universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik im DaF-Unterricht mit dem Fokus auf die Grammatikvermittlung an der Universidad Nacional Autónoma México – eine Aktionsforschung."

verfasst von / submitted by

Lucia Jurášová, Bc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

DANKE

…für die Motivation, tägliche Unterstützung und Hilfe. Ohne euch hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für ihre zahlreichen Ideen, motivierenden Worte, kostbaren Ratschläge und Hilfestellungen., obwohl der Austausch aufgrund von meinem Auslandspraktikum und der mehrstündigen Zeitverschiebung nicht immer einfach war. Danke!

Ein großer Dank geht vor allem an die UNAM-StudentInnen, die an meiner Aktionsforschung teilgenommen haben, mit mir in den Interviews offen über ihre Erfahrungen und Meinungen gesprochen haben und somit ermöglicht haben, dass mein Forschungsvorhaben verwirklicht werden konnte. Danke für eure Zeit, Ehrlichkeit und inspirierenden Gedanken!

Danke an meine Studienkollegin Julia für ihre Hilfe bei der Literaturrecherche, ermutigenden Worte und stetige Hilfsbereitschaft. Weiters danke ich meinen Arbeitskolleginnen Barbara und Karla, die jederzeit bereit waren mir ein konstruktives Feedback zu den sprachlichen Aspekten und formalen Details der Arbeit zu geben. Ich danke euch für eure Zeit und Geduld meine zahlreichen Fragen zu beantworten!

Mein letzter Dank gehört zwei ganz besonderen Menschen, die nicht nur während des Studiums, sondern auch im Leben meine Vorbilder und größte Motivation sind: danke, liebe Mama, dass du immer an mich glaubst, für mich da bist und mich täglich inspirierst und danke Florian, dass du mich jeden Tag ermutigst und in jeder Situation an meiner Seite stehst

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 1
1. THEORETISCHE VERORTUNG 5
1.1. Begriffsklärung 5
1.2. Forschungsstand 6
1.2.1. Fremdsprachenerwerb und Gehirnforschung 6
1.2.2. Zweitsprachenerwerb aus der Sicht der Tertiärsprachendidaktik 7
1.2.3. Interlingualer Transfer und seine Rolle im Tertiärsprachenerwerb 9
1.2.4. Ziele der Tertiärsprachendidaktik 11
1.2.5. Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik 13
1.2.6. Grammatikerwerb und Tertiärsprachenlernen 15
1.2.7. Interkomprehensionsmodell 16
1.3. Zwischenfazit 19
2. METHODISCHES VORGEHEN 19
2.1. Konzept der Aktionsforschung 19
2.1.1. Phasen der Aktionsforschung 20
2.2. Forschungsinstrumente 24
2.3. Forschungsfeld 24
2.3.1. Deutsch als Fremdsprache in Mexiko 24
2.3.2. Deutschunterricht an der UNAM 25
2.3.3. Sampling 25
2.3.4. Forschungsbedingungen 26
2.4. Datenerhebung 27
2.4.1. Informeller Test 27
2.4.2. Qualitatives Interview 29
2.5. Datenaufbereitung 32
2.6. Datenauswertung 33
2.6.2. Qualitative Interviews 33
2.6.2.1. Deduktive/ Induktive Kategorienbildung 33
2.7. Gütekriterien 35
3. EMPIRISCHER TEIL 38
3.1. Konzeptualisierung der ersten Unterrichtseinheit 38
3.1.1. Lern- und Forschungsziele der ersten Unterrichtseinheit 38
3.1.2. Unterrichtsplanung der ersten Unterrichtseinheit 40
3.2. Datenanalyse nach der Durchführung der ersten Unterrichtseinheit 47
3.2.1. Auswertung des informellen Tests nach der ersten Unterrichtseinheit 47
3.2.2. Interviewanalyse nach der ersten Unterrichtseinheit 53

3.3. Zwischenreflexion 59
3.4. Konzeptualisierung der zweiten Unterrichtseinheit 60
3.4.1. Lernziele der zweiten Unterrichtseinheit 61
3.4.2. Unterrichtsplanung der zweiten Unterrichtseinheit 61
3.5. Datenanalyse nach der Durchführung der zweiten Unterrichtseinheit 65
3.5.1. Auswertung des informellen Tests nach der zweiten Unterrichtseinheit 66
3.5.2. Interviewanalyse nach der zweiten Unterrichtseinheit 73
4.RESÜMEE UND AUSBLICK 78
5. Literaturverzeichnis 82
6. Abbildungsverzeichnis 86
7. Tabellenverzeichnis 87
8. Bilderverzeichnis 87
9. Anhang 88
9.1. Zusammenfassungen 88
9.1.1. Zusammenfassung (Deutsch) 88
9.1.2. Abstract 88
9.2. Einverständniserklärung der UntersuchungsteilnehmerInnen 89
9.3. Fragebogen zu den Englischkenntnissen 91
9.4. Arbeitsblätter 92
9.4.1. Erste Unterrichtseinheit 92
9.4.2. Zweite Unterrichtseinheit 98
9.5. Interviews 103
9.6. Kategorienübersicht 119
9.7. Hauptkategorie K1 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit) 121
9.8. Hauptkategorie K1 (Analyse nach der 2. Unterrichtseinheit) 121
9.9. Hauptkategorie K2 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit) 122
9.10. Hauptkategorie K2 (Analyse nach der 2.Unterrichtsheinheit) 122
9.11. Hauptkategorie K3 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit) 123
9.12. Hauptkategorie K3 (Analyse nach der 2. Unterrichtseinheit) 123
9.13. Hauptkategorie K4 (Analyse nach der 1.Unterrichtseinheit) 124
9.14. Hauptkategorie K4 (Analyse nach der 2. Unterrichtseinheit) 124
9.15. Hauptkategorie K5 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit) 125
9.16. Hauptkategorie K5 (Analyse nach der 2.Unterrichtseinheit) 125
9.17. Hauptkategorie K6 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit) 126
9.18. Hauptkategorie K6 (Analyse nach der 2.Unterrichtseinheit) 126

Einleitung

Welche Faktoren beeinflussen den Fremdsprachenerwerbsprozess? Ist jede Fremdsprache – die erste, zweite oder weitere nach denselben Prinzipien zu unterrichten? Unter den zahlreichen Erkenntnissinteressen im Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung gehören diese Fragen zu den zentralsten.

In der direkten Methode geht man davon aus, dass im menschlichen Gehirn jede Fremdsprache völlig separiert von der Erstsprache und allen anderen Sprachen abgespeichert werden könnte. Das impliziert, dass das Unterrichtskonzept, das für die erste Fremdsprache eingesetzt wird, unverändert auf das Unterrichten aller weiteren Fremdsprachen übertragen werden kann (Schneider / Clalüna 2003: 34-36).

Diese Annahme wird seit Anfang der 90er Jahre allerdings stark kritisiert. Der Grund dafür sind zahlreiche empirische Studien aus dem Bereich der Psycholinguistik und Gehirnforschung, welche beweisen, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache gewisse Qualitäten hat, die durch gängige Erwerbsmodelle nicht erklärt werden können. Zu diesen Qualitäten gehört der (nicht nur negative) Transfer aus einer vorher gelernten Fremdsprache, aber auch die schon erprobten Fremdsprachenlernstrategien und ein fortgeschrittenes Bedürfnis, Fremdsprachenlernprozesse selbst zu steuern (Marx 2008: 20). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen können wir Folgendes lesen:

> *Mehrsprachigkeit ... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren* (Europarat 2001: 17).

Für den Deutschunterricht bedeutet das, dass vorher gelernte Fremdsprachen sowie die Erstsprache beim Deutschlernen eine Hilfe darstellen können. In der gegenwärtigen Tertiärsprachenerwerbsforschung sind in den letzten Jahren daher die lernfördernden Möglichkeiten des Wissenstransfers in den Blick geraten (Marx 2008: 21). Die Tertiärsprachendidaktik beschäftigt sich damit, wie man diese Möglichkeiten praktisch umsetzen kann und bietet auf den Forschungserkenntnissen basierende Prinzipien für den Tertiärsprachenunterricht an. Trotz diesen Erkenntnissen wird Deutsch als zweite bzw. weitere Fremdsprache immer noch häufig genauso wie die erste Fremdsprache

unterrichtet. Daher ist es wichtig die Methoden der Tertiärsprachendidaktik an den Lerninstitutionen praktisch anzuwenden, um die institutions- und landesspezifischen Vorteile und Nachteile dieses Konzepts erkennen und im Deutschunterricht nutzen zu können.

Im Rahmen meines Auslandspraktikums in Mexiko Stadt habe ich mich mit der Beantwortung der Forschungsfrage beschäftigt, inwiefern das Konzept der Tertiärsprachendidaktik auf den DaF-Unterricht (Deutsch als Tertiärsprache) an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko Stadt im Bereich der Grammatikvermittlung übertragbar ist. Wie wird der Deutschunterricht nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik im Bereich des Grammatikerwerbs von den UNAM-Lernenden empfunden? Welche Ziele und Vorteile des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts können aus Sicht der UNAM-Studierenden erreicht werden und wo sind die Grenzen dieses Ansatzes im UNAM-Kontext? Die Beantwortung dieser Fragen soll aus der vorliegenden Arbeit anhand der Durchführung einer Aktionsforschung hervorgehen.

Die Tertiärsprachendidaktik kann nicht nur für den Erwerb der Grammatik, sondern auch in vielen anderen Bereichen wie die Aussprache oder Lexik eingesetzt werden (Lyp-Bielecka 2012: 141). Um diese Arbeit im vorgegebenen Rahmen zu halten, wird allerdings nur der Bereich der Grammatikvermittlung im Fokus stehen und die Forschungsfragen dahingehend ausgerichtet. Aus dem theoretischen Teil der Arbeit resultieren weitere Forschungsfragen, welche die bereits genannte Forschungsfrage näher definieren:

1. Erweist sich die Entdeckung der Anknüpfungspunkte und Unterschiede zwischen Englisch (L2) und Deutsch (Ln) aus Sicht der UNAM-Lernenden als hilfreich beim Erwerben neuer grammatikalischen Struktur? (Boeckmann 2008: 11);

2. Wird der Erwerbsprozess aus Sicht der UNAM-Lernenden durch den Einsatz der tertiärsprachendidaktischen Methoden im Deutschunterricht ökonomisiert? (Lyp-Bielecka 2012: 137-138);

3. Wie wirken sich die expliziten Hinweise auf die Interferenzen zwischen Englisch (L2) und Deutsch (Ln) auf den Deutschunterricht aus? (Hufeisen 1991: 123);

4. Werden die UNAM-Lernenden durch den Einsatz der tertiärsprachendidaktischen Methoden im Deutschunterricht zum Einsatz neuer Lerntechniken angeregt? (Hufeisen/ Neuner 2003: 24);

5. Wird der Unterricht aus Sicht der UNAM-Lernenden durch die Miteinbeziehung inhaltlich anspruchsvoller und für die Lernenden interessanter Inhalte belebt? (ebd., 28).

Im ersten Kapitel der Arbeit wird zunächst näher auf die Begriffe *Tertiärsprache* und *Tertiärsprachendidaktik* eingegangen. Es soll erläutert werden, was unter dem Tertiärsprachenlernen verstanden werden soll und auf welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen der tertiärsprachendidaktische Ansatz basiert. Außerdem wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema Tertiärsprachenerwerb aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt. Nach einer kurzen Schilderung der Erkenntnisse zum Fremdsprachenerwerb aus Sicht der Gehirnforschung werden die daraus resultierenden Forschungsergebnisse zum Tertiärsprachenerwerb aus Sicht der Tertiärsprachendidaktik präsentiert. Um zu verdeutlichen, welche Rolle der interlinguale Transfer im Tertiärsprachenerwerb spielt, werden die Begriffe *Interaktion* und *Interferenz* ausführlich definiert. Als Grundlage für die Konzeptualisierung der im Rahmen der Aktionsforschung durchgeführten Unterrichtseinheiten sollen die aus der bereits vorhandenen wissenschaftlichen Literatur entnommenen und in diesem Kapitel beschriebenen Ziele und Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik dienen. Schließlich wird im ersten Kapitel auf den Grammatikerwerb im tertiärsprachendidaktischen Unterricht, Meißners Interkomprehensionsmodell und auf das Projekt *„Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprechende LernerInnen“* eingegangen. Die einzelnen Phasen des vorgestellten Projektes werden im empirischen Teil der Arbeit für die Erstellung des Unterrichtsplans angewendet und an die Bedingungen der vorliegenden Aktionsforschung angepasst.

Das zweite Kapitel beschreibt die methodische Vorgehensweise, die zur Beantwortung der für diese Arbeit definierten Forschungsfragen führen soll. Es wird erläutert, warum in der Arbeit die Methoden der Aktionsforschung verfolgt werden und die verwendeten Forschungsinstrumente – informeller Test und qualitatives Interview - werden dargestellt. Außerdem wird in diesem Teil der Arbeit das Forschungsfeld näher vorgestellt.

Im empirischen Teil (Kapitel 3) werden die einzelnen Schritte bei der Durchführung der tertiärsprachendidaktischen Unterrichtseinheiten an der UNAM verdeutlicht und

wissenschaftlich begründet. Die eingesetzten informellen Tests sowie die durchgeführten qualitativen Interviews werden in Bezug auf die Forschungsfragen analysiert und ausgewertet.

Zum Schluss werden die Analyseergebnisse in einem Resümee präsentiert und die aus diesen hervorgehenden Implikationen für den Einsatz des tertiärsprachendidaktischen DaF-Unterrichts an der UNAM angeführt.

1. THEORETISCHE VERORTUNG

Im folgenden Teil möchte ich die Begriffe klären, welche für den empirischen Teil meiner Arbeit bedeutsam sind. Außerdem wird hier der neueste Stand der Forschung zur Tertiärsprache, Tertiärsprachendidaktik und zum Grammatikerwerb widergegeben. Dieses Kapitel stellt somit den theoretischen Hintergrund meines Forschungsvorhabens dar.

1.1. Begriffsklärung

Für die Fremdsprachen, die nach einer ersten Fremdsprache gelernt werden, gibt es in der aktuellen Forschung mehrere Begriffe. Es wird vom L3-Lernen, Tertiärsprachenlernen oder Drittspracherwerb gesprochen (Kärchner-Ober 2009: 78). Nach Hufeisen (1999: 4) ist mit der Tertiärsprache eine zweite Fremdsprache gemeint, die in unterrichtlichen Kontexten gelehrt wird. In der englischsprachigen Literatur können wir auch über *third language* lesen, wobei sich dieser Begriff auf alle Sprachen bezieht, die nach einer L2 gelernt wurden (Brown 2000: 25). An diesen Definitionen orientiert sich auch die vorliegende Arbeit, weil die Reihenfolge der vorher gelernten Sprachen und der Einfluss dieser Reihenfolge auf den Grammatikerwerb im DaF-Unterricht nicht im Fokus dieser Arbeit steht. Die Bezeichnung L1 wird sich auf die Erstsprache beziehen und unter L2 ist die erste Fremdsprache zu verstehen.

Die Tertiärsprachendidaktik geht davon aus, dass es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und dass es daher im menschlichen Gedächtnis ein Netzwerk für Sprache(n) gibt. Dieses Netzwerk ist nach dieser Annahme mit den Netzwerken zu anderen Wissens- und Erfahrungsbeständen verbunden und wird während des Sprachlernprozesses weiter differenziert und mit den anderen Netzwerken enger verknüpft (Hufeisen/Neuner 2003: 17). Für das Fremdsprachenlernen hat diese Annahme der Tertiärsprachendidaktik folgende Konsequenzen:

- Die Erstsprache bildet die Grundlage und den Bezugspunkt für das Lernen der Fremdsprachen;
- die erste gelernte Fremdsprache wird als das Tor zur Erweiterung des Sprachbesitzes und des Sprachlernbewusstseins betrachtet;
- jeder Lernende bringt in den Fremdsprachenlernprozess andere Voraussetzungen und Grundlagen mit (ebd.).

Die Tertiärsprachendidaktik beschäftigt sich mit den folgenden Fragen: Welche Rolle spielt die erste Fremdsprache für das Erlernen weiterer Fremdsprachen und wie könnten

die bereits erworbenen Fremdsprachenkenntnisse im Unterricht effizient als ein Tor für das Erlernen weiterer Fremdsprachen eingesetzt werden (ebd., 25)?

1.2. Forschungsstand

Im folgenden Unterkapitel wird näher auf die verschiedenen wissenschaftlichen Studien eingegangen, die sich mit dem Einsatz der Tertiärsprachendidaktik im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Der aktuelle Forschungsstand und Erkenntnisse im Bereich der Tertiärsprachendidaktik sollen als Grundlage für die Entwicklung des Unterrichtskonzepts im Rahmen der vorliegenden Aktionsforschung dienen. Außerdem soll dieser theoretische Überblick den Einsatz der Methoden der Tertiärsprachendidaktik an der Universidad Nacional Autónoma México (UNAM) begründen.

1.2.1. Fremdsprachenerwerb und Gehirnforschung

Wenn wir uns mit dem Fremdsprachenerwerb auseinandersetzen wollen, ist es unerlässlich beim Gehirn anzufangen, weil gerade dort alle menschlichen Lernprozesse verlaufen. Boeckmann (2008:7) behauptet in seinem Artikel „Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan“, dass das Gehirn als Ganzes unser Sprachorgan ist. Für die Fremdsprachenforschung sind die Prozesse im Gehirn von großer Bedeutung. Wenn wir verstehen, wie die sprachlichen Verarbeitungsprozesse und Speicherungsprozesse genau ablaufen und welche Unterschiede es zwischen der Verarbeitung von Erstsprachen und weiteren Sprachen gibt, können wir das Sprachenlernen in der Praxis deutlich erleichtern. In diesem Zusammenhang ist besonders interessant sich mit der Organisation der mehrsprachigen Gehirne und dem *Foreign Language Acquisition Modell* (Groseva 1998: 22) zu beschäftigen.

Es ist lange angenommen worden, dass unser Gedächtnis in „wasserdichte Schubläden“ aufgeteilt ist und dadurch eine koordinierte, ungemischte Mehrsprachigkeit entstehen kann (ebd.,8). Die heutigen Befunde der Gedächtnisforschung, der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik weisen allerdings darauf hin, dass:

> Lernen geschieht ganz allgemein in der Weise, dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissensbestände integriert und verankert werden kann. Was keinen Halt findet, verschwindet aus unserem Gedächtnis schnell wieder bzw. es „taucht ab“ und wir können darauf nicht mehr unmittelbar zurückgreifen (Hufeisen/Neuner 2003: 17).

Boeckmann geht näher auf die Folgen der neuesten Gehirnforschungen ein und schreibt, dass die Lernenden beim Lernprozess die Informationen nicht nur auf der affektiv-emotionalen Ebene bewerten, sondern jede Information auch in ein bestehendes

Wissensnetz eingeordnet wird. Für die Unterrichtspraxis bedeuten diese Erkenntnisse nach Boeckmann Folgendes:

> Förderung von Sprachaufmerksamkeit sollte auch und gerade die zuvor und parallel gelernten Sprachen als Vergleichsbasis und Kontrastfolie heranziehen...durch das koordinierte Befassen mit mehreren Sprachen lassen sich sowohl Lernerleichterungen als auch, unter Umständen, weitere kognitive Vorteile erreichen (Boeckmann 2008: 11).

Mit der Rolle des bereits vorhandenen Wissens beim L3-Erwerb beschäftigt sich auch das sogenannte *Foreign Language Acquisition Model (FLAM).* Dieses geht davon aus, dass die bereits bewusst gelernte L2 als eine Kontrollinstanz für jede Ln dient:

> Der Bezugspunkt für die Überprüfung der Hypothesen über das System und die Strukturen von L3 ist nicht mehr L1, sondern das bewusst gelernte und analysierte Wissen über L2. Im Langzeitgedächtnis mit Hilfe grammatischer und lexikalischer Lern- und Kommunikationsstrategien, Regeln und Form-Funktions-Zuordnungen gespeichert, kontrolliert und stimuliert es den Erwerb und den Gebrauch der neuen Sprache. (…) Das L2-Wissen erleichtert das Sprachverstehen im L3-Erwerbsprozess und schafft durch das Bewusstwerden der Sprachwissenslücken und den Einsatz von Kompensationsstrategien die Basis für die Sprachproduktion in L3 (Groseva 1998: 22).

Die Testergebnisse der empirischen Studie von Groseva weisen darauf hin, dass alle Lernenden die bereits erlernte L2 bewusst oder unbewusst als ein Modell beim Erwerb jeder nächsten Fremdsprache verwenden. Laut Groseva lässt sich aus ihren Beobachtungen außerdem schließen, dass *„Lerner, die L2-Sprachwissen und – Strategien bewusst einsetzen, schneller und besser vorankommen als die anderen“* (ebd; 24).

1.2.2. Zweitsprachenerwerb aus der Sicht der Tertiärsprachendidaktik

Die Besonderheiten des Zweitsprachenerwerbs sind im Laufe der 80-er Jahre intensiver erforscht worden. Eine der grundlegenden Fragen lautete dabei, ob es sich beim Erwerb einer L3 um etwas Anderes handelt als beim Erwerb einer L2 und wie diese eventuelle Andersartigkeit charakterisiert werden kann. Mehrere ForscherInnen vertreten die Meinung, dass die Unterscheidung zwischen dem Erwerb einer Tertiärsprache und einer ersten Fremdsprache nicht von Relevanz ist. Die Begründung dieser Hypothese ist, dass es zwar bedeutsame Unterschiede zwischen dem Erwerb der Erstsprache und dem Erlernen der Fremdsprachen gäbe, aber innerhalb des Fremdsprachenlernens sei es nur von geringer Bedeutung, ob es bei den Lernenden um die erste oder zweite Fremdsprache geht. Die VerfechterInnen der Ansicht, dass der L3-Erwerb bestimmte bedeutsame Spezifika im Vergleich zum L2-Erwerb ausweist, argumentieren mit den Forschungsergebnissen, welche den Einfluss des Transfers beim Erwerb der 2. Fremdsprache nachweisen (Lindemann 1998: 161).

Im Jahr 2001 hat Hufeisen ein Faktorenmodell (Abb. 1, Abb. 2) entwickelt. Anhand von diesem versucht sie chronologisch die Faktoren zu beschreiben, welche die vier Stufen

des Spracherwerbs konstituieren – Erstsprachenerwerb (L1), Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), einer zweiten Fremdsprache (L3) und jeder weiteren Fremdsprache (Ln). Auf jeder Stufe können wir neue Faktoren identifizieren, die es beim Lernen der vorherigen Sprache noch nicht gab. Den größten Unterschied ist dabei zwischen dem Lernen der ersten und der zweiten Fremdsprache zu beobachten (Hufeisen 2003: 8-9). Diese Entwicklung zeigen auch die folgenden Abbildungen:

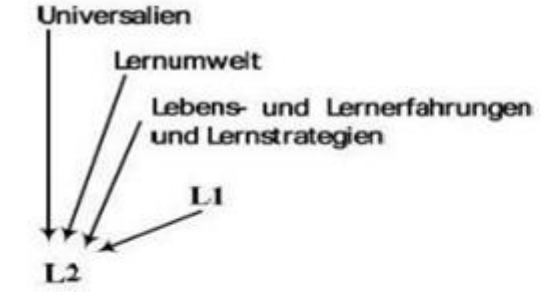


Abb. 1: Lernen einer L2

Abb. 2: Lernen einer L3

Abb. 1: Lernen einer L2; Abb. 2: Lernen einer L3

Beim Lernen der ersten Fremdsprache wird der Lernende von eigenen Lebens-/Lernerfahrungen und Lernstrategien beeinflusst. Die Erstsprache kann diesen Lernprozess positiv oder auch negativ beeinflussen, wobei dieser Einfluss individuell ist. Im Vergleich dazu sind die Einflussfaktoren beim Lernen einer L3 viel differenzierter und komplexer. Sie unterscheiden sich durch die Kenntnisse einer bereits erworbenen Fremdsprache und durch beim Lernen der L2 erworbene Fremdsprachenlernerfahrungen und Strategien (Hufeisen 2001: 648-649).

In der Arbeit von Lyp-Bielecka aus dem Jahr 2012 können wir über den aktuellen Stand der Tertiärsprachenforschung Folgendes lesen:

> Im Unterschied zu der Sekundärsprache (L2), die als erste Fremdsprache erlernt wird und deren Erwerb sich nach den neuesten Erkenntnissen deutlich vom Erwerb der zweiten, dritten und weiteren Fremdsprachen unterscheidet, da beim Erlernen der letzteren der Lernende bereits über ein breites Spektrum an (prozeduralem und/ oder deklarativem) Wissen verfügt, das ihm beim Erwerb der ersten Fremdsprache noch nicht zur Verfügung stand. Aus diesem Grunde darf der L3- bis Ln-Unterricht keine phasenverschobene Kopie des L2-Unterrichts sein, er muss die dort gemachten Lernerfahrungen konsequent nutzen (Lyp-Bielecka 2012: 136).

Ähnliche Überlegungen zum Thema bieten uns auch viele andere aktuelle Forschungsergebnisse. Hufeisen und Riemer gehen in ihrem Beitrag „Spracherwerb und Sprachenlernen“ von eigenen empirischen Studien aus, wenn sie schreiben, dass „die Lernenden von tertiären Sprachen, die sie nach der ersten Fremdsprache L2 lernen, von ihren Erfahrungen mit L2 profitieren“ (Riemer/ Hufeisen 2010: 748).

Bickelmann plädiert in seinem Beitrag für den Einsatz der Tertiärsprachendidaktik, wenn er schreibt:

> Eine Tertiärsprachendidaktik für nach der ersten Fremdsprache L2 gelernte L3, L4, usw., die auf der Mehrsprachigkeitsforschung fußt, kann die Erfahrungen der Lernenden mit L1 und L2 in allen sprachlichen Bereichen nutzen: Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik (Bickelmann 2014: 79).

Als einer von den größten Vorteilen des Einsatzes der Tertiärsprachendidaktik wird heutzutage der so genannte Synergie-Effekt genannt. Dieser besteht in der Beschleunigung und Optimierung des Erwerbsprozesses, wobei der Hauptakzent auf einer Bewusstseinsentwicklung für die Aktivierung der bereits bekannten sprachlichen Elemente bei den Lernenden gelegt wird. So eine bewusste Anknüpfung an das bereits Bekannte kann den Tertiärsprachenunterricht zu einer sehr effizienten und ökonomischen Methode des Fremdsprachenunterrichts machen. Außerdem ermöglicht diese Vorgehensweise, dass der Tertiärsprachenunterricht auf einer höheren Stufe beginnen kann und die Inhalte anspruchsvoller sein können. So müssen sich die Lernenden nicht nur auf die Arbeit mit den elementaren Texten in der Zielsprache beschränken und können sich auf den Input konzentrieren, der ihren Interessen entgegenkommt, ihre Neugier weckt und keine banalen Themen behandelt (Lyp-Bielecka: 2012: 137-138).

1.2.3. Interlingualer Transfer und seine Rolle im Tertiärsprachenerwerb

Um den Einfluss der ersten Fremdsprache auf den Erwerb einer Tertiärsprache besser nachvollziehen zu können, ist eine systematische Abgrenzung der Termini notwendig. Es wird mit verschiedenen Termini gearbeitet, welche sowohl den positiven als auch den negativen Einfluss der L2 auf den Erwerb einer Tertiärsprache beschreiben sollen.

Unter dem Begriff Interaktion wird der positive Transfer zwischen den Sprachen verstanden. Die Interaktion wird als methodisch positives Phänomen bewertet. Ausgehend von den Erkenntnissen zu der Interaktion zwischen zwei gelernten Fremdsprachen stellt Köberle Folgendes fest: “…eine Fokussierung der Ähnlichkeiten zweier/ mehrerer Fremdsprachen könnte einen relevanten Beitrag zum Abbau (oder zumindest zu einer Milderung) des sogenannten Frustrationsaspekts im Unterricht leisten” (ebd.).

Insbesondere, wenn die beiden Sprachen einer Sprachfamilie angehören, ist es laut Lyp-Bielecka für die Lernenden behilflich mit den Ähnlichkeiten arbeiten zu können. Eine besondere Rolle soll diese Vorgehensweise gerade beim Erlernen rezeptiver Fertigkeiten spielen (Lyp-Bielecka 2012: 141). Aus diesem Grund sind auch mehrere Konzepte entstanden, die auf diesen Erkenntnissen basieren. Ende der 90er Jahre wurde am Europäischen Fremdsprachenzentrum das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch entworfen. Zwischen den beiden Sprachen gibt es nämlich Ähnlichkeiten, mit denen man beim Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache sehr effektiv arbeiten kann, nicht nur im Bereich der Aussprache und Lexik, sondern auch im Bereich der Grammatik. Die Parallelen im Bereich der Komparation von Adjektiven, Tempusbildung oder im Artikelgebrauch haben sich in diesem Konzept als hilfreich beim Erlernen der deutschen Grammatik erwiesen (ebd., S.142). Laut Hufeisen ist es an einigen Stellen möglich, die Satzbaumuster des Englischen als Veranschaulichung zu übernehmen (Hufeisen 1991: 122).

Ein weiteres Beispiel dafür, wie die zwischensprachliche Interaktion im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann, ist das EuroComGerm – Konzept, das insbesondere auf den Erwerb germanischer Sprachen gerichtet ist. Der genannte Ansatz geht von der Annahme aus, dass man mit Hilfe von einer mit der Zielsprache verwandten Brückensprache die Texte in bisher unbekannten Sprachen entschlüsseln kann. Die Voraussetzung dafür ist laut Hufeisen die Anwendung der entsprechenden Strategien. Sie nennt insgesamt sieben wichtige Schritte – Sieben Siebe, bei denen sowohl die Identifizierung der zwischensprachlichen Ähnlichkeiten im Bereich des Wortschatzes und der Rechtschreibung als auch die Entdeckung der Gemeinsamkeiten in den syntaktischen und morphosyntaktischen Strukturen eine zentrale Rolle spielen (Lyp-Bielecka 2012: 140).

Wilke fasst die Ergebnisse ihrer eigenen Forschung in Bezug auf die Arbeit mit der Interaktion im Tertiärsprachenunterricht folgendermaßen zusammen:

> (...)die Lernenden aktivieren beim Lesen ihre Vorkenntnisse in ihnen schon bekannten Sprachen, (...) durch spielendes Entdecken wird das Interesse für andere Sprachen geweckt, die Angst vor Fremdsprachen im Allgemeinen genommen und den Lernern beigebracht, Kenntnisse aus verschiedenen Bereichen zu nutzen und miteinander zu verbinden (Wilke 2014: 164).

Im Tertiärsprachenunterricht darf man nicht nur bei Hinweisen auf die Ähnlichkeiten verbleiben. Die Mehrheit der Sprachen steht nämlich in einem Kontrastverhältnis zueinander. Den Interferenzen muss daher auch die adäquate Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Vernachlässigung der negativen Kontaktpunkte zwischen den

Brückensprachen und der Zielsprache kann sonst zu den Übergeneralisierungen und der Bildung der falschen grammatischen Formen unter dem Einfluss der Brückensprache führen. Als Beispiel können die Komparation der Adjektive im Deutschen und Englischen oder die Wortstellung im deutschen und englischen Satz dienen (Hufeisen 1991: 123). In solchen Fällen ist es nötig, explizit auf die Interferenzen hinzuweisen und die entsprechenden Beispiele und Regeln hinzuzufügen (ebd.).

Kielhöfer (1995: 44) stellt im Zusammenhang mit der Rolle der negativen Transfererscheinungen im Tertiärsprachenunterricht fest, dass das Fehlermachen im Bereich der zwischensprachlichen Interferenzen nicht nur als etwas Negatives betrachtet werden muss. Er meint, dass falls das Testen der Hypothesen die Lernenden zu den Fehlern führt, sie dadurch gleichzeitig auch dazu angeregt werden diese zu verbessern. Die Interferenzfehler sind laut Kielhöfer (1995: 36) kreative Lernerschöpfungen als Reaktionen auf Lernprobleme und führen zur Entstehung eigener Lernregeln. Aus diesem Grund sollte die Interferenz in Bezug auf den Tertiärsprachenunterricht nicht als etwas Negatives betrachtet werden.

Wie von den oben genannten Quellen abgeleitet werden kann, spielen sowohl die positiven als auch die negativen zwischensprachlichen Kontaktpunkte im Tertiärsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Um sie effektiv nutzen zu können, ist es allerdings wichtig, dass der Lehrende sie zum richtigen Zeitpunkt und in angemessenem Ausmaß im Unterricht einsetzt. Die Beschränkung nur auf die Interferenzen kann die Motivation der Lernenden vermindern. Diese Motivation wächst allerdings, wenn es nicht unbeachtet bleibt, dass sie eine Regel mit Hilfe von den eigenen bereits vorhandenen Kenntnissen und der zwischensprachlichen Interaktion richtig abgeleitet haben.

1.2.4. Ziele der Tertiärsprachendidaktik

Durch das Lernen einer neuen Sprache erscheint die eigene Welt der Lernenden in einem neuen Licht und in einer neuen Perspektive. Diese eigenen Erfahrungen bilden laut Hufeisen ein Koordinatensystem, auf das sich das Neue bezieht und in das es eingeordnet wird. Für die tertiärsprachendidaktische Praxis bedeutet dies, dass es möglich und wichtig ist die Sprachbewusstheit der Lernenden durch das Vergleichen der eigenen sprachlichen Erfahrungen mit dem Neuen zu fördern. Dabei wird es an das Vergleichen und Besprechen der ausgewählten Sätze, Texte oder Wörter in den beiden Sprachen gedacht. Christ (2000: 6) erwähnt in diesem Zusammenhang die sogenannte *„Kultur des lauten Denkens“.* In der Praxis bedeutet das die Vermutungen, Vergleiche und Hypothesen über

die sprachlichen Strukturen im Unterricht zu diskutieren und dadurch das bestehende Sprachwissen bei den Lernenden aktivieren.

Dieses Prinzip betrifft allerdings auch die Sprachlernerfahrungen der Lernenden. Im Vergleich zum L2-Unterricht werden beim Erlernen der Tertiärsprachen die Lernstrategien eingesetzt, die beim Lernen der ersten Fremdsprache bereits erfolgreich angewandt worden sind, und dieses Lernverhalten muss bewusst gemacht werden. Die Lernenden können zum Beispiel dazu angeregt werden die Fragen nach der persönlichen Lernmotivation oder nach den eigenen bereits erprobten Lernstrategien zu beantworten. Die Lerngewohnheiten der Lernenden sollen besprochen werden und zusätzlich können neue Lerntechniken eingeführt, erprobt und immer wieder besprochen werden (Hufeisen/Neuner 2003: 24). Der Tertiärsprachenunterricht orientiert sich deswegen an einem zweifachen Ziel: Erweiterung des Sprachbesitzes und Erweiterung der Sprachlernerfahrungen.

Bei der Erweiterung des Sprachbesitzes gilt als Ausgangspunkt die Frage, wie man zwischen der bereits gelernten Fremdsprache und der L3 „Transferbrücken" bauen kann. Zentral ist die Suche nach den vergleichbaren Elementen, Einheiten und Strukturen der L2, die mit der L3 in Beziehung gesetzt werden können. Die grundlegende Rolle spielt dabei die sprachtypologische Verwandtschaft:

> …wenn enge sprachtypologische Verwandtschaft und intensiver Sprachkontakt bestehen – wie dies bei Englisch und Deutsch der Fall ist – dann ergeben sich aufgrund von gleichen oder ähnlicher Sprachformen relativ breit angelegte, vom Lernenden selbst erkennbare Übergänge zwischen den Sprachen, die diesen Wiedererkennenstransfer in der Form von Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten auslösen (ebd., S. 25).

Wenn sich die Lernenden also mit den zwei typologisch verwandten Sprachen und ihren Strukturen tiefer beschäftigen, beginnt bei ihnen ein stummer Prozess der Hypothesenbildung, der schließlich zum selbstständigen Erkennen bestimmter Regeln führen kann. In diesem Zusammenhang ist inzwischen ein starker Einfluss von Englisch als L2 auf die L3 Deutsch hinreichend bewiesen worden (ebd., S. 25-26). Es ist ein wichtiges Ziel der Tertiärsprachendidaktik die erkennbaren sprachlichen Ähnlichkeiten ans Licht zu bringen und über diese neuen Wahrnehmungen/ Hypothesen über die zu erlernende Sprache zu sprechen. Durch diese Vorgehensweise kann in L3 allmählich ein Verstehensraum entstehen, der immer weiter ausgebaut werden kann. Die Entfaltung des Verstehensraums mit Hilfe von zwischensprachlichen Interaktionen in der Tertiärsprache sollte allerdings in erster Linie auf den Bereich des Leseverstehens orientiert werden. In

den Bereichen der aktiv-produktiven Sprachverwendung ist zusätzlich eine intensive Übung und Entwicklung des Sprachkönnens notwendig (ebd.).

Unter der Erweiterung der Sprachlernerfahrungen ist die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Besprechung von Sprachlernprozessen zu verstehen. Dieses Ziel wird durch die Suche nach den Anknüpfungspunkten zu den bereits vorhandenen Fremdsprachenlernerfahrungen erreicht. In der Praxis heißt dies, dass man sich intensiver mit den unterschiedlichen Lernstrategien und Lerntechniken im Rahmen des Unterrichts befasst. Man beschäftigt sich nicht mehr nur mit der Frage, welche Ähnlichkeiten zum Beispiel zwischen den grammatikalischen Strukturen der beiden Sprachen bestehen, sondern man setzt sich auch mit der Frage auseinander, wie man diese Strukturen effizient erlernen kann. In diesem Sinne bezieht sich der Transfer also auf das Aufgreifen der Sprachlernerfahrungen, die sich die Lernenden bereits beim Erwerb der ersten Fremdsprache angeeignet haben (ebd.). Hufeisen und Neuner sehen in der Erweiterung der Sprachlernerfahrungen im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts ein großes Potenzial und Wichtigkeit:

> …dann bedeutet das für den schulischen Fremdsprachenunterricht, dass er die Grundlagen für das lebenslange selbstständige Weiterlernen von Sprachen legen und die Lernenden dazu befähigen muss, ihren eigenen Fremdsprachenlernprozess zu durchschauen und ggf. selbstständig effizient zu gestalten. Der bewusste Umgang mit Lerntechniken und Lernstrategien zur Verbesserung der Effizienz des Fremdsprachenlernens (…) erwiest sich aus dieser Perspektive als ein eigenständiger und wichtiger Lernzielbereich des Tertiärsprachenlernens (ebd.).

1.2.5. Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik

Die didaktischen Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts hängen von vielen Faktoren ab. Noch vor dem Unterricht muss von dem Lehrenden bedacht werden, welche Zielsetzungen und welcher Lehrstoff für die konkreten Lernenden im Vordergrund stehen. Außerdem sollten die gruppenspezifischen Merkmale wie Alter oder die Vorkenntnisse der Lernenden nicht unbeachtet bleiben. Die Lehrsituation spielt ebenso eine wichtige Rolle – es muss klar festgestellt und berücksichtigt werden, wie viel Zeit für den Unterricht zur Verfügung steht oder welche Lehrtraditionen in der jeweiligen Kultur ausgeprägt sind (ebd.).

Hufeisen und Neuner (ebd., S.27) haben fünf didaktische Prinzipien für das Tertiärsprachenlernen herausgestellt, die den genannten Faktoren angepasst werden müssen und die als Grundlage für das in dieser Aktionsforschung eingesetzte Konzept dienen:

1.) Kognitives Lernen – Unter diesem Prinzip ist die Erweiterung sowohl des Wissens über Sprachen (deklaratives Wissen) als auch des Wissens über den eigenen Lernprozess (prozedurales Wissen) zu verstehen. Konkret geht es um das laute Denken, Aufstellen von Hypothesen, Diskutieren und Vergleichen (ebd.,28). Dank diesem Verfahren werden die Lernenden zu aktiven EntdeckerInnen gemacht – die Welt der Sprachen aus dieser Perspektive kennenzulernen kann sich auf das Sprachlernen motivierend auswirken und zur Belebung des Unterrichts beitragen. Laut Christ (2001: 6) sind sogar schon Kinder im Grundschulalter in der Lage sich mit den Fragen des Sprachvergleichs aktiv auseinanderzusetzen und den eigenen Lernprozess zu diskutieren.

2.) Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt – Wie bereits erwähnt wurde, stellt der Verstehensaspekt eine Grundlage für das Tertiärsprachenlernen dar. Als Aufgabe des Tertiärsprachenunterrichts gilt nach diesem Prinzip die Besprechung der stummen Verstehensprozesse, die sonst nur im Kopf ablaufen. An dieser Stelle begegnen wir wieder der Kultur des lauten Denkens. Diese Besprechung ist laut Neuner und Hufeisen (2003: 29) ein charakteristisches didaktisches Element des Tertiärsprachenlernens. Um das Verstehen zu entfalten, sollte man im Tertiärsprachenunterricht gezielt ausgewählte, transferierbare und integrierbare Texte anbieten (z.B.: authentische Paralleltexte in den vorhandenen Sprachen) und dadurch den Lernenden gleichzeitig helfen sich im angebotenen Sprachangebot zu orientieren was wird wann/ zu welchem Zweck verwendet?

3.) Inhaltsorientierung – Die Lehrenden sollten daran denken, dass es im Tertiärsprachenunterricht um Lernende mit einer erweiterten Lernerfahrung geht. Diese Tatsache soll auch bei der Themenauswahl berücksichtigt werden. Für die Lernenden ist es meistens nicht motivierend, wenn sie sich im Tertiärsprachenunterricht immer wieder mit Themen beschäftigen, die bereits beim Erlernen der ersten Fremdsprache ausführlich genug angesprochen worden sind. Deshalb ist es wichtig Themen auszuwählen, zu denen die Lernenden eigene Erfahrungen mitbringen und die sie interessieren. So aufbereitete Materialien können dann von den Lernenden selbständig erarbeitet werden, es können Hypothesen gebildet und überprüft werden. Dabei sollten wir aber auch nicht vergessen deutlich zu machen, wozu das im Unterricht Thematisierte im realen Leben brauchbar ist (ebd., 30).

4.) Textorientierung – Die Textarbeit hat in der Tertiärsprachendidaktik eine besondere Bedeutung, weil die fremde Welt und die fremde Sprache gerade durch die unterschiedlichsten Texte die Welt der Lernenden erreicht. Die Ziele der L3-Textdidaktik

können mit Hilfe von diversen Aufgaben erreicht werden. Durch die vergleichende Analyse von L2-L3-Texten können zum Beispiel die Sprachsysteme induktiv erarbeitet werden. Außerdem können bei der Arbeit mit authentischen Texten globale Verstehensstrategien entwickelt werden (ebd., S. 31).

5.) Ökonomisierung des Lernprozesses – Wenn man sich im Tertiärsprachenunterricht bewusst auf die Parallelen in den beiden Sprachsystemen fokussiert, ermöglicht dies einen wesentlich schnelleren und effizienteren Einstieg in die deutsche Sprache. Dieser Prozess wird auch durch die selbstständige Erarbeitung von sprachlichen Regelmäßigkeiten unterstützt. Die Lernenden bekommen viel mehr Gelegenheit dazu im Unterricht aktiv zu handeln und werden viel mehr in den Unterricht einbezogen, was sich positiv auf den zeitlichen Aufwand des Lernprozesses auswirkt (ebd., S.32). Kallenbach hat im Rahmen der Studie *L3-Spezifika aus Schülersicht* die SchülerInnen befragt, die ihre Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht erworben haben. In der abschließenden Bemerkung der empirischen Studie stellt sie in Bezug auf die Ökonomisierung des Lernprozesses durch den Einsatz der L2-Kenntnisse Folgendes fest:

> Insbesondere bei mehrsprachigen SchülerInnen, die über umfangreiche Erfahrungen mit dem Lernen und Anwenden von Fremdsprachenlernen verfügen, ist es geradezu eine Vergeudung von Ressourcen, wenn dieses Wissen nicht bewusst und systematisch in nachfolgende Lernprozesse eingebunden wird (Kallenbach 1998: 56).

1.2.6. Grammatikerwerb und Tertiärsprachenlernen

In den letzten Jahren sind verschiedene Erwerbsstudien mit Bezug auf das Deutsche als Fremdsprache durchgeführt worden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die gegenwärtige Forschung im Bereich der Grammatikvermittlung für die lernerInnengerechte Grammatikvermittlung plädiert. Das impliziert, dass die Lernenden unterschiedliche Bedürfnisse haben und kein Ansatz für alle gültig sein kann (Fandrych 2010: 1017).

In Bezug auf die L3-Aneignung erwähnt Fandrych die Kontrastivität: „Das implizite Wissen um die Regeln der eigenen Sprachen (und natürlich auch von vorher gelernten Fremdsprachen) kann auf verschiedene Weise das Erlernen des Deutschen positiv beeinflussen“ (ebd.,1015). Die Tertiärsprachendidaktik im Bereich der Grammatikvermittlung stellt allerdings nicht eine Erweiterung der kontrastiven Didaktik dar. Es geht nicht nur um die reinen Vergleiche zwischen L2 und L3, sondern der gesamte Kenntnisstand von Fremdsprachenlernen kann und soll bei der L3-Grammatikvermittlung eingesetzt werden (Marx 2008: 21).

Boócz-Barna geht näher auf die Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht ein und formuliert die Ziele und Prinzipien der Grammatikvermittlung im L3-Unterricht. Ausgehend von den konstruktivistischen und psycholinguistischen Forschungserkenntnissen schreibt sie Folgendes: „Lernende dürfen nicht mit fertigem Wissen konfrontiert werden, sondern lediglich , Baumaterial ' erhalten, das sie selbst zu ihren individuellen Systemen zusammensetzen" (Boócz-Barna 2016: 199). Beim Erwerben der grammatikalischen Strukturen der L3 geht es laut dieser Behauptung um einen Prozess des Hypothesenbildens und Testens.

Außerdem wird in ihrem Beitrag die Rolle der Interaktionsprozesse beim Grammatikerwerb im Tertiärsprachenunterricht betont – die Lernenden bekommen die Möglichkeit untereinander zu diskutieren, die Ideen von anderen aufzugreifen und weiterzuführen, bzw. zu korrigieren. Genügend Raum sollte im Erschließungsprozess des neuen grammatischen Phänomens auch für die Intuition und Reflexion eröffnet werden (ebd.,200).

Heutzutage gibt es im Bereich der Grammatikvermittlung viele unterschiedliche Ansätze, die an dieser Stelle aus Umfangsgründen nicht angesprochen werden können. Die in diesem Unterkapitel erwähnte Erkenntnisse sollen nur einen kurzen Überblick der Überlegungen zur Grammatikvermittlung im Tertiärsprachenunterricht, welche für diese Aktionsforschung relevant sind, darstellen.

1.2.7. Interkomprehensionsmodell

Die aus der Forschung gewonnenen Erkenntnisse zum Tertiärsprachenlernen führten zu der Entwicklung unterschiedlicher didaktischer Konzepte, in denen die L2 stärker berücksichtigt wird. Einen interessanten Ansatz stellt Meißners Interkomprehensionsmodell dar, in dem die Arbeit mit Paralleltexten im Vordergrund steht (Meißner 2004: 55).

Die Interkomprehension wird laut Möller und Zeevaert als „das Leseverstehen von Texten, bzw. das Erarbeiten von Textverständnis in einer nicht aktiv gelernten Sprache auf der Basis von (...) Kenntnissen mindestens einer Sprache derselben Sprachfamilie" (2010: 218) definiert. Man hat also bereits bestimmte Fremdsprachenkenntnisse in einer typologisch verwandten Sprache erworben, welche dann im Verstehensprozess als Brückensprache dient.

Der Interkomprehensionsansatz basiert auf der konstruktivistischen Lerntheorie, die davon ausgeht, dass die Lernenden ihr eigenes Wissen durch das bereits Erlernte

konstruieren. Die neuen Informationen werden aus der Sicht des Interkomprehensionsansatzes in vorhandene Wissensbestände aufgenommen und verarbeitet. Die Interkomprehensionsdidaktik wird deswegen oft auch als Transferdidaktik bezeichnet (Wilke 2014: 164).

1.2.7.1. Verstehensprozesse im Interkomprehensionsansatz

Das interaktive Modell des Leseprozesses aus den 80er Jahren besagt, dass um einen Text verstehen zu können, das Zusammenspiel von *Top Down*- (wissensgeleiteten) Prozessen und *Bottom Up*- (datengeleiteten) Prozessen notwendig ist. Unter den Bottom Up-Prozessen sind solche Prozesse zu verstehen, die bei der Sprachverarbeitung für das Erkennen phonologisch-prosodischer, lexikalischer und morpho-syntaktischer Signale zuständig sind. Die *Top Down*-Prozesse sind hingegen die Prozesse der Hypothesenbildung. Sie greifen die gespeicherten Wissensstrukturen auf und leiten Organisation und Interpretation von den sensorischen Informationen (Biechele 2010: 342). Das Lesen ist daher ein sehr komplexer Prozess, der nicht nur vom Erkennen der einzelnen Wörter abhängt, sondern auch satzübergreifend verläuft. Der Einsatz des inhaltlichen Vorwissens ist beim Sprachverstehen unersetzbar, weil das inhaltliche Vorwissen sowohl das Antizipieren als auch das Einordnen von Informationen ermöglicht. Dazu kommt noch das Vorwissen über Textsorten, Textmuster und Funktionen eines Textes. Alle diese Aspekte unterstützen die Dekodierung eines Textes. Dies bezieht sich auf das Leseverstehen in der Erstsprache (Wilke 2014: 166).

Wenn diese Kenntnisse auf die Leseprozesse in einer Fremdsprache übertragen werden, wird offensichtlich, dass die fehlende Sprachkompetenz umso mehr durch den Einsatz der *Top Down*-Prozesse kompensiert werden muss. Diese können laut Wilke durch die Aktivierung des passenden Vorwissens aktiviert werden, zum Beispiel durch geeignete Bildmaterialien oder vorangestellte Zusammenfassungen (ebd.).

1.2.7.2. Projekt *„Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprechende LernerInnen“*

Die Tertiärsprachendidaktik zusammen mit den Erkenntnissen zu den Verstehensprozessen bei der Interkomprehension waren die Grundlage für das Projekt „Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprechende LernerInnen“, welches als Muster für den konzeptuellen Aufbau dieser Aktionsforschung dienen soll. Dieses Projekt entspricht allen bereits beschriebenen Prinzipien der

Tertiärsprachendidakik und ist außerdem auf die Zielgruppe angepasst, mit welcher auch im Rahmen der vorliegenden Aktionsforschung gearbeitet wird. Die Zielgruppe des Projektes wird als spanischsprechende Lernende bezeichnet, welche Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben. Die deutsche Sprache wurde auch in einem zielsprachenfernen Land – Argentinien – erworben (ebd., S.169). Das Projekt fokussiert sich zwar auf die Entwicklung der Lesekompetenz, was allerdings nicht ausschließt, dass durch die ähnliche Vorgehensweise der Fokus auf die grammatikalischen Strukturen der germanischen Sprachen gelegt werden kann. Im Folgenden werden kurz die methodischen Aspekte des Projektes vorgestellt. Diese werden auf die Zielgruppe der eigenen Forschung und der Fragestellung dieser Arbeit angepasst.

In jeder Einheit wurden Texte in drei germanischen Sprachen eingesetzt, die nicht die gleiche Information enthalten, um die Authentizität des Lesens zu fördern. Für die Arbeit mit den Texten wurden folgende Aktivitäten entworfen:

1. Aktivieren – diese Aktivität soll das inhaltliche Vorwissen der Lernenden anhand von Bildern, Schlüsselwörtern u.ä. aktivieren, wobei die Lernenden Hypothesen und Fragen stellen;
2. Globales Verstehen und Suchen – in diesem Schritt werden die Aufgaben zum Leseverstehen eingesetzt. Es kann entweder um das globale oder selektive Verstehen gehen;
3. Entdecken – das Ziel dieses Aufgabentyps besteht in der Suche nach den Ähnlichkeiten und Regularitäten zwischen den Sprachen, damit im Anschluss eine Regel formuliert werden kann. Die Lernenden müssen zum Beispiel die Ähnlichkeiten in der Präsensbildung herausfinden;
4. Nachdenken – beim Nachdenken geht es um das *„laute Denken“*. Die Lernenden sollen laut darüber sprechen, was ihnen beim Entdecken der Regelmäßigkeiten geholfen hat;
5. Zum Schluss – schließlich handelt es sich um das Inhaltliche – was haben die Lernenden aus den Texten erfahren? Dadurch kann ihnen bewusst gemacht werden, wozu diese entdeckende Vorgehensweise brauchbar war (ebd.).

Laut Wilke hat dieser Pilotkurs bestätigt, dass „die Erfahrung mit interkomprehensivem Lesen die Jugendlichen dazu bringen kann, Gemeinsamkeiten zwischen verwandten Sprachen zu entdecken, was gleichzeitig den interdisziplinären Wissenstransfer im Allgemeinen fördert“ (ebd., 171).

1.3. Zwischenfazit

Die aktuellen Forschungsergebnisse im Bereich des Tertiärsprachenlernens weisen darauf hin, dass die Lernenden beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache (L3) von ihren Erfahrungen mit der ersten Fremdsprache (L2) profitieren können und das insbesondere dann, wenn die beiden Fremdsprachen derselben Sprachfamilie angehören. Basierend auf diesen Erkenntnissen sind unterschiedliche tertiärdidaktische Konzepte entwickelt worden, welche vor allem von den zwischensprachlichen Interaktionen und Interferenzen ausgehen, zum Beispiel das EuroComGerm – Konzept (Lyp-Bielecka 2012: 140).

Ausgehend von den oben genannten wissenschaftlichen Ausführungen kann behauptet werden, dass der Einsatz eines tertiärdidaktischen Konzeptes unter der Berücksichtigung der spezifischen Institutionsbedingungen folgende Vorteile für den L3-Unterricht bringen kann: Belebung des Fremdsprachenunterrichts, höhere Motivation der Lernenden, Entwicklung der neuen Lernstrategien bei den Lernenden und Ökonomisierung des gesamten Lernprozesses (Hufeisen/Neuner 2003: 28-32).

2. METHODISCHES VORGEHEN

2.1. Konzept der Aktionsforschung

Die Erforschung der definierten Forschungsfragen soll als ein Impuls für die Verwirklichung für die UNAM neuer Lehrmethoden im Deutschunterricht dienen, daher werden in der vorliegenden Arbeit die Methoden der Aktionsforschung verfolgt.

Altrichter und Posch beschreiben die Aktionsforschung mit folgenden Worten: „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. LehrerInnengruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen“ (Posch/Altrischter 190: 11). Der zentrale Gegenstand ist die Erforschung des eigenen Unterrichts, wobei durch gezielte Aktionen untersucht wird, wie sich diese auf den Unterricht auswirken (Altrichter et al. 2018; Feldmeier 2014). Für die vorliegende Arbeit bedeutet es die Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Konzepts, Durchführung des Unterrichts nach diesem Konzept und die Erforschung der Auswirkungen des durchgeführten Unterrichts in Bezug auf die gestellten Forschungsfragen.

Aufgrund der spezifischen Merkmale dieses Konzepts lassen sich im Rahmen einer Aktionsforschung sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze anwenden (vgl.

Feldmeier 2014: 256f.). Die für diese Arbeit ausgewählten Ansätze werden im folgenden Kapitel beschrieben und begründet.

2.1.1. Phasen der Aktionsforschung

Altrichter betont, dass die Aktionsforschung ein Prozess ist, der aus mehreren Phasen besteht (Altrichter/Posch 1990: 33). Während Altrichter und Posch vier Phasen der Aktionsforschung definieren: *Einsteigen, Klären der Situation, Erproben von Handlungsstrategien, Formulieren und Verbreiten der Erfahrungen* (ebd., 34), wird der Prozess von Feldmeier näher beschrieben und konkretisiert:

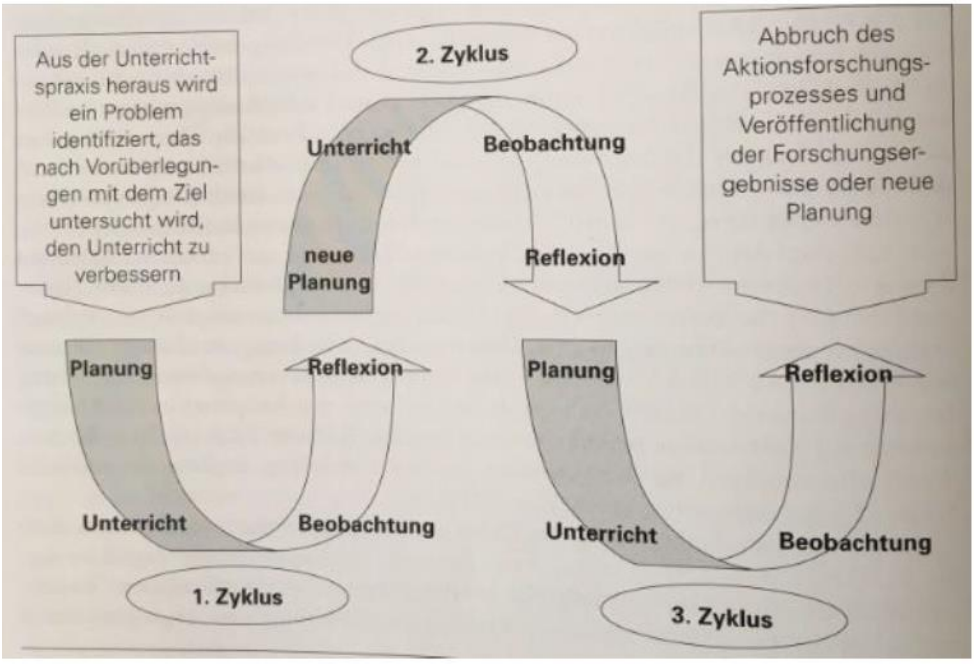


Abb. 3: Phasen der Aktionsforschung (Burns 2010, S. 9 zit. n. Feldmeier 2014, S. 258)

Am Beginn ist laut Feldmeier eine gewissenhafte Vorbereitung notwendig – diese beinhaltet die Klärung aller wichtiger Aspekte wie Kooperation mit der Universitätsleitung, Abschätzung der Ressourcen und der Unterrichtsbedingungen oder die Definition der Institutionsmerkmale, für welche die Forschungsfrage von Belang ist. Nachdem die Klärung der äußeren Bedingungen erfolgt ist, kann der eigentliche Prozess beginnen. Wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist, besteht dieser aus dem Zusammenspiel der folgenden vier Phasen: Planung, Unterricht, Beobachtung und Reflexion. Nach dem ersten Zyklus folgen je nach verfügbaren Ressourcen und definierten Zielen weitere Revisionen/Zyklen, die von der Zwischenreflexion ausgehen und eine erneute Planung und Umsetzung voraussetzen (Feldmeier 2014: 258ff.).

Um plausible Reflexionen und Ergebnisse in Bezug auf die Auswirkungen des erstellten Unterrichtsplans auf den Unterricht feststellen zu können, ist eine systematische

Datenerhebung und -auswertung notwendig (Feldmeier 2014, S. 261). Das im Folgenden beschriebene methodische Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung wurde nach eigenem Ermessen eingeschätzt und beschlossen, wobei in diesem Kapitel versucht wird die getroffenen Entscheidungen nachvollziehbar und mittels theoretischer Erkenntnisse zu begründen.

Da im Vordergrund der Arbeit die subjektiven Sichtweisen der UNAM-Studierenden auf den tertiärsprachendidaktischen DaF-Unterricht stehen, erscheint die Beantwortung der festgelegten Forschungsfragen mittels der qualitativen Forschung am geeignetsten zu sein. Laut Diekmann (2007: 531) gilt das Interesse der qualitativen Forschung den subjektiven Perspektiven und den „Sinndeutungen" der untersuchten bzw. befragten Personen. Mittels der qualitativen Methode können die Perspektiven der Lernenden auf den durchgeführten Unterricht beschrieben werden, der Blick in die Lebenswelten der Studierenden wird ermöglicht und daraus heraus kann die Wirklichkeit plausibel interpretiert werden, so Flick et al. (2000: 14). Aus diesem Grund werden sowohl nach dem ersten Zyklus der vorliegenden Aktionsforschung als auch nach seiner Revision drei qualitative Interviews durchgeführt, ausgewertet und interpretiert.

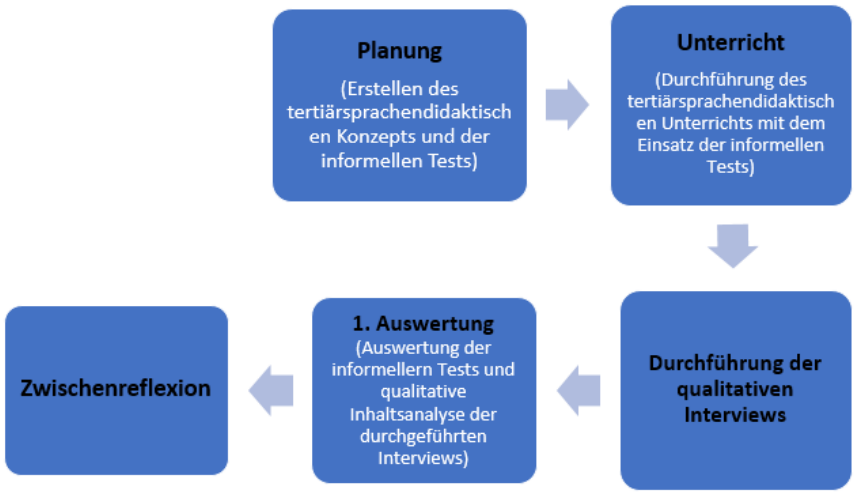
Um die im Unterricht durchgeführten Aufgaben auswerten zu können, werden diese im Rahmen des Unterrichts in Form eines informellen Tests ausgearbeitet und im Nachhinein evaluiert. Das Ziel dieses Vorgehens ist herauszufinden, welche Typen der Aufgaben im tertiärsprachendidaktischen Unterricht im UNAM-Kontext als problematisch bzw. nicht problematisch erscheinen. Dies wird ausgehend von den theoretischen Ausführungen interpretiert und die Ergebnisse werden als Grundlage für die Anpassung des erstellten Unterrichtskonzepts für die zweite Unterrichtseinheit/Revision dienen (Altrichter/Posch 1990: 215). In der Zwischenreflexion werden somit sowohl die Ergebnisse der qualitativen Interviews, als auch die Analyse der im Unterricht ausgefüllten informellen Tests berücksichtigt. Nach der Revision wird eine erneute Auswertung der in und nach der zweiten Unterrichtseinheit gewonnen Daten und ihre Reflexion folgen.

Abschließend wird eine Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den beiden Unterrichtseinheiten und ihre Interpretation in Bezug auf die Forschungsfragen und die dargestellten theoretischen Ausführungen erfolgen.

Die beiden Forschungsinstrumente informeller Test und qualitative Interviews werden in den Kapiteln *Datenerhebung*, *Datenaufbereitung und Datenanalyse* getrennt voneinander beleuchtet und näher beschrieben.

Die nachstehende Abbildung 4 zeigt einen Überblick über die einzelnen Phasen der vorliegenden Aktionsforschung, die auf dem bereits erläuterten Modell zu den Phasen der Aktionsforschung von Feldmeier basieren (siehe Abb. 3). Das ursprüngliche Modell wurde adaptiert und die Phase der Beobachtung ist durch die Auswertung der gewonnen Daten ersetzt worden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der einzelnen Schritte wurde die Phase *„Durchführung der qualitativen Interviews“* hinzugefügt.

1. Zyklus:



2. Zyklus (Revision):

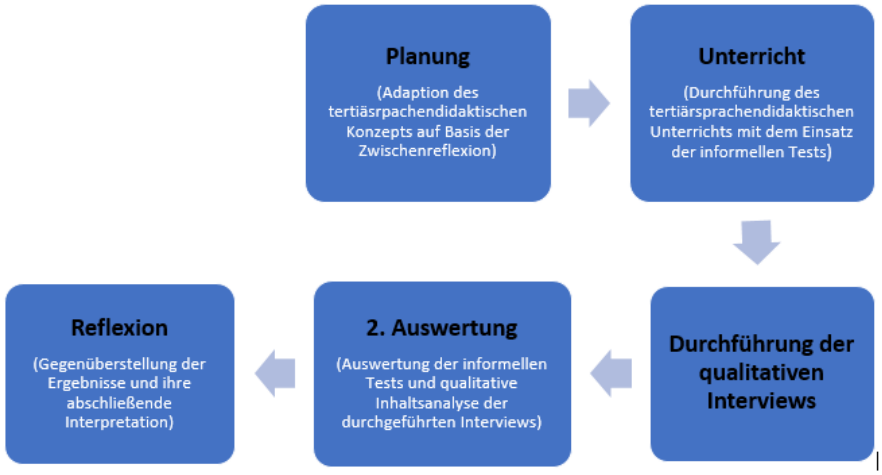


Abb. 4: Überblick über die durchgeführten Phasen der Aktionsforschung (eigene Darstellung)

2.2. Forschungsinstrumente

Die Forschungsfragen werden anhand zweier Forschungsinstrumente beantwortet. Diese werden durch die nachstehende Abbildung explizit hervorgehoben und in den Kapiteln *Datenerhebung*, *Datenaufbereitung* und *Datenauswertung* ausführlich erläutert:

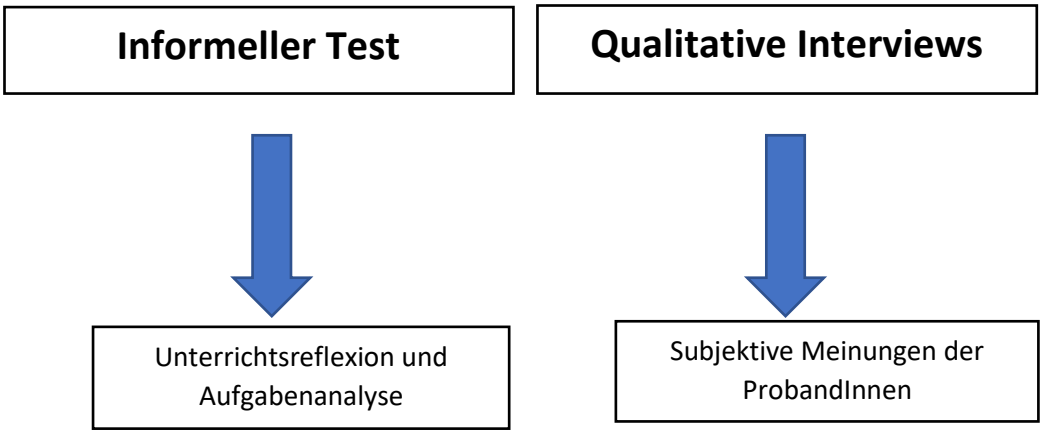


Abb.5: Forschungsinstrumente (eigene Darstellung)

2.3. Forschungsfeld

Die vorgestellte Aktionsforschung wird im Rahmen des Auslandspraktikums an der Universidad Nacional Autónoma México (UNAM) in Mexiko Stadt realisiert. Im Folgenden wird auf die Rolle der deutschen Sprache in Mexiko, den Deutschunterricht an der UNAM und auf die ProbandInnen-Gruppe eingegangen.

2.3.1. Deutsch als Fremdsprache in Mexiko

Laut der DAAD-Bildungssystemanalyse (Au, A./ Faber, S. 2018: 34) hat die Datenerhebung „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ aus dem Jahr 2015 gezeigt, dass es in Mexiko insgesamt 75 176 Deutschlernende gibt, wobei diese Zahl im Vergleich zum Jahr 2010 um 20% gestiegen ist.

Im Schulbereich wird Deutsch nach diesen Angaben an 240 Schulen (insgesamt 27000 SchülerInnen) nach Englisch und neben Französisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Außerdem nutzen rund 18000 Studierende den Deutschunterricht an den 173 unterschiedlichen Hochschulen, wobei die meisten die deutschen Sprachkenntnisse bis zum A2-Niveau erreichen. In der Erwachsenenbildung haben laut dieser Statistik insgesamt 25000 MexikanerInnen Deutsch gelernt. Die Zahl der Deutschinteressierten steigt laut DAAD insbesondere in den Gebieten, wo die deutsche Industrie eine große Rolle spielt (ebd., S. 36).

2.3.2. Deutschunterricht an der UNAM

Die Kurse der deutschen Sprache bietet an der UNAM *El Departamento de Alemán de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) an, wo auch die vorliegende Aktionsforschung stattfindet. Die Semesterkurse der deutschen Sprache stehen nicht nur den Bachelor- und Masterstudierenden der UNAM, sondern auch den akademischen MitarbeiterInnen der Universität zur Verfügung und der Unterricht wird von den im Fach Deutsch als Fremdsprache ausgebildeten Lehrkräften geführt. Außerdem unterrichten hier jedes Semester auch LektorInnen aus Deutschland und Österreich, welche hier im Rahmen der DAAD- und OEAD-Austauschprogramme tätig sind.

Das Curriculum besteht aus acht Modulen, die sich sehr stark an dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren. Nach dem Abschluss der ersten drei Module soll das Niveau A2 erreicht werden, nach dem fünften Modul sollten die Studierenden über die Deutschkenntnisse auf dem B1-Niveau verfügen und nach dem letzten achten Modul soll das C1-Niveau erreicht werden. Den Studierenden stehen zwei Studienvarianten zur Verfügung – klassischer Präsenzunterricht oder selbstgesteuertes Lernen, das in der ENALLT-Bibliothek stattfindet.

Obwohl die meisten UNAM-Studierenden über gute Englischkenntnisse verfügen, sind zu diesem Zeitpunkt an ENALLT keine didaktischen Beiträge zum Einsatz der Tertiärsprachendidaktik im Deutschunterricht veröffentlicht worden. Die Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich auf den Einsatz der neuen Medien im Deutschunterricht und auf den Bereich der pädagogischen Grammatik.

2.3.3. Sampling

Nach der Absprache mit der ENALLT-Leitung wird für den empirischen Teil der Arbeit eine B2-Gruppe mit 13 Studierenden aus unterschiedlichen Studienrichtungen als ProbandInnen-Gruppe ausgewählt. Um die für die Fragestellung relevanten Fälle zu berücksichtigen, wird die zu untersuchende Personengruppe präzis definiert. Basierend auf den definierten Fragestellungen sind folgende Kriterien für die Auswahl der ProbandInnen-Gruppe wesentlich:

- Deutschlernende an der UNAM in Mexiko Stadt, die Deutsche als Tertiärsprache nach Englisch lernen: vor der ersten Unterrichtseinheit füllen die ProbandInnen einen kurzen anonymen Fragebogen aus, wodurch überprüft werden soll, ob alle TeilnehmerInnen Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch lernen (vgl. Anhang

9.3.). Die Auswertung des Fragebogens hat gezeigt, dass alle dreizehn ProbandInnen Englisch als L2 und Deutsch als L3 oder Ln lernen.

- Innerhalb der ProbandInnne-Gruppe soll laut Doff eine breite Variation über äußere oder innere Kriterien angestrebt werden (2012: 222). Um diese Variation sicherzustellen, werden die UntersuchungsteilnehmerInnen nach der für das jeweilige Interview relevanten Unterrichtseinheit um ein Feedback gebeten. So entstehen drei Gruppen von Studierenden – mit dem sehr positiven Feedback, neutralen Feedback und negativen Feedback. Aus jeder Gruppe kann sich anschließend eine Person freiwillig zur Teilnahme an dem Interview anmelden. Somit kann im Rahmen der Interviews ein breites Spektrum an den Meinungen erfasst werden.

2.3.4. Forschungsbedingungen

Vor der Durchführung des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts werden in den Unterrichtshospitationen (insgesamt 4 Unterrichtseinheiten) folgende Aspekte in der ProbandInnen-Gruppe beobachtet: Unterrichtsablauf, angewandte Lern-/Lehrstrategien und Lernmaterialien. Die für die Entwicklung des angewandten Unterrichtskonzepts relevanten Erkenntnisse dieser Unterrichtsbeobachtung werden in folgenden Abschnitten beschrieben.

Der Deutschunterricht im genannten Kurs orientiert sich an dem Lehrwerk DaF-Kompakt für das Niveau B2, wobei die für das Modul vorgeschriebenen Lektionen und Inhalte während des Semesters komplett erörtert werden müssen. Aus diesem Grund soll sich auch das für die vorliegende Aktionsforschung entwickelte Unterrichtskonzept auf die Erklärung derjenigen grammatischen Strukturen konzentrieren, die auf dem Curriculum-Plan stehen. Da der empirische Teil der Arbeit im letzten Semestermonat stattfindet, stellt diese Tatsache eine wesentliche Einschränkung für die Auswahl der zu vermittelnden Grammatik dar. Die nächste Einschränkung bezieht sich auf den verfügbaren Zeitrahmen. Eine Unterrichtseinheit besteht aus zwei Stunden, somit stehen für die Durchführung der Unterrichtskonzepte insgesamt nur vier Stunden zur Verfügung. Außerdem wird es seitens der ENALLT-Leitung nicht ermöglicht die Englischkenntnisse der ProbandInnen zu überprüfen und daher wird der Unterricht in einer bezüglich der Englischkenntnisse heterogenen Gruppe durchgeführt. Aufgrund dieser Bedingungen konnte zur Beantwortung der Forschungsfragen keine quantitative Forschungsmethode mit dem Einsatz einer Kontrollgruppe durchgeführt werden und diese Arbeit fokussiert sich daher

auf die subjektiven Sichtweisen der ProbandInnen in Bezug auf den Forschungsgegenstand.

Die Unterrichtsbeobachtungen mit dem Fokus auf die bereits genannten und für diese Arbeit relevanten Aspekte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Während des Unterrichts werden unterschiedliche Lesetexte überwiegend in Bezug auf den Wortschatz und das Leseverstehen analysiert, wobei oft die Übersetzung ins Spanische eingesetzt wird. Das Miteinbeziehen der Englischkenntnisse im Unterricht findet während der Hospitationen nicht statt. Die Lernenden werden allerdings dazu animiert selbständig die Bedeutung des neuen Wortschatzes durch den Vergleich mit ihrer Muttersprache (Spanisch) abzuleiten, wenn die Wörter in den beiden Sprachen nutzbare Ähnlichkeiten aufweisen. Die Aufgaben werden in den Gruppen oder zu zweit gelöst, wobei bei der Lösung aus dem gemeinsamen Wissen geschöpft wird.

2.4. Datenerhebung

In den nächsten Abschnitten möchte ich auf die Forschungsinstrumente und Forschungsmethoden eingehen, welche für die Datenerhebung angewendet werden und gleichzeitig ihren Einsatz in der vorliegenden Aktionsforschung begründen.

2.4.1. Informeller Test

Für den auf den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik basierenden Unterricht wird eine Unterrichtsplanung entwickelt, welche im Kapitel *„Konzeptualisierung der Unterrichtseinheiten“* ausführlich beschrieben wird. Um die Ergebnisse dieses tertiärsprachendidaktischen Lehrvorgangs möglichst direkt und objektiv zu testen und daraus weiteres didaktisches und methodisches Handeln für die geplante Revision ableiten zu können, werden die Aufgaben im Unterricht in Form eines informellen Tests ausgearbeitet.

Porsch schreibt, dass *„Tests einen wesentlichen Beitrag zum besseren Verständnis von Lehr- und Lernprozessen, zur Überprüfung bestehender und der Entwicklung neuer Modelle und Unterrichtskonzepte in ihrem Fachbereich leisten können“* (Porsch 2014: 87). Sie unterscheidet in ihrem Beitrag zwischen formellen und informellen Testverfahren. Während die formellen Tests in der Regel veröffentlicht und verkauft werden und außerdem unbedingt alle Hauptgütekriterien erfüllen müssen, dienen die informellen Tests der Überprüfung des Leistungstandes und / oder Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte (ebd., S. 88). Laut Burdis et al. (S. 63) liegt der Vorteil der

informellen Tests im Vergleich zu den formellen Tests in ihrer flexiblen Anpassung an spezifische Lernziele.

Mit Hinblick auf die Beschreibung der Ziele und Zwecke eines informellen Tests erweist sich sein Einsatz in dieser Aktionsforschung als zielführend und für die Überprüfung und Evaluation des eingesetzten Handelns sehr geeignet. Nichtsdestotrotz stellt der Einsatz der informellen Tests nach Harsch eine wesentliche Einschränkung dar:

> Es muss und kann nicht auf eine Grundgesamtheit generalisiert werden und oft sind die Teilnehmerzahlen so gering, dass nur einfache, deskriptive und non-parametrische Verfahren (…) zum Einsatz kommen, die eine geringe ProbandInnenzahl voraussetzen (Harsch 2012: 154).

Für diese Untersuchung bedeutet das, dass die anhand von den informellen Tests erhobenen Daten keine allgemeine Aussagekräftigkeit haben, sondern nur für die untersuchte Stichprobe bedeutsam sind.

Bei der Erstellung der Tests werden folgende Gütekriterien berücksichtigt: Objektivität, Reliabilität und Validität (Schmelter 2014: 38). Das Kriterium der Objektivität bezieht sich auf die Objektivität der Bewertung der einzelnen Aufgaben. Diese Bewertungsobjektivität wird durch die fest vorgegebenen Auswertungsregeln erreicht (Kniffka/ Siebert - Ott 2002: 119ff.).

Unter Reliabilität versteht Schmelter die Genauigkeit, mit der ein Merkmal erfasst wird. In zwei vergleichbaren Stichproben sollte also beim Einsatz des Tests zu dem gleichen Ergebnis kommen (S. 39). Die Reliabilität des eingesetzten Tests wird durch die abwechslungsreichen Aufgaben erzielt. Bei der Erstellung der Aufgaben wird daher darauf geachtet, dass die einzelnen Aufgaben unterschiedliche Schwerpunkte haben und auch unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen, was genauer im Unterkapitel „*Konzeptualisierung der Unterrichtseinheiten“* erörtert wird. Außerdem wird beachtet, dass die Aufgabenstellungen auf komplizierte Satzkonstruktionen und unbekannten Wortschatz verzichten.

In Bezug auf die Testvalidität nennt Glaboniat (1998, 23ff.) folgende Merkmale:

- Test soll angemessen, sinnvoll und ansprechend sein und soll außerdem nachvollziehbar bewertet werden;
- Testinhalt soll eine repräsentative Auswahl an Inhalten und Aufgaben zu den zu überprüfenden Fertigkeiten aufweisen (Testinhalte sollen mit den definierten Lernzielen übereinstimmen).

2.4.2. Qualitatives Interview

Um die Daten über die Meinungen der ProbandInnen in Bezug auf das erprobte Konzept zu erheben, werden sowohl nach der ersten als auch nach der zweiten Unterrichtseinheit drei qualitative Interviews geführt. Die folgenden theoretischen Ausführungen über die qualitativen Forschungsmethoden und Interviews sollen ihre Verwendung in der eigenen Forschung begründen.

Die qualitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass die Daten im natürlichen Kontext und unter unkontrollierten Bedingungen gesammelt werden (Schramm 2016: 51). Das heißt, dass die Daten beispielsweise aus dem Kontext des real stattfindenden Fremdsprachunterrichts und nicht in speziell eingerichteten Handlungsräumen gewonnen werden. Als Parameter werden Exploration und Verstehen genannt – die Untersuchungsgegenstände sollen aus der Innenperspektive der UntersuchungsteilnehmerInnen verstanden werden (Riemer: 2014).

> Die qualitativen Daten sind verbal und nicht standardisiert, wobei sie meistens durch die mündlichen Befragungen gewonnen werden, um möglichst tiefgründige Daten gewinnen zu können. Das Ziel ist die Einsicht in die Meinungen, Haltungen und Emotionen der UntersuchungsteilnehmerInnen zu ermöglichen. Die Befunde haben eine eingeschränkte, mittlere Reichweite und sollen zu keinen Generalisierungen führen (ebd.).

Zu den zentralen Datenerhebungsmethoden in den qualitativen Forschungsansätzen gehören die qualitativen Interviews. Riemer charakterisiert sie folgendermaßen:

> Die UntersuchungsteilnehmerInnen sollen in möglichst natürlich gehaltenen Gesprächen zur ausführlichen Darlegung ihrer Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und auch ihres Wissens angeregt werden. Widersprüchlichkeit, Vagheit und auch Nicht--Wissen können in den Antworten zum Ausdruck gebracht werden (Riemer 2016: 161).

Im Vergleich zu den geschlossenen Befragungen geben die Interviewten selbst Auskünfte über das für sie Relevante. Die Antworten werden nicht eingeschränkt, das Interview basiert auf dem Prinzip der Offenheit, um den UntersuchungsteilnehmerInnen genügend Raum für die ausführlichen Erklärungen, Klarstellungen und Elaborationen zur Verfügung zu stellen (ebd.,162).

Der besondere Wert der qualitativen Interviews besteht nach Altrichter und Posch darin, dass sie einen direkteren Zugang zu dem, was die UntersuchungsteilnehmerInnen denken, ermöglichen (Altrichter/Posch 1990: 126).

Aus den dargelegten theoretischen Grundlagen in diesem Kapitel ist schlüssig, dass die qualitativen Interviews die geeignetste Methode für die Erhebung von Daten in Bezug auf die Darlegung der Meinungen und Erfahrungen der ProbandInnen zum tertiärsprachendidaktischen DaF-Unterricht sind.

Es werden unterschiedliche Interviewvarianten unterschieden – manche zeichnen sich durch sehr wenige Steuerungselemente aus, bei anderen wird die Erhebungssituation stärker strukturiert (Riemer 2016: 163). Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die Daten mittels des fokussierten Interviews erhoben. Dieser Typ des Interviews bezieht sich thematisch auf bestimmte ausgewählte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der UntersuchungsteilehmerInnen. Dabei sollen die subjektiven Sichtweisen und Reaktionen auf den erlebten Unterricht ermittelt werden. Der Gesprächsverlauf wird nicht strikt gesteuert und der Leitfaden dient nur als Orientierungsrahmen (ebd., 165).

2.4.2.1. Erstellung des Interviewleitfadens

Vor der Durchführung der fokussierten Interviews erfolgt eine Vorbereitung in Form der Vorüberlegungen über die geeignete Formulierung der Fragestellungen und die Erstellung eines Interviewleitfadens.

Da bei der Datenerhebung StudentInnen mit den B1-Deutschkenntnissen interviewt werden, wird komplizierte und schwer verständliche Sprache vermieden. Außerdem wird den ethischen Aspekten und dem Datenschutz der Interviewten besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Den nächsten bedeutsamen Aspekt stellt die Leitfadenerstellung dar. Die Leitfäden strukturieren die inhaltliche Abfolge des Gesprächs und lenken das Interesse auf den zu untersuchenden Gegenstand (ebd., S. 223). Lammer und Schwendemann plädieren für einen tabellarischen Aufbau des Leitfadens. Der Leitfaden ist in drei Spalten aufgebaut – die erste Spalte enthält die übergeordneten Fragen, die mittlere Spalte enthält die konkretisierenden Nachfragen und in der dritten Spalte ist das Erkenntnisinteresse festzuhalten (Lammer / Schwendemann: 2017: 111). Nach diesem Muster wird auch der Leitfaden für die Interviews in dieser Arbeit erstellt. Jede gestellte Frage zielt somit auf die Beantwortung einer von den definierten Forschungsfragen ab:

Übergeordnete Frage	**Konkretisierende Nachfragen**	**Erkenntnisinteresse**
Wie war es für dich nach den Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu suchen?	War es für dich einfach oder eher schwierig das Thema zu verstehen? Was hat dir am meisten geholfen das Thema zu verstehen?	Erweisen sich die zwischensprachlichen Interaktionen DE/ENG als behilflich beim Erlernen der neuen grammatikalischen Strukturen (UNAM-Kontext)?

Haben dich die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen beim Lernen gestört/verwirrt?	Hast du manchmal die beiden Strukturen verwechselt?	Wie wirken sich die zwischensprachlichen Interferenzen auf den Lernprozess aus?
Hast du während des Unterrichts neue Lernstrategien kennengelernt, die du beim Lernen anwenden möchtest?	Falls ja, welche und warum möchtest du sie anwenden?	Könnten im Rahmen des Unterrichts nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik die Sprachlernerfahrungen erweitert werden?
Wie lange hat es bei dir gedauert – im Vergleich zum klassischen Unterricht – das neue Thema zu verstehen?	Was hat es deiner Meinung nach beeinflusst (beschleunigt/verlangsamt)?	Wird der Lernprozess durch den Einsatz der Tertiärsprachendidaktik als ökonomisiert von den Lernenden empfunden?
Was hat dir im Unterricht gut/nicht so gut gefallen?	Wie fandest du es die Sprachen zu vergleichen? Kannst du es dir vorstellen auch weiter Deutsch so zu lernen? Hast du im Rahmen des Unterrichts etwas für dich Neues/Interessantes erfahren?	Wird der Unterricht nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik für die Lernenden an der UNAM als motivierend und inhaltlich interessant empfunden?

Tab.1: Leitfaden für das fokussierte Interview

2.4.2.2. Durchführung der Interviews

Wie bereits in der Abb. 3 angedeutet, werden insgesamt sechs Interviews geführt. Drei Interviews finden nach der ersten Unterrichtseinheit statt und drei Interviews werden nach der zweiten Unterrichtseinheit oder Revision durchgeführt. Die Dokumentierung der Interviews erfolgt mittels eines Aufnahmegeräts und alle Befragten werden vor dem Beginn des Interviews über die Vertraulichkeit und Anonymisierung der Interviews aufgeklärt. Um eine möglichst angenehme und natürliche Befragungssituation zu ermöglichen, finden die Interviews auf Wunsch von den Interviewten in der Universitätsbibliothek statt.

Nach den Empfehlungen von Doff (2012: 224) wird vor jedem Interview der Ablauf klar und verständlich erklärt. Außerdem wird während der Interviews versucht sich an die folgenden Empfehlungen zu halten:

> Sie sollen einerseits Kommunikation aufrechterhalten, Verstehen und Interesse signalisieren, andererseits aber auch das Interview inhaltlich lenken, (...) Widersprüche sondieren oder zu einer Bilanzierung des Themas führen (ebd., 225).

Zum Abschluss eines Interviews sollte man nicht vergessen bilanzierende Fragen zu stellen und zu fragen, ob etwas in diesem Zusammenhang Wichtiges noch nicht genügend zur Sprache gekommen ist (ebd.). Auf alle diese Aspekte wird bei der Durchführung der Interviews Wert gelegt.

2.5. Datenaufbereitung

Zwischen der Erhebung und Auswertung erfolgt die Aufbereitung der Daten in Form der Transkription.

Dresing und Pehl unterscheiden zwischen einem einfachen und detaillierten Transkript, wobei ein detailliertes Transkript nur dann nötig ist, wenn die folgenden Analysen nicht nur den semantischen Inhalt eines Gesprächs zum Thema haben (Dresing/Pehl 2015: 18). Aufgrund angewendeten Forschungsmethodik, Erkenntniserwartung und aus forschungspragmatischen Gründen werden bei der Transkription der Interviews die Regeln eines einfachen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl verfolgt (ebd., 20):

- Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend;
- Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert;
- Wort- und Satzabbrüche werden ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wen sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden;
- Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet;
- Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (…) markiert;
- Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm, etc. werden nicht transkribiert. Als Ausnahme gilt nur, wenn eine Antwort nur aus „mhm“ besteht;
- Besonders betonte Wörter werden durch Großschreibung gekennzeichnet;
- Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze;
- Emotionale nonverbale Äußerungen, welche die Aussage verdeutlichen, werden beim Einsatz in Klammern notiert;
- Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet;
- Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet;
- Das Transkript wird als Rich Text Format (.rtf-Datei) gespeichert.

2.6. Datenauswertung

Die in den folgenden Abschnitten beschriebenen Schritte für die Datenauswertung werden sowohl nach der ersten als auch nach der zweiten Unterrichtseinheit (Revision) durchgeführt. Um die Vorgehensweise besser nachvollziehen zu können, wird in diesem Kapitel getrennt die Auswertung der informellen Tests und qualitativen Interviews erläutert.

2.6.2. Qualitative Interviews

Die Auswertung der Interviews orientiert sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), welche „eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials“ darstellt (Bortz/Döring 2006: 312) Die Systematik dieser Methode dient als Grundlage für die eigenen Arbeitsabläufe, wird allerdings nach eigener Relevanz und eigenem Ermessen adaptiert.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring kann als eine systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Analyse der Kommunikation mit dem Ziel Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen beschrieben werden (Mayring 2015: 13).

2.6.2.1. Deduktive/ Induktive Kategorienbildung

Um die Informationsmenge entsprechend der definierten Forschungsfrage (-n) reduzieren und zusammenfassen zu können, ist die Erstellung eines Kategoriensystems notwendig (Vogt/ Werner 2014: 48). Das Kategoriensystem lässt sich auch als eine Art Brille verstehen, die es ermöglicht nur die relevanten Textstellen zu sehen. Diese Textstellen müssen dann zusammengefasst, sortiert und auf Redundanzen und Widersprüche überprüft werden (ebd.).

Die Festlegung der Hauptkategorien orientiert sich an dem während der Interviews angewendetem Fragenkatalog (siehe Tab.1). Das Kategoriensystem spiegelt daher diejenigen Aspekten wider, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage (-n) relevant sind. So ergeben sich folgende deduktive Hauptkategorien, welche für die Sortierung der kodierten Textstellen verwendet werden:

- Suche nach zwischensprachlichen Interaktionen und Interferenzen anhand vom Paralleltext (K1);
- Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden Themas (K2);

- Einfluss der Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch auf den Unterricht (K3);
- Ökonomisierung des Lernprozesses (K4);
- Persönliche Einstellung zum tertiärsprachendidaktischen Konzept nach dem erlebten Unterricht (K5);
- Erwerb neuer Lernstrategien (K6).

Nachträglich werden zu jeder Hauptkategorie induktive Unterkategorien hinzugeführt, welche im Rahmen der Erstellung des deduktiven Kategoriensystems nicht absehbar sind. Die induktiven Unterkategorien beziehen sich auf die positiven, negativen und neutralen Äußerungen bezüglich jeweiliger (Forschungs-)Fragen (zum Beispiel *„positive Äußerungen in Bezug auf die Ökonomisierung des Lernprozesses“).*

Die angewendete Vorgehensweise ist deswegen als eine Mischform der deduktiven und induktiven Kategorienbildung zu bezeichnen. Laut Kuckartz ist die deduktiv-induktive Kategorienbildung als regelgeleitetes Verfahren üblich und für qualitative Inhaltsanalysen inzwischen sogar schon charakteristisch (Kuckartz 2014: 69). Nach Erstellung des dargelegten Kategoriensystems erfolgt die Extrahierung der relevanten Textstellen.

2.6.2.2. Kodierung

Als Kodierung wird die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien bezeichnet (Bortz/Döring 2006: 140). Die vorher markierten relevanten Textstellen werden dabei zunächst aus den Transkripten entnommen, möglichst nah am Text paraphrasiert, generalisiert und schließlich zu den Kategorien zugeordnet. Während der Paraphrasierung werden die Textstellen auf die inhaltstragenden Bestandteile beschränkt. Die Generalisierung bringt die einzelnen Aussagen auf eine einheitliche Ebene und schließlich werden die Generalisierungen mittels eines Kodierleitfadens den einzelnen Haupt- und Unterkategorien zugeordnet. Dieser Schritt wird für jedes Interview einzeln durchgeführt. Der erstellte Kodierleitfaden beinhaltet sowohl die genauen Definitionen der Kategorien als auch die konkreten Ankerbeispiele für die jeweiligen Kategorien (vgl. Anhang 9.6.). Zum Schluss werden die Kernaussagen der einzelnen Kategorien mit den übergeordneten Theorien in Bezug gesetzt und diskutiert.

2.6.2.3. Zusammenfassung der Herangehensweise

Die nachstehenden Abbildungen sollen die Herangehensweise bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung graphisch veranschaulichen und zusammenfassen:

Informeller Test:

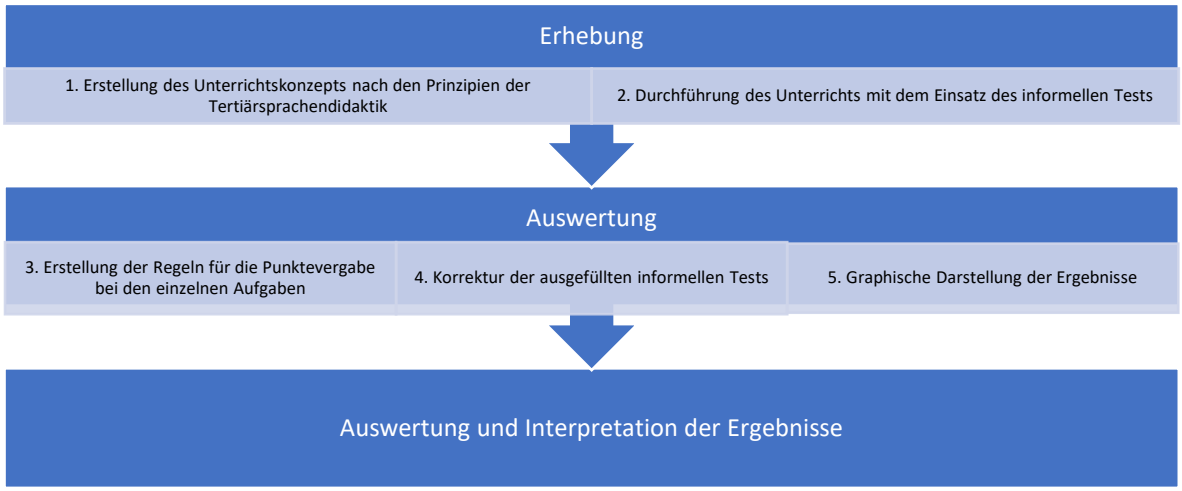


Abb. 6: Zusammenfassung der Herangehensweise - informeller Test (eigene Darstellung)

Qualitative Interviews:

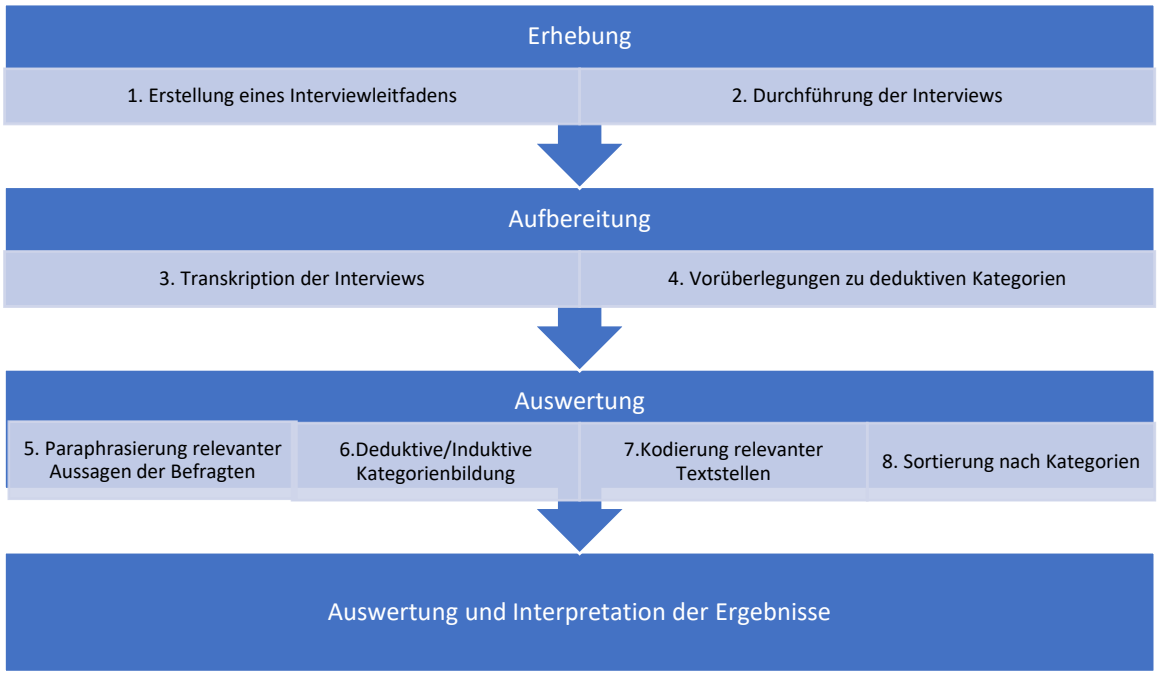


Abb. 7: Zusammenfassung der Herangehensweise - qualitative Interviews (eigene Darstellung)

2.7. Gütekriterien

Posch und Altrichter schreiben, dass die Ziele der Forschungsbemühungen bestimmen, was als Qualität empfunden wird und formulieren vier Gütekriterien von Aktionsforschung, auf die ich in diesem Unterkapitel eingehen möchte (Altrichter/Posch

1990: 89). Die folgenden Gütekriterien möchte ich während des Forschungsprozesses berücksichtigen:

1. Hinzuziehen alternativer Perspektiven

Dieses Kriterium geht von der zentralen Idee der traditionellen empirischen Gütekriterien aus – dass die Qualität der Forschung dadurch steigert, dass „über einen Forschungsprozess ein zweiter darübergelegt wird" (ebd., 91). Das Ziel ist die Schwächen des eigenen Forschungsvorgehens zu entdecken, indem es mit den anderen Perspektiven konfrontiert wird. Die Perspektive der bisher nicht berücksichtigten Personen oder die Erzählungen von den KollegInnen, die eigene Erfahrung in ähnlichen Situationen haben, kommen in Frage.

2. Erprobung durch Praxis

Für die Güte der Forschungsergebnisse spricht auch, wenn diese erlauben, die Praxis zu verbessern. Da das Ziel der Aktionsforschung gerade in der Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien besteht, ist diese Güteprüfung im Rahmen einer Aktionsforschung eine Selbstverständlichkeit.

3. Ethische Vertretbarkeit

Eine Forschung ist eindeutig ein Eingriff in soziale Situationen und sie bringt die ProbandInnen zu Handlungen, die sie sonst nicht getan hätten. Daher ist es sehr wichtig, dass die Forschungstätigkeit auch ethischen Gütekriterien entspricht (ebd., 94). Meine Forschungsaktivitäten werden sich deswegen an folgenden ethischen Prinzipien orientieren: Aushandlung, Vertraulichkeit und die Kontrolle der Forschung durch die Betroffenen. Im Rahmen der Aushandlung werden alle betroffenen Personen zunächst über geplantes Vorgehen ausführlich aufgeklärt. Falls sie dem nicht zustimmen werden, wird ihrem Wunsch entsprochen werden. Bei jeder Datensammlungsaktivität werden die Informationen und Bitte um Kooperation wiederholt. Die in den Interviews gesammelten Daten werden in meiner Forschung als Eigentum der Befragten betrachtet. Ohne Einverständnis werden sie nicht an Dritte weitergegeben.

Die Freiwilligkeit der UntersuchungsteilnehmerInnen wird mit einer Unterschrift der Einwilligungserklärungen (vgl. Anhang 9.2.) bestätigt. Diese wird noch vor dem Unterschreiben von der Spanisch sprechenden Lehrerin mündlich ins Spanische übersetzt, um das Verstehen aller wesentlichen Informationen sicherzustellen.

Außerdem werden die TeilnehmerInnen über die Anonymisierung informiert und gebeten auf alle im Rahmen der Aktionsforschung eingesetzten Arbeitsblätter nur ein Pseudonym anzugeben.

4. Praktische Verträglichkeit

Um die praktische Verträglichkeit der Aktionsforschung zu erreichen, sind zwei Aspekte wesentlich. Erstens müssen Forschungsstrategien entwickelt werden, die leicht verständlich und zeitlich nicht zu aufwendig sind. Zweitens sollen solche Forschungsstrategien eingesetzt werden, die zugleich auch Unterrichtselemente sind (ebd., 98).

3. EMPIRISCHER TEIL

3.1. Konzeptualisierung der ersten Unterrichtseinheit

Das Konzept der ersten Unterrichtseinheit unter Berücksichtigung tertiärsprachendidaktischer Methoden wird auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse und aus diesen hervorgehenden eigenen methodisch-didaktischen Überlegungen erstellt und im vorliegenden Kapitel ausführlich erörtert. Zunächst werden die Lernziele der Unterrichtseinheit beschrieben und anschließend werden die einzelnen Schritte der Unterrichtsplanung erläutert.

3.1.1. Lern- und Forschungsziele der ersten Unterrichtseinheit

Um den ersten Handlungsplan nach seiner Durchführung transparent auswerten zu können, ist eine Beschreibung der in der ersten Unterrichtseinheit angestrebten Lern- und Forschungsziele notwendig.

Die globalen Lernziele gehen aus dem Lehrplan der ProbandInnen-Gruppe hervor, wobei die Wahl der konkreten zu erwerbenden grammatischen Struktur bewusst mit Rücksicht auf die bestehenden zwischensprachlichen Interaktionen und Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch getroffen wird.

In der nachstehenden Abbildung werden sowohl globale Lernziele als auch die Feinlernziele der ersten Unterrichtseinheit aufgelistet. Die Feinlernziele wurden anhand von den Zielen der Tertiärsprachendidaktik definiert (Hufeisen/Neuner 2003: 24-26). Das selbstständige Erschließen der grammatischen Regeln löst einen Wiedererkennenstransfer in der Form von Hypothesenbildung aus, was für die Erweiterung des Sprachbesitzes der Lernenden unerlässlich ist (ebd., S.25) und wird daher als erstes Feinlernziel eingeführt. Die zwei weiteren eingeführten Feinlernziele hängen mit der Erweiterung der Sprachlernerfahrungen zusammen (ebd., S. 26). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Interferenzen und Interaktionen zwischen zwei typologisch verwandten Sprachen fördert das Sprachlernbewusstsein und trägt wesentlich zum bewussten Umgang mit Lerntechniken und Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht bei (ebd.).

Das Forschungsziel des ersten Handlungsplans besteht darin, die aus den theoretischen Ausführungen über die Tertiärsprachendidaktik hervorgehenden Forschungsfragen zu beantworten.

Globale Lernziele der 1. UE	1. Die Lernenden können irreale Wunschsätze mit Verben *sein, haben* und mit Modalverben fehlerfrei bilden und im sprachlichen Kontext richtig anwenden.
Feinlernziele der 1. UE	1. Die Lernenden können die Regeln für die Bildung der irrealen Wunschsätze selbstständig erschließen. 2. Sie können die zwischensprachlichen Beziehungen kritisch reflektieren und anhand einer Analyse die Interaktionen und Interferenzen zwischen zwei typologisch verwandten Sprachen erkennen.
Forschungsziele der 1. UE	1. Lernerleichterungen werden durch den Einsatz der tertiärsprachendidaktischen Methoden erreicht (Boeckmann 2008: 11); 2. Erwerbsprozess wird beschleunigt (Lyp-Bielecka 2012: 137-138); 3. Entdeckung der Ähnlichkeiten zwischen L2 und L3 erweist sich als hilfreich beim Erwerben der Grammatik (ebd., 142); 4. expliziter Hinweis auf die Interferenzen hilft den Lernenden dabei die Interferenzfehler zu vermeiden (Hufeisen 1991: 123); 5. die Lernenden sind nach dem Unterricht zum Einsatz neuer Lerntechniken angeregt (Hufeisen/ Neuner 2003: 24); 6. Belebung des Unterrichts durch inhaltlich anspruchsvolle und für die Lernenden interessante Inhalte (ebd., 28).

Tab. 2: Lern- und Forschungsziele der ersten Unterrichtseinheit – eigene Darstellung

3.1.2. Unterrichtsplanung der ersten Unterrichtseinheit

Als Grundlage für die Unterrichtsplanung dienen die bereits beschriebenen fünf didaktischen Prinzipien für das Tertiärsprachenlernen (Hufeisen/Neuner 2003: 28) und das Projekt *„Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprechende LernerInnen“* (Wilke 2014: 166). Das Konzept des genannten Projektes wird nicht vollständig übernommen, sondern an die ProbandInnen der vorliegenden Aktionsforschung und die jeweiligen Forschungsziele angepasst.

Der Unterrichtsplan für die erste Unterrichtseinheit besteht aus insgesamt sieben Phasen, die im Folgenden näher beschrieben und erläutert werden.

1.Phase: Aktivieren

Das Ziel der ersten Phase besteht in der Aktivierung des Vorwissens der Lernenden zum Thema Konflikt zwischen Israel und Palästina. Da die Inhalts- und Textorientierung zu den grundlegenden Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik gehören, wird im Unterricht mit möglichst authentischen Lesetexten gearbeitet, deren Dekodierung in dieser Phase unterstützt werden soll. Durch die Aktivierung des inhaltlichen Vorwissens über den Lesetext wird laut Wilke sowohl das Antizipieren als auch das Einordnen der Informationen im Text ermöglicht. Zur Aktivierung des passenden Vorwissens sind laut ihr Überschriften, Bildmaterialien oder vorangestellte Zusammenfassungen geeignet (Wilke 2014: 166).

Um das inhaltliche Wissen zu aktivieren, werden im vorliegenden Unterrichtskonzept Bilder eingesetzt. Diese sollen so ausgewählt werden, dass sie bei den Lernenden Interesse und Neugier wecken und sie zur Äußerung eigener Vermutungen über den Text anregen. Außerdem werden die Lernenden auch dazu animiert, sich den Titel des Lesetextes anzusehen und mögliche Zusammenhänge zwischen ihm und den Bildern zu suchen. Die Aufgabe wird zunächst zu zweit und anschließend im Plenum diskutiert.

Aufgabe 1: *Schaut euch die folgenden Bilder an. Was seht ihr auf den Bildern? Was ist das Thema und was wisst ihr über das Thema? Wie hängen die Bilder mit dem Titel des Textes („Wenn ich einen Wunsch frei hätte…“) zusammen? Diskutiert zunächst zu zweit, dann im Plenum.*

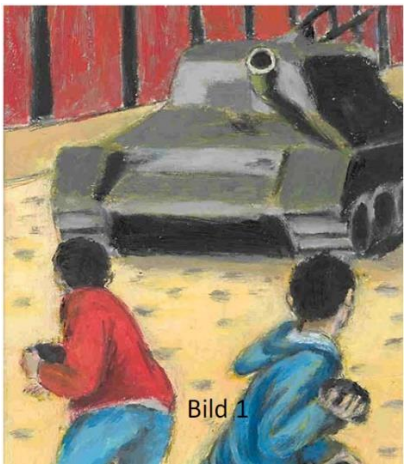


Bild 1: *Daniela Kulot: Wenn ich einen Wunsch frei hätte (o.J.)*

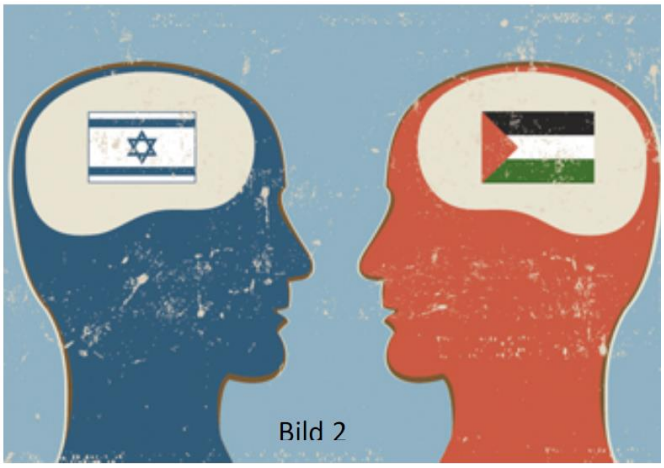


Bild 2*: Webseite „My Jewish Learning": Israeli-Palestinian relations (o.J.)*

Bild 3: *Palestinian Girl (o.J.)*

2.Phase: Globales Verstehen

Als Grundlage für diese Phase dienen die wissenschaftlichen Erkenntnisse über das Zusammenspiel von *Top Down*- und *Bottom Up*-Prozessen. Laut diesen stehen vor allem die *Top Down*-Prozesse beim globalen Verstehen des ausgewählten Lesetextes im Vordergrund (Wilke 2014: 166). Die Lernenden sollen daher einen deutschen Text lesen, der ein wenig über ihrem Sprachniveau liegt. Beim Lesen des deutschen Textes soll das globale Verstehen durch den Einsatz des inhaltlichen Vorwissens in der vorherigen Phase unterstützt werden (ebd.).

Der anschließende Austausch über den Inhalt zu zweit und im Plenum soll das tiefergehende Verständnis des Textes sichern und einen Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven auf diesen ermöglichen.

In der beschriebenen Unterrichtseinheit wird mit dem Text von Deborah Ellis – *Wenn ich einen Wunsch frei hätte…* gearbeitet. Dieser wurde ausgewählt, weil er nicht nur zahlreiche Beispiele für die Wunschsätze beinhaltet, sondern auch inhaltlich ein anspruchsvolles und für die mexikanischen Lernenden interessantes Thema anspricht.

Die Autorin des Textes berichtet über die Wünsche der Kinder, die mitten im Krieg zwischen Israel und Palästina leben. Da das Thema des Kriegs auch Mexiko betrifft (Krieg zwischen den Drogenkartellen) und nach wie vor weltweit diskutiert wird, kann der Text nicht nur als ein Instrument zum Erlernen der neuen Grammatik, sondern auch als Quelle einiger spannender Informationen gesehen werden. Dies ist im tertiärsprachendidaktischen Unterricht ein wichtiges Kriterium bei der Textauswahl (Hufeisen/Neuner 2003: 30).

Aufgabe 2: *Lest den folgenden Text, konzentriert euch dabei auf die bekannten Wörter (verwendet bitte kein Wörterbuch) (vgl. Anhang 9.4.1.).*

Aufgabe 3: *Sprecht zu zweit über den Inhalt des Textes. Präsentiert dann im Plenum, worum es im Text geht.*

3.Phase: Suchen

In der dritten Phase soll es den Lernenden anhand von einem englischen Paralleltext ermöglicht werden sich in dem angebotenen Sprachangebot (Lesetext) zu orientieren und zu erkennen, welche grammatikalische Struktur wann/ zu welchem Zweck verwendet wird (ebd; 29).

Die Suche fokussiert sich auf den zu vermittelnden Stoff (Wunschätze), daher sollen die Lernenden in den beiden Texten nach den Strukturen suchen, welche einen Wunsch ausdrücken. Die Beispiele aus dem Text werden anschließend zur Kontrolle im Plenum gesammelt und zur Veranschaulichung an die Tafel aufgeschrieben. Obwohl in dieser Phase noch keine explizite Auseinandersetzung mit den Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen stattfindet, beginnt hier durch die Suche nach den parallelen Strukturen bereits ein stummer Prozess der Hypothesenbildung (ebd; 25-26).

Aufgabe 4: *Vergleicht den folgenden Paralleltext auf Englisch mit dem deutschen Text. Sucht selbstständig in den beiden Texten nach den Sätzen, die einen Wunsch ausdrücken und ergänzt die Tabelle.*

Englische Struktur	Deutsche Struktur

4.Phase: Nachdenken

Zum direkten Vergleich der deutschen und englischen Struktur und zu der Suche nach den Interaktionen/Interferenzen zwischen diesen soll die Lernenden die vierte Phase anregen. Diese geht davon aus, dass die Sprachbewusstheit durch das Vergleichen der bereits bekannten sprachlichen Strukturen mit den Neuen wesentlich gefördert wird und das selbstständige Erkennen der grammatikalischen Regeln durch die Hypothesenbildung stark unterstützt wird (ebd.).

Die eigenen Hypothesen werden im gegenseitigen Vergleich überprüft und diskutiert, was den Lernenden die Möglichkeit gibt über die zu erlernende Sprache zu sprechen und den Verstehensraum in L3 zu entfalten (ebd.). Mit den Aufgaben in dieser Phase werden die bereits definierten Feinlernziele der ersten Unterrichtseinheit verfolgt (vgl. Tabelle 2).

Konkret soll in der ersten Unterrichtseinheit die englische Struktur *If only I had…If only I were…If only I could* etc…mit der deutschen Struktur *Wenn ich nur hätte…Wenn ich nur wäre…Wenn ich nur könnte* verglichen werden. Die Lernenden sollten folgende Ähnlichkeiten entdecken: Verwendung von *wenn / if, only / nur* bzw. *bloß*, Verb besteht in beiden Fällen nur aus einem Wort (kein Hilfsverb).

Beim Vergleich sollen außerdem folgende Unterschiede entdeckt werden: unterschiedliche Wortstellung (in der deutschen Struktur steht das Verb am Ende des Satzes), Verb im Englischen übernimmt die *„past-form“* (had, were, could) und im Deutschen wird das Verb im *Konjunktiv II* verwendet (hätte, wäre, könnte).

Zusätzlich zum Vergleich der Ergebnisse in den Paaren und im Plenum wird von der Lehrperson explizit nochmal auf die Interferenzen hingewiesen. Schließlich versuchen die Lernenden grammatische Regeln für die Bildung des Konjunktivs II im Deutschen zu

formulieren. Formulierte Regeln werden im Plenum besprochen und die richtigen an der Tafel festgehalten.

Aufgabe 5: *Konzentriert euch auf die Bildung der Strukturen in den beiden Sprachen und versucht die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Wunschsätzen im Deutschen und im Englischen zu finden. Ergänzt anschließend die Tabelle und vergleicht eure Ergebnisse in den Paaren. Versucht dann die Regeln zu formulieren!*

Unterschiede:

Deutsche Struktur	Englische Struktur

Ähnlichkeiten:

Deutsche Struktur	Englische Struktur

Die irrealen Wunschsätze mit *haben/sein* werden auf Deutsch folgendermaßen gebildet:

_____ + _____+ (_____) + _____ + _____

ODER

_____+ _____+ (_____)+ _____.

Die irrealen Wunschsätze mit den Modalverben werden auf Deutsch so gebildet:

_____+_____+(_____)+_____+_____

ODER

_____+_____+(_____)+_____.

5.Phase: Einüben

In dieser Phase soll die neue Struktur eingeübt werden. In den ersten zwei Aufgaben soll überprüft werden, ob die Lernenden Interferenzfehler in Bezug auf die neu gelernte Struktur erkennen und ausbessern können. Somit beziehen sich diese Aufgaben auf das Forschungsziel Nr. 4. In dem in der Aufgabe 6 verwendeten Text kommen fehlerhafte Wunschsätze vor, welche Interferenzfehler wie die englische Wortstellung oder die

Vergangenheitsform statt des Konjunktivs II beinhalten. In der Aufgabe *7* steht die Bewusstheit der Unterschiede zwischen den beiden Sprachen im Fokus.

Aufgabe 6: *Korrigiert folgenden Text:*

Heute hat mich ein Freund gefragt, was ich mir am meisten wünsche. So eine schwierige Frage... Meine Wünsche ändern sich ständig. Wenn ich mit der U-Bahn zur Uni fahren muss, sage ich mir: *wenn ich nur hätte ein Auto!* Wenn ich viel lernen muss, denke ich mir: *wenn ich bloß arbeiten konnte!* Wenn meine Freunde coole Urlaubsbilder auf Instagram posten, wünsche ich mir: *Hatte ich nur auch genug Geld für einen Urlaub!* Und während eines schönen Moments denke ich mir: *wenn die Zeit nur stehen bleiben könnte!* So viele Wünsche habe ich an einem einzigen Tag. Und dann gibt es Tage, an denen ich krank oder einsam bin und dann wünsche ich mir nur das Einzige: *wenn bloß ich gesund war!* oder *wenn ich nur meine Freunde hätte hier!*

Aufgabe 7: *Kreuzt die richtige Übersetzung der englischen Sätze an:*

If only we were on holiday!

a.) Wenn wir nur im Urlaub waren!
b.) Wenn wir nur im Urlaub wären!

If only I could eat the chocolate!

a.) Könnte ich nur Schokolade essen!
b.) Wenn ich nur könnte Schokolade essen!

If only he were here!

a.) Wenn er bloß hier wäre!
b.) Wenn er nur hier war!

If only we had more time!

a.) Wenn wir bloß mehr Zeit hatten!
b.) Hätten wir nur mehr Zeit hätten!

In der Aufgabe 8 soll das Erreichen des globalen Lernziels überprüft werden. Um diese Aufgabe zu erledigen, müssen die Lernenden nicht nur in der Lage sein die grammatische Struktur fehlerfrei zu bilden, sondern diese auch im Kontext passend anzuwenden.

Aufgabe 8: *Schreibt einen kurzen Text darüber, was eure Wünsche sind. Verwendet die irrealen Wunschsätze.*

6.Phase: Über das Lernen sprechen

Eines von den Hauptzielen der Tertiärsprachendidaktik besteht in der Erweiterung der Sprachlernerfahrungen (Hufeisen/Neuner 2003: 25-26). Daher ist es unerlässlich im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts die unterschiedlichen Lernstrategien und Lerntechniken zu diskutieren.

Aufgabe 9: *Überlegt zu zweit, was hilft euch beim Grammatiklernen? Vergleicht ihr manchmal die grammatikalischen Strukturen der neuen Fremdsprache mit den Sprachen, die ihr beherrscht oder mit der Muttersprache? Welche Lernstrategien verwendet ihr meistens beim Fremdsprachenlernen? Tauscht jetzt die Partner und berichtet davon, über welche Lernstrategien ihr bis jetzt geredet habt. Berichtet dann im Plenum, was ihr von den Anderen erfahren habt.*

7.Phase: Zum Schluss

Laut Hufeisen und Neuner ist die Inhaltsorientierung ein grundlegendes Prinzip der Tertiärsprachendidaktik. Die Lernenden sollen sich im Unterricht mit den für sie interessanten Themen beschäftigen und sich dabei nicht nur mit den sprachlichen, sondern auch mit den inhaltlichen Aspekten der Texte befassen (ebd; 29). In der letzten Phase des Unterrichts wird deswegen die inhaltliche Seite des Textes angesprochen. Es soll deutlich gemacht werden, dass der Text nicht nur sprachliche, sondern auch inhaltliche Informationen beinhaltet, welche für die Lernenden interessant und relevant sein können.

Aufgabe 10: *Sprecht zu zweit über den Text. Was denkt ihr über das Thema? Was hat euch überrascht? Was nicht? Wie könnte sich die Situation eurer Meinung nach verbessern? Gibt es ähnliche Konflikte in eurem Land? Tauscht dann die Partner und hört euch eine neue Perspektive an. Diskutiert kurz im Plenum über die unterschiedlichen Meinungen.*

3.2. Datenanalyse nach der Durchführung der ersten Unterrichtseinheit

Posch und Altrichter erklären, dass die Aktionsforschung unter anderem durch mehrere Entwicklungszyklen charakterisiert wird:

> AktionsforscherInnen führen häufiger Zwischenanalysen durch, statt große Mengen an Daten anzusammeln. Bei diesen Bilanzen werden oft Fragestellungen, die sich ja aus der bis dahin entwickelten, praktischen Theorie‘ ergeben, präzisiert und umformuliert sowie die nächsten Forschungsschritte festgelegt“ (Altrichter/Posch 1990: 15).

Die ausgefüllten informellen Tests werden in Bezug auf die festgelegten Lernziele ausgewertet und die Interviews mit dem Fokus auf die definierten Forschungsziele analysiert. Eine Zusammenfassung und Reflexion dieser Zwischenergebnisse wird in Form einer Zwischenreflexion und Adaptierung des zweiten Handlungsplans erfolgen.

3.2.1. Auswertung des informellen Tests nach der ersten Unterrichtseinheit

Als Teil des informellen Tests werden die Aufgaben Nr. 4, 5, 6, 7 und 8 betrachtet und in diesem Unterkapitel analysiert. Beim eingesetzten informellen Test konnten maximal 23 Punkte erreicht werden. Das bedeutet, dass mindestens 12 Punkte erforderlich waren, damit das Ergebnis als positiv bewertet werden kann. Im Vorfeld der Testführung wurden folgende Kriterien für die Gesamtbeurteilung erstellt:

23-21 Punkte: Sehr gut

20-17 Punkte: Gut

16-14 Punkte: Befriedigend

13-12 Punkte: Genügend

Ab 12 Punkten: Nicht genügend

Am Test nahmen insgesamt 13 ProbandInnen teil. Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht über das Gesamtergebnis des Tests:

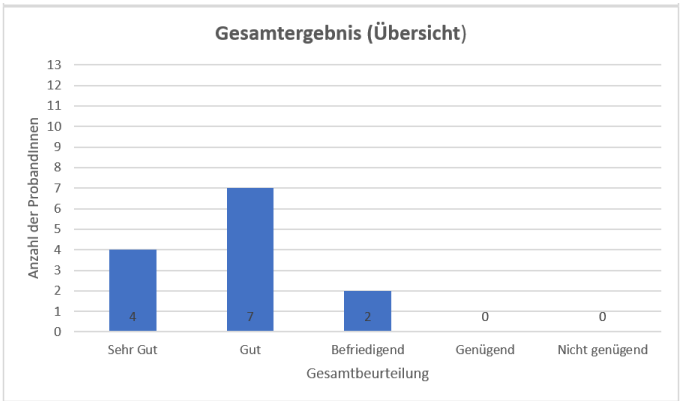


Abb. 8: Gesamtergebnis – 1.informeller Test (eigene Darstellung)

Die Abbildung veranschaulicht, dass der Test von vier ProbandInnen als *Sehr gut* bewertet werden konnte. Als *Gut* bewertet wurde der Test von sieben ProbandInnen und das Ergebnis *Befriedigend* konnten zwei ProbandInnen erzielen. Als *Genügend* und *Ungenügend* ist kein Test bewertet worden. Im Folgenden werden die Testergebnisse in Bezug auf die konkreten Aufgaben analysiert. Es wird interpretativ ausgewertet, bei welchen Fragen es (keine) Probleme gab und warum. Außerdem wird das Erreichen der festgelegten Lernziele für die jeweilige Aufgabe überprüft. Zur Orientierung wird jede Testfrage an dieser Stelle nochmal kurz beschrieben.

Aufgabe Nr. 4: *Vergleicht den folgenden Paralleltext auf Englisch mit dem deutschen Text. Sucht selbstständig in den beiden Texten nach den Sätzen, die einen Wunsch ausdrücken und ergänzt die Tabelle.*

Die Lösungstabelle in dieser Testfrage besteht aus fünf Zeilen und die ProbandInnen wurden auch im Rahmen des Unterrichts dazu aufgefordert zumindest fünf Bespiele in den Paralleltexten zu finden. Für diese Aufgabe werden deswegen maximal fünf Punkte vergeben. Die nachstehende Abbildung 5 zeigt, inwiefern die ProbandInnen bei der Suche nach den parallelen Strukturen in den beiden Sprachen erfolgreich waren.

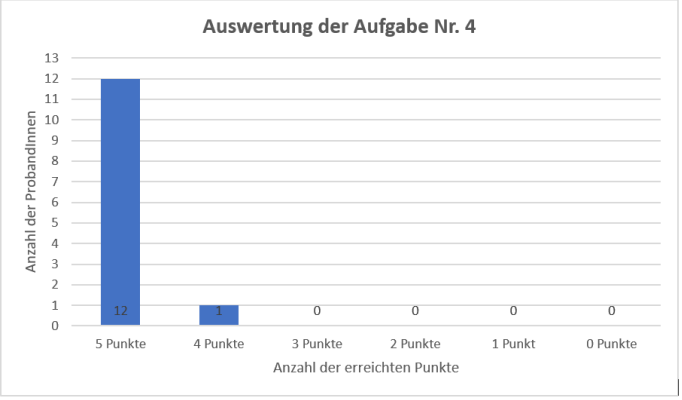


Abb. 9: Auswertung der Aufgabe Nr. 4 – 1. informeller Test (eigene Darstellung)

Aus der Abbildung 9 ist ersichtlich, dass die Beantwortung dieser Aufgabe problemlos erfolgt ist. Zwölf ProbandInnen konnten fünf relevante Bespiele in den Paralleltexten finden und nur eine Person hat vier richtige Bespiele angegeben. Anhand vom englischen Paralleltext waren die ProbandInnen in der Lage die Wunschsätze auch in der deutschen Version des Textes leicht zu identifizieren. Da das Ziel dieser Aufgabe im Aktivieren des Prozesses der Hypothesenbildung bestand, wird das Erreichen der konkreten Lernziele in diesem Fall nicht weiter analysiert.

Aufgabe Nr. 5: *Konzentriert euch auf die Bildung der Strukturen in den beiden Sprachen und versucht die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Wunschsätzen im Deutschen und im Englischen zu finden. Ergänzt die Tabelle und vergleicht eure Ergebnisse in den Paaren. Versucht dann die Regeln zu formulieren.*

Die ProbandInnen wurden bei dieser Aufgabe aufgefordert zumindest zwei Unterschiede und drei Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und englischen Struktur zu finden. In diesem Teil der Aufgabe konnten daher fünf Punkte erreicht werden, wobei die richtigen Antworten nicht vordefiniert wurden, sondern jeder tatsächliche Unterschied / jede tatsächliche Ähnlichkeit als richtig ausgewertet wurde. Falls die ProbandInnen allerdings nicht zumindest jeweils ein Beispiel finden konnten, wurden keine Punkte vergeben, weil somit die Aufgabe als nicht erfolgreich bewältigt gilt.

Bei der Formulierung der Regeln sollten die beiden Optionen angegeben werden – irrealer Wunschsatz mit der Konjunktion *wenn* und ohne die Konjunktion *wenn.* Zunächst sollte die Regel für die Wunschsätze mit *haben/sein* ergänzt werden und anschließend für dieselbe Struktur in Verbindung mit den Modalverben. Da insgesamt vier unterschiedliche Strukturen entstehen, wird jede korrekt formulierte Regel mit einem halben Punkt bewertet. Für diesen Teil der Aufgabe konnten daher maximal zwei Punkte vergeben werden, wobei die Punktvergabe nur dann erfolgt ist, wenn die Regel komplett ohne fehlende Satzglieder angegeben wurde. Insgesamt konnten die ProbandInnen somit mit sieben Punkten bewertet werden. Die richtige Lösung wurde in diesem Fall folgendermaßen vorgegeben:

Lösung für irreale Wunschsätze mit haben/sein:

Wenn + Subjekt + (nur/bloß) + Mittelfeld + haben/sein im Konjunktiv

ODER

Haben/sein im Konjunktiv + Subjekt+ (nur/bloß) + Mittelfeld

Lösung für irreale Wunschsätze mit den Modalverben:

Wenn + Subjekt + (nur/bloß) + Verb im Infinitiv+ Modalverb im Konjunktiv

ODER

Modalverb im Konjunktiv + Subjekt+ (nur/bloß) + Verb im Infinitiv

Die folgende Graphik zeigt, wie viele Punkte die ProbandInnen bei dieser Aufgabe erreicht haben:

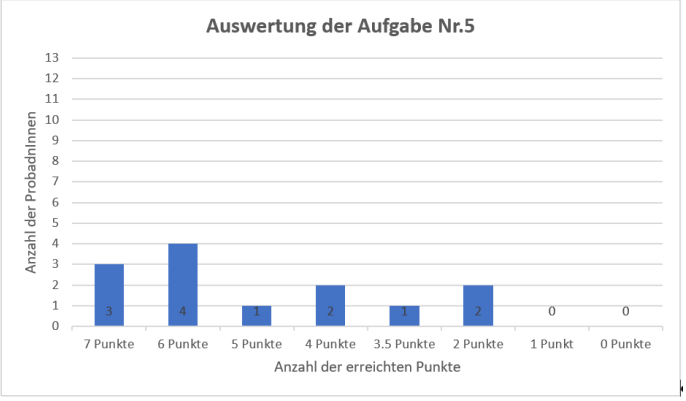


Abb.10: Auswertung der Aufgabe Nr. 5- 1.informeller Test (eigene Darstellung)

Zu der graphischen Darstellung der Ergebnisse ist zu ergänzen, dass bei der Formulierung der Regeln zwölf aus insgesamt dreizehn ProbandInnen zwei Punkte erreicht haben und somit alle Strukturen richtig ergänzt haben. Das erste vordefinierte Feinlernziel bezüglich der selbstständigen Erschließung der Regeln für die Bildung der irrealen Wunschsätze mit *haben/sein* und mit den Modalverben wird daher als erreicht betrachtet.

Die meisten Punkte wurden beim Erkennen der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und englischen irrealen Wunschsätzen abgezogen. Die Fehler in diesem Teil sind so entstanden, dass die ProbandInnen sich auf die Ähnlichkeiten/Unterschiede im Allgemeinen und nicht bei der Bildung der irrealen Wunschsätze konzentriert haben, zum Beispiel: *einen Wunsch* vs. *one wish* wurde fehlerhaft als Unterschied erkannt, weil dies die Deklination und nicht die Bildung der irrealen Wunschsätze betrifft. Außerdem wurden die Punkte abgezogen, weil die ProbandInnen keine Antwort angegeben haben. Nichtsdestotrotz ist zu bemerken, dass nur zwei UntersuchungsteilnehmerInnen keinen einzigen Unterschied und keine einzige Ähnlichkeit in der Bildung der beiden Strukturen erkennen konnten. Der Abbildung ist außerdem zu entnehmen, dass zehn aus dreizehn ProbandInnen mit vier und mehr Punkten bewertet werden konnten. Dieses Ergebnis impliziert, dass zehn Studierenden zumindest einen Unterschied und eine Ähnlichkeit nach einer selbstständigen kritischen Reflexion und Analyse der Strukturen in beiden typologisch verwandten Sprachen erkennen konnten. Somit kann auch das zweite Feinlernziel als erfüllt bezeichnet werden.

Aufgabe Nr.6: *Korrigiert folgenden Text* (vgl. Anhang 9.4.1.).

Im verwendeten Text können sechs Fehler identifiziert werden. Jede als fehlerhaft erkannte und richtig korrigierte Struktur wurde mit einem Punkt bewertet. Für jeden falsch identifizierten Fehler wurde ein Punkt abgezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Aufgabe von den ProbandInnen unterschiedlich gut bewältigt werden konnte:

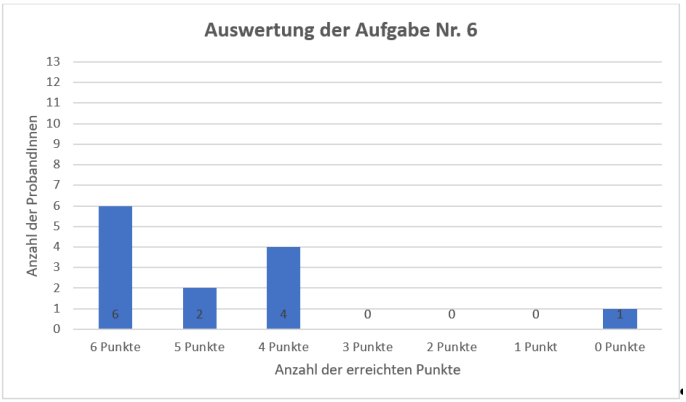


Abb. 11: Auswertung der Aufgabe Nr. 6 – 1.informeller Test (eigene Darstellung)

Anhand von Abbildung 11 ist es deutlich zu erkennen, dass diese Aufgabe für die ProbandInnen nicht problematisch war. Insgesamt zwölf ProbandInnen konnten zumindest vier aus sechs Fehlern erkennen und richtig korrigieren.

Viele Studierenden haben den Satz „*Wenn ich viel lernen muss, denke ich mir…*“ fälschlicherweise als ein Wunschsatz identifiziert und das Wort *„muss“* daher als *„müsste“* nachkorrigiert. Der beschriebene Fehler kann allerdings nicht als ein Interferenzfehler kategorisiert werden.

Zweimal ist ein Fehler im folgenden Satz vorgekommen: *„Wenn die Zeit nur stehen bleiben könnte“:* Es lässt sich vermuten, dass die Komplexität der Satzstruktur bei zwei Studierenden zur Verwirrung bezüglich des Subjekts geführt hat, weil der Satz in beiden Fällen folgendermaßen ausgebessert wurde: „*Wenn ich die Zeit nur stehen bleiben könnte“.*

Als Interferenzfehler könnte allerdings die vorgenommene Korrektur von *„muss“* auf *„musste“* in dem folgenden Satz wahrgenommen werden: *„Wenn ich mit der U-Bahn zur Uni fahren muss,…“*. Es könnte aber auch die Absicht der ProbandInnen gewesen sein die Tempusform des Satzes zu ändern, weil der Satz als ein Ereignis aus der Vergangenheit interpretiert wurde.

Das Ergebnis der Aufgabe 6 lässt sich daher so zusammenfassen, dass die Mehrheit der ProbandInnen die Interferenzfehler nach dem durchgeführten Tertiärsprachenunterricht

erkennen kann und in der Lage ist die neue Struktur ohne diese fehlerfrei zu bilden so wie es in den Lernzielen und im vierten Forschungsziel beschrieben wurde (vgl. Tab. 2).

Aufgabe Nr.7: *Kreuzt die richtige Übersetzung der englischen Sätze an* (vgl. Anhang 9.4.1.).

Bei der Auswertung dieser Aufgabe wird für jede richtig angekreuzte Antwort ein Punkt vergeben. Insgesamt war es möglich maximal vier Punkte zu gewinnen. Wie die folgende Abbildung veranschaulicht, ist das Ergebnis eindeutig:

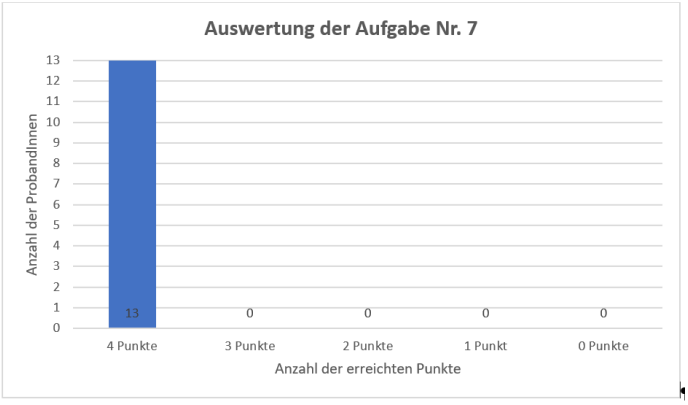


Abb.12.: Auswertung der Aufgabe Nr. 7 – 1.informeller Test (eigene Darstellung)

Alle dreizehn ProbandInnen konnten zwischen zwei Optionen diejenige ohne den Interferenzfehler wählen und somit grammatikalisch korrekte Strukturen ankreuzen. Dies könnte als ein Hinweis für die Bestätigung der Annahme dienen, dass die zwischensprachlichen Interferenzen im Rahmen des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts keinen negativen Einfluss auf den Erwerb neuer Kenntnisse haben, falls diese im Unterricht ausreichend und explizit besprochen worden sind (vgl. Hufeisen 1991: 123).

Aufgabe Nr. 8: *Schreibt einen kurzen Text darüber, was eure Wünsche sind. Verwendet die irrealen Wunschsätze.*

Da die Formulierung dieser Aufgabe sehr offen ist und keine Vorgaben bezüglich des Umfangs des Textes erfolgt sind, wurde diese Aufgabe entweder mit einem oder mit Null Punkten bewertet. Ein Punkt wurde vergeben, falls zumindest drei im Kontext richtig angewendete und grammatikalisch korrekte Sätze im Text vorgekommen sind:

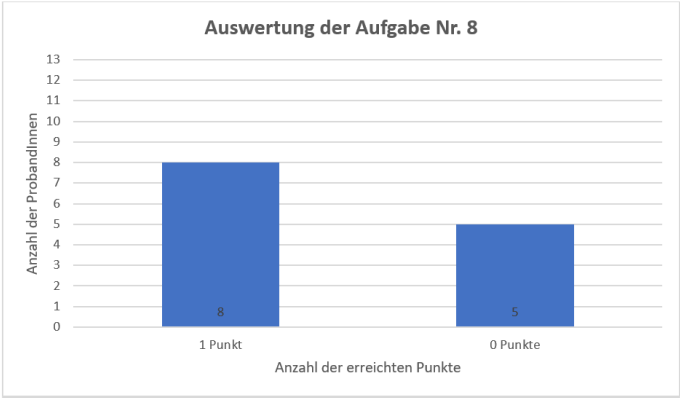


Abb. 13: Auswertung der Aufgabe Nr.8 – 1.informeller Test (eigene Darstellung)

Obwohl sich das globale Lernziel bei der Mehrheit der ProbandInnen als erreicht bezeichnen lässt und die gebildeten Sätze kontextuell und grammatikalisch korrekt sind, zeigt sich diese Aufgabe bei fünf ProbandInnen als problematisch. Um die möglichen Gründe wie Zeitmangel oder fehlende Anweisungen bezüglich des Textumfangs zu beseitigen, wird die Aufgabenstellung im weiteren Verlauf für die zweite Unterrichtseinheit adaptiert.

Nichtsdestotrotz ist festzustellen, dass die Mehrheit der ProbandInnen in der Aufgabe Nr. 8 beweisen konnte, dass sie die vermittelte grammatikalische Struktur nach dem durchgeführten Unterricht fehlerfrei und im geeigneten Kontext anwenden können.

3.2.2. Interviewanalyse nach der ersten Unterrichtseinheit

Nach der Durchführung der ersten Unterrichtseinheit wurden drei UntersuchungsteilnehmerInnen befragt. Alle Befragten sind UNAM-Studierende, die Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch lernen und an der UNAM den Deutschkurs für das B2-Niveau besuchen. Bei den Interviews wurde davon ausgegangen, dass die Befragten über unterschiedlich gute Englischkenntnisse verfügen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, so wie es im Kapitel 2.6. beschrieben worden ist. Im vorliegenden Kapitel wird die Analyse der durchgeführten Interviews präsentiert. Die Ergebnisse stellen die

Antworten der Interviewten in Bezug auf die im Kapitel 2.6.2.1. gebildeten Kategorien zusammenfassend dar. Die Interviewten werden in der Analyse mit I1, I2 und I3 abgekürzt.

Sowohl die Auswertung des informellen Tests als auch die Interviewanalyse werden in einer Zwischenreflexion zusammengefasst und als Basis für die Anpassung des Unterrichtsplans verwendet. Die Auswertung fokussiert sich auf die eigene Perspektive der UntersuchungsteilnehmerInnen, die entstandenen Probleme und die persönliche Wahrnehmung der Grammatikvermittlung im durchgeführten tertiärsprachendidaktischen DaF-Unterricht.

3.2.2.1. Suche nach zwischensprachlichen Interaktionen / Interferenzen anhand vom englischen Paralleltext

Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit ausführlich beschrieben, soll das Entdecken der Gemeinsamkeiten zwischen L2 und Ln zum Beispiel anhand eines Paralleltextes den Lernenden helfen sich im Sprachangebot zu orientieren, den Verstehensraum zu entfalten und die Lernenden zum selbstständigen Ableiten der neuen grammatikalischen Regeln bringen.

I1 und I3 bestätigen in den Interviews, dass die entdeckende Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden ihnen geholfen hat die neue grammatikalische Struktur besser zu verstehen. I1 erwähnt, dass dabei auch ihre/seine Englischkenntnisse erweitert wurden:

> […] Ich fand es interessant und auch nützlich, weil diese Strukturen kannte ich nicht genau auf Englisch auch. Aber es war nützlich für mich. Ich konnte diese Strukturen besser verstehen als ich die, […] verglichen habe (I1: Z 29-31).

Zusätzlich äußert sich I1 auch dazu, dass das Erkennen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgrund der fehlenden linguistischen Kenntnisse nicht leicht war und berichtet Folgendes:

> […]Vielleicht das war ein bisschen schwerer der Vergleich. Weil, ich bin kein (...) Ich weiß nicht viele Linguistik […] (I1: Z 47-48).

Darüber, dass das Identifizieren der Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht einfach war, einigt sich mit I1 auch I3 und berichtet:

> Und die Übungen, wo wir die Sprachen verglichen haben, die waren ein bisschen schwierig für mich (vgl. I3: Z 33-34). […] Ich habe mit einer Kommilitonin darüber gesprochen und für sie war es problematisch die Sprachen zu vergleichen. Vielleicht, weil sie kein gutes Englisch spricht (ebd.; Z: 79-81).

Ein generell besseres Verständnis des Textes und somit auch der im Text verwendeten grammatischen Strukturen bestätigt I3 allerdings auch:

> […] Als ich den Text gelesen habe […] es war schwer ihn auf Deutsch zu lesen. Aber als ich den Text auf Englisch lesen konnte, habe ich alles besser verstanden (I3; Z31-33).

Bezüglich der Schwierigkeiten beim Entdecken der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den deutschen und englischen Wunschsätzen sagt I2:

> […]für mich war es sehr einfach. Ich glaube, weil ich Englisch schon gut spreche (I2: Z 42-43).

Es ist ersichtlich, dass die Arbeit mit dem englischen Paralleltext aus der Sicht der ProbandInnen zum besseren Verständnis des Textes und der neuen grammatikalischen Strukturen beigetragen hat. Die Aussagen der Interviewten zeigen allerdings auch, dass das Erkennen der einzelnen Interaktionen und Interferenzen zwischen den deutschen und englischen Wunschsätzen für sie nicht einfach war, falls sie über nicht so gute Englischkenntnisse oder Sprachkenntnisse im Allgemeinen verfügt haben. Diese Beobachtung bestätigt auch die Annahme des I2s, dass die Analyse dieser beiden Strukturen einfach ist, wenn man über gute Englischkenntnisse verfügt. Da der DaF-Unterricht an der UNAM hinsichtlich der Englischkenntnisse nie in den homogenen Gruppen durchgeführt wird, sind diese Schwierigkeiten nur durch die Anpassung der eingesetzten Aufgaben zu vermeiden.

3.2.2.2. Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden Themas

Die in der K1 (vgl. Kapitel 2.6.2.1.) besprochene Suche nach den zwischensprachlichen Interaktionen und Interferenzen soll sich auf den Erwerbsprozess als eine Lernerleichterung auswirken (Boeckmann 2008:11 und Lyp-Bielecka 2012: 141).

Alle drei Interviewten sind sich einig, dass sie keine Schwierigkeiten dabei hatten das zu erwerbende Thema im tertiärsprachendidaktischen Unterricht gut nachvollziehen zu können. I2 und I3 erwähnen, dass für sie das Thema nicht ganz neu war, weil es bereits im Unterricht angesprochen wurde. Diese Tatsache wird auch als einer von den Gründen für die gute Nachvollziehbarkeit genannt:

> […] Für mich es war einfach. Wir haben schon das Thema im Unterricht ein bisschen gelernt (I2: Z 48-49).
>
> Ich verstehe das Thema gut.[…] Wir haben schon im Unterricht Wunschsätze nur mit "wenn" gesehen und das war nur eine neue Möglichkeit für mich (I3: Z 39-41).

I2 ergänzt später allerdings, dass die im Unterricht angewendete zwischensprachliche Analyse der zwei typologisch verwandten Sprachen für I3 bereits in der Vergangenheit

beim Fremdsprachenlernen als eine Lernerleichterung eingesetzt wurde und auch nach dem durchgeführten Unterricht weiterhin so wahrgenommen wird:

> Ja, ich habe es schon auch in der Vergangenheit ein bisschen benutzt […] das ist für mich […] einfacher zu lernen. […] Nicht Spanisch-Deutsch, das ist schwer. Ich weiß nicht, warum. Aber es ist so. Englisch und Deutsch sind ähnlich (I2: Z 117-120).

Da die vermittelte grammatikalische Struktur bereits in der ProbandInnen-Gruppe unterrichtet wurde, kann nicht objektiv beurteilt werden, ob die gute Nachvollziehbarkeit des Themas mit den Methoden der Tertiärsprachendidaktik oder mit dem davor durchgeführten Unterricht zusammenhängt. Diese Situation soll bei der zweiten Unterrichtseinheit aus diesem Grund vermieden werden und der Unterrichtsplan dementsprechend adaptiert.

3.2.2.3. Einfluss der Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch auf den Unterricht

Bei einer nicht adäquaten Beschäftigung mit den Interferenzen im Tertiärsprachenunterricht besteht das Risiko der Übergeneralisierung der Regeln einer Sprache auf die andere und der vermehrten Interferenzfehlern (Hufeisen 1991: 123). Falls dies aber durch ausreichende explizite Hinweise vermieden wird, können Interferenzen sogar als etwas Positives betrachtet werden (Kielhöfer 1995: 36). Inwiefern die Interferenzen tatsächlich eine Schwierigkeit im tertiärsprachendidaktischen Unterricht darstellen könnten, wird versucht mittels der Interpretation der Ergebnisse zu dieser Kategorie herauszufinden.

Beim I1 haben die Interferenzen zwischen der englischen und deutschen Struktur der Wunschsätze keine Verwirrung und Übergeneralisierungen ausgelöst (I1: Z 60). I2 und I3 erwähnen zwar auch keine Vermischung der beiden Strukturen, weisen aber darauf hin, dass die Unterschiede in der Wortstellung und Tempora als schwierig empfunden wurden:

> […] das Problem war die Wortstellung, das war schwierig (I2: Z 67).

> […] es war nicht so schwer. (…), aber ich hatte nur ein bisschen Probleme mit der Zeitform […] (I3: Z 48-50).

Obwohl diese Aussagen nicht deutlich zeigen, ob die genannten Schwierigkeiten aufgrund der bestehenden Interferenzen oder aus anderen Gründen vorgekommen sind, werden sie als ein Impuls für eine noch intensivere Beschäftigung mit den Interferenzen in der zweiten Unterrichtseinheit wahrgenommen.

3.2.2.4. Ökonomisierung des Lernprozesses

Die Beschleunigung des Lernprozesses gehört zu den bedeutsamsten Vorteilen des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts. Im Rahmen der Interviews wurde versucht herauszufinden, ob der Lernprozess von den Lernenden tatsächlich als ökonomisiert wahrgenommen wurde.

I2 vergleicht den durchgeführten Unterricht mit dem klassischen Unterricht und berichtet Folgendes:

> […] Ich glaube es war schneller.[…], weil wir viele Aufgaben, mhmm, gemacht haben. Und im klassischen Unterricht arbeiten wir auch sechs Stunden mit einem Thema. Also es war viel schneller mit dieser Technik (I2: Z 79-81).

I3 äußert dieselbe Meinung und fügt noch hinzu, was den Lernprozess für ihn/sie schneller gemacht hat:

> […], das Thema und der Text waren am Anfang schwierig, weil wir noch nicht die ganze Grammatik und die Wörter verstehen konnten. Es war etwas Neues am Anfang. Danach war das aber einfacher und schneller als in unserem Unterricht. Es war anders als der klassische Unterricht aber ich denke, dass ich es mag (I3: Z 66-69).

Ausgehend von dieser Aussage lässt sich vermuten, dass für I3 insbesondere die Arbeit mit dem Paralleltext den Lernprozess nicht nur vereinfacht, sondern auch beschleunigt hat. Im Gegenteil dazu schildert I1, dass der Lernprozess aus seiner/ihrer Sicht genauso zeitaufwendig wie im klassischen Unterricht gewesen ist (I1: Z 70). Wenn man diese Behauptung allerdings mit einer anderen Aussage des I1s über die Schwierigkeiten beim Vergleich der beiden Strukturen berücksichtigt (I1: Z 47-48), dürften diese zusammenhängen.

3.2.2.5. Persönliche Einstellung zum tertiärsprachendidaktischen Konzept nach dem erlebten Unterricht

Im Rahmen dieser Kategorie sollen die Vorteile beziehungsweise Nachteile der Tertiärsprachendidaktik im UNAM-Kontext aus der Sicht der ProbandInnen diskutiert und interpretiert werden. Durch die induktive Vorgehensweise sind zusätzlich folgende drei Unterkategorien entstanden, welche die positiven, negativen und neutralen Meinungen der Interviewten widerspiegeln.

Aus der Inhaltsanalyse geht klar hervor, dass die positiven Aussagen überwiegen. I1 und I2 bestätigen die Worte von Wilke darüber, dass die Tertiärsprachendidaktik Interesse für andere Sprachen weckt und auch die Kenntnisse aus anderen Bereichen nutzt (Wilke 2014: 164), wenn sie Folgendes erzählen:

> […] mir ist gefallen, dass wir Englisch geübt haben (I1: Z 78).

> […] Gut gefallen, mhmm, dass wir mit einer anderen Sprache Deutsch gelernt haben[…] (I2: Z 90-91).

Außerdem erwähnt I2, dass die „Aufgaben waren sehr gut“ (vgl. I2: Z 93). Zu den im Unterricht durchgeführten Aufgaben äußert sich auch I3:

> […] das Leseverstehen am Anfang hat mir sehr gut gefallen. Das war wirklich gut und ich denke, dass ich dabei auch meinen Wortschatz erweitert habe (I3: Z 74-75).

Als neutral kann man die Äußerung von I1 bezeichnen, laut der für I1 der Einsatz der tertiärsprachendidaktischen Methoden im Unterricht nur dann vorstellbar ist, wenn man bereits über bessere Deutschkenntnisse verfügt (I1: Z 101-102).

Gleichzeitig spricht I1 auch darüber, dass ihre/seine persönliche Einstellung gegenüber dem tertiärsprachendidaktischen Einsatz trotz allen von ihm/ihr genannten Vorteilen eher negativ ist, weil:

> […] wenn ich Deutsch lerne, ich möchte nur auf Deutsch denken oder sprechen. Weil ich kenne das Englische und wenn ich auf Englisch denke, dann übersetze ich die Wörter und das finde ich nicht so gut zum Lernen (I1: Z 79-82).

Außerdem spricht I1 als Nachteil auch die Tatsache an, dass das tertiärsprachendidaktische Konzept nicht bei jeder grammatischen Struktur einsetzbar wäre, wie beispielsweise bei den Nebensätzen (I3: Z 87-89). Der letzte in den Interviews genannte Nachteil betrifft die zeitlichen Ressourcen im durchgeführten Unterricht:

> […]Wir haben viele Aufgaben gemacht und hatten wenig Zeit. Wir mussten sehr schnell arbeiten (I2: Z 90-91).

Aus den dargestellten Meinungen der ProbandInnen ist ersichtlich, dass die Möglichkeit sich mit mehreren Fremdsprachen gleichzeitig zu beschäftigen und dabei inhaltlich interessante Lesetexte zu nutzen (Hufeisen/Neuner 2003: 30) die ProbandInnen als sehr positiv wahrgenommen haben. Als negativ wurde die Einschränkung des Konzeptes auf die Vermittlung nur bestimmter grammatischen Strukturen und die nicht ausreichenden zeitlichen Ressourcen im durchgeführten Unterricht gesehen. Um das Letztere in der zweiten Unterrichtseinheit zu vermeiden, wird eine Anpassung des Unterrichtsplans vorgenommen.

3.2.2.6. Erwerb neuer Lernstrategien

Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lernstrategien und ihre Erweiterung ist eines der Ziele der Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen/Neuner 2003: 25-26). Aus zeitlichen Gründen ist im Rahmen der ersten Unterrichtseinheit nicht möglich gewesen die Aufgaben zur intensiveren Auseinandersetzung mit den Lernstrategien durchzuführen und daher konnten sich die Interviewten zu diesem Thema auch nur sehr eingeschränkt

äußern. Nichtsdestotrotz berichten I1 und I2, dass sie die Analyse der beiden grammatischen Strukturen als eine neue Lernstrategie in der Zukunft anwenden möchten:

> […]Ich habe gelernt, dass die Strukturen zu vergleichen nützlich ist, wenn man diese Strukturen ein bisschen versteht. Ich möchte es später verwenden (I1: Z 107-109).
>
> […] Ich habe gelernt, dass ähm die beide Sprachen haben […]einige Dinge, die gleich sind. Und mit diesen Dingen kann man […] besser lernen (I2; Z 110-112).

Um dieses Ziel des tertiärsprachendidaktischen Konzepts erreichen zu können, wird in der zweiten Unterrichtseinheit darauf geachtet, dass für die betroffenen Aufgaben genug Zeit eingeplant wird.

3.3. Zwischenreflexion

An der ersten Unterrichtseinheit haben dreizehn ProbandInnen teilgenommen und zur Verfügung sind zwei Unterrichtsstunden (90 Minuten) gestellt worden. Obwohl die zur Verfügung stehende Zeit bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wurde, ist mit der Verspätung der Studierenden nicht gerechnet worden. Dies hat sich anschließend auf den gesamten Unterrichtsverlauf ausgewirkt. Die Aufgaben 9 und 10 (vgl. Anhang 9.4.1.) konnten aus diesem Grund nicht durchgeführt werden, somit konnte einem wichtigen Teil der Tertiärsprachendidaktik keine ausreichende Aufmerksamkeit gewidmet werden. Bei der Adaption des Unterrichtsplans steht deswegen unter anderem die Anpassung der Aufgaben auf die zeitlichen Ressourcen im Fokus.

Die Auswertung der informellen Tests hat gezeigt, dass die Mehrheit der ProbandInnen in der Lage war die durchgeführten Aufgaben vollständig und korrekt zu erledigen. Das vordefinierte Lernziel ist erreicht worden. Die ProbandInnen offenbarten später in den Interviews, dass die irrealen Wunschsätze in der Gruppe bereits teilweise unterrichtet worden sind. Es kann daher nicht eindeutig festgestellt werden, ob das Erreichen des Lernziels tatsächlich im durchgeführten tertiärsprachendidaktischen Unterricht erzielt wurde. Um diese Situation in der zweiten Unterrichtseinheit vermeiden zu können, wird die zu vermittelnde Struktur mit der UNAM-Lehrkraft nochmal besprochen mit dem Ziel herauszufinden, inwiefern diese bereits im Unterricht angesprochen worden ist.

Die Aufgabe Nr. 7 stellte sich für die ProbandInnen als die am leichtesten zu lösende Aufgabe dar. Alle ProbandInnen konnten die Interferenzfehler in den Antwortoptionen entdecken. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die expliziten Hinweise auf diesen Typ der Fehler zum Erkennen und Vermeiden dieser führen können (Hufeisen 1991: 123). Als problematisch haben sich im Gegenteil dazu die Aufgaben Nr. 5 und Nr. 8 gezeigt. Die Suche nach den konkreten Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen der Struktur in der

deutschen und englischen Sprache ist nicht allen Lernenden leicht gefallen. Dies bestätigen auch die Aussagen der Interviewten (I1: Z 47-48 und I3: Z 33-34). Die genannten Schwierigkeiten können möglicherweise auf die nicht ausreichenden Englischkenntnisse mancher ProbandInnen zurückgeführt werden. Die entdeckende Suche nach den zwischensprachlichen Interaktionen und Interferenzen ist allerdings nichtsdestotrotz der Kern des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts (Hufeisen/Neuner 2003: 28). Um die Bewältigung dieser Aufgabe zu unterstützen wird daher bei der zweiten Unterrichtseinheit mehr darauf geachtet, dass die Suche als eine Diskussion im Plenum stattfindet und durch die Hinweise der Lehrenden ausgeholfen wird. Bei der Aufgabe Nr. 8 wird bei der zweiten Unterrichtseinheit auf eine Umfangvorgabe nicht verzichtet, damit eine objektive Beurteilung gewährleistet werden kann.

Die Interviewanalyse bestätigt, dass die Arbeit mit dem Paralleltext aus Sicht der ProbandInnen zum schnelleren und effektiven Verständnis des Themas beigetragen hat. I1 berichtet sogar über die Erweiterung der eigenen Englischkenntnisse (I1: Z 29-31). Außerdem bestätigten die Interviewten die im theoretischen Teil der Arbeit ausgeführten Behauptungen (Hufeisen/ Neuner 2003: 28 und Boeckmann 2008: 11), dass der tertiärsprachendidaktische Unterricht die Entwicklung der Kenntnisse in mehreren Bereichen unterstützt und den Unterricht durch die relevanten Inhalte für die Lernenden interessanter macht (I2: Z 90-91 und I3: Z 74-75). Die negativen Aspekte betreffen die zeitlichen Ressourcen, fehlende Deutsch-/Englischkenntnisse und persönliche negative Einstellung zum Lernen mit zwei Fremdsprachen. Interessanterweise geht aus den Aussagen der Interviewten hervor, dass die unterschiedliche Wortstellung und Temporaformen als schwierig empfunden wurden, obwohl die darauf gezielten Aufgaben im informellen Test (Aufgabe Nr. 6 und 7) als am wenigsten problematisch ausgewertet worden sind. Dieser Widerspruch lässt vermuten, dass diese Interferenzen zwar als schwierig wahrgenommen wurden, aber im Endeffekt zu keiner fehlerhaften Verwendung der Struktur geführt haben.

3.4. Konzeptualisierung der zweiten Unterrichtseinheit

Basierend auf der Auswertung der ersten Unterrichtseinheit wird im Folgenden die für die zweite Unterrichtseinheit erstellte Unterrichtsplanung vorgestellt. Auf die Beschreibung der Feinlernziele und Forschungsziele wird in diesem Teil verzichtet, weil diese mit der ersten Unterrichtseinheit übereinstimmen und im Kapitel 3.1.1. ausführlich beschrieben worden sind.

3.4.1. Lernziele der zweiten Unterrichtseinheit

Die zu vermittelnde grammatische Struktur wurde aufgrund des aktuellen Curriculums der ProbandInnen-Gruppe und mit der Rücksicht auf die bestehenden Parallelen und Unterschiede in der Bildung der Struktur zwischen Deutsch und Englisch ausgewählt. Außerdem wurde diesmal bei der Auswahl beachtet, dass das gewählte Thema in der Gruppe noch nicht unterrichtet wurde.

Globale Lernziele der 2. UE	1. Die Lernenden können den *Partizip Präsens* fehlerfrei bilden und grammatikalisch korrekt als Adjektiv anwenden.

Tabelle 3: Lernziele der zweiten Unterrichtseinheit – eigene Darstellung

3.4.2. Unterrichtsplanung der zweiten Unterrichtseinheit

Genauso wie die erste Unterrichtsplanung basiert auch diese auf den didaktischen Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen/Neuner 2003: 28) und auf dem Projekt *„Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprechende LernerInnen“* (Wilke 2014: 166). Auf die theoretischen Begründungen wird in der folgenden Beschreibung der einzelnen Phasen verzichtet, da diese bereits im Kapitel 3.1.2. verdeutlicht worden sind. Im Vergleich zu dem ersten Unterrichtsplan besteht dieser nur aus fünf Phasen, da „*Suchen, Nachdenken und Über das Lernen sprechen“* aus zeitlichen Gründen in eine Phase zusammengeführt worden sind:

1.Phase: Aktivieren

Während dieser Phase soll das inhaltliche Vorwissen mittels der Bilder aktiviert werden. Die Lernenden äußern im Plenum ihre Vermutungen dazu, worum es im später gelesenen Text gehen wird und arbeiten zusätzlich auch mit dem Titel des Textes, welcher an der Tafel steht.

Aufgabe 1: *Schaut euch die folgenden Bilder an. Was seht ihr auf den Bildern? Was ist das Thema des Artikels? Wie hängen die Bilder mit dem Titel des Textes („Fakten, die du noch nicht über Österreich wusstest…") zusammen? Diskutiert im Plenum.*

Bild 4: *1000Things Redaktion: Koala im Wiener Zoo (2017)*

Bild 5: *1000Things Redaktion: Österreichisches Parlament (2017)*

Bild 6: *1000Things Redaktion: Wien (2017)*

2.Phase: Globales Verstehen

In der zweiten Unterrichtseinheit wird mit dem Text *„Fakten, die du noch nicht über Österreich wusstest"* gearbeitet. Dieser wurde auf der Webseite *1000things.at* veröffentlicht und aufgrund der zahlreichen Partizip Präsens-Strukturen ausgewählt. Als Paralleltext wird seine Übersetzung ins Englische verwendet.

Da im Text interessante Fakten über Österreich behandelt werden, wird angenommen, dass er für die Lernenden interessante Inhalte mit den landeskundlichen Informationen verbindet. Dadurch ist der Text für den Einsatz im tertiärsprachendidaktischen Unterricht besonders geeignet (Hufeisen/Neuner 2003: 30).

Aufgabe 2: *Lest alleine den folgenden Text. Diskutiert dann im Plenum – worum geht es im Text? (vgl. Anhang 9.4.2.)*

3.Phase: Suchen, Nachdenken und Über das Lernen sprechen

Um die zeitlichen Ressourcen zu berücksichtigen, die Suche nach den zwischensprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden zu vereinfachen und die Diskussion über die Lernstrategien nicht außer Acht zu lassen, werden die drei genannten Phasen in eine zusammengeführt.

Anders als in der ersten Unterrichtseinheit wird hier nicht nach den parallelen Strukturen gesucht, sondern diese werden in den beiden Texten fettgedruckt, was den zeitlichen Aufwand deutlich reduziert.

Im Rahmen des *„Suchens“* und *„Nachdenkens“* wird zunächst zu zweit und dann im Plenum darüber diskutiert, aus welchen Wörtern diese Formen entstanden sind, welche Bedeutung sie haben und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Bildung der beiden Formen bestehen. Das englische Partizip Präsens mit der Endung –ing soll mit dem deutschen Partizip Präsens mit der Endung –d verglichen werden (erscheinend – publishing, überraschend – surprising,...). Es sollten folgende Ähnlichkeiten entdeckt werden: Partizip Präsens steht in der Funktion des Adjektivs in beiden Sprachen vor dem Substaniv, beide Formen werden vom Infinitiv eines Verbs und einer Endung gebildet. Außerdem soll folgender Unterschied entdeckt werden: die englische Form wird nicht weiter dekliniert, die deutsche Form muss zusätzlich noch dekliniert werden.

Anschließend ergänzen die ProbandInnen zu zweit die Regeln für Partizip Präsens. Die Ideen werden im Plenum gesammelt und die richtigen an der Tafel festgehalten. Die Lehrende weist dabei nochmal auf den bestehenden Unterschied hin. Zum Schluss wird im Plenum über die unterschiedlichen Lernstrategien und Lernerleichterungen diskutiert, mit welchen die ProbandInnen bereits Erfahrung gemacht haben.

Aufgabe 3: *Schaut euch die englische Übersetzung des Textes zu zweit an. Konzentriert euch auf die fettgedruckten Wörter. Überlegt zu zweit: aus welchen Wörtern und wie sind diese Formen entstanden? Welche Bedeutung haben sie? Denkt über die Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Bildung nach und ergänzt die Tabelle:*

Unterschied

Deutsche Struktur	Englische Struktur

Ähnlichkeiten:

Deutsche Struktur	Englische Struktur

Aufgabe 4: *Formuliert die Regel:*

PARTIZIP PRÄSENS bildet man so, dass…

Man verwendet PARTIZIP PRÄSENS…

4.Phase: Einüben

In der ersten Übung sollen die ProbandInnen Fehler im Partizip Präsens entdecken und diese ausbessern. Es geht überwiegend um die nicht deklinierten Formen des Partizip Präsens in der Funktion des Adjektivs. In den nächsten zwei Übungen soll die Fähigkeit einer korrekten und kontextuell passenden Anwendung des Partizip Präsens überprüft werden.

Aufgaben 5a/5b:

a.) Korrigiert folgenden Text.

Vor einer Woche habe ich Wien besucht – so eine faszinierte Stadt! Am ersten Tag meines Ausflugs habe ich mir Schönbrunn angeschaut – ist echt ein schöner Ort! Es hat mich nur ein bisschen gestört, dass es dort überall ganz viele fotografierend Touristen gab. Am Nachmittag habe ich dann einen Spaziergang durch das Stadtzentrum gemacht. Der Stephansplatz war für mich der Highlight meines Ausflugs – gut riechend Kaffee, lachend Leute und im Wienerischen Dialekt sprechend Österreicher. Am nächsten Tag musste ich dann leider auf meinen in Wien lebendigen Cousin aufpassen und konnte mir deswegen höchstens die spielenden Kinder anschauen, aber der Ausflug hat mir trotzdem sehr gut gefallen!

b.) Schreibt zu den folgenden Substantiven passende Adjektive im Partizip Präsens.

Der _____ Mann.
Eine _____ Frau.
_____ Leute.
_____ Eltern.
Ein _____ Kind.
Der gut _____ Junge.
Meine _____ Freundin.

Ein gut _____ Kuchen.

Aufgabe 5c: *Beschreibt kurz einen Ort, den ihr neulich besucht habt. Verwendet bei der Beschreibung der Sachen und Personen die Partizip Präsens – Formen als Adjektive, wenn es möglich.*

Bei der Aufgabe 5c erfolgt von der Lehrenden mündlich eine Vorgabe bezüglich des Umfangs des Textes. Dieser soll mindestens drei Sätze mit der genannten Struktur beinhalten.

5.Phase: Zum Schluss

Das Inhaltliche wird in der Aufgabe 6 zum Thema:

Aufgabe 6: *Sprecht zu zweit über den Text. Was hat dich überrascht und was nicht? Kennst du ein paar interessante Fakten über Österreich oder über dein Land? Was sollten deiner Meinung nach die Touristen über Mexiko erfahren? Tauscht dann die Gesprächspartner und hört euch die anderen Meinungen an. Diskutiert kurz im Plenum über die Informationen im Text.*

3.5. Datenanalyse nach der Durchführung der zweiten Unterrichtseinheit

Die Auswertung der informellen Tests und der Interviews nach der zweiten Unterrichtseinheit soll veranschaulichen, ob die für die zweite Unterrichtseinheit definierten Lernziele durch den Einsatz des *„verbesserten“* Unterrichtsplans erreicht werden konnten.

Im folgenden Teil wird analysiert, inwiefern sich die durchgeführten Anpassungen der Aufgabenstellungen auf ihre Effektivität und Machbarkeit ausgewirkt haben. Dies wird durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse nach der ersten und zweiten Unterrichtseinheit erfolgen. Außerdem werden die subjektiven Meinungen der interviewten ProbandInnen in Bezug auf den durchgeführten Unterricht geschildert und interpretativ ausgewertet.

3.5.1. Auswertung des informellen Tests nach der zweiten Unterrichtseinheit

Als Teil des informellen Tests werden die Aufgaben Nr. 3, 4 und 5 ausgewertet. Genauso wie bei der ersten Unterrichtseinheit haben auch an der zweiten Unterrichtseinheit insgesamt dreizehn ProbandInnen teilgenommen. Die maximal erreichbare Punktzahl war beim zweiten informellen Test 21 Punkte. Für die Gesamtbeurteilung wurden folgende Kriterien erstellt und angewendet:

21-19 Punkte: Sehr gut

18-15 Punkte: Gut

14-12 Punkte: Befriedigend

11-9 Punkte: Genügend

Ab 9 Punkte: Nicht genügend

Das Gesamtergebnis ist der folgenden Abbildung zu entnehmen:

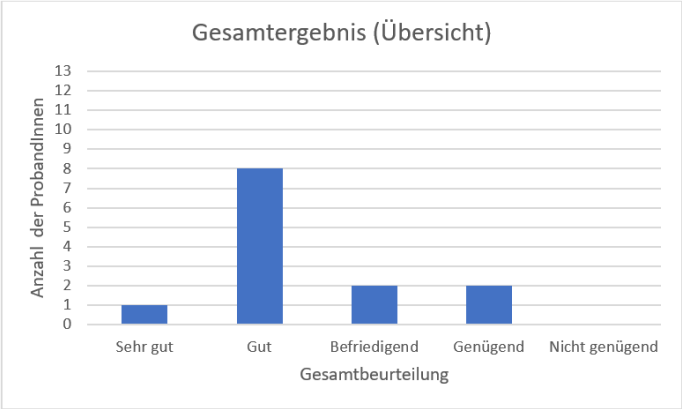


Abb. 14: Gesamtergebnis – 2.informeller Test (eigene Darstellung)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrheit der ProbandInnen den eingesetzten informellen Test mit der Gesamtbeurteilung *„Gut“* und somit mit mehr als fünfzehn Punkten bewältigen konnten. Im Vergleich zu der Gesamtbeurteilung des ersten

informellen Tests haben allerdings wenigere ProbandInnen das Ergebnis *„Sehr gut“* erreichen können. Außerdem wurden beim ersten informellen Test keine ProbandInnen mit dem Gesamtergebnis *„Genügend*“ bewertet:

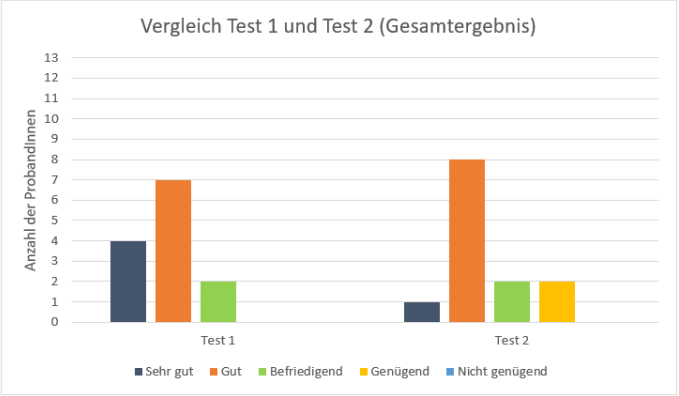


Abb. 15: Gegenüberstellung der Gesamtergebnisse Test 1 und Test 2

Aufgabe 3: *Schaut euch die englische Übersetzung des Textes zu zweit an. Konzentriert euch auf die fettgedrückten Wörter. Überlegt zu zweit: aus welchen Wörtern und wie sind diese Formen entstanden? Welche Bedeutung haben sie? Denkt über die Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Bildung nach und ergänzt die Tabelle.*

Aufgabe 4: *Formuliert die Regeln.*

Da die Aufgaben Nr. 3 und Nr. 4 eng zusammenhängen und die Suche nach den Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Bildung der Struktur eine Grundlage für die Ableitung der Regeln ist, werden diese zwei Aufgaben zusammen ausgewertet.

Die Lösungstabelle in der Aufgabe 3 besteht aus zwei Teilen: Unterschied und Ähnlichkeiten. Es sollen zumindest zwei Ähnlichkeiten und ein Unterschied in der Bildung des Partizip Präsens von den ProbandInnen angegeben werden. Insgesamt konnten für diese Aufgabe daher maximal drei Punkte erreicht werden. Für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe und somit auch für die Punktvergabe musste zumindest eine Ähnlichkeit und ein Unterschied richtig erkannt werden. Die richtigen Lösungen werden in diesem Fall nicht vorgegeben und jeder tatsächliche Unterschied / jede tatsächliche Ähnlichkeit in der Bildung der Struktur wird mit einem Punkt bewertet. Mit einem halben Punkt wird eine unvollständige oder nicht eindeutige Angabe der Ähnlichkeit/ des Unterschieds bewertet.

Bei der Aufgabe Nr. 4 wurden die richtigen Lösungen folgendermaßen vordefiniert:

Partizip Präsens bildet man so:

Infinitiv des Verbs + Endung **-d** + Deklinationsendung

Man verwendet Partizip Präsens:

…, um zu beschrieben, was das Subjekt zu einem konkreten Zeitpunkt macht (mit einem Punkt bewertet) / als attributives Adjektiv (mit einem halben Punkt bewertet) / um die Satzlänge zu reduzieren (mit einem halben Punkt bewertet).

Die vollständige Formulierung der beiden Regeln wurde mit zwei Punkten bewertet. Zusammen konnten für die Aufgaben Nr. 3 und Nr. 4 maximal fünf Punkte vergeben werden:

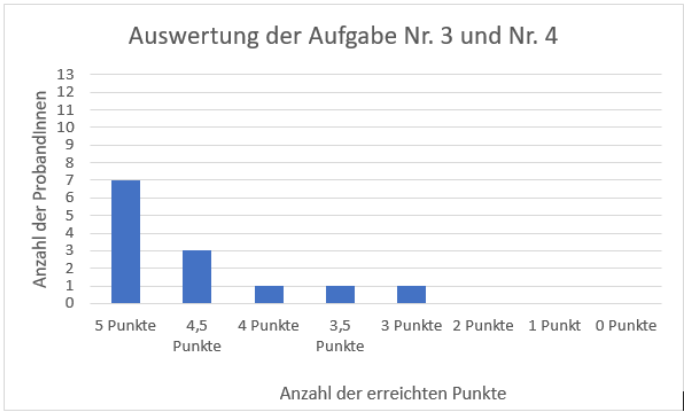


Abb. 16: Auswertung der Aufgaben Nr.3 und 4 – 2.informeller Test (eigene Darstellung)

Die graphische Auswertung zeigt, dass zehn ProbandInnen und somit die Mehrheit aller teilgenommenen Studierenden bei diesen Aufgaben maximal einen halben Punkt verloren haben. Gleichzeitig hat kein/e Studierende/r weniger als drei Punkte erreicht. Um zu veranschaulichen, wie erfolgreich die Aufgaben Nr. 3 und Nr. 4 einzeln bewältigt werden konnten, ist zu ergänzen, dass zwölf ProbandInnen für die Aufgabe Nr. 3 mit drei Punkten bewertet worden sind. Somit waren zwölf aus dreizehn ProbandInnen in der Lage zumindest zwei Ähnlichkeiten und einen Unterschied in der Bildung des Partizip Präsens zwischen Deutsch und Englisch selbstständig zu entdecken. In der Aufgabe Nr. 4 konnten insgesamt sieben ProbandInnen die Regeln für die Bildung und Verwendung des Partizip Präsens vollständig und korrekt formulieren. Die Punkte sind vorwiegend aufgrund der Unvollständigkeit oder Unverständlichkeit der Formulierung abgezogen worden.

Ausgehend von diesem Ergebnis kann behauptet werden, dass eine selbstständige Analyse der Bildung des Partizip Präsens anhand von den Ähnlichkeiten/Unterschieden

mit der englischen Sprache und die anschließende Ableitung der Regeln für diese Struktur im UNAM-Kontext erfolgreich bewältigt werden konnte. Ein Vergleich der Testergebnisse mit dem in der ersten Unterrichtseinheit durchgeführten Test deutet darauf hin, dass die ProbandInnen im zweiten informellen Test besser abschneiden konnten. Dies kann sowohl mit dem durch die Anpassung der Aufgabenstellung reduziertem zeitlichen Aufwand, als auch mit dem unterschiedlichen Charakter der vermittelten Struktur zusammenhängen. Nichtsdestotrotz konnte dieser Typ der Aufgabe in beiden Fällen gut bewältigt werden:

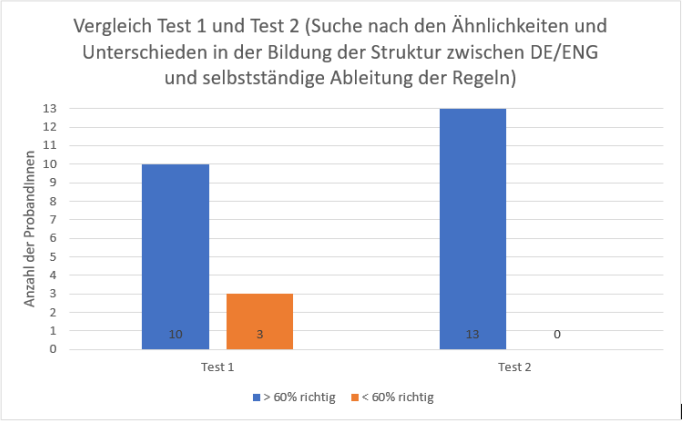


Abb. 17: Gegenüberstellung Test 1 und Test 2 (Suche nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der deutschen und englischen Struktur)

Aufgabe 5a: *Korrigiert folgenden Text* (vgl. Anhang 9.4.2.)

Im Text der Aufgabe 5a haben sich sechs Fehler befunden. Vier Fehler davon können als Interferenzfehler kategorisiert werden, weil sie die fehlende Deklination des Partizip Präsens in der Adjektivfunktion betreffen. Die restlichen zwei Fehler beziehen sich auf die falsche Bildung der Struktur: *faszinierte Stadt* (Partizip Perfekt) und *lebendigen Cousin.* Jeder erkannte Fehler wurde mit einem Punkt bewertet. Außerdem konnten die ProbandInnen einen zusätzlichen Punkt gewinnen, indem sie die Struktur *die spielenden Kinder* nicht als fehlerhaft bezeichnet haben. Für diese Aufgabe konnten somit maximal sieben Punkte vergeben werden. Eine falsche Deklinationsendung wurde mit einem halben Punkt bewertet. Wie die Abbildung 18 zeigt, hat die maximale Punktezahl kein/e Studierende/r erreichen können.

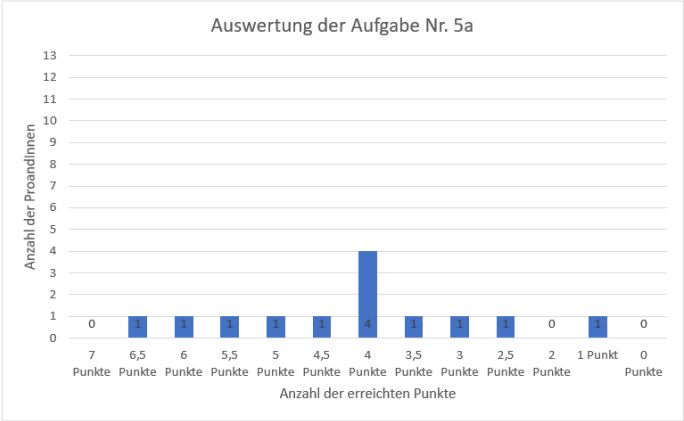


Abb. 18: Auswertung der Aufgabe 5a – 2.informeller Test (eigene Darstellung)

Die meisten Punkte sind bei der Aufgabe 5a abgezogen worden, weil die ProbandInnen die Struktur *fasziniert* und *lebendig* nicht als fehlerhaft erkannt haben oder eine falsche Deklinationsendung verwendet haben. Daher lässt sich sagen, dass das Erkennen der Interferenzfehler im Text für die ProbandInnen nicht problematisch war und zum Ergebnis die fehlenden Kenntnisse über die anderen ähnlichen Strukturen geführt haben.

Gleichzeitig ist es ersichtlich, dass genauso wie beim ersten informellen Test konnte die Mehrheit der ProbandInnen auch in diesem Fall mehr als sechzig Prozent der Fehler richtig identifizieren und nachkorrigieren. Das erfolgreiche Erkennen der Interferenzfehler sowie die Fähigkeit die neu erlernte grammatikalische Struktur korrekt zu bilden (vgl. Hufeisen 1991: 123) kann daher auch nach der zweiten Unterrichtseinheit als nachgewiesen gelten:

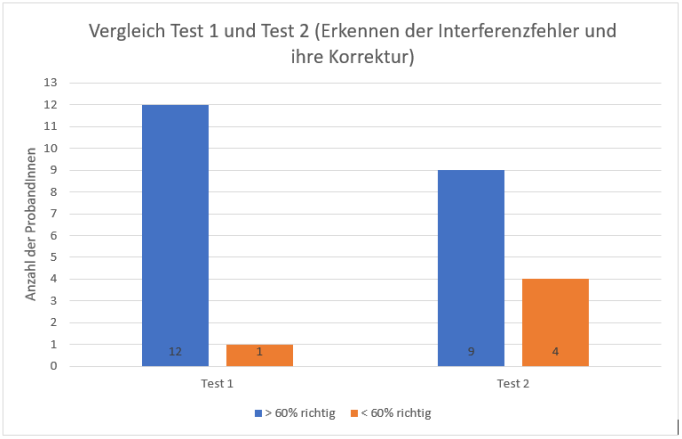


Abb. 19: Gegenüberstellung Test 1 und Test 2 (Erkennen der Interferenzfehler und ihre Korrektur)

Aufgabe 5b: *Schreibt zu den folgenden Substantiven passende Adjektive im Partizip Präsens* (vgl. Anhang 9.4.2.)

Während die ProbandInnen im ersten informellen Test die richtig gebildeten Strukturen aus mehreren Antwortoptionen auswählen sollten, mussten sie in der zweiten Unterrichtseinheit die neue Struktur selbstständig bilden. Aus diesem Grund wird bei der Auswertung dieser Aufgabe auf eine Gegenüberstellung mit dem ersten informellen Test verzichtet. Für jede korrekt und kontextuell passend gebildete Struktur wurde im Rahmen der Auswertung ein Punkt vergeben. Insgesamt konnten die Studierenden acht Punkte erreichen. Eine richtig gebildete Struktur mit fehlerhafter Deklinationsendung wurde mit einem halben Punkt bewertet:

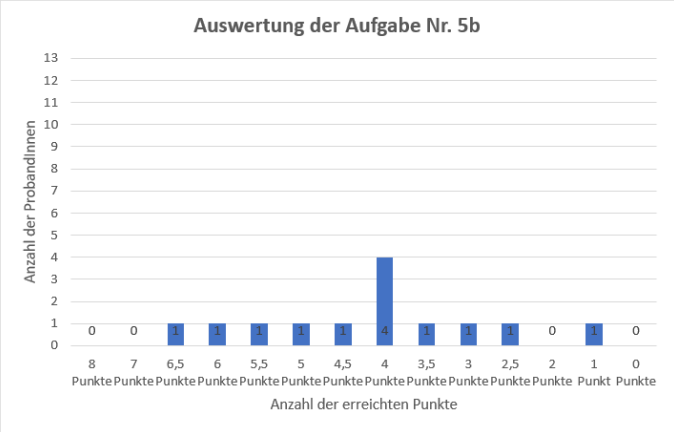


Abb. 20: *Auswertung der Aufgabe Nr. 5b – 2.informeller Test*

Wie es der grafischen Darstellung der Ergebnisse zu entnehmen ist, konnten nur fünf ProbandInnen mehr als die Hälfte der Partizip Präsens-Strukturen fehlerfrei bilden. Beim genaueren Betrachten der einzelnen Antworten ist erkenntlich, dass die meisten Fehler durch eine fehlerhafte Deklinationsendung oder durch eine für den jeweiligen Kontext nicht geeignete Auswahl des Verbs (zum Beispiel: *ein gut funktionierende Kuchen, der gut liebende Junge*) zustande gekommen sind. Um ein Gespür für die kontextuell richtige Anwendung des Partizip Präsens entwickeln zu können, werden allerdings außer Zweifel mehr als eine Unterrichtseinheit benötigt.

Ausgehend von den genannten Argumenten lässt sich das Ergebnis der Aufgabe 5b so interpretieren, dass die ProbandInnen nach dem durchgeführten Unterricht in der Lage sind Partizip Präsens ohne jegliche Interferenzfehler zu bilden. Eine kontextuell richtige Anwendung der vermittelten Struktur müsste aber noch zusätzlich geübt werden.

Aufgabe 5c: *Beschreibt kurz einen Ort, den ihr neulich besucht habt. Verwendet bei der Beschreibung der Sachen und Personen die Partizip Präsens – Formen als Adjektive, wenn es möglich ist.*

Inwiefern die ProbandInnen nach dem durchgeführten Unterricht in der Lage sind die neu erlernte Struktur selbstständig in einem kurzen Text korrekt zu verwenden, sollte auch mittels der Aufgabe 5c analysiert werden. Die Aufgabe wurde als erfolgreich bewältigt und somit mit einem Punkt bewertet, falls im Text zumindest drei Sätze mit der korrekt verwendeten Partizip Präsens – Struktur vorgekommen sind. Die Mehrheit der ProbandInnen konnte das Erreichen des Lernziels der zweiten Unterrichtseinheit in der Aufgabe 5c bestätigen:

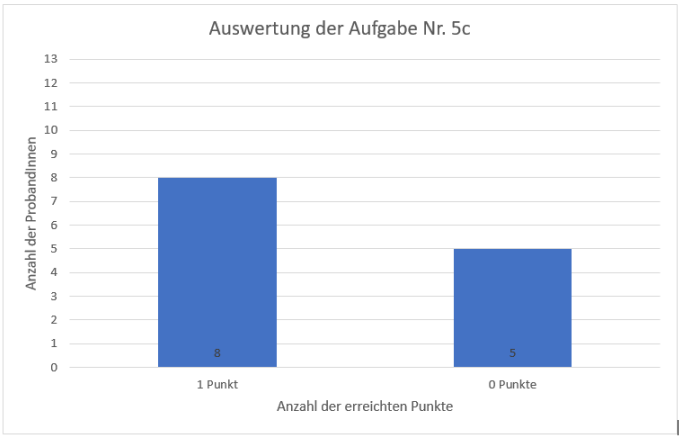


Abb. 21: Auswertung der Aufgabe Nr. 5c – 2.informeller Test

Trotz der Adaptierung der Aufgabenstellung nach der ersten Unterrichtseinheit, sind die Ergebnisse der beiden Tests in Bezug auf diese Aufgabe gleich. Dieses Resultat bestätigt die Notwendigkeit einer zusätzlichen intensiven Übung in Bezug auf den Erwerb der produktiven sprachlichen Fähigkeiten im tertiärsprachendidaktischen Unterricht (Hufeisen/Neuner 2003: 26).

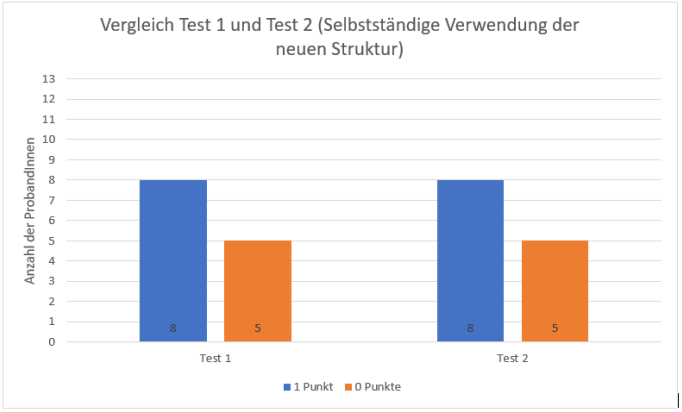


Abb. 23: Gegenüberstellung Test 1 und Test 2 (Selbstständige Verwendung der neuen Struktur)

3.5.2. Interviewanalyse nach der zweiten Unterrichtseinheit

3.5.2.1. Suche nach zwischensprachlichen Interaktionen / Interferenzen anhand vom englischen Paralleltext

Im Vergleich zu der Interviewanalyse nach der ersten Unterrichtseinheit ist nach der zweiten Unterrichtseinheit nur eine Unterkategorie induktiv gebildet worden. Die Interviewten haben sich in Bezug auf die Suche nach den Anknüpfungspunkten und Unterschieden zwischen der englischen und deutschen Partizip Präsens-Struktur anhand vom Paralleltext nur positiv geäußert, wobei sie in ihren Aussagen unterschiedliche Aspekte als vorteilhaft bezeichnet haben.

Alle drei Interviewten einigen sich darauf, dass ihnen die Suche nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der deutschen und englischen Struktur dabei geholfen hat die neue grammatikalische Struktur zu verstehen (I4: Z 47-55; I5: Z 32-42; I6: Z 33-37). I4 betont dabei, dass gute Englischkenntnisse eine Voraussetzung dafür waren:

> […] Es ist sehr einfach für mich Englisch zu verstehen…also wenn ich die deutschen Strukturen nicht verstanden habe, konnte ich es mit Englisch vergleichen. Ich glaube es war einfacher für mich so Deutsch zu verstehen […] (I4: Z23-26).

I5 weist darauf hin, dass der englische Paralleltext auch zum generell besseren Verstehen des Textes beigetragen hat:

> […] Als ich den Text auf Deutsch gelesen habe, ich habe etwas verstanden aber vieles auch nicht. Mit dem englischen Text […] konnte ich es gut verstehen (I5: Z 40-42).

Die folgende Aussage vom I6 bestätigt die Behauptung über das vorteilhafte Nutzen der L2-Kenntnisse beim Erwerb einer Tertiärsprache (Riemer/ Hufeisen 2010: 748), wenn dieses als bequem bezeichnet wird:

> […] Ich finde es sehr bequem mit zwei Sprachen zu lernen. Wir haben dieses […] Wissen auf Englisch und wir können dann vergleichen und so, ich finde es toll (I6: Z 18-20).

Es fällt auf, dass die Interviewten nach der Adaption des Unterrichtsplans keine Schwierigkeiten bezüglich der Suche nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den beiden verwandten Sprachen erwähnen. Es lässt sich daher vermuten, dass die Hilfe der Lehrenden sowie das explizite Hinweisen auf die betroffenen Strukturen im Text diesen Teil des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts für die ProbandInnen bewältigbar gemacht haben.

Alle Interviewten bestätigten mit ihren Aussagen, dass die Fokussierung auf die Ähnlichkeiten bei der Bildung der Strukturen in zwei verwandten Sprachen beim Erlernen der neuen Grammatik in der L3 behilflich sein kann (Lyp-Bielecka 2012: 141; Riemer/ Hufeisen 2010: 748; Bickelmann 2014: 79). Nach der Durchführung der

Interviews bleibt allerdings offen, inwiefern dies das Niveau der L2 beeinflusst und wie das L2-Niveau der Lernenden sein sollte, um die Vorteile dieser Vorgehensweise erreichen zu können.

3.5.2.2. Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden Themas

Im Gegensatz zu der ersten Unterrichtseinheit wurde im Rahmen der zweiten Unterrichtseinheit eine grammatische Struktur vermittelt, welche für die ProbandInnen ganz neu war und in der Gruppe noch nicht unterrichtet wurde. Trotz dieser Tatsache sind sich alle drei Interviewten einig (vgl. I4: Z 43; I5: Z 30; I6: Z 25-31) :, dass die mittels der tertiärsprachendidaktischen Methoden vermittelte grammatikalische Struktur gut nachvollziehbar war

> […] nicht kompliziert […] Also ich habe das noch nie gesehen, war auch nicht schwierig, mhmm, aber interessant (I6: Z 25-31).

3.5.2.3. Einfluss der Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch auf den Unterricht

Während die Interviewten nach der ersten Unterrichtseinheit über die Schwierigkeiten bezüglich der unterschiedlichen Zeitform und Wortstellung berichtet haben, äußerten sich die interviewten ProbandInnen in Bezug auf die vorkommenden Unterschiede in der Bildung des Partizip Präsens zwischen Deutsch und Englisch diesmal eher neutral:

> […] Ja, es sind natürlich verschiedene Sprachen und es gibt Unterschiede, es ist natürlich…aber wenn man versteht, welche sind die Unterschiede und welche sind die Ähnlichkeiten, gibt es keine Probleme (I4: Z 66-68).

> […] Also auf Deutsch ist es immer so, die Deklination ist kompliziert für uns, also wir haben es nicht auf Englisch natürlich aber war nicht so kompliziert. Wenn du diese Struktur kennst, ist es nicht so kompliziert (I6: Z 44-51).

Aus den aufgeführten Aussagen ist es ersichtlich, dass die Interviewten die Wichtigkeit der expliziten Hinweise auf die Unterschiede zwischen der deutschen und der englischen Struktur erkennen. In der zweiten Unterrichtseinheit wurde darauf geachtet, dass der bestehende Unterschied in der Deklination mehrmals und mittels konkreter Beispiele angesprochen wurde. Dieses Ergebnis deutet auf die Bestätigung der bereits im Kapitel 5.3.3 erwähnten Behauptung von Kielhöfer (1995: 36) hin, dass die Interferenzen keine Hürde im tertiärsprachendidaktischen Unterricht darstellen müssen, falls ihnen genügend Aufmerksamkeit gewidmet wird.

3.5.2.4. Ökonomisierung des Lernprozesses

Die Vermittlung eines noch nicht bekanntes Thema ermöglicht eine objektivere Auswertung der Aussagen bezüglich der Ökonomisierung des Lernprozesses. Alle drei Interviewten einigen sich, indem sie behaupten, dass sie den Lernprozess als zeitlich

weniger aufwendig im Vergleich zum üblichen Unterricht wahrgenommen haben (I4: Z79-81; I5: Z 65-71; I6: Z 64-66).

Laut I4 hängt dies mit den guten Englischkenntnissen zusammen und er/sie äußert die Vermutung, dass die ProbandInnen mit schwächeren Englischkenntnissen den Lernprozess als zeitlich aufwendiger wahrnehmen könnten:

> Für mich war es ein bisschen schneller. Weil ich Deutsch, Entschuldigung, Englisch spreche und gut verstehe. Aber wenn die Person nicht gut Englisch spricht, ist es glaube ich langsamer (I4: Z79-81).

I5 erwähnt als Begründung für die Beschleunigung des Lernprozesses die eigene Freude an der Beschäftigung mit zwei Fremdsprachen im Rahmen des Unterrichts:

> […] Für mich war es schneller […] Ich glaube, weil wir Englisch benutzt haben und ich liebe Englisch auch. Ich liebe die Sprachen und wenn ich zwei Sprachen habe, kann ich sie besser verstehen (I5: Z65-71).

Eine Vereinfachung und somit auch Beschleunigung des Lernprozesses dank der Miteinbeziehung des Englischen in den Unterricht beschreibt auch I6:

> […] Ich glaube es ging schneller. Ja, du kennst die Struktur auf Englisch und das vergleichst du. Du musst nicht auf Deutsch denken und also rausfinden wie das geht, du vergleichst es und es geht einfacher denke ich (I6: Z 64-66).

Zusammenfassend lassen sich die Aussagen der interviewten ProbandInnen so interpretieren, dass durch die Durchführung des tertiärsprachendidaktischen Deutschunterrichts an der UNAM eine Ökonomisierung des Lernprozesses von den Lernenden wahrgenommen wurde, so wie es Hufeisen beschreibt (Hufeisen/Neuner 2003: 32).

Genauso wie im Kapitel 6.2.1. muss an dieser Stelle allerdings auch erwähnt werden, dass wie es I4 schildert (I4: Z79-81), spielt das Niveau der Englischkenntnisse beim Erreichen dieses Ziels eine nicht unwichtige Rolle. In diesem Zusammenhang kann auch das Faktorenmodell von Hufeisen (Abb. 1 und Abb. 2) in einem ganz neuen Licht gesehen werden, indem der Faktor *L2* vor allem auch das konkrete Niveau der L2 berücksichtigt und somit auf unterschiedliche Art und Weise den Erwerb einer L3 beeinflusst.

Die Aussagen von I5 und I6 (vgl. I5: Z65-71; I6: Z 64-66).) zeigen außerdem, dass es für die UNAM-Lernenden motivierend war die Sprachen aus einer neuen Perspektive zu entdecken und ihnen die aktive Auseinandersetzung mit diesen sogar Spaß gemacht hat (Wilke 2014: 164).

3.5.2.5. Persönliche Einstellung zum tertiärsprachendidaktischen Konzept nach dem erlebten Unterricht

Die Interviewten haben nach der zweiten Unterrichtseinheit sowohl positive als auch negative Meinungen zum tertiärsprachendidaktischen Unterricht geäußert. Für I4 und I6 ist das Miteinbeziehen der L2 beim Erwerb der neuen L3-Kenntnissen bereits eine erprobte Lernstrategie, weil er/sie in der Vergangenheit Deutsch selbst intuitiv auf diese Art und Weise gelernt haben. Beide berichten, dass diese Vorgehensweise einfacher für sie ist:

> Wir alle lernen durch das Vergleichen mit Englisch oder mit Spanisch. Aber wir brauchen diese Ähnlichkeiten und Unterschiede besser verstehen. […] Ich glaube es ist einfacher für mich, wenn ich Deutsch mit Englisch vergleiche…ich werde diese Methode verwenden (I4: Z121-124).

I6 geht konkreter auf die eigenen Lernerfahrungen ein und sagt:

> […] Ich habe es auch früher so gemacht. Also ich habe in Deutschland ein Jahr gewohnt und ich hatte ein Buch auf Englisch. Ich habe immer Englisch und Deutsch verglichen. Ich habe mit dem System viel gelernt glaube ich. Ich denke, es geht gut so, also für uns wäre es auch einfacher (I6: Z109-112).

Die Arbeit mit einem inhaltlich interessanten Text erwähnt I5 als etwas, was ihm/ihr im Unterricht sehr gut gefallen hat:

> […] Ich fand sehr gut…mhmm…da Thema. Zum Beispiel ich lerne über Österreich und es war sehr interessant (I5: Z81-82).

Negativ haben sich auf den Unterricht laut I4 und I5 besonders die fehlenden Englischkenntnisse mancher ProbandInnen ausgewirkt:

> […] Als wir in den Gruppen gearbeitet haben, mussten wir den anderen Personen zuerst erklären, was es auf Englisch bedeutet…und dann was bedeutet das auf Deutsch (I4: Z 88-94).
>
> Nicht gut gefallen? Mhmmm…dass wir lange auf die Anderen warten mussten bei den Übungen (I5: Z 75-76).

Im Vergleich zu den Interviews nach der ersten Unterrichtseinheit erwähnen die ProbandInnen diesmal nicht die Knappheit der zeitlichen Ressourcen für die Lösung der Aufgaben. Es kann daher behauptet werden, dass durch die Anpassung der Aufgabenstellungen im Rahmen der Adaption des Unterrichtplans diese Schwierigkeit beseitigt werden konnte. Die Unterschiede im Niveau der Englischkenntnisse zeigen sich allerdings nach wie vor als problematisch.

Die im theoretischen Teil erwähnten Vorteile und Ziele des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts werden durch die Aussagen der Interviewten bestätigt. Die ProbandInnen erwähnen die Belebung des Unterrichts mittels inhaltlich interessanter Texte

(Hufeisen/Neuner 2003: 30) und Vereinfachung des Erwerbsprozesses, die mit dem Nutzen der L2-Kenntnisse zusammenhängt (Boeckmann 2008: 11).

3.5.2.6. Erwerb neuer Lernstrategien

Die Diskussion über den Einsatz der unterschiedlichen Lernstrategien hat in der zweiten Unterrichtseinheit im Rahmen der Aufgabe Nr. 3 stattgefunden. Im Vergleich zu der ersten Unterrichtseinheit war es durch die Anpassung des Unterrichtplans möglich sich auch mit diesem Bereich intensiver zu beschäftigen. Da die Erweiterung der Sprachlernerfahrung eine zentrale Rolle im tertiärsprachendidaktischen Unterricht spielt, war der für diese Aktionsforschung zur Verfügung stehende Zeitrahmen allerdings immer noch nicht ausreichend, um diesem Thema genügend Aufmerksamkeit widmen zu können. Nichtsdestotrotz berichtet I5 über den Erwerb einer neuen Lernstrategie (I5: Z 96-103):

> Wenn wir die Struktur gemacht haben, das war für mich gut, weil ich diese Struktur einfach im Kopf gehalten habe. Und weiß ich – so geht es – also kann neue Sätze bilden. […] Ja genau, die Regeln…also für mich ist viel einfacher das zu sehen und dann einfach im Kopf behalten (I5: Z 96-103).

Aus dieser Aussage ist ersichtlich, dass I5 durch das Reflektieren des eigenen Lernprozesses das strukturierte Festhalten der Regeln in Form eines Musters als eine wirksame Strategie für das Abspeichern der neuen Grammatik im Gehirn für sich selbst erkannt hat.

Obwohl zu dieser Kategorie nur eine Aussage zugeordnet wurde, könnten als Erwerb einer neuen Lernstrategie auch die Aussagen über die positiven Erfahrungen mit dem durchgeführten Unterricht betrachtet werden, weil diese auch den Erwerb neuer Vorgehensweisen beim Lernen der deutschen Sprache implizieren (z.B. I6: Z109-112).

4.RESÜMEE UND AUSBLICK

Altrichter und Posch weisen darauf hin, dass in der Aktionsforschung ein Projekt nie als „abgeschlossen“ gelten kann, weil „alle Einsichten neue Fragen und Ideen für Handlungsstrategien hervorrufen, und ein weiterer Forschungszyklus beginnen könnte“ (Altrichter/Posch 2018: 24). Nichtsdestotrotz betonen Altrichter und Posch auch, dass es in der letzten Phase der Aktionsforschung unerlässlich ist die gewonnen Erkenntnisse zu schildern und zu diskutieren (ebd.). In diesem Kapitel sollen daher eine Zusammenfassung der Analyseergebnisse in Bezug auf die definierten Forschungsfragen und die daraus resultierenden Implikationen vorgestellt werden.

Die vorliegende Aktionsforschung fokussierte sich auf den Einsatz der tertiärsprachendidaktischen Methoden im DaF-Unterricht an der Universidad Nacional Autónoma in Mexiko Stadt. Es sollte beleuchtet werden, ob die Tertiärsprachendidaktik im Kontext der genannten Universität einsetzbar ist und inwiefern die einzelnen Ziele und Vorteile des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts aus der Sicht der UNAM-Lernenden im Bereich der Grammatikvermittlung erreicht werden können. Um diese Forschungsfragen zu beantworten, ist die Konzeptualisierung, Durchführung und Evaluation der zwei nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik gestalteten Unterrichtseinheiten erfolgt. Darüber hinaus wurden nach jeder Unterrichtseinheit qualitative Interviews mit den ProbandInnen geführt, um ihre subjektiven Sichtweisen auswerten zu können.

Obwohl die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen eine große Einschränkung bei der Durchführung der einzelnen Unterrichtseinheiten dargestellt haben, konnten die festgelegten Lernziele bei der Mehrheit der ProbandInnen in den beiden Unterrichtseinheiten erreicht werden. Die ProbandInnen waren nach der Durchführung des tertiärsprachendidaktischen Unterrichts in der Lage die vermittelten grammatikalischen Strukturen korrekt zu bilden. Somit wurde bestätigt, dass die Grammatikvermittlung mittels eines tertiärsprachendidaktischen Unterrichts im UNAM-Kontext möglich und einsetzbar ist. Die Auswertung des eingesetzten informellen Tests hat außerdem gezeigt, dass die Aufgaben bezüglich der Suche nach den Anknüpfungspunkten und Unterschieden zwischen den deutschen und englischen grammatikalischen Strukturen und damit verbundene Ableitung der Regeln die UNAM-ProbandInnen insbesondere im Rahmen einer Plenum-Diskussion mit der Unterstützung der Lehrkraft erfolgreich lösen konnten. Dieses Ergebnis bestätigt die Empfehlung von

Christ (2000: 6) über die Effektivität der *„Kultur des lauten Denkens*“, durch die das bereits abgespeicherte Sprachwissen bei den Lernenden bewusst aktiviert werden kann. Die auf die aktiv-produktive Sprachverwendung fokussierten Aufgaben haben sich bei der Auswertung des informellen Tests als am problematischsten herausgestellt. Dabei war insbesondere die kontextuell korrekte Anwendung der neuen grammatikalischen Struktur ein häufiges Problem. Dies kann auf die bereits erwähnten fehlenden zeitlichen Ressourcen dieser Aktionsforschung zurückgeführt werden. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit einer intensiven zusätzlichen Übung im Bereich der produktiven sprachlichen Fähigkeiten bestätigt (Hufeisen/Neuner 2003: 26).

In den qualitativen Interviews konnten sich die ProbandInnen zu den unterschiedlichen Aspekten des durchgeführten Unterrichts äußern. In Bezug auf die Entdeckung der Anknüpfungspunkte und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch werden von den ProbandInnen sowohl positive als auch negative Beobachtungen mitgeteilt. Die meisten Befragten haben diese Vorgehensweise als Lernerleichterung und eine „*bequeme“* Methode für den Erwerb der neuen grammatikalischen Strukturen wahrgenommen. Außerdem wurde die gleichzeitige Wiederholung und Erweiterung der Englischkenntnisse als ein Vorteil beobachtet. Als negativ wurden die unterschiedlich guten Englischkenntnisse der Studierenden gesehen, welche zu den wiederholten Erklärungen und zur Verlangsamung des Unterrichtsprozesses beigetragen haben. Diese Aussagen deuten klar darauf hin, dass die Unterschiede in den Englischkenntnissen der UNAM-Studierenden mittels einer Binnendifferenzierung berücksichtigt werden müssten, um das volle Potenzial der tertiärsprachendidaktischen Methoden im UNAM-Kontext ausschöpfen zu können.

Fünf aus sechs befragten ProbandInnen haben während den Interviews angegeben, dass der Lernprozess aus ihrer Sicht als zeitlich ökonomisiert im Vergleich zu dem klassischen Unterricht empfunden wurde. Als Grund dafür werden die Miteinbeziehung der L2 in den DaF-Unterricht und der Spaß an der Beschäftigung mit mehreren Fremdsprachen genannt. Eine Person hat den durchgeführten Unterricht nicht als zeitlich ökonomisiert wahrgenommen. Wie die Interviewten auch selbst angemerkt haben, hängt die subjektiv wahrgenommene Ökonomisierung des Lernprozesses sehr eng mit dem vorhandenen Niveau der L2 zusammen. An dieser Stelle muss daher nochmal die Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung im tertiärsprachendidaktischen Unterricht im UNAM-Kontext erwähnt werden.

Aus den Aussagen der Interviewten geht hervor, dass manche Studierenden insbesondere die Unterschiede in der deutschen und englischen Wortstellung bei den vermittelten grammatischen Strukturen als schwierig wahrgenommen haben. Nichtsdestotrotz haben alle ProbandInnen in den Interviews bestätigt, dass die bestehenden Interferenzen zu keiner Verwirrung, Übergeneralisierung oder Vermischung der beiden Sprachen geführt haben. Diese Behauptung hat auch die Auswertung der informellen Tests bewahrheitet. Als Begründung dafür wurde vor allem nach der Revision des Unterrichtsplans eine intensive und explizite Beschäftigung mit den bestehenden Interferenzen im Unterricht erwähnt.

Obwohl der Erweiterung der neuen Lernstrategien im durchgeführten Unterricht aus den zeitlichen Gründen nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet werden konnte, haben einige ProbandInnen die Methoden der Tertiärsprachendidaktik laut eigenen Angaben als eine neue effiziente Lernstrategie für sich entdeckt und möchten diese auch in Zukunft aktiv verwenden. Eine Person hat sogar geschildert, dass sie Deutsch mittels der vorhandenen L2-Kenntnisse bereits beim Selbststudium intuitiv als eine Lernstrategie angewendet hat.

Die Inhaltsorientierung und die im Unterricht verwendeten Texte haben die ProbandInnen in den Interviews als eine von den Aspekten erwähnt, die ihnen im tertiärsprachendidaktischen Unterricht am besten gefallen haben. Die Beschäftigung mit den eingesetzten Texten wurde von den Interviewten als *sehr interessant* oder *wirklich gut* bezeichnet. Eine befragte Person spricht in diesem Zusammenhang auch die Wortschatzerweiterung als einen Vorteil der Arbeit mit den Paralleltexten an.

Zusammenfassend lässt sich der Schluss ziehen, dass ein effektiver Einsatz der tertiärsprachendidaktischen Methoden in der DaF-Grammatikvermittlung im UNAM-Kontext möglich ist. Darüber hinaus hat die vorliegende Aktionsforschung gezeigt, dass folgende Aspekte eine signifikante Rolle bei der erfolgreichen Durchführung eines tertiärsprachendidaktischen DaF-Unterricht an der UNAM spielen:

- Binnendifferenzierung des Unterrichts bezüglich der vorhandenen Englischkenntnisse der Studierenden;
- Unterstützung der Lehrkraft bei der Besprechung der Anknüpfungspunkte und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch im Rahmen einer Diskussion im Plenum;

- intensive zusätzliche Übung im Bereich der produktiven sprachlichen Fähigkeiten.

Abschließend möchte ich in Bezug auf die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse noch einmal Altrichter und Posch zitieren: *„Auch wenn ein Entwicklungsprojekt für Sie persönlich sehr lohnend war, wird es erst dadurch zu einem Aktionsforschungsprojekt, wenn Sie die Erfahrungen und Ergebnisse Anderen zugänglich machen“* (Altrichter/Posch 2018: 23). Die Ergebnisse und Implikationen der vorliegenden Arbeit werden an die Leiterin der Deutschabteilung an der UNAM, Frau Lic. Martha L. F. Curiel, übermittelt.

Diese Aktionsforschung soll einen Impuls für eine intensivere Beschäftigung mit den tertiärsprachendidaktischen Methoden im DaF-Unterricht an der UNAM darstellen. Wie es Altrichter und Posch empfehlen, können die in dieser Arbeit gewonnen Einsichten ein Anreiz für die Durchführung der weiteren Aktionsforschungen sein, zum Beispiel in Bezug auf die effektive Gestaltung der Binnendifferenzierung im tertiärsprachendidaktischen DaF-Unterricht an der UNAM, Entwicklung der auf diese Zielgruppe angepassten tertiärsprachendidaktischen Unterrichtsmaterialien oder Erprobung der tertiärsprachendidaktischen Methoden in der Wortschatzvermittlung.

Der tertiärsprachendidaktische Ansatz soll durch die Übermittlung der Ergebnisse dieser Arbeit nicht als ein Ersatz der derzeitig an der UNAM angewendeten Unterrichtsmethoden präsentiert werden. Er soll als eine auch für die UNAM-Studierenden geeignete zeitlich ökonomische, interessante und effiziente Ergänzung des klassischen Deutschunterrichts empfohlen werden, denn wie einmal Voltaire gesagt hat: *Kennst du viele Sprachen – hast du viele Schlüssel für ein Schloss* und die sollten zweifellos genutzt werden.

5. Literaturverzeichnis

Altrichter, H./ Posch, P. (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 11 – 215

Altrichter, H./ Posch, P./ Spann, H. (2018*): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., grundlegend überarbeitete Auflage*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 23 - 112

Bickelmann, P. (2014): *Interkultureller Deutschunterricht*, In: Herzig, K./ Pfleger, S./Spinassé, K.P./ Sadowski, S. (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika –Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 79 - 82

Biechele, B. (2010): „Top Down". In: Barkowski, H./ Krumm, H-J. (Hsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 342

Boeckmann, K.B. (2008): *Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. Fremdsprache Deutsch*, 38, 7-11

Boócz-Barna, K. (2016): *Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Unterricht*. In: Dengscherz, S.: Sprachstrukturen reflektieren, verstehen – und erklären können. Zur Auseinandersetzung mit Grammatik in der Ausbildung von Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Budapest – Eötvös Collegium, 199 – 207

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg, 140 -312

Brown, D.H. (2000): Principles of Language Teaching and Learning, 4th edition. NewYork: Pearson Longman

Burdis, H./ Kaltenecker, J./ Karas, E./ Maringer, O. (1982): Der informelle Test in der allgemeinbildenden höheren Schule. Wien: Österreichischer Bundesverlag (Beiträge zur Lehrerfortbildung, Bd. 23)

Christ, H. (2001): *Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert.* Fachverband Moderne Fremdsprachen, Landesverband Niedersachsen, Mitteilungsblatt 2, 2

Diekmann, Andreas (2007): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden,Anwendungen*. 18. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 531-532

Doff, S. (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung.* Tübingen: Narr, 222 – 225

Fandrych, Ch. (2010): *Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung*. In: Krumm, H.-J.(Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 1015 – 1017

Feldmeier, Alexis (2014): *Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung.* In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./ Nazan, G.-K. und Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 255–266

Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (2000): *Was ist die qualitative Forschung? Eine Einleitung und Überblick.* In: Flick, U./Kardorff, E. /Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13 – 29

Glaboniat, M. (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Eine Untersuchung am Beispiel des österreichischen Sprachdiploms*. Innsbruck; Wien: Studien – Verlag, 23 – 25

Groseva, M. (1998): *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?* In: Hufeisen, B./ Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen - Stauffenburg Verlag, 22 – 28

Harsch, C. (2012): *Tests als Untersuchungsgegenstand und Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung.* In: Sabine Doff (Hg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung. Tübingen: Narr Francke Attempto (narr studienbücher), 152–183

Hufeisen, B. (1991*): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main - Peter Lang, 122 – 123

Hufeisen, B. (1999*): Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fremdsprache Deutsch 20, 4-8

Hufeisen, B. (2001): *Deutsch als Tertiärsprache*. In: Helbig, G. & Götze, L. & Henrici, G. & Hufeisen, B. /Neuner, G. (2003*): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7 – 31

Kallenbach, Ch. (1998): *„Da weiß ich schon, was auf mich zukommt" L3-Spezifika aus Schülersicht.* In: In: Hufeisen, B./ Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen - Stauffenburg Verlag, 53 - 56

Kärchner-Ober, R. (2009): *Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache.* Tübingen: Stauffenburg Verlag, 78 – 97

Kielhöfer, B. (1995): *Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb.* In: Dittmar, N./Rost-Roth, M. (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 36–44

Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2002): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen.* Schöningh UTB, 119 – 121

Köberle, B. (1998): *Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht.* In: In: Hufeisen, B./ Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen - Stauffenburg Verlag, 92 – 93

Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren.* Wiesbaden: Springer VS, 69-70

Lammer, K. / Schwendemann, W. (2017): *Dass sie dann auch weiterkommen: Anspruch und Wirklichkeit aufsuchender Weiterbildungsberatung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 111 - 114

Lindemann, B. (1998*): L2-L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in Bezug auf Untersuchungsdesigns.* In: Hufeisen, B./ Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen - Stauffenburg Verlag, 160 - 164

Lyn-Bielecka, A. (2012*): Das Streben nach Mehrsprachigkeit: Die Konzepte „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch" und „EuroComGerm".* In: Majkiewicz, A./ Dahlmanns, K. (Hrsg.): Germanistik in vielen Kulturen – Studien und Reflexionen. Czestochowa – Wydawnictvwo Wyzsej Szkoly Lingwistycznej w Czestochowie, 136 – 144

Marx, N. (2008): *Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel derTertiärsprachendidaktik*. Fremdsprache Deutsch, Heft 38, 20 – 21

Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim/Basel: Beltz, 13-20

Meißner,F.-J., (2004): *Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht.* In: Klein, H.G./Rutke, D (Hrsg.): Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Aachen : Shaker Verlag, 55 - 59

Möller, R./ Zeevaert, L. (2010): *„Da denke ich spontan an Tafel" – zur Worterkennung in den verwandten germanischen Sprachen.* Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 21:2, 218 – 221

Porsch, R. (2014): *Test*. In: In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./ Nazan, G.-K. und Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 87-88

Riemer, C./ Hufeisen, B. (2010): *Spracherwerb und Sprachenlernen.* In: Krumm, H-J./Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Riemer, C.(Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Vol 1. Berlin/New York: de Gruyter, 748 – 754

Riemer, C. (2014): *Forschungsmethodologie – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Settinieri, J./ Demirkaya, S./ Feldmeier, A./ Gültekin-Karakoc, N./ Riemer, C. (Hrsg.) : Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh

Riemer, C. (2016): *Befragung*. In: Caspari, D./ Klippel, F./Legutke, M. K. /Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 163 – 165

Schneider, G./ Clalüna, M. (2003*): Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch –Didaktische und politische Perspektiven.* München: IUDICIUM Verlag, 34 – 36

Schmelter, L. (2014): *Gütekriterien.* In: In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./ Nazan, G.-K. und Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 38-39

Schramm, K. (2016): *Empirische Forschung*. In: Caspari, D./ Klippel, F./Legutke, M. K. /Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 51-55

Trim, J./North, B./Coste, D.,/ Sheils, J. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt, 17-18

Vogt, S./ Werner, M. (2014): *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse – Skript*. Fachhochschule Köln, 48 – 69

Wilke, V. (2014): *Verstehensprozesse beim Lesen in verwandten Sprachen.* In: Herzig, K./Pfleger, S./ Spinassé, K.P./ Sadowski, S. (Hrsg.): Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika – Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 164 – 166

Online Quellen:

Au, A./ Faber, S.: „*Mexiko: Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2018*. In: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/mexiko_daad_bsa.pdf (Stand: 08.01.2020)

Dresing, T./Pehl, T.: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg, 2015. In: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Stand: 2.10.2018)

Buchrezension *„D. Ellis: Wenn ich einen Wunsch frei hätte“*. In: http://www.berlinerliteraturkritik.de/detailseite/artikel/die--kinder--des--heiligen--landes.html - gekürzt und didaktisch angepasst (Stand 5.10.2018)

Panzenböck, L.: *10 Fakten, die du noch nicht über Österreich wusstest*. In: https://www.1000things.at/blog/10--fakten--die--du--noch--nicht--ueber--oesterreich--wusstest/ - gekürzt und didaktisch angepasst (Stand 5.10.2018)

Bildquellenverzeichnis:

Daniela Kulot: *Wenn ich einen Wunsch frei hätte* (o.J.). In: http://daniela--kulot.de/wenn--ich--einen--wunsch--frei--haette/ (Stand: 5.10.2018)

Webseite „My Jewish Learning“*: Israeli Palestinian relations* (o.J.). In: https://www.myjewishlearning.com/article/palestinian--israeli--relations/ (Stand: 5.10.2018)

Webseite „Wallhere.com” : *Palestinian Girl* (o.J.). In: https://wallhere.com/de/wallpaper/1173832 (Stand: 5.10.2018)

1000Things-Redaktion: *Koala im Wiener Zoo* (2017). In: https://www.1000things.at/blog/10--fakten--die--du--noch--nicht--ueber--oesterreich--wusstest/ (Stand: 5.10.2018)

1000Things-Redaktion: *Österreichisches Parlament* (2017). In: https://www.1000things.at/blog/10--fakten--die--du--noch--nicht--ueber--oesterreich--wusstest/ (Stand 5.10.2018)

1000Things-Redaktion: *Wien* (2017). In: https://www.1000things.at/blog/10--fakten--die--du--noch--nicht--ueber--oesterreich--wusstest/ (Stand: 5.10.2018)

6. Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Lernen einer L2 ……8

Abb.2: Lernen einer L3 ……8

Abb.3: Phasen der Aktionsforschung……..20

Abb.4: Überblick über die durchgeführten Phasen der Aktionsforschung …….23

Abb.5: Forschungsinstrumente……24

Abb.6: Zusammenfassung der Herangehensweise - informeller Test…….35

Abb.7: Zusammenfassung der Herangehensweise – qualitative Interviews……...36

Abb.8: Gesamtergebnis – 1.informeller Test……...47

Abb.9: Auswertung der Aufgabe Nr. 4 – 1. informeller Test……..48

Abb.10: Auswertung der Aufgabe Nr. 5- 1.informeller Test……..50

Abb.11: Auswertung der Aufgabe Nr. 6 – 1.informeller Test…….51

Abb.12: Auswertung der Aufgabe Nr. 7 – 1.informeller Test…….52

Abb.13: Auswertung der Aufgabe Nr.8 – 1.informeller Test……..53

Abb.14: Gesamtergebnis – 2.informeller Test…….67

Abb.15: Gegenüberstellung der Gesamtergebnisse Test 1 und Test 2……67

Abb.16: Auswertung der Aufgaben Nr.3 und 4 – 2.informeller Test……..68

Abb.17: Gegenüberstellung Test 1 und Test 2 (Suche nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der deutschen und englischen Struktur)……...69

Abb.18: Auswertung der Aufgabe 5a – 2.informeller Test……70

Abb.19: Gegenüberstellung Test 1 und Test 2 (Erkennen der Interferenzfehler und ihre Korrektur)……71

Abb.20: Auswertung der Aufgabe Nr. 5b – 2.informeller Test……...71

Abb.21: Auswertung der Aufgabe Nr. 5c – 2.informeller Test……...72

Abb. 22: Gegenüberstellung Test 1 und Test 2 (Selbstständige Verwendung der neuen Struktur)……...73

7. Tabellenverzeichnis

Tab.1: Leitfaden für das fokussierte Interview……32

Tab.2: Lern- und Forschungsziele der ersten Unterrichtseinheit…….39

Tab. 3: Lernziele der zweiten Unterrichtseinheit…….61

8. Bilderverzeichnis

Bild 1……...41

Bild 2……...41

Bild 3……...41

Bild 4……...62

Bild 5……...62

Bild 6……...62

9. Anhang

9.1. Zusammenfassungen

9.*1.1. Zusammenfassung (Deutsch)*

Das Ziel der vorliegenden Aktionsforschung war es, die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht an der UNAM in Mexiko Stadt mittels der tertiärsprachendidaktischen Methoden zu erforschen. In den durchgeführten Unterrichtseinheiten wurden irreale Wunschsätze mit den Verben *sein, haben* und mit Modalverben und Partizip I in Funktion des Adjektivs vermittelt.

In den insgesamt zwei Unterrichtseinheiten (4 Stunden) wurden zwei tertiärsprachendidaktische Konzepte mit dem Fokus auf die Grammatikvermittlung realisiert und anschließend evaluiert. Mittels der informellen Tests wurde überprüft, ob im durchgeführten tertiärsprachendidaktischen Unterricht die definierten Lernziele erreicht werden konnten. Um die subjektiven Sichtweisen der UNAM-Studierenden in Bezug auf das Erreichen der Ziele des tertiärsprachendidaktischen Ansatzes analysieren zu können, wurden nach jeder Unterrichtseinheit qualitative Interviews durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse wurden in Form eines Resümees zusammengefasst und daraus resultierende Implikationen für den DaF-Unterricht an der UNAM sind beschrieben worden.

9.1.2. Abstract

The goal of the particular action research was, to investigate on the grammar teaching of GFL-courses at UNAM Mexico City using tertiary linguistic methods. In the lessons applied wish sentences with the verbs *sein, haben* and with the modal verbs and the present participle as an adjective have been conveyed.

Two concepts of tertiary linguistic origin where practically examined during two several 4-hour language courses. The focus of the examination was set to evaluate the grammar teaching. Informal tests were used to check if the pre-defined learning goals were achieved during the particular tertiary linguistic language course. In order to analyse the subjective view of the students at UNAM regarding the goal attainment using a concept of tertiary linguistic origin, qualitative interviews were conducted. The results of the analysis were summarized in the form of a resume and the resulting implications for GFL lessons at UNAM have been described.

9.2. Einverständniserklärung der UntersuchungsteilnehmerInnen

Zustimmung zur Teilnahme an einer Forschung

Name TeilnehmerIn**:** **_____**

Ich wurde vollständig über das Ziel der Forschung *„Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik im DaF-Unterricht mit dem Fokus auf die Grammatikvermittlung an der Universidad Nacional Autónoma México – eine Aktionsforschung“* von der Frau Lucia Jurasova (Universität Wien) aufgeklärt. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Forschung freiwillig ist und ich habe die Möglichkeit gehabt diese abzulehnen. Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der genannten Masterarbeit Daten von mir aufgezeichnet werden und es ist mir bekannt, dass diese vertraulich im Sinne der Datenschutzlinien behandelt, anonymisiert ausgewertet und gespeichert werden.

Ich weiß, dass ich Recht habe meine Einwilligung gegenüber der Frau Lucia Jurasova jederzeit zu widerrufen mit der Folge, dass die Verarbeitung meiner personenbezogenen Daten dadurch für die Zukunft unzulässig wird.

Einverständniserklärung

Hiermit erkläre ich meine freiwillige Teilnahme an dieser Forschung.

Unterschrift: Datum:

9.3. Fragebogen zu den Englischkenntnissen

Fragebogen zu den Englischkenntnissen

Liebe StudentInnen, um meine Forschung zum Thema *Tertiärsprachendidaktik* durchführen zu können, ist es wichtig die Daten über eure Englischkenntnisse zu erheben. Bitte, beantwortet die folgende Frage ehrlich – eure Daten werden in meiner Masterarbeit anonymisiert.

Vielen Dank!

Name TeilnehmerIn:

Ist Englisch deine erste Fremdsprache?

a.) Ja

b.) Nein

9.4. Arbeitsblätter

9.4.1. Erste Unterrichtseinheit

Arbeitsblatt Nr. 1

Liebe StudentInnen, die Daten aus dem folgenden Arbeitsblatt werden erhoben und im Rahmen meiner Masterarbeit ausgewertet. Das Ziel der Arbeit ist herauszufinden, inwiefern die Prinzipien der so genannten Tertiärsprachendidaktik auf den Deutschunterricht im UNAM-Kontext übertragbar sind. Die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgt anonym.

Pseudonym:

1. Schaut euch die folgenden Bilder an. Was seht ihr auf den Bildern? Was ist das Thema und was wisst ihr über das Thema? Wie hängen die Bilder mit dem Titel des Textes ***(„Wenn ich einen Wunsch frei hätte…“)*** *zusammen? Diskutiert zunächst zu zweit, dann im Plenum.*

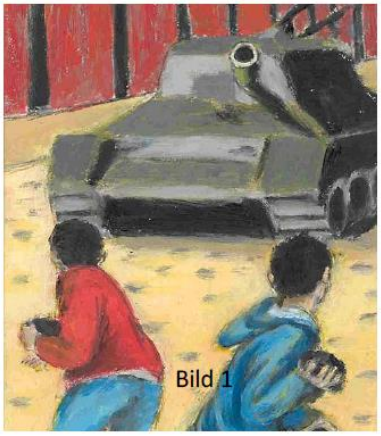


Bild 1

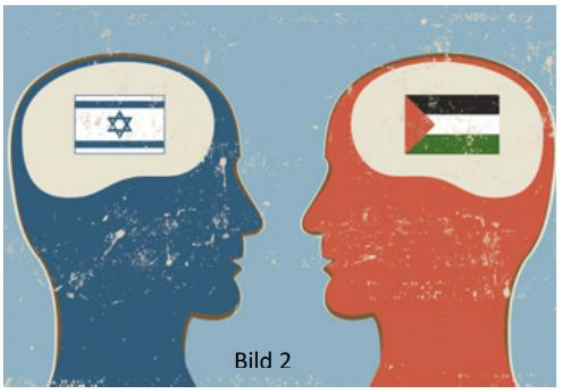


Bild 2

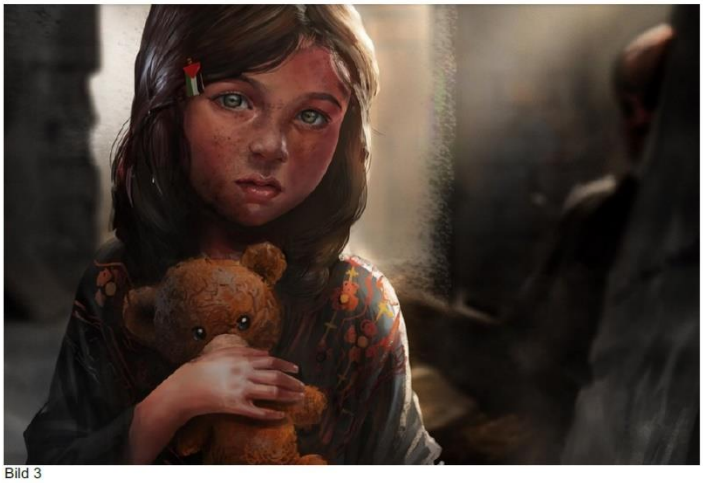


Bild 3

2. Lest den folgenden Text, konzentriert euch dabei auf die bekannten Wörter (verwendet bitte kein Wörterbuch):

Deborah Ellis: Wenn ich einen Wunsch frei hätte…

Kinder aus Israel und Palästina erzählen

Deborah Ellis lässt in ihrem Buch die Kinder zwischen den Fronten im Heiligen Land zu Wort kommen. Einfühlsam führt Deborah Ellis jeden Bericht der Kinder ein und gibt Hintergrundinformationen. Die Erzählungen der Kinder zeigen, wie ähnlich sie sich trotz aller Grenzen und Feindschaften sind, etwa in ihrer Sehnsucht nach Frieden und Sicherheit. Doch sie zeigen auch, wie Vorurteile und Stereotypen von Erwachsenen an die Kinder weitergegeben werden.

Offen und authentisch, anrührend und brutal schildern diese Kinder ihren Alltag, ihre Träume, Wünsche und Hoffnungen für ihr Leben und ihr zerrissenes Land. Mona, 11: »Ich will doch niemanden in die Luft jagen. Aber für die Soldaten bin ich kein Kind, für sie bin ich der Feind. Ich mag sie nicht, aber ich bin nicht ihr Feind. Wenn ich einfach nur zur Schule gehen könnte. « Hakim, 12: »Die Soldaten haben mir in die Beine geschossen. Wir haben Steine nach ihnen geworfen und sie haben uns verfolgt. Die Ärzte sagen, ich sei 15 Mal getroffen worden. Ich habe nur einen Wunsch: wäre ich bloß wieder gesund. Wenn ich nur wieder weiterkämpfen könnte! « Merav, 13: »Meine Freunde, meine Familie und ich leben mitten im Krieg. Wir sind umgeben von Menschen, die uns töten wollen. Das macht mir Angst. Wenn wir nur mehr Hoffnung hätten…«

Die authentischen Berichte jüdischer, muslimischer und christlicher Kinder aus der Konfliktregion machen deutlich, dass es eine einfache Lösung nicht geben kann. Es sind Projekte notwendig, die den Dialog fördern, wie etwa die Aktion »Ferien vom Krieg« des Komitees für Grundrechte und Demokratie.

Deborah Ellis, Jahrgang 1960, ist Schriftstellerin und engagierte Friedensaktivistin. Sie hat bereits zahlreiche Kinder- und Jugendbücher veröffentlicht, darunter „Die Sonne im Gesicht“ und „Das Radiomädchen“. Ihre Bücher wurden mehrfach international ausgezeichnet. Deborah Ellis lebt in Toronto.

Quelle: http://www.berlinerliteraturkritik.de/detailseite/artikel/die--kinder--des--heiligen--landes.html
(gekürzt und didaktisch angepasst)

3. *Sprecht zu zweit über den Inhalt des Textes. Präsentiert dann im Plenum, worum es im Text geht.*

4. Vergleicht den folgenden Paralleltext auf Englisch mit dem deutschen Text. Sucht selbstständig in den beiden Texten nach den Sätzen, die einen Wunsch ausdrücken und ergänzt die Tabelle.

Deborah Ellis – If only I could have a wish
Children from Israel and Palestine tell stories

In her book Deborah Ellis gives children between frontiers in the Holy Land a chance to speak up for themselves. Sensitively Deborah Ellis inducts every story told by the kids and gives background information. The kids' stories make clear how close they are to each other in their desire for peace and safety even in between the frontiers, hate and enmities. However they also show how easy prejudices and stereotypes are passed on by the adults.

The kids describe portray their life honest and authentic, touching and harsh at the same time. They talk about their dreams, wishes and hopes for their lives and torn country. Mona, 11: „I don't want to blow up anyone, but for the soldiers I'm not a child, I'm an enemy. I don't like them, but I'm not their enemy. If only I could go to school." Hakim, 12: "The soldiers shot me in the legs. We threw stones on them and they chased us. The doctors told me I was hit 15 times. I only have one wish: If only I were healthy. If only I could continue fighting." Merav, 13: "My friends, my family and I live in the middle of war. We are surrounded by people that want to kill us. That fears me. If only we had more hope."

The authentic stories of Jewish, Muslim and Christian children living in the danger zone show clearly that there is no easy solution. Projects are needed that foster the dialog between both parties like the "Vacation from the war" initiative of the committee for civil rights and democracy.

Deborah Ellis, born 1960, is author and dedicated peace activist. She wrote several books for children and the young some known as "The sun in the face" or "The radio girl". Rewarded multiple awards for her books Deborah Ellis lives and works in Toronto.

Englische Struktur	Deutsche Struktur

5. Konzentriert euch auf die Bildung der Strukturen in den beiden Sprachen und versucht die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Wunschsätzen im Deutschen und im Englischen zu finden. Ergänzt die Tabelle und vergleicht eure Ergebnisse in den Paaren. Versucht dann die Regeln zu formulieren.

Unterschiede:

Deutsche Struktur	Englische Struktur

Ähnlichkeiten:

Deutsche Struktur	Englische Struktur

Die irrealen Wunschsätze mit *haben/sein* werden auf Deutsch folgendermaßen gebildet:

_____ + _____+ (_____) + _____ + _____

ODER

_____+ _____+ (_____)+ _____.

Die irrealen Wunschsätze mit den Modalverben werden auf Deutsch so gebildet:

_____+_____+(_____)+_____+_____

ODER

_____+_____+(_____)+_____.

6. Korrigiert folgenden Text:

Heute hat mich ein Freund gefragt, was ich mir am meisten wünsche. So eine schwierige Frage... Meine Wünsche ändern sich ständig. Wenn ich mit der U-Bahn zur Uni fahren muss, sage ich mir: *wenn ich nur hätte ein Auto!* Wenn ich viel lernen muss, denke ich mir: *wenn ich bloß arbeiten konnte!* Wenn meine Freunde coole Urlaubsbilder auf Instagram posten, wünsche ich mir: *Hatte ich nur auch genug Geld für einen Urlaub!* Und während eines schönen Moments denke ich mir: *wenn die Zeit nur stehen bleiben könnte!* So viele Wünsche habe ich an einem einzigen Tag. Und dann gibt es Tage, an denen ich krank oder einsam bin und dann wünsche ich mir nur das Einzige: *wenn bloß ich gesund war!* oder *wenn ich nur meine Freunde hätte hier!*

7. Kreuzt die richtige Übersetzung der englischen Sätze an:

If only we were on holiday!

a.) Wenn wir nur im Urlaub waren!
b.) Wenn wir nur im Urlaub wären!

If only I could eat the chocolate!

a.) Könnte ich nur Schokolade essen!
b.) Wenn ich nur könnte Schokolade essen!

If only he were here!

a.) Wenn er bloß hier wäre!
b.) Wenn er nur hier war!

If only we had more time!

a.) Wenn wir bloß mehr Zeit hatten!
b.) Hätten wir nur mehr Zeit hätten!

8. Schreibt einen kurzen Text darüber, was eure Wünsche sind. Verwendet die irrealen Wunschsätze.

9. Überlegt zu zweit, was hilft euch beim Grammatiklernen? Vergleicht ihr manchmal die grammatikalischen Strukturen der neuen Fremdsprache mit den Sprachen, die ihr beherrscht oder mit der Muttersprache? Welche Lernstrategien verwendet ihr meistens beim Fremdsprachenlernen? Tauscht jetzt die Partner und berichtet davon, über welche

Lernstrategien ihr bis jetzt geredet habt. Berichtet dann im Plenum, was ihr von den Anderen erfahren habt.

10. Sprecht zu zweit über den Text. Was denkt ihr über das Thema? Was hat euch überrascht? Was nicht? Wie könnte sich die Situation eurer Meinung nach verbessern? Gibt es ähnliche Konflikte in eurem Land? Tauscht dann die Partner und hört euch eine neue Perspektive an. Diskutiert kurz im Plenum über die unterschiedlichen Meinungen.

9.4.2. Zweite Unterrichtseinheit

Arbeitsblatt Nr. 2

Liebe StudentInnen, die Daten aus dem folgenden Arbeitsblatt werden erhoben und im Rahmen meiner Masterarbeit ausgewertet. Das Ziel der Arbeit ist herauszufinden, inwiefern die Prinzipien der so genannten Tertiärsprachendidaktik auf den Deutschunterricht im UNAM-Kontext übertragbar sind. Die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgt anonym.

Pseudonym:

1. Schaut euch die folgenden Bilder an. Was seht ihr auf den Bildern? Was ist das Thema des Artikels? Wie hängen die Bilder mit dem Titel des Textes (*„Fakten, die du noch nicht über Österreich wusstest…“) zusammen? Diskutiert im Plenum.*

Bild 4

Bild 5

Bild 6

2. Lest alleine den folgenden Text. Diskutiert dann im Plenum – worum geht es im Text?

Fakten, die du noch nicht über Österreich wusstest

Wusstet ihr, dass Österreich die älteste noch erscheinende Tageszeitung der Welt beheimatet? Ja genau – wir auch nicht! Wir haben uns auf die Suche nach ein paar außergewöhnlichen Fakten über Österreich begeben und für euch spannende Informationen über unser Land zusammengefasst.

1. Zirka ein Viertel der Österreicher lebt in Wien

Überraschend aber wahr – unser kleinstes Bundesland beheimatet fast 25% der Gesamtbevölkerung des ganzen Landes. Witzig ist, dass Platz zwei mit 1,67 Millionen Menschen an das größte Bundesland, also Niederösterreich, geht.

2. Wir haben den ältesten ZOO der Welt

Dass unser schöner Tiergarten in Schönbrunn eine sehr weit zurückreichende Geschichte zu verzeichnen hat, war uns allen klar, doch dass er der aller älteste auf der ganzen Welt ist, hast du über Österreich wahrscheinlich nicht gewusst. Bereits 1452 wurde der kleine Tierpark in Wien eingerichtet. Heute beheimatet der historische ZOO über 3500 Tiere und zählt als UNESCO Weltkulturerbe. Ziemlich beeindruckend, oder?

3. Die älteste, noch erscheinende Tageszeitung der Welt

… stammt aus Wien und ist keine andere als die Wiener Zeitung. Jene wurde 1703 als „Wiennerisches Diiarium“ gegründet und beinhaltete einst überregionale und internationale Nachrichten, aber auch Geburts--, Hochzeits--, und Todesnachrichten aus dem Adel.

4. Steven Spielberg und Österreich

Der letzte Fakt bezieht sich auf den Nachnamen einer Legende aus Hollywood, nämlich auf jenen von Steven Spielberg. Seine ungarischen Vorfahren lebten einst in dem damals österreichischen Territorium des Grafen von Spielberg, bevor sie in die USA emigrierten.

Quelle: https://www.1000things.at/blog/10--fakten--die--du--noch--nicht--ueber--oesterreich--wusstest/ von Lisa Panzenböck (gekürzt und didaktisch angepasst)

3. Schaut euch die englische Übersetzung des Textes zu zweit an. Konzentriert euch auf die fettgedruckten Wörter. Überlegt zu zweit: aus welchen Wörtern und wie sind diese Formen entstanden? Welche Bedeutung haben sie? Denkt über die Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Bildung nach und ergänzt die Tabelle.

Facts about Austria that you didn't know

Did you know that Austria has the oldest still publishing daily newspaper ? Of course not! We started our search about some extraordinary facts about Austria and put exciting information about the country for you together.

1. Around a quarter of all Austrians lives in Vienna

It´s surprising but true – our smallest state is home for nearly twenty five percent of the whole population of Austria. The funny thing here is that Lower Austria taking the 2nd place with roughly 1.67 million inhabitants is the biggest of all states.

2. We have the oldest zoo in the world

That our amazing zoological garden in Schönbrunn has a stunning history is quite obvious for all of us, but did you know that it is also the oldest zoo in the world? Probably not! Already in 1452 the little zoo was established in Vienna. Today the zoo contains more than 3,500 species and is part of the UNESCO world heritage. Quite impressing isn't it?

3. The oldest still publishing daily newspaper

… is from Vienna and no other than the Vienesse newspaper. It was printed first back in 1703 as „Wiennerisches Diiarium" and in the original version contained news about national and international topics as well as notices about birth, wedding and death of the noble.

4. Steven Spielberg and Austria

The last fact relates to the last name of a Hollywood legend, no other than Steven Spielberg himself. His ancestors from Hungary were living in the austrian territory of the count of Spielberg at one time before they moved to the USA.

Unterschied

Deutsche Struktur	Englische Struktur

Ähnlichkeiten:

Deutsche Struktur	Englische Struktur

4. Formuliert die Regel:

PARTIZIP PRÄSENS bildet man so, dass…

Man verwendet PARTIZIP PRÄSENS,…

5. Löst selbstständig folgende Übungen:

a.) Korrigiert folgenden Text.

Vor einer Woche habe ich Wien besucht – so eine faszinierte Stadt! Am ersten Tag meines Ausflugs habe ich mir Schönbrunn angeschaut – ist echt ein schöner Ort! Es hat mich nur ein bisschen gestört, dass es dort überall ganz viele fotografierend Touristen gab. Am Nachmittag habe ich dann einen Spaziergang durch das Stadtzentrum gemacht. Der Stephansplatz war für mich der Highlight meines Ausflugs – gut riechend Kaffee, lachend Leute und im Wienerischen Dialekt sprechend Österreicher. Am nächsten Tag musste ich dann leider auf meinen in Wien lebendigen Cousin aufpassen und konnte mir deswegen höchstens die spielenden Kinder anschauen, aber der Ausflug hat mir trotzdem sehr gut gefallen!

b.) Schreibt zu den folgenden Substantiven passende Adjektive im Partizip Präsens.

Der _____ Mann.
Eine _____ Frau.
_____ Leute.
_____ Eltern.
Ein _____ Kind.
Der gut _____ Junge.
Meine _____ Freundin.
Ein gut _____ Kuchen.

c.) Beschreibt kurz einen Ort, den ich neulich besucht habt. Verwendet bei det Beschreibung der Sachen und Personen die Partizip Präsens-Formen als Adjektive, wenn es möglich ist.

6. Sprecht zu zweit über den Text. Was hat dich überrascht und was nicht? Kennst du ein paar interessante Fakten über Österreich oder über dein Land? Was sollten deiner Meinung nach die Touristen über Mexiko erfahren? Tauscht dann die Gesprächspartner und hört euch die anderen Meinungen an. Diskutiert kurz im Plenum über die Informationen im Text.

9.5. Interviews

(I= Interviewer, B= Befragte/r)**I1**

[00:00:02.13] I: Vielen Dank nochmal für deine Zeit . Ich wiederhole dir nur, dass deine Daten anonymisiert werden und nur in meiner Masterarbeit verwendet werden. Ähm gut, also meine erste Frage an dich wäre, mhm, wie lange lernst du schon Deutsch?

[00:00:17.23] B: Ich denke, dass ich lerne Deutsch seit vielleicht ein, einhalb Jahren.

[00:00:26.18] I: Mhmm, und sprichst du auch Englisch?

[00:00:28.04] B: Ja.

[[00:00:30.26] I: Mhmm, wie lange lernst du Englisch?

[00:00:32.08] B: (Nachdenken) Viele Jahre. Mhmm, mehr als fünf denke ich.

[00:00:37.00] I: Okay. Gut, du kannst dich bestimmt daran erinnern, vor drei Tagen hatten wir den Unterricht zusammen. Und wir haben Englisch mit Deutsch verglichen. Konkret waren das die irrealen Wunschsätze. Ähm, mich würde jetzt interessieren, wie war es für dich nach den Ähnlichkeiten zwischen den deutschen und den englischen Strukturen zu suchen?

[00:01:05.04] B:Ähm, wie war es?

[00:01:06.24] I: Mhmm.

[00:01:07.05] Br:Für mich?

[00:01:07.24] I: Mhmm.

[00:01:08.06] B: (Nachdenken) Mhmmm, ich fand es interessant und auch nützlich, weil diese Strukturen kannte ich nicht genau auf Englisch auch. Aber es war nützlich für mich. Ich konnte diese Strukturen besser verstehen als ich die, mhm, verglichen habe.

[00:01:31.06] I: Aha, okay. Und war es für dich im Allgemeinen schwierig das Thema zu verstehen? Die irrealen Wunschsätze? Zum Beispiel wann du sie verwendest, oder wie man sie bildet und so?

[00:01:47.10] B: (Nachdenken) Mhmmm, nein, ich hatte nicht so viele Probleme beim Verstehen der Wunschsätze.

[00:01:50.21] I: Mhmm. Also glaubst du, du verstehst das Thema gut?

[00:01:54.02] B:Ja, gut. Vielleicht nicht ausgezeichnet, aber ja, gut.

[00:01:58.24] I: Okay. Gut, dann haben wir noch nach den Unterschieden zwischen den beiden Sprachen gesucht. Wie war das für dich?

[00:02:09.04] B: Vielleicht das war ein bisschen schwerer der Vergleich. Weil, ich bin kein (...) Ich weiß nicht viele Linguistik. (Nachdenken) Es war alles schwerer.

00:02:29.28] I: Okay, und, mhmmm, hat es dich ein bisschen verwirrt? Weil zum Beispiel das Verb in der deutschen Struktur ist ja am Ende und in der Englischen nicht...hast du das manchmal verwechselt?

[00:02:44.15] B: Ja, ich mache das fast immer, weil auf Spanisch das passiert auch, wir benutzen die Verben in irgendwelcher Position und auf Deutsch muss man diese Verben in Position zwei oder am Ende nutzen. Das ist schwierig.

[00:03:02.26] I: Mhmm. Gab es noch irgendeinen anderen Unterschied, der dich gestört hat, der dich verwirrt hat?

[00:03:09.27] B: (Nachdenken) Mhmmmm, nein.

[00:03:16.14] I: Mhm, okay. Im Vergleich zu dem klassischen Unterricht, hat es deiner Meinung nach, länger gedauert oder war das schneller?

[00:03:27.27] B:Was länger oder schneller?

[00:03:31.03] I: Der Unterricht. Und bis du das ganze Thema verstanden hast und so. Oder war das genauso?

[00:03:47.10] B:Ich denke...es war, es war genauso.

[00:03:50.27] I: Mhmm. Also es war nicht langsamer, es war nicht schneller.

[00:03:54.23] B:Genauso für mich.

[00:03:56.07] I: Mhmm, okay. Was hat dir im Unterricht gut gefallen?

[00:04:01.25] B: (Nachdenken) mir ist gefallen, dass wir Englisch geübt haben und die Strukturen zu vergleichen war gut für mich, ich finde das gut. Aber ich denke, dass wenn ich Deutsch lerne, ich möchte nur auf Deutsch denken oder sprechen. Weil ich kenne das Englische und wenn ich auf Englisch denke, dann übersetze ich die Wörter und das finde ich nicht so gut zum Lernen.

[00:04:42.24] I: Mhm, also das Englische hat dich ein bisschen gestört dabei?

[00:04:57.17] B:Mhmmm, es hat mir keine Probleme bereitet. Ich denke nur, dass ich nicht an eine andere Sprache denken sollte, wenn ich eine neue Sprache lerne.

[00:05:11.00] I: Mhmm, okay. Und was hat dir nicht gut gefallen?

[00:05:20.26] B:Das, was ich schon gesagt habe.

[00:05:22.19] I: Also nichts mehr fällt dir ein?

[00:05:25.03] B:Nein. Weil, generell war es gut, nur dieses Detail. Aber das ist individuell.

[00:05:36.03] I: Mhmm. Also kannst du dir vorstellen in der Zukunft Deutsch so zu lernen? Auf diese Art und Weise? Dass du die deutschen Strukturen mit den Englischen vergleichst und dann die Regeln davon ableitest oder kannst du es dir eher nicht vorstellen?

[00:05:53.18] B: Ja, ich kann es mir vorstellen so Deutsch zu lernen, aber später. Wenn ich die deutsche Sprache besser verstehe, besser spreche. Nicht heute, später.

[00:06:05.09] I: Okay. Und hast du Im Unterricht etwas Neues oder Interessantes gelernt? Was für dich in der Zukunft relevant und nützlich sein kann? Beim Lernen oder so?

[00:06:19.11] B:Mhmm, ja, ich habe gelernt, dass die Strukturen zu vergleichen nützlich ist, wenn man diese Strukturen ein bisschen versteht. Ich möchte es später verwenden.

[00:06:36.17] I: Mhmm. Vielen Dank für das Interview.

I2

[00:00:00.00] I: Also vielen Dank nochmal für deine Zeit für das Interview.

[00:00:04.29] B: Gerne, kein Problem.

[00:00:06.11] I: Wie ich dir schon gesagt habe, das Interview wird im Rahmen meiner Masterarbeit anonymisiert und ähm es wird nur für die wissenschaftlichen Zwecke verwendet werden.

[00:00:18.04] B::Okay.

[00:00:19.00] I: Gut, perfekt. Also wir können beginnen, meine erste Frage an dich wäre, ähm, wie lange lernst du schon Deutsch?

[00:00:27.05] B: (Nachdenken) Mhmmmm ich lerne Deutsch seit 2016. Das heißt zwei Jahre.

[00:00:43.23] I: Zwei Jahre, mhmm, und sprichst du auch Englisch?

[00:00:47.14] B: Ja, ich spreche Englisch.

[00:00:50.13] I: Mhmm. Okay. Wie lange hast du Englisch gelernt?

[00:00:54.11] B: Ähmmm....circa mehr als zehn Jahre glaube ich.

[00:01:00.02] I: Ahh okay. Also ziemlich lange.

[00:01:02.02] B::Mhmm, ja.

[00:01:03.11] I: Du kannst dich bestimmt daran erinnern, dass wir vor zwei Tagen gemeinsam den Unterricht hatten. Und wir haben über die irrealen Wunschsätze im Deutschen gesprochen.

[00:01:14.12] B: Ja.

[00:01:15.03] I: Mhmm, und wir haben Englisch und Deutsch verglichen.

[00:01:18.23] B: Ja.

[00:01:19.14] I: Wie war es für dich, nach diesen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu suchen?

[00:01:25.20] B: (Nachdenken) Mhmm, für mich war es sehr einfach. Ich glaube, weil ich ähm Englisch schon gut spreche.

[00:01:36.14] I: Mhmm, okay. Und das ganze Thema, also die irrealen Wunschsätze, war das für dich einfach das zu verstehen oder schwierig?

[00:01:45.29] B: Ähmm...Für mich es war einfach. Wir haben schon das Thema im Unterricht ein bisschen gelernt.

[00:01:55.00] I: Mhmm. Und wir haben dann auch über die Unterschiede gesprochen, also zwischen den beiden Sprachen. Hat es dich vielleicht ein bisschen gestört oder verwirrt?

[00:02:13.19] B: Entschuldigung, ich verstehe nicht.

[00:02:16.08] I: Mhmm, zum Beispiel, mhmm (Nachdenken) in der englischen Struktur da wird diese Past Form verwendet - "were". Und im Deutschen wird Konjunktiv II verwendet.

[00:02:27.23] B:Ja.

[00:02:28.16] I: Ähm, hat es dich vielleicht ein bisschen gestört, dass du dann im Deutschen Wunschsatz die Past Form auch verwenden würdest oder so?

[00:02:37.29] B: (Nachdenken) Ähmmm...nein....ähmmm das war für mich nicht so schwer. Ähmm das Problem war die Wortstellung, das war schwierig.

[00:02:55.04] I: Mhmm. Okay also die Wortstellung hat dich ein bisschen verwirrt.

[00:02:59.13] B: Ja. Die Wortstellung.

[00:03:01.06] I: Aha. Okay. Gut, und ähmm wie lange im Vergleich zu dem klassischen Unterricht hat es so bei dir gedauert, bis du das Thema wirklich verstanden hast. War das deiner Meinung nach schneller als der klassische Unterricht oder langsamer oder gleich?

[00:03:21.10] B: (Nachdenken) Ähmm, ich glaube es war schneller. Ähmm, weil wir viele Aufgaben, mhmm, gemacht haben. Und im klassischen Unterricht arbeiten wir auch sechs Stunden mit einem Thema. Also es war viel schneller mit dieser Technik.

[00:03:48.25] I: Mhmm. Okay. Ähmmm und was hat dir im Unterricht gut gefallen und was hat dir nicht so gut gefallen?

[00:03:59.15] B: (Nachdenken) Mhmm...Gut und nicht gut?

[00:04:04.16] I: Mhmm. Was hat dir gut gefallen und was nicht so gut.

[00:04:08.01] B: (Nachdenken) Ähmmm, gut gefallen, mhmm, dass wir mit einer anderen Sprache Deutsch gelernt haben. Das hat mir gefallen. Und nicht gefallen, vielleicht, ähmm, wir haben viele Aufgaben gemacht und hatten wenig Zeit. Wir mussten sehr schnell arbeiten. Aber die Aufgaben waren sehr gut.

[00:04:38.02] I: Mhmm. Okay. Und kannst du dir vorstellen, in der Zukunft die deutsche Grammatik nur so zu lernen, dass du zum Beispiel die deutsche Struktur mit der Englischen vergleichst und dann selbst die Regeln ähmm irgendwie ableitest?

[00:04:57.24] B: Entschuldigung, kannst du noch einmal die Frage wiederholen?
[00:05:03.09] I: (Nachdenken) Mhmm. Okay, kannst du dir vorstellen, dass du die deutsche Grammatik nur auf diese Art und Weise weiter lernst?

[00:05:28.08] B: (Langes Nachdenken) Aha, ja. Ähmm, ja, ich glaube, dass ich es mir vorstellen kann.

[00:05:36.28] I: Okay. Und hast du im Unterricht etwas Neues oder Interessantes für dich gelernt?

[00:05:45.27] B: Mhmm, Neues und Interessantes...ja, ich habe gelernt, dass ähmm die beide Sprachen haben ähmm einige Dinge, die gleich sind. Und mit diesen Dingen kann man ähmm besser lernen.

[00:06:24.04] I: Mhmm. Also wirst du das vielleicht auch in der Zukunft ähmm verwenden und ein bisschen beim Lernen die Ähnlichkeiten suchen?

[00:06:33.08] B: Ja, ich habe es schon auch in der Vergangenheit ein bisschen benutzt. Weil ich, ich habe eine (Umstellung?) auf Englisch - Deutsch und das ist für mich ähmmm einfacher zu lernen. Ähmmm nicht Spanisch Deutsch, das ist schwer. Ich weiß nicht, warum. Aber es ist so. Englisch und Deutsch sind mhmmm ähnlich.

[00:07:10.29] I: Mhmm, okay. Vielen Dank für das Interview und für deine Zeit.

[00:07:16.20] B: Gerne.

I3

[00:00:00.00] I: Also vielen Dank nochmal für deine Teilnahme an dem Interview. Ähmm, die Daten, wie ich dir schon gesagt habe, werden anonymisiert und nur für die wissenschaftlichen Zwecke verwendet.

[00:00:13.29] B:Okay.

[00:00:14.26] I: Perfekt. Ähmmm, also ich möchte dich zuerst vielleicht fragen, wie lange lernst du schon Deutsch?

[00:00:22.25] B: (Nachdenken) Mhmmm, ich habe jetzt drei Jahre ,mhmm, Deutsch gelernt und immer hier, in dieser Schule.

[00:00:33.06] I: Mhmm, an der Universität.

[00:00:35.29] B:Ja. An der Universität.

[00:00:37.09] I: Mhmm. Und sprichst du auch Englisch?

[00:00:39.18] B:Mhmmm, ja, nicht ähmmm C1 aber ich denke, dass ich gut Englisch sprechen kann.

[00:00:51.06] I: Mhmm, okay, toll. Ähmm, du kannst dich bestimmt daran erinnern, dass wir vor zwei Tagen zusammen den Unterricht hatten.

[00:00:58.21] B:Ja, ich erinnere mich.

[00:01:00.13] I: Genau, und da haben wir ähmm die irrealen Wunschsätze angesprochen und wir haben die Sprachen verglichen. Wie war es für dich nach den Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch zu suchen?

[00:01:16.06] B:Ähm, vielleicht als ich den Text gelesen habe(...) Es war schwer ihn auf Deutsch zu lesen. Aber als ich den Text auf Englisch lesen konnte, habe ich alles besser verstanden. (Nachdenken) Und die Übungen, wo wir die Sprachen verglichen haben, die waren ein bisschen schwierig für mich.

[00:02:19.03] I: Mhmm, okay, alles klar. Ähm, und wir hatten das Thema irreale Wunschsätze. War das für dich schwer das Thema zu verstehen oder war das einfach?

[00:02:34.23] B:Ich verstehe das Thema gut. Mhmmm, wir haben schon im Unterricht Wunschsätze nur mit "wenn" ähmm gesehen und das war nur eine neue Möglichkeit für mich.

[00:02:53.04] I: Mhmm, genau, okay. Und dann, haben wir auch die Unterschiede zwischen den Sprachen ein bisschen besprochen. Es gab ja schon ein paar Unterschiede zwischen der englischen und der deutschen Struktur. Hat es dich vielleicht gestört, oder irgendwie verwirrt, diese Unterschiede zwischen den Sprachen?

[00:03:16.05] B: Mhmmmm, (langes Nachdenken) es war nicht so schwer. Natürlich ist Deutsch schwieriger als Englisch, aber ich hatte nur ein bisschen Probleme mit der Zeitform. Das war ein wichtiges Problem.

[00:04:09.04] I: Also du meinst zum Beispiel den Konjunktiv 2 in der deutschen Struktur und the past form in der Englischen?

[00:04:20.08] B: Mhmmm.

[00:04:20.19] I: Also das hat dich ein bisschen gestört? Oder wie hast du es gemeint?

[00:04:24.04] B: Ja, genau, so habe ich es gemeint.

[00:04:25.02] I: Okay, mhm. Und im Vergleich zu dem klassischen Unterricht, wie fandest du das, war das einfacher für dich das Thema zu verstehen, oder schwieriger oder gleich?

[00:04:42.23] B: (Nachdenken) Mhmmmm, das Thema und der Text waren am Anfang schwierig, weil wir noch nicht die ganze Grammatik und die Wörter verstehen konnten. Es war etwas Neues am Anfang. Danach war das aber einfacher und schneller als in unserem Unterricht. Es war anders als der klassische Unterricht aber ich denke, dass ich es mag (Lachen).

[00:05:45.04] I: Und welche Sachen konkret haben dir im Unterricht gut gefallen und welche nicht?

[00:06:00.01] B: Mhmmmm, das Leseverstehen am Anfang hat mir sehr gut gefallen. Das war wirklich gut und ich denke, dass ich dabei auch meinen Wortschatz erweitert habe.

[00:06:22.06] I: Mhmm.

[00:06:23.23] B: Ich habe mit einer Kommilitonin darüber gesprochen und für sie war es problematisch die Sprachen zu vergleichen. Vielleicht, weil sie kein gutes Englisch spricht.

[00:07:01.09] I: Mhmm, okay. Und kannst du dir vorstellen, ähm die deutsche Grammatik nur so zu lernen? Dass du zum Beispiel zuerst die beiden Sprachen vergleichst und dann selber die Regeln formulierst oder kannst du dir so etwas nicht vorstellen...

[00:07:18.06] B: Ähmmm, vielleicht das funktioniert für einige ähmmm Formen und Themen, nicht für alle. Ähmmm, zum Beispiel die Nebensätze kann man so nicht lernen. Und ich denke, dass es nicht einfach zu sehen ist – die Unterschiede.

[00:07:50.05] I: Mhmm, okay also nur bei den bestimmten Themen kannst du es dir vorstellen.

[00:07:56.10] B: Ja, mhmm.

[00:07:57.11] I: Vielen Dank für deine Zeit!

I4

[00:00:02.17] **I:** Vielen Dank nochmal für deine Zeit! Am Anfang möchte ich dich fragen, wie lange lernst du schon Deutsch?

[00:00:12.22] B: Ich lerne zwei Jahre...zwei und halb Jahre.

[00:00:18.22] **I:** Mhmm, sprichst du auch Englisch?

[00:00:20.27] B: Ja.

[00:00:21.14] **I:** Mhmm, und wie gut ist dein Englisch?

[00:00:23.26] B: Ich glaube sehr gut, ich meine, mein Deutsch ist nicht sehr gut aber ich spreche gut Englisch.

[00:00:31.09] **I:** Mhmm.

[00:00:32.13] B: Ich habe...ich weiß es nicht, fünfzehn Jahre Englisch gelernt.

[00:00:36.23] **I:** Aha okay, das ist viel, natürlich. Ähmm, du kannst dich bestimmt daran erinnern, wir haben letzte Woche zusammen Deutschunterricht gehabt. Wie war das für dich Englisch und Deutsch im Deutschunterricht zu vergleichen?

[00:00:56.00] B: Mhmmm, wie ich gesagt habe, es ist sehr einfach für mich Englisch zu verstehen...also wenn ich die deutschen Strukturen nicht verstanden habe, konnte ich es mit Englisch vergleichen. Ich glaube es war einfacher für mich so Deutsch zu verstehen. Meistens funktioniert das, aber es gibt einige Strukturen, die nicht ähnlich sind. Dann ist es ein bisschen kompliziert, weil man könnte, ähmm, etwas falsch verstehen. Ich meine, es ist ganz anders und man möchte das vergleichen.

[00:02:03.14] **I:** Mhmm.

[00:02:05.10] B: Es kann nicht praktisch sein. Aber nur manchmal.

[00:02:09.07] **I:** Mhmm, also du willst sagen, falls ich das richtig verstehe, dass es nicht immer funktioniert.

[00:02:15.24] B: Ja. Ich glaube.

[00:02:17.04] **I:** Okay. Gut und wir hatten das Thema Partizip Präsens letzte Woche, war das für dich einfach das Thema zu verstehen oder war das ein schwieriges Thema für dich?

[00:02:28.04] B: Ich glaube es war nicht so schwer, aber, mhmmm, es gibt Sachen, die nicht gleich wie auf Englisch sind. Zum Beispiel auf Deutsch müssen wir deklinieren. Und Englisch funktioniert nicht so. Das ist ein bisschen anders glaube ich.

[00:03:08.28] **I:** Okay. Gut und du hast gesagt, das Thema war nicht so schwierig, was hat dir am meisten geholfen das Thema zu verstehen?

[00:03:18.20] B: (Nachdenken) Mhmmm, ich glaube die Ähnlichkeiten…zum Beispiel die beiden Strukturen sind von Verben gebildet. Und beide Sprachen haben eine Endung beim Verb, es ist nicht gleich für Englisch und für Deutsch aber es ist dasselbe Prinzip.

[00:04:03.25] I: Mhmmm.

[00:04:04.10] B: Und ich glaube, dass das gut funktioniert.

[00:04:07.28] I: Mhmm, also dieser Vergleich mit dem Englischen hat dir dabei gehoflen das Thema zu verstehen?

[00:04:12.16] B: Ja, ich glaube.

[00:04:13.08] I: Mhmm. Gut, wir haben aber auch die Unterschiede zwischen den Sprachen angesprochen…weil es gibt natürlich auch Unterschiede zwischen diesen beiden Formen…Haben dich diese Unterschiede gestört? Oder irgendwie verwirrt beim Lernen?

[00:04:29.09] B: Nein…ja, es sind natürlich verschiedene Sprachen und es gibt Unterschiede, es ist natürlich…aber wenn man versteht, welche sind die Unterschiede und welche sind die Ähnlichkeiten, gibt es keine Probleme.

[00:04:54.17] I: Mhmm. Also das hat dir geholfen, dass wir das so explizit angesprochen haben - das ist jetzt unterschiedlich…

[00:05:02.06] B: Ja…

[00:05:03.19] I: Mhmm. Okay, ähmm, wie lange hat es bei dir gedauert, im Vergleich zu dem klassischen Deutschunterricht, bis du das Thema verstanden hast? Glaubst du, dass es langsamer oder schneller war, oder war das gleich?

[00:05:21.04] B: Für mich war es ein bisschen schneller. Weil ich Deutsch, Entschuldigung, Englisch spreche und gut verstehe. Aber wenn die Person nicht gut Englisch spricht, ist es glaube ich langsamer.

[00:05:39.18] I: Mhmm, okay. Ähmm, also Englisch und dieser Vergleich hat das ein bisschen schneller gemacht.

[00:05:46.00] B: Ja, für mich war es schneller.

[00:05:48.17] I: Okay. Was hat dir im Unterricht nicht gut gefallen? Was war nicht so gut für dich?

[00:05:55.10] B: Ähmmm, dass es andere Personen im Unterricht gab, die nicht gut Englisch verstehen. Und als wir in den Gruppen gearbeitet haben, ähmmm, mussten wir den anderen Personen zuerst erklären, was es auf Englisch bedeutet…und dann was bedeutet das auf Deutsch.

[00:06:25.22] I: Mhmm, und was hat dir besonders gut gefallen?

[00:06:27.27] B: Jaaa....mhmmm....dass es funktioniert für mich. Es gefällt mir, aber wie ich gesagt habe, ich glaube es funktioniert für mich, weil ich gut Englisch spreche. Ja, das gefällt mir.

[00:06:47.25] I: Also dieser Vergleich hat dir gut gefallen.

[00:06:50.08] B: Ja.

[00:06:50.23] I: Wie war der Text für dich?

[00:06:53.19] B: Der Text war interessant, auch, ja.

[00:07:06.22] I: Mhmm, okay. Kannst du es dir vorstellen, dass du Deutsch weiter so lernen würdest? Also die Strukturen, die ähnlich sind wie im Englischen...dass du diese Grammatik so lernen würdest, wie wir das letzte Woche gemacht haben?

[00:07:23.22] B: Wie bitte, Entschuldigung....

[00:07:27.08] I: Mhmm. Also kannst du dir vorstellen, dass du die deutsche Grammatik auf diese Art und Weise weiter lernen würdest? Wenn wir zum Beispiel ein Grammatikthema haben im Deutschen, das ähnlich dem Englischen ist, also zwei ähnliche Strukturen...kannst du dir vorstellen, dass du die neue Grammatik durch diesen Vergleich lernen würdest?

[00:07:53.13] B: Ja, ich glaube, wir alle lernen diese....wie sagt man das...wir alle lernen vergleichen mit Englisch oder mit Spanisch...aber wir brauchen diese Ähnlichkeiten und Unterschiede besser verstehen. Mhmmm, ich glaube, es ist einfacher für mich, wenn ich Deutsch mit Englisch vergleiche...ich werde diese Methode verwenden, ja.

[00:08:30.08] I: Mhmm, gut. Das war die letzte Frage, vielen Dank für deine Zeit und für deine Antworten!

I5

[00:00:00.00] I: Vielen Dank nochmal für deine Zeit! Meine erste Frage ist, wie lange lernst du Deutsch?

[00:00:12.07] B: Mhmm, ich lerne Deutsch ähmm vier Jahre.

[00:00:20.05] I: Vier Jahre, mhmm.

[00:00:22.01] B: Ja. Mhmm, vier und halb Jahre.

[00:00:23.24] I: Mhmm. Und sprichst du auch Englisch?

[00:00:26.26] B: Ja, ich spreche auch Englisch. Aber ich denke, so siebzig Prozent... ein bisschen mehr...

[00:00:39.13] I: Okay. Mhmm. Gut, du kannst dich bestimmt daran erinnern, dass wir letzte Woche zusammen Deutschunterricht hatten und wir haben uns mit dem Thema Partizip I beschäftigt. Und wir haben dabei Englisch und Deutsch verglichen...

[00:00:55.11] B: Ja.

[00:00:56.26] I: Wie war das für dich diese zwei Sprachen zu vergleichen?

[00:01:00.15] B: Mhmm, für mich war das sehr gut, weil ich ein (Wörterbuch?) in meinem Handy und ich benutze Englisch und Deutsch, ähmm die Übersetzung. Für mich war das sehr gut. Ich mache das.

[00:01:17.10] I: Mhmm, okay. Und das Thema Partizip I, war das für dich schwierig oder einfach zu verstehen?

[00:01:25.25] B: Es war einfach für mich...für mich war es ein einfaches Thema.

[00:01:34.23] I: Mhmm. Und was hat dir am meisten geholfen das Thema zu verstehen?

[00:01:45.21] B: Mhmmm, zum Beispiel die englische, wie sagt man auf Deutsch? Traducción?

[00:01:53.24] I: Ja, die englische Übersetzung.

[00:01:57.20] B: Ja, die englische Version war sehr gut für mich. Als ich den Text auf Deutsch gelesen habe, ich habe etwas verstanden, aber vieles auch nicht. Mit dem englischen Text...mhmmm...konnte ich es gut verstehen.

[00:02:27.24] I: Gut und da hatten wir aber auch Unterschiede zwischen den beiden Strukturen, also auf Englisch und auf Deutsch...Haben dich diese Unterschiede nicht verwirrt oder gestört?

[00:02:38.25] B: Verwirrt? Was bedeutet verwirrt?

[00:02:40.24] I: Mhmm... dass du das zum Beispiel gemischt hast...die englische mit der deutschen Form...

[00:03:13.28] B: (Langes Nachdenken) Ja, es ist natürlich, ich merke, dass deutsche Version schwerer ist als englische Version, natürlich, wir müssen deklinieren, wir haben andere Regeln und auf Englisch ist es einfach.

[00:03:28.18] I: Mhmm. Okay.

[00:03:29.25] B: Ich finde es nicht gut, aber ich liebe Deutsch und habe dabei kein Problem.

[00:03:37.05] I: Okay. Und wie lange hat es bei dir gedauert im Vergleich zum normalen klassischen Unterricht dieses Thema zu verstehen? War das schneller oder war das langsamer...oder war das gleich wie beim klassischen Unterricht?

[00:03:54.21] B: Mhmm, für mich war es schneller, es war schneller.

[00:03:58.12] I: Mhmm, und was glaubst du, warum?

[00:04:00.18] B: glaube, weil wir Englisch benutzt haben und ich liebe Englisch auch, ich liebe die Sprachen und wenn ich zwei Sprachen habe, kann ich sie besser verstehen.

[00:04:17.10] I: Okay. Und was hat dir im Unterricht nicht gut gefallen?

[00:04:23.27] B: Nicht gut gefallen? Mhmmm...dass wir lange auf die Anderen warten mussten bei den Übungen.

[00:04:40.13] I: Mhmm, und was hat dir sehr gut gefallen, wenn du eine Sache nennen solltest, die dir sehr gut gefallen hat?

[00:04:46.23] B: Mhmm, ich fand sehr gut...mhmm... das Thema. Zum Beispiel, ich lerne über Österreich und es war sehr interessant.

[00:05:07.16] I: Mhmm. Also der Text hat dir gut gefallen?

[00:05:09.12] B: Der Text, ja. Der Text hat mir gefallen.

[00:05:11.19] I: Mhmm. Gut, ähm, und noch die letzte Frage...Kannst du es dir vorstellen Deutsch und die deutsche Grammatik auf diese Art und Weise weiter zu lernen?

[00:05:24.00] B: Vorstellen? Was bedeutet vorstellen?

[00:05:26.25] I: Vorstellen...ähmm..kannst du sagen, dass du das gerne auch weiter so lernen möchtest? Dass du Deutsch weiter so mit Englisch vergleichen möchtest und so die deutsche Grammatik lernen möchtest?

[00:05:53.17] B: Ja. Für mich, ja. Natürlich für mich ja, weil wie ich sagte, dass in meinem Wörterbuch suche ich den deutschen Wortschatz und englischen Wortschatz, um beide Sprachen zu trainieren.

[00:06:08.07] I: Aha.

[00:06:09.00] B: Und für mich es war prima, weil ich konnte beide Sprachen trainieren.

[00:06:14.06] I: Mhmm. Okay, das war alles, vielen Dank für deine Zeit!

I6

[00:00:00.00] I: Vielen Dank nochmal für deine Zeit. Meine erste Frage ist, wie lange lernst du Deutsch?

[00:02:47.11] B: Nein, nein, nein...

[00:02:48.02] I: Okay, gut, ähm, wie lange hat es bei dir gedauert im Vergleich zu dem klassischen Unterricht das Thema zu verstehen?

[00:02:58.07] B: Mhmm, was meinst du?

[00:03:00.03] I: Mhmm, war das für dich schneller oder langsamer?

[00:03:04.24] B: Als ein normaler Unterricht?

[00:03:06.13] I: Mhmm. Im Vergleich zu dem klassischen Unterricht.

[00:03:09.23] B: Mhmm, ich glaube es ging schneller. Ja, du kennst die Struktur auf Englisch und das vergleichst du und du musst nicht auf Deutsch denken und also rausfinden wie das geht, du vergleichst es und es geht einfacher denke ich.

[00:03:27.05] I: Mhmm. Interessant. Okay und was hat dir im Unterricht nicht so gut gefallen?

[00:03:34.27] B: Nicht so gut gefallen, ‚hmmmm....nein, war gut...also für mich war gut...

[00:03:43.19] I: Mhmm, also du findest absolut nichts, was dir nicht gut gefallen hat..

[00:03:46.18] B: Nein...

[00:03:48.09] I: Okay, und wenn du jetzt nur eine einzige Sache nennen solltest, die dir gut gefallen hat...was wäre das?

[00:03:55.01] B: Nur eine Sache?

[00:03:56.28] I: Mhmm.

[00:03:58.17] B: Mhmm....Wenn wir die Struktur gemacht haben, das war für mich gut, weil ich diese Struktur einfach im Kopf gehalten habe. Und weiß ich - so geht es - also kann neue Sätze bilden.

[00:04:27.11] I: Aha, also das hat dir gut gefallen, dass wir die Beispiele hatten? Also einen Satz als Beispiel?

[00:04:37.14] B: Nein, kannst du dich noch an diese Struktur erinnern - wir benutzen den Infinitiv und dann Plus Deklination...

[00:04:47.29] I: Ahh..die Regeln..

[00:04:48.17] B: Ja genau, die Regeln..also für mich ist viel einfacher das zu sehen und dann einfach im Kopf behalten.

[00:04:52.27] I: Aha, verstehe, interessant. Gut, und die letzte Frage noch, kannst du es dir vorstellen oder möchtest du die deutsche Sprache, die deutsche Grammatik in der Zukunft weiter so lernen?

[00:05:10.02] B: Also, wie mit dem Vergleichen?

[00:05:12.21] I: Mhmm, wie letztes Mal?

[00:05:12.21] B: Mhmmm, ja, ich denke es ist gut also ich habe es auch früher so gemacht. Also ich habe in Deutschland ein Jahr gewohnt und ich hatte ein Buch auf Englisch und ich habe immer Englisch und Deutsch verglichen. Ich habe mit dem System viel gelernt glaube ich. Und mhmm...ich denke, ja, geht gut so also für uns wäre es auch einfacher.

[00:05:40.08] I: Aha, okay. Gibt es noch etwas, was du dazu sagen möchtest?

[00:05:52.03] B: Nein, es war ein schöner Unterricht.

[00:05:54.03] I: Okay, also vielen Dank für das Interview und für deine Zeit!

9.6. Kategorienübersicht

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Suche nach zwischensprachlichen Interaktionen und Interferenzen anhand vom Paralleltext (K1)	Positiv (A1)	Positive Äußerungen in Bezug auf die Suche nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden in den grammatikalischen Strukturen zwischen Deutsch und Englisch im durchgeführten Unterricht	*"Mhmmm, ich fand es interessant und auch nützlich, weil diese Strukturen kannte ich nicht genau auf Englisch auch. Aber es war nützlich für mich. Ich konnte diese Strukturen besser verstehen als ich die, mhmm, verglichen habe."*
	Negativ (A2)	Äußerungen in Bezug auf die Suche nach den Ähnlichkeiten und Unterschieden in den grammatikalischen Strukturen zwischen Deutsch und Englisch im erlebten Unterricht, die Schwierigkeiten beim Lösen dieser Aufgabe ansprechen	*"Ich habe mit einer Kommilitonin darüber gesprochen und für sie war es problematisch die Sprachen zu vergleichen. Vielleicht, weil sie kein gutes Englisch spricht."*
Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden Themas (K2)	Positiv (B1)	Bestätigung einer guten Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden grammatikalischen Struktur im durchgeführten Unterricht	*"Ähmm...Für mich es war einfach. Wir haben schon das Thema im Unterricht ein bisschen gelernt."*
	Neutral (B2)	Äußerungen über die Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden grammatikalischen Struktur im durchgeführten Unterricht ohne eindeutige (Be)wertung	*"Ja, gut. Vielleicht nicht ausgezeichnet, aber ja, gut."*
Einfluss der Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch auf den Unterricht (K3)	Neutral (C1)	Äußerungen ohne eindeutige Positionierung in Bezug auf den Einfluss der zwischensprachlichen Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch auf den Unterricht und Erwerb der neuen grammatikalischen Struktur	*"Mhmmm, es hat mir keine Probleme bereitet."*
	Negativ (C2)	Äußerungen, die einen negativen Einfluss der Beschäftigung mit den Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch auf den Unterricht und Erwerb der neuen grammatikalischen Struktur feststellen	*"Ähmm das Problem war die Wortstellung, das war schwierig."*

Ökonomisierung des Lernprozesses (K4)	Positiv (D1)	Äußerungen, die eine Ökonomisierung des Lernprozesses in Bezug auf den durchgeführten Unterricht bestätigen	*"(Nachdenken) Ähmm, ich glaube es war schneller. Ähmm, weil wir viele Aufgaben, mhmm, gemacht haben. Und im klassischen Unterricht arbeiten wir auch sechs Stunden mit einem Thema. Also es war viel schneller mit dieser Technik."*
	Negativ (D2)	Äußerungen darüber, dass im Vergleich zum klassischen Unterricht keine Ökonomisierung des Lernprozesses erfolgt ist	*"Ich denke...es war, es war genauso."*
Persönliche Einstellung zum tertiärsprachendidaktischen Konzept nach dem erlebten Unterricht (K5)	Positiv (E1)	Äußerungen, die Vorteile des Unterrichts nach dem tertiärsprachendidaktischen Konzept ansprechen und der Definition keiner anderen Kategorie entsprechen	*"Ähmmm, gut gefallen, mhmm, dass wir mit einer anderen Sprache Deutsch gelernt haben. Das hat mir gefallen."*
	Neutral (E2)	Äußerungen ohne eindeutige Positionierung in Bezug auf das tertiärsprachendidaktische Konzept	*"Ja, ich kann es mir vorstellen so Deutsch zu lernen, aber später. Wenn ich die deutsche Sprache besser verstehe, besser spreche. Nicht heute, später.“*
	Negativ (E3)	Äußerungen, die Nachteile des Unterrichts nach dem tertiärsprachendidaktischen Konzept ansprechen und der Definition keiner anderen Kategorie entsprechen	*"Ähmmm, vielleicht das funktioniert für eigene ähmmm Formen und Themen, nicht für alle. Ähmmm, zum Beispiel die Nebensätze kann man so nicht lernen. Und ich denke, dass es nicht einfach zu sehen ist – die Unterschiede."*
Erwerb neuer Lernstrategien (K6)	Positiv (F1)	Äußerungen, die den Erwerb neuer Lernstrategien im Rahmen des durchgeführten Unterrichts bestätigen	*"Mhmm, ja, ich habe gelernt, dass die Strukturen zu vergleichen nützlich ist, wenn man diese Strukturen ein bisschen versteht. Ich möchte es später verwenden."*

9.7. Hauptkategorie K1 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 1	Unterkategorie	Kodierung
Suche nach zwischensprachlichen Interaktionen / Interferenzen anhand vom englischen Paralleltext	***Positiv (A1)***	Suche nach den Ähnlichkeiten fand ich interessant und nützlich, es hat mir geholfen die neue Struktur besser zu verstehen (I1; Z 29-31). Ich habe den Vergleich der Strukturen positiv empfunden (I1; Z 79). Aufgrund meiner guten Englischkenntnisse war die Suche nach den Ähnlichkeiten für mich einfach (I2; Z 42-43). Nachdem ich den englischen Paralleltext gelesen habe, konnte ich alles besser verstehen (I3; Z 31-33).
	Negativ (A2)	Vergleich zwischen den Sprachen war für mich schwierig aufgrund fehlender lingustischen Kenntnisse (I1; Z 47-48). Die Suche nach den Ähnlichkeiten / Unterschieden zwischen der deutschen unde der englischen Struktur war für mich ein bisschen schwierig (I3; Z 33-34). Einer Kommilitonin ist es schwer gefallen die Sprachen zu vergleichen, weil sie kein gutes Englisch spricht (I3; Z 79-81).

9.8. Hauptkategorie K1 (Analyse nach der 2. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 1	Unterkategorie	Kodierung
Suche nach zwischensprachlichen Interaktionen / Interferenzen anhand vom englischen Paralleltext	***Positiv (A1)***	Dank dem Vergleich mit dem Englischen war es für mich einfacher Deutsch zu verstehen, weil ich gute Englischkenntnisse habe **(I4; Z 23-26).** Die Suche nach den zwischensprachlichen Interaktionen hat mir geholfen das Thema zu verstehen. In den beiden Sprachen ist die Struktur mittels des Verbs und einer Endung gebildet. Es ist dasselbe Prinzip. **(I4; Z 47-55).** Die Suche nach den zwischensprachlichen Ähnlichkeiten mit dem Paralleltext war für mich sehr gut, weil ich auch mit einem Deutsch-Englischen Wörterbuch arbeite **(I5; Z 23-25).** Beim Verstehen des Themas hat mir am meisten die Arbeit mit dem englischen Paralleltext geholfen (**I5; Z 32-36).** Die Arbeit mit dem englischen Paralleltext hat mir geholfen auch viele am Anfang im deutschen Text unklare Sachen zu verstehen **(I5; Z 40-42).** Die Suche nach den zwischensprachlichen Ähnlichkeiten mit dem Paralleltext habe ich gut gefunden. Ich finde es toll und bequem mit dem Wissen aus dem Englischen Deutsch zu lernen **(I6; Z 18-20).** Beim Verstehen des Themas hat mir am meisten die Arbeit mit dem englischen Paralleltext geholfen **(I6; Z 33-37).**

9.9. Hauptkategorie K2 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 2	Unterkategorie	Kodierung
Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden Themas	***Positiv (B1)***	Da wir das Thema schon ein wenig im Unterricht gelernt haben, war es für mich einfach (I2; Z 48-49). Ich habe Deutsch durch Englisch auch in der Vergangenheit schon gelernt. Es ist für mich einfacher, weil Deutsch und Englisch ähnlich sind (I2; Z 117-120). Ich verstehe das Thema gut, wir haben es ein wenig bereits im Unterricht gelernt (I3; Z 39-41).
	Neutral (B2)	Ich hatte keine Probleme beim Verstehen des Themas (I1; Z 37-42).

9.10. Hauptkategorie K2 (Analyse nach der 2.Unterrichtsheinheit)

Hauptkategorie 2	Unterkategorie	Kodierung
Nachvollziehbarkeit des zu erwerbenden Themas	***Positiv (B1)***	Ich konnte das Thema ohne größere Schwierigkeiten verstehen **(I4; Z 43).** Es war für mich einfach das Thema zu verstehen **(I5; Z 30).**
	Neutral (B2)	Die Struktur war für mich neu aber nicht schwierig **(I6; Z25-31).**

9.11. Hauptkategorie K3 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 3	Unterkategorie	Kodierung
Einfluss der Interferenzen zwischen DE und ENG auf den Unterricht	***Neutral (C1)***	Die zwischensprachlichen Interferenzen haben mich beim Erwerb des Themas nicht verwirrt **(I1; Z 60).** Der Vergleich hat mir keine Probleme bereitet. Es ist nur meine persönliche Einstellung, dass man nicht an eine andere Sprache denken sollte, wenn man eine neue Sprache lernt **(I1; Z 84 -87)**.
	Negativ (C2)	Die Wortstellung war schwierig **(I2; Z 67).** Es war nicht schwer aber die Zeitform war für mich problematisch **(I3; Z 49-50).**

9.12. Hauptkategorie K3 (Analyse nach der 2. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 3	Unterkategorie	Kodierung
Einfluss der Interferenzen zwischen DE und ENG auf den Unterricht	***Neutral (C1)***	Wenn man die Unterschiede und die Ähnlichkeiten kennt, gibt es keine Probleme, die aufgrund der zwischensprachlichen Interferenzen entstehen würde **(I4; Z 66-68).** Die Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch haben mich beim Erlernen der neuen Struktur nicht verwirrt. Wenn man sich mit der Struktur beschäftigt und sie gut kennt, ist es nicht kompliziert **(I6; Z 44-51)**.

9.13. Hauptkategorie K4 (Analyse nach der 1.Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 4	Unterkategorie	Kodierung
Ökonomisierung des Lernprozess	***Positiv (D1)***	Es war schneller und wir haben viele Aufgaben gemacht. Im klassischen Unterricht arbeiten wir auch sechs Stunden mit einem Thema **(I2, Z 79-81).** Dank dem englischen Paralleltext war es für mich einfacher und schneller neue Wörter und Grammatik zu verstehen als im klassischen Unterricht **(I3; Z 66-69).**
	Negativ (D2)	Der Lernprozess hat genauso lang wie beim klassischen Unterricht gedauert **(I1; Z 70).**

9.14. Hauptkategorie K4 (Analyse nach der 2. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 4	Unterkategorie	Kodierung
Ökonomisierung des Lernprozess	***Positiv (D1)***	Der Lernprozess war für mich schneller. Meiner Meinung nach deswegen, weil ich gute Englischkenntnisse habe. Wenn ich keine guten Englischkenntnisse hätte, wäre das meiner Meinung nach langsamer **(I4; Z 79-81)**. Der Unterrichtsprozess war für mich schneller. Die Sprachen machen mir Spaß und wenn ich zwei Sprachen analysieren kann, kann ich sie auch besser verstehen **(I5; Z 65-71).** Den Lernprozess habe ich als schneller empfunden, weil er durch den Vergleich mit dem Englischen einfacher ist **(I6; Z 64-66).**

9.15. Hauptkategorie K5 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 5	Unterkategorie	Kodierung
Persönliche Einstellung zum tertiärsprachendidaktischen Konzept nach dem erlebten Unterricht	***Positiv (E1)***	Es ist vorteilhaft, dass man gleichzeitig auch Englisch übt **(I1; Z 78).** Es hat mir gefallen Deutsch mit einer anderen Sprache zu lernen **(I2; Z 90-91).** Die Aufgaben im durchgeführten Unterricht haben mir sehr gut gefallen **(I2; Z 93).** Aufgabe zum Leseverstehen hat mir sehr gut gefallen. Ich habe dabei auch meinen Wortschatz erweitert **(I3; Z 74-75).**
	Neutral (E2)	Ich kann es mir vorstellen die Methoden der Tertiärsprachendidaktik anzuwenden aber erst wenn ich besseres Deutsch spreche **(I1; Z 101-102).**
	Negativ (E3)	Ich persönlich finde es nicht gut auf Engliisch denken zu müssen, wenn ich Deutsch lerne **(I1; Z 79-82).** Es hat mir nicht gut gefallen, dass wir zu wenig Zeit für die vielen Aufgaben hatten **(I2; Z 91-92).** Das tertiärsprachendidaktische Konzept funktioniert nur bei manchen Themen. Bei den Nebensätzen würde das nicht funktionieren. Es ist nicht einfach die Interferenzen zu erkennen **(I3; Z 87-89).**

9.16. Hauptkategorie K5 (Analyse nach der 2.Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 5	Unterkategorie	Kodierung
Persönliche Einstellung zum tertiärsprachendidaktischen Konzept nach dem erlebten Unterricht	***Positiv (E1)***	Ich werde die Methoden der Tertiärsprachendidaktik beim Lernen verwenden, weil es einfach für mich ist so Deutsch zu lernen. Ich glaube, dass wir alle durch den Vergleich mit dem Englischen oder Spanischen Deutsch lernen aber wir benötigen eine genaue Erklärung der einzelnen Interaktionen und Interferenzen dabei **(I4; Z 121-124).** Inhalte über Österreich im Rahmen der Arbeit mit dem Text haben den Unterricht für mich interessant gemacht **(I5; Z 81-82).** Deutsch mit dem Einsatz des Wissens aus dem Englischen zu lernen finde ich gut und habe es in der Vergangenheit bereits angewandt, weil es einfacher ist **(I6; Z 109-112).**
	Negativ (E2)	Es hat mir nicht gut gefallen, dass wir den KomillitonInnen mit schwächeren Englischkenntnissen die Bedeutungen der einzelnen Wörter erklären mussten **(I4; Z 88-94).** Das Warten auf die KomillitonInnen bei den Aufgaben hat mir nicht gut gefallen **(I5; Z 75-76).**

9.17. Hauptkategorie K6 (Analyse nach der 1. Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 6	Unterkategorie	Kodierung
Erwerb neuer Lernstrategien	***Positiv (F)***	Ich möchte später die Sprachen in Bezug auf ihre Strukturen analysieren und dies als eine Lernstrategie anwenden **(I1; Z 107-109).** Ich habe gelernt, dass es die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch gibt und dass man mit diesen besser lernen kann **(I2; Z 110-112).**

9.18. Hauptkategorie K6 (Analyse nach der 2.Unterrichtseinheit)

Hauptkategorie 6	Unterkategorie	Kodierung
Erwerb neuer Lernstrategien	***Positiv (F)***	Die explizite Festhaltung der Regeln hat mir beim Erwerb der neuen Struktur geholfen **(I6; Z 86-99).**