

UNIVERSITÄT TARTU  
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT  
ABTEILUNG FÜR GERMANISTIK

**Über den Einsatz der Muttersprache im Deutschunterricht**  
Magisterarbeit

Vorgelegt von Kaili Tomson  
Betreuerin: PhD Merje Miliste

Tartu 2015

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Einleitung .....   | 4  |
| 1. Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts .....                   | 8  |
| 1.1. Grammatik-Übersetzungs-Methode.....                                   | 9  |
| 1.2. Direkte Methode .....   | 11 |
| 1.3. Audiolinguale Methode .....   | 13 |
| 1.4. Der Kommunikative Ansatz .....  | 15 |
| 2. Der Weg zur Fremdsprache – welche Unterrichtssprache? .....             | 17 |
| 2.1. Das Prinzip der Einsprachigkeit .....                                 | 20 |
| 2.1.1. Die Vorteile der Einsprachigkeit.....                               | 22 |
| 2.1.2. Die Nachteile der Einsprachigkeit.....                              | 24 |
| 2.2. Die Rolle der Muttersprache .....                                     | 25 |
| 2.3. Kurze muttersprachliche Unterstützungen.....                          | 27 |
| 2.3.1. Idiomatische Übersetzung .....                                      | 29 |
| 2.3.2. Sandwich-Technik.....   | 33 |
| 2.3.3. Code-Switching.....   | 34 |
| 3. Analyse .....   | 36 |
| 3.1. Die Umfrage .....   | 36 |
| 3.1.1. Der Aufbau und die Ausführung der Umfrage.....                      | 36 |
| 3.1.2. Die Meinungen der Lernenden über den Gebrauch der Erstsprache ..... | 38 |
| 3.2. Das Interview .....   | 42 |
| 3.2.1. Die Analyse des Interviews.....                                     | 44 |
| 3.3. Analyse des Deutschunterrichts .....                                  | 49 |
| 3.3.1. Fortgeschrittene, Klasse 11 .....                                   | 50 |
| 3.3.2. Die Anfänger .....  | 55 |
| 3.4. Schlussfolgerung aus der Analyse .....                                | 59 |
| Zusammenfassung .....  | 61 |

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Literaturverzeichnis ..... | 63 |
| Resümee .....              | 68 |
| Anhang 1 .....             | 70 |
| Anhang 2 .....             | 72 |
| Anhang 3 .....             | 75 |

## Einleitung

Der Mensch ist der einzige Lebewesen, der eine angeborene Fähigkeit hat eine Sprache anzueignen und darüber hinaus ein oder mehrere Fremdsprachen zu erlernen (vgl. Götze 1995: 649). Wenn ein Mensch mehr als eine Sprache beherrscht und in der Lage ist sie anzuwenden, wird diese Fähigkeit Mehrsprachigkeit genannt (vgl. Miliste 2010: 30). Die Mehrsprachigkeit folgt durch verschiedene Lernprozesse und wird durch unterschiedliche Faktoren, äußere und innere, beeinflusst.

Der Erwerb von Mehrsprachigkeit wird in zwei Arten geteilt. Erstens ist es ein ungesteuertes Lernen oder auch natürlicher Spracherwerb, z. B. durch Alltagskommunikation. Zweitens ist es ein gesteuertes Lernen durch Fremdsprachenunterricht (vgl. ebd.: 20f.).

An dieser Stelle werden die wichtigsten Begriffe für diese Arbeit erläutert. Der Begriff Mehrsprachigkeit wurde oben schon erklärt. Des Weiteren folgt die Erläuterung der Tätigkeit in dem Fremdsprachenunterricht – eine Sprache lernen. „[Sprach]Lernen heißt [...] Aufnahme, Integration und Erweiterung von Ausschnitten der Fremdsprache im Rahmen der vorhandenen Wissens- und Kenntnisstruktur unter ganz bestimmten lernbegleitenden Umständen“ (zit. n. Götze 1995: 649).

Die Muttersprache oder auch Erstsprache (oder auch L1) genannt, beschreibt diese Sprache, die als erstes erworben wird. Während dieser Zeit bildet sich der aufmerksame Gehörsinn für Stimme und Sprechen. Diese Sprache ist auch eng mit der Entwicklung des Denkens verbunden. Sie bewirkt das Arrangement des begrifflichen und sprachlichen Wissens (vgl. Dietrich 2004: 306). Dabei muss es nicht immer die Sprache der Mutter sein, denn die Muttersprache ist die Sprache, die das Kind als erstes erwirbt (vgl. Miliste 2010: 20).

Unter Zweitsprache (oder auch L2) versteht man das Erlernen einer Sprache, die nicht die Muttersprache ist. Die Erwerbszeit und Voraussetzungen im Vergleich der Muttersprache sind anders. Der Erwerb setzt später ein, wobei das begriffliche Wissen sich schon entwickelt hat.

Des Weiteren werden die Bezeichnungen für Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden. Die Zweitsprache wird meistens ohne Kontrolle, äußeren Steuerung

gelernt. Die Fremdsprache wird dagegen im Unterricht, in der Klasse und dadurch gesteuert gelernt (vgl. Dietrich 2004: 312).

Die Sprache, die fürs Unterrichten benutzt wird, nennt man die Unterrichtssprache. Sie ist meistens die Fremdsprache, aber kann auch die Muttersprache sein. Die Wahl der Sprache hängt von verschiedenen Faktoren ab – Lernbedürfnisse, Intuition der Lehrperson, Vorschreibung von der Schule oder die Thematik der Stunde.

Benutzer der Unterrichtssprache sind sowohl Lehrende als auch Lernende.

Lehrersprache ist der Input zum Lernen. Diese Sprache enthält die Aspekte der Vereinfachung, Wohlgeformtheit, Explizitheit, Redundanz. Sie besteht aus kurzen und einfachen gesprochenen Sätzen und ist angepasst an die vermuteten Lernbedürfnisse (vgl. Bausch/Krumm 1995: 482f.). Die Lernaltersprache dagegen zeigt das Stadium einer Person, die dabei ist, eine Fremdsprache zu erlernen. Sie ist ein individueller fremdsprachlicher Zustand und zeigt den Progress zur Zielsprache. Während des Lernprozesses ändert sich die Lernaltersprache. Sie ist ein dynamisches System, das anfangs eng mit der Muttersprache verbunden ist (vgl. ebd.: 169).

Der Begriff *Methode* hat zwei Definitionen. Im engeren Sinn bezeichnet der Begriff die „unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts“ (Neuner/Hunfeld 1993: 14). Dazu gehören z. B. Verfassung von Unterrichtsmaterialien und die Planung des Unterrichts. Im weiteren Sinn „umfasst [die Methode] auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung“ (ebd.). Der Terminus kommt aus dem griechischen Wort *méthods* und bedeutet *Weg zu etwas hin*. Der Fremdsprachenunterricht ist ein Weg zur Beherrschung einer Sprache. Damit der Weg erfolgreich ist wird der Weg dahin geplant und vom Lehrer unterstützt.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Unterrichtssprache. Die Wahl der Unterrichtssprache wird bewertet, insbesondere die Wahl der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Dabei wird untersucht in welchen Situationen und wie die Erstsprache während des Deutschunterrichts einbezogen wird.

Allgemein ist es bekannt, dass man während des Fremdsprachenunterrichts möglichst viel die Fremdsprache benutzen sollte, sowohl von der Seite des Lehrers als auch der Schüler. Der Unterricht sollte einsprachig sein. Damit will man gewährleisten, dass der

Unterricht erfolgreich ist. Dessen ungeachtet hat die Muttersprache im Unterricht eine erkennbare Rolle.

Das Thema der Magisterarbeit *Die Rolle der Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts* wurde gewählt, weil oft darüber diskutiert wird, dass der Fremdsprachenunterricht nur in der gelehrten Fremdsprache vermittelt werden sollte. Von einigen Seiten wird aber behauptet, dass die Muttersprache eine unterstützende Rolle haben könnte. Die beiden Ansichten werden betrachtet, denn es gibt keine einheitliche Ansicht wie gelehrt werden soll. Die Frage, ob der Unterricht einsprachig sein sollte oder nicht, ist immer noch aktuell.

Das Ziel der Arbeit ist zu untersuchen, wie die Muttersprache eingesetzt wird, in welchen Situationen und wie die Lehrende selbst den Einsatz der Muttersprache bewertet. Dabei werden auch die Meinungen der Schüler über der Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht einbezogen. Die Untersuchungsfragen sind: Wie und wann wird die Muttersprache eingesetzt? Welche Faktoren beeinflussen die Wahl der Unterrichtssprache? Welche Rolle hat die Muttersprache im Fremdspracheunterricht? Wie bewertet die Lehrerin die Muttersprache als Unterrichtssprache? Wann bevorzugen die Schüler den Einsatz der Muttersprache?

Die Magisterarbeit ist in zwei große Teile eingeteilt – der theoretische Teil und die praktische Analyse der Deutschstunden, Umfragen und des Interviews. Im theoretischen Teil werden der geschichtliche Hintergrund der Methoden des Fremdsprachenunterrichts und die Einstellung zur Muttersprache erläutert. Es wird gezeigt, wie die allgemeine Einstellung gegenüber der Einsetzung der Muttersprache entstanden ist. Infolge dessen werden verschiedene Methoden des Fremdsprachenunterrichts und die Rolle der Muttersprache bei diesen Methoden beschrieben.

Im zweiten Kapitel wird der Weg zur Fremdsprache kurz beschrieben. Es werden die Vorschriften für die Unterrichtssprache erläutert und wie die Fremdsprache im Unterricht gelehrt werden soll. Infolge dessen werden die Faktoren, die die Wahl der Unterrichtssprache bewirken, betrachtet.

Zusätzlich wird das Prinzip der Einsprachigkeit näher erläutert. Es werden Vor- und Nachteile hervorgebracht und warum wird der einsprachige Unterricht bevorzugt, z. B.

ein perfekter Unterricht wird in der Fremdsprache durchgeführt, denn so haben die Schüler maximal Kontaktzeit mit der Fremdsprache.

Im Gegensatz dazu wird gezeigt, welche Rolle die Muttersprache im Unterricht haben kann und wie sie als Hilfsmittel eingesetzt werden kann. Für diesen Zweck werden die verschiedenen Techniken für den Einsatz der Muttersprache erläutert.

Im empirischen Teil werden die Untersuchungsfragen durch ein Interview mit einer Lehrerin, durch eine Umfrage der Schüler und die Stunden der Anfänger analysiert. Es werden Beispiele von den observierten Stunden gebracht, z. B. wie die Muttersprache im Deutschunterricht eingesetzt wurde. Das Interview wurde mit der Deutschlehrerin von der Hugo Treffner Gümnaasium durchgeführt. Anhand der Analyse des Interviews kann die Einstellung der Muttersprache gegenüber hervorgebracht werden.

Die Umfrage wurde einer Klasse durchgeführt. Mithilfe der Umfrage können die Meinung der Schüler analysiert werden bzw. in welcher Phase des Unterrichts würden sie die Erstsprache bevorzugen.

Die Magisterarbeit sollte zeigen, dass die Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts präsent ist. Es wird gezeigt in welchen Phasen des Unterrichts die Lehrerin die Sprache wechselt bzw. wann benutzt sie im Unterricht die Erstsprache. Zusätzlich soll gezeigt werden in welchen Situationen die Muttersprache als Hilfsmittel fürs Lernen kann eingesetzt werden.

## 1. Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts

Der Verlauf der Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts ist sehr wechselhaft, denn während langer Geschichte hat es mehrere Methoden und Ansichten, wie man am besten eine Fremdsprache lehren sollte, gegeben. Die veränderliche Geschichte, insbesondere während des 20. Jh., ist zum Teil von neuen Erkenntnissen im Bereich Psychologie und Sprachwissenschaften abhängig (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 73). Fremdsprachenunterricht ist eng mit Psychologie und Sprachwissenschaft verbunden, deswegen bewirkten die Entdeckungen in diesen Bereichen das Lernen und insbesondere das Lehren einer Fremdsprache.

Vom Mittelalter bis frühes 19. Jh. gab es keine methodischen Regelungen für den Fremdsprachenunterricht. Ab des 19. Jh. erschienen mehr und mehr Sprachlehrbücher. Seit der zweiten Hälfte des 20. Jh. entwickelte sich die Fremdsprachendidaktik als Disziplin und dabei die ersten methodischen Ansätze. Nach dieser Entwicklung erlebt der Fremdsprachenunterricht einen Aufstieg (vgl. ebd.), denn der Sprachunterricht wird mit den neuen Erkenntnissen in Sprachwissenschaft verbessert und dadurch erfolgreicher. Zusätzlich wird das Fremdsprachenlernen später besser verfügbar. In den Schulen ist das Fremdsprachenlernen nicht mehr nur für die Elite (vgl. ebd.). Nach dem Zweitem Weltkrieg wurde das Fremdsprachenlernen in den unteren Schulstufen erweitert – in Grund-, Haupt- und Gesamtschulen wurden eine oder mehrere Fremdsprachen gelehrt (vgl. Bausch/Krumm 1995: 2).

Vor dem Aufschwung des Fremdsprachenunterrichts gab es eine neusprachliche Reform. Die *alten Sprachen* Latein und Griechisch wurden von *neueren Sprachen* wie Englisch und Französisch abgelöst. Latein und Griechisch blieben die Sprachen der Elite und der höheren Bildung, aber reine Lateinschulen wurden ausgetauscht, z. B. in Preußen von neusprachlichen Gymnasien, wo mindestens drei Fremdsprachen gelehrt wurden. Nach dem die neuen Sprachen anerkannt wurden, begann die Bemühung, um bessere Lehrmethoden für diese Sprachen zu finden (vgl. ebd. 182).

Einige Grundannahmen des Fremdsprachenunterrichts sind nach der neusprachlichen Reform des 19. Jh. hervorgegangen, z. B. dass die mündliche Sprache grundlegender ist als die schriftliche Sprache oder dass die deutliche Erklärung von Grammatik nicht erforderlich ist oder die Sprache als Ganzes praktiziert wird (vgl. Cook 2001: 2). Diese

Annahmen waren in verschiedenen Epochen stärker oder schwächer vertreten. Auch die Rolle der Muttersprache hat sich öfters gewechselt.

Laut Butzkamm (2003: 174) brachte die Reform das methodische Problem der Muttersprache hervor. Sie wurde entweder als ein störender oder als ein unterstützender Faktor angesehen. In den 60er Jahren gab einen sog. Methodenstreit, wobei der Prinzip der Einsprachigkeit und die Benutzung der Muttersprache in Frage gestellt wurde (vgl. Bausch/Krumm 1995: 326). Methodische Probleme werden in Anbetracht verschiedener Auffassungen des Fremdsprachenlernens diskutiert und jede Methode versucht die richtige Vorgehensweise zu finden (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 74).

In dieser Arbeit werden die Methoden behandelt, die eine erhebliche Wirkung auf die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts hatten. Zusätzlich können einige Merkmale dieser Methoden im Lehrstil der Lehrerin von Hugo Treffner Gymnasium gefunden werden. Hierbei folgt die Beschreibung ausgewählten Methoden und welche Rolle die Muttersprache bei diesen Methoden hatte.

### **1.1. Grammatik-Übersetzungs-Methode**

Nach der Reform wurden die neueren Sprachen (z. B. Englisch, Französisch) nach der gleichen Methode wie Latein und Griechisch gelehrt (vgl. ebd. 76). Das Prinzip der Bildung im 19. Jh. war die Geistesbildung des Schülers. Dies bedeutete, dass die Schüler ihren Geist mit Logik und Systematik schulen sollten und lange glaubte man, dass Latein eine große Rolle dafür spielte. Als die neueren Sprachen in den Schulen angenommen wurden, mussten sie dem Konzept anpassen und so gelehrt werden wie Latein (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 19).

Die Methode wurde bekannt als die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Wie der Name schon verrät, hat diese Methode im Wesentlichen fast nur mit Grammatik und Übersetzung zu tun. Die Übersetzung ist seit langem eine Komponente des Fremdsprachenunterrichts gewesen. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode war die Übersetzung ein zentrales Detail der Methode (Helbig/ Götze/Henrici/ Krumm 2001: 956).

Die Muttersprache diente für den Erwerb der Fremdsprache und als Ausgangssprache. Das Ziel war die Grammatik durchs Übersetzen zu erlernen. Anfangs wurde die Grammatik deduktiv gelehrt – lange detaillierte Erklärungen mit grammatischen Ausdrucksweisen und Regeln. „Wer die Grammatik der Sprache kennt, kennt auch die Sprache“ (Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 76). Die Regeln werden in der Muttersprache, die Muttersprache eine unterstützende Rolle hat, erklärt. Auch die grammatischen Ausdrücke werden in der Muttersprache gegeben, damit alles verständlich ist und es keine Wissenslücken entstehen.

Ausgewählte Sätze, die die gewünschte grammatische Form zeigten, wurden übersetzt. Es wurde von der Muttersprache in die Fremdsprache und umgekehrt übersetzt, überwiegend war die Ausgangssprache aber auch die Muttersprache (Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen 2001: 956). Mit der Übersetzung wurde die Zielsprache mit der Erstsprache verglichen und sie erfüllte den Zweck eines Bezugssystems und eines Werkzeugs, damit man die Grammatik der Zielsprache besser verstand (vgl. Siefert 2013: 11). Jede Ausnahme einer Regel wird erklärt, verfasst und gelernt.

Es gab auch Wortschatzlisten, wo die neuen Wörter in der Fremdsprache mit den Übersetzungen gruppiert und diese Wörter in Übungen angewandt wurden (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 29). Wichtig war, dass die Schüler alles Gelernte verstanden. Die Erklärungen in der Muttersprache sicherten, dass es keine Missverständnisse gab.

Laut Gustav Tanger, der Hauptvertreter der Methode, konnte ein Text nur dann von Vorteil sein, wenn der Schüler den Inhalt verstehen kann und bei Anfängern kann es nur in der Muttersprache möglich sein (vgl. ebd.).

Die Fremdsprache wurde sehr wenig, z. B. bei Leseübungen benutzt, oder überhaupt nicht. Freies Sprechen in der Fremdsprache gab es wenig (vgl. Siefert 2013: 13). Die meiste Beachtung bekam die geschriebene Sprache. Dies führte dazu, dass die Schüler aus Angst sich zu blamieren vom Sprechen der Fremdsprache abhielten oder beim Kontakt mit der gesprochenen Fremdsprache verwirrt waren (vgl. ebd.). Die Aussprache wurde wenig geübt und oft war die Aussprache schlecht. Infolge dessen gab es Verständigungsprobleme, wenn die Schüler mit Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache in Kontakt kamen. Sie verstanden sie nicht, obwohl sie die Sprache gelernt hatten.

Diese Methode blieb deshalb der natürlichen Sprache sehr fern.

„[...] The old-fashioned disconnected sentences proved to be a failure for many reasons, and one reason was because there was nothing else to do with them but to translate them. They could arouse no interest; they could not even be read aloud intelligently; they could not be remembered in that definite form which they happened to have, so they could not be used as patterns for the construction of other sentences; therefore the rules of the grammar, which was committed to memory, came to play such an important part. It all became lifeless and monotonous“ (Jespersen 1904: 190-191, zit. n. Siefert 2013: 174).

Wie schon oben erwähnt, standen als Vorbild für diese Methode die alten Sprachen wie Latein und Altgriechisch. Bei solchen *gestorbenen* oder *toten*<sup>1</sup> Sprachen war der Schwerpunkt nicht auf der gesprochenen Sprache. Die neuen Sprachen waren aber lebendig und brauchten ein anderes Angehen (vgl. ebd. 187). Durch kulturellen und auch wirtschaftlichen Kontakt zwischen Ländern brauchte man mehr gesprochene Sprache und nicht nur auswendiggelernte Grammatikregeln. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde wegen der schlechten Ergebnisse als eine gescheiterte Methode angesehen (vgl. Kornfeld 2012: 16). Sie erfüllte nicht die neuen kommunikativen Bedürfnisse.

Der deutsche Sprachwissenschaftler Wilhelm Viëtor (1886) setzte mit seiner Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* eine Reform im Sprachunterricht in Bewegung. Mit dieser Reform wurde der Fremdsprachenunterricht auch umgekehrt. Viëtors Meinung nach waren die Schüler mit grammatischen Regeln überfordert und es fehlte am freien Sprechen (vgl. Siefert 2013: 78).

„[...] ’man sagt oder druckt es ihm vor, er hört oder liest es geduldig und plappert es rein mechanisch dem Lehrer oder dem Buch nach, ohne seinen Geist in derer Weise anstrengen zu müssen, als dazu Unverstandenes in sklavischem Gehorsam sich einzuprägen. Noch viel weniger kann er natürlich einsehen, warum diese Regeln Gültigkeit haben müssen, kann er die innere Notwendigkeit, d. h. also das Wesen der Regel erfassen. – Er lese nur gedankenlos seine Regel, gedankenlos lerne sie auswendig, und gedankenlos übersetzte er dann die nach ihre Schablone verfalsten Übungssätze!“ (Viëtor 1886: 21).

## 1.2. Direkte Methode

Als Gegenreaktion zur Grammatik-Übersetzungs-Methode entstand die sog. Direkte Methode, dessen Ziel es war eine höhere mündliche Fertigkeit zu erlangen. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode hatte die mündliche Fertigkeit vernachlässigt und deswegen versuchte man mit der Direkten Methode diese Fertigkeit zu verbessern.

---

<sup>1</sup> d. h. die Sprache wird nicht mehr gesprochen und die schriftliche Form nur überliefert (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 19).

Wenn die Grammatik-Übersetzungs-Methode nur über die Muttersprache lehrte, richtete die Vermittelnde Methode der anderen Extreme zu. Es wurde nur die Fremdsprache benutzt (vgl. Kornfeld 2012: 26). Nach der Direkten Methode war der Einsatz der Muttersprache einer der Gründe, warum die Grammatik-Übersetzungs-Methode gescheitert ist.

Die Übersetzungsmethode wurde von dem Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen, die grammatischen Regeln wurden induktiv gelehrt und der Unterricht wurde einsprachig durchgeführt. Das heißt die Regeln werden anhand von Beispielen geformt. Priorität hat die gesprochene Sprache und da die Fremdsprache direkt benutzt wird, muss sie auch direkt angewandt werden ohne den Umweg Muttersprache. So können die Schüler ein Sprachsystem aufbauen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 33). Die Sprache sollte natürlich erworben werden.

„Bringen wir den Schüler dahin, dass er außer in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache denken und sich ausdrücken lernt, so haben wir, dünke ich, genug geleistet. Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht“ (Viëtor 1886: 31).

Die Grammatik sollte weniger Gewicht haben, Übersetzung von einzelnen Sätzen wurde abgelehnt, denn Wörter sollte man im richtigen Kontext lernen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: 78). Das Einpacken von Wörtern bringt wenig, wenn man nicht weiß, wie man sie benutzen kann. Laut Viëtor (1886: 6) besteht die Sprache hauptsächlich aus Sätzen und nicht nur aus einzelnen Wörtern.

Bei der Direkten Methode ist der Prozess des natürlichen Spracherwerbs eines Kindes als Vorbild. In den Fremdsprachenunterricht wird die Sprache erlernt wie die Muttersprache – die Schüler werden in einer einsprachigen Umgebung gelehrt, wo es keinen Platz für die Muttersprache gibt (vgl. Siefert 2013: 176). Bei dem fremdsprachlichen Unterricht lebt der Schüler sich in die Fremdsprache ein und entwickelt ein Sprachgefühl, wofür wirklichkeitsnahe Situationen und die Umgangssprache benutzt wurden (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 35).

Die Muttersprache wird als ein störender Faktor angesehen. Übersetzungen in die Muttersprache wäre ein Umweg (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: 79) und die Benutzung einer anderen Sprache während des Sprachunterrichts würde die Schüler und auch die Lehrer nur verwirren oder stören. Gemäß der Assoziationsmethode, die die Direkte Methode bewirkt, wird während des Lernens Assoziation gebildet, d. h. assoziiert

Wörter mit Gedanken, Handlungen und Ideen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 35). Dies bedeutet, dass der Schüler im Kontakt mit fremdsprachlichen Wörtern mit bestimmten Gefühlen, Gedanken in der Fremdsprache verbindet. Dabei sollte er sich nicht mit der Erstsprache helfen, denn so können keine Verbindungen entstehen. Um das Verstehen zu unterstützen wurden Bilder und Gegenstände benutzt. „Der Schüler sollte seine eigene Sprache für die Dauer des Unterrichts völlig aus dem Bewußtseins verdrängen, um zu einer neuen Begriffsbildung in der fremden zu kommen“ (Kahl 1962: 38 zit. n. Neuner/Hunfeld 1993: 37).

In Folge dessen sind alle Arbeitsmaterialien in der Fremdsprache und der Unterricht wird einsprachig durchgeführt. Die besten Erfolge werden erzielt, wenn der Lehrer ein Muttersprachler in dieser Sprache wäre (vgl. Siefert 2013: 177). Die Umsetzung der Methode wird durch diese Anforderung an Lehrer kompliziert. Es ist schwieriger einen Muttersprachler zu finden, der auch pädagogisch gut einen Unterricht durchführen kann. Dazu bleibt die Frage offen, ob alle Schüler in der einsprachigen Umwelt zurechtkommen. Mit mehreren Schülern ist es komplizierter einen Sprachlevel zu finden, der für die Kompetenz aller Schüler zutrifft.

Die Verbannung von der Muttersprache riskiert Missverständnisse. Haben alle Schüler den Text richtig verstanden? Trotz dieser Gefahr haben die meisten Lehrmethoden des 20. Jh., laut Vivian Cook (2001: 3), von der Direkten Methode die Verbannung von der Muttersprache mehr oder weniger übernommen.

### **1.3. Audiolinguale Methode**

Die Direkte Methode bereitete den Weg für eine neue Methode vor – die Audiolinguale Methode. Die Entwicklung der Methoden ist eng mit den Ereignissen in der Welt verbunden. Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand, in den USA als Army Method bekannt, das Bedürfnis nach Sprechern, deren mündliche Fertigkeit gut ist (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 79). Zudem wurden neben Englisch auch andere Sprachen als offizielle Sprachen ernannt, dazu trug das ansteigende zwischenstaatliche Reisen und Handeln bei (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 45). Diese Fremdsprachen sollten als internationale Kommunikationsmittel funktionieren.

Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts standen die Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen. Dies wurde durch mechanisches Einüben verschiedener Satzmuster durchgeführt. Der Unterricht war überwiegend in der Fremdsprache.

„The methodology of the Army Method [...] derived from the intensity of contact with the target language rather than from any well-developed methodological basis. It was a program innovative mainly in terms of its underlying theory. However, it did convince a number of prominent linguists of the value of an intensive, oral-based approach to the learning of a foreign language“ (Richards & Rodgers 2001: 51, zit. n. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 80).

Diese Ansicht prägte die Fremdsprachenvermittlung. Die gesprochene Sprache hatte eine größere Bedeutung (vgl. ebd.), denn man brauchte die Sprache in erster Linie zur Kommunikation.

Aus dieser Disziplin ging die Auffassung der Rolle der Muttersprache in der damaligen Zeit hervor. Die Muttersprache ist während des Fremdsprachenunterrichts störend, wenn die Strukturen der Sprachen verschieden sind (vgl. ebd.: 83). Die Muttersprache verursachte mit ihrer Struktur Verwirrung, negativen Transfer. Dadurch wird der Lernprozess verlangsamt. Zusätzlich versteht man die Erstsprache nicht als einen Stimulus, der einen sprachlichen Reiz hervorruft (vgl. ebd.). Deshalb wird auf die Muttersprache im audiolingualen Fremdsprachenunterricht verzichtet. Hilfreiche Bilder zu Dialogen und fürs Einüben unterstützten genügend das Verstehen.

Alltagstäglichen Dialoge sollten die Kultur der Zielsprache vermitteln. Grammatische Regeln werden nicht so wie bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode vorgestellt. Dem Lernenden sollten die Regeln durch Dialoge und Drill verständlich werden (vgl. ebd. 84). Dafür eignen, z. B. die Nachsprechübungen. Diese Übungen werden lange geübt, bis sie angewöhnt sind. Technologische Mittel sind hier sehr hilfreich. Eingesprochene Tonbänder werden den Schülern im Sprachlabor vorgespielt und sie können selbst entschieden wie schnell sie arbeiten wollen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 57). Ähnliches wird auch heutzutage benutzt um die Aussprache zu üben.

Obwohl die Dialoge mit alltäglichen Themen verbunden waren, klangen diese nicht echt, denn mit den Sätzen übte man die Grammatik und die Sätze wurden demnach so formuliert, damit die grammatischen Regeln besser zu verstehen waren (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 86). Dies glich dem Problem von Grammatik-Übersetzungs-Methode – die grammatischen Sätze waren auch unnatürlich, weil man eine bestimmte grammatische Regel lernen wollte. Wegen solcher starren Sätze war der Unterricht

uninteressant. Zudem war der Verlauf des Unterrichts immer gleichförmig (vgl. ebd. 87).

#### **1.4. Der Kommunikative Ansatz**

In Deutschland veränderte Hans-Eberhard Piepho mit seinem Werk *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* die Ansicht von Fremdsprachenunterricht und Piepho zufolge war das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Benutzung der Sprache, insbesondere der von dem Lehrenden und damit standen sie im Zentrum (vgl. Tran 2009: 16), denn der Lernende sollte die Sprache selber produzieren. Der Lehrer hat nur eine leitende Rolle.

In den 70er wurde die Sprache nicht mehr als ein System von Formen angesehen, sondern als eine handlungsbezogene Sichtweise (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84). Der Mensch benutzt die Sprache, um zu kommunizieren, um zu handeln und die Sprache wird bewusst konstruiert und ist nicht ein körperliches Verhalten, wie die Behavioristen behaupteten.

Diese neuen Erkenntnisse ergaben sich aus der Disziplin Pragmalinguistik. Bewirkende Arbeiten in diesem Bereich waren von Hymes, Austin und Searle. Es war wichtig, dass der Lernende die sozialen und kulturellen Regeln des Ziellandes versteht, damit er fremdsprachliche Kompetenz entwickeln kann (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009: 91). Er sollte fähig sein in der Zielkultur zu bestehen und dazu braucht er nicht nur die erlernte Sprache sondern auch die Verhaltensnormen. Die Lernenden beherrschen das richtige soziale Handeln und wissen, z. B. in welcher Situation man die formale oder informale Sprache benutzen muss und können mit verschiedenen Textsorten arbeiten.

Dies widerspiegelte auch in der Kommunikativen Methode. Die kommunikative Kompetenz war an der ersten Stelle und man orientierte pragmatisch. Der Lernende sollte so die Sprache lernen, wie er sie in der Zukunft benutzen wird, z. B. in dem Alltag oder im Beruf. Dafür wurden Bedarfsanalysen durchgeführt (vgl. ebd.), um zu wissen, worauf man im Unterricht achten muss. Entsprechend den Ergebnissen wurde der Unterricht konstruiert – bestimmte Situationen, Textsorten, Wortschatz und Grammatik (vgl. ebd.).

Die Kommunikative Didaktik bevorzugt einen einsprachigen Unterricht (vgl. ebd.: 96), denn die Lernende sollten für den Spracherwerb möglichst viel die Fremdsprache hören. Aber Übersetzungsübungen und der absichtsvolle Gebrauch der Muttersprache sind erlaubt. Dies hängt vom Bedarf der Zielgruppe ab.

Bedenklich sind die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler. Nicht alle Schüler werden in der Zukunft die Fremdsprache gleich anwenden. Eine Stunde für verschiedene Ziele ist schwierig zu gestalten. Es entsteht auch die Frage, ob die vielen Jahren und Stunden Fremdsprache mit diesem Thema bedeckt werden können (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 85). Zusätzlich entsteht die Frage, ob man diese Methode bei allen Sprachlevel anwenden kann, z. B. Anfänger könnten mit dieser Methode überfordert sein.

Nach einer Betrachtung der Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts ist es deutlich, dass es nicht möglich ist eine perfekte Methode zu entwickeln. Viele Methoden sind über Jahrhunderte entstanden und sie werden auch heutzutage angewendet. Die oft kritisierte Grammatik-Übersetzungs-Methode wird trotzdem gebraucht. Obwohl das Scheitern dieser Methode die Ansicht zum Einsatz der Muttersprache negativ bewirkt hat. Dadurch entstand die allgemeine Überzeugung, dass die Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts vermieden sollte.

Die Kommunikative Didaktik machte den Fremdsprachenunterricht interessanter. Die Direkte Methode benutzte Bilder und Gegenstände, um das Verstehen zu unterstützen. Die Audiolinguale Methode brachte in den Unterricht unterstützende Technik (z. B. Sprachlabore). Die Vermittelnde Methode zeigte, wie man Methoden mischen kann. Jede Methode hat etwas für die Entwicklung des Fremdsprachenlehrens beigetragen und fast jede Methode wurde für eine bestimmte Zielgruppe entwickelt. Wenn man diese Methode für eine andere Zielgruppe überträgt, muss die Methode angepasst werden. Die Wahl der Methode und wie die Muttersprache gebraucht wird, hängt aber von vielen Faktoren ab.

„Die beste und universelle Methode gibt nicht und es kann es nicht geben! Es kann nur eine optimale Methode für konkrete Zielgruppen, konkrete Unterrichtsbedingungen und konkrete Unterrichtsziele geben. Theoretisch und nur vorübergehend, denn unser Wissen und unsere Erfahrung wachsen ja jeden Tag“ (Helbig/ Götze/Henrici/ Krumm 2001: 637).

## 2. Der Weg zur Fremdsprache – welche Unterrichtssprache?

Es gibt mehrere Modelle, die das Fremdsprachenlernen und die Faktoren, die das Fremdsprachenlernen bewirken, erläutern. Jedes Model hat seine eigenen Argumente, aber sie haben eine gemeinsame Grundlage – die Sprache, die gelernt werden oder gelernt schon wurden, beeinflussen sich gegeneinander. Sie sind im Kontakt und generieren eine Gesamtheit von Sprachen des lernenden Individuums (vgl. Hufeisen 2003: 98f.), d. h. die Sprachen können nicht getrennt gelernt werden, sie haben immer eine Wirkung.

Der Einfluss der Erstsprache auf die nächste Sprache kann aufgrund von Erfahrungen als gesichert angesehen werden. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass insbesondere in den Bereichen Vokabelschatz, Grammatik und Lautbildung dies sichtbar ist (vgl. Helbig/Götze/Henrici/Krumm 2001: 654).

Es wird auch behauptet, dass die Gewohnheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden (vgl. ebd.) und wenn die Strukturen der Sprachen verschieden sind können dadurch Fehler entstehen (negativer Transfer). Deshalb wird behauptet, dass es während des Fremdsprachenunterrichts keine Muttersprache benutzt werden darf.

Es gibt aber mehrere Hypothesen wie eine Sprache gelernt wird. Jedoch gibt es kein einheitliches Verständnis wie eine Sprache gelernt wird.

„Es gibt derzeit keinen allgemeinen, auf Forschungsergebnissen basierenden Konsens darüber, wie Lernende lernen; aus diesem Grund kann der Referenzrahmen sich nicht auf eine bestimmte Lerntheorie stützen. Nach Ansicht einiger Theoretiker sind die informationsverarbeitenden Fähigkeiten des Menschen so stark, dass es genügt, einen Menschen ausreichend verständlicher Sprache auszusetzen, um ihn in die Lage zu versetzen, diese Sprache zu erwerben und sie sowohl rezeptiv als auch produktiv zu verwenden. [...] Für sie besteht die Hauptaufgabe eines Lehrenden darin, für eine möglichst reiche sprachliche Umgebung zu sorgen, in der das Lernen ohne formalen Unterricht erfolgen kann. [...] Andere sind der Ansicht, dass zusätzlich zu einer verständlichen Eingabe (Input) die aktive Beteiligung an kommunikativer Interaktion eine notwendige und ausreichende Bedingung für die Sprachentwicklung ist. [...] Nach der genau entgegengesetzten Meinung können Lernende, die die erforderlichen grammatischen Regeln und einen bestimmten Wortschatz erlernt haben, die Sprache aufgrund ihrer Lebenserfahrung und ihres gesunden Menschenverstands verstehen und verwenden, ohne dass dazu das Üben notwendig sei. [...] Einige Theoretiker (allerdings viel weniger als früher) vertreten die Meinung, dass dieses Ziel durch Drillübungen bis hin zur Habitualisierung erreicht werden kann.“<sup>2c</sup>

---

<sup>2</sup> Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (24.02.2015), S. 138.

Dem Zitat kann entnommen werden, dass es derzeit keine Einigkeit darin besteht, wie überhaupt die Schüler oder Lernende lernen und „aus diesem Grund kann der *Referenzrahmen* sich nicht auf eine bestimmte Lerntheorie stützen“ (zit. n. Miliste 2010: 13). Wie schon im ersten Kapitel festgestellt wurde, gibt es keine beste oder universelle Methode der Fremdsprachenvermittlung. Die Wahl hängt vom Lehrer und von der Zielgruppe ab. Es kann immer noch möglich sein, dass die Schüler nach der Grammatik-Übersetzung-Methode unterrichtet werden oder nach einer Mischung von verschiedenen Methoden.

In dem estnischen Curriculum Anhang 2 *Ainevaldkond Võõrkeeled* wird das Sprachlernen als eine Fähigkeit eine Sprache zu gebrauchen angesehen. Man konzentriert sich auf die kommunikativen Bedürfnisse des Schülers und darauf, wie er die Sprache in Zukunft anwenden will.<sup>3</sup> Es ist am wichtigsten, dass der Schüler versteht wie und wofür die Sprache angewendet wird.

Alle vier Fertigkeiten werden für den Sprachgebrauch gefördert und dabei entsteht während langer Lernzeit die kommunikative Kompetenz. Während dieser Zeit unterstützt die muttersprachliche Lehre das Fremdsprachenlernen, denn der Schüler hat schon gelernt und geübt wie er z. B. sich ausdrücken kann, wie Texte erschafft werden und wie er diese erschafften Texten verstehen kann (vgl.ebd). Der Lernende kann auf das Gelernte zurückgreifen. Es ist eine Integration zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache. Infolge der Koordination des Erstsprachen- und Fremdsprachenunterrichts ist ein möglichst zweckmäßiger Fremdsprachenunterricht zu gestalten (vgl. Helbig/Götze/Henrici/Krumm 2001: 87).

Bei diesem Prozess steht der Schüler im Zentrum. Das lernerzentrierte Sprachlernen beinhaltet eine aktive Beteiligung und einen kreativen Fremdsprachengebrauch und das Ziel des Lernens ist die Vorbereitung für pragmatische Anwendung der Fremdsprache. Die Schüler werden auch motiviert außerhalb der Stunde die Fremdsprache zu benutzen. Je mehr Fremdsprache desto besser.

Der aktive Sprachgebrauch und das pragmatische Denken ähneln der im ersten Kapitel beschriebenen Kommunikativen Methode. Im estnischen Curriculum wird aber nicht vorgeschrieben nach welcher Methode gelehrt werden muss. Auch im Gemeinsamen

---

<sup>3</sup> vgl. Vabariig Valitsus: [https://www.riigiteataja.ee/aktivilisa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa2.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktivilisa/1140/1201/1001/VV1_lisa2.pdf#) (24.02.2015).

europäischen Referenzrahmen, der umfangreiche Empfehlungen für die Sprachlernenden und -lehrenden vorlegt, wird keine Methode vorgeschrieben.

Im Curriculum wird auch nicht vorgeschrieben welche Sprache als Unterrichtssprache benutzt werden muss. Die Entscheidung welche Sprache während des Unterrichts verwendet wird, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, z. B. die Sprachkenntnisse des Lehrers, die amtlichen Vorschriften, Erfahrungen vor der Klasse, die Sprachkenntnisse der Schüler, Themen die vermittelt werden müssen und manchmal von der Intuition des Lehrers (vgl. Levine 2003: 343). Es kommt auch vor, dass der Lehrer nach seiner eigenen Erfahrung als Schüler entscheidet, ob und wann sie oder er die Sprache wechselt (vgl. Macaro 2001: 543).

Die persönliche Meinung der Lehrperson ist auch ein wirkender Faktor. Die Meinung kann von den Erfahrungen und den Vorschriften beeinflusst sein. Manche Lehrer richten sich nach den amtlichen Vorschriften, andere nach ihre persönliche Meinungen oder Erfahrungen, z. B. der Lehrperson erkennt an kleinen Merkmalen schon, wann er oder sie die Muttersprache benutzen muss. Zudem kann die Ausbildung eine Wirkung haben (vgl. ebd.).

Macaro (2001) untersuchte sechs Referendare und warum sie während des Unterrichts die Sprache wechselten (*Code-Switching*). In der Untersuchung wurden drei Faktoren für die Entscheidung betrachtet: persönliche Meinung, die Ausbildung und die amtlichen Vorschriften (vgl. ebd. 532). Es stellte sich heraus, dass einige Lehrer sich an den amtlichen Vorschriften festhalten, obwohl sie persönlich den amtlichen Richtlinien nicht zustimmen. Im Gegenteil gibt es aber Lehrer, die nur ihre persönliche Meinung verfolgen (vgl. ebd. 543f.). Dies folgend hängt es von der Lehrerin ab, welche Faktoren am meisten die Wahl beeinflussen.

Zusätzlich kann der Gebrauch der Muttersprache in zwei Gruppen geteilt werden, entsprechend was vermittelt wird – mittelorientierte Situation, wo die Fremdsprache gelehrt wird und der organisatorische Teil des Unterrichts, wo Information für den Unterricht gegeben wird (vgl. Rolin/Varshney 2008: 252).

In dieser Arbeit wird die Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht betrachtet. Deswegen werden im nächsten Kapitel das Prinzip der Einsprachigkeit und die Gestaltung des Unterrichts mit Einsprachigkeit näher erläutert. Die Vor- und Nachteile

dieses Prinzips werden dargestellt. Zudem wird die Frage gestellt, ob und in welchen Situationen die Muttersprache von Vorteil ist. Es werden auch Techniken, wie die Muttersprache im Unterricht fundiert gebraucht werden kann, dargestellt.

## **2.1. Das Prinzip der Einsprachigkeit**

Ein einsprachiger Unterricht schließt die Muttersprache aus dem Unterricht aus. In erster Linie wird nur die Fremdsprache benutzt, für alle Teile des Unterrichts – bei Begrüßung, bei der Erklärung der Grammatik, beim Kommunizieren etc. Das Ziel ist die Sprache durch die Sprache zu erlernen – „we learn what we practice“ (Butzkamm 2004: 415) oder „learning by doing“ (ebd.). Dabei wird behauptet, dass eine Sprache nur dann erlernt werden kann, wenn die Muttersprache nicht stört. Mehr Fremdsprache – mehr Möglichkeiten sie zu erlernen. Es wird ja die Fremdsprache nicht gelernt, wenn man eine andere Sprache im Unterricht spricht (vgl. Butzkamm 1990: 4). Die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die viel die Muttersprache im Unterricht einsetzte, hatte keine guten Ergebnisse, die Schüler könnten die Sprache schlecht sprechen und deshalb erhielt die Methode viel Kritik und dadurch entstand die Ansicht, dass man die Muttersprache vermeiden sollte (vgl. Kornfeld 2012: 16).

Viele Pädagogen teilen diese Meinung und lehren nach dieser Ansicht. In England wurde im Jahre 1997 eine Umfrage durchgeführt, wobei 19 Berater der Schulverwaltungen nach ihrer Einstellung zur Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Als Ergebnis stellte sich heraus, dass alle der Berater nicht an den pädagogischen Wert der muttersprachlichen Antworten während des Fremdsprachenunterrichts glaubten (vgl. Cook 2001: 406). Der Einsprachige Unterricht sei das, wo nach man streben sollte. Er sei das einzig richtige für den Fremdsprachenunterricht, fast wie ein religiöses Prinzip (vgl. He 2012).

Als Vorbild für den einsprachigen Unterricht dient der Erwerb der Muttersprache. So wie die Kinder die Sprache von der Mutter übernehmen, sollten die Kinder auch eine neue Sprache erlernen. Wenn die kleinen Kinder keine andere Sprache haben worauf sie zurückgreifen können, sollten die Schüler, die eine Fremdsprache lernen, sich auch nicht auf ihre Muttersprache verlassen (vgl. Cook 2001: 407). In der Methodengeschichte gab es auch Perioden, wo an dieser Theorie geglaubt wurde und

wo die Einsprachigkeit durchgeführt wurde, z. B. die Direkte Methode. Bei dieser Methode hatte die Einsprachigkeit ihren Anfang und bis heute wird über die Vor- und Nachteile der Einsprachigkeit diskutiert.

Heutzutage gibt es drei Darstellungen von der Einsprachigkeit – die absolute Einsprachigkeit, im Notfall hilft die Muttersprache mit und die aufgeklärte Einsprachigkeit – die Muttersprache wird zweckgemäß gebraucht (vgl. Butzkamm 1990: 4). Letzteres ist ein von Butzkamm selbst geprägter Begriff. Streng genommen ist die aufgeklärte Einsprachigkeit nicht mehr ein einsprachiger Unterricht, sondern eine Mischung von der Fremdsprache und der Muttersprache.

Die absolute Einsprachigkeit verdrängt die Muttersprache vollständig und die Muttersprache erfüllt nach dieser Ansicht keinen pädagogischen Wert. Jede Phase der Stunde wird in der Zielsprache durchgeführt. Die organisatorischen und mittelorientierenden Teile des Unterrichts werden in der Fremdsprache durchgeführt und dies wird mit Bildern und mit wiederholten Erklärungen unterstützt. Damit wird erreicht, dass die ganze Stunde sinnvoll für die Fremdsprache benutzt wird:

„Am Prinzip der Einsprachigkeit ist das richtig, was selbstverständlich ist: Die fremde Sprache lernt man, indem man sie benutzt. Kein Fremdsprachenunterricht kann erfolgreich sein, der sich nicht zum allergrößten Teil in der Fremdsprache selbst abspielt. Hierzu braucht der Lehrer hohes Sprachkönnen, Selbstdisziplin und Methodenbewußtsein“ (ebd.: 8).

Laut Butzkamm (1990: 4) sind die Grundregel des Sprachlernens in der Einsprachigkeit vertreten: *entwicklungspsychologisch* (wie beim natürlichen Spracherwerb wird mit der Sprache übermittelt, kommuniziert), *fertigkeitspsychologisch* (immer wieder üben) und *motivationspsychologisch* (zeigen wozu die Sprache gebraucht wird). Wenn eine sinnvolle fremdsprachliche Kommunikation durchgeführt wird, kann die Sprache erlernt werden. Zu diesem Zweck wird der einsprachige Unterricht empfohlen.

In Deutschland, England<sup>4</sup> und in einigen anderen europäischen Ländern wird empfohlen die Muttersprache nur dann im Fremdsprachenunterricht zu benutzen, wenn es absolut keinen anderen Weg gibt, z. B. wenn die Schüler die mehrmals durchgeführte fremdsprachige Erklärung nicht verstehen und der Lehrer nicht mehr fähig ist, es anders zu erklären, also im Notfall hilft die Muttersprache (vgl. Butzkamm 2003: 174). Sonst soll der Unterricht einsprachig durchgeführt werden.

---

<sup>4</sup> Dies ist eine Richtlinie seit 1993 (vgl. Macaro 2001: 532).

### 2.1.1. Die Vorteile der Einsprachigkeit

Im estnischen Curriculum wird festgelegt, wie viele Stunden eine Fremdsprache gelernt wird. In der Primarstufe wird die erste Fremdsprache 3 Mal in der Woche unterrichtet, das heißt dreimal 45 Minuten. Im Schuljahr gibt es ungefähr 35 Wochen. Insgesamt macht es 4725 Minuten Fremdsprachenunterricht, wenn der Schüler keinen Unterricht verpasst oder und Unterricht immer stattfindet. Das sind weniger als 80 Stunden im ganzen Jahr. Das soll zeigen, wie wenig die Schüler eigentlich Kontakt mit der Fremdsprache haben. Wenn während der Stunde noch die Muttersprache benutzt wird, die Kontaktzeit mit der Fremdsprache noch ab. Die ungefähr 80 Stunden sollte man maximal ausnutzen, d.h. der Unterricht sollten in der Fremdsprache gestaltet werden. Dabei wird angenommen, dass der Schüler außerhalb der Stunde wenig oder überhaupt keine Fremdsprache benutzt.

Der Kontakt mit der Fremdsprache ist aber unbedingt erforderlich. Dabei bietet die Benutzung der Fremdsprache Beispiele für den natürlichen Sprachgebrauch, z. B. alltägliche Kommunikation über das Wetter oder über sich zu reden, was haben die Schüler am Wochenende gemacht. Dabei müssen die Schüler nicht alles verstehen, was gesagt wird, denn beim Hören von natürlicher Sprache können die Schüler ihr eigenes System aufbauen (vgl. Macaro 2001: 531).

Mehr Kontaktzeit mit der Fremdsprache bedeutet eine bessere Möglichkeit die Aussprache zu üben.

„Viele Phoneme lassen sich problemlos von der L1 auf die L2 übertragen. In einigen Fällen können sich die in einer bestimmten phonetischen Umgebung verwendeten Laute deutlich unterscheiden. Andere Phoneme der L2 wiederum sind vielleicht in der L1 nicht vorhanden. Werden sie nicht erworben oder erlernt, so führt dies zu einem gewissen Verlust an Informationen und möglicherweise zu Missverständnissen.“<sup>5</sup>

Während des Fremdsprachenunterrichts muss der Schüler seine angewöhnte, muttersprachliche Aussprache neu umschulen, damit die Aussprache der Fremdsprache angenommen werden kann. Durch wenig mündlichen Kontakt mit der Fremdsprache können Aussprachefehler entstehen. Sind die erst entstanden und werden diese Verhaltensmuster angewöhnt, wird es sehr schwierig, diese wieder abzugewöhnen.

---

<sup>5</sup> Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (24.02.2015), S. 132.

Bei der Benutzung von der Muttersprache im Unterricht kann eine Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf die Fremdsprache entstehen. Wie schon erwähnt wurde, hat die Muttersprache eine Wirkung auf die Fremdsprache. Diese Wirkung kann negativ sein, z. B. negativer Transfer. Dies bedeutet, dass muttersprachliche Strukturen auf eine Fremdsprache übertragen werden und infolgedessen entstehen Fehler. Wenn die Muttersprache und die Fremdsprache grammatische Unterschiede enthalten, kann es zur negativen Übertragung kommen, z. B. im Deutschen sagt man *hilf mir* (Dativ), im Estnischen *aita mind* (Akkusativ). Oft übertragen die estnischen Deutschlernenden die estnische Rektion und sagen *hilf mich* (Akkusativ). Dies nennt man eine grammatische Interferenz. Häufig kommt auch lexikalische Interferenz vor, z. B. *falsche Freunde*<sup>6</sup>, wobei ähnliche Wörter übertragen werden. Beispiele für falsche Freunde sind *kool* (*Schule*) vs. *Kohl* (*kapsas*) und *meer* (*Bürgermeister*) vs. *das Meer* (*meri*).

Darüber hinaus gibt es mit der Muttersprache die Möglichkeit, dass die Schüler sie ausnutzen, denn es ist leichter in der Muttersprache zu antworten. Und nicht nur die Schüler: „[...] the monolingual principle is best understood as a warning against the persistent temptation for pupils and (tired) teachers alike to fall back on their first language“ (Butzkamm 2004: 417). Der Lehrer sollte als ein positives Vorbild handeln, denn wenn der Lehrer die Fremdsprache vernachlässigt, dann tun es auch die Schüler (vgl. Cook 2001: 408). Um die Kontaktzeit mit der Fremdsprache nicht zu verringern, sollte die Möglichkeit die Muttersprache zu benutzen, verhindert werden und die Lehrersprache sollte angepasst werden, damit alle Schüler den Lehrer auch ohne die Muttersprache verstehen.

Zusätzlich ist es motivierend und entwicklungsfördernd, wenn den Schülern erklärt wird, dass das Üben der Fremdsprache ein wirksames Mittel ist, um eine Fremdsprache zu lernen, die Lernersprache zu entwickeln und ihre kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen. Dieses Üben kann erfolgreich in der Stunde mit der Hilfe des Lehrers durchgeführt werden. Eine Behauptung ist, dass die Schüler sich bemühen müssen, um die Bedeutung zu erlernen. „Erst was erarbeitet wird, wird auch tatsächlich gelernt“ (zit. n. Butzkamm 1971: 251). Und die Schüler müssen mit der Sprache vertraut sein. Um dies zu erlangen, müssen sie sich mit der Sprache beschäftigen. Deshalb ist es vorteilhaft, wenn die Unterrichtssprache nur die Fremdsprache ist.

---

<sup>6</sup> „Wörter aus verschiedenen Sprachen, die ähnlich oder gleich klingen, aber eine unterschiedliche Bedeutung haben“ (Wahrig: Deutsches Wörterbuch 2001: 460).

### 2.1.2. Die Nachteile der Einsprachigkeit

Die Anforderungen der absoluten Einsprachigkeit sind hoch und für manche Lehrer unüberwindbar. Deshalb kann es für die Einsprachigkeit in einigen Situationen einen Abstich geben – die Muttersprache kann nur in Notfällen benutzt werden, z. B. wenn der Lehrer mehrmals ein Wort erklärt hat und die Schüler immer noch nicht die Bedeutung verstanden haben, kann das Wort letztendlich übersetzt werden oder bei komplizierten grammatischen Erklärungen. Dabei muss jeder Lehrer selbst entscheiden, wie viel Muttersprache benutzt werden kann.

Wenn aber an der Einsprachigkeit festgehalten wird, muss der Lehrer fähig sein ein richtiges Sprachniveau zu finden, um die Fremdsprache erfolgreich zu lehren, d. h. die Lehrersprache anpassen. Wird ein zu hohes Sprachniveau benutzt, können bei der fremdsprachlichen Erklärung Wissenslücken entstehen, weil die Erklärung nicht verstanden wird oder während der Erklärung aufgegeben wird.

Der Schüler gibt auf, wenn er die Erklärung nicht mehr versteht, d. h. er kann nicht folgen, was der Lehrperson sagt oder meint. Diese Situation ist demotivierend. Die Schüler fühlt sich in diesen Situation unwohl oder gestresst und das Lernen wird schwieriger. Diese Theorie nennt man die affektive Barriere (*affective filter*). Es ist eine psychologische Barriere (vgl. Levine 2003: 346). Wenn die affektive Barriere zu hoch ist bzw. von Stress beeinflusst, wird das Lernen verhindert.<sup>7</sup> Das gilt insbesondere bei schwächeren Schülern die Schwierigkeiten haben die Erklärungen zu verstehen. In diesen Fällen sind die Schüler überfordert und das Lernen ist verhindert. Dazu gehören auch Situationen, wenn die Schüler Fragen stellen wollen, d. h. sie haben Angst die Fragen in der Fremdsprache zu formulieren, denn sie wollen keine Fehler machen.

Die Schüler haben verschiedene Sprachniveaus und für alle ein gleiches Niveau zu finden ist schwierig. Wenn aber die schwächeren Schüler benachteiligt werden, verlieren sie die Motivation und die Toleranz für Wissenslücken vergrößert sich. Die affektive Barriere steigt, wobei dies mit einer kleinen Hilfe von der Muttersprache verhindert werden kann. Mit der Muttersprache kann man eine angenehmere Situation für die Schüler gestalten.

---

<sup>7</sup> ELD Strategies: <http://eldstrategies.com/affectivefilter.html> (02.04.2015).

Darüber hinaus verspüren einige Schüler Angst, wenn sie die Fremdsprache im Unterricht benutzen müssen. Die Gründe können verschiedene sein – Mangel an Vokabular oder an Grammatikkenntnissen oder fehlerhafte Aussprache. Unterdessen ist nicht von Bedeutung, ob das Sprachniveau des Schülers hoch oder niedrig ist – gut oder schlecht, bei beiden Fällen kann der Schüler die gleiche Angst fühlen (vgl. Levine 2003: 352). Die strenge Einsprachigkeit verstärkt die Angst. Um dieses Gefühl zu mindern, kann die Muttersprache benutzt werden. „If you want to create some sort of relaxed atmosphere...I think this is hard to do in German only” (zit. n. ebd.: 346).

Zusätzlich wenn die Kontaktzeit mit der Fremdsprache im Unterricht betrachtet wird, ist erkennbar, dass es nicht mit der Kontaktzeit, wenn man die Muttersprache erwirbt, verglichen werden kann. Eine Studie von Hart und Risley, wo Familien mit Kleinkindern beobachtet wurden, zeigte, dass die Kleinkinder ungefähr 70 Stunden während einer Woche mit der Muttersprache im Kontakt waren (vgl. Butzkamm 2011: 380). Eine ähnliche Situation im Fremdsprachenunterricht kann man nicht erreichen, egal wie viel Fremdsprache während des Unterrichts benutzt wird. Wie vorher erwähnt wurde, hat der Schüler in der Primärstufe im ganzen Jahr ungefähr 80 Stunden Fremdsprachenkontakt. Es gibt einfach nicht genug Zeit, um eine Fremdsprache so zu erlernen wie die Kleinkinder die Muttersprache erlernt haben.

## **2.2. Die Rolle der Muttersprache**

Ein Lehrer ist gescheitert, wenn er während des Fremdsprachenunterrichts die Muttersprache verwendet. Oft begleiten diesen Lehrer noch Schuldgefühle, denn weit verbreitet ist die Meinung, dass man eine Fremdsprache durch die Fremdsprache lehren sollte: „Every method that does not teach English via English has become ‚scientifically‘ suspect“ (zit. n. Butzkamm 2003: 175). Diese verbreitete Ansicht tritt auch auf andere Sprachen zu. Diese Ansicht ist oft Missverstanden, dass man im Unterricht nur die Fremdsprache unbedingt benutzen muss und wenn die Lehrer die Muttersprache benutzen, haben sie ein ungutes Gefühl (vgl. Wu 2010: 68).

Diese Ansicht könnte ein Grund sein, warum Lehrer die Muttersprache verdrängen. Nämlich soll der Fremdsprachenunterricht weiterhin sinnvoll bleibt, z. B. wie vorher erwähnt wurde, können die Schüler die Muttersprache ausnutzen, um leichter

Antworten zu geben ohne die gewünschte fremdsprachliche Form zu üben. Dabei gibt es mehrere Argumente, warum ein Lehrer nicht gescheitert ist und die Schuldgefühle überhaupt nicht gerechtfertigt sind, wenn er die Muttersprache im Unterricht Funktion erfüllend verwendet, denn es gibt Situationen, wo die Erstsprache unterstützend ist.

Gemäß Butzkamm (2003: 181) vertritt die Muttersprache die Rolle der Bezugsbasis. Nämlich haben die Menschen in dieser Sprache denken und kommunizieren gelernt und die grammatischen Grundkenntnisse erworben. Beim Lernen der grammatischen Formen wird als Erstes die Muttersprache als Vorbild genommen. Die Schüler können grammatische Formen, die in beiden Sprachen vorhanden sind, vergleichen und besser verstehen.

Zufolge der neueren Erkenntnisse in der Hirnforschung muss der Lernende das vorhandene Netzwerk von der Muttersprache benutzen, bevor eine komplexere Vernetzung in der Fremdsprache entstehen kann (vgl. Butzkamm 2001: 383). Durch Benutzung der muttersprachlichen Vernetzung können Verbindungen mit der Fremdsprache entstehen. Beim einsprachigen Unterricht kann dieser Prozess verhindert werden (vgl. Macaro 2001: 531).

Butzkamm (2003: 183) bringt zum Beispiel für die Verknüpfung von Wortbedeutungen. Man kann sicher sein, dass in ähnlichen Kulturen unter gleichen Begriffen dasselbe verstanden wird, z. B. was *die Hochzeit* ist oder wie beim Butzkamms Beispiel was ein *birthday* ist. Deshalb muss man den Schülern nicht erklären, was eine Hochzeit ist sondern nur kurz das Wort *wedding* vorstellen. Dies erleichtert das Verstehen der fremdsprachlichen Erklärung, denn bei dieser Erklärung arbeitet das Gehirn mit. Wenn der Lehrer das Wort erklärt, greift der Schüler nach dem Wort in der Muttersprache und kann gleich erkennen welche Bedeutung *wedding* hat. Die Muttersprache gibt einen guten Ausgangspunkt und damit müssen wir den Begriff nicht neu erfassen.

Immer wenn man eine Fremdsprache lernt, ist die Muttersprache im Hintergrund. Aus diesem Grund kann man die Muttersprache nicht ganz von dem Fremdsprachenunterricht entfernen. Sie bleibt in den Köpfen der Schüler, genauer gesagt kann man das Gelernte nicht so leicht ausmachen (vgl. Butzkamm 2003: 185). Es hilft auch nicht, wenn man mühsam die Muttersprache ausschaltet und gar keine muttersprachlichen Wörter benutzt.

„We all know a) that we can banish the *spoken* language from the language classroom, but we cannot prevent *unspoken* comparisons; b) that the child's tendency is to relate the unknown with to the known, i.e. to think of the equivalent word in his mother tongue” (zit. n. Butzkamm 1971: 248).

Das Verlangen nach dem Verstehen ist wesentlich. Laut Butzkamm (1971: 239) merken sich die Menschen Bedeutungen in der Fremdsprache besser, wenn die Bedeutungen verständlich und sicher vermittelt wurden. Dabei ist die Übersetzung in die Muttersprache der schnellste und sicherste Weg. „A sensible plan, instead of the direct method, is initial explanation, as accurate as possible, in the native language, followed by drill aimed at the acquisition of patterns” (Butzkamm 1971: 245). Dabei offenbart sich, dass das Übersetzen in die Muttersprache ein großer Teil des Fremdsprachunterrichts ist, sei es bewusst oder unbewusst. Bei fremdsprachlichen Erklärungen können falsche Assoziationen mit den Begriffen entstehen, wenn die Erklärung falsch verstanden wird (vgl. ebd.: 247).

Die Muttersprache ist vielmehr ein Hilfsmittel, das die Schüler in den Unterricht mitbringen. Es ist die Mutter der Sprachen, womit alle neuen Sprachen verglichen werden (vgl. Butzkamm 2003: 174). Anstatt die Muttersprache als ein störender Faktor anzusehen, sollte das Potenzial der Muttersprache benutzt werden.

### **2.3. Kurze muttersprachliche Unterstützungen**

In dem folgenden Beispiel wird gezeigt, wie die Muttersprache hilfreich hätte eingesetzt werden können:

“But the insistence on avoiding the first language sometimes seems to lead to a great waste of time and to problems children, for some reason, seem not to have. One long morning my teacher tried to put across three verbs, *kinasu*, *yukinasu*, and *kaerimasu*, with the aid of paper and pencil drawings of pathways and persons and loci, and by much moving of herself and of me – uncomprehendingly passive as a patient in a hospital. But I could not grasp the concepts. I feel Mr. Berlitz would have suffered no great dishonor if she had said to me that the concepts in questions sometimes go by the names come; go, and return” (zit. n. Butzkamm 2003: 179).

Wie in diesem Beispiel vorgeführt wird, hätte die Lehrerin anstatt der vielen Hilfsmittel wie Bildern und Papier, das *Hilfsmittel* Muttersprache benutzen sollen, um das Bedürfnis des Schülers zu befriedigen. Bei einigen Schülern besteht der Bedarf nach kurzen und eindeutigen Antworten. Lange Erklärungen können nur die Aufmerksamkeit der Schüler ablenken. Sie verlieren sich in der Erklärung, obwohl sie nur die Bedeutung

eines Wortes wollten. Die Behauptung *je mehr Kontakt mit der Fremdsprache desto besser* funktioniert bei diesem Beispiel nicht, weil der Schüler bei der Erklärung in der Fremdsprache die Beachtung verliert und nicht zuhört.

Die Übersetzung wäre zeitsparender gewesen, die Schüler hätten gleich die Antwort bekommen, sie hätten die Aufmerksamkeit nicht verloren und die Lehrerin hätte mit der Stunde weitergehen können. Lange fremdsprachliche Erklärungen unterstützen das Lernen nicht, wenn die Schüler nicht folgen können. Der einsprachige Unterricht anfangs demotivierend und erschöpfend ist, denn die Anfänger verstehen wenig, wollen aber alles gleich verstehen. Es gibt Untersuchungen, wobei betrachtet wurde, wie am schnellsten und am besten die neuen Phrasen gelernt wurden. Die Untersuchungen zeigten, dass dies durch die Übersetzung von den Phrasen und mit bildlichen Hilfsmitteln (vgl. Wu 2010: 54).

Anstatt die Muttersprache zu verdrängen, sollten die Vorteile der Muttersprache verwendet werden. Der Unterricht ist dann nicht mehr einsprachig, sondern die Muttersprache wird systematisch eingebaut (vgl. Butzkamm 2003: 185), d. h. zweckgemäß eingesetzt, um das Sprachlernen zu fördern. Für Butzkamm (2003: 185) reicht hier auch nicht mehr der Begriff *aufgeklärte Einsprachigkeit*, denn der Unterricht ist nicht mehr einsprachig, sondern er nennt diese Situation *funktionalen Fremdsprachigkeit* d.h. die beiden Sprachen werden benutzt.

Die Erstsprache ist bei der Entwicklung des Wortschatzes behilflich, z. B. beim Wortschatz wenn es ähnliche Wörter gibt, die die gleiche Bedeutung haben (*die Lampe* und das estnische Wort *lamp*). Beim Sprachlernen können verschiedene Ebene der Sprache Schwierigkeiten bereiten: Aussprache (neue Laute), Grammatik, Lexikon usw. Um frei zu sprechen, müssen diese Schwierigkeiten überwunden werden. Die Muttersprache kann den Lernaufwand erleichtern (vgl. ebd.).

Außerdem kann die Muttersprache bei kulturellen Themen behilflich sein. In jedem Fremdsprachenunterricht kommt der Moment, wo man über die Kultur des Ziellandes spricht (vgl. Ciepielewska 2008: 38). Das Problem kann aber sein, dass der Wortschatz der Schüler viel zu gering ist, um Landeskunde zu vermitteln. Hierbei kann die Muttersprache angewendet werden, z. B. Erklärungen in der Muttersprache oder Texte mit Übersetzungen (vgl. Butzkamm 2003: 185).

Die Muttersprache hilft auch die gesprochene Sprache im Unterricht lebend zu halten. Die Schüler beantworten Fragen offener, wenn sie wissen, dass sie nach Hilfe fragen können. Das Ziel ist eine sinnvolle Kommunikation durchzuführen. Butzkamm (2003: 187f.) bringt als Beispiel einen Dialog aus dem Unterricht:

„Lehrer: [...] Daniel, do you like watching TV? / Daniel: Hmm, yeah. / L: Yes? What do you watch? / Daniel: I watch football games/matches and .. hmm Horror/Horror Filme. / L: Horror films? Oh, I don't like horror films. Do you like horror films? / Daniel: Hmm kommt ganz drauf an. / L: It depends. / Daniel: Yes. [...] / L: And how long do you watch? An hour or two hours, three hours, five hours? / Daniel: What's the meaning of "hours"? / L: Ah, Stunde, sorry. / Daniel: No, I watch a half hours. / L: Half an hour. Oh, that's not much“ (Butzkamm 2003: 187).

Mit Hilfe der Muttersprache konnte das Gespräch weitergeführt werden und obwohl der Schüler die Muttersprache benutzt hat, wurde auch die fremdsprachliche Kommunikation durchgeführt und vermutlich länger als ohne die Hilfe der Muttersprache, denn der Schüler konnte Wörter nachfragen und damit das Gespräch weiterführen. Die fremdsprachliche Erklärung von Wörtern hätte länger gedauert und die Spontanität des Gespräches wäre verschwunden und damit auch die Motivation der Schüler.

### 2.3.1. Idiomatische Übersetzung

Um eine Sprache zu gebrauchen, muss die Sprache verstanden werden. Die Schüler sind während des Unterrichts in einer Situation, wo sie die Sprache in ihren verschiedenen Teilen verstehen müssen, um die Sprache anzuwenden (vgl. Butzkamm/Schimd-Schönbein 2008: 7). Gemäß Stephen Krashen lernen die Schüler die Sprache erfolgreicher, wenn sie die Mitteilung verstehen. Das Gehörte und Gelesene muss verstanden werden. Krashen nennt solche Mitteilungen *comprehensible input*: „Humans acquire language only in one way – by understanding messages, or by receiving comprehensible input“ (zit. n. Butzkamm 2011: 384).

Laut Krashen (1995: 55) ist es wichtig auf die Mitteilung zu konzentrieren und nicht auf die Form der Mitteilung, d. h., dass die sprachliche, grammatische Form der Mitteilung den Erwerb nicht erleichtert, sondern nur die verständliche Mitteilung.

Hierbei widerspricht Butzkamm, dessen Meinung nach neben der verständlichen Mitteilung auch die strukturelle Mitteilung wichtig ist. Der Lernende soll bei dem zu

vermittelnden Satz die Bedeutung verstehen und auch die Struktur (vgl. Butzkamm 2011: 384). Die Sprache wird schneller und besser erlernt, wenn die Lernenden die Sprache im Ganzen verstehen. Die Erkennung der Strukturen gibt die Möglichkeit sie besser zu erlernen und später wieder einzusetzen.

Damit der Lernende die Bedeutung und die Struktur versteht, wird die Muttersprache benutzt. Man vermittelt die fremdsprachliche Struktur in die Muttersprache. Das nennt man idiomatische Übersetzung. Unter idiomatischer Übersetzung versteht man eine Vermittlung des Originals in die Muttersprache und die Wiedergabe der Botschaft. Elemente, Bedeutung, Strukturen der Fremdsprache werden in der Muttersprache wiedergegeben, um die Strukturen verständlicher zu machen. In den beiden Sprachen muss eine Eins-zu-Eins-Entsprechung vorhanden sein (vgl. Königs 1981: 317). Das bedeutet „wenn eine syntaktische Struktur oder ein Lexem der Ausgangssprache einer syntaktische Struktur bzw. einem Lexem der Zielsprache *genau* entspricht“ (ebd.).

Wie schon vorher erläutert wurde, vertritt Butzkamm die Ansicht, dass die Sprache besser gelernt wird, wenn die Sprache als Ganzes verstanden wird. Mit einer idiomatischen Übersetzung wird die Struktur verständlich gemacht ohne sie sprachlich zu analysieren (vgl. Butzkamm 2011: 384). Eine Erklärung mit linguistischen Definitionen würde die Schüler nur verwirren. Beispiele in der Muttersprache aber verhindern diese Verwirrung.

Insbesondere bei der Erklärung der Grammatik kann die idiomatische Übersetzung hilfreich sein. Wenn z. B. Perfekt im Deutschen erklärt wird, kann man den Schüler die Form geben. Die Schüler können lernen, dass der Perfekt mit den Präsens-Formen von sein/haben und dem Partizip II geformt wird. Ohne Beispiele ist es aber schwer zu verstehen, was man unter Partizip II gemeint wird. Mit dem Beispiel *Ich habe den Film zweimal gesehen* wird gezeigt wie man Perfekt formt. Wenn aber Übersetzung hinzugefügt wird, können die Schüler die Bedeutung mit der Regel verknüpfen, z. B. *Ich habe den Film schon zweimal gesehen – Ma olen seda filmi juba kaks korda näinud* oder ein Beispiel von Butzkamm (2001: 385) zum anderen Thema *The more you practise, the better you get. – Je mehr du übst, desto besser wirst du.*

Das Doppelverstehen wird mit der Übersetzung erreicht. Die Schüler verstehen die Bedeutung und die Struktur, denn die muttersprachliche Struktur dient als Vorbild. Sie verstehen die Funktion und die äußere Form. Damit wird eine klare Einsicht gegeben

wie die Sprache funktioniert. Dies hilft die Sprache zu lernen, denn sie verknüpfen die Fremdsprache mit der Erstsprache.

Bei der Erklärung können die bekannten grammatischen Fachbegriffe in der Muttersprache benutzt werden, wenn diese für die Schüler schon bekannt sind. Nur wenn die Lernenden ein Mindestmaß an Wissen über die grammatischen Begriffe haben, können sie die Verknüpfung durchführen (vgl. Krumm/Fandrych/Hufheisen/Riemer 2001: 1014). Diese Grundkenntnisse müssen vorhanden sein, um einen Weg vom Bekannten zum Unbekannten zu schaffen und Schritt für Schritt diese Begriffe in der Fremdsprache bekannt gemacht.

„Die von der Muttersprache her betriebene Grammatik ist Grammatik vom Schüler her. Sie holt ihn da ab, wo er ist. Auch der Lehrer, der die Grammatik nicht explizit von der Muttersprache her betreibt, setzt bei seinen Schülern ein inneres Verstehen von Kategorien wie Singular, Plural, Subjekt, Objekt, Prädikat und so fort immer schon voraus. Wir unterrichten eben immer nur Kinder, die schon Sprache haben“ (Butzkamm 2007a).

Die Verwendung der Muttersprache bei der Erklärung der Grammatik ist zeitsparender und überfordert die Schüler auch nicht.

### **2.3.2. Muttersprachliche Spiegelung**

Wenn beim Vergleich mit der Muttersprache und der Fremdsprache die Grammatikformen nicht idiomatisch übersetzt werden können, kann laut Butzkamm und Caldwell (2009) eine bilinguale Technik zur Hilfe genommen werden. Diese Technik nennen sie muttersprachliche Spiegelung. Sie ist eine fürs Lehren angepasste Wort-für-Wort-Übersetzung (vgl. Butzkamm 2001: 386).

Die Wort-für-Wort-Übersetzung bedeutet, dass es bei der Übersetzung nach den ausgangsprachlichen Strukturen gerichtet wird und die Strukturen der Zielsprache nicht berücksichtigt werden (vgl. Königs 1981: 337f.). Dabei ist die wörtliche Übersetzung zu unterscheiden, denn diese Übersetzung versucht die Strukturen der Zielsprache zu erhalten, vergleiche:

1. *You must pay the bill* – *Du musst bezahlen die Rechnung* (Wort-für-Wort-Übersetzung)

2. *You must pay the bill – Du musst die Rechnung bezahlen* (wörtliche Übersetzung) (vgl. ebd.).

Die muttersprachliche Spiegelung wird benutzt, um die Bestandteile der Bedeutung und Struktur des fremdsprachlichen Satzes klar darzustellen. Diese Spiegelung hilft den Schülern für sie fremde oder merkwürdige grammatische Konstruktionen in der Fremdsprache besser zu verstehen (vgl. Butzkamm 2001: 389). Damit wird die Bildungsweise der Strukturen nachvollziehbar. Eine sogenannte *Durchleuchtung* von fremden grammatischen Konstruktionen (vgl. Butzkamm 2007a).

1. *Wie spät ist es? Mis kell on?* (Übersetzung) *Kui hilja on see?* (Spiegelung)

2. *Ich helfe dir. Ma aitan sind.* (Übersetzung) *Ma aitan sulle.* (Spiegelung)

Hierbei kann der negative Transfer verhindert werden, wenn den Schülern die Verschiedenheit mit der Muttersprache und der Fremdsprache bewusst gemacht werden. Die Schüler können die Verschiedenheiten der Sprachen als ein Lernmittel für die möglicherweise Probleme bereitende Strukturen benutzen (vgl. He 2012). Der negative Transfer wird nicht durch das Verbot der Muttersprache verhindert, sondern durch Bearbeitung dieser Verschiedenheit (vgl. İşigüzel 2012: 62). Die Bewusstmachung von Verschiedenheiten hilft diese zu umgehen. Eine Sprache kann durch den Vergleich Unterschiede und Gemeinschaften gelernt werden (vgl. Ferrer 2005).

Währenddessen muss man berücksichtigen, dass die Übersetzungen nur vom Lehrer oder Textbuch gegeben werden soll und nicht von den Schülern. Anderenfalls können leicht falsche Übersetzungen und Assoziationen entstehen (vgl. Muskat-Tabakowska 1973: 76). Außerdem wäre die Einübung von diesen unnatürlichen Sätzen abzulehnen, denn sie vermitteln keine natürlichen Sätze, sie können nie in einem Gespräch angewendet werden (vgl. Weller 1981: 244). Sie sollten nur als Durchleuchtung der Strukturen dienen.

Diese Übersetzungen und Spiegelungen der Muttersprache sind nur für kurze Zeit sinnvoll. Wenn die Schüler einen gewissen Sprachlevel erreichen, sind die Beihilfen nicht mehr erforderlich. Dies kann man dank der Ergebnisse der Untersuchung von Ferrer (2005) behaupten. Er hat drei Gruppen mit verschiedenen Sprachlevels untersucht: Anfänger, mittlere Stufe und Fortgeschrittene. Bei allen Gruppen wurde die Erstsprache als Lehrmittel angewendet. Das Ergebnis der Befragung der Lernenden

ergab, dass die Fortgeschrittenen weniger die Benutzung der Muttersprache bevorzugten.

Butzkamm (2007a) zufolge kann die muttersprachliche Spiegelung nur bei der Vorstellung von grammatischen Regeln benutzt werden und die richtige Übersetzung sollte auch vorhanden sein. Gemäß Ferrer (2005) hilft die Gegenüberstellung der Sprachen die Lücke, das Defizit zwischen der Lerner Sprache und der Fremdsprache zu bemerken und diese Lücke zu verkleinern, denn sind die Schüler gelehrt die grammatischen Verschiedenheiten zu verstehen, können sie die mit dem Gelernten verknüpfen und erlernen.

Die Muttersprache soll nur dann benutzt werden, wenn es durchdacht und zweckgemäß eingesetzt wird, z. B. das Verständnis erleichtert wird und der Lernprozess verkürzt ist (z.n. İşigüzel 2012: 57).

### **2.3.2. Sandwich-Technik**

Die Sandwich-Technik ist ein funktionaler Gebrauch der Muttersprache, um Verständnis zu unterstützen. Der muttersprachliche Text wird schnell und ohne Betonung gesprochen und nur der Lehrer darf die Muttersprache benutzen (vgl. Butzkamm/Schimid-Schönbein 2008: 8). Hier ein Beispiel von Butzkamm (2007b: 8):

1. *Lehrer: „You’ve skipped a line. Du hast eine Zeile übersprungen. You’ve skipped a line.“*
2. *Lehrer: „I mean the last but one word. Das vorletzte Wort. The last but one word.“*

In Folge dessen kann die Bedeutung eines Wortes oder Ausdrucks vermittelt werden ohne dass die Erklärung unterbrochen wird. Damit wird auch das Hörverstehen geschult, denn die Schüler müssen aufmerksam zuhören, um die Übersetzung herauszuhören und einen neuen Ausdruck zu lernen (vgl. ebd.).

Beim Wortschatz lernen kann die Technik angewendet werden. Vergisst der Lernende während des Sprechens ein Wort, kann er die Muttersprache benutzen. Der Lehrer nimmt die Wörter auf und vermittelt den fremdsprachlichen Begriff mit der Sandwich-Technik:

„Whenever words that they had not yet learned came up they slipped in the German equivalent but switched back to English straight away. Mr X would take up the words or phrases at some point and teach the English expressions. In an extra exercise book the pupils wrote down these expressions and built up their vocabulary respectively“ (ebd.: 9).

Gemäß Butzkamm (2007b: 10) ist die Technik erfolgreich, wenn die neuen Wörter, die mit der Technik gegeben wurden, aufgeschrieben und erlernt werden. Dadurch erweitert sich der Wortschatz des Lernenden und es werden nicht nur die Wörter geübt, die im Lehrbuch stehen.

### 2.3.3. Code-Switching

Unter Code-Switching versteht man ein sog. hin-und-her Springen zwischen zwei Sprachen (vgl. Ammon/Dittmar/Mattheier/Trudgill 2004: 341). Bei bi- und multilingualen Sprechern zeigt es eine hohe mehrsprachige Kompetenz, bei Lernern von einer Fremdsprache ist es ein Hilfsmittel, um zu kommunizieren. Ein begrenzter Wortschatz könnte die Kommunikation verhindern. Um dies zu entgehen, wird die Code-Switching benutzt, wobei einzelne Wörter oder Phrasen in der anderen Sprache benutzt werden (vgl. ebd.: 347).

Code-Switching wird von den Schülern ebenfalls als ein Mittel der Korrektur benutzt, um Probleme beim Verstehen oder beim Zuhören zu überwinden (vgl. Lehti-Eklund 2012: 134). Demzufolge kann Code-Switching als ein Lehrmittel benutzt werden. Eine in Finnland, in der Primarstufe durchgeführte Studie, ergab, dass die Schüler schneller und erfolgreicher an der Kommunikation in der Klasse beteiligten, wenn sie Code-Switching benutzten (vgl. ebd.: 136).

Oft entscheidet die Situation welche Sprache verwendet wird. Dabei ist nicht wichtig wie hoch die Sprachkompetenz des Sprechers ist.

„[Code Switching] is not limited to any specific level of competence, nor to any specific stage of development provided the language between which switching is to occur are developed in the individual speaker to such an extent that s/he can be said to have two linguistic codes at her/his disposal“ (zit. n. Ammon/Dittmar/Mattheier/Trudgill 2004: 348).

Von der Seite des Lehrers kann Code-Switching in drei Kategorien geteilt werden: erstens wird die Sprache gewechselt, wenn sich das Thema wechselt (*topic switch*), zweitens wird die Sprache in gefühlsbetonten Situationen gewechselt (*affective switch*) und drittens um die Bedeutung zu befestigen (*repetitive switch*) (vgl. Sert 2005).

Ein Beispiel für die erste Kategorie kann das Lehren der Grammatik sein. Oft wechseln Lehrer bei der Erklärung von Grammatik in die Erstsprache, um zu versichern, dass die Regeln verstanden werden (vgl. ebd.) und es keine Missverständnisse oder Wissenslücken entstehen. Der Wortschatz für diese Erklärungen in der Fremdsprache kann viel zu schwer sein, z. B. Begriffe verbunden mit der Grammatik. Hierbei kann es auch bei anderen Themen die Sprache gewechselt werden, z. B. bei Vermittlung der kulturellen Informationen.

Während anderen Erklärungen kann der Lehrer kurz die Sprache wechseln, um die Bedeutungen klarer zu machen oder das Verstehen zu kontrollieren, z. B. wird etwas in der Fremdsprache erklärt, danach wechselt der Lehrer in die Muttersprache, um zu Prüfen, ob die Schüler verstanden haben. Damit wird die Bedeutung befestigt (vgl. ebd.). Dies kann mit einer kurzen muttersprachlichen Erklärung oder mit Fragen durchgeführt werden. Hierbei gibt es die Möglichkeit, dass die Schüler nur auf die muttersprachliche Erklärung warten und der fremdsprachliche Erklärung nicht zuhören.

Bei gefühlsbetonten Situationen ziehen die Lehrer vor die Erstsprache zu benutzen, denn damit wird ein Gefühl des Vertrauens vermittelt (vgl. ebd.), z. B. bei individueller Rückmeldung. Dabei kann dies unbewusst durchgeführt werden. Zudem wird dadurch eine angenehmere Atmosphäre gestaltet, z. B. wenn die Schüler die Frage nicht korrekt in der Fremdsprache formulieren können und in dieser Situation die Erstsprache benutzen können (vgl. Kornfeld 2012: 22). Hierbei gehört auch Klassenführung (*classroom management*), wobei die Unterrichtsorganisation durchgeführt wird oder das Benehmen der Schüler betrachtet wird, z. B. Unterrichtsstörungen.

### **3. Analyse**

Im empirischen Teil der Arbeit werden Umfragen, Unterrichtsbeobachtungen und das Interview mit der Lehrerin analysiert. Sie wurden durchgeführt, um einen Überblick zuzubekommen wie die Unterrichtssprache gewählt wird, wie und wann die Muttersprache angewendet wird und welche Einstellung gegenüber der Muttersprache herrscht.

Die Analyse ist in drei Kapitel eingeteilt. Zuerst werden die Meinungen der Lernenden über die Unterrichtssprache beschrieben. Danach wird das Interview mit der Lehrerin untersucht. Ferner werden die Hospitationen der Deutschstunden, die in drei verschiedenen in Gruppen, d. h. auf zwei verschiedenen Sprachlevels stattfanden (11. Klasse und Anfänger), analysiert.

#### **3.1. Die Umfrage**

##### **3.1.1. Der Aufbau und die Ausführung der Umfrage**

Die Umfrage besteht aus 30 Fragen. Im ersten Teil der Umfrage werden Hintergrundinformationen über Klasse, Geschlecht, Deutschlernergeschichte, Motivation und über die Benutzung der Sprache außerhalb der Schule gesammelt. Dieser Teil soll darüber Auskunft geben, wie lange die Schüler Deutsch und auf welchem Niveau gelernt haben und wie viel sie diese Sprache benutzt.

Die Umfrage und die Unterrichtsbeobachtungen wurden in denselben Klassen durchgeführt. Die Umfrage während eines Deutschunterrichts realisiert. Bei den befragten Schülern handelte es sich um die Klasse 11, Sekundarstufe II. Befragt wurden 11 Schüler, die an dem Befragungstag anwesend waren. Die zweite Fremdsprache der Befragten ist Deutsch und es wird auf dem Niveau B1 gelehrt. Die meisten haben Deutsch 5 bis 6 Jahre gelernt, nur einer hat Deutsch nur 2 Jahre gelernt. Die Sprache wird aber auf dem gleichen Niveau gelehrt.

Als nächstes wurde gefragt wie oft sie außerhalb der Stunde die Sprache benutzten. Insgesamt acht von 11 Befragten benutzten Deutsch nie (3) oder nur selten (5)

außerhalb der Stunde. Die anderen Befragten geben an, dass sie einmal oder mehrmals im Monat Deutsch sprechen. Der Sinn der Frage war zu hervorbringen wie viel oder wie wenig die Schüler außerhalb der Stunde die Sprache benutzten. Es stellte sich heraus, dass die Schule fast der einzige Ort ist, wo die Lernenden die deutsche Sprache hören bzw. benutzen.

Im zweiten Teil der Umfrage wird gefragt, welche Sprache (die Muttersprache bzw. Estnisch oder die Fremdsprache bzw. Deutsch) sie für bestimmte Teile oder Themen im Unterricht bevorzugen. Bei der Wahl mussten sie berücksichtigen, welche Sprache würde ihre Sprachentwicklung optimal fördern.

Die Aspekten sind folgende: die Erklärung von Grammatikregeln, Fragen an die Lehrerin, der organisatorische Teil des Unterrichts (die Lernziele, Termine etc.), Gruppenarbeit, die Erklärungen von Arbeitsanweisungen, die Erklärung und das Korrigieren eines Fehlers, Rückmeldung und die Einführung des Unterrichts. Dabei gab es eine extra Frage zu den Grammatikregeln. Die Schüler mussten begründen, warum Deutsch oder Estnisch bevorzugen.

Im dritten Teil werden fünf Behauptungen vorgegeben. Die Lernenden mussten angeben, ob sie damit einverstanden sind oder nicht. Die Behauptungen sind:

1. Ich habe schon mal eine Frage während der Stunde nicht gestellt, weil ich Angst, sie auf Deutsch zu formulieren.
2. Deutschunterricht ist der einzige Ort, wo ich Deutsch höre.
3. Während der Stunde habe ich die Möglichkeit ein Wörterbuch zu benutzen.
4. Ich habe schon mal meine Hausaufgaben nicht gemacht, weil ich die deutsche Arbeitsanweisung nicht verstanden habe.
5. Ich schätze den Kontakt mit meiner Lehrerin als gut ein.

Dieser Teil soll das Verhalten der Schüler in bestimmten Situationen darzustellen.

Im vierten Teil sind 10 Behauptungen zu den verschiedenen Phasen des Unterrichts vorgegeben. Auch Wortschatz und der Vergleich von der estnischen und deutschen Grammatik werden thematisiert. Die Fragen zu den andere Teilen der Stunde wurden wiederholt, um zu versichern, dass die Schüler während der Beantwortung ihre Meinung nicht geändert haben und ob sie die Behauptungen und Fragen gleich verstanden haben.

Im letzten Teil mussten die Schüler einschätzen wie sie sich verhalten, wenn die Lehrperson die Muttersprache bzw. die Fremdsprache benutzt. Betrachtet wurden zwei Aspekte: die Gefahr, dass die Schüler die Muttersprache ausnutzen, d. h. sie warten eher auf die Übersetzung, als dass sie der fremdsprachlichen Erklärung zuhören. Zusätzlich kann sein die Schüler während der fremdsprachlichen Erklärung den Überblick verlieren, d. h. ob sie bei Erklärungen verstehen.

### **3.1.2. Die Meinungen der Lernenden über den Gebrauch der**

#### **Erstsprache**

Die Ergebnisse der Umfrage deuten keine gravierenden Unterschiede an. Bei den meisten Fragen und Behauptungen lagen die Meinungen fast gleich. Es gab nur kleine Unterschiede bei manchen Fragen.

Bei Erklärungen von Grammatikregeln bevorzugten acht Schüler die Muttersprache, einer die Fremdsprache und einer beide Sprachen. Zur diesen Behauptung wurde eine Frage gestellt, warum die Schüler die Sprache gewählt haben. Die Kommentare wurden in der estnischen Sprache angegeben. Die Kommentare waren folgende:

*1. Saan kindlasti aru. 2. Ma valdan vabalt [eesti keel]. 3 Kui reeglid saksa keeles seletada, siis ma ei saa alati aru. 4. Ma saan paremini aru[eesti keel], saksa keelest ei pruugi alati aru saada. 5. Niigi puuduliku sõnavara juures ei ole veel vaja, et ka reeglid arusaamatuks jääks. 6. Siis ei jää piasjad teadmata. 7. Alguses võiks seletada ikka saksa keeles ja hiljem eesti keeles üle, et midagi arusaamatuks ei jääks. 8. Tegelikult ei ole vahet, sest ma saan mõlemast võrdselt aru. 9. Sest see [eesti keel] on keel, millest ma aru saan.*

Hierbei ins Deutsche übersetzt:

*1. Ich verstehe dann bestimmt. 2. Ich beherrsche die Sprache [Estnisch] fließend. 3. Wenn die Regeln auf Deutsch erklärt werden, verstehe sie ich nicht immer. 4. Ich verstehe [die estnische Sprache] besser, die deutsche Sprache verstehe ich nicht immer. 5. Beim mangelhaften Wortschatz, wäre es nicht nötig, wenn die Regeln auch nicht verstanden werden. 6. Dann verstehe ich auch die Nuancen. 7. Am Anfang sollte man in*

*der Fremdsprache erklären und dann in der Muttersprache wiederholen, damit man alles versteht. 8. Eigentlich ist es egal, ich verstehe beides. 9. Sie [die estnische Sprache], ist die Sprache, die ich verstehe.*

Die Schüler bevorzugen, dass die Grammatikregeln vollständig verstanden werden. Hierfür würden die Schüler die estnische Sprache wählen, denn dadurch ist das Verstehen versichert. Dies bestätigt das Verlangen nach Verstehen (vgl. Butzkamm 1971: 239). Wie bereits erklärt wurde, können die Bedeutungen und auch Regeln besser behalten werden, wenn sie verständlich vermittelt werden. Für die meisten Schüler ist die verständliche Vermittlung die Muttersprache, die Sprache, die sie als Ganzes verstehen.

Als Begründung für diese Tendenz können die Kommentare der Schüler gebracht werden. Man möchte Wissenslücken vermeiden. Die Toleranz für Lücken ist klein. In erster Linie sei es wichtig die Regeln ganz zu verstehen, damit keine Wissenslücken entstehen. Die Lücken können erstehen, wenn kein ausreichender Wortschatz vorhanden ist, um die Erklärung in der deutschen Sprache zu verstehen. Dies ist demotivierend. Laut Levine (2003) fühlen sich die Schüler in dieser Situation unwohl und die affektive Barriere steigt und das Lernen ist verhindert (vgl. Levine 2003: 346).

Während der Stunde entstehende oder individuelle Fragen an die Lehrerin, wollen die Schüler in Muttersprache stellen. Zu diesem Punkt gehören auch Situationen, wo die Schüler Rückmeldung von der Lehrerin bekommen wollen und bei Erklärungen und Korrigieren der Fehler. Wie bereits erwähnt wurde, wird Code-Switching bei gefühlsbetonten Situationen benutzt (*affektive code-switch*), um Vertrauen zu vermitteln. Insbesondere bei Rückmeldung und bei individuellen Fragen ist es wichtig, dass es Vertrauen zwischen den Schülern und der Lehrerin vorhanden ist. Der Behauptung *Ich schätze den Kontakt mit meiner Lehrerin als gut* haben alle Befragten zugestimmt. Zusätzlich stellte es sich heraus, dass die Schüler die Atmosphäre im Unterricht als positiv einschätzten.

Im vierten Teil wurde auch gefragt, ob die Lehrerin sie ermutigt, in der Muttersprache Fragen zu stellen. Fast alle Schüler stimmten dem zu, was zeigt, dass die Schüler eigentlich die Möglichkeit haben, in der Muttersprache Fragen zu stellen und dass der Unterricht nicht absolut einsprachig ist. Ein vertraute Atmosphäre wird dadurch erschafft.

Eine positive Haltung der Lehrerin und des Deutschunterrichts gegenüber kann motivierend sein. Sie unterschützt und ermutigt mehr Fragen während der Stunde zu stellen oder individuelle Fragen, d. h. die Wissenslücken können vermieden werden, weil die Schüler bei Verwirrung oder Schwierigkeiten nach ermutigt sind zu fragen und bekommen dadurch besser Hilfe.

Bei der Behauptung *Ich habe schon mal eine Frage während der Stunde nicht gestellt, weil ich Angst hatte es auf Deutsch zu formulieren* blieben die Meinungen geteilt. Fünf von den Befragten Schüler gaben an in dieser Situation gewesen zu sein.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler Schwierigkeiten hätten, wenn sie die Fragen auf Deutsch stellen müssten. Dies betrifft nicht alle Schüler, aber insbesondere die Schüler, deren Sprachlevel niedriger ist. Außerdem fühlten sieben von elf Befragten sich unsicher, wenn sie während der Stunde Fragen auf Deutsch formulieren mussten.

Einige Schüler sind nicht gewöhnt während der Stunde zu fragen. Nicht immer ist der Sprachniveau der Grund, warum die Schüler nicht Fragen. Die Schüler fühlen sich bei Fragen in der Klasse unwohl (vgl. Levine 2003: 352). Dabei kann die Forderung, dass die Schüler in der Fremdsprache fragen müssen, diese Angst verstärken und die affektive Barriere steigt.<sup>8</sup> Sie müssen erst ermutigt werden, um die Fremdsprache bei den Fragen zu benutzen. Dies kann durch Erlauben der Muttersprache erreicht werden, denn Anfangs wird ermutigt überhaupt Fragen zu stellen. Nach dem sie sich gewöhnt haben in der Stunde Fragen zu stellen und auch einen höheren Sprachniveau erreicht haben, können sie Fragen auf Deutsch stellen.

Die Befragten bevorzugen die deutsche Sprache für die Erklärung von Arbeitsanweisungen und für die Gruppenarbeit, für den organisatorischen Teil und für die Einführung in das neue Thema. Die Umfrage zeigt auch, dass die meisten die Arbeitsanweisungen verstanden haben (*Behauptung: Ich habe schon mal meine Hausaufgaben nicht gemacht, weil ich die deutsche Arbeitsanweisung nicht verstanden habe* wurde nur von wenigen Befragten bejaht).

Die Benutzung der Fremdsprache ist hilfreich für den Einstieg in den Unterricht, in das Thema und in die Übung. Damit wird der Einstieg erleichtert, denn der Wortschatz wird

---

<sup>8</sup> „If you want to create some sort of relaxed atmosphere... I think this is hard to do in German only” (zit. n. Levine 2003: 346).

aktiviert, das Interesse wird geweckt und die Schüler können mitplanen oder mitbestimmen wie die Übung gelöst werden kann.

Obwohl für die Erklärung der Grammatikregeln die Muttersprache vorgezogen wurde, darf die Fremdsprache nicht vergessen werden, denn die Befragten stimmten zu, dass deutsche Beispiele für Regeln hilfreich sind. Wenn aber die Regeln auf Deutsch erklärt werden, versteht ungefähr die Hälfte die Regel nicht. Die andere Hälfte hat jedoch keine Probleme damit. Eine Lösung könnte sein, dass nach der fremdsprachlichen Erklärung die muttersprachliche Erklärung folgt. Damit werden alle Verwirrungen und Wissenslücken beseitigt. Die Beispiele in der deutschen Sprache dienen aber als Vorbild. Dies wurde auch von einem Schüler vorgeschlagen.

Zusätzlich finden die meisten Lernenden den Vergleich der estnischen und deutschen Grammatik als hilfreich. Die Regeln werden mit so einem Vergleich besser verstanden, so schätzen die Schüler es selber ein. Es ist die Verknüpfung vom neuen und alten Wissen. Gemäß Butzkamm (2001: 383) gibt es die Möglichkeit, dass die muttersprachliche Vernetzung hilfreich ist eine fremdsprachliche Vernetzung zu formen. Dadurch können die Regeln besser verstanden werden und die Lernende kann sich besser merken.

In Bezug auf das Lernen vom Wortschatz ziehen die Schüler die Übersetzung in die Muttersprache vor. Es wurde gefragt, ob sie die Übersetzung oder die fremdsprachliche Erklärung von neuen Wörtern bevorzugten. Alle Befragten stimmten zu, dass es einfacher sei neue Wörter zu lernen, wenn die Übersetzung vorhanden ist. Dabei gab es vier Schüler, die auch eine Erklärung in der Fremdsprache hören wollten.

Die Übersetzung ist die schnellste und sicherste Vermittlung von Bedeutung (vgl. Butzkamm 1971: 245). Fremdsprachliche Erklärungen nehmen mehr Zeit und es entsteht die Gefahr, dass nicht alle Schüler sie verstehen. Hierbei soll erwähnt werden, dass die Schüler für den Unterricht Vokabelblätter mit den wichtigsten Wörtern mit Übersetzungen bekommen. Diese werden am Anfang des Themas oder Kapitels zusammen erklärt und ausgesprochen.

Wie schon bereits erwähnt wurde, ist die Deutschstunde fast der einzige Ort, wo die Schüler die Fremdsprache hören. Trotzdem beantworteten sie auf Frage, ob sie während der Stunde mehr Deutsch hören wollen, mit nein, obwohl die meisten Befragten

angegeben haben, dass sie motiviert sind, die deutsche Sprache zu lernen. Einer der Gründe könnte sein, dass die Lehrerin maximal auf Deutsch spricht. Die Schüler sind schon sehr viel im Kontakt mit der Fremdsprache.

In dieser Arbeit wurde thematisiert, dass die Schüler *faul* werden, wenn sie wissen, dass es nah der fremdsprachlichen Erklärung die Übersetzung folgt (vgl. Sert 2005). Von den Befragten haben acht damit Erfahrungen gemacht. Sie haben mindestens einmal abgewartet, bis eine Übersetzung kommt. Dies kann damit verbunden sein, dass ihr Wortschatz viel zu klein war und das Verstehen verhindert wurde oder sie den Überblick verloren haben. Bei der Behauptung, ob sie den Überblick verlieren, wenn die Lehrerin auf Deutsch spricht haben die Hälfte geantwortet, dass es manchmal oder häufiger passiert ist. Nur zwei Befragte haben damit keine Probleme.

Dies zeigt, dass die Schüler nicht die Muttersprache ausnutzen, um leichter Information zu bekommen, sie werden nicht *faul*, sondern es bereitet ihnen Schwierigkeiten der fremdsprachlichen Erklärungen zu folgen. Trotzdem bevorzugen die Schüler die Fremdsprache für Erklärungen der Arbeitsanweisungen. Die mögliche Begründung wird im Interview mit der Lehrerin erwähnt.

Insgesamt waren die Befragten mit dem Unterricht zufrieden. Auf der Skala von eins zu fünf, wobei fünf die beste Note ist, benoten die meisten Befragten den Unterricht mit der Note fünf. Dies könnte mit der vertrauten Atmosphäre, mit der Erlaubnis von der Muttersprache und mit dem vielen Kontakt mit der Fremdsprache verbunden sein.

### **3.2. Das Interview**

Das Interview wurde mit der Lehrerin der genannten Klassen durchgeführt. Das Ziel des Interviews war die Einstellung der Lehrerin zur Benutzung der Muttersprache zu untersuchen. Es wird betrachtet, ob die Einstellung von der Lehrerin mit der Überzeugung<sup>9</sup> *die Muttersprache soll immer vermieden werden* übereinstimmt und sie nach dieser Überzeugung den Unterricht gestaltet oder ob sie bei der Wahl der Unterrichtsprache von anderen Faktoren beeinflusst wird.

---

<sup>9</sup> Es ist die Überzeugung, die nach dem Misserfolg der Grammatik-Übersetzungs-Methode, entstand. Nach dem Misserfolg wurde die Muttersprache vermieden, um bessere mündliche Ergebnisse zu erlangen (vgl. Kornfeld 2012: 26).

Das Interview wurde nach den Hospitationen durchgeführt. Im Interview wurden die Ergebnisse der Hospitation und der Umfrage berücksichtigt und in das Interview eingebaut. Das Interview besteht aus 28 Fragen, die nach Funktion in vier Teilen gruppiert werden können. Im ersten Teil wurden Fragen zur Hintergrundinformation der Lehrerin formuliert, um herauszufinden auf welchem Niveau sie lehrt und schon gelehrt hat, wie viele Jahre und an welchen verschiedenen Schulen sie gearbeitet hat. Des Weiteren wurden Fragen zur Ausbildung formuliert. Bewirkt die Ausbildung die Wahl der Unterrichtssprache?

Zweitens wurde nach den Regeln in der Klasse und der Methode gefragt, ob der Unterricht streng einsprachig ist oder die Muttersprache erlaubt ist. Hiermit kann verglichen werden, ob die Lehrerin während der Stunde die Regeln selber auch befolgt. Dabei wurde befragt wie tolerant die Lehrerin ist, wenn die Schüler während des Unterrichts ihre Muttersprache benutzen.

Hinzukommend wurden die Ansichten der Lehrerin gegenüber der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht befragt. Thematisiert wurde der pädagogische Wert der Muttersprache im Unterricht und ob die Muttersprache ein störender Faktor ist. Es wurde auch gefragt, welche positive Seite die Muttersprache während der Stunde nach der Meinung der Lehrerin haben kann. Hiermit wird analysiert wie die persönliche Meinung die Wahl der Sprache im Unterricht beeinflusst.

Drittens wird die Einstellung zur Einsprachigkeit thematisiert. Dabei wurde auch befragt wie die Lehrerin kontrolliert, ob die Schüler alles verstehen und wie dies kontrolliert wird. Viertens wurde Fragen zu den verschiedenen Phasen des Unterrichts formuliert, um zu untersuchen welche Sprache die Lehrerin wählt und warum. Die Phasen waren ähnlich wie bei der Umfrage. Hinzugefügt wurden die Vermittlung der kulturellen Information und die Adressierung von Disziplinproblemen. Dabei wurde auch gefragt, ob sie während des Kurses mehr die Fremdsprache benutzt als am Anfang. Bei den Themen wurde auch gefragt, ob die Lehrerin bewusst oder unbewusst Techniken wie Code-Switching und Sandwich-Technik etc. anwendet.

### 3.2.1. Die Analyse des Interviews

Bei der befragten Lehrerin handelt es sich um eine Lehrerin mit fast 33-jähriger Erfahrung vor der Klasse. Sie hat an der Universität Tartu Deutsch als Fremdsprache studiert. Ihre Muttersprache ist Estnisch. Sie unterrichtet Deutsch auf den Niveaus A1 bzw. Anfänger, B1 als zweite Fremdsprache und B2 als erste Fremdsprache. Ihre aktuelle Schule ist ihre zweite Arbeitsstelle als Lehrerin.

Um herauszufinden welche Regeln in der Stunde verfolgt werden, wurde gefragt, welche Vorschreibungen für die Unterrichtssprache gib. Die Lehrerin gab folgendes an:

„Am Anfang [hier meint sie ihre Karriere] glaubte ich, dass der Unterricht einsprachig sein sollte. Mit der Zeit hat es sich herausgestellt, dass manche Schüler dann nie Fragen stellen, wenn sie etwas wissen wollen. Deshalb habe ich ihnen die freie Wahl gelassen. Manche Schüler fragen auf Deutsch, die meisten auf Estnisch, so wie jeder will.“

Von dieser Antwort folgt, dass der Unterricht nicht einsprachig ist. Die Schüler können frei Fragen stellen und die Sprache selber wählen. Damit versichert sie, dass jeder Schüler die Möglichkeit hat nachzufragen. Es gibt keine einschränkte Regel für den Unterricht. Zusätzlich stellt sich heraus, dass die Meinung der Lehrerin mit den Jahren geändert hat. Dies ist von den Erfahrungen beeinflusst.

Die Einstellung zur Muttersprache ist eher positiv. Nach der Meinung der Lehrerin ist die Benutzung der Muttersprache unvermeidlich. Sie erwähnte, dass diese Sprache den Lernprozess unterstützt. Als Begründung sagte sie, dass die Muttersprache den Unterricht verständlicher macht. Laut der Lehrerin sei es wichtig, dass bestimmte Aspekte der Sprache verstanden werden und wenn der Schüler Schwierigkeiten hat die Sprache zu verstehen, sei es angemessener die Muttersprache als Hilfsmittel anzuwenden. Wenn die Aspekte der Sprache verstanden werden, können sie leichter erlernt werden. Diese Einstellung stimmt mit der Meinung von Butzkamm überein, denn laut ihm wird die Sprache besser erlernt, wenn die Struktur und Bedeutung verstanden wird (vgl. Butzkamm 2011: 384).

Dabei wurde gefragt, ob die Muttersprache keine negative Bewirkung auf die Schüler habe. Eine Frage war, ob die Schüler die Sprache ausnützen würden bzw. nur auf die Übersetzung warten (vgl. Sert 2005). Laut der Lehrerin erwarte sie so ein Verhalten nicht. Wenn der Schüler durch die estnische Erklärung die Fremdsprache besser versteht, dann baue er ein fremdsprachliches System auf und fange an die Fremdsprache

besser zu verstehen. In Folge dessen müsse man später weniger die Muttersprache in der Klasse verwenden. Die Meinung der Lehrerin stimmt mit der Meinung von Ferrer (2005) und mit seinen Untersuchungsergebnissen überein.

Bei der Wahl der Unterrichtssprache ist es für die Lehrperson wichtig sicher zu sein, dass die Schüler alles verstehen. Nach der Erfahrung der Lehrerin gibt es mehrere Signale, wobei sie weiß, dass sie eine muttersprachliche Unterstützung einsetzen muss. Nach einer Erklärung auf Deutsch achtet sie auf die Reaktionen der Schüler (z. B. Gesichtsausdruck, miteinander reden usw.). Hier benutzt die Lehrerin ihre Intuition. Dies ist ein Faktor für Code-Switching (vgl. Levine 2003: 343). Bei solchen Fällen formuliert die Lehrerin die Erklärungen neu, vereinfacht sie. Wenn es dann immer noch einzelne Schüler gibt, die nicht verstanden haben, erklärt sie die Aufgabe individuell, meistens in der Muttersprache. Es ist wichtig, dass der Schüler die Übung macht.

Bei Gruppenarbeiten gibt sie keine muttersprachliche Unterstützung, denn es gebe immer einen Schüler, der die Aufgabe der Gruppe erklärt. Dies kann auch der Grund sein, warum die Schüler in der Umfrage angegeben haben, dass sie für Erklärungen der Arbeitsanweisungen die Fremdsprache wählen wurden. Die besseren Schüler erklären die Aufgabe selbst.

Zusätzlich hängt die Wahl der Unterrichtssprache oft davon ab, was vermittelt wird. Zu der Frage welche Sprache die Lehrerin zu der Erklärung der Grammatik wählt, sagte sie folgendes:

„Es hängt davon ab, ob es ein neues Thema ist oder nur Wiederholung. Wenn es ein neues Thema ist, dann erkläre ich den Anfänger, den Schüler auf dem Niveau B1 und bei Gruppen, die ich nicht kenne<sup>10</sup>, die Regeln auf Estnisch. Wenn ich weiß, dass sie das Thema schon mal gelernt haben, erkläre ich es auf Deutsch. Bei Bedarf, wenn ich in ihren Gesichter sehe, dass sie nicht verstehen, oder wenn sie keine Fragen stellen, dann erkläre ich das Gleiche auf Estnisch. Es hängt so viel von der Situation ab. Man kann keine Regel aufstellen. Eins kann ich nur bestimmt sagen, bei Anfängern und schwachen Schülern erkläre ich die Regeln auf Estnisch.“

Darüber hinaus wurde gefragt, ob die Lehrerin die Grammatik des Deutschen mit der estnischen Grammatik vergleiche. Die Lehrerin gab an, dass sie dies tue, wenn es ein Thema ist, das auch in der estnischen Grammatik vorhanden ist. Insbesondere mit den älteren Schülern, Klassen 10 bis 12, sei es hilfreich, denn sie kennen die grammatischen

---

<sup>10</sup> Hierbei meint sie die Klassen 10. Jedes Jahr gibt es eine neue Gruppe in diesen Klassen. Am Anfang des Schuljahrs gibt es einen Test, um zu sehen, auf welchem Niveau die Schüler sind. Die ersten Monate werden die Themen, die am schwierigsten waren, wiederholt.

Konzepte in der Muttersprache. In Folge dessen kann man vorher Gelerntes mit neuem Wissen verknüpfen (vgl. Butzkamm 2003: 181). Die muttersprachlichen Begriffe werden benutzt, wenn diese für die Schüler schon bekannt sind. Nur wenn die Lernenden ein Wissen über die grammatischen Begriffe hat, können sie die Verknüpfung durchführen (vgl. Krumm/Fandrych/Hufheisen/Riemer 2001: 1014). Hierbei betont die Lehrerin, dass sie so einen Vergleich durchführe, damit die Schüler die Regeln besser verstehen.

Der Lehrerin ist es wichtig, dass die Schüler alles verstehen. Dabei sieht sie keinen Sinn die Regeln auf Deutsch zu erklären und dann wieder auf Estnisch zu erklären. Dies würde viel zu viel Zeit in Anspruch nehmen. An dieser Stelle fühlte die Lehrerin als müsste sie diese Wahl gerecht fertigen. Sie sagte: „Es kann den Anschein geben, als würde ich den leichteren Weg wählen, aber es ist wichtig, dass auch der schwächere Schüler alles versteht.“

Unter dem *leichterem Weg* meint sie die Benutzung der Muttersprache. In dieser Arbeit wurde thematisiert, dass viele Lehrer sich *schuldig* fühlen, wenn sie Muttersprache während des Unterrichts benutzen und deshalb die Benutzung vermeiden (vgl. Butzkamm 2003: 175). Die missverstandene Ansicht, dass die Lehrer während des Fremdsprachenunterrichts nur die gelehrte Sprache benutzen müssen, verursache ein ungutes Gefühl, wenn die Lehrer die Muttersprache einsetzen, obwohl dies in bestimmten Situationen erforderlich ist (vgl. Wu 2010: 68). Die befragte Lehrerin fühlt auch den Drang zu zeigen, dass die Benutzung der Muttersprache pädagogisch einen Wert hat und sie die Sprache nicht einfach so benutzt.

Sie betont später, dass die estnische Sprache nur bei der Erklärung der Grammatik einen Wert hat und dies so lange, bis die grammatischen Begriffe auch in der Fremdsprache verstanden werden. Diese gleiche Meinung vertritt auch Ferrer, in dem er behauptet, dass muttersprachliche Unterstützungen bei gewissen Sprachniveaus erforderlich sind (vgl. Ferrer 2005). Am Anfang der 10. Klasse wird die Muttersprache häufiger von der Lehrerin eingesetzt. Mit der Zeit wird immer mehr die Fremdsprache angewandt, d. h. die Lehrerin spricht meistens Deutsch, auch bei grammatischen Erklärungen. Die Schüler haben jedoch weiterhin die Möglichkeit auf Estnisch zu fragen.

Für andere Themen oder Phasen des Unterrichts sollte lediglich die Fremdsprache benutzt werden. Die Lehrerin gibt an, dass es keinen Sinn hätte auf Estnisch Fragen

zum Text zu stellen, wenn die Antwort auf Deutsch sein sollte. Mit dieser Einstellung will die Lehrerin versichern, dass die Schüler möglichst viel Kontakt mit der Fremdsprache haben.

Um zu bestätigen, dass die Lehrerin nur für die Grammatik die Muttersprache benutzt, wurde gefragt, welche Sprache sie für bestimmte Phasen der Stunde wählen würde. Für die Einführung wählt die Lehrerin die Fremdsprache. Dies erfüllt den Zweck von der Aktivierung des Wortschatzes. Laut der Lehrerin gibt es auch den Schülern ein Signal welche Stunde überhaupt anfängt.

Beim organisatorischen Teil wird die Fremdsprache benutzt, ausgenommen bei den Anfängern. Es werden die Termine der Kontrollarbeit gegeben. Die Lehrerin erklärt, was in der Kontrollarbeit gefragt wird. Bei Anfängern ist der Wortschatz viel zu klein und es könnten Missverständnisse entstehen. Für diese Gruppe werden nur die Seiten- und Übungsnummern in der Fremdsprache angegeben, damit sich die Schüler an die Nummern gewöhnen und sie besser verstehen.

Bei der Erklärung und beim Korrigieren eines Fehlers gibt die Lehrerin den Schülern die Möglichkeit, selber den Fehler zu korrigieren oder einem anderen Schüler zu helfen. Die Lehrerin greift ein, wenn die Schüler den Fehler nicht korrigieren können. Dabei erklärt sie den Fehler auf Estnisch, denn laut ihrer Meinung hätte die fremdsprachliche Erklärung keinen Sinn. Es ist wichtig, dass der Schüler versteht, warum es ein Fehler ist und wie es richtig ist. Hierbei wurde auch die Rückmeldung thematisiert. Bei Rückmeldung während der Stunde benutzt die Lehrerin die Fremdsprache, bei individuellen Gesprächen benutzt sie die Muttersprache. Damit wird eine entspannte und angenehme Situation erschaffen (*affective switching*<sup>11</sup>).

Im Unterricht gibt es ab und auch zu Disziplinproblemen. Bei diesen Situationen bevorzugt die Lehrerin die Fremdsprache anzuwenden. Die Fremdsprache soll signalisieren, dass der Schüler im Unterricht zuhören muss.

Neben der Grammatik hat die Vermittlung der kulturellen Information auch einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht. Laut der Lehrerin vermittelt sie diese Themen auf Deutsch, obwohl sie die Gefahr erkennt, dass die Schüler bei dieser Erklärung die Motivation verlieren, weil sie wenig verstehen. Bei Begriffen, die Schüler

---

<sup>11</sup> vgl. Sert (2005): <http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html> (02.05.2015).

nicht gelernt haben z. B. *Stollen* versucht sie den Begriff zu erklären. Bei Anfängern tut sie dies nicht. Bei dieser Gruppe benutzt sie Estnisch. Bei den anderen Gruppen sind Fragen auf Estnisch erlaubt. Oft übersetzt der fortgeschrittene Schüler unbekannte Wörter selber. Hierbei erwähnt die Lehrerin, dass derzeit viele Schüler eine hohe Sprachniveau haben. Manche Schüler haben als Kind deutsche Fernsehprogramme geguckt.

Nach dem die Phasen des Unterrichts thematisiert wurden, wurden Fragen zur Ausbildung der Lehrerin gestellt. Es wurde gefragt, ob bei der Ausbildung gelehrt wurde, dass der Unterricht einsprachig sein soll. Auf diese Frage konnte die Lehrerin nicht antworten, weil sie sich nicht daran erinnern konnte. Aus diesem Grund bleibt diese Frage offen. Es kann möglich sein, dass die Vorschriften von der Ausbildung die Wahl bewirken können (vgl. Macaro 2001: 543). Insbesondere weil sie am Anfang ihrer Karriere gedacht hat, dass der Unterricht einsprachig sein muss.

Thematisiert wurden auch das Curriculum und die amtlichen Richtlinien. Wie schon in den vorhergehenden Kapiteln erwähnt wurde, schreibt das Curriculum keine bestimmte Unterrichtssprache vor. Auch die Lehrerin stimmt dem zu. Sie fügt aber dazu, dass der Unterricht in der Regel so viel in der Fremdsprache durchgeführt werden sollte, wo es sinnvoll ist. Danach richtet sie sich bei der Wahl der Unterrichtssprache. Infolge dessen wechselt sie die Sprache jeweils der Situation. Dabei werden verschiedene Techniken (wie Code-Switching, Spiegelung etc.) eingesetzt.

Laut der Lehrerin benutzt sie selber die Techniken unbewusst. In der Ausbildung und Weiterbildung hat sie diese Techniken erlernt und sie so schon oft im Unterricht angewendet, dass sie nicht mehr daran denkt, wann oder ob sie diese Techniken anwenden soll.

Bei der Frage zur Methode antwortete die Lehrerin, dass es keine bestimmte Methode gibt, wonach sie unterrichtet. Sie benutzt Übersetzungsmethode wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode, damit keine Wissenslücken entstehen. Zusätzlich benutzt sie Übersetzungssätze, damit die Schüler neue Wörter einsetzen können und dadurch diese erlernen. Dabei werden auch Nachsprechübungen eingesetzt, wie in der Audiolingualen Methode, um die Aussprache und auch die Grammatik zu üben.

Die Schüler sollten möglichst viel Fremdsprache hören, aber der absichtsvolle Einsatz der Muttersprache ist erlaubt. Vieles hängt von der Gruppe und von ihren Bedürfnissen ab und wie der Schüler die Sprache einsetzen wird, so wie es in der estnischen Curriculum vorgeschrieben wird.<sup>12</sup> Deshalb wendet sie eine Mischung von verschiedenen Methoden an. Ihre Wahl der Unterrichtssprache wird von den Methoden nicht beeinflusst.

Die Ergebnisse des Interviews zeugen davon, dass die Lehrerin keine negative Einstellung zum Einsatz der Muttersprache hat. Im Gegenteil, die Muttersprache wird zweckgemäß eingesetzt, um das Lernen zu fördern. Hierbei soll betont werden, dass der Deutschunterricht trotzdem überwiegend in der Fremdsprache durchgeführt wird. Die estnische Sprache wird eingesetzt, um Missverständnisse und Wissenslücken zu vermeiden, die Schüler zu motivieren und eine angenehme Atmosphäre im Unterricht zu gestalten. Die Wahl der Sprache hängt von den Erfahrungen, von der Intuition der Lehrerin und von den Phasen des Unterrichts ab.

Es wurde auch bestätigt, dass die Lehrerin Techniken wie Code-Switching, Sandwich-Technik einsetzt. Im nächsten Teil der Arbeit werden Beispiele für die Techniken näher erläutert.

### **3.3. Analyse des Deutschunterrichts**

Die Hospitationen wurden in den oben genannten Klassen durchgeführt. In jeder Gruppe wurden zwei Stunden pro Woche besucht, insgesamt ein Monat lang. Eine Schulstunde dauert 75 Minuten am Stück. Bei den Hospitationen wurde betrachtet, wann und wie die Muttersprache während des Unterrichts benutzt wird.

Der Unterricht wurde nicht aufgezeichnet. Die Bemerkungen wurden nach der Tabelle (Anhang 1) aufgeschrieben. Dabei wurde auch berücksichtigt wer, ob die Schüler oder die Lehrerin, gesprochen hat. Im Mittelpunkt stand die Lehrerin und ihr Sprachbrauch.

---

<sup>12</sup> vgl. Vabariig Valitsus: [https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa2.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1140/1201/1001/VV1_lisa2.pdf#) (24.02.2015).

### 3.3.1. Fortgeschrittene, Klasse 11

Die Hospitationen wurden in den Klassen 11b und 11cd durchgeführt. Die Analyse der Stunden folgt in einem Kapitel, weil diese Klassen dieselbe Lehrerin hatten und sie auf dem gleichen Sprachniveau sind. Zusätzlich wurden die gleichen Themen parallel gelehrt. Der einzige Unterschied war, dass die Lehrerin die Klasse 11b seit zwei Jahren gelehrt hat und die andere Klasse erst seit ein paar Monaten.<sup>13</sup>

Zusätzlich wurde zu den Besuchen im November, Dezember, eine Stunde ein paar Monate später besucht. Das Ziel war herauszufinden, ob der Gebrauch der Muttersprache abnimmt, so wie es die Lehrerin im Interview angab.

Während der Hospitation hat der Unterricht fast immer ähnlich angefangen (*Guten Tag. Setzt euch*). Die Schüler wurden in der Fremdsprache begrüßt. Die Lehrerin gab an, dass so eine Begrüßung den Schülern signalisiert welcher Unterricht angefangen hat. Die Schüler werden mit der Sprache vertraut gemacht und der Wortschatz aktiviert (vgl. Butzkamm 1971: 251).

Die Einführung in das Thema wird ebenfalls in der Fremdsprache durchgeführt, um den Wortschatz zu aktivieren, z. B. *Was habt ihr am Wochenende gemacht?*. Die Schüler versuchen zu antworten *Eem...schlafen...Geschlafen*. Die Schüler haben die Möglichkeit in der Muttersprache nach Wörtern zu fragen, damit sie auf die gestellte Frage antworten können. Die Lehrerin gab die Übersetzung und wenn sie das Wort näher erklärt hat, dann benutzte sie die Muttersprache, damit jeder Schüler die Erklärung verstehen kann.

An diesem Beispiel kann man sehen, dass die Muttersprache den Unterricht lebender hält. Die Schüler beantworten Fragen offener, wenn sie wissen, dass sie nach Hilfe fragen können. Sie gibt die Möglichkeit eine Kommunikation länger anzuhalten. Das Ziel ist eine sinnvolle Kommunikation durchzuführen (vgl. Butzkamm 2003: 187).

Nach der Begrüßung und Aktivierung des Wortschatzes wird das neue Thema vorgestellt. Die Lehrerin sagt: *Wir fahren ins Grüne. Warum? Um uns zu erholen*. Sie wiederholt es mehrmals und übersetzt. Damit werden die Wozu-Sätze wiederholt. Der Einsatz der Muttersprache fördert das Erlernen der Wozu-Sätze, denn bei der Bildung

---

<sup>13</sup> Die Klasse 11cd wurde von einer anderen Lehrerin unterrichtet, die aus persönlichen Gründen die Klasse abgab.

dieser Sätze haben sie die Bedeutungen der Wörter vorhanden (Vokabellisten). Sie können sich auf die Konstruktion achten und diese üben. Hierbei handelt es sich um *repetitive switch* (vgl. Ferrer 2005), wobei die Lehrerin die Sprache wechselt, um zu versichern, dass alles verstanden wird.

Zur Einführung des Unterrichts gehört auch der organisatorische Teil. Die Information für die Klausur wird in der Fremdsprache gegeben und es wird erklärt, was die Schüler wissen müssen. Im Interview gab die Lehrerin an, dass sie für die Fortgeschrittenen diese Information auf Deutsch gibt. In der Wirklichkeit wird es in zwei Sprachen durchgeführt. Um zu versichern, dass alle Schüler sie verstehen, wird übersetzt, z. B. *Habt ihr alles verstanden? Kas te saite aru? (repetitive switch)*. Danach wird das Wichtigste auf Estnisch wiederholt. Die fremdsprachlichen Erklärungen sollten nicht der Grund sein, dass die wichtige Information nicht verstanden wird. Deshalb wechselt die Lehrerin die Sprache.

Die Muttersprache wird auch bei individuellen Erklärungen eingesetzt, z. B. wenn die Lehrerin den Schülern, die gefehlt haben, in der Muttersprache, erklärt, was sie nachholen müssen. Der Grund für diese Sprachwechslung kann sein, dass die Lehrerin Zeit sparen will, weil sie nur kurz mit dem Schüler spricht und nicht will, dass die Klasse lange warten muss.

Es folgt die Erklärung der Arbeitsanweisungen. Die Wahl der Unterrichtssprache hängt davon ab, welche Übung erklärt wird. Wenn die Übungen im Buch oder im Arbeitsbuch vorhanden sind, werden diese auf Deutsch erklärt, denn die Schüler haben die schriftliche Anweisung vor ihnen und können damit die Erklärung verfolgen. Die Übungen, die die Lehrerin selber ausdenkt und nicht schriftlich vorgibt, werden anfangs auf Deutsch angegeben und dann übersetzt. Zudem werden fremde Wörter mit Übersetzungen auf die Tafel geschrieben und auch Beispiele gebildet. Der Grund kann sein, dass die Schüler nicht über die schriftliche Form verfügen und dadurch die keine Möglichkeit haben, die Arbeitsanweisung erneut zu lesen.

Außerdem wird die Muttersprache eingesetzt, wenn die Schüler sich beschweren, dass sie die Erklärung nicht verstehen. In so einer Situation entscheidet sich die Lehrerin die Erklärung auf Deutsch nicht zu wiederholen, sondern die Erklärung auf Estnisch zu geben (*repetitive switch*), denn dies ist zeitsparender und die Schüler können mit der eigentlichen Arbeit anfangen. Im Interview wurde erwähnt, dass in dieser Situation die

Lehrerin die Erklärung vereinfacht und erst dann übersetzt. Dies wird nicht jedes Mal so durchgeführt.

Die Kontrolle der Übungen wird in der Fremdsprache durchgeführt, z. B. *Bitte lies den nächsten Satz vor, Gut gemacht, Was war noch möglich? Bitte übersetze.* Die Lehrerin fordert den Schüler auf die Sätze in der Übung zu übersetzen, um die Verschiedenheiten zu erklären, z. B. von *als* und *wenn*.

1. *Als ich 10 war, habe ich Fußball gespielt. Kui ma 10 olin, siis mängisin jalgpalli.*

2. *Wenn ich durstig bin, trinke ich Wasser. Kui mul janu on, siis ma joon vett.*

Mit dieser idiomatischen Übersetzung wird die Struktur und Bedeutung klarer. Die Schüler verstehen die verschiedene Benutzung von *als* und *wenn* dadurch besser. Bei der Übersetzung werden die Verschiedenheiten betont (*topic switch*), d. h. nach der Übersetzung erklärt die Lehrerin die Verschiedenheiten auf Estnisch weiter. Damit werden neue Erkenntnisse vermittelt und besser erlernt (vgl. Butzkamm 2011: 384).

Die Fragen zu den Fehlern oder Schwierigkeiten werden in der Muttersprache formuliert und die Lehrerin erklärt auch in der Muttersprache, damit alle es verstehen können. Am Ende fragt die Lehrerin auf Deutsch, was die Schüler mit der Übung gelernt haben. Die Schüler dürfen auf Estnisch antworten. Für die Lehrerin ist es wichtig, dass alle antworten. Wenn die Schüler nur in der Fremdsprache antworten dürfen, dann würden nur wenige antworten, so die Erfahrung der Lehrerin.

Die Fehler in Tests oder Klausuren werden zuerst in der Fremdsprache korrigiert und dann in der Muttersprache erklärt und dabei werden die Grammatikregeln betont. Zudem werden in einigen Fällen die Sätze übersetzt, damit die Schüler den Fehler erkennen, z. B. haben die Schüler *am meisten* und *die meisten* falsch benutzt.

Korrekte Form: *Die meisten Schüler freuen sich auf die Ferien.* Der Satz, den die Schüler gebildet haben: *Am meisten Schüler freuen sich auf die Ferien.* Die Lehrerin übersetzt den Satz: *Kõige rohkem õpilased ootavad vaheaega* und *Enamik õpilasi ootab vaheaega.*

Diese muttersprachliche Spiegelung hilft die Verschiedenheiten zu erkennen. Die Übersetzung wird gegeben, damit die Schüler erkennen, warum man *am meisten* in diesem Kontext nicht benutzen darf, damit sie sehen, wo der Fehler war. Solche kurzen

muttersprachlichen Spiegelungen sind bei schwierigen Konstruktionen hilfreich (vgl. ebd.).

Bei der Erklärung von Grammatik benutzt die Lehrerin meistens Estnisch. Die Lehrerin benutzt *Code-Switching*, genauer *topic switch*. Die Sprache wird bei einem neuen Thema während des Unterrichts gewechselt. Hierbei ist das Thema die Grammatik. Im Interview gab die Lehrerin an, dass sie auf Deutsch erklärt, wenn die Grammatikregeln schon mal gelernt sind. In den besuchten Stunden wurden aber nur neue Grammatikregeln erklärt.

Die Erklärung von Grammatik läuft wie folgt: Erstens wird die Regel auf Deutsch an die Tafel geschrieben. Die Lehrerin übersetzt die Regel und erklärt auf Estnisch, was die Regel genauer bedeutet. Bei den Erklärungen benutzt sie die estnischen Begriffe, z. B. *liitlaused*, *-nud*, *-tud kesksõnad*. Es werden auch Beispiele aus der estnischen Grammatik gebracht, wenn das Gleiche in der Sprache vorhanden ist. Danach werden Beispiele auf Deutsch gebildet und an die Tafel geschrieben. Oft werden diese ebenfalls übersetzt.

Mit den Beispielen aus der estnischen Sprache und mit den Übersetzungen und Erklärungen können die Schüler die Regel schneller und besser verstehen als mit den deutschen Erklärungen. Damit alle sie verstehen, entscheidet sich die Lehrerin die Muttersprache zu benutzen. Die grammatischen Begriffe müssen nicht mehr erklärt werden, denn mit denen sind die Schüler in ihrer Muttersprache vertraut (vgl. Butzkamm 2007a). Durch Benutzung der muttersprachlichen Begriffe können Verbindungen mit der Fremdsprache entstehen (vgl. Macaro 2001: 531). Dabei müssen die Begriffe den Schülern bekannt sein, nur so können Verbindungen zwischen der estnischen und deutschen Grammatik entstehen (vgl. Krumm/Fandrych/Hufheisen/Riemer 2001: 1014). Sie können das neue Wissen dem schon Gelernten verknüpfen.

Der Wortschatz wird durch die Verwendung der Wörter in den Sätzen gelernt.<sup>14</sup> Die Lehrerin gibt Sätze vor, die übersetzt werden müssen oder die Schüler müssen selber Sätze mit den Wörtern formulieren. Hierbei verfolgt man den Prinzip „Erst was erarbeitet wird, wird tatsächlich gelernt“ (zit. n. Butzkamm 1971: 251). Bei diesem

---

<sup>14</sup> Die Schüler bekommen für jede Lektion eine Liste von Wörtern, die sie lernen müssen und diese Wörter sind für sie übersetzt.

Prozess können die Schüler in der Muttersprache nach Hilfe fragen. Zudem müssen die Schüler die Wörter erklären können, z. B. *Was ist ein Informationszentrum? Man bekommt dort Information.* Wenn es im Text oder in der Übung fremde Wörter gibt, werden diese von der Lehrerin übersetzt.

Bei der Vermittlung von kulturellen Information wird meistens Deutsch benutzt, aber mit estnischen Überbrückungshilfen. In einer Unterrichtsstunde wurde das Schulsystem von Deutschland erklärt. Die Lehrerin präsentiert den Aufbau des Schulsystems. Damit die Schüler den Unterschied zwischen verschiedenen Schulformen verstehen, werden sie auf Estnisch noch einmal erklärt und betont (*repetitive switch*), damit alle die Verschiedenheiten verstehen. Als sie über die Änderungen im Schulsystem erzählt, spricht sie auch Estnisch. Die Schüler fragen auf Estnisch über das Thema und bekommen Antworten auf Deutsch. Das System wird mit dem estnischen System verglichen. Dies wird in der Fremdsprache durchgeführt.

Wenn es aber in den Übungen Fragen zur kulturellen Verschiedenheiten gibt, werden diese schnell auf Estnisch beantwortet, z. B. ein Schüler fragt, was *Erkan* bedeute. Die Lehrerin erklärt, dass es ein Name ist und gibt schnell Hintergrundinformation für den Namen (*topic switch*). Die fremdsprachliche Erklärung hätte viel zu lange gedauert. Damit wurde der Lernprozess verkürzt (vgl. İşıgüzel 2012: 57).

Bei Gruppen- und Partnerarbeiten sprechen die Schüler mit einander Estnisch und bei Fragen hilft die Lehrerin ebenfalls auf Estnisch. Hierbei ist wichtig, dass die Schüler die Übung verstehen und sie erfolgreich vortragen können. Nach dem Vortrag gibt es meistens eine Diskussion, wobei die Lehrerin Fragen stellt. Die Schüler antworten die mit der Hilfe des Buches, d. h. sie lesen Sätze vor und es ist kein freies Sprechen. Wenn die Schüler selber Fragen haben, benutzen sie die estnische Sprache (es gibt ein paar Ausnahmen). Die Lehrerin antwortet aber auf Deutsch und übersetzt ihre Antwort nur dann, wenn sie merkt, dass die Schüler sie nicht verstanden haben.

Während einiger Stunden müssen die Schüler zur Ordnung gerufen werden. Im Interview gab die Lehrerin an, dass sie dies meist auf Deutsch durchführt. Bei den Unterrichtsbeobachtungen verlief dies aber in der Muttersprache, z. B. *Telefon kotti! Ei räägi kontrolltöö ajal!*. Hierbei handelt es sich um eine individuelle Rückmeldung, eine Kommunikation zwischen der Lehrerin und dem Schüler. Die Muttersprache ist ein Signal, um an die Regeln zu erinnern, die in der Klasse eingehalten werden müssen.

Dabei werden Schüler auch gelobt, wenn sie die Regeln einhalten. Hierbei handelt es sich um Code-Switching, genauer *affective switch*, um eine vertraute Atmosphäre im Unterricht zu gestalten. Die Schüler sind auch heiterer wenn sie auf Estnisch kommentieren oder Witze machen dürfen (*affective switch*).

Code-Switching wird auch in den Situationen benutzt, wo die Schüler selber Estnisch sprechen und die Lehrerin automatisch auf Estnisch antwortet (*affective switch*), z. B. ein Dialog zwischen einem Schüler und der Lehrerin, wobei man erwähnen muss, dass dies in einer heiteren Atmosphäre durchgeführt wurde. Mit der estnischen Antwort sind die Lehrerin und der Schüler auf der gleichen Ebene.

1. *Õpilane: Ma tõin oma kodutöö ära.*

2. *Lehrerin: Ahso, näe, keegi tegi ikka oma kodutöö ära.*

Der Unterricht, der ein paar Monate später besucht wurde, erwies keinen großen Unterschied auf. Der einzige Unterschied war, dass die Schüler selber mehr auf Deutsch gesprochen hatten. Die Schüler haben öfter auf Deutsch Fragen gestellt. Die Lehrerin hat sich ungefähr gleich bei der Wahl der Sprache verhalten.

### **3.3.2. Anfänger**

Bei dieser Gruppe handelt es sich um Schüler aus verschiedenen Klassen. Sie lernen die deutsche Sprache als dritte Fremdsprache auf dem Niveau A1. Insgesamt wurden acht Deutschstunden besucht.

Die Lehrerin gab an, dass sie für die Einführung nur die Fremdsprache benutzt. Die Lehrerin hat oft mit der Fremdsprache angefangen, aber dann übersetzt. Die Begrüßung oder Einführung in der Fremdsprache hilft den Schülern, sich auf die neue Stunde zu konzentrieren. Die Übersetzung folgt, weil die Gruppe erst seit ein paar Monaten Deutsch gelernt hat. Bei der Einführung übersetzt die Lehrerin, was sie auf Deutsch sagt, damit die Schüler das Thema erkennen.

Die Lehrerin benutzt auch die Wort-für-Wort-Übersetzung, z. B. das Thema ist *Freizeit* und die Lehrerin übersetzt *frei und Zeit*. Damit wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Aufbau des Wortes gerichtet. Dadurch können sie das Wort besser merken (vgl.

Butzkamm 2011: 384). Die Fragen, die zur Aktivierung des Wortschatzes dienten, wurden nicht übersetzt, z. B. wenn der Wortschatz für Gemüse und Obst wiederholt wurde (*Wie schmeckt eine Banane?*).

Die Lehrerin benutzt in der Einführung auch die Sandwich-Technik. Dies wurde nicht in jeder Stunde angewandt. Als Beispiel kann dies angeführt werden: *Heute haben wir ein neues Thema. Täna on meil uus teema. Heute haben wir ein neues Thema.* Diese Technik unterstützt das Verständnis. Die Übersetzung wird gegeben, damit keine Missverständnisse entstehen, aber die Erklärung wird nicht unterbrochen (vgl. Butzkamm 2007a). Die Lehrerin hat die Technik richtig angewandt, d. h. die Übersetzung wurde nicht betont und schnell gesprochen, die deutschen Sätze wurden betont.

Die Kontrolle von Hausaufgaben wurde auf Deutsch durchgeführt, d. h. Nummern wurden auf Deutsch gesagt und wer als Nächstes lesen sollte, so wie es die Lehrerin im Interview angab. Bei Erklärungen zu den Hausaufgaben wurde die Muttersprache benutzt. Damit wurde versichert, dass alle verstanden haben, was gemeint war. Oft übersetzte die Lehrerin die gebildeten Sätze der Schüler Wort für Wort, um zu zeigen, wo der Fehler war oder warum diese Satzkonstruktion falsch war. Dabei wurden auch Sätze in die Muttersprache gespiegelt, um die fremden Satzkonstruktion zu zeigen. Mit diesen Techniken werden die Verschiedenheiten sichtbar (vgl. Butzkamm 2011: 384).

Die Fehler werden in der Muttersprache kommentiert. So wie die Lehrerin in dem Interview angab, fragt sie zuerst einen anderen Schüler, wo der Fehler gewesen ist und danach kommentiert sie den Fehler erneut. Die muttersprachlichen Erklärungen helfen besser zur verstehen, warum im Satz ein Fehler war. Dieser *topic switch* ist in dieser Situation hilfreich, weil sie das Verständnis erleichtert und auch den Lernprozess verkürzt (vgl. İşıgüzel 2012: 57).

Die Kontrolle von anderen Übungen wird genau so durchgeführt. Beispiele werden auf Deutsch formuliert, neue Wörter werden auf Deutsch betont aber auch übersetzt. Die Aufforderungen, die auf Deutsch gegeben werden, werden gleich übersetzt, z. B. *Bitte lies vor. Palun loe ette. Lies vor. Schauen wir nach. Noo vaatame siis.*

Bei Unterrichtsorganisation wurde immer die Muttersprache benutzt, denn es ist wichtig, dass die Schüler verstehen, was sie für die nächste Stunde lernen müssen oder

was in der nächsten Kontrollarbeit gefragt wird. Eine fremdsprachliche Erklärung und dann eine Übersetzung hätte viel zu viel Zeit genommen.

Die Erklärung der Arbeitsanweisungen, wobei wichtig ist, dass die Schüler verstehen, was sie machen müssen, erfolgte auf Estnisch. Nur die Wörter, die in dieser Lektion gelernt werden müssen<sup>15</sup>, sagt die Lehrerin auf Deutsch, z. B. *Te peate moodustama laused kasutades Gemüse- und Obstnamen. Teate mis Gefügel on?*. Damit werden die Schüler mit den Wörtern vertraut gemacht und sie bemühen sich die Bedeutungen selber zu erkennen. Dadurch werden die Wörter bearbeitet und können erlernt werden (vgl. Butzkamm 1971: 251). Zusätzlich werden Phrasen für die Übung an die Tafel geschrieben und übersetzt.

Die Grammatikregeln werden in der Muttersprache erklärt. Beispiele werden an die Tafel geschrieben und es wird Wort für Wort übersetzt. Dabei werden die Übersetzungen betont. Die Lehrerin hat angegeben, dass es wichtig sei, dass die Schüler alles verstehen. Hierbei wird das Neue auch mit schon Gelerntem verknüpft. Es wird nicht nur mit der Muttersprache verglichen, sondern auch mit der englischen Sprache (z. B. *Es ist...It is*).

Anfängern wird die Grammatik in der Muttersprache erklärt, weil eine fremdsprachliche Erklärung viel zu schwierig sei. Den Prozess unterstützt muttersprachlichen Beispiele. Es werden die gleichen Beispiele aus der estnischen Grammatik für das Thema gebracht. Wie schon vorher erläutert wurde, vertritt Butzkamm (2003: 181) die Ansicht, dass die Muttersprache die Rolle der Bezugsbasis hat, d. h. die Menschen haben in dieser Sprache denken und kommunizieren gelernt und die grammatischen Grundkenntnisse erworben und diese können als Vorbild genommen werden. Beim Lernen der grammatischen Formen ist dies hilfreich. Die Schüler können grammatische Formen, die in beiden Sprachen vorhanden sind, vergleichen und besser verstehen (vgl. Butzkamm 2007a).

Wie schon erwähnt wurde, haben die Schüler Vokabellisten vorhanden. Die Wörter werden zusammen durchgelesen, in der Muttersprache erklärt und kommentiert, z. B. wird erwähnt, welche von diesen Wörter in die estnische Sprache überliefert wurden (*der Hund vs. hunt*) oder dass es *falsche Freund* gibt (*praht vs. die Pracht*).

---

<sup>15</sup> Die Schüler bekommen für jede Lektion eine Liste von Wörtern, die sie lernen müssen und diese Wörter sind für sie übersetzt.

Die Betonung der Ähnlichkeiten hilft den Schülern die Wörter besser zu verstehen und zu merken, denn neues Wissen wird mit altem Wissen verknüpft. Die Muttersprache gibt einen Ausgangspunkt, denn bei der Erklärung arbeitet das Gehirn mit, verbindet das deutsche Wort mit der estnischen Bedeutung, damit wird sie klarer und der Lernaufwand wird erleichtert (vgl. Butzkamm 2003: 183). Es gibt die Gefahr, dass die Schüler die Wörter, die eine ähnliche Schrift haben, falsch anwenden. Die muttersprachliche Erklärung soll verhindern, dass die *falschen Freunde* nicht übertragen werden.

Eine weitere Situation, wobei die Muttersprache eingesetzt wurde, war in Landeskunde. Die Lehrerin gab an, dass sie bei der Vermittlung der kulturellen Informationen die Fremdsprache benutzen würde, die besseren Schüler würden den anderen das Thema erklären. Bei Anfängern wurde aber bei kulturellen Themen die Muttersprache benutzt. In einer Übung gab es den Satz: *Die deutsche Bahn ist immer zu spät*. Um zu erklären warum man so einen Satz in der Übung hatte, wechselt die Lehrerin von der Fremdsprache in die Muttersprache und erklärte schnell (*topic switch*). Die Sprache wurde gewechselt, weil die fremdsprachliche Erklärung viel zu lange gedauert hätte und von der Übung abgelenkt hätte und der Lernprozess wurde verkürzt (vgl. İşıgüzel 2012: 57).

Diskussion in der Klasse wird in der Muttersprache durchgeführt. Die Schüler können nach Hilfe fragen, nach Wörtern fragen, mit einander reden. Bei Gruppenarbeiten wird nicht erfordert, dass die Schüler miteinander auf Deutsch sprechen müssen. In erster Linie müssen sie die Übung machen. Wenn sie mit einander in der Muttersprache sprechen können, können sie sich gegenseitig helfen. Wenn die Schüler übermütig werden oder die Klasse stören, werden sie in der Muttersprache zur Ordnung gerufen.

Insgesamt wird in der Stunde meistens Estnisch gesprochen. Die Übungen werden natürlich in der Fremdsprache vorgelesen, die Aussprache korrigiert. Freies Sprechen in der Fremdsprache gab es wenig. Bei Partnerarbeiten, wo sich die Schüler gegenseitig befragen mussten, wurden die Sätze vorher aufgeschrieben. Die Fremdsprache wurde in die estnischen Erklärungen eingebaut, damit sich die Schüler mit den Wörtern anvertrauen.

### 3.4. Schlussfolgerung

Aus den Unterrichtsbeobachtungen kann man schließen, dass der Unterricht nicht einsprachig ist. Der Einsatz der Muttersprache wird eher positiv angesehen. Die Lehrerin richtet sich bei der Wahl der Sprache nicht nach der Überzeugung, dass die Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts störend sei bzw. einen negativen Effekt hätte. Ihrer Meinung nach macht die Muttersprache den Unterricht verständlicher.

Der Hauptgrund ist das Sprachniveau der Schüler. Laut der Lehrerin kann ein erfolgreiches Lernen nur dann erfolgen, wenn die Schüler alles verstehen. Damit sie alles verstehen und keine Missverständnisse entstehen, wird in die Muttersprache übersetzt oder erklärt. Sie wird viel als ein Hilfsmittel in verschiedenen Situationen angewendet. Dies folgte von der Meinung der Lehrerin und auch von den Beobachtungen des Unterrichts.

In Vergleich von zwei verschiedenen Sprachlevels wurde bei den Anfängern viel mehr die Muttersprache benutzt als bei Fortgeschrittenen, hauptsächlich wegen des vorhandenen Wortschatzes. Hierbei war eines bei beiden Gruppen gleich – die Grammatik wird meistens in der Muttersprache erklärt. Dies stimmt mit dem Wunsch der Schüler überein, wie sie in der Umfrage angaben. Sie wollen, dass die Grammatik in der Muttersprache erklärt wird, weil sie alles verstehen wollen.

Die Lehrerin wechselt die Sprache, wenn, z. B. die Grammatik gelehrt wird und es wichtig ist, dass alle Schüler sie verstehen. Dabei ist die Grammatik nicht die einzige Phase des Unterrichts, die in der Muttersprache durchgeführt wird, z. B. werden oft auch Fehler und Wortschatz in der Muttersprache erklärt. Dies unterstützt die Behauptung, dass die Wahl der Unterrichtssprache von den Phasen des Unterrichts abhängig ist. Der Grund für die Wechslung ist das Thema, und um sicherzustellen, dass die Schüler alles verstehen.

Zusätzlich wird die Sprache gewechselt, wenn es offenkundig ist, dass die Schüler nicht mehr folgen können. Bei dieser Entscheidung wirken Erfahrungen der Lehrerin. Die Muttersprache wird auch als ein Mittel benutzt, um die Atmosphäre in der Klasse angenehmer zu gestalten. Zudem wurde sie als ein Mittel um Bestätigung für das Verstehen benutzt. Dafür werden Techniken wie Sandwich-Technik, Code-Switching

und idiomatische Übersetzung eingesetzt. Dies wurde durch die Analyse der Unterrichte sichtbar.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Muttersprache eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht haben kann. Sie kann als Hilfsmittel in verschiedene Situationen eingesetzt werden und sie erleichtert den Lernaufwand. Die Muttersprache sollte nur dort eingesetzt werden, wo sie zweckgemäß ist. Die Wahl steht der Lehrperson frei.

## **Zusammenfassung**

Das Ziel der vorliegenden Magisterarbeit ist zu untersuchen, wie die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Wann und warum Lehrende und Lernende die Erstsprache gebrauchen. Welche Faktoren sie dabei beeinflussen?

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und empirischen Teil. Die erste Hälfte der Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts und die Rolle der Muttersprache bei verschiedenen Methoden betrachtet. Es stellte sich heraus, dass einige Methoden nachhaltig die Ansicht zur Einsetzung der Muttersprache beeinflusst haben. Es etablierte sich die Einstellung, dass man die Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts vermeiden sollte. Diese Einstellung beeinflusst die Fremdsprachendidaktik weiterhin.

Im zweiten Teil wird die Interferenz der Sprachen (z. B. negativer Transfer) behandelt. Zudem werden die amtlichen Richtlinien für das Sprachenlernen erläutert. Dabei werden verschiedene Faktoren, die die Lehrerin bei der Wahl der Unterrichtssprache beeinflussen, beschrieben. Zusätzlich werden zwei Ansichten im Hinblick auf die Unterrichtssprache betrachtet. Zuerst werden die positiven und negativen Seiten der einsprachigen Ansicht dargestellt. Ferner wird betrachtet, wie die Muttersprache während des Fremdsprachenunterrichts zweckgemäß eingesetzt werden kann und welche Techniken dafür angewandt werden.

Im empirischen Teil der Arbeit werden ein Interview mit einer Deutschlehrerin, Schülerumfragen und Hospitationen analysiert. Aus der Umfrage geht hervor, dass die Schüler für die Erklärung der Grammatikregel die Muttersprache bevorzugen, weil dadurch Missverständnisse und Wissenslücken vermeiden wollen. Die fremdsprachlichen Erklärungen werden nicht immer verstanden. Die Hospitationen offenbarten, dass die Lehrerin dies berücksichtigt und meistens in dieser Situation die Muttersprache benutzt.

Aus dem Interview resultiert, dass die Lehrerin positiv der Muttersprache gegenüber eingestellt ist. Ihrer Meinung nach macht die Muttersprache den Unterricht für die Schüler verständlicher und sie haben die Möglichkeit mehr Fragen zu stellen, d. h. können ihre kommunikativen Bedürfnisse befriedigen. In der Fremdsprache hätten sie Angst Fehler zu machen und würden deshalb weniger Fragen stellen. Die Hospitationen

zeigten, dass die Lehrerin die Sprache bei bestimmten Phasen des Unterrichts wechselte, z. B. wenn die Grammatikregeln vermittelt werden. Zusätzlich werden Techniken wie Code-Switching und Sandwich-Technik angewandt.

Die Lehrerin wird bei ihrer Wahl der Unterrichtssprache von verschiedenen Faktoren beeinflusst, z. B. die Vorschriften, ihre Ansichten, Erfahrungen und das Sprachniveau der Schüler. Zusätzlich können die verschiedenen Phasen des Unterrichts die Wahl beeinflussen. Die Lehrerin wird nicht von amtlichen Richtlinien beeinflusst.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Muttersprache aus dem Fremdsprachenunterricht nicht ausgeschlossen werden kann und zweckgemäß eingesetzt werden soll. Der Fremdsprachenunterricht wird natürlich überwiegend in der Fremdsprache gestaltet, aber die Wahl der Unterrichtssprache hängt viel von der Lehrperson ab.

## Literaturverzeichnis

BAUSCH, K.-R./Christ, H./Krumm, H.J. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen, Basel: Francke

BUTZKAMM, Wolfgang (1971): Darstellung und Diskussion von C.J. Dodsons Bilingual Methode. In: Richard Batz/Waltraud Bufe (1991): *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*. Band 623. Darmstadt, S. 231–258.

BUTZKAMM, Wolfgang (1990): Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick. In.: *Der fremdsprachliche Unterricht* 24 H.104, S. 4–17.

BUTZKAMM, Wolfgang (2003): *Die Muttersprache als Sprach-Mutter: Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie*. In: *Französisch Heute* 34, H. 2, S. 174–192.

BUTZKAMM, Wolfgang (2004): Monolingual Principle. In: Michael Byram (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York, S. 415–417.

BUTZKAMM, Wolfgang (2007a): *Die Grammatik ist vergleichend, von der Muttersprache her zu betreiben!* Verfügbar unter:  
[http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/pfu\\_04\\_05.pdf](http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/pfu_04_05.pdf) (21.03.2015).

BUTZKAMM, Wolfgang (2007b): Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. H.12:1, S.1–17. Verfügbar unter:  
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/docs/Butzkamm.pdf> (21.03.2015).

BUTZKAMM, Wolfgang/ SCHMID-SCHÖNBEIN, Gisela (2008): Einsprachigkeit – ja, aber wie? Funktionale Fremdsprachigkeit. Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht. In: *Grundschulmagazin/The Primary English Magazine* 5, S. 6–8.

BUTZKAMM, Wolfgang (2011). Why make them crawl if they can walk. Teaching with mother tongue support. In. *RELC Journal*, v. 42, H. 3. S. 379–391.

CIEPIELEWSKA, Luiza (2008): Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – mehr als eine Ausweichmanöver? In: *Glottdidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, Band 34. Poznań, S. 34–42.

COOK, Vivian (2001): Using the First Language in the Classroom. In: *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes* 57 H. 3, S. 402–423.

DIETRICH, Rainer (2004): Erstsprache – Muttersprache / First Language – Mother Tongue. Zweitsprache – Fremdsprache / Second Language – Foreign Language. In: Ammon, Ulrich/ Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (2004): *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. Band 1, 2. Auflage. Berlin, S. 306–314.

ELD STRATEGIES: *What is the Affective Filter?*  
<http://eldstrategies.com/affectivefilter.html> (02.05.2015).

FERRER, Vincent: *The Mother Tongue in The Classroom: Cross-linguistic Comparisons, Noticing and Explicit Knowledge*. Verfügbar unter:  
[http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer\\_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf](http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf) (05.12.2009).

GÖTZE, Lutz: Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung. In: Popp, Heidrun (Hrsg.) (1995): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München, S. 649–657.

HALASA, Najwa Hanna/ AL-MANASEER, Majeda (2012): The use of the first language in second language learning considered. In: *College Student Journal* 46 H.1, S. 71–81

HE, An E (2012): Systematic use of mother tongue as learning/teaching resources in target language instruction. In.: *Multilingual Education*. H.1, verfügbar unter:  
<http://www.multilingual-education.com/content/2/1/1>.

HELBIG, Gerhard/ GÖTZE, Lutz/HENRICI, Gert/ KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Hb. Berlin, New York: Walter de Gruyter. Burkhardt, Amrin/ Steger, Hugo/ Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.).

HUFEISEN, Britta (2003): L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten,

Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (2003): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, H. 8, S. 97–109.

HUNFELD, Hans/NEUNER, Gerhard (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin.

İŞİGÜZEL, Bahar (2012): Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. In: *DEU Journal of GSSS* 14 H. 2, S. 53–86.

KNIFFKA, Gabriele/SIEBERT-OTT, Gesa (2009): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh 2.Aufl. (Hrsg. Jakob Ossner).

KORNFELD, Maria (2012): *L1 in EFL & CLIL classrooms*. Wien.

KRASHEN, Stephen D./TERRELL, Tracy D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London [1988].

KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFHEISEN, Britta/ RIEMER, Claudia (2001): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band I. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

KÖNIGS, G. Frank (1981): Übersetzungswissenschaftliche Terminologie. In: Richard/Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.) (1981): *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Schule und Forschung. Schriftreihe für Studium und Praxis*. Frankfurt am Main, Berlin, München. S. 314–337.

LEHTI-EKLUND, Hanna (2012): Code-Switching to first language in repair – A resource for students' problem solving in a foreign language classroom. In: *International Journal of Bilingualism* 17 H. 2, S. 132–154.

LEVINE, S.Glenn (2003): Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. In.: *The Modern Language Journal* 87, H. 3, S. 343–364.

MACARO (2001): Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. In: *The Modern Language Journal*. 85, S. 531–548.

MILISTE, Merje (2010): Über Interaktionen von Muttersprache und anderen (Lerner-)Sprachen bei estnischen Deutsch-als-L3+n-Lernenden in der Anfangsstufe. Tartu: Tartu University Press.

MUSKAT-TABAKOWSKA, Elzbieta (1973): The Function of Translation in Foreign Language Teaching. In: Bausch, Karl-Richard/Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.) (1981): *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Schule und Forschung. Schriftreihe für Studium und Praxis*. Frankfurt am Main, Berlin, München, S. 73–80.

ROLIN, Ianziti/ VARSHNEY, Rachel (2008): Students' views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use. In: *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes* 64 H. 2, S. 249–273.

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM: <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Udo.L.Figge/texte/sprache-gehirn.html> (4.04.2015)

SERT, Olcay (2005): The Fuction of Code Switching in ELT Classroom. In: *The Internet TESL Journal. For Teachers of English as a Second Language*. Verfügbar unter: <http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html> (22.03.2015).

SIEFERT, Thomas Raymond (2013): *Translation in Foreign Language Pedagogy. The Rise and Fall of the Grammar Translation Method*. Harward University Cambridge, Massachusetts.

TRAN, Thuc-Lan (2009): *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern und Lerntraditionen am Beispiel des DeutschalsFremdsprache Unterrichts in Vietnam*. Jena

VABARIIGI VALITSUS (Hrsg.) (2002): *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava*. Verfügbar unter: [https://www.riigiteataja.ee/aktulisa/1140/1201/1001/VV1\\_lisa2.pdf#](https://www.riigiteataja.ee/aktulisa/1140/1201/1001/VV1_lisa2.pdf#) (24.02.2015).

VIETOR, Wilhelm (1886): *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfragen*. Band II. Heilbronn.

WAHRIG, Gerhard/WAHRIG-BURFEIND, Renate (2001): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh, München.

WELLER, Franz-Rudolf (1981): Formen und Funktionen des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer schulischen Übersetzungslehre am Beispiel des Französischen. In: Bausch, Karl-Richard/Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.) (1981): *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Schule und Forschung. Schriftenreihe für Studium und Praxis*. Frankfurt am Main, Berlin, München. S. 233–296.

WU, Tong (2010): *Open the Door to English with Your Native Language: The Role of the Mother Tongue in English Language Teaching in China: die Muttersprache als Tor zur Fremdsprache*. Aachen.

## Resümee

Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida emakeele kasutust võõrkeele tunnis. Uuriti, kunas ja miks otsustas õpetaja kasutada tunnis võõrkeele asemel emakeelt. Selleks viidi läbi tunnivaatlused, et uurida millal keelevahetus toimus. Lisaks küsitleti õpilasi, et teade saada, millal ja miks eelistaks nemad emakeele kasutust. Viimaks viidi läbi intervjuu õpetajaga, et välja selgitada tegurid, mis mõjutavad tema valikut.

Töö esimene pool jaguneb kaheks osaks. Esimeses osas arutletakse võõrkeele õpetamismeetodite ajaloo ning selle üle, mis roll on emakeelel erinevate õpetamismeetodite puhul. Sellest arutelust selgus, et nii mõnigi õpetamismeetod on mõjutanud suhtumist emakeele kasutamisse. Tekkis seisukoht, et emakeelt tuleb võõrkeeltunnis vältida. See seisukoht mõjutab siamaani võõrkeele õpetamist.

Teises osas käsitletakse lühidalt keelte mõju teineteisele, kuidas on ametlikult õppekeele valik reguleeritud ja mis tegurid mõjutavad õpetaja valikut. Lisaks vaadeldakse kahte erinevat seisukohta tunnis kasutava keele suhtes. Esiteks tuuakse välja ükskeelsuse ehk tunnis ainult võõrkeele kasutamise plussid ja miinused. Teiseks vaadetakse, kuidas emakeelt saab otstarbekalt kasutada ja missuguseid erinevaid tehnikaid saab selleks tunnis kasutada.

Töö praktilises osas analüüsitakse intervjuu, küsitluse ja tunnivaatluse tulemusi. Küsitlusest selgus, et õpilased eelistavad grammatika seletamiseks emakeelt. Põhjendusena tõid õpilased välja, et nad ei pruugi seletusest aru saada ja seetõttu võivad tekkida lüngad, mille tõttu ei saa reegel selgeks. Tunnivaatlustest nähtub, et õpetaja arvestab sellega ja kui seletatakse uut grammatika osa, siis kasutatakse enam-jaolt eesti keelt.

Intervjuust selgus, et õpetaja suhtub emakeele kasutusse positiivselt. Tema arvates muudab emakeel tunni õpilastele arusaadavamaks ja neil on võimalus rohkem küsimusi esitada, kuna nad julgevad seda rohkem teha emakeeles. Vaatluse käigus selgus ka, et õpetaja vahetab keelt, kui vahetub on tunniteema või -osa. Lisaks kasutas ta seda tehes erinevaid tehnikaid nagu Code-Switching, Sandwich-Technic jne.

Õpetaja lähtus oma otsuse tegemisel, millist keelt kasutada, erinevatest teguritest näiteks õpilaste keeletasemest, oma sisetundest, arvamustest ja kogemustest. Samuti

mõjutas valikut tunniosa, mis tähendab, et teatud tunniteemade puhul vahetati keelt, näiteks grammatika seletamiseks. Õpetajat ei mõjutanud ettekirjutused.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et emakeele kasutus võõrkeeletunnis võib olla kasulik, kui emakeelt eesmärgipäraselt kasutada. Võõrkeele tund toimub valdavalt ikkagi õpetatavas võõrkeeles. Valik emakeele kasuks oleneb suuresti õpetajast.

## Anhang 1

**Datum:**

**Schule:**

**Klasse:**

**Sprachniveau:**

**Lehrerin:**

**Schüler (Anzahl):**

| <b>Situation im Unterricht</b>  | <b>Muttersprache (wie viel)</b> | <b>Fremdsprache (wie viel)</b> |
|---|---------------------------------|--------------------------------|
| Beginn des Unterrichts<br>(Begrüßung, Einführung in<br>das Thema usw.)        |                                 |                                |
| Hausaufgaben (das<br>Kontrollieren und das<br>Aufgeben am Ende der<br>Stunde) |                                 |                                |
| Unterrichtsorganisation<br>(Termine, Lernziele, andere<br>Information)        |                                 |                                |
| Erklärung von<br>Arbeitsanweisungen   |                                 |                                |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Grammatik (Regeln,<br>Erklärung, Beispiele)                     |  |  |
| Wortschatz  |  |  |
| Kulturelle Andersartigkeit<br>(über das Fremde<br>reflektieren) |  |  |
| Gruppen- oder<br>Partnerarbeiten                                |  |  |
| Diskussion in der Klasse,<br>Fragen der Schüler                 |  |  |
| Rückmeldung,<br>Fehlerkorrektur                                 |  |  |
| Disziplin   |  |  |
| Anderes   |  |  |

## Anhang 2

### Õppekeel saksa keele tunnis

Küsitlus on anonüümne ja tulemusi kasutatakse magistritöö koostamisel, mille eesmärk on uurida õppekeele kasutust Hugo Treffneri Gümnaasiumi saksa keele tundides.

Õppekeel on eesti keel.

Vastamisel lähtu küsimusest, kuidas õppekeele valik tunnis mõjutab Sinu arvates saksa keele õppimist.

**Sugu:**

**Klass:**

**Mitu aastat oled saksa keelt õppinud?**

.....

**Kui tihti räägid saksa keelt väljaspool tundi?**

Mitte kunagi       harva       kord kuus       rohkem kui kord kuus

**Kui motiveeritud oled saksa keele õppimiseks. Palun anna hinnang skaalal 1 kuni 5, kui 1 – pole üldse motiveeritud ja 5 - väga motiveeritud. Tõmba vastusele ring ümber.**

1            2            3            4            5

**Palun kirjuta lünka, mis keelt eelistaksid etteantud situatsioonis. Pööra tähelepanu sellele, mis soodustaks Sinu arvates saksa keele õppimist.**

1. Saksa keele grammatikareeglite seletamiseks tunnis eelistan ..... keelt.

**Lisaküsimus: Miks eelistad grammatika õppimiseks just seda keelt?**

.....  
.....  
.....  
.....

2. Õpetajalt eelistan abi paluda ..... keeles.

3. Klassis eelistan esitada küsimusi ..... keeles.

4. Eelistan, kui tunnikorraldust (kontrolltööajad, õpieesmärgid jne) seletatakse .....keeles.



Ei ole nõus  pigem ei nõustu  pigem nõustun  nõustun  nõustun täiesti

**6. Saksa keele tunnis on meeldiv õhkkond.**

Ei ole nõus  pigem ei nõustu  pigem nõustun  nõustun  nõustun täiesti

**7. Eelistan, kui saksakeelseid uusi sõnu tõlgitakse eesti keelde.**

Ei ole nõus  pigem ei nõustu  pigem nõustun  nõustun  nõustun täiesti

**8. Eelistan, kui uut sõnavara seletatakse saksa keeles.**

Ei ole nõus  pigem ei nõustu  pigem nõustun  nõustun  nõustun täiesti

**9. Sõnavara on kergem õppida, kui tõlge on ette antud.**

Ei ole nõus  pigem ei nõustu  pigem nõustun  nõustun  nõustun täiesti

**10. Sooviksin tunnis rohkem saksa keelt kuulda (õpetajalt, lindilt vms).**

Ei ole nõus  pigem ei nõustu  pigem nõustun  nõustun  nõustun täiesti

**Palun anna hinnang, mil määral, või kas üldse, kehtivad Sinu puhul järgmised väited.**

**1. Saksakeelsete tööülesannete puhul pigem ootan, kuni õpetaja tõlgib selle eesti keelde või seletab seda eesti keeles, kui et üritan ise aru saada.**

mitte kunagi  harva  mõnikord  sageli  alati

**2. Ma kaotan tihti ülevaate tunnist, kui õpetaja saksa keeles räägib.**

mitte kunagi  harva  mõnikord  sageli  alati

**Palun anna hinnang, kui rahul oled saksa keele tunniga, andes tunnile hinne skaalal 1 – üldse ei ole rahul kuni 5 – olen väga rahul. Tõmba vastusele ring ümber.**

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**Suur tänu vastamise eest!**

## Anhang 3

### Intervjuu küsimused

1. Sugu: ... Haridustase: ... Kool...
2. Emakeel: ( Mitmekeelsus?)
3. Mis keelt õpetate ja mis tasemel?
4. Mitu aastat olete õpetanud?
5. Millistest õpetamismeetoditest lähtute õpetamisel?
6. Kuidas on reeglid klassis? Õpilased peavad alati saksa keelt rääkima?
7. Kas tunnis on emakeele kasutus vältimatu?
8. Mis on Teie seisukoht emakeele suhtes? Positiivne või negatiivne?
9. Mis on Teie arvates emakeele kasutamisel positiivne külg? Millised negatiivsed?
10. Mis olukorras eelistate emakeele kasutust ja miks?
11. Aga kas Te ei karda, et õpilased muutuvad „laisaks“ ja ootavad tõlget?
12. Mille järgi hindate, kuna peab eesti keeles seletama, kui nad ei saa saksa keeles aru? Mille järgi märkate/hindate, et õpilased ei saa aru?
13. Mis on võõrkeele kasutamise positiivsed küljed?
14. Tihti peale on võõrkeeletund ainus koht, kus nad kuulevad võõrkeelt, kas siis ei peaks see olema koht, kus nad kuulevad võimalikult palju võõrkeelt?
15. Kui tunniteemaks on näiteks grammatika, mis keelt eelistate seletamiseks?
16. Kas Te toote grammatika puhul ka näiteid eesti keelest?
17. Kui vaadata tunni erinevaid osasid n. tervitus, sissejuhatus. Mis keelt eelistate kasutada?
18. Kui on teated, tunni organiseerimine, kunas on kontrolltööd?
19. Kuidas on toimub sõnavara seletamine?
20. Kui on vigade parandus, õpilane teeb vea tunnis, kuidas seletamine läbi viiakse?
21. Mis keelt kasutate distsipliiniprobleemide puhul?
22. Kuidas toimub kultuuri teemade seletamine?
23. Tagasiside andmine?
24. Kas kasutate tehnikaid? (Code-switching, Sandwich jne). Teadlikult või mitteteadlikult?
25. Kas kursuse vältel suureneb saksa keele osakaal tunnis?

26. Palun meenuta oma väljaõpet. Kui kaua see kestis? Milline oli praktika? Kuidas siis suhtuti emakeelde? Kas praktika ajal soovitati emakeelest hoiduda?
27. Kui palju mõjutab õppekava keelekasutust tunnis? Mis ettekirjutused on?
28. Kui vaadata nüüd õppekava, kas see sätestab piiranguid keelekasutusele võõrkeele tunnis?

## **ERKLÄRUNG**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe geschrieben und keine weiteren als die hier angegebenen Quellen benutzt habe.

.....

Kaili Tomson

Tartu, den 18. Mai 2015

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, \_\_\_\_\_ Kaili Tomson \_\_\_\_\_

*(autori nimi)*

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
\_\_\_\_\_ *Über den Einsatz der Muttersprache im Deutschunterricht,*

*(lõputöö pealkiri)*

mille juhendaja on \_\_\_\_\_ Merje Miliste \_\_\_\_\_,

*(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 18.05.2015

Kaili Tomson