

WAS BEEINFLUSST DIE SPRACHWAHL DES
LEHRERS IM UNTERRICHT –

Persönliche Einstellungen der DaF-Lehrer

Magisterarbeit

Suvi Leinonen

Universität Jyväskylä

Institut für moderne und klassische Sprachen

Deutsche Sprache und Kultur

Juni 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Leinonen Suvi Kristiina	
Työn nimi – Title Was beeinflusst die Sprachwahl des Lehrers im Unterricht - Persönliche Einstellungen der DaF-Lehrer	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Kesäkuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 89 + 4 liitettä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Lähtö- ja kohdekielen välinen suhde vieraan kielen opetuksessa on teema, jota on tutkittu jo pitkään. Joidenkin tutkijoiden mukaan oppilaiden tulisi kuulla mahdollisimman paljon kohdekieltä, sillä se on olennaista heidän kielenoppimisensa kannalta. Toiset tutkijat sen sijaan ovat sitä mieltä, että myös oppilaan äidinkieltä voidaan käyttää vieraan kielen oppimista tukevana elementtinä, eikä lähtökielen käyttämisestä ole haittaa vieraan kielen oppimiselle.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat saksanopettajien kielenvalintaan opetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltavat tekijät on jaettu kolmeen kategoriaan: opettajaan liittyvät tekijät, oppilaisiin liittyvät tekijät sekä muut tekijät. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joissa haastateltiin viittä (5) yläkoulun ja lukion saksanopettajaa.</p> <p>Tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaisiin ja oppituntiin liittyvistä tekijöistä oppilaiden taitotaso, ryhmän koko ja opetussisällöt vaikuttavat eniten haastateltavien kielenvalintaan. Kielitaidoltaan heikompien oppilaiden kanssa haastateltavat joutuvat välillä tahtomattaankin käyttämään suomea, ja etenkin kielioppi opetetaan useimmiten suomeksi. Lisäksi haastateltavien koulu- ja opiskelukokemukset vaikuttavat kielenvalintaan siinä mielessä, että heidän kouluaikanaan on käytetty lähes yksinomaan suomea ja he haluavat opetuksessaan pyrkiä siitä pois. Joidenkin haastateltavien opiskeluaikana vallitsi kommunikatiivisen kieltenopetuksen nousun myötä vahva painotus kohdekielen käyttämiseen, ja se näkyy heidän opetusfilosofiassaan edelleen. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että heidän kielitaidollaan ei ole vaikutusta kielen valintaan opetuksessa. Kenties hieman yllättäen suurin osa haastateltavista ei keskustele kielivalinnoista kollegoidensa kanssa ja myöskään suurin osa ei pitänyt opetussuunnitelmaa kielivalintaan vaikuttavana tekijänä.</p>	
Asiasanat – Keywords kieltenopettajat, kielen vaihto, opetuskieli, saksan kieli	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	7
2 DIE ROLLE DER ZIELSPRACHE UND DER AUSGANGSSPRACHE IM UNTERRICHT	9
3 DIE VERWENDUNG DER AUSGANGSSPRACHE IM FSU	13
3.1 Mögliche Gründe für die Vermeidung der Ausgangssprache	14
3.2 Mögliche Verwendungsweisen der Ausgangssprache im FSU.....	16
3.3 Die Ausgangssprache als Hilfsmittel für das Maximieren der Zielsprache	20
4 DIE VERWENDUNG DER ZIELSPRACHE IM FSU.....	25
4.1 Argumente für die maximale Verwendung der Zielsprache	25
4.2 Das Organisatorische als Möglichkeit für zielsprachliche Kommunikation	28
5 TRANSLANGUAGING.....	29
6 FAKTOREN, DIE DIE SPRACHWAHL DER LEHRER BEEINFLUSSEN.....	32
7 MATERIAL UND METHODE.....	36
7.1 Die Untersuchungsfragen und das Ziel der Untersuchung.....	36
7.2 Das Themeninterview.....	38
7.3 Materialsammlung.....	40
7.4 Informanten	41
7.5 Qualitative Inhaltsanalyse als Methode.....	43
8 RESULTATE.....	45
8.1 Die lernerbezogenen Faktoren.....	45
8.1.1 <i>Das Alter und das Niveau der Lernenden</i>	46
8.1.2 <i>Die Größe der Gruppe</i>	47
8.1.3 <i>Gemeinsame Regeln mit den Lernenden</i>	49
8.1.4 <i>Die Sprachwahl der Lernenden und deren Einfluss auf die Unterrichtssprache</i>	50
8.1.5 <i>Die Unterrichtsinhalte</i>	52
8.1.6 <i>Die im Unterricht verwendeten Arbeitsmethoden</i>	55

8.1.7 <i>Andere lernerbezogene Faktoren</i>	56
8.2 Die lehrerbezogenen Faktoren.....	60
8.2.1 <i>Die Schulerfahrungen des Lehrers</i>	60
8.2.2 <i>Die Ausbildung an der Universität</i>	61
8.2.3 <i>Die Unterrichtsphilosophie</i>	63
8.2.4 <i>Die früheren Erfahrungen des Lehrers aus ihrem Unterricht</i>	64
8.2.5 <i>Die Sprachkenntnisse des Lehrers</i>	66
8.2.6 <i>Andere lehrerbezogene Faktoren</i>	67
8.3 Andere Faktoren, die die Sprachwahl des Lehrers beeinflussen.....	68
8.3.1 <i>Die Kollegen</i>	69
8.3.2 <i>Die Eltern</i>	70
8.3.3 <i>Der Lehrplan</i>	71
9 SCHLUSSBETRACHTUNG	73
LITERATURVERZEICHNIS	82
ANHANG 1: Die erste Kontaktaufnahme mit den möglichen Informanten	90
ANHANG 2: Bewilligung zur Untersuchung.....	91
ANHANG 3: Der Themenkatalog für das Interview	92
ANHANG 4: Ein Beispiel von einer Transkription.....	93

1 EINLEITUNG

Das Verhältnis zwischen der Ausgangssprache¹ und der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht² ist ein Thema, das seit langem diskutiert und erforscht wird. Butzkamm (2003, 29) meint sogar, dass die Rolle der Ausgangssprache nach der Grammatik das am meisten diskutierte Phänomen im FSU ist. In der vorliegenden Arbeit wird das Thema basierend auf die neueste Diskussion (ab den 1970er Jahren) betrachtet. Krashen (1985, 2) betont die Wichtigkeit des zielsprachlichen Inputs und stellt fest, dass eine neue Sprache nur dadurch gelernt wird, dass der Lernende³ einen solchen Input bekommt und versteht, was etwas höher als sein sprachliches Niveau ist. Dagegen verteidigen andere Forscher (z. B. Cook 2001, Butzkamm 2003) die Verwendung der Ausgangssprache im FSU und sehen die Ausgangssprache, wenn systematisch und konsequent verwendet, als ein nützliches Hilfsmittel für das Fremdsprachenlernen.

In meiner Bachelorarbeit (Leinonen 2013) habe ich eine elektronische Umfrage für finnischsprachige Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Das Thema der Arbeit war der Sprachgebrauch der DaF-Lehrer⁴ im Unterricht und die Umfrage bestand aus drei Fragestellungen: erstens, in welchen Situationen wechseln die Lehrer die Unterrichtssprache, zweitens, was für einen Einfluss haben die Schüler auf die Unterrichtssprache und drittens, was für einen Einfluss haben die Lehrinhalte auf die Unterrichtssprache. Aus der Bachelorarbeit ergab sich, dass die zwei am meisten beeinflussenden Faktoren die Schwierigkeit des Themas und die Lerninhalte sind. Einige Informanten haben auch ihre

¹ Als Ausgangssprache wird in dieser Arbeit die Sprache bezeichnet, die die Lernenden in dem Alltag verwenden. Für die meisten Lernenden ist die Ausgangssprache ihre Muttersprache. Als Zielsprache dagegen wird die Sprache bezeichnet, die in dem Fremdsprachenklassenzimmer unterrichtet wird.

² Weiterhin wird in dieser Arbeit für den Terminus ‚Fremdsprachenunterricht‘ die Abkürzung *FSU* verwendet.

³ Aufgrund der Lesbarkeit des Textes wird in dieser Arbeit in allen allgemeinen Personenbezeichnungen nur das Maskulinum benutzt. Damit sind beide Geschlechter gemeint. Vom Kapitel 7.4 ab wird jedoch das Femininum verwendet, wenn die Informanten bezeichnet werden. Mit der weiblichen Form sind nur die weiblichen Informantinnen gemeint.

⁴ Weiterhin wird in dieser Arbeit für den Begriff ‚Deutsch als Fremdsprache‘ die Abkürzung *DaF* verwendet.

eigenen Erfahrungen als einen wichtigen Faktor genannt (Leinonen 2013, 25).

Da wahrscheinlich wenige Lehrer ihr sprachliches Verhalten bewusst reflektieren, ist es wichtig, dieses Thema zu untersuchen. Durch das Reflektieren des eigenen Verhaltens können die Lehrer ihren Unterricht entwickeln und verbessern. McMillan und Turnbull (2009, 27) zufolge nehmen viele Lehrer die sprachlichen Vorgehensweise aus ihrer eigenen Schulzeit an. Es ist auch natürlich, dass sie solche Strategien verwenden, mit denen sie sich gut auskennen. Das Untersuchen dieses Themas kann jedoch auch neue Ideen und Werkzeuge für die DaF-Lehrer bieten. Sie können identifizieren, welche Faktoren ihre Sprachwahl beeinflussen, und in der Zukunft ihre sprachlichen Vorgehensweise bewusster wählen. Das Ziel dieser Untersuchung ist, bei den jetzigen und besonders bei den künftigen DaF-Lehrern Gedanken über ihre Sprachwahl zu wecken, so dass sie in der Zukunft ihre eigene Sprachwahl im Unterricht bewusster reflektieren.

Im Theorieteil dieser Arbeit werden unterschiedliche theoretische Standpunkte zu dem Thema Sprachgebrauch im FSU präsentiert. Im Kapitel 2 wird erstens ein kurzer Blick auf die frühere Diskussion über das Thema geworfen. Dazu werden die verschiedenen Unterrichtsmethoden des FSU und deren Stellung zur Unterrichtssprache betrachtet. Als Nächstes werden im Kapitel 3 Argumente für die Verwendung der Ausgangssprache und danach im Kapitel 4 Argumente für die Verwendung der Zielsprache im FSU präsentiert. Im Kapitel 5 wird eine völlig unterschiedliche Stellung zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeit vorgestellt, nämlich das Translanguaging, und im Kapitel 6 werden einige Faktoren präsentiert, die den Sprachgebrauch des Lehrers beeinflussen können. Nach dem Theorieteil werden im Kapitel 7 die Untersuchungsfragen, die Materialsammlung und die Analyse beschrieben. Dazu werden in dem Kapitel sowohl die Untersuchungs- und Analysemethoden vorgestellt als auch einige Hintergrundinformationen zu den Informanten gegeben. Die Resultate der Untersuchung werden im Kapitel 8 präsentiert. Letztlich werden im Kapitel 9 die Resultate diskutiert und mit dem theoretischen Hintergrund verknüpft, sowie die ganze Arbeit nochmals zusammengefasst.

2 DIE ROLLE DER ZIELSPRACHE UND DER AUSGANGSSPRACHE IM UNTERRICHT

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts sind verschiedene Phasen sichtbar, während derer eine bestimmte Unterrichtsmethode das FSU-Feld dominiert hat. Nach Järvinen (2014b, 89) wurde schon in dem 17. Jahrhundert Fremdsprachenpädagogik verwirklicht, aber von Unterrichtsmethoden kann erst ab Ende des 19. Jahrhunderts gesprochen werden. Die Stellung zur Unterrichtssprache variiert je nach Unterrichtsmethode. Als Nächstes werden einige Methoden und deren Stellung zur Unterrichtssprache kurz präsentiert.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode ist eine der ältesten Unterrichtsmethoden des FSU. Järvinen (2014b, 91) zufolge entwickelte sich die GÜ-Methode basierend auf dem Unterricht der klassischen Sprachen. In der Grammatik-Übersetzungsmethode liegt der Schwerpunkt des Unterrichts in der schriftlichen Kommunikation und den grammatischen Regeln (Krashen 1982, 127). Die Unterrichtssprache ist normalerweise die Ausgangssprache der Lernenden (Järvinen 2014b, 92). Die GÜ-Methode wurde auch in Finnland verwendet und bis zu den 1970er Jahren bestand das finnische Abitur nur aus Übersetzungsaufgaben (Järvinen 2014b, 94). Nach Patel und Jain (2008, 73) dominierte die GÜ-Methode das FSU-Feld von den 1840er Jahren bis zu den 1940er Jahren und sie wird immer noch in manchen Ländern verwendet (s. auch Edmondson & House 2006, 114-115).

Als eine Reaktion auf die GÜ-Methode und deren Einschränkungen entstand in den 1950er Jahren **die audiolinguale Methode** (Griffiths & Parr 2001, 247; Yu 2015, 495; Edmondson & House 2006, 116). Die erste Version der audiolingualen Methode entwickelte sich während des zweiten Weltkriegs, als die amerikanischen Soldaten elementare Kommunikationsfähigkeiten in Fremdsprachen brauchten (Lado 1964⁵, zitiert nach Yu 2015, 495). In der audiolingualen Methode wird die Zielsprache stark betont (Johnson 2013, 10). Auch in der audiolingualen Methode konzentriert man sich auf die Grammatik, aber sie wird durch Drills geübt. Eine der Grundideen in der audiolingualen Methode ist, dass es

⁵ Lado, R. 1964: Language teaching: A scientific approach. New York: McGraw-Hill.

beim Sprachenlernen hauptsächlich um Erwerbung einer Routine geht (Johnson 2013, 166).

Außer der audiolingualen Methode gibt es auch andere Methoden, die die Zielsprache hervorheben. **Die Immersion** entstand in Kanada in den 1960er und 1970er Jahren, als die Zweisprachigkeit durch ein neues Sprachgesetz zu einem offiziellen Grundsatz etabliert wurde (Day & Shapson 1996, 1; Marsh & Marsland 1999, 23). Bei der Immersion wird beinahe der ganze Unterricht in der Zielsprache durchgeführt (Johnson 2013, 9). Die Immersion basiert sich auf die Idee, dass die Lernenden in die neue Sprache eintauchen (*to immerse*), und der Unterricht möglichst viel dem Erstsprachenerwerb ähnelt (Johnson 2013, 9). D. h., dass möglichst häufig die Zielsprache verwendet wird.

In den 1970er und 1980er Jahren wurde die strukturelle Ansicht zum Sprachenlernen verdrängt und der kommunikative Ansatz setzte sich durch (Patel & Jain 2008; Järvinen 2014b). Laut dem kommunikativen Ansatz ist die wichtigste Aufgabe einer Sprache Bedeutungen zu vermitteln (Järvinen 2014b, 101). Ein Schwerpunkt des kommunikativen Ansatzes ist die kommunikative Kompetenz (s. Marsh & Marsland 1999, 21-22). D. h., dass statt den sprachlichen Strukturen die Kommunikationsfähigkeiten betont werden (s. Edmondson & House 2006, 119-120). Das Ziel des Unterrichts ist authentische Kommunikation in der Zielsprache (Järvinen 2014b, 101-102.)

Aus dem kommunikativen Ansatz ist in den letzten Jahren **der handlungsorientierte Unterricht** entwickelt worden (Järvinen 2014b, 105). Der handlungsorientierte Unterricht konzentriert sich auf die Bedeutung und die Mitteilung (Johnson 2013, 182). Der Lehrplan besteht nicht aus sprachlichen Elementen, sondern aus Aufgaben (=Handlungen), die während des Unterrichts durchgeführt werden (Johnson 2013, 182). In dem handlungsorientierten Unterricht wird keine explizite Stellung zur Unterrichtssprache genommen, sondern die Grundidee ist, dass die Lernenden die Sprache nach Bedarf verwenden und dadurch im Laufe der Zeit die Sprache lernen (ebd.). Für mehr über den handlungsorientierten Unterricht, siehe Ellis 2003.

In Finnland unterscheidet man Fremdsprachenunterricht vom fremdsprachigen Unterricht. Nach Pynnönen (2012, 17) umfasst fremdsprachiger Unterricht die Unterrichtsformen, in denen eine Fremdsprache verwendet wird, die aber außerhalb des FSU stattfinden. Als Synonym für den fremdsprachigen Unterricht kann die Abkürzung *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) verwendet werden (Pynnönen 2012, 18). Im fremdsprachigen Unterricht werden ausgewählte Fächer, wie z. B. Erdkunde, Geschichte, Biologie und Physik, in der Fremdsprache unterrichtet (Marsh und Marsland 1999, 41). **Das Sprachbad** ist eine Form des fremdsprachigen Unterrichts (s. z. B. Björklund et al. 1998). Im Sprachbad werden normalerweise Minderheitssprachen unterrichtet, wie z. B. Schwedisch in Finnland (Laurén 2000, 38-39). **Die Sprachdusche** ist eine relativ neue Methode, die schon in mehreren Finnischen Schulen verwendet worden ist (Tuokko et al. 2011, 33). Pynnönen (2012, 23) zufolge sind die wichtigsten Ziele der Sprachdusche, dass die Schüler eine positive Einstellung zu Fremdsprachen entwickeln und dass sie später in der Schule Fremdsprachen lernen würden. Für mehr über Sprachdusche, siehe Pynnönen 2012 und Tuokko et al. 2011.

Die oben erwähnten Methoden sind Beispiele für verschiedene Betonungen und Stellungen zur Unterrichtssprache. Für eine genauere Beschreibung über die verschiedenen Methoden des FSU, siehe Järvinen (2014b). Wenn man die verschiedenen Unterrichtsmethoden und deren Merkmale betrachtet, wird klar, dass es keine übereinstimmende Meinung über die Unterrichtssprache gibt, sondern in jeder Unterrichtsmethode ist eine unterschiedliche Stellung zur Unterrichtssprache genommen worden. In Finnland ist die Rolle der Zielsprache und der Ausgangssprache im Fremdsprachenunterricht einigermaßen untersucht worden. Auch an der Universität Jyväskylä sind mehrere Untersuchungen über das Thema durchgeführt worden (Järvinen 2014a; Miettinen 2009; Reini 2008; Sadeharju 2012; Sopanen 2015; Turunen 2013; Yletyinen 2004). Wie Miettinen (2009, 4) erwähnt, konzentriert jedoch im Bereich des Sprachgebrauchs der größte Teil der Untersuchung auf das *Code-Switching* in verschiedenen Situationen im Klassenzimmer. Nach der traditionellen Definition bedeutet Code-Switching, dass in einer Sprechsituation zwei oder

mehrere Sprachen verwendet werden (Milroy & Muysken 1995, 7). Für mehr über *Code-Switching* siehe z. B. Milroy & Muysken 1995 und Gardner-Chloros 2009.

Das Motiv und die Hintergründe für die Sprachwahl der Lehrer dahingegen sind gar nicht so viel untersucht worden. Es gibt auch mehr Forschungswissen über den Sprachgebrauch im English- und Schwedischunterricht, die DaF-Lehrer sind jedoch weniger erforscht worden. Munukka (2006) hat in ihrer Magisterarbeit das Code-Switching im DaF-Unterricht untersucht. Sie hat drei Deutschstunden auf Video aufgenommen und anhand des aufgenommenen Materials das Code-Switching der Lehrer analysiert. Ihre Untersuchung konzentrierte sich mehr auf den Sprachenwechsel während der Stunde, und nicht auf die Hintergründe für die Sprachwahl des Lehrers.

In ihrer Besprechung über dieses Thema stellen Littlewood und Yu (2011, 64) fest, dass es abweichende Meinungen über die Rolle der Ausgangssprache im FSU gibt. Ihnen zufolge stimmen einige Forscher der exklusiven Verwendung der Zielsprache zu, während andere akzeptieren, dass die Ausgangssprache ebenfalls das Lernen unterstützen kann. Nachdem die Grammatik-Übersetzungsmethode am Ende des 19. Jahrhunderts zum ersten Mal in Frage gestellt wurde, ist es jedoch eine generelle Tendenz im FSU gewesen, solche Methoden zu vermeiden, die auf der Ausgangssprache basieren. (Littlewood & Yu, 64 u. 66.)

Nagy und Robertson (2009, 66) zufolge ist ein wichtiges Ziel des FSU, den Lernenden möglichst viel zielsprachlichen Input anzubieten. Ihrer Meinung nach ist es besonders wichtig in Ländern, in denen die Lernenden selten im Alltag die Zielsprache hören können (Nagy und Robertson 2009, 66). Es kann sein, dass der Lehrer das einzige zielsprachliche Beispiel für die Lernenden ist (Turnbull 2001, 532). Heutzutage finden jedoch manche Forscher, dass man auch die Ausgangssprache im FSU verwenden darf, wenn es nur sinnvoll begründet ist. Nach McMillan und Turnbull (2009, 17) erleichtert die sinnvolle Verwendung der Ausgangssprache die Diskussion und das Verstehen im Klassenzimmer.

Nach Littlewood und Yu (2011, 75) kann die Ausgangssprache im Fremdsprachenunterricht sich sowohl als gefährlich als auch als hilfreich erweisen. Besonders, wenn die Ausgangssprache die Verwendung der Zielsprache vermindert, meinen Littlewood und Yu, dass sie das größte Risiko in einsprachigen Klassenzimmern ist. Sie sind jedoch der Meinung, dass es einen Platz für die systematische, selektive und vernünftige Verwendung der Ausgangssprache im Fremdsprachenunterricht gibt. (Littlewood & Yu 2011, 75.)

Littlewood (1981, 45) empfiehlt die maximale Verwendung der Zielsprache im FSU und meint sogar, dass die exzessive Verwendung der Ausgangssprache im FS-Klassenzimmer zu Problemen führen kann. Seiner Meinung nach ist es schwer, den Lernenden davon zu überzeugen, dass die Zielsprache ein gutes Kommunikationsmittel ist, wenn der Lehrer selbst immer in schwierigen Kommunikationssituationen sich auf die Ausgangssprache stützt.

3 DIE VERWENDUNG DER AUSGANGSSPRACHE IM FSU

Nach Butzkamm (2003, 29) ist die Verwendung der Zielsprache in den Lehrprogrammen vieler Länder empfohlen. Es gibt jedoch eine große Differenz zwischen dem Prinzip und der Realität. Die meisten Lehrer verwenden ziemlich oft die Ausgangssprache in ihrem Unterricht, gegen ihre besten Absichten, nur die Zielsprache zu verwenden (Cook 2001, 405). Butzkamm (2003, 29) ist der Meinung, dass die Verwendung der Ausgangssprache oft Schuldgefühle in den Lehrern weckt. Weil sie ihrer Meinung nach von dem rechten Weg der Zielsprache abweichen, fühlen viele Lehrer sich schuldig (Cook 2001, 405). Cook (2001, 405) meint jedoch, dass es keinen Grund dafür gibt, die Ausgangssprache im FSU zu vermeiden. Seiner Meinung nach kann man sogar in kommunikativen Übungen die Ausgangssprache ausnutzen. In diesem Kapitel wird die Verwendung der Ausgangssprache im FSU näher betrachtet.

Nach Cook (2001, 403) soll die Einstellung zur Verwendung der Ausgangssprache im FSU geändert werden. Seiner Meinung nach kann die systematische Verwendung der Ausgangssprache ein nützliches Hilfsmittel sein, anstatt sie um jeden Preis zu ignorieren (Cook 2001, 402). Diese Meinung wird auch von anderen Forschern unterstützt (s. Dailey-O’Cain & Liebscher 2009; Swain & Lapkin 2000). Cook (2001, 403-404) zufolge gibt es im FSU gewisse Grundideen, die von den meisten Sprachlehrern akzeptiert sind, aber selten diskutiert werden. Cook zufolge muss jeder neue Sprachlehrer diese Grundideen als gegeben annehmen, ohne weitere Fragen zu stellen. Zu diesen etablierten Grundideen gehört auch die Vermeidung der Ausgangssprache. Nach Cook (2001, 405) ist die Vermeidung der Ausgangssprache zu so einer grundlegenden Einstellung im FSU geworden, dass die meisten Lehrer sie nicht mehr als ein Problem erkennen. Er ist jedoch der Meinung, dass diese Einstellung die Möglichkeiten des Sprachenunterrichts einschränkt. Cook erwähnt, dass es unterschiedliche Niveaus in der Vermeidung gibt. Am stärksten meinen einige, dass man die Ausgangssprache komplett verbieten sollte, während andere behaupten, dass man die Ausgangssprache so wenig wie möglich verwenden sollte. Cook kommt zu dem Schluss, dass die Ausgangssprache hauptsächlich als etwas Negatives und die Zielsprache als etwas Positives betrachtet wird. (Cook 2001, 404.)

3.1 Mögliche Gründe für die Vermeidung der Ausgangssprache

Cook (2001, 406-409) diskutiert Gründe für die Vermeidung der Ausgangssprache im FSU. Erstens erwähnt er die Wirkung des Erstspracherwerbs. Erstspracherwerb wird oft als Beispiel für Fremdsprachenlernen gehalten und die Vermeidung der Ausgangssprache im FSU wird oft damit begründet, wie die einsprachigen Kinder ihre erste Sprache erwerben. Cook ist jedoch der Meinung, dass man das Fremdsprachenlernen nicht mit dem Erstspracherwerb vergleichen kann, weil es so viele Unterschiede gibt. Die Lernenden unterscheiden sich im Alter und im kognitiven Niveau und haben unterschiedliche

Lernfähigkeiten. Cook meint auch, dass man die Fremdsprachenlernenden nicht mit Erstsprachenlernenden vergleichen kann. Das Leistungsniveau der FS-Lernenden soll nicht mit Muttersprachlern verglichen werden, sondern mit dem Niveau anderer Fremdsprachenlernenden (s. auch Cook 1999; Cook 2013, 170-193). Cook argumentiert auch stark dagegen, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts muttersprachliche Sprachkenntnisse wären. (Cook 2001, 406.)

Das zweite Argument ist, dass erfolgreiches Fremdsprachenlernen verlangt, dass die Ausgangssprache und die Zielsprache getrennt bleiben. D. h., dass Fremdsprachenlernen nur in der Zielsprache passieren sollte, ohne irgendwelche Verbindungen mit der Ausgangssprache zu knüpfen. Dadurch kann der negative Transfer vermieden werden. Der Transfer von der Ausgangssprache in die Zielsprache wurde lange als etwas Negatives gesehen (Jarvis & Pavlenko 2008, 1). Auch dieses Argument wird von Cook widerlegt. Nach Cook ist es unmöglich, die zwei Sprachen im Unterricht zu trennen, weil sie jedenfalls im Kopf des Lernenden in vielen Hinsichten in Verbindung sind. Cook ist der Meinung, dass Sprachunterricht erfolgreicher wird, wenn man mit diesen Verbindungen arbeitet, statt gegen sie zu kämpfen. (Cook 2001, 407-408.)

Drittens diskutiert Cook das Argument für maximalen zielsprachlichen Input (für mehr über Input, siehe auch Gass & Madden 1985; Chaudron 1988; Krashen 1985). In dem kommunikativen Ansatz ist es wichtig, dass die Lernenden zielsprachigem Input begegnen, um die Sprache lernen zu können. Eine der wichtigsten Aufgaben des FSU ist, diesen Input zu bieten. Cook ist jedoch der Meinung, dass der Input im Klassenzimmer, obwohl zielsprachig, der richtigen Sprache außerhalb des Klassenzimmers nicht ähnelt. Seiner Meinung nach ist die Unterrichtssprache ein eigenes Genre, das besondere sprachliche Eigenschaften enthält. Cook meint, dass die Sprache im FS-Klassenzimmer die Lernenden vorbereitet, in Unterrichtssituationen kommunizieren zu können, aber nicht die komplette sprachliche Vielfalt außerhalb des Klassenzimmers darstellt. Cook ist allerdings der Meinung, dass der Lehrer den Lernenden möglichst viel zielsprachlichen Input bieten soll, betont aber, dass das Maximieren der

Zielsprache nicht bedeutet, dass man die Ausgangssprache gar nicht verwenden darf. (Cook 2001, 409.)

3.2 Mögliche Verwendungsweisen der Ausgangssprache im FSU

Nach Cook (2001, 409) hat die Einstellung gegen die Ausgangssprache verhindert, eine rationale Verwendungsweise für die Ausgangssprache im FSU herauszufinden. Seiner Meinung nach kann die Ausgangssprache nur dadurch besser in den Unterricht integriert werden, falls man das erlaubt, weswegen die Lehrer sich jetzt schuldig fühlen, nämlich die Verwendung der Ausgangssprache. Cook (2001, 410) meint, dass man solche Unterrichtsmethoden entdecken sollte, die die Ausgangssprache ausnutzen. Und wenn es keinen Grund dafür gibt, die Ausgangssprache zu vermeiden, soll man die verschiedenen Funktionen in Bezug auf ihre Vorteile schätzen. Cook nennt vier Kriterien, mithilfe derer man die Nützlichkeit der Zielsprache bewerten kann: Effektivität, Lernen, Natürlichkeit und externe Relevanz. Diese Kriterien können durch die folgenden Fragen geschätzt werden: kann etwas effektiver in der Ausgangssprache gemacht werden? Wird die Verwendung der Ausgangssprache das Lernen verbessern oder erleichtern? Fühlen die Lernenden sich in gewissen Situationen ungezwungener, wenn der Unterricht in der Ausgangssprache stattfindet? Hilft die Verwendung von sowohl der Ausgangssprache als auch der Zielsprache den Lernenden, die externen Ziele des Sprachenlernens zu erreichen? (Cook 2001, 413.)

Der Lehrer hat verschiedene Möglichkeiten, die Ausgangssprache im Unterricht auszunutzen, wie z. B. Bedeutungen vermitteln, Grammatikthemen erklären und das Klassenzimmer organisieren. Cook diskutiert diese drei Möglichkeiten tiefergehend. Wenn der Lehrer in der Ausgangssprache neue Bedeutungen der Zielsprache vermittelt, muss er glauben, dass die zwei Sprachen im Kopf des Lernenden eng verbunden sind. Es kann sehr kompliziert sein, die neuen Bedeutungen in der Zielsprache zu erklären, und in solchen Situationen kann die Ausgangssprache effektiv und hilfreich sein, um Lernen und Verständnis zu erleichtern. Dagegen begründet Cook die

Verwendung der Ausgangssprache beim Grammatikunterricht damit, dass die meisten Untersuchungen zeigen, dass sogar fortgeschrittene Lernenden neue Information effektiver in der Ausgangssprache lernen. Deswegen ist es kaum eine Überraschung, dass die meisten Lehrer im Grammatikunterricht die Ausgangssprache bevorzugen. (Cook 2001, 414-415.)

Organisatorisch gesehen kann die Ausgangssprache auch hilfreich sein. Um die Aufgaben durchführen zu können, müssen die Lernenden die Instruktionen des Lehrbuchs verstehen. Manchmal sind die Instruktionen jedoch sehr kompliziert, schon auf dem Anfänger-Niveau, und in solchen Fällen kann die Ausgangssprache das Verstehen deutlich erleichtern. Die Ausgangssprache kann auch dabei helfen, Disziplin im Klassenzimmer zu behalten. Wenn der Lehrer für Disziplin die Ausgangssprache verwendet, ist es ein Zeichen dafür, dass die Lernenden ihn ernstnehmen sollen. Macaro (1997, 197) erzählt von Lernenden, nach denen ihr Lehrer die Ausgangssprache für Disziplin nur dann verwendet, wenn die Situation „sehr schlecht“ war. Auch beim Disziplinieren ist das stärkste Argument für die Ausgangssprache Effektivität und Verstehen. (Cook 2001, 415.)

In den oben diskutierten Situationen sind Effektivität und Verstehen die stärksten Argumente für die Verwendung der Ausgangssprache. Die Ausgangssprache kann aber auch deswegen verwendet werden, weil es natürlicher ist. Cook (2001, 416) ist der Meinung, dass Feedback in der Ausgangssprache authentischer für die Lernenden sein kann. Letztlich konstatiert Cook, dass die Ausgangssprache systematisch und absichtlich im FSU verwendet werden kann. Er ist der Meinung, dass die zunehmende Verwendung der Ausgangssprache dazu führen kann, dass existierende Unterrichtsmethoden verbessert und neue Methoden entwickelt werden. (Cook 2001, 418.)

Nach Macaro (1997, 96) findet man selten Klassenzimmer, in denen exklusiv nur die Zielsprache verwendet wird - außer solche Umgebungen, in denen die Lernenden unterschiedliche Muttersprachen haben. Wenn der Lehrer im Unterricht etwas Organisatorisches klären muss, bieten sich gute Möglichkeiten für authentische zielsprachliche Kommunikation. Die meisten Lehrer nutzen jedoch die Gelegenheit nicht aus, sondern stützen

sich in solchen Situationen auf die Ausgangssprache. Nach Littlewood und Yu (2011, 69) hängt es damit zusammen, dass es den Lehrern an sprachlichem Selbstvertrauen und den Lernenden an Sprachkenntnissen mangelt.

Littlewood und Yu (2011, 68-69) nennen einige Zwecke, wofür die Lehrer am häufigsten die Ausgangssprache verwenden. Dazu gehören z. B. folgende: konstruktive soziale Verhältnisse aufzubauen, Disziplin im Klassenzimmer zu behalten und schwierige Grammatikthemen zu erklären. Liu et al. (2004, 632) sind der gleichen Meinung und bezeichnen das Erklären schwieriger Grammatikthemen als wichtigsten Grund für die Verwendung der Ausgangssprache. Auch in meiner Bachelorarbeit (Leinonen 2013) haben die meisten Lehrer das Erklären schwieriger Themen erwähnt, als sie befragt wurden, in welchen Situationen sie im Unterricht Finnisch verwenden.

Trotz abweichender Meinungen kann man feststellen, dass es im FSU auch Platz für die Ausgangssprache vorhanden ist. Littlewood und Yu (2011, 70) betonen, dass das Weglassen der Ausgangssprache die Motivation von Lernenden mit schwachen Sprachkenntnissen verringern kann. Es ist für die Lernenden wichtig, einen Zusammenhang zwischen ihrer Muttersprache und der neuen Sprache herstellen zu können. D. h., dass die Ausgangssprache als ein unterstützendes Hilfsmittel funktionieren kann. Es ist jedoch kompliziert, eine Balance zu finden. Ein Aufruf zur Verwendung der Ausgangssprache führt oft zu der Vorstellung, dass man die Zielsprache komplett vergessen kann (Turnbull 2001, 536). Als eine Lösung schlagen Littlewood und Yu (2011, 71) vor, dass der Lehrer schon vor dem Unterricht den Sprachgebrauch planen sollte. Wenn ausführlich geplant, kann die Ausgangssprache als ein systematisches Hilfsmittel für das Lernen verwendet werden.

Littlewood und Yu (2011, 70) diskutieren zwei Einteilungen, nach denen man in der Forschung die unterschiedlichen Ziele des FSU und die verschiedenen Typen des Sprachgebrauchs kategorisiert hat. Erstens teilen Kim und Elder (2005, 360) die Ziele des FSU in zwei Kategorien und unterscheiden zwischen ‚**core goals**‘ und ‚**framework goals**‘ (Kernziele

und Rahmenziele). Das Kernziel des Unterrichts ist, die Zielsprache zu unterrichten, während z. B. das Kontrollieren der Klassenzimmersituation zu den Rahmenzielen gehört. Zweitens diskutiert Pennington (1995⁶, zitiert nach Littlewood & Yu 2011, 70) den Sprachgebrauch im FSU und spricht von ‚**compensatory use**‘ und ‚**strategic use**‘ (kompensatorische und strategische Verwendung). Strategische Verwendung der Ausgangssprache bedeutet, dass der Lehrer sie bewusst verwendet, um einen pädagogischen Zweck zu erfüllen. Dagegen bedeutet kompensatorische Verwendung, dass die Ausgangssprache dafür verwendet wird, um auf ein unerwartetes Problem zu reagieren. Kompensatorische Verwendung der Ausgangssprache ist normalerweise nicht vorher geplant.

Littlewood und Yu bezeichnen das Lernen der Zielsprache als das Kernziel des FSU und teilen den Lernprozess in drei Phasen ein. Für jede Phase des Lernprozesses geben sie bestimmte Strategien an, durch die man die Ausgangssprache strategisch verwenden kann, um das Fremdsprachenlernen zu unterstützen. Die erste Phase nennen sie die Präsentationsphase, in der neuer Wortschatz und grammatische Themen präsentiert werden. Danach beginnt die Übungsphase, in der die Lernenden die kürzlich gelernten Inhalte üben. Die letzte ist die Produktionsphase, in der die Lernenden selbst etwas in der Zielsprache produzieren. In der Präsentationsphase kann man mithilfe der Ausgangssprache die Bedeutungen des neuen Wortschatzes verdeutlichen. Es kann auch den Lernenden nützlich sein, die neuen Strukturen der Zielsprache mit den entsprechenden Strukturen in der Ausgangssprache zu vergleichen. In der Übungsphase werden den Lernenden Impulse in der Ausgangssprache gegeben, um die gewünschten zielsprachlichen Strukturen zu erreichen. In einsprachigen Kommunikationsübungen kann es ein Problem sein, dass die Lernenden solche kommunikative Strategien verwenden, die ihnen ermöglichen, komplexe zielsprachliche Strukturen vermeiden zu können. In der Produktionsphase kann die Ausgangssprache das Produzieren von zielsprachlichen Strukturen erleichtern. Die Lernenden können z. B. erst einander in der Ausgangssprache interviewen und danach eine Präsentation

⁶ Pennington, M.C. 1995: Eight case studies of classroom discourse in the Hong Kong secondary English class. Hong Kong: City University of Hong Kong Department of English.

darüber in der Zielsprache machen. Dadurch bietet die Ausgangssprache eine Basis für die Verwendung der Zielsprache und die Lernenden können eine natürliche Verbindung zwischen den zwei Sprachen entwickeln. (Littlewood & Yu 2011, 71.)

Diese oben erwähnten Strategien gehören zu der Kategorie ‚strategische Verwendung der Ausgangssprache‘. D. h., dass der Lehrer schon vorher geplant hat, wie die Ausgangssprache in den verschiedenen Phasen den Lernprozess unterstützt. Es kann jedoch auch sein, dass die Ausgangssprache verwendet wird, um unerwartete Kommunikationsbedürfnisse zu behandeln. Dann spricht man von kompensatorischer Verwendung der Ausgangssprache. Je besser der Lehrer die Lernenden kennt, desto besser kann er natürlich ihre möglichen Schwierigkeiten voraussehen und den Unterricht dementsprechend planen. D. h., dass der Lehrer sich darauf vorbereiten kann, die Kommunikationssituationen in der Zielsprache zu behandeln, oder aber schon im Vorhinein eine andere Kommunikationsstrategie wählen kann. (Littlewood & Yu 2011, 72.)

3.3 Die Ausgangssprache als Hilfsmittel für das Maximieren der Zielsprache

Hammerly (1991⁷, zitiert nach Butzkamm 2003, 38) ist der Meinung, dass die vernünftige Verwendung der Ausgangssprache sogar zweimal so effizient sein kann wie Unterricht, der die Ausgangssprache ignoriert. Der Unterricht verliert nicht an Effektivität, aber die Unterrichtsmethoden müssen in solchen Fällen sorgfältiger geplant werden. McDonough (2002, 405) verweist auf einen anderen Blickwinkel: wenn sie selbst eine neue Sprache lernen, merken die meisten Lehrer, dass sie sich nicht nur mit einem generellen Verstehen über die Bedeutungen begnügen, sondern die genaue Bedeutung von Wörtern und Sätzen wissen möchten. In den meisten Fällen brauchen die Lernenden ausgangssprachliche Hilfsmittel, um die neuen Sprachelemente genau zu verstehen. Jedoch bevorzugen die Lehrer

⁷ Hammerly, H. 1991: Fluency and accuracy. Toward balance in language teaching and learning. *Multilingual Matters* 73.

meistens die Zielsprache vor der Ausgangssprache und erwarten von den Lernenden, dass sie mit einem unvollständigen Verstehen zufrieden sind.

Obwohl die Zielsprache den FSU dominiert, ist Butzkamm (2003) stark der Meinung, dass die Ausgangssprache auch eine Rolle im FSU haben kann und sollte. In der Muttersprache lernt man zu denken, zu kommunizieren, und entwickelt ein erstes Verständnis über Grammatik. Butzkamm stellt fest, dass die Muttersprache (d. h. die Ausgangssprache) die wichtigste Hilfe und der stärkste Alliierte der Lernenden nicht nur beim Sprachenlernen, sondern auch in anderen Schulfächern ist. Deswegen sollte man im FSU die Ausgangssprache systematischer ausnutzen. Butzkamm behauptet, dass die Muttersprache die Tür für alle Grammatiken öffnet. Er warnt jedoch, dass es gerade deswegen so leicht ist, sich auf die Ausgangssprache zu stützen, weil sie immer zugänglich ist. (Butzkamm 2003, 29-31.)

Butzkamm (2003, 31-36) begründet seine Meinung über die Wichtigkeit der Ausgangssprache mit zehn Prinzipien. Von den zehn Prinzipien, die Butzkamm diskutiert, sind meiner Meinung nach diese folgenden vier die relevantesten Argumente für die Verwendung der Ausgangssprache im finnischen FSU-Kontext.

1) Der Lernende muss das neue Wissen auf den existierenden Fähigkeiten aufbauen, die er durch und in der Muttersprache erreicht hat.

Der Lernende kann nicht ignorieren, was er schon weiß, und deswegen ist völlig einsprachiges Lernen in der Praxis unmöglich. Auch wenn der Unterricht einsprachig ist, kann der Einfluss der Ausgangssprache nicht ignoriert werden. Im Gegenteil, der Lehrer sollte eher versuchen, mit dieser natürlichen Tendenz der Mehrsprachigkeit zu arbeiten als dagegen zu kämpfen. (Butzkamm 2003, 31.) Auch Pit Corder (1992, 29) ist der Meinung, dass das frühere Wissen eng mit dem Lernprozess verbunden ist.

2) Zielsprachliche Ersatz-Techniken funktionieren schlechter als die Ausgangssprache und können sogar schädlich sein.

Mit Ersatz-Techniken bezeichnet Butzkamm solche Hilfsmittel, die ermöglichen, dass der Lehrer z. B. beim Erklären schwieriger Wörter nur die Zielsprache verwenden kann. Die Hilfsmittel können sowohl visuell als

auch sprachlich sein. Die Verwendung von einsprachigen Techniken führt jedoch oft zu Missverständnissen. Butzkamm (2003, 31) meint, dass in vielen Situationen nur eine Verdeutlichung in der Ausgangssprache den Lernenden hilft, sich mit den neuen Ausdrücken sicher zu fühlen. (Butzkamm 2003, 31-32.)

Butzkamm erwähnt, dass die Lernenden oft gegen Einsprachigkeit protestieren und sagen, dass sie nicht verstehen, wenn der Unterricht einsprachig ist. Thornton (1999⁸, zitiert nach Butzkamm 2003, 36) nennt es als die größte Ursache für Frustration für Jungen, die im Unterricht hinter den Erwartungen zurückbleiben, dass sie den Unterricht und die Anweisungen des Lehrers nicht verstehen könnten. In solchen Situationen kann die Ausgangssprache hilfreich sein. (Butzkamm 2003, 36.)

3) Kurze sprachliche Hilfsmittel in der Ausgangssprache machen es leichter, ganze Stunden in der Zielsprache durchzuführen. Diese Hilfsmittel fördern authentischere und mehr inhaltsorientierte Kommunikation, und die Lernenden werden sicherer und weniger abhängig von der Ausgangssprache.

Nach Butzkamm (2003, 32) wird die Atmosphäre im FS-Klassenzimmer zielsprachfreundlich durch die selektive Verwendung der Ausgangssprache. Er meint, dass die Ausgangssprache dabei hilft, die Zielsprache als die Kommunikationssprache im FS-Klassenzimmer herzustellen, weil schnelle Übersetzungen die zielsprachliche Kommunikation unterstützen. Kurze ausgangssprachliche Hilfsmittel helfen, die Diskussion in der Zielsprache weiterzumachen. Als ein Beispiel nennt er die sog. Sandwich-Technik, in der man erst den Satz in der Zielsprache sagt, ihn dann in die Ausgangssprache übersetzt und danach den Satz nochmals in der Zielsprache wiederholt. D. h., dass der Lehrer die Übersetzung des unbekanntes Satzes zwischen zwei zielsprachige Wiederholungen stellt. Butzkamm betont, dass die ausgangssprachliche Übersetzung in der Sandwich-Technik so idiomatisch sein muss, dass die Lernenden den Ausdruck gleich verstehen. Wenn die Lernenden die genaue Bedeutung des

⁸ Thornton, K. 1999: 'Teenage boys lost in French. Male pupils are losing the plot in foreign language lessons which they do not consider to be very important.' Times Educational Supplement 18.10.1999, S. 11.

Ausdrucks kennen, trauen sie sich besser zu, den Ausdruck selbst zu verwenden. Nach Butzkamm ist das ein wichtiger Erfolgsfaktor im Fremdsprachenlernen, nämlich, was die Lernenden damit machen, was sie gelernt haben. Er meint, dass es einen Unterschied zwischen dem schnellen ersten Verstehen und dem fließendem Gebrauch des Sprachelements gibt. Es verlangt Zeit und Mühe, um fließend zu werden, und das kann mit Hilfe der Ausgangssprache erleichtert werden. (Butzkamm 2003, 32-33.)

Wenn die Ausgangssprache gar nicht verwendet werden darf, wird stark eingeschränkt, welche Themen im FSU diskutiert werden können. Butzkamm (2003, 33) zufolge steht die Forderung nach authentischer Kommunikation in Konflikt mit dem Verbot der Ausgangssprache. Es ist oft ziemlich schwer, eine authentische Diskussion nur in der Zielsprache durchzuführen, weil das sprachliche Niveau der Lernenden noch nicht hoch genug ist. Die Sprache, die sie in den Kommunikationssituationen brauchen, ist viel komplexer als die Sprache, die sie in ihren Lehrbüchern finden. Butzkamm erwähnt als Beispiel eine Situation, der man im FSU oft begegnet: die Lernenden haben als Aufgabe, einen Text zu schreiben. Wenn sie über Ereignisse aus ihrem eigenen Leben schreiben, wird wahrscheinlich ziemlich oft das Problem auftauchen, dass sie die zielsprachliche Entsprechung für ein Wort nicht wissen. In diesen Situationen macht der Lehrer oft den Fehler, dass er den Lernenden sagt, nur solche Wörter zu benutzen, mit denen sie sich schon gut auskennen. Daraus folgt, dass die Lernenden nicht über ihr eigenes Leben, sondern über die gleichen Themen schreiben. Das ist demotivierend für die Lernenden und statt dem Inhalt des Textes wird mehr Wert auf die Grammatik gelegt. Wenn der Lehrer sprachliche Hilfe in der Ausgangssprache gibt, werden die Aufgaben bedeutungsvoller und inhaltsorientiert. (Butzkamm 2003, 33.)

4) Ausgangssprachliche Hilfen ermöglichen, dass man im FSU früher authentische Texte verwenden kann, was wiederum mehr verständlichen Input und schnelleren Spracherwerb ermöglicht.

Butzkamm (2003, 33) konstatiert, dass Einsprachigkeit die Auswahl der Texte im Unterricht einschränkt. Es ist oft das Problem im FSU, dass es viele gute Texte vorhanden sind, aber sie können nicht im Unterricht

verwendet werden, weil das sprachliche Niveau der Texte entweder zu hoch ist oder zu viel variiert. Wenn man mit den Anfängern nur einsprachige Texte verwendet, ist das sprachliche Niveau ziemlich niedrig und die Texte langweilig und einseitig. Ohne das Dogma der Einsprachigkeit wäre es möglich, vielseitigere Texte im Unterricht zu benutzen. Wenn die Ausgangssprache im Unterricht systematisch und begründet als Hilfe verwendet wird, können die Lernenden früher schwierigere Texte behandeln. Als eine Lösung schlägt Butzkamm vor, dass die Lernenden zweisprachige Versionen als Hilfe benutzen könnten, oder z. B. ein Buch erst in der Ausgangssprache und danach in der Zielsprache lesen könnten. (Butzkamm 2003, 34.)

Obwohl Interferenz nicht völlig vermieden werden kann, meint Butzkamm, dass sie jedoch stark reduziert werden kann. Er meint, dass Interferenz nicht so negativ betrachtet werden sollte, weil es sich nur um „Wissen und Kompetenzen, die wir noch nicht haben“ handelt. Wenn das Gedächtnis nicht mehr funktioniert, funktioniert die Muttersprache als eine Standardeinstellung. Wenn man genauer daran denkt, hat der Lernende eigentlich keine andere Möglichkeit als das, was er noch nicht weiß, mit dem, was er schon weiß, auszugleichen. (Butzkamm 2003, 36.)

Als letztes konstatiert Butzkamm (2003, 35), dass man das Neue mit dem Alten verbinden muss. Er ist der Meinung, dass die Lernenden die zielsprachlichen Elemente mit ihrer Ausgangssprache verbinden dürfen müssen, und meint, dass es oft Verbindungen zwischen sprachlichen Elementen in der Zielsprache hergestellt werden, aber nicht zwischen Elementen in der Zielsprache und in der Ausgangssprache. Nach Butzkamm sollen die Beziehungen zwischen verschiedenen Sprachen jedoch nicht ignoriert, sondern eindeutig gemacht werden. (Butzkamm 2003, 35.)

4 DIE VERWENDUNG DER ZIELSPRACHE IM FSU

Wie schon früher erwähnt, gibt es eine starke Übereinstimmung darin, dass es im Fremdsprachenunterricht möglichst viel Zielsprache verwendet werden sollte (Littlewood & Yu 2011, 73). Nach Littlewood und Yu ist eines der wichtigsten Elemente dabei die feste Entschlossenheit und das Selbstvertrauen der Lehrer. Sie behaupten, dass der Lehrer ständig dagegen kämpft, den leichteren Weg zu wählen, und mit dem leichteren Weg meint man hier die Verwendung der Ausgangssprache. Es verlangt großes Engagement und Logik von dem Lehrer, wenn er die Zielsprache als Norm im Klassenzimmer etablieren möchte. (Littlewood & Yu 2011, 73-74.)

4.1 Argumente für die maximale Verwendung der Zielsprache

Turnbull (2001, 532) behauptet, dass das Maximieren der Zielsprache die Sprachfertigkeiten der Lernenden unterstützt. Das stärkste Argument von Turnbull für das Maximieren der Zielsprache im FSU ist, dass die Lernenden möglichst viel zielsprachlichen Input hören sollten. Er bezieht sich auf frühere Forschung (s. z. B. Larsen-Freeman 1985, 435), die zeigt, dass die Menge des zielsprachlichen Inputs tatsächlich einen Unterschied in der Entwicklung der Sprachfertigkeiten macht. Nach Chaudron (1988, 121) ist es eine allgemeine Überzeugung im FSU, dass gute Sprachfertigkeiten in der Zielsprache durch eine vielseitige, zielsprachliche Umgebung erreicht werden. Ellis (1984⁹, zitiert nach Turnbull 2001, 532) stimmt zu und konstatiert, dass die exzessive Verwendung der Ausgangssprache verhindert, dass die Lernenden genügend zielsprachlichen Input bekommen. Nach Wong-Fillmore (1985, 35) geschieht Lernen in solchen Situationen, in denen die Lernenden versuchen, die Sprache des Lehrers zu verstehen. Sie ist der Meinung, dass die Lernenden, wenn sie wissen, dass sie die Information in der Ausgangssprache bekommen, den zielsprachlichen Input komplett ignorieren und deswegen den wertvollen Input nicht vollständig ausnutzen.

⁹ Ellis, R. 1984: Classroom second language development. Oxford: Pergamon.

Turnbull bezieht sich auch auf MacDonald (1993¹⁰, zitiert nach Turnbull 2001, 533) und gibt Motivation als zweiten Grund für die Verwendung der Zielsprache im FSU (s. auch Macaro 1997, 74). MacDonald ist der Meinung, dass die Verwendung der Zielsprache mehr motivierend für die Lernenden ist, weil sie gleich sehen, dass man die Zielsprache in authentischen Situationen verwenden kann. Turnbull unterstützt diese Behauptung mit Resultaten aus seinen eigenen Untersuchungen. Aus der Untersuchung von vier Französischlehrern (Turnbull 1998; Turnbull 1999) ergab sich, dass die Lernenden, deren Lehrer mehr Französisch im Unterricht verwendete, die Lernenden in den anderen Gruppen übertrafen. Obwohl es keine Statistiken darüber gibt, ist ein deutlich positiver Zusammenhang zwischen der Menge des Französischen im Unterricht und den Sprachfertigkeiten der Lernenden zu erkennen. Es gibt auch andere Untersuchungen, die den positiven Einfluss der Zielsprache auf das Leistungsniveau der Lernenden prüfen. Carroll et. al (1967¹¹, zitiert nach Turnbull 2001, 534) haben herausgefunden, dass die Zielsprache zu den Faktoren gehört, die zu besseren Sprachkenntnissen führen. Auch Wolf (1977¹², zitiert nach Turnbull 2001, 534) konstatiert, dass die Menge der Aktivitäten in der Zielsprache (in diesem Fall Französisch) einen positiven Einfluss auf die Leistung der Lernenden hatte, während die häufige Verwendung der Ausgangssprache (in diesem Fall Englisch) einen negativen Einfluss auf das Leistungsniveau hatte. Mit diesen Untersuchungen begründet Turnbull seine Meinung darüber, dass die Lehrer die maximale Verwendung der Zielsprache als ein Ziel haben und dadurch positiv auf das Leistungsniveau der Lernenden einwirken sollten. Die Rolle der Motivation beim erfolgreichen Fremdsprachenlernen wird auch in Edmondson und House (2006, 198-202) diskutiert.

Je mehr die Lernenden zielsprachlichen Input hören, desto mehr lernen sie, meint Turnbull (2001, 533). Obwohl er sehr stark für das Maximieren der

¹⁰ MacDonald, C. 1993: Using the target language. Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publications.

¹¹ Carroll, J.B. et al. 1967: The foreign language attainments of language majors in the senior years: A survey conducted in U.S. colleges and universities. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹² Wolf, R.M. 1977: Achievement in America: National report of the United States for the International Educational Achievement project. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Zielsprache argumentiert, weist er darauf hin, dass Maximieren nicht bedeutet, dass die Ausgangssprache völlig vermieden werden soll oder schädlich wäre. Er ist der Meinung, dass zielsprachlicher Input nicht unbedingt genug ist, und schlägt vor, dass die systematische Verwendung der Ausgangssprache dabei helfen könnte, den Input zum *intake* zu verändern. Truscott und Smith (2011) diskutieren den Unterschied zwischen Input und *intake* und definieren Input als das linguistische Material, das dem Lernenden verfügbar ist. Mit *intake* dagegen meinen sie die Information, die aus dem Input verstanden und möglicherweise für das Lernen verwendet wird. Stern (1992, 284-285) meint, dass die Zielsprache und die Ausgangssprache einander ergänzen und unterstützen sollen, je nach den Eigenschaften und der Phase des Lernprozesses. Am Anfang des Lernprozesses kann es nützlich sein, die Ausgangssprache als Hilfsmittel zu benutzen, aber je bessere Sprachkenntnisse die Lernenden haben, desto mehr kann die Zielsprache verwendet werden. Turnbull (2001, 535) stimmt zu und macht auch klar, dass das Verhältnis zwischen den Sprachen davon abhängig ist, welche Ziele der Kurs hat. Wenn es um Kommunikation geht, ist es natürlich, dass hauptsächlich die Zielsprache verwendet wird. Die Verwendung der Ausgangssprache wird oft damit begründet, dass es weniger Zeit kostet, die Inhalte in der Ausgangssprache zu erklären. Turnbull (2001, 535-536) konstatiert, dass er auch selbst diese Situation kennt und weiß, dass die Ausgangssprache besonders in solchen Situationen attraktiv ist, wenn der Lehrer müde ist oder die Lernenden unruhig sind. Jedoch widerlegt Turnbull dieses Argument für Zeitgewinn und meint, dass die Zielsprache besonders dann möglichst viel verwendet werden sollte, wenn die Lernenden wenig Fremdsprachenunterricht haben. Hier geht es wieder um die Rolle, die der Lehrer als sprachliches Modell für die Lernenden hat. (Turnbull 2001, 533-536.)

Turnbull (2001, 535) diskutiert die Frage, wie viel die Lehrer im Unterricht die Zielsprache verwenden müssen und die Ausgangssprache verwenden dürfen. Er meint, dass die Lehrer keine Erlaubnis dafür brauchen, um die Ausgangssprache zu verwenden, weil sie sie seiner Meinung nach sowieso verwenden. Jedoch betont er, es sei nicht genug, nur festzustellen, dass die Lehrer die Verwendung der Zielsprache maximieren sollen. Er behauptet,

dass schon in der Lehrerausbildung den Lehrerkandidaten geholfen werden soll, systematische und begründete Entscheidungen über den Sprachgebrauch zu machen. (Turnbull 2001, 535-537.)

Turnbull (2001, 537) nennt mehrere Themen im Bereich des Sprachgebrauchs, die seiner Meinung nach mehr untersucht werden sollten. Erstens, welche Faktoren dazu führen, dass die Lehrer die Ausgangssprache verwenden, obwohl die offiziellen Richtlinien das Gegenteil äußern. Zweitens, wie und warum beeinflussen die offiziellen Richtlinien den Sprachgebrauch der Lehrer. Drittens fragt er nach Untersuchungen, die das Verhältnis zwischen dem Sprachgebrauch des Lehrers und dem Leistungsniveau der Lernenden zeigen. Und letztens meint er, dass die maximale und optimale Verwendung der Zielsprache in Bezug auf Quantität definiert werden sollte. D. h., wann ist es akzeptabel und effektiver, die Ausgangssprache zu verwenden. (Turnbull 2001, 537.)

4.2 Das Organisatorische als Möglichkeit für zielsprachliche Kommunikation

Littlewood und Yu (2011, 73) bezeichnen als pragmatischen Aspekte die organisatorischen Maßnahmen, durch die man günstige Verhältnisse für das Lernen herstellt. Unter pragmatischen Aspekten versteht man solche Aktivitäten wie z. B. die Stunde beginnen und beenden, Übergänge zwischen Aktivitäten zu bezeichnen, Anweisungen geben und Disziplin üben. Die Verwendung der Ausgangssprache in diesen Situationen kann die Lernenden beruhigen, weil der Mangel an ausgangssprachlichem Input entfremdend für manche Lernende sein kann. Auf der anderen Seite bietet das Organisatorische gute Möglichkeiten für das authentische Verwenden der Zielsprache, was oft im Unterricht fehlt. Nach Mitchell (1988¹³, zitiert nach Littlewood & Yu 2011) haben einige Lehrer, die sie erforscht haben, die Möglichkeit komplett ignoriert, die Zielsprache für Disziplin und organisatorische Kommunikation zu verwenden, weil es ihrer Meinung nach zu viel Zeit nimmt. Einige engagierten sich jedoch aktiv dafür, dass die

¹³ Mitchell, R. 1988: Communicative language teaching in practice. London: CILT.

Zielsprache zur kommunikativen Norm im Klassenzimmer wurde. Sie waren auch sicher, dass die Lernenden es schaffen würden und dass es für sie nützlich wäre. (Littlewood & Yu 2011, 72-74.)

Wenn die Lehrer sicherer und erfahrener in diesem Bereich werden, werden sie wahrscheinlich diese Gelegenheit öfter für authentische Kommunikation verwenden, jedoch ohne die Ausgangssprache als Hilfsmittel zu vergessen. Nach Mitchell (1988, zitiert nach Littlewood & Yu 2011, 74) haben solche Lehrer, die erfolgreich die Zielsprache als Klassenzimmersprache etabliert haben, auch ein größeres Repertoire von Kommunikationsstrategien. D. h., die Menge von Kommunikationsstrategien hängt eng mit der Verwendung der Zielsprache zusammen. (Littlewood & Yu 2011, 74.)

5 TRANSLANGUAGING

In den Kapiteln 3 und 4 wurden Argumente sowohl für die Verwendung der Ausgangssprache als auch für die Verwendung der Zielsprache im FSU präsentiert. Beide Richtungen haben als Ausgangspunkt, dass die Ausgangssprache und die Zielsprache, z. B. Deutsch und Finnisch, als einzelne getrennte Sprachen gesehen werden. In diesem Kapitel wird der Sprachgebrauch im FSU noch aus einem dritten Blickwinkel betrachtet, und zwar aus dem des *Translanguaging*. Das Translanguaging bestreitet die Auffassung, dass die Lernenden einzelne, getrennte Sprachen lernen.

Der Begriff ‚translanguaging‘ wurde ursprünglich auf Walisisch von Cen Williams geprägt (García und Wei 2015, 224). Er hat den Begriff erfunden, um die Vorgehensweise zu bezeichnen, in der die Sprache des Inputs und die Sprache des Outputs absichtlich gewechselt wurden (ebd.). Die Definition vom Translanguaging ist später von mehreren Forschern erweitert worden (s. García und Wei 2014, 20). García (2012, 4) zufolge handelt es sich beim Translanguaging um die dynamischen sprachlichen Verfahren zweisprachiger Menschen. Die Grundidee des Translanguagings lautet, dass die neu entstehenden (engl. *emerging*) zwei- und mehrsprachigen Lernenden ein komplexes sprachliches Repertoire haben,

von der sie die sprachliche Vorgehensweise strategisch je nach Situation wählen, um erfolgreich zu kommunizieren (García 2012; 2014; García und Wei 2014). García (2009¹⁴, zitiert nach García & Wei 2015, 225) fügt hinzu, dass die neu entstehenden zweisprachigen Lernenden die zweite Sprache nicht als eine zusätzliche Sprache erwerben, sondern eine neue linguistische Vorgehensweise entwickeln, die sie dann in ihr komplexes sprachliches Repertoire integrieren. García (2014, 95) betont, dass es keine einzelne Sprachen und keine klare Grenzen zwischen den Sprachen gibt.

Außer den komplexen diskursiven Verfahren der zweisprachigen Menschen, bedeutet der Begriff Translanguaging nach García (2012, 2) auch die pädagogischen Strategien, die das Prinzip des Translanguagings benutzen. Oft werden im FSU die früheren Kenntnisse der Lernenden in anderen Sprachen ignoriert (García 2014, 84). García (2012, 1) konstatiert jedoch, dass das Translanguaging die Zweisprachigkeit als eine Norm betrachtet und die einsprachigen Normen des FSU in Frage stellt. Nach García (2012, 1) wird beim Translanguaging die Zweisprachigkeit nicht als ein Problem gesehen, sondern als Ressource. Die komplexen sprachlichen Verfahren der Lernenden sind ein Ausgangspunkt im Unterricht (García 2012, 1-2).

García und Flores (2012, 235-239) diskutieren die mehrsprachigen pädagogischen Strategien und deren Einfluss auf den FSU. Sie sind der Meinung, dass die traditionellen Programme für Fremdsprachenlernen und Zweitsprachenlernen nicht mehr ausreichend sind, weil die FS-Klassenzimmer linguistisch immer heterogener werden. García und Flores (2012, 238) besprechen die mehrsprachigen pädagogischen Konzepte, die entwickelt worden sind, um auf die wachsende Mehrsprachigkeit des Klassenzimmers zu reagieren. Sie legen Wert auf das Translanguaging und meinen, dass die unterschiedlichen Sprachen nicht mehr getrennte, autonome Kompetenzen sind. García und Flores (2012, 239) betonen jedoch, dass das Translanguaging nicht mit dem zufälligen Code-Switching, das manchmal im FSU herrscht, verwechselt werden soll. Das Translanguaging unterscheidet sich von dem zufälligen Code-Switching

¹⁴ García, O. 2009: Reimagining bilingualism in education for the 21st century. Presentation in der NALDIC (National Association for Language Development in Curriculum) 17th jährlichen Konferenz "Integrated language, integrated curriculum". Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=rVI41CMw6HM> (Letzter Aufruf am 17.5.2016).

insofern, als das Translanguaging absichtlich und geplant ist. Das Translanguaging ist mehr als Übersetzen oder Code-Switching (García 2011, 147).

Das Translanguaging kann auf zwei verschiedenen Weisen einen positiven Einfluss auf den FSU haben. Erstens können die zweisprachigen Lernenden ihr ganzes sprachliches Repertoire beim Lernen verwenden und zweitens kann der Lehrer das Translanguaging als eine legitime pädagogische Vorgehensweise verwenden (García und Wei 2015, 226-227). García (2014, 96) zufolge wird die Vorstellung, dass nur die Zielsprache im Sprachenunterricht verwendet werden sollte, zunehmend kritisiert. Wenn die Lernenden die Unterrichtssprache nicht können, können sie nicht den Inhalt verstehen und lernen, meint García (2012, 3). Sie meint, dass das Translanguaging dabei helfen kann, den Unterricht verständlicher zu machen.

García und Kano (2014) haben das Translanguaging in Japan erforscht. Sie haben herausgefunden, dass das Translanguaging es ermöglicht, den Lernenden die Unterschiede zwischen dem Schreiben auf Japanisch und dem Schreiben auf Englisch bewusst zu machen. Dadurch könnten die Lernenden bessere Texte auf English produzieren (García und Kano 2014, 274). Durch das Translanguaging wurde der japanischen linguistischen und kulturellen Vorgehensweise mehr Aufmerksamkeit geschenkt, was einen positiven Einfluss auf die schriftlichen Sprachkenntnisse der Lernenden im Englischen hatte. (García und Kano 2014.)

García (2012; 2014) zufolge bestreitet das Translanguaging die Idee, dass es eine erste Sprache, eine zweite Sprache und eine Fremdsprache gibt. Zurzeit werden nur die Menschen, die eine Sprache im Kindesalter lernen, als Muttersprachler betrachtet. D. h., dass die Fremdsprachenlernenden minderwertig betrachtet werden und nie den Status eines Muttersprachlers erreichen können. García (2012, 5) meint, dass das Konzept von einem linguistischem Repertoire dabei hilft, dass die Muttersprachler nicht mehr als höherstehend gesehen werden, als diejenigen, die eine Sprache als Fremdsprache lernen. Alle Lernenden werden auf verschiedene Punkte eines bilingualen Kontinuums gesehen, statt als Besitzer einer Muttersprache oder

Erstsprache angesehen zu werden. Dadurch wird die Ungleichmäßigkeit vermindert.

Das Translanguaging stellt einen unterschiedlichen Blickwinkel vom Sprachgebrauch im FSU vor. Die traditionellen Meinungen über die Verwendung der Zielsprache und der Ausgangssprache (s. Kapitels 3 und 4) betrachten die zwei Sprachen als einzelne Sprachen, die die Lernenden auch getrennt lernen. Die Sprachen sollten auch gerne im Unterricht getrennt bleiben. Das Translanguaging jedoch vertritt eine andere Ansicht und verlangt keine starke Trennung der Sprachen im Unterricht. Statt dem Erlernen mehrerer Sprachen, ist die Grundidee des Translanguagings, dass die Lernenden ein großes linguistisches Repertoire haben, die sie entwickeln und von der sie ihre sprachliche Vorgehensweise je nach Kommunikationsbedürfnis wählen. Das Translanguaging bietet neue Perspektiven darüber, wie die Lehrer alle sprachlichen Kenntnisse der Lernenden ausnutzen und den Unterricht absichtlich mehrsprachiger entwickeln können.

6 FAKTOREN, DIE DIE SPRACHWAHL DER LEHRER BEEINFLUSSEN

In diesem Kapitel wird ein zentrales Thema für diese Arbeit behandelt, nämlich die verschiedenen Faktoren, die den Sprachgebrauch des Lehrers steuern. Das Thema wird hauptsächlich anhand der Untersuchung von Nagy und Robertson (2009) behandelt, allerdings werden ihre Beobachtungen mit einigen anderen Untersuchungen unterstützt und verglichen. Nagy und Robertson (2009) haben in ihrer Untersuchung den Sprachgebrauch von vier Grundschullehrern in Budapest erforscht. In der Untersuchung war die Ausgangssprache der Lernenden Ungarisch und die Zielsprache war Englisch. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag in der Sprachwahl der Lehrer und es gab drei Forschungsfragen: 1) wie oft verwenden die Lehrer die Zielsprache und wie oft verwenden sie die Ausgangssprache? 2) welche Funktionen sind mit der Sprachwahl verbunden? und 3) welche Faktoren

beeinflussen die Sprachwahl der Lehrer, und wie wirken diese Faktoren aufeinander? Für die vorliegende Arbeit ist besonders die letzte Untersuchungsfrage bedeutend. (Nagy und Robertson 2009, 71.)

In dem nationalen Lehrplan in Ungarn wird folgendes gesagt: “es ist unrealistisch zu erwarten, dass die Lernenden nur in der Zielsprache kommunizieren, aber der Lehrer soll die Zielsprache möglichst viel verwenden” (Nagy & Robertson 2009, 66). Der FSU in Ungarn hat als explizites Ziel, die Sprache für kommunikative Bedürfnisse zu unterrichten, und deswegen soll der Lehrer den Lernenden möglichst viel zielsprachlichen Input bieten. Die Ergebnisse aus dem Klassenzimmer zeigen jedoch eine andere Realität, nämlich dass die Lehrer sich oft auf die Ausgangssprache stützen. (Nagy und Robertson 2009, 66.)

Nagy und Robertson (2009, 84) diskutieren die verschiedenen Hintergrundfaktoren für die Sprachwahl des Lehrers, konstatieren aber, dass es immer viele relevante Faktoren gibt, die einen Einfluss auf die Sprachwahl haben. Sie teilen die Faktoren, die die Sprachwahl beeinflussen, in fünf Kategorien. Erstens stellen sie die Faktoren außerhalb des Klassenzimmers dar, wie z. B. den Lehrplan, die Prüfungen, die Erwartungen seitens der Schule, die Einstellungen des Schulleiters und der Mitarbeiter, die Eltern und auch den politischen Kontext. Diese Faktoren können auch institutionelle Faktoren genannt werden, und sie haben einen bedeutenden Einfluss auf die Sprachwahl. In der Schule wird das Leistungsniveau der Lernenden normalerweise durch Prüfungen beurteilt. Um bessere Resultate in den Prüfungen zu erreichen, sollen die Lernenden die Inhalte des Lehrplans beherrschen. Die Inhalte des Lehrplans sollen also möglichst umfassend im Unterricht behandelt werden, aber in der Praxis geht es meistens darum, das ganze Lehrbuch durchzugehen. Dafür gibt es jedoch normalerweise nicht genug Zeit, und deswegen reagieren viele Lehrer auf den Zeitdruck in der Weise, dass sie sich auf die Ausgangssprache stützen. Der Druck des Lehrplans und der Prüfungen ist größer als das Bedürfnis nach zielsprachigem Input. Auch Kharma und Hajjaj (1979¹⁵, zitiert nach Macaro 1997, 78) erwähnen den Zeitdruck. Ihrer

¹⁵ Kharma, N.N. und Hajjaj, A.H. 1989: Use of the mother tongue in the ESL classroom. IRAL. Vol. 27.

Meinung nach führen die bevorstehenden Prüfungen dazu, dass die Lehrer Zugeständnisse mit der Sprache zu machen. (Nagy und Robertson 2009, 83-84.)

Zweitens listen Nagy und Robertson die internen, lehrerbezogenen Faktoren auf. Dazu gehören professionelle Erfahrung, eigene Ausbildung, Kenntnisse in der Zielsprache, Selbstvertrauen und Einstellungen zu der Zielsprache. Nach Nagy und Robertson (2009, 85) sind die Lehrer, die ein starkes sprachliches Vertrauen haben, mehr dazu geneigt, die Zielsprache zu verwenden. In der Untersuchung von Mitchell (1988, zitiert nach Kim & Elder 2005, 357) stellten einige Teilnehmer fest, dass sie die Ausgangssprache deswegen verwenden, weil ihre Kenntnisse in der Zielsprache mangelhaft sind. Dagegen haben Duff und Polio (1990) herausgefunden, dass sogar muttersprachige Lehrer ziemlich wenig Zielsprache verwendeten. In anderen Worten, auch Lehrer mit hohen Sprachkenntnissen in der Zielsprache stützen sich manchmal aus irgendwelchen Gründen auf die Ausgangssprache. Über die eigenen Sprachkenntnisse des Lehrers und deren Einfluss auf die Sprachwahl gibt es also abweichende Resultate. Z. B. aus der Untersuchung von Macaro (1997,80) ergab sich, dass die niedrigen Sprachkenntnisse in der Zielsprache vom keinen bedeutenden Einfluss bei der Sprachwahl der Lehrer waren.

Drittens präsentieren Nagy und Robertson die internen, lernerbezogenen Faktoren. In Bezug auf die Lernenden haben solche Faktoren wie Alter, Fähigkeiten, Leistungsniveau, Motivation und Einstellung zu der Zielsprache einen Einfluss auf die Sprachwahl. Nagy und Robertson (2009, 85) erwähnen jedoch, dass die Lernenden oft keine Wahl haben, wenn es sich um die Sprache im Klassenzimmer handelt. Die Sprache der jeweiligen Aktivität wird nämlich meistens in den Lehrbüchern oder von dem Lehrer definiert. Nach Khurma und Hajjaj (1989, zitiert nach Macaro 1997, 78) beeinflusst das sprachliche Niveau des Lernenden die Sprachwahl des Lehrers insofern, als die Lehrer mit den Anfängern mehr Ausgangssprache verwenden.

Zuletzt diskutieren Nagy und Robertson solche internen Faktoren, die in Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch und der Kontext stehen. Hier

handelt es sich darum, wie viel man den Sprachgebrauch vorhersehen kann. Routinemäßige Aktivitäten, in denen die Sprache formelhaft und vorhersehbar ist, bieten bessere Möglichkeiten für die Verwendung der Zielsprache an. Nagy und Robertson (2009, 76) haben herausgefunden, dass die Lehrer in solchen Situationen öfter die Ausgangssprache verwenden, in denen die Kommunikation von den Routinen abweicht. In der Untersuchung wechselten die Lehrer ganz plötzlich die Sprache, sogar in der Mitte eines Satzes. In anderen Worten ist es wichtig für das Maximieren der Zielsprache im FSU, dass die Unterrichtssprache möglichst vorhersehbar und routinemäßig ist (Nagy & Robertson 2009, 76). Ein Beispiel von routinemäßiger Sprache ist die Sprache am Anfang und am Ende der Stunde. In diesen Phasen der Stunde verwendet der Lehrer fast jedes Mal dieselben, vorhersehbaren Phrasen und kann deswegen systematisch die Zielsprache verwenden. Das gilt besonders für den Unterricht für Anfänger. (Nagy und Robertson 2009, 85-86.)

Jeder von diesen oben genannten Faktoren kann potentiell relevant für die Sprachwahl sein, aber die Faktoren haben einen unterschiedlichen Einfluss. Z. B. kann der Lehrer wegen der Prüfungen unter Druck stehen und deswegen sich mehr auf die Ausgangssprache stützen, weil er Zeit sparen möchte. Auf der anderen Seite betont der nationale Lehrplan die Verwendung der Zielsprache. In solchen Situationen muss der Lehrer eine Balance zwischen den verschiedenen beeinflussenden Faktoren finden. (Nagy und Robertson 2009, 85.)

Anhand ihrer Untersuchung haben Nagy und Robertson (2009, 86) die oben erwähnten fünf Kategorien herausgefunden und aus diesen Kategorien haben die folgenden Faktoren ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf die Sprachwahl: 1) der Typ der Aktivität, 2) die Formelhaftigkeit der Sprache, 3) inwiefern der Lehrer den Input kontrollieren kann, und 4) die Meinung des Lehrers davon, welche kognitiven und linguistischen Forderungen die Lernenden beim Textverstehen begegnen. Der Lehrer funktioniert als ein Vermittler zwischen den Lernenden und den Texten, und fühlt sich oft dazu gezwungen, die Ausgangssprache zu verwenden, um das Verständnis zu sichern. Auch Kim und Elder (2005, 376) nennen den Typ der Aktivität als ein Faktor, der die Sprachwahl beeinflusst. Kim und Elder

(2005, 376) zufolge werden komplizierte Anweisungen werden häufiger in der Ausgangssprache gegeben. (Nagy und Robertson 2009, 86.)

7 MATERIAL UND METHODE

In diesem Kapitel werden zuerst die Untersuchungsfragen und das Ziel der Untersuchung präsentiert. Dann wird das Themeninterview als Untersuchungsmethode diskutiert, wonach die Materialsammlung beschrieben wird. Dazu werden Hintergrundinformationen über die Informanten gegeben und letztlich wird noch die qualitative Inhaltsanalyse als Analysemethode diskutiert und begründet, warum diese Analysemethode am besten für diese Arbeit passt.

7.1 Die Untersuchungsfragen und das Ziel der Untersuchung

Das Ziel dieser Untersuchung ist herauszufinden, welche Faktoren einen Einfluss auf die Sprachwahl der DaF-Lehrer haben, warum und wie. Ich habe schon in meiner Bachelorarbeit (Leinonen 2013) das Thema Sprachgebrauch im FSU untersucht. Der Schwerpunkt meiner Bachelorarbeit lag darin, wie die Lernenden und die Lehrinhalte den Sprachgebrauch des Lehrers beeinflussen, und in welchen Situationen der Lehrer die Sprache im Unterricht wechselt. Diesmal wollte ich noch genauer die Faktoren untersuchen, die den Lehrern zufolge einen Einfluss auf ihren Sprachgebrauch haben. Meiner Meinung nach sollte jeder Lehrer seine Sprachwahl kritisch überlegen, und auch begründen können. Hoffentlich kann diese Arbeit Gedanken über das Thema wecken und dazu führen, dass immer mehr Lehrer ihre Sprachwahl bewusst reflektieren. Ich habe das Thema mithilfe folgender Untersuchungsfragen untersucht:

1. Was für einen Einfluss haben die lernerbezogenen Faktoren auf die Sprachwahl des DaF-Lehrers den Informanten zufolge?

Die erste Untersuchungsfrage konzentriert sich darauf, was für einen Einfluss verschiedene lernerbezogene Faktoren auf die Sprachwahl des Lehrers haben. Der Lehrer kommuniziert ständig mit den Lernenden und deswegen ist es eine logische Vermutung, dass die Lernenden die Sprachwahl des Lehrers beeinflussen. Nagy und Robertson (2009, s. Kapitel 6) haben u. a. das Alter und das Leistungsniveau der Lernenden als solche lernerbezogene Faktoren erwähnt, die die Sprachwahl des Lehrers beeinflussen können. Darüber hinaus interessierte ich mich auch für die folgenden lernerbezogenen Faktoren: die Größe der Gruppe, gemeinsame Regeln mit den Lernenden, die Sprache der Lernenden, die Unterrichtsinhalte und die Arbeitsmethoden. Die lernerbezogenen Faktoren werden genauer im Kapitel 8.1 diskutiert.

2. Was für einen Einfluss haben die lehrerbezogenen Faktoren auf die Sprachwahl des DaF-Lehrers den Informanten zufolge?

Die zweite Untersuchungsfrage behandelt den Einfluss der lehrerbezogenen Faktoren auf die Sprachwahl des Lehrers. Nagy und Robertson (2009, s. Kapitel 6) diskutieren den Einfluss der lehrerbezogenen Faktoren und nennen u. a. die eigenen Schulerfahrungen, die Ausbildung und die Sprachkenntnisse des Lehrers. Außerdem wurden die eigenen Schulerfahrungen und die Unterrichtsphilosophie des Lehrers in die lehrerbezogenen Faktoren mit einbezogen. Die lehrerbezogenen Faktoren werden genauer im Kapitel 8.2 diskutiert.

3. Was für einen Einfluss haben die Faktoren außerhalb des Klassenzimmers auf die Sprachwahl des DaF-Lehrers den Informanten zufolge?

Außer den lernerbezogenen und den lehrerbezogenen Faktoren wollte ich wissen, welche Faktoren außerhalb des Klassenzimmers die Sprachwahl des Lehrers beeinflussen. Nagy und Robertson (2009, s. Kapitel 6) diskutieren diese sog. institutionellen Faktoren und nennen darunter den Einfluss des

Lehrplans, der Eltern und der Kollegen. Den Einfluss des Lehrplans diskutieren sie besonders gründlich. Diese drei Faktoren und deren Einfluss auf die Sprachwahl des Lehrers werden genauer im Kapitel 8.3 diskutiert.

7.2 Das Themeninterview

Die am meisten verwendeten Untersuchungsmethoden in der früheren Forschung über den Sprachgebrauch sind das Interview (Sadeharju 2012) und das Observieren des Unterrichts (Yletyinen 2004; Reini 2008). In vielen Untersuchungen (Miettinen 2009; Turunen 2013; Sopanen 2015; Järvinen 2014a) sind beide Methoden verwendet worden. Ich habe das Material dieser Arbeit mithilfe von Themeninterviews gesammelt, weil der Schwerpunkt dieser Arbeit darin liegt, welche Einstellungen und Grundprinzipien die Lehrer über ihren Sprachgebrauch haben. Die Umfrage eignete sich gut als Methode für meine Bachelorarbeit, weil ich damit viele Lehrer von überall in Finnland erreichen konnte. Es ist aber nicht völlig problemlos, eine Untersuchung mithilfe einer Umfrage durchzuführen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 37). Es kann für die Teilnehmer schwierig sein, die Fragen zu interpretieren, und sie haben keine Möglichkeit, weitere Fragen zu stellen. Da bietet das Interview eine gute Alternative. In einem Interview können sowohl die Interviewten ihre Antworten präzisieren als auch der Interviewer seine Fragen genauer klären, wenn nötig. Der Interviewer kann auch nach Argumenten für die Meinungen des Interviewten fragen. Sowohl Hirsjärvi et al. (2009, 205) als auch Tuomi und Sarajärvi (2009, 73) stellen fest, dass diese Flexibilität der größte Vorteil vom Interview als Untersuchungsmethode ist. Hirsjärvi et al. (2009, 206) nennen auch einen anderen Vorteil, nämlich dass es bei den Interviews normalerweise gelingt, die gewünschten Personen als Teilnehmer zu bekommen. Darüber hinaus ist es auch leichter, später Kontakt mit den Befragten aufzunehmen, falls etwas Unklares vorkommt.

Nach Ruusuvuori und Tiittula (2005, 9) wird das Interview heutzutage im alltäglichen Leben relative häufig für Informationssammlung verwendet. Ihrer Meinung nach wird das Fragen als eine natürliche Lösung gesehen,

wenn man etwas wissen will. Hirsjärvi und Hurme (2008, 42) geben eine ganz einfache Definition für das Interview; es ist eine Diskussion, deren Ziel man im Voraus entschieden hat. Sie fügen jedoch hinzu, dass diese einfache Definition nicht genug ist. Im Unterschied zu einer alltäglichen Diskussion hat ein Interview als Ziel, dass neue Information gesammelt wird. Außerdem ist ein Interview meistens wohl geplant. Das Ziel dieser Arbeit ist, die Einstellungen der befragten Lehrer zu ihrem Sprachgebrauch zu betrachten. Wie Hirsjärvi und Hurme (2008, 11) feststellen, ist das Interview als Methode dafür gut geeignet. Durch Interviews können Menschen zu den Gründen ihres Verhaltens befragt werden. Dufva (2011, 131-132) stellt fest, dass das Interview neben der Informationssammlung als ein weiteres Ziel hat, die Stimme des Befragten hervorzuheben. Sie ist der Meinung, dass man durch Interviews die Erfahrungen, Einstellungen und Auffassungen der Befragten herausfinden kann. Gerade deswegen habe ich das Interview als Untersuchungsmethode gewählt.

In dieser Untersuchung habe ich eine bestimmte Art von Interviews benutzt, nämlich Themeninterviews. Nach Hirsjärvi und Hurme (2008, 47) ist das Themeninterview ein halbstrukturiertes Interview, in dem der Schwerpunkt statt eines detaillierten Fragenkatalogs in den zentralen Themen liegt. Während das Interview geplant wird, überlegt der Interviewer die zentralen Themen für seine Untersuchung und diese Themen werden in dem Interview diskutiert. Nach Robson (2002, 270) sind die Fragen für das Interview vorher entschieden, aber die genaue Wortform kann in jedem Interview unterschiedlich sein. Eskola und Suoranta (1998, 64) zufolge werden allen Interviewten die gleichen Fragen gestellt, aber ihre Antworten müssen nicht in Verbindung mit den fertigen Alternativen sein. An diesen unterschiedlichen Definitionen kann man feststellen, dass in Themeninterviews ein Blickwinkel entschieden ist, aber nicht unbedingt alle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47).

7.3 Materialsammlung

Das Material für diese Untersuchung wurde durch Themeninterviews gesammelt. Wie im vorhergehenden Kapitel schon erklärt wurde, ist das Themeninterview ein halbstrukturiertes Interview. D. h., dass die Themen gleich in jedem Interview sind, aber die Fragen können in unterschiedlicher Reihenfolge gestellt werden. Darüber hinaus kann die genaue Wortform der Fragen variieren. In den fünf Interviews, die durchgeführt wurden, war die Reihenfolge der Fragen ähnlich, aber die genaue Wortform variierte.

Ich hatte im Voraus einen groben Themenkatalog (s. Anhang 3) hergestellt, den ich während der Interviews folgte. Den Katalog habe ich basierend auf die Untersuchungsfragen aufgebaut, die wiederum anhand der Untersuchung von Nagy und Robertson (2009) gebildet wurden. Im Kapitel 6 wird die Untersuchung von Nagy und Robertson genauer präsentiert und vorgestellt, welche Faktoren ihrer Meinung nach einen Einfluss auf die Sprachwahl des Lehrers haben können. Diese Faktoren bildeten eine Basis für den Fragenkatalog.

Ich habe das Interview immer damit begonnen, dass ich die Hintergrundinformationen gefragt habe. Danach habe ich den Informanten ein paar offene Fragen gestellt (Anhang 3, Fragen 2-4). Ich wollte ihnen erst die Möglichkeit geben, ihre eigenen Gedanken über ihren Sprachgebrauch zu erzählen, bevor ich meine Hypothesen stellte. Nach den offenen Fragen habe ich den Informanten Fragen über den Einfluss verschiedener Faktoren gestellt. Die Reihenfolge der Fragen folgte die Gliederung des Themenkatalogs.

Die Interviews wurden im November und Dezember 2015 durchgeführt. Als ich mit den Informanten Kontakt aufgenommen habe, habe ich schriftlich das Thema der Untersuchung kurz erwähnt. Die Informanten wussten also im Voraus, was für ein Thema in dem Interview behandelt wird, hatten aber den Themenkatalog nicht im Voraus gesehen. Nach Tuomi und Sarajärvi (2009, 73) ist es wichtig für das Gelingen eines Interviews, dass die Befragten wenigstens das Thema der Untersuchung im Voraus wissen. Vier

Interviews wurden an dem Arbeitsplatz des jeweiligen Informanten durchgeführt, d. h., in der Schule, in der sie unterrichten. Ein Interview wurde in einem Café durchgeführt.

Die Dauer eines Interviews variierte stark, das kürzeste Interview dauerte 20 Minuten, während das längste beinahe 60 Minuten dauerte. Alle Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt und ich habe die Interviews mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Nachher habe ich die Interviews in schriftliche Form transkribiert. Anhang 4 stellt ein Beispiel von einer Transkription vor. Für die Analyse habe ich die Transkriptionen verwendet.

7.4 Informanten

Im Oktober 2015 habe ich mit der Informantensuche begonnen. Das allerwichtigste Kriterium, dem ich bei der Informantensuche besondere Aufmerksamkeit geschenkt habe, war die Stufe, in der die Informanten unterrichten. Ursprünglich wollte ich insgesamt sechs Informanten finden, drei aus der Mittelstufe und drei aus der gymnasialen Oberstufe. Ich habe die Grundschule weggelassen, weil ich selbst in der Zukunft wahrscheinlich entweder in der Mittelstufe oder in der gymnasialen Oberstufe arbeiten werde. Ich bin zu dem Schluss gekommen, dass solche Faktoren wie das Alter, das Geschlecht oder der Wohnort des Informanten nicht bedeutend für das Thema dieser Untersuchung sind. Deswegen habe ich mich bei der Informantensuche hauptsächlich darauf konzentriert, genug Informanten aus der Mittelstufe und aus der gymnasialen Oberstufe zu finden. Bei der Informantensuche war der Zeitdruck von großer Bedeutung, weil ich die Interviews unbedingt vor Weihnachten durchführen wollte. Viele von den Lehrern, mit denen Kontakt aufgenommen wurde, sagten, dass sie wegen der Prüfungen keine Zeit hatten. Weil es dann im Dezember immer schwieriger wurde, neue Informanten zu finden, habe ich die Entscheidung getroffen, dass fünf Informanten genügend sind.

Die Mehrheit der DaF-Lehrer in Finnland ist weiblich und deswegen ist es keine Überraschung, dass auch alle Informanten in dieser Untersuchung

weiblich sind. Das Geschlecht spielt jedoch keine große Rolle bei der Sprachwahl und deswegen habe ich auch nicht speziell versucht, männliche Informanten zu finden. Da alle Informanten weiblich sind, wird weiterhin in der Arbeit das Femininum verwendet, wenn die Informanten erwähnt werden.

Ich habe mit allen Informantinnen via E-Mail Kontakt aufgenommen. Drei Informantinnen kannte ich schon vor der Untersuchung und die restlichen zwei habe ich gefunden, als ich die Internetseiten von Schulen in Jyväskylä und in der Nähe untersucht habe. Die Tabelle 1 veranschaulicht die relevanten Hintergrundinformationen über die Informantinnen. Um die Anonymität der Informantinnen zu versichern, habe ich allen Informantinnen einen neuen Namen gegeben.

Tabelle 1: Hintergrundinformationen über die Informantinnen

Informantin	Berufserfahrung als Lehrerin	Stufe¹⁶	Größe der Gruppen	Ausgangssprachen in den Gruppen	Niveau der Gruppen
Tarja	15–20 Jahre	Mittelstufe	4 bis 22 Schüler	auch andere Ausgangssprachen als Finnisch	B2
Virpi	29 Jahre	Gymnasiale Oberstufe	2 bis 10 Schüler	Finnisch	B2, B3
Satu	17 Jahre	Gymnasiale Oberstufe	15 und 24 Schüler (nur 2 Gruppen)	auch andere Ausgangssprachen als Finnisch)	B3
Erja	23 Jahre	Mittelstufe	11 und 12 Schüler (nur 2 Gruppen)	Finnisch	B2
Kaarina	28 Jahre	Gesamtschule, Mittelstufe, Gymnasiale Oberstufe	von unter 10 bis 20 Schüler	Finnisch	A2, B2, B3

¹⁶ In Finnland umfasst die Grundschule die Klassen 1-6 und die Mittelstufe die Klassen 7-9. Die gymnasiale Oberstufe beginnt nach der 9. Klasse und dauert drei Jahre.

Wie aus der Tabelle 1 hervorgeht, haben alle Informantinnen mindestens 15 Jahre Berufserfahrung. Tarja und Erja unterrichten in der Mittelstufe und Satu und Virpi in der gymnasialen Oberstufe. Kaarina ist die einzige Informantin, die sowohl in der Gesamtschule, in der Mittelstufe als auch in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet. In dieser Untersuchung wurden jedoch nur ihre Erfahrungen aus der Mittelstufe und der gymnasialen Oberstufe betrachtet. Die Größe der Gruppen, die die Informantinnen unterrichten, variiert von 2 bis 24 Schüler. Tarja und Satu haben in ihren Gruppen auch Schüler mit einer anderen Ausgangssprache als Finnisch. Dieses beeinflusst ihre Sprachwahl insofern, als sie manchmal auch English verwenden müssen, um mit diesen Lernenden kommunizieren zu können. Das Niveau der Gruppen bei allen Informantinnen ist entweder A2, B2 oder B3. Die verschiedenen Lehrgänge für Sprachen in den finnischen Schulen werden zunächst in der Tabelle 2 verdeutlicht.

Tabelle 2: Die verschiedenen Lehrgänge für Sprachen in den finnischen Schulen (s. Kangasvieri et al. 2011, 8)

Lehrgang	obligatorisch / fakultativ	Beginnt:
A1	obligatorisch	normalerweise 3. Klasse
A2	fakultativ	spätestens 5. Klasse
B1	obligatorisch	7. Klasse
B2	fakultativ	normalerweise 8. Klasse
B3	fakultativ	die gymnasiale Oberstufe

7.5 Qualitative Inhaltsanalyse als Methode

Da eine qualitative Untersuchung durchgeführt wurde, war die qualitative Inhaltsanalyse eine passende Analysemethode. Schreier (2012, 8) zufolge eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse für das systematische Beschreiben des qualitativen Materials und dessen Bedeutung. Schreier (2012, 8) stellt fest, dass der Forscher sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse nur auf die Aspekte konzentrieren muss, die für die Untersuchungsfragen relevant sind.

Sie ist auch der Meinung, dass die qualitative Inhaltsanalyse eine passende Methode für das Analysieren allen Materials ist, die einigermaßen interpretiert werden muss. Das Material kann sowohl verbal als auch visuell sein. (Schreier 2012, 8.)

Tuomi und Sarajärvi (2009, 92-94) präsentieren die verschiedenen Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse. Erstens muss man deutlich das Thema eingrenzen und entscheiden, welche Sachen in dem Material relevant für die jeweilige Untersuchung sind. Zweitens wird das Material durchgelesen, und die relevanten Stellen werden markiert. Die markierten Stellen werden zusammengestellt und der übrige Stoff, der irrelevant für die Analyse ist, wird bei diesem Punkt weggelassen. Drittens wird das gewählte Material in Themen oder Kategorien aufgeteilt. Viertens wird eine Zusammenfassung anhand der Analyse geschrieben. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92-94.)

Ich habe die Analyse meines Materials folgendermaßen durchgeführt. Als Erstes musste ich entscheiden, welche Aspekte in dem Material relevant sind. Manche Interviews dauerten ziemlich lange und alle Informantinnen hatten viele interessante Meinungen, von denen aber nicht alle in Zusammenhang mit dem Thema dieser Untersuchung standen. Es gab also viel Stoff in den Transkriptionen, und ich musste das Material irgendwie eingrenzen. Deswegen habe ich mich dafür entschieden, dass nur die Sachen, die mit den Untersuchungsfragen (s. Kapitel 7.1) in Verbindung stehen, relevant sind. Nachdem ich diese Entscheidung getroffen hatte, habe ich mit dem Transkribieren der Interviews begonnen. Ich habe die aufgenommenen Interviews mehrmals abgespielt und gleichzeitig das Material in die schriftliche Form transkribiert.

Als Nächstes habe ich das schriftliche Material mehrmals durchgelesen, um die wesentliche Information zu finden. Ich habe die interessanten Stellen mit Farben markiert, jede Kategorie hatte eine eigene Farbe. Nachdem ich die Transkriptionen gründlich durchgelesen und mit Farben markiert hatte, habe ich das Relevante aus dem Material in Themen geteilt. Die Themen wurden anhand der Untersuchungsfragen festgestellt: die lernerbezogenen Faktoren, die lehrerbezogenen Faktoren und andere Faktoren, die die Sprachwahl beeinflussen.

Wenn ich dann alle Antworten auf das gleiche Thema in einem Dokument hatte, habe ich damit begonnen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Antworten der Befragten zu suchen. Die Resultate der Interviews werden in dem folgenden Kapitel präsentiert und im Kapitel 9 diskutiert.

8 RESULTATE

In diesem Kapitel werden die Resultate der Untersuchung, d. h., die Meinungen der Befragten präsentiert. Die Reihenfolge dieses Kapitels folgt der Gliederung, die ich schon in den Interviews (s. Anhang 3) verwendet habe. Das Kapitel 8 ist folgendermaßen gegliedert: erstens werden die lernerbezogenen Faktoren präsentiert (8.1), zweitens die lehrerbezogenen Faktoren (8.2) und drittens die anderen Faktoren (8.3). Alle drei Kategorien haben weitere Unterkategorien. In jede Unterkategorie habe ich ein Zitat gewählt, das irgendwie die Gedanken einer Informantin zu dem jeweiligen Thema zusammenfasst.

Vor den Interviews habe ich mich für die drei Hauptkategorien (die lernerbezogenen, die lehrerbezogenen und die anderen Faktoren) entschieden. Neben diesen drei von mir aus gewählten Kategorien haben die Befragten jedoch während den Interviews mehrere andere Sachen erwähnt, die ihrer Meinung nach einen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben, die aber mir nicht eingefallen sind. Diese von den Befragten erwähnten Faktoren sind am Ende der Kapitels 8.1 und 8.2 als ein eigenes Unterkapitel angeordnet (8.1.7 und 8.2.6).

8.1 Die lernerbezogenen Faktoren

Das erste Thema umfasst die lernerbezogenen Faktoren. In Bezug auf die Lernenden interessierte ich mich besonders für die folgenden Faktoren und ihren Einfluss auf die Sprachwahl des Lehrers: das Alter und das

sprachliche Niveau der Lernenden, die Größe der Gruppen, mögliche gemeinsame Regeln mit den Lernenden, die Sprache der Lernenden, die Inhalte und die Arbeitsmethoden. Diese Faktoren werden zunächst in dieser Reihenfolge präsentiert. Die zwei ersten Faktoren in der Liste (das Alter und das sprachliche Niveau) habe ich anhand des Artikels von Nagy und Robertson (s. Kapitel 6) gewählt und die restlichen Faktoren habe ich wegen meines eigenen Interesses aufgenommen. Am Ende des Kapitels, im Unterkapitel 8.1.7 werden solche lernerbezogenen Faktoren präsentiert, die die Befragten in den Interviews erwähnten, die ich aber nicht in meinem Fragenkatalog hatte.

8.1.1 Das Alter und das Niveau der Lernenden

Außer Kaarina waren alle Befragten der Meinung, dass das Alter der Lernenden keinen Einfluss auf ihre Sprachwahl hat. Sie gaben keine weiteren Erklärungen, sondern meinten nur, dass es keine Rolle bei der Sprachwahl spielt. Kaarina jedoch war der Meinung, dass das Alter einen Einfluss hat. Es kann auch sein, dass sie den Einfluss des Alters deswegen erwähnte, weil sie die einzige von den Befragten ist, die auch in der Grundschule unterrichtet. Sie beschrieb wie die jüngeren Schüler besonders spät am Nachmittag lieber spielen als dem Unterricht folgen. Sie können auch sehr müde und hungrig sein, und Kaarina war der Meinung, dass sie in solchen Situationen vielleicht öfter Finnisch verwendet.

Mit dem Niveau der Gruppe wird hier das sprachliche Niveau der Lernenden gemeint. D. h., wie weit fortgeschritten die Lernenden in der Zielsprache sind. Den Befragten zufolge ist das Niveau der Gruppe einer der wichtigsten Faktoren, die einen Einfluss auf die Sprachwahl des Lehrers haben. Das ist keine Überraschung, aber der Einfluss des Niveaus ist unterschiedlich in den Antworten der Befragten. Tarja und Erja, die beide in der Mittelstufe unterrichten, erzählten, dass sie mit den Fortgeschrittenen mehr Deutsch verwenden können. Satu stimmte zu:

- (1) *Ihan alkeissa ei ole minun mielestä välttämättä niinkun se suurin hyöty sen kohdekielen käyttämisestä sillon jos kukaan ei ymmärrä mitään elikkä se pitää niinkun sopeuttaa siihen tilanteeseen.*

[Ganz am Anfang bekommt man meiner Meinung nach nicht den größten Vorteil von der Verwendung der Zielsprache wenn niemand etwas versteht also man muss die Sprache der Situation anpassen.] (Satu)

Auch Kharma und Hajjaj (1989, zitiert nach Macaro 1997, 78) haben in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass die Lehrer mit den Anfängern mehr Ausgangssprache verwenden. Kaarina dagegen war anderer Meinung als Tarja, Erja und Satu. Sie meinte nicht, dass es schwierig oder nutzlos ist, mit den Anfängern Deutsch zu verwenden, sondern sie versucht, möglichst viel Zielsprache ins Klassenzimmer zu bringen.

Virpi zufolge ist das Niveau der Gruppe für sie einer der wichtigsten Faktoren, die ihre Sprachwahl beeinflussen. Die Lernenden in ihren Gruppen unterscheiden sich bedeutend im sprachlichen Niveau (mehr davon im Kapitel 8.1.2). Mit den Lernenden, die schwächere Sprachkenntnisse haben, muss sie öfter Finnisch verwenden, um dafür zu sorgen, dass die Lernenden den Unterricht verstehen. Sie erzählte auch, dass das Niveau der Gruppe auch insofern ihre Sprachwahl beeinflusst, als die Klassenzimmersprache am Anfang sehr konkret ist. Es geht um alltägliche Phrasen und kleine Anweisungen und ihrer Meinung nach eignen sich diese sprachlichen Elemente besonders gut für zielsprachige Kommunikation. Sie meinte, dass es mit den Anfängern sehr natürlich ist, Deutsch zu verwenden.

8.1.2 Die Größe der Gruppe

Unter den Befragten gab es zwei deutlich unterschiedliche Meinungen darüber, was für einen Einfluss die Größe der Gruppe auf die Sprachwahl hat. Satu und Erja waren der Meinung, dass die Größe der Gruppe keinen Einfluss auf ihre Sprachwahl im Unterricht hat. Satu gab keinen spezifischen Grund dafür, aber Erja meinte, dass ihre Gruppen immer so klein sind, dass die Größe eigentlich keine Rolle bei der Sprachwahl spielt. Sie hat früher auch größere Gruppen unterrichtet, war aber der Meinung, dass die Sprachwahl damals auch nicht von der Größe der Gruppe abhängig war.

Tarja, Virpi und Kaarina dagegen waren anderer Meinung. Tarja und Virpi meinten, dass die größeren Gruppen heterogener sind. Ihnen zufolge hat die Größe der Gruppe einen Einfluss auf deren sprachliches Niveau, und das sprachliche Niveau wiederum beeinflusst die Sprachwahl des Lehrers (s. Kapitel 8.1.1). In den größeren Gruppen gibt es mehr Unterschiede zwischen den Sprachkenntnissen der Lernenden und mehr Lernende mit schwächeren Sprachkenntnissen. Daraus ergibt sich nach Virpi und Tarja, dass der Lehrer öfter die Ausgangssprache verwenden muss, um zu versichern, dass alle verstehen. Auch Macaro (1997) hat herausgefunden, dass die Lehrer die Ausgangssprache verwenden, um Verständnis zu versichern. Während des Interviews erwähnte Virpi mehrmals dieses „Problem“. Das Kontrollieren passiert meistens auf Finnisch:

- (2) *Mä haluaisin kaikki pitää mahdollisimman pitkään ryhmässä kuitenkin mukana, ni mun täytyy tehdä myönnytyksiä että mä sitten käytän suomea ja selitän aika paljon, vahvistan, sitä että nekin pääsee ja pysyy mukana --- jos huomaa että siellä jotkut on vähän niinku heikommalla ja epävarmoja eikä oikein ymmärrä ni sitte tulee käytettyä [suomea].*

[Ich möchte, dass alle Schüler möglichst lange in der Gruppe bleiben und deswegen muss ich Zugeständnisse machen, also dann verwende ich Finnisch und erkläre ganz viel, verstärke, damit sie auch mitkommen --- wenn ich merke, dass manche schwächere Sprachkenntnisse haben und unsicher sind und nicht verstehen, dann verwende ich Finnisch.] (Virpi)

Virpi meinte jedoch, dass es ihr nicht gefällt, dass sie so oft Finnisch verwendet.

- (3) *Joskus vähän itteekin ärsyttää ku tulee sanottua saksaks annettua ohjeet ja heti perään suomeks.*

[Manchmal ärgert es mich, dass ich erst die Anweisungen auf Deutsch sage und gleich danach auf Finnisch.] (Virpi)

Im Allgemeinen waren Virpi und Tarja der Meinung, dass sie in größeren Gruppen deswegen mehr Finnisch benutzen, weil es in diesen Gruppen mehr Lernende mit schwachen Sprachkenntnissen gibt. Sie erwähnten jedoch, dass es natürlich auch Ausnahmen und Unterschiede zwischen den Gruppen gibt.

Kaarina war auch der Meinung, dass die Größe der Gruppe einen Einfluss auf die Unterrichtssprache hat, aber auf eine andere Weise. In den kleineren Gruppen diskutiert sie öfter persönliche Sachen mit den Lernenden und diese persönlichen Sachen werden meistens auf Finnisch behandelt. Sie

meinte jedoch, dass sie auch in den kleineren Gruppen versucht, möglichst viel Deutsch zu reden.

8.1.3 Gemeinsame Regeln mit den Lernenden

Ich wollte auch wissen, ob die Informanten irgendwelche gemeinsame Regeln mit den Lernenden über den Sprachgebrauch festgelegt hatten, und ob diese Regeln ihre Sprachwahl beeinflussen. Nur Kaarina hatte irgendwann mit den Lernenden Regeln über den Sprachgebrauch im Unterricht gehabt. In der gymnasialen Oberstufe unterrichtet sie einen mündlichen Kurs, und am Anfang dieses Kurses sagt sie immer den Lernenden, dass das Ziel des Kurses ist, möglichst viel Deutsch zu sprechen. Falls nötig, erinnert sie die Lernenden noch später im Laufe des Kurses daran. Sie erzählte auch, dass die Lernenden in der gymnasialen Oberstufe manchmal darum gebeten haben, dass der ganze Unterricht auf Deutsch durchgeführt wird. Kaarina meinte, dass das natürlich eine wunderschöne Situation für sie ist, wenn die Lernenden um mehr Zielsprache bitten.

Die anderen Befragten erzählten, dass sie mit den Lernenden keine expliziten Regeln über den Sprachgebrauch haben, und besonders keine Regeln oder feste Prinzipien darüber, welche Sprache der Lehrer verwendet. Tarja erzählte, dass sie mit den Lernenden durchgeht, wie man den Lehrer anspricht und welche Phrasen die Lernenden verwenden können, aber andere Regeln hat sie nicht.

- (4) *Ei oo semmosia että nyt on viistoista minuuttia et puhutaan vaan saksa.* “
[Es gibt keine Regeln darüber, dass wir jetzt fünfzehn Minuten nur Deutsch sprechen.] (Tarja)

Virpi war der Meinung, dass die Sprachwahl im Unterricht meistens automatisch geschieht. Mit manchen Gruppen hat sie einen unausgesprochenen Vertrag, dass die Lernenden alles auf Deutsch sagen, was sie können.

Es ist bemerkenswert, dass die Befragten bei dieser Frage nur das überlegten, welche Sprache die Lernenden verwenden. Sie sagten z. B.

nichts darüber, dass sie ab und zu fragen könnten, welche Meinungen die Lernenden über den Sprachgebrauch des Lehrers haben. Sie erwähnten auch nicht, dass der Sprachgebrauch während des Kurses überhaupt explizit diskutiert wurde. Die Lehrerinnen in dieser Untersuchung haben also keine Regeln mit ihren Schülern über den Sprachgebrauch im Unterricht, weder solche, die die Lernenden betreffen, noch solche, die für die Lehrerin gelten.

8.1.4 Die Sprachwahl der Lernenden und deren Einfluss auf die Unterrichtssprache

Das Fremdsprachenklassenzimmer ist eine multilinguale Lernumgebung, in der die Lernenden und der Lehrer in mehreren Sprachen miteinander kommunizieren. Es ist natürlich zu denken, dass in dieser Kommunikation die Sprachwahl der Lernenden einen Einfluss auf die Sprache des Lehrers hat, und umgekehrt. Zu dieser Frage hatten die Befragten nicht ebenso strenge Meinungen und aus ihren Antworten ergab sich, dass die Sprache der Lernenden einen unterschiedlichen Einfluss in verschiedenen Situationen hat.

Tarja gab zu, dass es ihre eigene Sprachwahl beeinflusst, welche Sprache die Lernenden verwenden. Sie muss sich immer daran erinnern, auf Deutsch zu antworten, wenn die Lernenden etwas auf Finnisch fragen. Ihrer Meinung nach ist es üblich und passiert leicht, dass sie in diesen Situationen auch selbst ins Finnische wechselt. Sie erklärte, dass ihre Reaktion auf die Sprache der Lernenden immer von der Situation abhängig ist:

(5) *Tilanteesta riippuu --- miten kiire siinä on ja näin --- jos tilanne on hyvä ja rauhallinen tunnelma niin mä pystyn kyllä saksaksi sitten vastaamaan siihen [jos kysytään suomeksi].“*

[Es ist von der Situation abhängig --- wie viel Zeit wir haben und so --- wenn die Situation ruhig ist, kann ich auf jeden Fall auf Deutsch antworten [wenn sie etwas auf Finnisch fragen].] (Tarja)

In diesem Beispiel deutet Tarja implizit an, dass sie sich in Eile vielleicht eher auf das Finnische stützt. Wenn sie aber das Gefühl hat, dass es genug Zeit gibt, kann sie ruhig auf Deutsch antworten.

Es ist auch bemerkenswert, dass Tarja den Ausdruck ‚das Finnische ist mir entschlüpft‘ verwendete, wenn sie davon berichtete, dass sie auf die Fragen der Lernenden auf Finnisch antwortet. Meiner Meinung nach gibt das den Eindruck, dass der Wechsel ins Finnische nach der Informantin etwas Unbewusstes und vielleicht auch Unerwünschtes ist. D. h., sie möchte auf Deutsch antworten, aber trotzdem ist die Antwort ihr auf Finnisch entschlüpft.

Virpi dagegen war anderer Meinung. Sie verwendet immer Deutsch, auch wenn die Lernenden die Fragen auf Finnisch stellen. Virpi unterrichtet in der gymnasialen Oberstufe und sie war der Meinung, dass die Lernenden am Anfang des Lernens eifrig Deutsch verwenden, aber der Druck des Abiturs (mehr davon im Kapitel 8.1.7) verändert den Sprachgebrauch der Lernenden. Je näher das Abitur kommt, desto öfter verwenden die Lernenden Finnisch, meinte Virpi. Sie verwendete den Ausdruck *gemischte Sprache*, wenn sie über den Sprachgebrauch in ihrem Klassenzimmer sprach. Sie erwähnte auch, dass diese gemischte Sprache ihr nicht gefällt, aber ihre Reaktion darauf ist von der Übung abhängig. In mündlichen Übungen versucht sie, auf Deutsch zu reden, obwohl die Lernenden Finnisch verwenden, aber in Übungen zur Bedeutung und bei längeren Texten verwendet sie selbst auch oft Finnisch. Kaarina stimmte Virpi zu und meinte, dass die Lernenden normalerweise ziemlich faul sind, die Zielsprache zu verwenden, d. h., dass sie trotzdem die Fragen auf Finnisch stellen, obwohl ihnen ein anderer Sprachgebrauch beigebracht wird. Auch Erja versucht, Deutsch zu verwenden, obwohl die Lernenden auf Finnisch reden.

Satu, Erja und Kaarina meinten, dass die Sprache der Lernenden manchmal einen Einfluss haben kann. Sie waren der gleichen Meinung darin, dass sie in solchen Situationen ins Finnische wechseln können, wenn sie merken, dass der Lernende offensichtlich nichts versteht oder etwas auf Finnisch fragt. Satu gab ein Beispiel davon:

- (6) *Jos meillä on joku kielioppiasia ja opiskelija lukee oman vastauksensa saksaksi mut hän saattaa kysyä suomeksi että miksi tämä on näin niin mä vastaan sitten siihen luontevasti myöskin suomeksi.*
[Wenn wir irgendein Grammatikthema diskutieren und der Lernende liest seine Antwort auf Deutsch, aber kann auf Finnisch etwas fragen, dann antworte ich auch natürlich auf Finnisch.] (Satu)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Sprache der Lernenden die Sprachwahl des Lehrers insofern beeinflusst, als der Lehrer ab und zu die auf Finnisch gestellten Fragen auch auf Finnisch beantworten. Es gab jedoch Unterschiede zwischen den Befragten, manche machen weiter auf Deutsch, obwohl die Lernenden Finnisch verwenden. Es wurde auch gesagt, dass die Lernenden ziemlich faul sind, die Zielsprache zu verwenden, und dass dieses oft zu der „gemischten“ Sprache führt, d. h., dass der Lehrer Deutsch spricht und die Lernenden Finnisch. Die Befragten wollen natürlich so viel wie möglich Deutsch verwenden, trotz der Sprache der Lernenden, aber schwierige Grammatikthemen und andere komplizierte Sachen können sie auf Finnisch erklären.

8.1.5 Die Unterrichtsinhalte

Auch die Themen und Inhalte im Unterricht können den Sprachgebrauch des Lehrers steuern. Die Lehrer können ihre Sprachwahl ausgehend von dem Inhalt treffen, und deswegen wollte ich wissen, wie die Unterrichtsinhalte die Sprachwahl beeinflussen und warum.

Tarja, Virpi und Erja waren strikt der Meinung, dass sie die Grammatik auf Finnisch unterrichten. Der Grund dafür ist, dass sie versichern möchten, dass die Lernenden sie verstehen. Tarja erzählte, dass sie in der Praxis gesehen hat, dass es besser funktioniert, wenn man die Grammatik auf Finnisch unterrichtet. Virpi meinte, dass sie die Grammatik auf Finnisch unterrichtet, aber alle anderen Themen unterrichtet sie auf Deutsch, wenn möglich. Auch in den Untersuchungen von Macaro (1997, 77) und Mitchell (1988, zitiert nach Kim & Elder 2005, 357) wird der Grammatikunterricht diskutiert. Sie haben beide herausgefunden, dass die Lehrer oft die Ausgangssprache verwenden, um die Grammatik zu unterrichten.

Auch Kaarina unterrichtet die Grammatik auf Finnisch, aber sie war die einzige, die manchmal Ausnahmen macht. Wenn es um einen ziemlich leichten Aspekt der Grammatik geht, kann sie den auch auf Deutsch unterrichten.

In der Untersuchung von Mitchell (1988, zitiert nach Macaro 1997, 77) erzählten die Befragten, dass sie die Hintergrundinformation, wie z. B. Kultur, oft in der Ausgangssprache erklären. Das Verständnis ist der Grund auch dafür, warum Erja die Kulturthemen auf Finnisch unterrichtet. Sie meint, dass die Lernenden sie auf Deutsch nicht verstehen würden, und das kann natürlich ganz wahr sein, wenn man Anfänger unterrichtet. Auf der anderen Seite bieten die Kulturthemen gute Möglichkeiten für authentisches Material und dadurch auch für authentische Sprache.

Tarja gibt Beispiele für Themen, die sie gerne auf Deutsch unterrichtet. Wenn es z. B. um Wortschatz zu Essen, Hobbys und Freizeit geht, unterrichtet sie sie auf Deutsch, weil sie möchte, dass die Lernenden über diese Themen auf Deutsch sprechen können.

Im Kapitel 6 wurden die routinemäßigen Aktivitäten als eine gute Möglichkeit für zielsprachige Kommunikation präsentiert. Wie schon im Kapitel 6 erwähnt, sind Nagy und Robertson (2009, 85-86) der Meinung, dass solche Situationen sich besonders gut für zielsprachige Kommunikation eignen, in denen die Sprache vorhersehbar ist. Das ist auch in Tarjas Meinungen über den Sprachgebrauch sichtbar. Sie erzählte, dass sie immer am Anfang der Stunde die Lernenden auf Deutsch begrüßt und am Ende der Stunde die Lernenden auch auf Deutsch verabschiedet. Wenn sie Fragen zum Text stellt, Anweisungen gibt oder fragt, wie es den Lernenden geht, verwendet sie auch Deutsch. Diese Situationen sind gerade das, was Nagy und Robertson diskutieren. Die Phrasen sind vorhersehbar und die Lernenden können erwarten, dass der Lehrer immer am Anfang und am Ende der Stunde dieselben zielsprachigen Phrasen verwendet. Auch die Phrasen für Anweisungen sind wahrscheinlich jedes Mal ziemlich ähnlich.

Kaarina erklärt die organisatorischen Sachen (z. B. die Evaluationskriterien) meistens auf Finnisch. Für sie ist es wichtig, dass die Lernenden genau wissen, worum es in dem Kurs geht und was von ihnen verlangt wird. Sie erwähnte auch einen anderen Grund für die Verwendung des Finnischen bei den organisatorischen Sachen:

(7) *että mä saisin nopeemmin ne asiat käytyä läpi ja sitte niinku pääsisin siihen asiaan nopsaa.*

[So dass ich die Sachen schneller durchgehen könnte und dann schnell zu der Sache übergehen könnte.] (Kaarina)

Sie will also nicht zu viel Zeit für das Organisatorische verwenden, und deswegen behandelt sie am Anfang des Kurses die Organisation schnell auf Finnisch, damit sie dann schnell zu den „eigentlichen“ Themen übergehen kann. Im Kapitel 4.2 wurde dieses Thema anhand der Untersuchung von Mitchell (1988, zitiert nach Littlewood & Yu 2011, 73) erwähnt. Aus der Untersuchung von Mitchell ergab sich genau das, was Kaarina erwähnte, nämlich dass einige Lehrer die organisatorischen Sachen deswegen in der Ausgangssprache durchgehen, weil es ihrer Meinung nach zu viel Zeit in der Zielsprache nehmen würde.

Die allgemeine Einstellung der Befragten scheint zu sein, dass sie die Grammatik auf Finnisch unterrichten und andere Inhalte möglichst viel auf Deutsch behandeln. Kaarina war die einzige, die die Grammatik manchmal auch auf Deutsch unterrichtet.

Es ist merkwürdig, dass die Lehrer denken, dass man die Grammatik immer auf Finnisch unterrichten muss, weil die Lernenden sie auf Deutsch nicht verstehen würden. Meiner Meinung nach unterschätzen die Lehrer die Sprachkenntnisse der Lernenden, weil die fortgeschrittenen Lernenden wahrscheinlich leichte Grammatikthemen sehr gut auch auf Deutsch verstehen würden, wie Kaarina auch in der Praxis bemerkt hatte. Es ist auch interessant, dass gerade bei der Grammatik dieses Bedürfnis, das Verständnis zu versichern, so groß ist. Warum ist es so gerade mit der Grammatik und nicht mit anderen Themen? Vielleicht erzählt es etwas davon, dass die Lehrer immer noch viel Wert auf die Grammatik legen und sie als einen wichtigen Teil des Sprachenlernens sehen. Natürlich ist es auch die Wahrheit, dass die Terminologie und die Begriffe im Bereich Grammatik wirklich schwieriger sind, diese Sachen sind ja auch in der Ausgangssprache schwierig.

8.1.6 Die im Unterricht verwendeten Arbeitsmethoden

Mit den Arbeitsmethoden wird hier das gemeint, ob es im Unterricht mündliche oder schriftliche Übungen, Gruppenarbeit oder Einzelarbeit stattfinden, und die Informanten wurden gefragt, ob die Arbeitsmethoden einen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben.

Anhand der Antworten haben die Arbeitsmethoden ab und zu einen Einfluss auf die Sprachwahl der Lehrer, aber der Einfluss ist nicht sehr eindeutig. Virpi meinte, dass die Arbeitsmethoden keinen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben. Sie erzählte, dass sie immer möglichst viel Deutsch verwendet, erwähnte aber wieder, dass sie, wenn nötig, schwierige Grammatiksachen möglichst klar auf Finnisch erklärt. Satu stimmte Virpi zu und war der Meinung, dass die Arbeitsmethoden keinen Einfluss auf ihre Sprache haben. Sie erzählte, dass sie manchmal mehr Anweisungen geben muss, wenn die Lernenden etwas nicht verstehen, aber das hat nichts mit der Sprache zu tun. Sie erwähnte jedoch, dass es in den Gruppenarbeiten leichter ist, die Anweisungen auf Deutsch zu geben, weil es in der Gruppe immer jemanden gibt, der verstanden hat.

Erja betonte auch hier die Wichtigkeit des Verstehens und meinte, dass sie in solchen Situationen die Anweisungen auf Finnisch gibt, wenn die Übung neu ist und die Lernenden noch nicht wissen, was sie tun sollen. Im Kapitel 3.3 wurde Butzkamms (2003, 32-33) sog. Sandwich-Technik als ein nützliches Hilfsmittel präsentiert. Erja verwendet diese Technik oft besonders mit Anfängern:

- (8) *Monesti se on varsinkin alussa et sanoo [ohjeet] molemmilla kielillä, eli ensin saksaks, sitten suomentaa ja sit ehkä vielä kerran saksaks.*
[Oft ist es so besonders am Anfang, dass ich erst [die Anweisungen] in beiden Sprachen sage, also erst auf Deutsch, dann übersetze ich sie ins Finnische und dann vielleicht noch mal auf Deutsch.] (Erja)

Kaarina war der Meinung, dass sie komplizierte Anweisungen auf Finnisch geben kann. Wenn es viele Anweisungen gibt, kann sie auch Finnisch verwenden. Tarja verwendet Deutsch in mündlichen Partnerarbeiten, aber in schriftlichen Übungen ist es von der Übung abhängig. Wenn die Übung auch Fragen auf Deutsch stellt, verwendet Tarja Deutsch um zu erklären, worum es geht. Sie meinte jedoch, dass sie oft bei der Grammatik deswegen

Finnisch verwendet, weil sie das Deutsche mit dem Finnischen vergleichen will und dadurch das Thema leichter machen möchte.

Kim und Elder (2005, 376) diskutieren die verschiedenen Aktivitäten im FS-Klassenzimmer und stellen fest, dass kommunikative Partnerarbeiten oft komplizierte Anweisungen verlangen. Ihrer Meinung nach kann es ab und zu für den Lehrer schwierig sein, komplizierte Anweisungen in der Zielsprache zu geben. Auch Mitchell (1988, zitiert nach Macaro 1997, 77) hat herausgefunden, dass die Lehrer oft Anweisungen in der Ausgangssprache geben. Weiterhin, nach Macaro (1997, 82) haben die Befragten die Anweisungen als eine der wahrscheinlichsten Gründe für die Verwendung der Ausgangssprache gegeben.

8.1.7 Andere lernerbezogene Faktoren

In den Interviews erwähnten die Befragten mehrere Faktoren, die einen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben, die ich aber nicht in meinen Fragenkatalog aufgenommen hätte. Die meisten Faktoren, die sie erwähnten, hatte etwas mit den Lernenden oder mit der Unterrichtsstunde zu tun. Die Befragten haben folgende Faktoren erwähnt: die Energie der Lernenden, das Interesse und die Aktivität der Gruppe, die Probleme mit der Arbeitsruhe, die persönlichen Diskussionen während der Stunde, das Abitur, der Zeitdruck und die Sprache der Lehrbücher. Diese Faktoren und deren Einfluss auf die Sprachwahl der Befragten werden zunächst betrachtet.

Ein Faktor, den die Befragten erwähnten, war *die Energie der Lernenden*. Es ist keine Überraschung, dass die Lernenden ab und zu sehr müde sind. Das ist besonders üblich bei den jüngeren Lernenden, wie Kaarina im Kapitel 8.1.1 erzählte. Sie hat manchmal bemerkt, dass die Lernenden sehr müde sind und gar nichts verstehen. Dann denkt sie oft, dass sie die Sprache wechseln muss, sozusagen den Kanal wechseln muss, so damit die Lernenden wieder aufmerksam werden. Auch Satu erwähnte, dass sie den leichteren Weg, d. h. das Finnische, wählt, wenn sie merkt, dass die Lernenden müde sind. Im Kapitel 8.1.7 wird die Energie und Laune des Lehrers und deren Einfluss auf die Sprachwahl diskutiert.

Als einen zweiten beeinflussenden Faktor nannten die Befragten *das Interesse und die Aktivität der Gruppe*. Virpi und Tarja waren beide der Meinung, dass die Aktivität der Gruppe und die Reaktion, die sie von der Gruppe bekommen, ihre Sprachwahl beeinflussen. So berichtete Virpi über ihre aktiven und motivierten Gruppen:

- (9) *Sillon ku näkee että ne on ihan hirveen motivoituneita ni sehän koko ajan lisää vaan sitä intoa --- ja ku ne ottaa heti kaiken käyttöön.*
[Wenn man sieht, dass sie sehr motiviert sind, das vermehrt meine eigene Begeisterung --- und wenn sie gleich alles verwenden.] (Virpi)

Sie meinte also, dass die aktiven Gruppen auch sie motivieren, mehr Deutsch im Unterricht zu verwenden. Dagegen erzählte sie von passiven Gruppen, in denen sie keine Reaktion von den Lernenden bekommt. Die Passivität der Lernenden führt oft dazu, dass sie dann mehr Finnisch verwendet, weil sie nicht weiß, ob die Lernenden verstanden haben oder nicht. Es geht wieder um das Bedürfnis zu versichern, dass die Lernenden dem Unterricht folgen.

Virpi betonte die Aktivität der Gruppe und deren positiven Einfluss, während Tarja ein anderes Beispiel dafür gab, wie die Reaktion der Lernenden ihre Sprachwahl beeinflusst:

- (10) *Mä kyllä saan sen suoran feedbackin sieltä että jos mä puhun vaan saksaks --- että sä huomaat että ymmärretäänkö sua --- jos mä puhun vaan saksaks ja ne on niinku kysymysmerkinä siellä ni sitte mä käännän sen sitte saman tien suomeks.*
[Ich bekomme direktes Feedback wenn ich nur Deutsch spreche --- du merkst schon ob du verstanden wirst --- wenn ich nur auf Deutsch rede und sie [die Lernenden] sind wie ein Fragezeichen, dann übersetze ich das gleich ins Finnische.] (Tarja)

Wenn sie viel auf Deutsch redet und die Lernenden gar nichts zuhören, ist es nach Tarja ein Zeichen dafür, dass sie etwas anderes versuchen muss. Z. B. kann es helfen, dass die Lernenden sprechen, und nicht nur der Lehrer.

Kaarina war die einzige, die das Thema *Arbeitsruhe* erwähnte. Sie meinte, dass sie Finnisch verwenden kann, wenn sie etwas über die Arbeitsruhe sagen muss:

- (11) *Jos menee ihan niinku semmoseksi että tuntuu et ei tätä tilannetta enää hallitse ni sitte saatan niinku heittää suomeksi että no mikä tässä hommassa nyt on että.*
[Wenn es völlig wenn ich das Gefühl bekomme dass ich keine Kontrolle mehr über die Situation habe, dann kann ich auf Finnisch sagen, was ist denn jetzt.] (Kaarina)

Ihrer Meinung nach kann es sein, dass die Lernenden ihr vielleicht besser glauben, wenn sie über die Arbeitsruhe auf Finnisch redet. Wenn ein Lernender sehr schwache Sprachkenntnisse hat, versteht er nichts, wenn der Lehrer ihn auf Deutsch diszipliniert. Sie war auch der Meinung, dass es für sie viel leichter ist, die Probleme mit der Arbeitsruhe auf Finnisch zu behandeln. Die Untersuchung von Mitchell (1988, zitiert nach Kim & Elder 2005, 357) zeigte, dass die Befragten für das Organisatorische und das Disziplinieren die Ausgangssprache bevorzugten.

Tarja und Kaarina erwähnten *die persönlichen Diskussionen mit den Lernenden* als einen beeinflussenden Faktor. Tarja erzählte folgendermaßen über ihre Rolle in diesen Diskussionen:

(12) *Ei aina oo niin saksanopettaja että siinä on vähän niinku oma persoonakin siinä.*
[Man ist nicht immer so ein Deutschlehrer, man hat auch die eigene Persönlichkeit dabei.] (Tarja)

Dieses Beispiel von Tarja fand ich sehr interessant. Sie war der Meinung, dass sie manchmal die persönlichen Fragen der Lernenden eher auf Finnisch beantwortet. Ihrer Meinung nach kann sie einen persönlicheren Kontakt zu den Lernenden bilden, wenn sie ab und zu auch etwas anderes diskutieren als nur das, was gerade unterrichtet wird. Diese stützt die Resultate von Macaro (1997, 82). Macaro hat herausgefunden, dass die Lehrer eher die Ausgangssprache dafür verwenden, persönliche Beziehungen mit den Lernenden zu schaffen. Tarja meinte jedoch, dass sie die Fragen erst auf Finnisch beantwortet. Wenn es jedoch zum Thema passt, kann sie auf Deutsch weitermachen. Z. B. wenn die Lernenden fragen, was sie am Wochenende gemacht hat. Im Kapitel 8.1.2 erwähnte auch Kaarina die persönlichen Diskussionen mit den Lernenden und meinte, dass sie in diesen Diskussionen lieber Finnisch verwendet.

Virpi unterrichtet in der gymnasialen Oberstufe und ihrer Meinung nach beeinflusst *das Abitur* den Sprachgebrauch im Unterricht.

(13) *Kun vaatimukset kasvaa ja tekstien pituudet kasvaa ja mitä lähemmäs tullaan ylioppilaskirjoituksia niin sitä vähemmäksi käy se semmonen ylimääräinen kieli et se on sitte vaan valmistautumista siihen perinteiseen ylppärikokeeseen.*
[Wenn die Anforderungen größer werden und die Texte länger werden und je näher das Abitur kommt, desto weniger wird die sog. zusätzliche Sprache, es ist nur Vorbereitung für das traditionelle Abitur.] (Virpi)

Nach dem Anfang (d. h., nach den ersten Kursen) beginnen die Lernenden zu begreifen, dass das Abitur heranrückt, und werden unwilliger, die Zielsprache zu verwenden. Sie möchten nur für das Abitur üben. Da es keinen mündlichen Teil in dem Abitur gibt, finden sie die Verwendung der Zielsprache nicht nötig. Virpi war der Meinung, dass die mündliche Sprache und dadurch die Verwendung der Zielsprache desto weniger wird, je näher das Abitur kommt, weil die Vorbereitung für das Abitur hauptsächlich aus Hör- und Textverständnisübungen besteht. Virpi versucht jedoch die Verwendung der Zielsprache den Lernenden damit zu begründen, dass das Hörverständnis auch leichter wird, wenn sie selbst die Sprache verwenden und die richtige Aussprache lernen. Jedoch meinte sie, dass die Situation sich hoffentlich verändern wird, wenn es in der Zukunft auch einen mündlichen Teil in dem Abitur geben wird.

Im Kapitel 8.1.5 wurde bereits *der Zeitdruck* (s. auch Macaro 1997, 83) erwähnt, als Kaarina erzählte, dass sie die organisatorischen Sachen auf Finnisch durchgeht, um Zeit zu sparen. Auch Tarja erwähnte den Zeitdruck und meinte, dass es ab und zu einen Einfluss auf ihre Sprachwahl hat, wenn sie das Gefühl bekommt, dass sie im Unterricht nicht genug Zeit für alle Themen hat.

(14) *Että nyt äkkiä käydäänpä tää nyt tässä ja minä selitän suomeks että mikä tässä on homman nimi.*
[So dass jetzt schnell wir gehen diese Sache durch und ich erkläre auf Finnisch worum es geht.] (Tarja)

Der Zeitdruck beeinflusst ihre Sprachwahl insofern, als sie dann in solchen Situationen überlegen muss, was für die Lernenden am wichtigsten ist. Unter Zeitdruck muss sie einige Inhalte weglassen. Tarja meinte, dass manchmal die Grammatik wichtig ist, und manchmal die kommunikativen Übungen, und sie entscheidet die Sprache abhängig von den Inhalten. Manchmal ist es ihr zufolge auch so, dass sie im Unterricht etwas auf Finnisch durchgeht, weil sie Zeit sparen muss. Tarja meinte auch, dass sie selbst entspannter ist, wenn sie keinen Zeitdruck hat, und dann ist es auch üblich, dass sie freier mit den Lernenden diskutiert, auch in der Zielsprache.

Tarja erwähnte *den Einfluss der Lehrbücher* auf ihre Sprachwahl. Sie möchte gerne der Sprachwahl der Lehrbücher folgen und meinte, dass es logisch ist, die gleiche Sprache zu verwenden als die Lehrbücher.

(15) *Kielioppiaasiat on sellasia jotka kirjassakin yleensä suomeksi esitetään ja aattelin sitte että se ois selkeämpää oppilaille että ne tietää et mistä puhutaan.*

[Die Grammatik wird in dem Buch auch oft auf Finnisch dargestellt und ich dachte dass es logischer wäre für die Lernenden dass sie wissen worum es geht.] (Tarja)

D. h., wenn die Grammatik in dem Lehrbuch auf Finnisch durchgegangen wird, ist es ihrer Meinung nach natürlich, dass sie in ihren Erklärungen auch Finnisch verwendet. So wissen die Lernenden, worum es geht. Sobald das Lehrbuch aber Deutsch verwendet, versucht sie Deutsch zu sprechen. Erst möchte sie jedoch den Lernenden klarmachen, worum es im Text oder in der Übung geht, aber danach kann sie auf Deutsch weitermachen.

8.2 Die lehrerbezogenen Faktoren

Die lehrerbezogenen Faktoren bildeten das zweite Thema in dem Fragenkatalog. In Bezug auf die Lehrer interessierte ich mich besonders für die folgenden Faktoren und ihren Einfluss auf ihre eigenen Sprachwahl: die eigenen Schulerfahrungen des Lehrers, die früheren Erfahrungen aus ihrem Unterricht, die Ausbildung an der Universität, ihre eigenen Sprachkenntnisse und ihre Unterrichtsphilosophie. Die Faktoren werden zunächst in dieser Reihenfolge präsentiert. Alle anderen Faktoren außer den eigenen Schulerfahrungen und der Unterrichtsphilosophie wurden in Nagy und Robertson (2009, 85) diskutiert und ich habe sie anhand des Artikels in den Fragenkatalog aufgenommen. Die eigenen Schulerfahrungen und die Unterrichtsphilosophie habe ich wegen meines persönlichen Interesses aufgenommen. Am Ende des Kapitels, in Kapitel 8.2.6 werden solche lehrerbezogenen Faktoren präsentiert, die die Befragten erwähnten, die ich aber nicht in meinem Fragenkatalog hatte.

8.2.1 Die Schulerfahrungen des Lehrers

Aus den Antworten der Befragten wird klar, dass die Schulerfahrungen auf zwei unterschiedliche Arten einen Einfluss haben können. Tarja und Virpi waren der Meinung, dass ihre Erfahrungen aus dem Sprachunterricht in der Schule gar nicht positiv sind. Als sie in der Schule waren, hat der Lehrer

hauptsächlich Finnisch verwendet. Virpi erzählte, dass es kein zielsprachiges Small Talk oder Hörverständnisübungen gab. Sie hat das Wort „tschüss“ zum ersten Mal gehört, als sie nach dem ersten Jahr in der gymnasialen Oberstufe in Deutschland arbeitete. Dieses hat dazu geführt, dass sowohl Virpi als auch Tarja als Ziel haben, es anders zu machen als ihr Lehrer:

(16) *Haluan taatusti tehdä eri tavalla ku se mun opettaja aikoinaan --- itelle iskostu joku tämmönen kommunikatiivinen opetusmenetelmä.*

[Ich will es unbedingt anders machen, als mein Lehrer damals --- mir hat sich so eine kommunikative Unterrichtsmethode eingeprägt.] (Virpi)

Tarja war der gleichen Meinung, dass sie anders unterrichten will, als ihr Lehrer. In ihrer Schulzeit hat der Lehrer sehr stark die Grammatik betont, aber Tarja sieht die Situation anders. Sie sagte, dass sie weiß, dass die Grammatik auch wichtig ist, aber ihrer Meinung nach soll sie nicht das Wichtigste sein. Die Kommunikation ist auch wichtig. Sie erzählte jedoch, dass es ihr nicht immer gelingt, weniger Wert auf die Grammatik zu legen.

Satu und Erja meinten, dass ihre eigenen Schulerfahrungen keinen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben. Satu erzählte, dass ihr Lehrer meistens Finnisch gesprochen hat, aber trotzdem hat sie positive Schulerfahrungen.

Kaarina, die schon seit 28 Jahren unterrichtet, meinte, dass ihre Schulerfahrungen keinen Einfluss mehr auf ihre Sprachwahl haben. Besonders am Anfang ihrer Karriere dachte sie jedoch an ihren eigenen Schulzeiten. Auch in ihrer Schulzeit hat der Lehrer viel Finnisch geredet. Kaarina wollte anders unterrichten als ihr Lehrer und hat das Prinzip gehabt, dass sie ihren Lernenden möglichst viel Deutsch bieten möchte, damit sie die Sprache möglichst viel hören und die Aussprache lernen können.

8.2.2 Die Ausbildung an der Universität

Bei den Befragten in dieser Untersuchung hat die Ausbildung, die sie an der Universität bekommen haben, einen sehr starken Einfluss auf ihre Sprachwahl im Unterricht gehabt. Alle Befragten außer Satu erzählten, dass während ihres Lehrerpraktikums sehr stark die Kommunikation und die

Verwendung der Zielsprache betont wurden. Satu meinte, dass sie an der Universität keine besonderen Regeln in Bezug auf die Sprachwahl bekommen hat, sondern eher solche Einflüsse, wie man etwas unterrichten soll.

Virpi zufolge wurde die kommunikative Betonung besonders in dem Praktikum diskutiert, aber ansonsten an dem Institut nicht.

(17) *Mulla oli sellaset ohjaavat opettajat että niille oli ensisijaista se viestinnällisyys kielessä että ei saanu oikeestaan puhua suomea muuta ku sillon ku nimenomaan kielioppiasioita selitti.*

[Ich hatte solche Ausbilder an der Universität, für die die Kommunikation primär war so dass wir eigentlich nicht Finnisch sprechen dürfen außer wenn wir Grammatiksachen erklärten.] (Virpi)

Nur bei manchen schwierigen Grammatikthemen war es erlaubt, Finnisch zu verwenden. Virpi meinte, dass dieses starke Hervorheben der Kommunikation daraus folgte, dass der Sprachunterricht damals an einem Wendepunkt angekommen war. Früher lag der Schwerpunkt in der Übersetzung, aber jetzt wurde die Kommunikation langsam auch als etwas Wichtiges gesehen (s. Kapitel 2). In dem Praktikum wurde stark hervorgehoben, dass man möglichst viel im Unterricht sprechen muss. Das hat natürlich ihren Sprachgebrauch später beeinflusst. Ihr wurde auch beigebracht, dass die Grammatik nicht deduktiv unterrichtet werden sollte, sondern alles sollte von den Lernenden induktiv herausgefunden werden. In der Praxis hat sie jedoch bemerkt, dass es besser funktioniert, wenn sie die Grammatik ganz klar und deutlich auf Finnisch erklärt.

Tarja erzählte, dass die Gruppen in dem Praktikum immer auf sehr hohem sprachlichem Niveau waren. Als sie dann im Arbeitsleben begonnen hat, hat sie bemerkt, dass die Forderung nach völlig zielsprachigem Unterricht sehr unrealistisch ist.

Kaarina stimmte den anderen zu und war der Meinung, dass auch in ihrer Zeit in dem Praktikum die Kommunikation betont wurde. Sie erzählte auch, dass sie schlechte Erfahrungen in ihrem eigenen Russischstudium hatte und dass es ihren Sprachgebrauch beeinflusst hat. Sie hatte selbst in ihrem Russischstudium Angst davor, in dem Unterricht zu sprechen, und möchte deswegen, dass die Lernenden in ihrem Unterricht keine Angst vor der mündlichen Sprache oder vor Fehlern haben sollen.

8.2.3 Die Unterrichtsphilosophie

Als ich mein Lehrerpraktikum an der Universität gemacht habe (im Studienjahr 2013-2014), haben wir sehr oft und gründlich unsere Unterrichtsphilosophien diskutiert. Wir mussten ganz fleißig damit arbeiten, dass wir unsere eigene Unterrichtsphilosophie bildeten, basierend sowohl auf der praktischen Erfahrung aus dem Praktikum als auch auf den theoretischen Richtlinien, mit denen wir uns während des Studiums bekanntgemacht hatten. Die Unterrichtsphilosophie beschreibt die theoretischen Hintergründe und die praktische Orientierung, nach denen man seinen Unterricht verwirklicht. Eines der Ziele des Praktikums war, dass jeder Lehrerkandidat am Ende des Praktikums eine eigene Unterrichtsphilosophie bildet.

Da die Unterrichtsphilosophie während des Praktikums so gründlich behandelt wurde, wollte ich dieses Thema auch in den Interviews diskutieren. Ich wollte wissen, was für eine Unterrichtsphilosophie die Befragten haben und ob die Sprachwahl irgendwie in ihrer Philosophie anwesend ist.

Kaarina und Erja waren die einzigen, deren Unterrichtsphilosophie eine explizite Anschauung des Sprachgebrauchs beinhaltet. Erja formulierte ihre Unterrichtsphilosophie folgendermaßen:

(18) *Että minä käyttäisin mahollisimman paljon ja ehkä vielä enemmän se että oppilaat käyttäs mahollisimman paljon sitä siellä tunnilla koska muualla ne ei sitä juurikaan sitte käytä että sitä suollettas suusta ulos mahdollisimman paljon siellä tunnin aikana.*

[Dass ich möglichst viel [die Zielsprache] verwenden würde und vielleicht noch mehr dass die Schüler möglichst viel sie im Unterricht verwenden würden, weil ansonsten verwenden sie sie eigentlich nicht, dass sie möglichst viel während der Stunde nur sprechen würden.] (Erja)

Erja unterrichtet auch Schwedisch und erzählte, dass ihre Gruppen im Schwedischen heterogener sind. Daraus folgt, dass sie im Schwedischunterricht öfter die Sprachwahl basierend auf dem sprachlichen Niveau der Lernenden machen muss, d. h., mehr Finnisch verwenden muss. In anderen Worten, im Deutschunterricht sind die Gruppen kleiner und homogener, und sie kann ihrer Meinung nach ihre Unterrichtsphilosophie und die sprachlichen Prinzipien darin besser verfolgen.

Kaarina hat eine ziemlich ähnliche Unterrichtsphilosophie. Ihrer Meinung nach ist es wichtig, dass die Lernenden möglichst viel sprechen und dass sie selbst in dem Klassenzimmer möglichst viel in der Zielsprache spricht. Sie meinte auch, dass ihre Aufgabe ist, auch in der Zielsprache die Lernenden zu ermutigen.

Tarja, Virpi und Satu diskutierten auch ihre Unterrichtsphilosophien, aber sie erwähnten keine besonderen Prinzipien in Bezug auf die Sprachwahl. Etwas, was alle drei betonten, war, dass sie möchten, dass die Lernenden in ihrem Unterricht das Interesse an der Sprache nicht verlieren und dass der Unterricht für die Lernenden interessant sein sollte. Für Tarja, Virpi und Satu ist es wichtig, dass die Lernenden einen positiven Eindruck von der Sprache bekommen und keine Angst vor der Sprache haben. Tarja meinte, dass die Lernenden individuell beurteilt und behandelt werden sollen. In ihrem Unterricht ist die Sprachwahl insofern sichtbar, als die Lernenden je nach ihrem sprachlichen Niveau behandelt werden. D. h., dass die Unterrichtssprache nach dem sprachlichen Niveau der Lernenden gewählt wird.

8.2.4 Die früheren Erfahrungen des Lehrers aus ihrem Unterricht

Die Lehrerinnen, die ich für diese Untersuchung interviewt habe, haben alle länger als 15 Jahre Deutsch in der Schule unterrichtet. Sie haben also viel Erfahrung und man könnte sich auch vorstellen, dass die früheren Erfahrungen aus ihrem eigenen Unterricht einen Einfluss auf ihre jetzige sprachliche Vorgehensweise haben. Darüber hatten die Befragten jedoch unterschiedliche Meinungen.

Tarja erzählte, dass sie am Anfang ihrer Karriere optimistische Prinzipien hatte. Sie hatte gedacht, dass in ihrem Unterricht immer nur Deutsch gesprochen wurde und dass alles in der Zielsprache durchgeführt wurde. So wurde an der Universität in ihrer Zeit unterrichtet, besonders in dem Lehrerpraktikum. Virpi erzählte, dass sie am Anfang ihrer Karriere mehr Deutsch verwendete, und der Aufruf dazu war ihrer Meinung nach auch in dem Praktikum sehr stark. Tarja war jedoch der Meinung, dass es in der

Praxis unmöglich ist, dieses Prinzip vollständig zu befolgen. Ihrer Meinung nach ist der Sprachgebrauch ganz viel von der Situation abhängig und je mehr Erfahrung man hat, desto schneller und besser kann man die Situationen interpretieren.

Virpi meinte, dass es einen Unterschied zwischen den Gruppen früher und heutzutage gibt, und dieser Unterschied beeinflusst ihren Sprachgebrauch:

(19) *Ennen oli luokka täynnä oppilaita ja silloin niinku uskalsi toimia sillä tavalla niinku sen oman käsityksensä mukaan --- kun ryhmät on ruvennu pienenemään ja sitä pitää vaan yrittää pitää ne kaikki siellä mukana ni siinä on tullu kyllä sitten tehtyä myönnytyksiä.*

[Früher hatte ich das Klassenzimmer voll von Schülern und damals traute ich mich zu, nach meinen eigenen Prinzipien zu arbeiten --- wenn die Gruppen immer kleiner werden und man versuchen muss, alle in der Gruppe zu behalten, da habe ich Zugeständnisse gemacht.] (Virpi)

Satu und Erja waren der Meinung, dass ihr Sprachgebrauch ziemlich unverändert geblieben ist. Satu meinte, dass sie sich in anderen Sachen als Lehrerin entwickelt und geändert hat, aber die Sprachwahl hat sich nicht geändert. Erja hat vom Anfang an das gleiche Prinzip gehabt: sie möchte möglichst viel Zielsprache verwenden. Sie meinte jedoch, dass sie solche Situationen im Unterricht gehabt hat, in denen sie bemerkt hat, dass die Schüler etwas nicht verstehen. Von diesen Situationen hat sie gelernt, dass sie auch das Finnische als Hilfe verwenden kann, wenn die Sachen in der Zielsprache nicht verstanden werden.

Kaarina erzählte, dass sie im Laufe ihrer Karriere ab und zu bemerkt hat, dass die Sprache in den Anweisungen oder in den Prüfungen nicht zweckmäßig gewählt war, und das dann manchmal nachher geändert hat.

Zusammenfassend kann man sagen, dass ihr Sprachgebrauch sich nach einigen Informantinnen (Satu und Erja) im Laufe ihrer Karriere fast gar nicht geändert hat. Nach manchen Informantinnen (Virpi und Tarja) hat sich ihr Sprachgebrauch jedoch dadurch geändert, dass sie am Anfang mehr Deutsch verwendeten, in der Praxis aber bemerkt haben, dass es manchmal wegen des Verständnisses besser ist, ins Finnische zu wechseln.

8.2.5 Die Sprachkenntnisse des Lehrers

Die eigenen Sprachkenntnisse können auch einen Einfluss auf die Sprachwahl haben, z. B. wenn der Lehrer unsicher über seine Sprachkenntnisse ist, stützt er sich vielleicht eher auf die Ausgangssprache.

Die Befragten in dieser Untersuchung haben jedoch ein starkes sprachliches Selbstvertrauen. Tarja und Erja, die in der Mittelstufe unterrichten, meinten, dass die Themen in der Mittelstufe so leicht sind, dass ihre Sprachkenntnisse dafür genügend sind. Sie waren jedoch beide der Meinung, dass es auch gegenteilige Auswirkungen haben kann: weil die Themen und die Sprache so einfach sind, können die eigenen Sprachkenntnisse sogar schwächer werden, besonders wenn man die ganze Zeit Anfänger unterrichtet. Tarja erzählte, dass sie sich manchmal darauf im Voraus vorbereiten muss, wenn es im Unterricht spezifischer Themenwortschatz vorkommt.

Satu war der Meinung, dass ihre Sprachkenntnisse während ihrer Karriere besser geworden sind, aber sie hatte auch am Anfang ihrer Karriere das Ziel, möglichst viel Deutsch zu verwenden. Sie erzählte, dass sie am Anfang unsicherer als Lehrerin war und dass es nicht immer so natürlich für sie war, Deutsch zu verwenden, weil ihre Sprachkenntnisse nicht so gut waren, aber sie hat es trotzdem versucht.

Virpi war ganz stark der Meinung, dass ihre Sprachkenntnisse ausreichend sind. Auf die Frage, ob ihre Sprachkenntnisse ausreichend sind, antwortete sie folgendermaßen:

(20) *Kyllä taatusti riittää -- kyllä sen verran on ammattilypeyttä.*
[Die sind bestimmt ausreichend – so viel Berufsstolz habe ich doch.] (Virpi)

Ihrer Meinung nach handelt es sich auch um Berufsstolz und sie meinte, dass der Mangel an Sprachkenntnissen nicht der Grund dafür ist, dass sie im Unterricht Finnisch verwendet.

Kaarina erzählte, dass sie trotz der langen Berufserfahrung manchmal Schwierigkeiten mit der Sprache hat. An einem Tag ist es sehr angenehm und motivierend, Deutsch zu sprechen, und an dem anderen gelingt es

einfach nicht. Sie meinte, dass dieses meistens in solchen Situationen passiert, wenn sie sehr müde ist. Allerdings war sie der Meinung, dass diese sog. Schwierigkeiten ihre Sprachwahl trotzdem nicht beeinflussen.

Es gibt abweichende Resultate über den Einfluss der eigenen Sprachkenntnisse auf die Sprachwahl des Lehrers. Nagy und Robertson (2009, s. Kapitel 6) nennen die Sprachkenntnisse als einen Faktor, die möglicherweise die Sprachwahl beeinflusst. Dagegen hat Macaro (1997, 80) herausgefunden, dass die Sprachkenntnisse des Lehrers ein „sehr bedeutungsloser Faktor“ dabei waren, dass der Lehrer die Ausgangssprache verwendete. Die Meinungen der Informantinnen stützen eher die Stellung von Macaro, dass die Sprachkenntnisse die Sprachwahl nicht beeinflussen.

8.2.6 Andere lehrerbezogene Faktoren

Die Befragten erwähnten zwei lehrerbezogenen Faktoren außerhalb meines Fragenkatalogs. Zunächst werden diese zwei Faktoren, die Energie des Lehrers und die Angst davor, dass die Gruppen kleiner werden, und deren Einfluss auf die Sprachwahl der Befragten betrachtet.

Kaarina, Satu und Tarja haben *die Energie des Lehrers* als einen Faktor erwähnt, der einen Einfluss auf ihre Sprachwahl hat. So wie die Lehrer manchmal deswegen Finnisch verwenden, weil die Lernenden müde sind (s. Kap. 8.1.7), gilt das Gleiche auch für die Lehrer. Wenn sie selbst müde sind, finden sie es leichter, ins Finnische zu wechseln. Satu meinte, dass sie nicht immer die Energie hat, die Zielsprache zu sprechen. Sie meinte, dass sie sich natürlich mehr Mühe damit geben muss, wenn sie die Zielsprache verwendet, und manchmal verwendet sie Finnisch, weil es leichter ist, sowohl für die Lernenden als auch für sie als Lehrerin. Die Energie und der Stress des Lehrers werden auch in Macaro (1997, 80) als solche Faktoren bezeichnet, die den Sprachgebrauch im Klassenzimmer beeinflussen. Weiterhin erkennt Turnbull (2001, s. Kapitel 4.1) diese Situation und gibt zu, dass es für den Lehrer sehr attraktiv ist, die Ausgangssprache zu verwenden, wenn er müde ist.

Kaarina meinte, dass die eigene Müdigkeit einen Einfluss auf die Sprachwahl hat. Ihrer Meinung nach gelingt es manchmal nur einfach nicht mit der Zielsprache, und besonders wenn man sehr müde ist, muss man sich noch mehr mit der Sprache anstrengen. Wenn man nach einem langen Tag noch spät am Nachmittag Unterricht hat und lange Anweisungen in der Zielsprache geben sollte, verwendet sie in solchen Situationen vielleicht eher Finnisch.

In den Antworten von Virpi war *die Angst davor, dass die Gruppen kleiner werden*, stets stark anwesend. Aus ihren Antworten ergab sich, dass sie sich in ihrer Sprachwahl die ganze Zeit darum kümmert, dass die Lernenden den Unterricht verstehen. Weiterhin war sie der Meinung, dass die Lernenden die Gruppe verlassen, wenn sie dem Unterricht nicht mehr folgen können. So erzählte sie über die Situation:

(21) *Ei halua että oppilaille tulis semmonen kokemus että ne jotenki putoaa tai että ei oo mukavaa.*
[Man will nicht, dass die Lernenden fühlen dass sie etwas nicht mitbekommen oder dass sie kein Spaß haben.] (Virpi)

Sie möchte also sehr gerne alle Lernenden mit in der Gruppe behalten und das führt dazu, dass sie Zugeständnisse mit der Sprache machen muss. Sie möchte versichern, dass alle Lernenden sie verstehen, und das macht sie dann auf Finnisch.

8.3 Andere Faktoren, die die Sprachwahl des Lehrers beeinflussen

Das dritte Thema in dem Interview habe ich „andere Faktoren“ genannt. Ich wollte auch solche Faktoren behandeln, die nicht mit den zwei früheren Themen zusammenhängen und ich habe mich dafür entschieden, eine dritte Kategorie für diese restlichen Faktoren zu bilden. Ich wollte wissen, was für einen Einfluss die Kollegen, die Eltern der Lernenden und der nationale Lehrplan auf die Sprachwahl des Lehrers haben. Diese drei Faktoren habe ich also vor den Interviews gewählt und sie werden alle auch in Nagy und Robertson (2009, 83-84) als beeinflussende Faktoren präsentiert.

8.3.1 Die Kollegen

In Bezug auf ihre Kollegen wurden die Informanten zwei Sachen gefragt: erstens, ob sie mit ihren Kollegen gemeinsame Prinzipien über die Sprachwahl haben, und zweitens, ob die Meinungen oder Vorgehensweise ihrer Kollegen einen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben. Es ist bemerkenswert, dass jede Befragte zurzeit die einzige Deutschlehrerin in ihrer Schule ist. Einige haben jedoch früher einen anderen Deutschlehrer als Kollegen gehabt.

Vier von den Befragten diskutieren nicht den Sprachgebrauch mit ihren Kollegen. Folglich haben sie auch keine gemeinsamen expliziten Prinzipien über die Sprachwahl. Kaarina war die einzige, die die Sprachwahl mit ihren Kollegen diskutiert hat. Sie führte am Anfang ihrer Karriere zusammen mit ihren Kollegen eine mündliche Untersuchung durch. Mithilfe der Untersuchung versuchten sie, möglichst viele zielsprachige Übungen in das Klassenzimmer zu bringen. Kaarina meinte, dass so eine Zusammenarbeit am Anfang ihrer Karriere für sie sehr nützlich war.

Erja war der Meinung, dass ihre früheren Kollegen ähnliche Meinungen über den Sprachgebrauch hatten, obwohl sie das Thema nie zusammen diskutierten. Ihrer Meinung nach hat das ihre eigene Meinungen über den Sprachgebrauch verstärkt. Virpi war auch der Meinung, dass die Einstellungen ihrer Kollegen wahrscheinlich nicht so unterschiedlich waren, und erzählte, dass sie nie das Bedürfnis gehabt hat, den Sprachgebrauch mit ihren Kollegen zu diskutieren.

Alle Befragten waren der Meinung, dass die Meinungen der Kollegen keinen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben. Kaarina fasste die Antworten der Befragten zusammen:

(22) *Mä teen oikeestaan aika paljon sillä tavalla miltä musta ittestä tuntuu.*
[Ich arbeite eigentlich ziemlich oft so, wie ich selbst gut finde.] (Kaarina)

Nagy und Robertson (2009, s. Kapitel 6) stellen fest, dass die Kollegen den Sprachgebrauch eines Lehrers beeinflussen können. Die Informantinnen dieser Untersuchung machen ihre Sprachwahl jedoch ziemlich unabhängig von ihren Kollegen. Eine Ursache dafür, dass die Befragten mit ihren

Kollegen keine gemeinsamen Prinzipien über den Sprachgebrauch haben, kann sein, dass es in ihren Schulen momentan keinen anderen Deutschlehrer gibt. Meiner Meinung nach ist das jedoch eine Ausrede, weil die Lehrer auch mit den anderen Sprachlehrern die Sprachwahl diskutieren könnten und auch sollten. Ich finde, dass der Sprachgebrauch und das Verhältnis zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Sprachfächern ein aktuelles und diskussionswertes Thema ist. Wenn es mehrere Deutschlehrer in der Schule gibt, finde ich es besonders merkwürdig, dass die Lehrer ihre Sprachwahl gar nicht diskutieren. Meiner Meinung nach sollten die Lehrer in einer Schule einigermaßen dieselben Prinzipien über den Sprachgebrauch haben, damit alle Lernenden möglichst gleichwertigen Unterricht bekommen.

8.3.2 Die Eltern

Nagy und Robertson (2009, 84) sind der Meinung, dass auch die Eltern der Schüler einen Einfluss auf die Sprachwahl der Lehrer haben können (s. Kapitel 6). Die befragten Lehrerinnen in meiner Untersuchung sind jedoch anderer Meinung. Tarja formulierte die Einstellung der Eltern folgendermaßen:

(23) Mä luulen että he haluavat että sitä käytetään, ei oo nyt tullu mitään suoranaista -- mä itekin vanhempana odotan että kyllä sitä kieltä nyt käytetään mutta sillä tavalla että oppilas ei tipu kärryiltä sitte kuitenkaan missään vaiheessa.
[Ich denke, dass sie möchten, dass die Zielsprache verwendet wird, aber sie haben dazu nichts direkt gesagt --- ich habe auch selbst als Mutter die Erwartung, dass man die Zielsprache verwendet, aber so, dass der Schüler den Unterricht verstehen kann.] (Tarja)

Keine von den Befragten nannte die Eltern als einen Faktor, der einen Einfluss auf ihre Sprachwahl hat. Sie waren der Meinung, dass die Eltern manchmal Erwartungen an andere Sachen haben können, wie z. B. daran, welche Fremdsprache die Schüler lernen sollen, aber nicht an die Sprachwahl der Lehrer. Kaarina zufolge haben Eltern den Wunsch geäußert, dass der Unterricht nicht zu schwierig für ihre Kinder wäre. Satu erwähnte, dass die Eltern „in vieler Hinsicht“ ziemlich passiv sind. Natürlich gibt es auch Unterschiede zwischen den Eltern, in manchen Schulen kann es sein, dass die Eltern stärkere Einstellungen zu dem Unterricht haben. Im

Allgemeinen scheint es jedoch so zu sein, dass die Sprachwahl der Lehrer nicht zu den Sachen gehört, zu denen die Eltern Stellung nehmen. Die Befragten in dieser Untersuchung können die Unterrichtssprache unabhängig von den Eltern wählen.

8.3.3 Der Lehrplan

Nagy und Robertson (2009, 83-84) präsentieren die verschiedenen Faktoren, die einen Einfluss auf die Sprachwahl der Lehrer haben und sind der Meinung, dass die sog. institutionellen Faktoren von bedeutendem Einfluss sind (s. Kapitel 6). Zu den institutionellen Faktoren gehört auch der Lehrplan. Nach Nagy und Robertson sind die meisten Lehrer dazu bereit, die Ziele des Lehrplans mithilfe der Ausgangssprache zu erfüllen. In meiner Untersuchung habe ich die Informanten gefragt, ob der Lehrplan ihren Sprachgebrauch beeinflusst.

Die Befragten hatten unterschiedliche Meinungen über den Einfluss des Lehrplans auf die Sprachwahl. Satu und Kaarina, die beide in der gymnasialen Oberstufe unterrichten, waren der Meinung, dass der Lehrplan nicht direkt die Sprachwahl diktiert, sondern eher die Kursinhalte, und die Kursinhalte können einen Einfluss auf die Sprache haben. Satu gibt als Beispiel die ersten Kurse in der gymnasialen Oberstufe. Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe (s. Z. B. LOPS¹⁷ 2015, 121) wird beschrieben, dass die ersten Kurse der B2- und B3-Sprache die mündliche Kommunikation betonen. Dann ist es natürlich, dass der Lehrer ein sprachliches Modell zeigt und möglichst viel die Zielsprache verwendet. Satu meinte, dass der Lehrplan keine expliziten Anweisungen in Bezug auf die Unterrichtssprache gibt. Der neue Lehrplan beinhaltet gemeinsame Kurse mit anderen Fächern, wodurch natürlich der Sprachgebrauch beeinflusst wird. Kaarina war der Meinung, dass die integrierten Kurse bessere Sprachkenntnisse von dem Lehrer verlangen.

¹⁷ LOPS (auf Finnisch: Lukion opetussuunnitelman perusteet) ist die Abkürzung für den nationalen finnischen Lehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe.

Virpi und Tarja erzählten, dass sie den Lehrplan nicht die ganze Zeit explizit im Kopf haben, sondern er wirkt irgendwo im Hintergrund. Virpi war der Meinung, dass sie sich deswegen nicht mehr die ganze Zeit auf den Lehrplan konzentriert, weil sie schon so lange unterrichtet hat. Tarja meinte, dass der Lehrplan viele schöne Ziele enthält, die man in kurzer Zeit erreichen sollte. Ihrer Meinung nach ist es jedoch in der Praxis unmöglich, alle diese Ziele zu erreichen, und sie stellte fest, dass sie statt des Lehrplans den gesunden Menschenverstand verwendet. Als Virpi gefragt wurde, wie die Ziele des Lehrplans ihren Unterricht steuern, antwortete sie folgendermaßen:

(24) *Eikö ne [tavoitteet] kuitenkin vieraassa kielessä automaattisesti oo sitä että sitä vierasta kieltä käytetään niin paljon ku mahollista ja oppilaille yritetään saada semmonen taito että sillä jotakin myös tekee.*

[Sind die Ziele in dem Fremdsprachenunterricht nicht automatisch, dass man die Zielsprache möglichst viel verwendet und versucht, dass die Schüler solche Kenntnisse erreichen, dass sie auch etwas mit der Sprache tun können.] (Virpi)

Von den Befragten war Erja die einzige, die die Ziele des Lehrplans direkt erwähnte:

(25) *Uudessa opetussuunnitelmassa jopa sanotaan että sitä [kohdekieltä] käytetään aina kun mahdollista, aikasemminhan siitä ei oo mainintoja ollut että että toki se niinku antaa tukea sille että edelleenki jatkaa sitä samaa linjaa.*

[In dem neuen Lehrplan wird sogar gesagt, dass man immer wenn möglich die Zielsprache verwendet, früher wurde es gar nicht erwähnt, also es stützt meine eigene Einstellung.] (Erja)

Der neue Lehrplan (s. Z. B. POPS¹⁸ 2014, 361) legt fest, dass „die Zielsprache immer, wenn möglich, verwendet werden soll“. Dieser ist jedoch der einzige Satz, mit dem im POPS Stellung zum Sprachgebrauch genommen wird. Es wird nicht definiert, was mit „immer, wenn möglich“ gemeint ist, sondern das muss jeder Lehrer selbst definieren. Der nationale Lehrplan gibt also Richtlinien über den Sprachgebrauch aus, aber sie sind ziemlich ungenau und geben dem einzigen Lehrer viel Freiheit.

¹⁸ POPS (auf Finnisch: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) ist die Abkürzung für den nationalen finnischen Lehrplan für die finnische Gemeinschaftsschule.

9 SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Arbeit wurden die Einstellungen und Meinungen der DaF-Lehrer über ihre eigene Sprachwahl im Unterricht betrachtet. Das Ziel der Arbeit war herauszufinden, welche Faktoren einen Einfluss auf die Sprachwahl der DaF-Lehrer haben. Schon in meiner Bachelorarbeit (Leinonen 2013) habe ich das Thema Sprachgebrauch der DaF-Lehrer untersucht, weil ich schon dann großes Interesse für dieses Thema hätte. Während meinen pädagogischen Studien und Lehrerpraktikums im Studienjahr 2014-2015 war der Sprachgebrauch des Lehrers im Unterricht eines der Themen, die wir oft mit meinem anleitenden Lehrer diskutierten. Besonders am Anfang des Praktikums wurde uns verlangt, dass wir unseren Sprachgebrauch immer begründen mussten. Die Hauptidee meines anleitenden Lehrers im Praktikum war, dass der Sprachgebrauch des Lehrers logisch und begründet sein sollte, egal in welcher Sprache die Lernenden unterrichtet werden.

Weil der Sprachgebrauch so ein wichtiges Thema während des Praktikums war, hat es den Gedanken gestützt, dass ich dieses Thema noch weiter untersuchen möchte. In der Bachelorarbeit habe ich untersucht, wie die Lehrer die Sprache während der Stunde wechseln, aber diesmal wollte ich mich näher auf die Hintergrundfaktoren konzentrieren. Mein Hauptinteresse waren die eigenen Einstellungen der DaF-Lehrer zu ihrem Sprachgebrauch. Ich wollte wissen, ob die Lehrer, die schon im Arbeitsleben sind, irgendwelche Prinzipien über ihre Sprachwahl haben und ob sie ihre Sprachwahl bewusst reflektieren und begründen können.

In dem theoretischen Teil dieser Arbeit (Kapiteln 2-6) werden unterschiedliche theoretische Standpunkte zu dem Thema Sprachgebrauch im FSU präsentiert. Erstens werden im Kapitel 2 die verschiedenen Unterrichtsmethoden des FSU und deren Einstellung zur Unterrichtssprache betrachtet. Im Kapitel 3 werden sowohl mögliche Gründe für die Vermeidung der Ausgangssprache diskutiert als auch verschiedene Verwendungsweisen der Ausgangssprache als Hilfsmittel für das Maximieren der Zielsprache präsentiert. Besonders Butzkamm (2003) argumentiert stark dafür, dass die Ausgangssprache viele Vorteile für den

FSU bringt, und präsentiert unterschiedliche Zwecke, wofür die Ausgangssprache verwendet werden kann. Im Kapitel 4 werden Argumente für die Verwendung der Zielsprache behandelt. Im Kapitel 5 wird das Translanguaging, eine völlig gegenteilige Perspektive zum Sprachenlernen präsentiert. Die Grundidee des Translanguagings besteht darin, dass es keine einzelne Sprachen im Kopf des Lernenden gibt, sondern ein großes sprachliches Repertoire. Dieser Gedanke bietet neue Aspekte auch zur Diskussion über die Unterrichtssprache, und diese Aspekte werden im Kapitel 5 diskutiert. Im Kapitel 6 werden mögliche Faktoren präsentiert, die den Sprachgebrauch des Lehrers beeinflussen können.

Das Ziel der Untersuchung wurde anhand folgender Untersuchungsfragen betrachtet:

1. Was für einen Einfluss haben die lernerbezogenen Faktoren auf die Sprachwahl des DaF-Lehrers den Informanten zufolge?
2. Was für einen Einfluss haben die lehrerbezogenen Faktoren auf die Sprachwahl des DaF-Lehrers den Informanten zufolge?
3. Was für einen Einfluss haben die Faktoren außerhalb des Klassenzimmers auf die Sprachwahl des DaF-Lehrers den Informanten zufolge?

Das Material wurde mithilfe von Themeninterviews gesammelt. Das Interview eignet sich gut dafür, den Menschen zu den Gründen ihres Verhaltens zu befragen (s. Kap. 7.2). In der vorliegenden Untersuchung wurde eine besondere Art von Interviews verwendet, nämlich das Themeninterview. Es gibt unterschiedliche Anschauungen darüber, welche die typischen Merkmale eines Themeninterviews sind (s. Kap. 7.2). Die Grundidee besteht darin, dass in dem Themeninterview der Schwerpunkt in den vorher gewählten Themen liegt. Die Fragen können vorher geplant werden, aber sie müssen nicht in jedem Interview in der gleichen Reihenfolge gestellt werden, und die genaue Wortform kann variieren. Die Hauptthemen, für die ich mich in dieser Untersuchung interessierte,

stammten aus den Untersuchungsfragen. Ich habe für die Interviews einen Themenkatalog vorbereitet (s. Anhang 3), den ich während den Interviews folgte. An den Interviews haben fünf Informantinnen teilgenommen. Im Kapitel 7.4 werden genauere Hintergrundinformationen zu den Informantinnen gegeben.

Das erste Thema in den Interviews waren die lernerbezogenen Faktoren. In dem Themenkatalog hatte ich die folgenden lernerbezogenen Faktoren dabei: das Alter der Lernenden, die Größe der Gruppe, das Niveau der Gruppe, die Sprache der Lernenden, gemeinsame Regeln mit den Lernenden, die Unterrichtsinhalte und die im Unterricht verwendeten Arbeitsmethoden. Aus diesen Faktoren waren drei deutlich von größter Bedeutung: **das Niveau der Gruppe, die Größe der Gruppe und die Unterrichtsinhalte.**

Interessanterweise beeinflusst **das Niveau der Gruppe** die Sprachwahl der Informantinnen auf unterschiedlicher Weise. Entweder waren die Informantinnen der Meinung, dass sie mit den Anfängern mehr Finnisch verwenden müssen, oder sie meinten, dass es mit den Anfängern leichter ist, Deutsch zu verwenden. Die Verwendung des Finnischen wurde damit begründet, dass die Anfänger auf Deutsch nichts verstehen würden. Dagegen meinten einige Informantinnen, dass es mit den Anfängern natürlich ist, Deutsch zu verwenden, weil die Sprache am Anfang so konkret ist. Dieses erzählt über bemerkenswerte Unterschiede in den grundlegenden Prinzipien, die die Informantinnen über den Sprachgebrauch haben. Während einige versuchen, vom Anfang an möglichst viel Zielsprache zu verwenden, sehen andere die Verwendung der Zielsprache mit den Anfängern eher als eine Belastung als eine Möglichkeit.

Nach einigen Informantinnen steht **die Größe der Gruppe** in einem engen Zusammenhang mit dem sprachlichen Niveau der Gruppe. Virpi und Tarja erzählten, dass die größeren Gruppen sprachlich mehr heterogen sind. Es gibt sowohl Lernende auf sehr hohem sprachlichem Niveau als auch Lernende auf einem niedrigen sprachlichen Niveau. Virpi meinte, dass die Heterogenität der Gruppen Herausforderungen schafft und erzählte, dass sie in den größeren Gruppen mehr Finnisch verwendet. Als den Grund dafür

erklärte sie, dass sie Angst davor hat, dass die schwächeren Lernenden den Unterricht nicht verstehen und die Gruppe verlassen. Weil sie möchte, dass alle Lernenden folgen, muss sie ihrer eigenen Meinung nach das Verständnis auf Finnisch kontrollieren (s. auch Macaro 1997). Die Angst davor, dass die Gruppen kleiner werden, war eigentlich stets in den Antworten von Virpi sichtbar und es sieht so aus, dass diese Angst die Sprachwahl von Virpi ganz viel beeinflusst. Die anderen Informantinnen erwähnten diese Angst nicht explizit, aber die Realität in Finnland ist, dass Deutsch als Fremdsprache immer weniger in der Schule gelernt wird (s. Kangasvieri et al. 2011: 8.11). Die Angst von Virpi ist also nachvollziehbar, es ist aber interessant, dass diese Angst bei ihr so stark im alltäglichen Unterricht anwesend ist. Es kann sein, dass diese Angst aus früheren Erfahrungen stammt, und Virpi will jetzt solche Situationen vermeiden. Das Ideal wäre jedoch, dass die Lehrer die Entscheidungen über den Unterricht unabhängig von solchen externen Gründen machen könnten.

Die Informantinnen haben **die Unterrichtsinhalte** einen Faktor genannt, der ihren Sprachgebrauch beeinflusst. Drei von den fünf Informantinnen unterrichten die Grammatik immer auf Finnisch. Sie motivierten diese Wahl damit, dass sie besonders bei der Grammatik versichern möchten, dass alle Lernenden den Unterricht verstehen. Die Untersuchungen von Macaro (1997) und Mitchell (1988, zitiert nach Macaro 1997 und Kim & Elder 2005) stützen dieses Ergebnis, dass viele Lehrer beim Grammatikunterricht sich auf die Ausgangssprache stützen. Erja hat das gleiche Argument verwendet, wenn sie erzählte, dass sie Kulturthemen auf Finnisch diskutiert. Ihrer Meinung nach sind die Sprachkenntnisse der Lernenden nicht genügend, um die Kulturthemen auf Deutsch zu diskutieren.

Auch in meiner Bachelorarbeit (Leinonen 2013, 20) wurde die Grammatik als ein Thema erwähnt, das oft auf Finnisch unterrichtet wird. Ein Informant meinte, dass die Terminologie zu schwierig auf Deutsch ist und es nimmt weniger Zeit, wenn er auf Finnisch unterrichtet. In dieser Untersuchung erwähnte Satu auch die Schwierigkeit der Terminologie und sie war der Meinung, dass die grammatische Terminologie auch auf Finnisch sehr schwierig ist. Mithilfe visueller Hilfsmittel sollte es jedoch kein Problem sein, leichte Grammatikthemen in der Zielsprache zu unterrichten,

abgesehen davon, wie weit fortgeschritten die Lernenden sind. Die Lernenden müssen nur an der Zielsprache gewöhnt werden. Wenn der Lehrer glaubt, dass die Lernenden dem Unterricht nicht auf Deutsch folgen können, kann es sein, dass er die Lernenden und ihre Sprachkenntnisse unterschätzt.

Das zweite Thema in den Interviews waren die lehrerbezogenen Faktoren. In meinem Themenkatalog hatte ich die folgenden Faktoren dabei: **die eigenen Schulerfahrungen, die Ausbildung an der Universität, die Unterrichtsphilosophie, die früheren Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht und die eigene Sprachkenntnisse.**

Alle Informantinnen erzählten, dass in ihrer Schulzeit im Sprachenunterricht meistens Finnisch verwendet wurde. Virpi und Tarja waren stark der Meinung, dass sie dieses als negativ sehen und in ihrem eigenen Unterricht möglichst viel Deutsch verwenden möchten. Satu und Erja dagegen meinten, dass es keine negative Erfahrung war und keinen Einfluss auf ihren jetzigen Sprachgebrauch hat. Kaarina, die schon seit fast 30 Jahre unterrichtet, war der Meinung, dass ihre eigenen Schulzeiten nicht mehr einen Einfluss auf ihre Sprachwahl haben. Sie gab jedoch zu, dass die eigenen Schulerfahrungen besonders am Anfang ihrer Karriere einen Einfluss hatten, auf gleiche Weise wie bei Virpi und Tarja. Es ist interessant, dass Virpi und Tarja die Verwendung des Finnischen in ihrer Schulzeit so stark als etwas Negatives ansehen und deshalb in ihrem Unterricht ganz im Gegenteil vorgehen möchten. Satu und Erja hatten ähnliche Erfahrungen über den Sprachgebrauch in ihrer Schulzeit, aber für sie war es nicht so eine negative Sache.

Die Informantinnen hatten gleiche Erfahrungen über ihre **Ausbildung an der Universität.** Während ihres Studiums gab es eine starke Betonung auf der Kommunikation und auf der Verwendung der Zielsprache. Virpi erzählte, dass während des Praktikums sogar empfohlen wurde, dass nur Deutsch verwendet werden sollte. Wahrscheinlich hat die starke Betonung der Kommunikation während der Ausbildung zusammen mit der Verwendung des Finnischen in den Schulzeiten dazu führt, dass sie eine starke Einstellung für die Zielsprache entwickelte.

Es ist interessant zu sehen, wie die Einstellung zu der Unterrichtssprache an der Universität sich verändert hat. Die meisten Informantinnen erzählten, dass in ihren Schulzeiten, d. h., in den 60er und 70er Jahren, nur Finnisch verwendet wurde. Als sie dann ihr Praktikum an der Universität gemacht haben, wurde dagegen die Zielsprache stark betont und die Verwendung der Ausgangssprache fast verboten. Eine klare Veränderung in der Stellung zur Unterrichtssprache ist zu sehen, als der kommunikative Ansatz setzte sich durch (s. Kapitel 2). Als ich mein Lehrerpraktikum im Studienjahr 2014-2015 absolviert habe, habe ich beobachtet, dass die jetzige Einstellung irgendwo in der Mitte liegt. Die Verwendung der Zielsprache wird immer noch empfohlen, aber die Ausgangssprache wird nicht mehr so stark ignoriert. Im Gegenteil, die Ausgangssprache kann sogar als ein nützliches Hilfsmittel gesehen werden.

Im Kapitel 8.2.3 wurde erwähnt, wie während meines Lehrerpraktikums die **Unterrichtsphilosophie** sehr oft diskutiert wurde. Ich habe den Informantinnen zu ihrer Unterrichtsphilosophie befragt und möchte wissen, ob ihre Unterrichtsphilosophie irgendwelche Gedanken über den Sprachgebrauch enthält. Nur zwei Informantinnen hatten in ihrer Unterrichtsphilosophie explizite Gedanken über die Sprachwahl im Unterricht. Kaarina und Erja formulierten ihre Gedanken ziemlich ähnlich: sie beide möchten, dass während des Unterrichts sowohl die Lehrerin als auch die Lernenden möglichst viel die Zielsprache verwenden. Beide legten Wert besonders darauf, dass die Lernenden im Unterricht genug Möglichkeiten bekommen, die Zielsprache zu verwenden. Die anderen Informantinnen diskutierten ihre Unterrichtsphilosophie, aber sie enthielt keine Meinungen über ihren Sprachgebrauch. Für mich waren die Resultate eine Überraschung. Ich hatte gedacht, dass alle Lehrer eine bewusste Entscheidung über ihre Sprachwahl gemacht haben. Der Sprachgebrauch ist jedoch im FSU ein zentrales Thema und meiner Meinung nach sollte es für jeden Lehrer in der Unterrichtsphilosophie dabei sein.

Die früheren Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht spielen eigentlich keine große Rolle bei der Sprachwahl der Informantinnen. Virpi und Tarja meinten, dass sie am Anfang ihrer Karriere mehr Deutsch verwendeten. Die anderen Informantinnen waren der Meinung, dass ihr Sprachgebrauch

ähnlich geblieben ist. **Die eigenen Sprachkenntnisse** haben auch keinen bedeutenden Einfluss auf die Sprachwahl der Informantinnen. Alle Informantinnen waren der Meinung, dass ihre Sprachkenntnisse für die jeweilige Stufe genügend sind und sie müssen nicht wegen der mangelnden Sprachkenntnisse die Ausgangssprache verwenden. Hier kann man überlegen, ob die Situation anders unter jüngeren Lehrern ist. Es kann sein, dass das Vertrauen an den eigenen Sprachkenntnissen nach der Arbeitserfahrung wächst.

Das dritte Thema in den Interviews bestand aus solchen Faktoren, die nicht direkt zu den lernerbezogenen oder zu den lehrerbezogenen Faktoren gehören. In meinem Themenkatalog hatte ich die folgenden drei Faktoren dabei: **die Kollegen, die Eltern und der Lehrplan.**

Die allgemeine Einstellung unter den Informantinnen scheint zu sein, dass sie die Sprachwahl im Unterricht mit ihren Kollegen nicht diskutieren. Nur Kaarina hatte am Anfang ihrer Karriere den Sprachgebrauch mit ihren Kollegen diskutiert und sogar Untersuchung über das Thema durchgeführt. Die anderen Informantinnen erzählten, dass sie den Sprachgebrauch mit den Kollegen nicht diskutieren und dadurch auch keine gemeinsamen Prinzipien über die Sprachwahl haben. Ein Grund dafür, dass der Sprachgebrauch nicht diskutiert wird, kann sein, dass jede Informantin zurzeit in ihrer Schule die einzige Deutschlehrerin ist. Das ist aber nur die halbe Wahrheit, weil es bestimmt in jeder Schule andere Sprachlehrer gibt, und die Deutschlehrer könnten auch mit ihnen gemeinsame Prinzipien über die Sprachwahl haben. Gemeinsame Prinzipien mit den Kollegen könnten die Sprachwahl des einzigen Lehrers stützen. Ich finde es einigermaßen überraschend, dass die Kollegen keinen Einfluss auf die Sprachwahl haben. Auf der anderen Seite haben die Lehrer in Finnland auf vielfache Weise eine relative große Freiheit in Bezug darauf, was sie in dem Klassenzimmer machen. Anscheinend gilt die Freiheit auch dem Sprachgebrauch.

Den Informantinnen zufolge haben **die Eltern** keine Erwartungen in Bezug auf die Unterrichtssprache. Einige Informantinnen meinten, dass die Eltern im Allgemeinen ziemlich selten ihre Meinung über den Unterricht äußern,

während andere erzählten, dass die Eltern wohl Erwartungen über den Unterricht haben, nur nicht über die Sprachwahl.

Die Informantinnen hatten unterschiedliche Einstellungen zu dem Lehrplan und dessen Einfluss auf die Unterrichtssprache. Satu und Kaarina waren der Meinung, dass **der Lehrplan** nicht direkt den Sprachgebrauch, sondern eher die Unterrichtsinhalte diktiert. Die Unterrichtsinhalte dagegen haben ihrer Meinung nach einen Einfluss auf die Unterrichtssprache, d. h., dass der Lehrplan ihrer Meinung nach die Unterrichtssprache indirekt beeinflusst. Virpi und Tarja erzählten, dass sie nicht die ganze Zeit explizit an dem Lehrplan denken, sondern er wirkt irgendwo im Hintergrund. Erja war die einzige von den Informantinnen, die explizit die Rolle des Lehrplans für ihren Sprachgebrauch erwähnte. Sie erinnerte sich an dem neuen Lehrplan (POPS 2014, 361), in dem festgestellt wird, dass die Zielsprache „immer wenn möglich verwendet wird“. Erja meinte, dass diese Feststellung in dem Lehrplan ihr dabei unterstützt, gleichfalls weiterzumachen, wie sie bisher vorgegangen ist. Weil in dem neuen Lehrplan nur in einem Satz etwas über den Sprachgebrauch gesagt wird, ist es eigentlich kein Wunder, dass die Informantinnen der Meinung waren, dass der Lehrplan ihre Sprachwahl nicht beeinflusst. Man kann jedoch die Frage stellen, ob der Lehrplan genauere Anweisungen über den Sprachgebrauch enthalten sollte. Der Ausdruck „immer wenn möglich“ ist ziemlich ungenau und wie man die Anweisung verwirklicht, ist eine Interpretationsfrage. Jeder Lehrer kann selbst definieren, was „immer wenn möglich“ in seinem Unterricht bedeutet.

In dieser Untersuchung wurden die Einstellungen der DaF-Lehrer zu ihrer eigenen Sprachwahl untersucht und das Ziel der Untersuchung war herauszufinden, welche Faktoren einen Einfluss auf die Sprachwahl des DaF-Lehrers haben. Weil es schon ziemlich viel Forschungswissen über den Sprachgebrauch im Englisch- und Schwedischunterricht gibt, könnte in der Zukunft der Sprachgebrauch in verschiedenen Sprachen verglichen werden. Es wäre interessant zu untersuchen, ob es wirklich Unterschiede in der Verwendung der Zielsprache und der Ausgangssprache z. B. zwischen dem Deutschunterricht und dem Englischunterricht gibt und welche Faktoren die möglichen Unterschiede verursachen. Eine andere Möglichkeit wäre, solche Lehrer zu untersuchen, die mehrere Sprachen unterrichten, um

herauszufinden, ob ihr Sprachgebrauch je nach Sprache variiert. Die Sprachwahl des Lehrers könnte auch aus dem Blickwinkel des Lernenden untersucht werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit haben einigermaßen die allgemeinen Tendenzen des DaF-Unterrichts verstärkt. Einige Überraschungen waren auch zu finden. Es war zu erwarten, dass die lernerbezogenen Faktoren (wie z. B. das Niveau der Lernenden und die Größe der Gruppe) die Sprachwahl des Lehrers am meisten beeinflussen. Der Unterricht besteht aus Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernenden, und es ist natürlich, dass die Lernenden die Entscheidungen des Lehrers beeinflussen, auch in Bezug auf die Sprachwahl. Ein anderer, kaum überraschender Faktor war der Einfluss der Lehrinhalte und besonders der Grammatik. Die Grammatik wird immer noch oft in der Ausgangssprache unterrichtet. Aus der Untersuchung ergab sich, dass die Informantinnen ziemlich wenig oder gar nicht ihren Sprachgebrauch mit ihren Kollegen diskutieren. Die Mehrheit der Informantinnen hatte auch in ihrer Unterrichtsphilosophie keine Einstellung zum Sprachgebrauch im Unterricht. Es ist wichtig, dass diese Situation sich verändert, und dass in der Zukunft immer mehrere Lehrer ihren Sprachgebrauch reflektieren würden und dadurch die Sprachwahl begründen könnten. Effektiver Sprachgebrauch im FSU beinhaltet zwei Aspekte: sowohl das Maximieren der Zielsprache als auch die Verwendung der Ausgangssprache als ein stützendes Hilfsmittel.

LITERATURVERZEICHNIS

- Björklund et al. 1998: Kielikylypy kielenopettajana. In: Takala, Sauli; Sajavaara, Kari (Hrsg.): Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Butzkamm, Wolfgang 2003: We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. In: *The Language Learning Journal* 28 (1), S. 29–39.
- Chaudron, Craig 1988: *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cook, Vivian J. 1999: Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. In: *TESOL Quarterly* 33 (2), S. 185–209.
- Cook, Vivian J. 2001: Using the first language in the classroom. In: *Canadian Modern Language Review* 57 (3), S. 402–423.
- Cook, Vivian J. 2013: *Second Language Learning and Language Teaching*. 4. Aufl. London & New York: Routledge.
- Dailey-O’Cain, Jennifer; Liebscher, Grit 2009: Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and applications. In: Turnbull, Miles; Dailey-O’Cain, Jennifer (Hrsg.): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Day, Elaine M.; Shapson, Stan M. 1996: *Studies in Immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duff, Patricia A.; Polio, Charlene G. 1990: How much foreign language is there in the foreign language classroom? In: *Modern Language Journal* 74 (2), S. 156–166.

- Dufva, Hannele 2011: Ei kysyvää tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hrsg.): *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane 2006: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Ellis, Rod 2003: *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, Jari; Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- García, Ofelia 2011: *Educating New York's Bilingual Children: constructing a future from the past*. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14 (2), S. 133–153.
- García, Ofelia 2012: *Theorizing translanguaging for educators*. In: Celic, C.; Seltzer, K. (Hrsg.): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, S. 1–6.
- García, Ofelia 2014: *Multilingualism and language education*. In: Leung, C.; Street, B. V. (Hrsg.): *The Routledge Companion to English Studies*. New York: Routledge, S. 84–99.
- García, Ofelia; Flores, Nelson 2012: *Multilingual pedagogies*. In: Martin-Jones, M.; Blackledge, A.; Creese, A. (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, S. 232–246.
- García, Ofelia; Kano, Naomi 2014: *Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US*. In: Conteh, J.; Meier, G. (Hrsg.): *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters. S. 258–277.
- García, Ofelia; Li Wei 2014: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave McMillan.

- García, Ofelia; Li Wei 2015: Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In: Wright, W.; Boun, S.; García, O. (Hrsg.): Handbook of Bilingual Education. Malden, MA: John Wiley, S. 223–240.
- Gardner-Chloros, Penelope 2009: Code-switching. New York: Cambridge University Press.
- Gass, Susan M.; Madden, Carolyn G. (Hrsg.) 1985: Input in Second Language Acquisition. Cambridge, MA: Newbury House.
- Griffiths, Carol; Parr, Judy M. 2001: Language-learning strategies: theory and perception. In: ELT Journal 55 (3), S. 247–254.
- Hirsjärvi, Sirkka; Hurme, Helena 2008: Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula 2009: Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jarvis, Scott; Pavlenko, Anita 2008: Crosslinguistic influence in language and cognition. New York: Routledge.
- Järvinen, Hanna 2014a: An EFL teacher's code-switching and language choice in primary school : a case study. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Järvinen, Heini-Marja 2014b: Kielen opettamisen menetelmiä. In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka (Hrsg.): Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press, S. 89–113.
- Johnson, Keith 2013: An introduction to foreign language learning and teaching. 2. Aufl. Abingdon und New York: Routledge.

Kangasvieri, Teija et al. 2011: Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011. Opetushallitus, Muistiot 2011: 3. Online unter:

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (Letzter Aufruf am 1.6.2016)

Kim, Sun Hee Ok; Elder, Catherine 2005: Language Choices and Pedagogic Functions in the Foreign Language Classroom: A Cross-Linguistic Functional Analysis of Teacher Talk. In: Language Teaching Research 9 (4), S. 355–380.

Krashen, Stephen D. 1982: Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. 1985: The input hypothesis: issues and implications. London: Longman.

Larsen-Freeman, Diane 1985: State of the art on input in second language acquisition. In: Gass, Susan M. & Madden, Carolyn G. (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition. Cambridge, MA: Newbury House, S. 433–444.

Laurén, Christer 2000: Kielten taitajaksi - kielikyöpy käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Leinonen, Suvi 2013: "Pyrin puhumaan mahdollisimman paljon saksaa" - Einstellungen finnischsprachiger Deutschlehrer zu ihrem Sprachgebrauch im Unterricht. Bachelorarbeit. Universität Jyväskylä.

Littlewood, William 1981: Communicative language teaching : an introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, William; Yu, Baohua 2011: First language and target language in the foreign language classroom. In: Language Teaching 44 (1), S. 64–77.

Liu, Dilin et al. 2004: South Korean High School English Teachers' Code Switching: Questions and Challenges in the Drive for Maximal Use of English in Teaching. In: TESOL Quarterly 38 (4), S. 605–638.

LOPS 2015: Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Online unter:

http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Letzter Aufruf am 1.6.2016)

Macaro, Ernesto 1997: Target language, collaborative learning and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters.

Marsh, David; Marsland, Bruce 1999: Lehren und Lernen in Fremdsprachen: Ein Programm zur Einführung des fremdsprachlichen Fachunterrichts. Universität Jyväskylä.

McDonough, Jo 2002: The teacher as language learner: worlds of difference? In: ELT Journal 56 (4), S. 404–411.

McMillan, Brian; Turnbull, Miles 2009: Teacher's Use of the First Language in French Immersion: Revisiting a Core Principle. In: Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (Hrsg.): First Language Use in Second and Foreign Language Learning. Bristol / Buffalo: Multilingual Matters, S. 15–34.

Miettinen, Elisa 2009: As much English as possible: A study on two secondary school English teachers language use and the motives behind their language choices. Bachelorarbeit. Universität Jyväskylä.

Milroy, Lesley; Muysken, Pieter 1995 (Hrsg.): One speaker, two languages : Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press.

Munukka, Päivi 2006: Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.

Nagy, Krisztina; Robertson, Daniel 2009: Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools. In: Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (Hrsg.): First Language Use in Second and Foreign Language Learning. Bristol / Buffalo: Multilingual Matters, S. 66–86.

Patel, M. F.; Jain, Praveen M. 2008: English language teaching: (methods, tools & techniques). Jaipur: Sunrise Publishers & Distributors.

Pit Corder, S. 1992: A Role For The Mother Tongue. In: Gass, Susan M.; Selinker, Larry (Hrsg.): Language Transfer in Language Learning. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 18–31.

POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

Online unter:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Letzter Aufruf am 1.6.2016)

Pynnönen, Johanna 2012: Toll, weil ich Deutsch lernen durfte – Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen Sprachdusche. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.

Reini, Jemina 2008: The functions of teachers' language choice and code-switching in EFL classroom discourse. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.

Robson, Colin 2002: Real world research : a resource for social scientists and practitioner-researchers. 2. Aufl. Oxford: Blackwell.

Ruusuvuori, Johanna; Tiittula, Liisa 2005: Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. Aufl. Tampere: Vastapaino.

Sadeharju, Teija 2012: Language choice in EFL teaching : student teachers' perceptions. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.

- Schreier, Margrit 2012: *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Sopanen, Pauliina 2015: *Kodväxlingsfunktioner i undervisning av svenska och tyska : en fallstudie*. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Stern, H.H. 1992: *Issues and Options in Language Teaching*. Hrsg.: Allen, Patrick; Harley, Birgit. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon 2000: *Task-based second language teaching: The uses of the first language*. In: *Language Teaching Research* 4 (3), S. 251–274.
- Truscott, John; Smith, Michael S. 2011: *Input, Intake and Consciousness: The Quest for a Theoretical Foundation*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 33 (4), S. 497–528.
- Tuokko Eeva; Takala, Sauli; Koikkalainen, Päivikki 2011: *Kielitivoli – Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen. Seurantaraaportti 2009–2010*. Tampere: Yliopistopaino. Online unter: http://www.oph.fi/download/132462_Kielitivoli.pdf (Letzter Aufruf am 1.6.2016)
- Tuomi, Jouni; Sarajarvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. Aufl. Helsinki: Tammi.
- Turnbull, Miles 1998: *Multi-dimensional project-based teaching in core French: a case study*. Universität Toronto.
- Turnbull, Miles 1999: *Multidimensional Project-Based Teaching in French Second Language (FSL): A Process-Product Case Study*. In: *The Modern Language Journal* 83 (4), S. 548–568.
- Turnbull, Miles 2001: *There Is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But...* In: *Canadian Modern Language Review* 57 (4), S. 531–540.

- Turunen, Anu 2013: Kodväxling och dess funktioner i klassrummet : en jämförelse mellan svensk- och engelsklärare på gymnasiet. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Wong-Fillmore, Lily 1985: When does teacher talk work as input? In: Gass, Susan M. & Madden, Carolyn G. (Hrsg.): Input in second language acquisition. Cambridge, MA: Newbury House, S. 17–50.
- Yletyinen, Hanna 2004: The functions of codeswitching in EFL classroom discourse. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä.
- Yu, Xia 2015: From Dual-nature View of Language to Audiolingualism: Reappraisal of Memory Aspect of Language. In: Theory and Practice in Language Studies 5 (3), S. 493–497.

ANHANG 1: Die erste Kontaktaufnahme mit den möglichen Informanten

Hei!

Olen 25-vuotias saksan kielen opettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen Kielten laitokselle saksan oppiaineeseen pro gradu-tutkielmaani, jonka työnimenä on „Hintergrundfaktoren für Sprachgebrauch der DaF-Lehrern im Unterricht“. Tarkoitukseni on haastatella saksanopettajia siitä, minkä asioiden he kokevat vaikuttavan opetuksessa tekemiinsä kielivalintoihin.

Tutkielman empiirinen osuus kerätään haastattelujen avulla, ja tarvitsisinkin nyt osallistujia tutkimukseeni. Jos olet halukas osallistumaan haastatteluun, ota yhteyttä sähköpostitse niin sovitaan sopiva haastattelu-aika. Toivon saavani haastattelut tehtyä marras-joulukuun aikana. Haastattelut tehdään henkilökohtaisesti yksilöhaastatteluina ja nauhoitan keskustelut nauhurille. Jokaista osallistujaa haastatellaan vain kerran ja yhteen haastatteluun on hyvä varata aikaa noin tunti. Aikomukseni on haastatella yhteensä 4-6 yläkoulun ja lukion opettajaa.

Valmiissa tutkimuksessa haastateltaviin viitataan anonyymisti ja kaikki mahdollisesti tunnistettavuuteen vaikuttavat seikat jätetään myös tutkielmaan valituista esimerkeistä pois. Mahdollisesti mainittavat seikat liittyvät työvuosiin, sukupuoleen sekä opettavien ryhmien kokoon ja taitotasoon.

Jos haluat tietää lisää tutkimuksestani, kerron mielelläni lisää. Voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse. Tulemalla mukaan tutkimukseen autat saamaan arvokasta tietoa luokkahuoneen käytänteistä sekä opettajien kielivalinnoista!

Ystävällisin terveisin,

Suvi Leinonen

(E-Mail-Adresse)

(Telefonnummer)

ANHANG 2: Bewilligung zur Untersuchung

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEN OSALLISTUJAKSI

Tutkimuksen suorituspaikka:

Tutkimuksen tekijä: Suvi Leinonen

Tutkimuksen ohjaaja: Hannele Dufva

Tutkimusta tekevä yliopisto ja laitos: Jyväskylän yliopisto, kielten laitos

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään tutkimusta tekevässä yliopistossa ja se voidaan sijoittaa tutkimuksen päätyttyä arkistoon. Osallistujille kerrotaan, milloin ja missä tilanteissa tutkimustietoa kerätään. Tutkimuksen osallistuja voi halutessaan myös perua osallistumisensa.

1. Suostun siihen, että haastatteluni ääninauhoidetaan ()

2. Näin kerättyä minua koskevaa aineistoa sää käyttää

() tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa

() tieteellisissä esitelmissä

() opetus- ja koulutustilanteissa

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Etunimet:

Sukunimi / sukunimet:

ANHANG 3: Der Themenkatalog für das Interview

HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ:

”Mitkä asiat vaikuttavat saksan opettajien kielen valintaan oppitunnilla, ja miten?”

1. Taustatietoja:
 - 1.1. Sukupuoli?
 - 1.2. Kauanko olet työskennellyt saksanopettajana?
 - 1.3. Minkä tasoisia ryhmiä opetat (A1, A2, B1, B2, C)?
 - 1.4. Minkä kokoisia ryhmiä opetat?
 - 1.5. Onko kaikilla oppilaillasi yhteisenä lähtökielenä suomi?
2. Mitä kieliä käytät saksan tunneilla?
3. Onko sinulla jotain tiettyjä periaatteita siitä, miten käytät lähtö- ja kohdekieltä saksan tunneilla?
 - 3.1. Miksi olet päätenyt näihin periaatteisiin?
4. Kun tarkastelet omia kielivalintojasi oppitunnilla, mitkä asiat omasta mielestäsi vaikuttavat valintoihisi? (tähän voi vastata vapaasti)
5. Seuraavaksi mainitsen joitain seikkoja, jotka saattavat vaikuttaa kielen valintaan. Jokaisen seikan kohdalla voit kertoa, onko se vaikuttava tekijä sinun opetuksessasi. Jos on, kerro myös miten ja miksi se vaikuttaa kielen valintaan kohdallasi.

OPPILAIISIIN LIITTYVÄT TEKIJÄT:

- 5.1. oppilaiden ikä
- 5.2. opetettavan ryhmän koko
- 5.3. opetettavan ryhmän taitotaso
- 5.4. oppilaiden kieli / oppilaiden kanssa sovitut kielikäytännöt
 - 5.4.1. vaikuttaako oppilaiden käyttämä kieli omiin kielivalintoihisi?
 - 5.4.2. onko oppilaiden kanssa sovittu jotain kielen käyttämisestä esim. kurssin alussa?
- 5.5. opetettavat teemat
(kielioppi/kulttuuritietous/sanasto/ääntäminen/ymmärtäminen)
- 5.6. tunnilla käytetyt työskentelytavat (ryhmätyö/parityö/kirjallinen/suullinen jne.)

OMAAN OPETTAJUUTEEN LIITTYVÄT TEKIJÄT:

- 5.7. kokemukset omilta kouluajoilta
- 5.8. aikaisemmat kokemukset omasta opetuksesta
- 5.9. opiskeluaikana saatu opetus yliopistolla
- 5.10. oma kielitaito
- 5.11. oma opetusfilosofia

MUUT TEKIJÄT:

- 5.12. kollegat
 - 5.12.1. kollegoiden mielipiteet ja toimintatavat
 - 5.12.2. kollegoiden kanssa sovitut yhteiset kielikäytännöt
 - 5.13. vanhempien odotukset
 - 5.14. opetussuunnitelma
6. Vapaat kommentit

ANHANG 4: Ein Beispiel von einer Transkription

Die Transkriptionszeichen:

(.) = eine Mikropause (unter 0.2 Sekunden)

... = eine längere Bedenkpause

mi- = ein unvollständiges Wort

mitä = ein akzentuiertes Wort

(mitä) = ein unklares Sprechen

((mitä)) = die Kommentaren des Forschers

Die Informantin: Tarja

- mm (.) kyllä (.) no miten se (.) kiire vaikuttaa siihen kielen valintaan (.) tai miten se näkyy siinä (.) että mitä kieltä käy- sä käytät opetuksessa (.)

- no just se (.) että tota (.) niinku mä sanoin että (.) pitää vähän kattoo (.) että mitä niinku (.) mitkä on niitä tärkeimpiä juttuja (.) et se on pakko vaan karsia ensinnäkin niistä kirjoista niitä asioita (.) ja sit niinku (.) mikä on niinku se (.) o- oppijan kannalta se tärkein juttu tässä (.) et se vaikuttaa siihen että mitä niinku käydään läpi (.) et onhan se välillä se kielioppiosuuskin (.) mut sit on myöskin ne viestinnälliset tehtävät sit (.) että niinku... se on vaan että välillä tota... jät- on pakko jättää jotain pois sen kiireen takia (.)

- eli (.) enemmän se kiire vaikuttaa niihin **sisältöihin** ja sitte taas se sisältö vaikuttaa siihen (.) et kumpaa kieltä käytetään (.)

- no varmaan se näin on (.) joo (.) kyllä (.)

- et ei niinku se kiire välttämättä suoraan siihen kieleen (.) voisko niin sanoa (.)

- no, sanotaan näin (.) että välillä sekin on tietysti (.) että nyt äkkiä tämä nyt käydäänpäs tämä nyt tässä ja minä selitän suomeks että mikä tässä on homman nimi ((naurahtaa)) ja näin (.) et kyllä se vaikuttaa siihenkin (.) joo (.)

- eli ajan säästämiseksi joissakin tapauksissa (.)

-mm (.) niin (.) kyllä (.) nimenomaan näin (.) mm (.)

- no entäs sitten (.) opiskeluaikoina saatu opetus yliopistolle (.) onko sieltä jääny mitään vaikutteita siihen (.) että mitä kieltä sä käytät opetuksessa (.) tai oliko siellä jotain painotuksia (.)

- öö (.) silloin (.) joo (.) silloin kyllä painotettiin (.) että pitää sitä kohdekieltä käyttää paljon (.) emmä tiä miten se nykyään on (.) nyt mä ainakin joskus kuulin (.) että se ei oo ollenkaan paha että (.) että nyt suomennetaan ne jutut mitä on ite sanonu (.) et näin mä oon ymmärtänyt (.) et se on ihan ok (.) mut sillon ei kyllä sellasta sanottu ollenkaan ja (.) koko ajan piti vaan puhua sitä kieltä (.) mutta (.) siellä ne ryhmät missä minäkin olin opetusharjoittelijana (.) niin ne oli aina tosi hyviä ryhmiä (.) kaikki tiesi paljon asioita (.) mutta näissä niinku (.) tavallisissa yläkouluissa (.) ni se ei ihan mene sillä tavalla (.) et ei se vaan toimi (.)

- eli (.) se (.) harjoittelussa tuli sitte vähän epärealistinen kuva ehkä siitä (.)

- tuli erittäin epärealistinen kuva (.) kyllä (.)

- joo (.) joo se on ehkä (.) ehkä se on menny silleen (.) että esim sun kouluaikoina oli niinku se **suomipainotus** (.) sit se meni sinne toiseen äärilaitaan (.) ja must tuntuu että nyt ehkä se on vähän niinku menossa siihen suuntaan (.) että voi myös käyttää **suomea** (.) kunhan se on niinku perusteltua ja semmosta johdonmukasta (.) että ei enää ihan niinku täysin (.) hylätä sitä suomea (.) ja se on yks syy miksi mua niinku kiinnostaa tää aihe (.) että (.) että ku mä ite ehkä aattelen silleen että (.) että ei se suomi oo semmonen mörkö jota pitää vaan välttää kaikin mahdollisin keinoin (.)

- niin (.)

- no entäs sitten **oma kielitaito** (.) koetko sä että se vaikuttaa siihen kielenkäyttöön (.) tai (.)
- joo (.) varmasti vaikuttaa sekin (.) että miten eri aiheista osaa ees **puhua** (.) että (.) että eihän ne täällä peruskoulussa todellakaan oo ne aiheet (.) aiheet (.) niinku niin (.) ihmeellisiä (.) että kyllähän niistä nyt osaa jotain (.) mut jos tulee vaikka joku erityissanasto urheiluun tai (.) tai tota politiikkaan (.) tai tällein (.) ni sitte voi olla jo vähän niinku hakusessa (.) sit täytyy jo vähän niinku oikeesti iteki pohjustaa ja lukee sitä sellasta tekstiä (.) ja näin että (.) mut täällä yläkoulun puolella on niinkun... hyvin pärjää tällä kielitaidolla mitä on (.)
- pyritkö sä kuitenkin semmosissakin tilanteissa sitten (.) niinku siitä huolimatta vaikka se on vieras asia (.) niin silti yrittää niinku käydä sen saksaksi (.) et sitte sä vaan itse perehdyt vai (.) turvaudutko sä sitte mieluummin suomeen (.)
- noo (.) kyllä sitä yrittää saksaksi (.) mutta (.) niinku sanoin ni ei täällä (.) yläkoulun puolella oo vielä kovin ihmeellisiä ne asiat (.) että kyllä niihin (.) niistä selviää ihan (.)
- kyllä (.) joo (.) no sitten (.) viimeisenä tähän omaan opettajuuteen liittyen (.) niin onko sulla mitään omaa opetusfilosofiaa (.) tai meillä puhutaan paljon yliopistolla opetusfilosofiasta (.) eli just niinku tämmönen oma... vähän niinku (.) sun ajatukset siitä (.) että... opetustyyli tai miksi sä opetat jollakin tietyllä tavalla (.) niin liittyykö siihen mitään ajatuksia tästä kielenkäytöstä (.)
- mä en oikeen tiä (.) ku mä en nyt (.) tiä näistä filosofeista sillä tavalla (.) että kenen mukaan mä nyt toimis (.) että mulla on ihan oma tyyli sillee että tota...
- no (.) miten sä (.) jos sun pitäis sanallistaa se sun oma tyyli (.) niin mitkä on niinku sun semmoset opetusperiaatteet (.) ja onko se kielenkäyttö jotenki siinä läsnä (.)
- no kyllä se pitää välittyä se (.) siihen kohdekieleen (.) niinku semmonen niinku että (.) että **mielenkiinto** säilyis siihen (.) siihen kohdekieleen (.) että

se ei niinku herpaantuis (.) että se muuttuiski kauheen tylsäks (.) niinku joskus (.) joskus voi käydä (.) et tota (.) yrittää saada se mielenkiinto pysymään yllä ja sitten (.) myös se niinku (.) just se että oppilaita (.) yksilöllisesti myöskin pitää arvioida ja (.) ja kohdella (.) sillä tavalla (.) että että ei niinku tuu **liian** korkeeta **kynnystä** sit heikommille (.) et yrittää saada sitte heidän niinku oman tason mukaista (.) mukaista tota... haastetta ja (.) sillee että siellä olis mahdollisimman mukava olla ja (.) eikä (.) eikä tule sellasta, niinku pelkotilaa että ku tullaan saksan tunnille (.) että mä en osaa tuota että kauheeta... en mä tiiä mikä filosofia se on (.) mut näin mä niinku toimin (.) että...

- eli se oppilaiden huomioiminen sitten näkyy ehkä siinä kielessä että (.)niinku taitotason mukaan (.)

- mm (.) kyllä joo (.)