

# Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht

Pro Gradu -Arbeit

Deutsche Sprache und Kultur

Institut für moderne und klassische Sprachen

Universität Jyväskylä

Dezember 2006

Päivi Munukka

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen	<b>Laitos</b> Kielten laitos
<b>Tekijä</b> Päivi Munukka	
<b>Työn nimi</b> Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht	
<b>Oppiaine</b> Saksan kieli ja kulttuuri	<b>Työn laji</b> Pro gradu
<b>Aika</b> Joulukuu 2006	<b>Sivumäärä</b> 105 s. + liite
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia koodinvaihdon tyyppisiä ja funktioita saksan oppitunnilla Suomessa esiintyy. Sekä oppilaiden että opettajien koodinvaihtoa tutkittiin. Lisäksi tutkimustuloksia verrattiin Yletyisen (2004) englannin oppitunnilla tekemään tutkimukseen, jotta saataisiin selville, esiintyykö koodinvaihdon tyypeissä ja funktioissa eroja saksan ja englannin välillä perustuen näiden kielten erilaiseen asemaan Suomessa.</p> <p>Tutkimusmateriaali koostui kolmesta videoidusta saksan kaksoistunnista. Tutkimusryhmät muodostuivat kahdesta eri kahdeksannen luokan ryhmästä sekä yhdestä lukion toisen vuosikurssin ryhmästä. Tutkimuksessa oli mukana kaksi saksanopettajaa, joista toinen opetti sekä yläasteen että lukion ryhmää, kun taas toinen opetti ainoastaan yläasteen ryhmää. Metodina toimi kvalitatiivinen analyysi, jonka taustalla toimi diskurssianalyttinen näkökulma. Koodinvaihdon tyyppisiä ja funktioita analysoitiin materiaalissa esiintyneiden esimerkkitalanteiden avulla, joissa konteksti ja puhujan motiivit huomioitiin.</p> <p>Tutkimuksesta kävi ilmi, että saksan oppitunnilla esiintyy usein sekä lauseen sisäistä että lauseiden välissä tapahtuvaa koodinvaihtoa. Sen sijaan emblemaattinen koodinvaihto osoittautui harvinaiseksi. Lisäksi todettiin, että sekä opettajien että oppilaiden koodinvaihto sisältää monia eri funktioita. Oppilaiden koodinvaihdon yleisimpiä syitä olivat puutteellinen kielitaito, avunpyytäminen opettajalta sekä paritehtävien aikana tapahtuva kommunikointi. Sen sijaan opettajat vaihtoivat koodia yleisimmin, kun he ilmaisivat tehtävän vaihtumista, opettivat kielioppia tai toistivat tai selvensivät ohjeita. Saksaa ja englantia vertailtaessa tuli esiin, että saksanopettajat pyrkivät enemmän maksimoimaan saksan käyttöä ja välttämään yksittäisten suomenkielisten sanojen käyttöä. Saksaa lukevat oppilaat eivät sen sijaan käyttäneet emblemaattisia ilmauksia yhtä paljon kuin englannin lukijat. Lisäksi varsinkin saksaa opiskelevat lukiolaiset käyttivät vähemmän koodinvaihtoa puhujan vaihtuessa.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> Code-Switching, DaF-Unterricht, emblematisches Code-Switching, satzexternes Code-Switching, satzinternes Code-Switching, qualitative Analyse	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b> Aallon kirjasto	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2 CODE-SWITCHING UND ANGRENZENDE BEGRIFFE.....</b>	<b>4</b>
2.1 Code-Switching.....	4
2.1.1 Geschichte .....	4
2.1.2 Definitivische Probleme .....	5
2.2 Entlehnung im Verhältnis zum Code-Switching.....	8
2.3 Interferenz im Verhältnis zum Code-Switching .....	11
2.4 Code-Mixing im Verhältnis zum Code-Switching .....	14
<b>3 TYPEN DES CODE-SWITCHINGS .....</b>	<b>15</b>
3.1 Syntaktische Einteilung.....	15
3.2 Syntaktische Typen des Code-Switchings im Klassenraum .....	17
<b>4 FUNKTIONEN DES CODE-SWITCHINGS.....</b>	<b>20</b>
4.1 Soziolinguistische Einteilung.....	20
4.1.1 Situatives Code-Switching .....	21
4.1.2 Metaphorisches bzw. konversationelles Code-Switching .....	21
4.2 Interaktionale Funktionen des Code-Switchings .....	24
4.3 Soziale Funktionen des Code-Switchings.....	26
4.4 Funktionen des Code-Switchings im Klassenraum .....	29
<b>5 ZUR FRAGE DER UNTERRICHTSSPRACHE .....</b>	<b>32</b>
5.1 Fremdsprache als Unterrichtssprache .....	32
5.2 Fremdsprache und Muttersprache als Unterrichtssprache .....	34
<b>6 DAS METHODISCHE VORGEHEN.....</b>	<b>37</b>
6.1 Forschungsfragen .....	37
6.2 Material .....	39
6.3 Methode der Untersuchung.....	42
6.4 Der Verlauf der Analyse .....	43
<b>7 DIE ANALYSE DES CODE-SWITCHINGS IM DAF-UNTERRICHT.....</b>	<b>45</b>
7.1 Allgemeiner Überblick.....	45

7.2 Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht.....	47
7.2.1 Satzexternes Code-Switching im DaF-Unterricht .....	47
7.2.2 Satzinternes Code-Switching im DaF-Unterricht.....	52
7.2.3 Emblematisches Code-Switching im DaF-Unterricht .....	56
7.3 Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht.....	57
7.3.1 Verdeutlichungen und Wiederholungen .....	57
7.3.2 Mangelhafte Sprachkompetenz .....	62
7.3.3 Der Wechsel der Diskussionsteilnehmer .....	66
7.3.4 Der Wechsel der Aufgabe.....	68
7.3.5 Grüße und kurze Phrasen.....	71
7.3.6 Erklärungen .....	74
7.3.7 Individuelle Betreuung .....	77
7.3.8 Diskussion während Partnerübungen .....	79
7.3.9 Grammatikunterricht .....	82
7.3.10 Disziplinarische Maßnahmen .....	84
7.3.11 Solidarische Funktion .....	86
7.3.12 Bitten um Hilfe .....	90
7.4 Vergleich zum Englischunterricht.....	93
<b>8 SCHLUSSBETRACHTUNGEN.....</b>	<b>98</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANHANG 1: SYMBOLE UND TRANSKRIPTIONEN.....</b>	<b>106</b>

# 1 EINLEITUNG

Zweisprachigkeit ist ein sehr übliches Phänomen sowie ein beliebter Forschungsgegenstand schon seit langem. Code-Switching, d.h. das Überwechseln von einem sprachlichen Code in einen anderen in derselben Sprechsituation, hängt eng mit Zweisprachigkeit zusammen und scheint auch in der Welt alltäglich zu sein. Jedoch erst in den 1970er Jahren ist Code-Switching ein relevanter Forschungsgegenstand geworden. Die umfassende Forschung des Code-Switchings hat relativ spät begonnen, weil sowohl Laien als auch Sprachwissenschaftler Code-Switching früher als ein Zeichen der mangelhaften sprachlichen Kompetenz gesehen haben und die Ansicht gehabt haben, dass es da deswegen nichts zu untersuchen gäbe.

Zuerst haben sich die Untersuchungen auf das Code-Switching von Zweisprachigen in alltäglichen Situationen konzentriert. Ein wenig später in den 1970er Jahren sind die ersten Untersuchungen über das Code-Switching im Sprachunterricht erschienen. Allerdings war in meisten Untersuchungen die zu lernende Sprache den Schülern eine zweite Sprache, die z.B. von Immigranten gelernt wird, wenn sie gleichzeitig in dem Land wohnen, dessen Sprache sie lernen, und keine Fremdsprache, die in einem anderen Land gelehrt wird. Sowohl das Code-Switching der Lehrer als auch der Schüler ist untersucht worden.

Die Anzahl der Untersuchungen, die über Code-Switching im Fremdsprachenunterricht in Finnland angestellt worden sind, scheint sehr gering zu sein. Die Untersuchungen haben sich meistens auf Englischunterricht konzentriert und in der Tat gibt es keine Untersuchungen über das Code-Switching im Deutschunterricht in Finnland. Deswegen bietet sich dieses Thema gut für eine ausführlichere Auseinandersetzung an. Es ist wichtig, dass das Vorkommen des Code-Switchings neben Englischunterricht auch im Unterricht der anderen Sprachen in Finnland untersucht wird. Dies beruht darauf, dass z.B. die Stellung des Englischen und Deutschen in Finnland unterschiedlich ist. Englisch herrscht viele Medien, wie z.B. Fernsehen, Radio, Musik und Werbungen, während Deutsch viel seltener in den finnischen Medien vorkommt. Die Stellung der zwei Sprachen im Schulsystem ist auch unterschiedlich, weil alle Schüler heutzutage Englisch lernen, während nur ein Teil der Schüler Deutsch in der Schule lernen. Weil

die Stellung der Sprachen unterschiedlich ist, kann vermutet werden, dass dies auch in dem Vorkommen des Code-Switchings im Klassenraum zu sehen ist.

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist, herauszufinden, welche Funktionen Code-Switching bei der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern im finnischen DaF-Unterricht erfüllt. Das Ziel dieser Arbeit ist auch, die Grundbegriffe und Aspekte des Code-Switchings im Theorieteil vorzustellen und sie mit Fremdsprachenunterricht zu verknüpfen, so dass die Ergebnisse des empirischen Teils mit Hilfe der Theorie analysiert werden können. Außerdem ist das Ziel dieser Arbeit, herauszufinden, welche Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht vorkommen, d.h. ob z.B. die Sprache völlig wechselt oder ob nur einige Wörter in der anderen Sprache gesprochen werden. Diese Aspekte werden mit Hilfe der Unterrichtsstunden, die auf Video aufgenommen sind, untersucht und umfassend analysiert. Das Material enthält Unterrichtsstunden von zwei verschiedenen Klassenstufen, von der achten Klasse der Grundschule sowie von der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe. Die Schüler werden von zwei verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet. Ein Vergleich zwischen den Klassenstufen oder den Lehrpersonen wird allerdings in der vorliegenden Arbeit nicht betont, sondern sie bieten eher ein weiteres Bild von dem Vorkommen des Code-Switchings an.

Darüber hinaus ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit, herauszufinden, was für Unterschiede es zwischen Deutsch- und Englischunterricht in Finnland gibt, was das Vorkommen der Typen und Funktionen des Code-Switchings betrifft. Die Ergebnisse meiner Untersuchung werden mit entsprechenden Untersuchungen, besonders mit der Untersuchung von Yletyinen (2004), die im Englischunterricht gemacht worden sind, verglichen. Yletyinen (2004) hat eine entsprechende Untersuchung durchgeführt, in der sie die Typen und Funktionen des Code-Switchings im Englischunterricht in Finnland untersucht hat. Ihre Untersuchung dient also als wichtigster Vergleichsmaßstab für meine Untersuchung. Mit Hilfe des Vergleichs wird also der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die zu lernende Sprache auf das Code-Switching einwirkt. Obwohl der Ausgangspunkt und die Ziele der vorliegenden Untersuchung und der Untersuchung von Yletyinen gleichlaufend sind, unterscheiden die Untersuchungen voneinander, weil es sich um verschiedene Sprachen handelt und in meiner Untersuchung überdies ein Vergleich zwischen diesen Sprachen durchgeführt wird.

Es ist zu wünschen, dass Sprachenlehrer die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in die Hand bekommen würden, weil sie mehr vom Code-Switching lernen und dadurch mehr Aufmerksamkeit darauf im Unterricht richten könnten. Überdies ist die vorliegende Untersuchung dienlich der Forschung des Code-Switchings, weil mit Hilfe des Vergleichs zwischen Deutsch- und Englischunterricht klarer wird, ob mehr Aufmerksamkeit auf die Forschung der Unterschiede bezüglich der Typen und Funktionen des Code-Switchings zwischen unterschiedlichen Sprachen gerichtet werden soll.

In der vorliegenden Arbeit werden zuerst Code-Switching und andere angrenzende Begriffe definiert und ihre Relationen zueinander erklärt. Danach werden im Kapitel 3 verschiedene Typen des Code-Switchings vorgestellt. Kapitel 4 befasst sich mit unterschiedlichen Funktionen des Code-Switchings, aber auch die Relation zwischen Typen und Funktionen des Code-Switchings wird erläutert. Dann wird im Kapitel 5 Code-Switching aus dem Blickwinkel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Das Kapitel 6 konzentriert sich auf das methodische Vorgehen, in dem die Forschungsfragen, die Methode, das Material und der Verlauf der Analyse vorgestellt werden. Im Kapitel 7 werden die Typen und Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht mit Hilfe des Untersuchungsmaterials umfassend analysiert und überdies werden die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Deutsch- und Englischunterricht bezüglich dieser Aspekte behandelt. Zum Schluss werden im Kapitel 8 die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und mit den gestellten Zielen und Hypothesen verglichen. Überdies werden die Resultate der vorliegenden Arbeit kritisch betrachtet und die Verlässlichkeit der Ergebnisse wird auch analysiert.

## 2 CODE-SWITCHING UND ANGRENZENDE BEGRIFFE

Code-Switching und angrenzende Begriffe, d.h. Entleihen, Interferenz und Code-Mixing, können auf mehrere Art und Weise definiert werden. Darüber hinaus benutzen die Forscher in diesem Bereich verschiedene Ausdrücke für dieselben Phänomene oder die Begriffe überlappen sich miteinander. (Milroy & Muysken 1995, 12.) Code-Switching ist aus den Blickwinkeln der verschiedenen Untersuchungsbereichen, wie z.B. Soziologie, Pragmatik und Psychologie, betrachtet worden. Deswegen haben die Terminologie und die Verwendung der Begriffe sich sehr unterschiedlich entwickelt. (Kovács 2001, 61.) In den 1990er Jahren gab es einen Versuch, die Terminologie zu standardisieren, aber diese Aufgabe erwies sich als unmöglich auszuführen. Deswegen werden die Begriffe bezüglich Code-Switching immer noch unterschiedlich benutzt. (Milroy & Muysken 1995, 12.)

Uneinheitlich ist auch die Schreibform des Terminus Code-Switching. Laut Bußmann (2002, 139) ist die richtige Schreibform ‚Code-Switching‘. Die anderen Möglichkeiten wären ‚Code switching‘ einzeln geschrieben, ‚Codeswitching‘ zusammen geschrieben oder die deutschen Äquivalente ‚Kode-Wechsel‘ und ‚Codewechsel‘. In der deutschsprachigen Literatur scheint die Schreibform stark zu variieren, aber die Form ‚Code-Switching‘ kommt oft vor. In dieser Arbeit wird deswegen dem Vorschlag von Bußmann gefolgt, nach dem ‚**Code-Switching**‘ mit einem Strich geschrieben wird.

Im Folgenden wird zuerst die Geschichte des Code-Switchings kurz beschrieben und der Begriff Code-Switching definiert. Danach werden einige andere wichtige Termini, die mit Code-Switching verbunden sind, erklärt.

### 2.1 Code-Switching

#### 2.1.1 Geschichte

Vor den 70er Jahren haben die meisten Forscher Code-Switching als Untersuchungsgegenstand völlig ignoriert, weil sie gedacht haben, dass Code-Switching auf mangelhafte Kompetenz zurückzuführen und an sich wenig interessant sei (Myers-

Scotton 1993b, 47). Weinreich (1968, 73) fasst die Gedanken seiner Zeit zusammen und argumentiert, dass ein idealer Zweisprachiger nicht die Sprache während derselben Sprechsituation wechseln sollte. Wegen der negativen Einstellungen zum Code-Switching waren nur einige Forscher in den 50er und 60er Jahren daran interessiert und Code-Switching spielte damals eine minimale Rolle in der Sprachwissenschaft (Auer 1998, 1).

Code-Switching als Untersuchungsgegenstand hat seit den 70er Jahren mehr und mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die Untersuchungen von Poplack (1980) im Bereich des syntaktischen Code-Switchings sowie die von Blom und Gumperz (1972), die soziolinguistische Aspekte des Code-Switchings geforscht haben, hatten eine große Bedeutung, weil sie das Interesse von vielen anderen Sprachwissenschaftlern an Code-Switching geweckt haben. (Auer 1998, 1.) Die Forschung im Bereich des Code-Switchings hat nachher drei Hauptrichtungen eingeschlagen: die syntaktische, die soziolinguistische und die interaktionale Richtung. Der Pionier der **syntaktischen** Richtung war Shana Poplack, während Jan-Petter Blom und John J. Gumperz die **soziolinguistische** Richtung entwickelt haben. Die **interaktionale** Richtung wurde von Peter Auer verarbeitet. (Internet 1.) Die verschiedenen Richtungen und Typen und Funktionen des Code-Switchings, die auf der Basis dieser Richtungen entstanden sind, werden in Kapiteln 3 und 4 behandelt. Obwohl Code-Switching früher als ein seltsames Überwechseln zwischen verschiedenen Sprachen dargestellt worden ist, ist die Forschung des Code-Switchings inzwischen umfangreich geworden.

### 2.1.2 Definitiorische Probleme

Grosjean (1982, 145) sowie Milroy und Muysken (1995, 7) gehen davon aus, dass beim Code-Switching zwei oder mehrere Sprachen in derselben Sprechsituation verwendet werden. Ein Beispiel von Code-Switching zwischen Französisch und Englisch ist: *Va chercher Marc AND BRIBE HIM avec un chocolat chaud WITH A CREAM ON TOP* (Geh und hol Marc UND BESTICH IHN mit einem heißen Kakao MIT SAHNE OBENAUF) (Grosjean 1982, 145). Myers Scotton und Ury (1977, 5) betonen dagegen, dass Code-Switching die Alternierung von zwei oder mehreren **linguistischen Varianten** in derselben Interaktionssituation bedeutet. Sie unterstreichen also den

Aspekt, dass es sich beim Code-Switching sowohl um verschiedene Sprachen als auch um Dialekte handeln kann. Gumperz (1982, 59) stützt diese Ansicht und ist der Meinung, dass Code-Switching stattfindet, wenn während derselben Sprechsituation zwei verschiedene Varianten verwendet werden, die entweder unterschiedliche Sprachen oder Sprachvarianten sind. Dagegen bedeutet der Begriff **Code** in der Soziolinguistik die Sprachvarianten, die in der Kommunikation vorkommen (Bußmann 1990, 387). Wenn es sich um Code-Switching handelt, sind mit dem Code verschiedene Sprachen, Dialekte oder Stile einer Sprache gemeint (Romaine 1989, 111). Zusammenfassend kann aus den verschiedenen Ansichten der Forscher geschlossen werden, dass alle davon ausgehen, dass entscheidend beim Code-Switching dieselbe Interaktionssituation zu sein scheint. Nach der engeren Auffassung wird jedoch der Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen betont, während die weitere Auffassung auch das Code-Switching zwischen verschiedenen Sprachvarianten mit einbezieht.

Code-Switching als Phänomen erweckt unterschiedliche Reaktionen und Interpretationen. Einerseits ist Code-Switching als sprachlicher Fehler angesehen worden: Es ist behauptet worden, dass Zweisprachige die zwei Sprachen nicht ordentlich gelernt haben und sie nicht unterscheiden können. Andererseits ist es auch argumentiert worden, dass Code-Switching den vielseitigsten und kreativsten Aspekt der Zweisprachigkeit bildet. (Hoffmann 1991, 109.) Dass Code-Switching als Zeichen der mangelhaften sprachlichen Kompetenz angesehen worden ist, ist vor 70er Jahren die generelle Auffassung von Code-Switching gewesen. Als die Untersuchung sich verbreitet hat, sind besonders die Meinungen der Sprachwissenschaftler über Code-Switching positiver geworden. Allerdings stehen viele Laien immer noch negativ zum Code-Switching. Dies kann daran liegen, dass die sprachliche Situation oft aus dem Blickwinkel der einsprachigen Normen betrachtet wird, obwohl Zweisprachigkeit ein übliches Phänomen in der Welt ist. Weil Zweisprachige zwei Sprachen nebeneinander benutzen und damit von den einsprachigen Normen abweichen, wird Code-Switching als Fehler klassifiziert. Code-Switching bildet jedoch einen großen Teil der Zweisprachigkeit und wird auch als einen sehr interessanten Aspekt der Zweisprachigkeit betrachtet. Die Funktionen des Code-Switchings scheinen vielfältig zu sein und werden im Kapitel 4 detailliert behandelt.

In der Interaktionssituation, in der Code-Switching vorkommt, kann zwischen einer **Matrixsprache** (*matrix language*) und einer **eingebetteten Sprache** (*embedded language*) unterschieden werden. Matrixsprache ist die Sprache, die in der Sprechsituation häufiger vorkommt und die herrschende Stellung einnimmt, während die eingebettete Sprache eine untergeordnete Sprache bedeutet. (Myers-Scotton 1993b, 4.) Normalerweise bereitet die Unterscheidung zwischen der Matrixsprache und der eingebetteten Sprachen keine Probleme (Halmari 1997, 19).

In einigen Fällen scheint es jedoch nicht klar zu sein, welche von den Sprachen die Stellung der Matrixsprache einnimmt. In solchen Situationen gibt es Züge der beiden Sprachen in der Interaktionssituation, und Code-Switching in beide Richtungen findet mehrmals statt. Es gibt verschiedene Meinungen darüber, wie die Matrixsprache in diesem Fall bestimmt werden sollte. (Halmari 1997, 19–20.) Myers-Scotton (1993a, 232) geht davon aus, dass in solchen Fällen die Morphemanzahl als entscheidendes Kriterium herangezogen werden kann: Als Matrixsprache gilt die Sprache, die in der Sprechsituation mehr Morpheme aufweist. Wenn die Matrixsprache und die eingebettete Sprache aus dem Blickwinkel der Psycholinguistik betrachtet werden, ist die Matrixsprache laut Muysken (1995, 182) die Sprache, die die Sprecher am besten können. Darüber hinaus argumentiert er, dass die Interaktionssituation mit den Wörtern der Matrixsprache beginnt. Laut ihm gehen einige Forscher auch davon aus, dass das Hauptverb des Satzes die Matrixsprache bestimmt, weil es den semantischen Kern des Satzes bildet.

Obwohl es nicht immer leicht fällt, die Matrixsprache und die eingebettete Sprache zu bestimmen, gibt es mehrere Möglichkeiten diesen Unterschied zu machen. Es soll nur entschieden werden, mit welchen Kriterien der Unterschied gemacht wird. Die Unterscheidung kann allerdings besonders im Fremdsprachenunterricht Schwierigkeiten bereiten, weil die Unterrichtsstunde als eine einzelne Sprechsituation betrachtet wird, während deren Code-Switching mehrmals stattfinden kann.

Simon (2001, 320) behauptet, dass die Sprache im Unterricht wechselt, wenn es sich um verschiedene Aufgaben handelt und wenn unerwartete Situationen in der Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülern vorkommen. Deswegen ist es oft schwierig oder sogar unmöglich zu bestimmen, ob die Fremdsprache oder die Muttersprache der

Schüler die Stellung der Matrixsprache nimmt. (ebd.) Die Schwierigkeit der Unterscheidung liegt auch darin, dass das andauernde Code-Switching in der Regel im Fremdsprachenunterricht vermieden wird und die zwei Sprachen systematischer verwendet werden als in alltäglichen Situationen. Es ist leichter einen Unterschied zwischen einer Matrixsprache und einer eingebetteten Sprache zu ziehen, wenn das Code-Switching in der Sprechsituation öfter, sogar innerhalb eines Satzes, stattfindet, was üblich außerhalb des Klassenraums zu sein scheint. Dann nimmt eine von den zwei Sprachen normalerweise deutlich die herrschende Stellung. Obwohl die Identifizierung der Matrixsprache und der eingebetteten Sprache sich im Klassenraum als unmöglich erweisen kann, wenn die Unterrichtsstunde als eine Sprechsituation angesehen wird, ist es allerdings möglich die Sprechsituation einzuteilen und die Matrixsprache und die eingebettete Sprache z.B. einer einzelnen Aufgabe zu definieren. Diese Bestimmung bereitet weniger Probleme im Klassenraum, weil die Sprache nicht so oft während einer Aufgabe wechselt, weil die Lehrer darauf zielen, die Sprache systematisch zu verwenden.

## 2.2 Entlehnung im Verhältnis zum Code-Switching

Einige Sprachwissenschaftler sind der Meinung, dass zwischen Code-Switching und Entlehnung (*borrowing*) strikt unterschieden werden kann, während andere dagegen glauben, dass die Aufgabe unmöglich ist (Banaz 2002, 67). Je kürzer die Äußerung in der anderen Sprache ist, desto schwieriger ist es zu entscheiden, ob es sich um Code-Switching oder um Entlehnung handelt (Poplack 1988, 220). Gumperz (1982, 66) betont, dass Code-Switching und Entlehnung unbedingt voneinander unterschieden werden müssen. Er argumentiert weiter, dass beim Entleihen einzelne Wörter oder kurze idiomatische Ausdrücke von einer Sprache zu einer anderen übertragen werden. Diese Entlehnungen werden laut ihm grammatisch in die Zielsprache integriert und werden deswegen als Teil des Wortschatzes behandelt. Grosjean (1982, 129) behauptet, dass Entlehnungen sowohl phonologisch als auch morphologisch in die Matrixsprache integriert werden. Poplack und Meechan (1995, 200) fügen die syntaktische Anpassung der Entlehnungen hinzu. Ein Beispiel für Entlehnungen ist das Wort *Döner* im Deutschen, das aus dem Türkischen entlehnt worden ist. Das Wort ist dem Deutschen angepasst, weil die Betonung auf der ersten Silbe liegt, während die Betonung

ursprünglich auf der zweiten Silbe liegt. Das Wort *Döner* ist ein Beispiel von einem **etablierten Lehnwort** (*established loanword*), weil auch einsprachige Deutsche die Bedeutung dieses Wortes kennen und es allgemein akzeptiert ist. (Banaz 2002, 68.)

Entleihen kommt auch in der Rede der Einsprachigen vor, aber beim Code-Switching wird ein bestimmtes Minimum an sprachlicher Kompetenz in beiden Sprachen vorausgesetzt. Besonders in zweisprachigen Gemeinschaften ist es üblich, dass Wörter, die zuerst als Code-Switching herangezogen werden, später als etablierte Lehnwörter betrachtet werden. (Romaine 1995, 124.)

Wenn es um Code-Switching geht, sind die Wörter oder Äußerungen der eingebetteten Sprache nicht völlig in die Matrixsprache integriert, es fehlt immer eine oder sogar mehrere Ebenen der Anpassung, d.h. die phonologische, morphologische oder syntaktische Ebene. Oft wird jedoch das phonologische Kriterium betont und viele Forscher gehen davon aus, dass es sich um Entleihen handelt, wenn die Ausdrücke in die Zielsprache phonologisch integriert sind. Dagegen heißt das Phänomen Code-Switching, wenn die Wörter nicht integriert sind. (Kovács 2001, 63-64.) Gumperz (1982, 66) argumentiert darüber hinaus, dass der wichtigste unterscheidende Zug zwischen Code-Switching und Entleihen darin liegt, dass es sich beim Code-Switching um zwei verschiedene grammatische Systeme handelt, während beim Entleihen die Äußerungen der einen Sprache in die Zielsprache integriert werden.

Weil die Grenze zwischen Entleihen und Code-Switching sehr schwankend ist, ist eine dritte Gruppe entwickelt worden, die als **Ad-hoc Entlehnung** bezeichnet wird. Ad-hoc Entlehnungen sind der Zielsprache völlig angepasst, aber werden nicht generell verwendet. Allerdings wird die morphologische und syntaktische Anpassung oft betont, und phonologische Anpassung findet nicht immer statt. Ad-hoc Entlehnungen unterscheiden sich also von den etablierten Lehnwörtern, die überall den Muttersprachlern bekannt sind, aber auch von Code-Switching, weil die Äußerungen beim Code-Switching in die Zielsprache nicht integriert sind. (Poplack & Meechan 1995, 200.) Ein Beispiel von Ad-hoc Entlehnungen ist die Verwendung von *über*, das z.B. im Wort *überhauska* vorkommt, das im Finnischen ab und zu auftritt. Das Wort kann in finnischen Sätzen vorkommen und ist deswegen syntaktisch dem Finnischen angepasst. Das Wort *überhauska* ist jedoch nicht allen Finnen bekannt und kann nicht

als etabliertes Lehnwort betrachtet werden, und kann deswegen als Ad-hoc-Entlehnung angesehen werden. Die Notwendigkeit dieser Unterkategorie ist allerdings stark von u.a. Myers-Scotton (1993a, 23) und von vielen anderen Forschern kritisiert worden.

Halmari (1997, 17) geht davon aus, dass es sich immer um Code-Switching handelt, wenn die Äußerungen der Zielsprache phonologisch nicht angepasst sind, bzw. nicht etablierte Lehnwörter sind. Lauttamus (1990, 2) fasst die Meinung vieler Forscher zusammen und behauptet, dass Code-Switching und Entleihen nicht als selbstständige Prozesse angesehen werden sollten, sondern als zwei Gegenpole desselben linguistischen Kontinuums zu verstehen sind. Auch Myers-Scotton (1993a, 176) argumentiert, dass es keine Gründe dafür gibt, einen deutlichen Unterschied zwischen Code-Switching und Entleihen zu ziehen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Ansicht von Lauttamus und Myers-Scotton gefolgt, dass Entleihen und Code-Switching nicht strikt voneinander unterschieden werden können. Der Untertyp von Ad-hoc Entlehnungen, der von Poplack ausgearbeitet worden ist, wird hier nicht als eigene Unterkategorie betrachtet, sondern solche Formen werden als Entlehnungen behandelt. Dies beruht darauf, dass Ad-hoc Entlehnungen wenigstens teilweise in der Matrixsprache angepasst sind und es deswegen nicht mehr deutlich um zwei verschiedene Sprachsysteme geht. Überdies können Ad-hoc Entlehnungen nur Teile der Wörter sein, was die Auffassung verstärkt, dass Ad-hoc Entlehnungen als Entlehnungen anstatt des Code-Switchings angesehen werden sollen. Weil meine Pro Gradu -Arbeit sich auf Code-Switching konzentriert, muss in Grenzfällen allerdings ein Unterschied zwischen Codeswitching und Entleihen gezogen werden. In dieser Arbeit wird der Ansicht von Halmari gefolgt: Einzelne Wörter und kurze Äußerungen der einen Sprache werden zum Code-Switching gezählt, wenn sie innerhalb der anderen Sprache vorkommen, keine etablierten Lehnwörter sind und der Zielsprache nicht angepasst sind. Diese Wahl beruht darauf, dass sich diese Arbeit auf Code-Switching im Fremdsprachenunterricht konzentriert, und gerade im Klassenraum Einbettung von Einworteinheiten eine große Rolle spielt.

## 2.3 Interferenz im Verhältnis zum Code-Switching

Code-Switching sowie Interferenz sind übliche Phänomene, die sowohl im Fremdsprachenlernen als auch in der Rede der Zweisprachigen vorkommen. In diesem Kapitel wird Interferenz genauer vorgestellt und ein Unterschied zwischen diesen zwei Phänomenen gezogen. Interferenz (*interference*) bildet eine Untergruppe zum Begriff **Transfer**, der den Einfluss der Muttersprache oder einer anderen Sprache auf die Zielsprache im Fremdsprachenlernen bedeutet. Es handelt sich um **positiven Transfer**, wenn das Lernen wegen der Ähnlichkeiten zwischen den zwei Sprachen erleichtert wird. Stattdessen bezeichnet **Interferenz** die negative Seite des Transfers. Interferenz kann stattfinden, wenn die Sprachsysteme unterschiedlich sind und die Regeln der Muttersprache an der Zielsprache angewendet werden. (Bußmann 2002, 314 u. 709.)

Zur Interferenz werden auch so genannte **falsche Freunde** (*false friends*) gezählt, die oft vorkommen, wenn die Sprachen ähnlich sind. Mit diesem Begriff ist gemeint, dass zwei Wörter aus verschiedenen Sprachen gleichartig aussehen und/oder ausgesprochen werden, aber in der Tat unterschiedliche Bedeutungen besitzen. Z.B. das Wortpaar *Gift* – *gift* kann den Engländern und Deutschen Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen bereiten, weil das Wort einen Geschenk im Englischen, aber eine Substanz, die tödlich sein kann im Deutschen bedeutet. (Internet 2.) In diesem Kapitel wird der Unterschied zwischen Interferenz und Code-Switching erläutert, weil sie besonders im Fremdsprachenunterricht miteinander verwechselt werden können.

Weinreich (1968, 1) behauptet, dass Interferenz in der Rede der Zweisprachigen vorkommt, wenn ihre Sprache von den Normen der einen oder der anderen Sprache abweicht. Weil zwei Sprachen im Kontakt sind, kommen einige Elemente der einen Sprache, bzw. phonologische, morphologische, lexikalische oder syntaktische Elemente, im Kontext der anderen Sprache vor (Baetens Beardsmore 1986, 45). Wenn die zwei Sprachsysteme sehr unterschiedlich sind, scheint es mehr problematisch zu sein, die Sprachen zu lernen, und in diesem Fall nimmt auch Interferenz zu (Weinreich 1968, 1). Besonders Phonologie kann dem Fremdsprachenlerner Schwierigkeiten bereiten. Allerdings können auch Ähnlichkeiten zwischen Sprachen zur Interferenz führen besonders, wenn es sich um lexikalische oder morphologische Elemente handelt.

Hoffmann (1991, 96–99) geht davon aus, dass **phonologische Interferenz** den fremden Akzent bedeutet. Ein Beispiel davon ist der Unterschied zwischen den Wörtern *Mus* und *muss*. Weil der Vokal in dem ersten Wort lang und im zweiten Wort kurz ist, bereitet dieser Unterschied z.B. den Italienern Probleme, weil sie ein einfacheres Vokalsystem haben. Bußmann (2002, 314) argumentiert, dass phonologische Interferenz dem Fremdsprachenlerner am meisten Schwierigkeiten bereitet. Das ist laut ihr durch die Beobachtung begründet, dass man oft einen fremden Akzent hat, obwohl man in der Zielsprachigen Kultur länger gewohnt hätte und morphologische und syntaktische Elemente der Zielsprache völlig beherrschen würde. (ebd.) Laut Hoffmann (1991, 96–99) bildet **morphologische Interferenz** die zweite Gruppe der Interferenz. Im folgenden Satz hat das Englische die deutsche Morphologie beeinflusst: *Ich fahre auf (richtig: mit) dem Bus nach Hause (I go/am going home on the bus)*. **Lexikalische Interferenz** findet oft statt, wenn die Wörter der zwei Sprachen einander sehr ähnlich sind, z.B. *die Axt* wird von Englischsprachigen als *die Axe (axe)* bezeichnet. Es handelt sich um **syntaktische Interferenz**, wenn es z.B. mit der Wortstellung Probleme gibt: *Ich kann das nicht kaufen, weil ich hab' kein Geld mehr (I cannot buy it because I have no more money)*, wenn die richtige Form wäre: ..., weil *ich kein Geld mehr habe*. (Hoffmann 1991, 96–99.)

Wenn Zweisprachige, die die beiden Sprachen gut kennen, miteinander sprechen, werden beide Sprachen spontan benutzt und es wird gedacht, dass die Kommunikation besser wird, wenn Elemente von zwei Sprachen verwendet werden. Dagegen kommen weniger Züge der Interferenz vor, wenn Zweisprachige mit Einsprachigen diskutieren. (Baetens Beardsmore 1986, 45–46.) Es kann also geschlossen werden, dass Interferenz nicht als ein negatives Phänomen von Zweisprachigen betrachtet wird, sondern oft als ein zusätzliches sprachliches Mittel angesehen wird. Obwohl es dem Fremdsprachenlerner schwierig fällt, Interferenz bewusst zu kontrollieren, können Zweisprachige einigermaßen die Verwendung von Code-Switching bewusst einschränken, besonders wenn sie mit Einsprachigen reden.

Grosjean (1982, 299) definiert Interferenz als unabsichtlichen Einfluss der einen Sprache auf die andere Sprache. Laut Hoffmann (1991, 96) ist Code-Switching weniger unabsichtlich als Interferenz und wird normalerweise nicht von Zweisprachigen verwendet, wenn sie mit Einsprachigen reden. Dagegen scheint es schwierig zu sein, in

solchen Situationen Interferenz völlig zu vermeiden. Es gibt jedoch drei wichtige Punkte, die hier eine große Rolle spielen. Erstens können die Sprecher nicht immer bewusst ihre Sprache kontrollieren und deswegen finden Code-Switching und Entleihen auch in einsprachigen Situationen statt. Zweitens kann Interferenz möglicherweise nur in solchen Situationen vorkommen, die dem Sprecher emotional anstrengend sind. Drittens ist der Unterschied zwischen Interferenz, Entleihen und Code-Switching schwieriger zu definieren, wenn es um junge Zweisprachige handelt, weil sie die beiden Sprachen noch lernen und keinen Unterschied zwischen den Sprachen machen. (Hoffmann 1991, 96.)

Im Fremdsprachenlernen spielt Interferenz eine große Rolle. Die Sprachenlerner haben eine eigene Version von der Zielsprache, die Zwischensprache (*interlanguage*) heißt, in der Züge der Muttersprache vorkommen. Viele Ebenen der Zwischensprache werden durchgemacht, bevor die Lerner die Sprache gut beherrschen. Interferenz verringert sich andauernd, wenn das Lernen weitergeht, aber die meisten Fremdsprachenlerner erreichen nie die Kenntnisse der Muttersprachler. (Appel & Muysken 1987, 82–83.) Besonders die phonologische Interferenz kommt sogar in der Rede der fortgeschrittenen Sprachenlerner vor.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Interferenz in der Rede der Fremdsprachenlerner aber auch der Zweisprachigen vorkommt. Sie unterscheidet sich jedoch von Code-Switching, weil es sich im Code-Switching um zwei verschiedene Sprachen handelt, während mit Interferenz gemeint ist, dass Züge der einen Sprache in der anderen Sprache vorkommen. Darüber hinaus liegt der Unterschied darin, dass sich sowohl Fremdsprachenlerner und Zweisprachige des Code-Switchings mehr bewusst sind als der Interferenz und es kontrollieren können. Dagegen kann es sich den Fremdsprachenlernern als unmöglich erweisen, Interferenz zu vermeiden, und auch in der Rede der Zweisprachigen wird Interferenz als unabsichtlicher angesehen als Code-Switching, obwohl sie sie einigermaßen kontrollieren können.

## 2.4 Code-Mixing im Verhältnis zum Code-Switching

Einige Sprachwissenschaftler unterscheiden Code-Mixing und Code-Switching voneinander, während andere nur den Begriff Code-Switching verwenden (Halmari 1997, 16). Laut Appel und Muysken (1987, 121) handelt es sich um Code-Mixing, wenn die Sprache innerhalb des Satzes wechselt, bzw. satzinternes Code-Switching stattfindet. In anderen Fällen wird laut ihnen der Begriff Code-Switching verwendet. Olshtain und Blum-Kulka (1989)<sup>1</sup> fügen hinzu, dass die Ausdrücke der anderen Sprache beim Code-Mixing oft aus einzelnen Wörtern oder idiomatischen Ausdrücken bestehen. Pandit (1990)<sup>2</sup> argumentiert, dass die Termini Code-Mixing und Code-Switching auch als Synonyme betrachtet werden, wobei es keinen Unterschied zwischen denen gibt.

Es gibt auch andere Begriffe, die den Ausdruck Code-Switching zu ersetzen oder ergänzen versuchen. In dieser Arbeit wird jedoch die Ansicht genommen, dass Code-Switching den Oberbegriff bildet und sich in mehreren Untertypen einteilen lässt. Anstatt des Begriffs Code-Mixing wird der Terminus satzinternes Code-Switching (s. Kapitel 3.1) verwendet.

---

<sup>1</sup> Olshtain, E. und Blum-Kulka S. 1989. Happy Hebrish: Mixing and switching in American-Israeli family interactions: In: Gass, S., Madden C., Preston D. und Selinker L. (Hg.) 1989. Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics. Vol. 1. Clevedon: Multilingual Matters, 59-83. (Zitiert durch Halmari 1997, 16.)

<sup>2</sup> Pandit, Ira 1990. Grammaticality in codeswitching. In: Jacobson, Rodolfo (Hg.) 1990. Codeswitching as a worldwide phenomenon. New York: Peter Lang, 33-69. (Zitiert durch Kovács 2001, 62.)

### 3 TYPEN DES CODE-SWITCHINGS

Die Typen und Funktionen des Code-Switchings sind eng miteinander verbunden. Es kann Schwierigkeiten bereiten, zu bestimmen, ob es sich um Typen oder Funktionen des Code-Switchings handelt, weil verschiedene Forscher die Begriffe unterschiedlich verwenden. In dieser Arbeit wird nur die syntaktische Einteilung, bzw. satzexternes, satzinternes und emblematisches Code-Switching, als Typ des Code-Switchings betrachtet. Die anderen Kategorisierungen werden als Funktionen des Code-Switchings angesehen, weil das Vorkommen dieser Funktionen deutlich z.B. mit der Situation, Teilnehmern der Diskussion oder inneren Motivationen verknüpft sind (s. Kapitel 4). Stattdessen spielen diese Varianten keine große Rolle bei der syntaktischen Einteilung des Code-Switchings. Deswegen wird die syntaktische Einteilung als Typ und nicht als Funktion des Code-Switchings angesehen. In diesem Kapitel werden zuerst die syntaktische Kategorisierung vorgestellt und danach wird in die syntaktischen Typen des Code-Switchings im Klassenraum gegangen.

#### 3.1 Syntaktische Einteilung

Poplack (1980, 582 u. 615) hat das Code-Switching zwischen Englisch und Spanisch bei Zweisprachigen in den USA untersucht, und auf dieser Basis eine syntaktische Einteilung des Code-Switchings entwickelt. Code-Switching wird in drei verschiedene Untertypen eingeteilt: satzexternes (*extra-sentential* oder *inter-sentential*), satzinternes (*intra-sentential*) und emblematisches (*emblematic* oder *tag-switching*) Code-Switching.

**Satzexternes Code-Switching** findet zwischen den Sätzen statt (Appel & Muysken 1987, 118). Satzexternes Code-Switching kann innerhalb des Diskussionsbeitrags eines Gesprächsteilnehmers vorkommen, wenn er die Sprache in der Satzgrenze wechselt. Darüber hinaus ist Code-Switching dieser Art möglich, wenn Sprecherwechsel stattfindet. (Romaine 1995, 122-123.) Ein Beispiel für satzexternes Code-Switching zwischen Englisch und Spanisch ist: *Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL* (Poplack 1980, 594).

**Satzinternes Code-Switching** kommt vor, wenn Zweisprachige die Sprache innerhalb des Satzes wechseln (Appel & Muysken 1987, 118). Ein Beispiel für satzinternes Code-Switching ist: *And from there I went to live PA' MUCHOS SITIOS* (Poplack 1980, 597). Laut Poplack (1980, 594-615) handelt es sich beim satzinternen Code-Switching am häufigsten um Substantive. Diejenigen, die innerhalb des Satzes die Sprache wechseln können, beherrschen die Grammatik der beiden Sprachen gut und wissen genau, wie die Sprachen miteinander kombinierbar sind. Den syntaktischen Regeln muss innerhalb des Satzes sehr sorgfältig gefolgt werden, so dass die Struktur grammatisch bleibt. Deswegen verlangt satzinternes Code-Switching laut Poplack eine bessere sprachliche Kompetenz als satzexternes und emblematisches Code-Switching. Obwohl satzinternes Code-Switching anspruchsvoll ist, scheint es die üblichste Form des Code-Switchings unter Zweisprachigen zu sein. (Poplack 1980, 594-615.) Satzinternes Code-Switching sollte von solchen Sprechern vermieden werden, die die beiden Sprachen nicht fließend sprechen, weil sonst syntaktische Fehler vorkommen (Romaine 1995, 123). Obwohl sowohl Poplack als auch Romaine eine hohe Sprachkompetenz beim satzinternen Code-Switching betonen, kann die Situation in der Praxis unterschiedlich sein. Sogar Einsprachige machen Fehler in ihrer Muttersprache und überdies werden einzelne fremdsprachige Wörter ab und zu auch von solchen Menschen verwendet, die nur eine mangelhafte Kompetenz in der Fremdsprache haben. Obwohl die Sprachkompetenz der Sprecher mangelhaft wäre, soll satzinternes Code-Switching akzeptiert werden und nicht verboten werden, weil Kommunikation dieser Art alltäglich ist und nicht begrenzt werden kann.

Obwohl die Einteilung von Poplack nur in drei Untertypen sich gliedert, kann eine Untertyp zum satzinternen Code-Switching hier erwähnt werden, der Pütz (1994, 222)<sup>3</sup> in seiner Untersuchung bei Englisch-Deutsch Zweisprachigen in Australien gefunden hat. Er hat den Typ als **wortinternes Code-Switching** genannt, was den Sprachwechsel innerhalb des Wortes bedeutet. Pütz (1994, 272) bietet ein Beispiel ein, in dem Englisch innerhalb einer deutschsprachigen Aussage vorkommt: *Da hat er noch mal ´nen Job geoffert*. Weil es nicht um ein ganzes Wort, sondern um einen Teil des Wortes geht, ist es fragwürdig, ob es sich noch um Code-Switching handelt. Obwohl der oben genannte Ausdruck nur von einer bestimmten Gruppe verwendet wird, und deswegen nicht als

---

<sup>3</sup> Pütz, M. (Hg.) 1994. Sprachökologie und Sprachwechsel. Die deutsch-australische Sprachgemeinschaft in Canberra. Frankfurt a. Main: Peter Lang. (Zitiert durch Banaz 2002, 66.)

etabliertes Lehnwort betrachtet werden kann, soll er eher als Entlehnung bzw. Ad-hoc Entlehnung anstatt des Code-Switchings angesehen werden (s. Kap. 2.2). Diese Auffassung beruht darauf, dass der Ausdruck den Regeln der deutschen Grammatik folgt und sogar innerhalb einer deutschen Struktur vorkommt.

**Emblematisches Code-Switching** weist mehrere Untertypen auf: Interjektionen (*shit*), Füllwörter (*you know*) und idiomatische Ausdrücke (*no way*). Emblematisches Code-Switching kann beinahe in allen Stellen innerhalb des Satzes auftreten, ohne dass die grammatische Struktur geschädigt wird. Deswegen kann es stattfinden, obwohl der Sprecher eine minimale Kompetenz in der Grammatik der anderen Sprache hätte. (Poplack 1980, 589, 600 u. 614.)

Obwohl die Sprache mehrmals während der Interaktionssituation wechseln kann, sogar innerhalb eines Satzes, betont Poplack (1980, 600 u. 615), dass es keine ungrammatischen Kombinationen in ihrer Untersuchung zwischen den zwei Sprachen gibt. Sie geht davon aus, dass längere Ausdrücke öfter beim Code-Switching vorkommen, als kürzere. Romaine (1995, 123) argumentiert darüber hinaus, dass alle drei Typen des Code-Switchings innerhalb derselben Sprechsituation auftreten können.

### 3.2 Syntaktische Typen des Code-Switchings im Klassenraum

In diesem Kapitel wird das Vorkommen der syntaktischen Typen des Code-Switchings im Klassenraum mit Hilfe der Untersuchungen von Senkel (2004) und Yletyinen (2004) beschrieben. Senkel hat die syntaktischen Typen des Code-Switchings bei deutschen Schülern der dritten Klasse im Französischunterricht untersucht. Obwohl es sich in diesem Fall um zweisprachige Kinder handelt, die bessere Kenntnisse im Deutschen haben, können die Resultate auch auf den Fremdsprachenunterricht angewendet werden. Yletyinen hat dagegen die Typen des Code-Switchings bei finnischen Schülern der 7. Klasse der Grundschule sowie der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe, die Englisch als Fremdsprache haben, untersucht. Überdies hat Yletyinen die Typen des Code-Switchings in der Rede der Lehrpersonen geforscht.

Senkel (2004, 20 u. 26) hat herausgefunden, dass in der Rede der Schüler das **satzexterne Code-Switching** am häufigsten vorkommt, besonders wenn der Sprecher wechselt. Die Ergebnisse von Yletyinen (2004, 44) stützen die Behauptungen von Senkel. Überdies hat Yletyinen festgestellt, dass sowohl die Lehrpersonen als auch Schüler der beiden Klassenstufen diesen Typ des Code-Switchings verwenden. In ihrer Untersuchung hat sie argumentiert, dass satzexternes Code-Switching oft auftritt, wenn Grammatik oder Aufgaben den Schülern erklärt werden oder es sich um eine Übersetzungsaufgabe handelt.

Senkel (2004, 47) argumentiert, dass **satzinternes Code-Switching** nur selten in der Rede der Schüler stattfindet, was daran liegt, dass es den Schülern zu komplex vorkommt, die zwei Sprachen zu mischen. Laut ihr wird satzinternes Code-Switching zunehmen, wenn die Kenntnisse der Schüler besser werden. In der Grundschule scheint es allerdings selten vorzukommen. Das satzinterne Code-Switching kommt laut Senkel jedoch gelegentlich vor, weil die Schüler in der Fremdsprache kommunizieren wollen, obwohl ihre Kenntnisse begrenzt sind. Die Ergebnisse von Senkel stärken die Auffassung von Poplack (1980, 605), dass satzinternes Code-Switching eine hohe sprachliche Kompetenz fordert.

Dagegen hat Yletyinen (2004, 48) in ihrer Untersuchung festgestellt, dass satzinternes Code-Switching im Unterricht sehr oft vorkommt. Sie argumentiert weiter, dass die Behauptung von Poplack nicht auf Klassenrauminteraktion angewendet werden kann, weil Poplack zweisprachige Menschen beobachtet hat, während es im Klassenraum um Fremdsprachenlerner geht. Die Ergebnisse von Senkel sind allerdings unterschiedlich, weil die Schüler in ihrer Untersuchung weder völlig zweisprachig noch Fremdsprachenlerner sind. Sie sind nicht mit fließenden Zweisprachigen zu vergleichen, weil ihre Kenntnisse in Französisch begrenzt sind, aber sie sind auch nicht nur Fremdsprachenlerner, weil sie Input auf Französisch auch außerhalb des Klassenraums bekommen können. Deswegen ist es zu vermuten, dass die Klassenrauminteraktion dort im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht unterschiedlich ist, und beispielsweise Grammatik unterschiedlich gelehrt wird und deswegen satzinternes Code-Switching nicht so oft vorkommt.

Yletyinen (2004, 49) hat auch herausgefunden, dass satzinternes Code-Switching besonders oft stattfindet, wenn Grammatik gelehrt wird oder Aufgaben durchgeführt oder kontrolliert werden. Überdies argumentiert Yletyinen (2004, 51), dass Code-Switching auch innerhalb des Wortes stattfinden kann. Ihre Ergebnisse stärken damit die Auffassung von Pütz, der auch wortinternes Code-Switching in seiner Untersuchung bemerkt hat (s. Kapitel 3.1). Wie schon im Kapitel 3.1 erwähnt, soll hier allerdings die Bezeichnung Code-Switching nicht verwendet werden, sondern dies soll eher als Entlehnung bzw. Ad-hoc Entlehnung betrachtet werden. Es ist überraschend, dass dieses Phänomen sowohl bei Zweisprachigen, wie in der Untersuchung von Pütz, als auch im Fremdsprachenunterricht vorkommt. Die sprachlichen Kenntnisse scheinen dabei also nicht keine große Rolle zu spielen, obwohl die Zweisprachigen die beiden Sprachen sehr gut beherrschen, während Fremdsprachenlerner sogar sehr begrenzte Kenntnisse besitzen.

Laut Senkel (2004, 21) kommt **emblematisches Code-Switching** im Beginn des Sprachunterrichts nicht vor, besonders wenn die Schüler noch jung sind. Diese Folgerung liegt laut ihr darin begründet, dass die Schüler derartigen Wortschatz weder in der Muttersprache noch in der Fremdsprache beherrschen. Die Ergebnisse von Yletyinen (2004, 47) stützen die Ergebnisse von Senkel, dass emblematisches Code-Switching sehr selten im Klassenraum auftritt. Yletyinen hat allerdings ein paar Fälle in ihrem Material bemerkt, in denen Schüler emblematisches Code-Switching benutzen. Das Resultat ist mit den Ergebnissen von Poplack (1980) im Widerspruch, weil sie festgestellt hat, dass Code-Switching von diesem Typ oft von denen verwendet wird, die eine begrenzte Sprachkompetenz besitzen. Die Ergebnisse von Senkel und Yletyinen können sich von der Untersuchung Poplacks unterscheiden, weil im Klassenraum emblematisches Code-Switching besonders von der Lehrperson in der Regel vermieden wird und weil dieser Typ eher in freierer Kommunikation vorkommt.

## 4 FUNKTIONEN DES CODE-SWITCHINGS

Code-Switching ist in sowohl zweisprachigen als auch einsprachigen Gemeinschaften untersucht worden, um die Funktionen des Code-Switchings möglichst vollständig auszuschöpfen (Hoffmann 1991, 109). Obwohl Code-Switching normalerweise mit Zweisprachigkeit in Verbindung gebracht wird, wechseln auch Einsprachige zwischen verschiedenen Sprachen (Romaine 1995, 170). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Code-Switching zwischen verschiedenen Sprachen auch in einsprachigen Gemeinschaften stattfinden kann, wenn die Menschen Kenntnisse in mehreren Sprachen haben, wie z.B. im Sprachenunterricht.

In diesem Kapitel werden verschiedene Kategorisierungen von Funktionen des Code-Switchings vorgestellt. Einerseits enthalten die verschiedenen Modelle des Code-Switchings teilweise ähnliche Funktionen und ergänzen auch einander. Aber andererseits haben sie verschiedene Schwerpunkte und Betrachtungsweisen, und sind deswegen unterschiedlich voneinander. Obwohl einige Funktionen, die hier vorgestellt werden, nur im alltäglichen Leben außerhalb des Klassenraums vorkommen, ist es wichtig die verschiedenen Funktionen umfassend zu behandeln, weil die vorliegende Arbeit sich auf die Funktionen des Code-Switchings konzentriert. Viele von den Funktionen, die in den drei ersten Kapiteln dargestellt werden, sind allerdings auch im Klassenraumkontext anwendbar. Weil die Kommunikation allerdings im Klassenraum im Vergleich zu der Interaktion außerhalb des Klassenraums unterschiedlich ist, werden im Kapitel 4.4 die Funktionen des Code-Switchings behandelt, die besonders im Klassenraum üblich sind.

### 4.1 Soziolinguistische Einteilung

Blom und Gumperz (1972, 409 u. 411), die die soziolinguistische Richtung des Code-Switchings entwickelt haben, haben das Code-Switching in Hemnesberget in Norwegen untersucht, wo die Menschen zwei Varianten der norwegischen Sprache (Bokmål und Ranamål) nebeneinander verwenden. Mit Hilfe dieser Forschung ist ein Unterschied zwischen dem situativen (*situational*) und metaphorischen (*metaphorical*) bzw.

konversationellen (*conversational*) Code-Switching gezogen worden. Die verschiedenen Sprachen bzw. Codes sind mit unterschiedlichen sozialen Situationen verbunden, und die Teilung von Blom und Gumperz zielt darauf, die Verwendung zweier Sprachen oder Sprachvarianten in verschiedenen Kontexten näher zu bestimmen (Heller 1988, 4-5).

#### 4.1.1 Situatives Code-Switching

Beim **situativen Code-Switching** gibt es ein direktes Verhältnis zwischen der Sprache und der sozialen Situation, das heißt, dass die eine Sprache immer in bestimmten Situationen verwendet wird und die Abweichung von dieser Norm die Situation völlig verändert. Situatives Code-Switching findet statt, wenn z.B. die Teilnehmer der Diskussion wechseln. (Blom & Gumperz 1972, 409 u. 424.) Myers-Scotton (1993b, 52) hat die Bedeutung dieses Begriffs interpretiert und geht davon aus, dass Code-Switching extern motiviert wird. So können z.B. außer den Teilnehmern auch der Ort der Handlung und das Gesprächsthema die Wahl zwischen Sprachen oder Sprachvarianten beeinflussen.

Code-Switching dieser Art kommt auch im Klassenraum vor, wenn z.B. eine neue Aufgabe beginnt oder sonst das Thema wechselt oder neue Diskussionsteilnehmer während der Unterrichtsstunde hereinkommen. Situatives Code-Switching scheint mit der diskursfunktionalen Funktion des Code-Switchings verknüpft zu sein und wird im Zusammenhang des Kapitels 4.2 weiter behandelt.

#### 4.1.2 Metaphorisches bzw. konversationelles Code-Switching

Um **metaphorisches Code-Switching** handelt es sich, wenn gewisse Gesprächsthemen oder subjektive Umstände das Code-Switching verursachen, eher als die Veränderungen in der sozialen Situation. Der Sprecher kann während der Diskussion in einer Sprache einige Ausdrücke der anderen Sprache verwenden, um verschiedene soziale Bedeutungen, z.B. Vertrauen oder Privatangelegenheiten, auszudrücken. (Blom & Gumperz 1972, 425.) Myers-Scotton (1993b, 52) meint, dass beim metaphorischen Code-Switching die inneren Motivationen des Sprechers betont werden. Laut ihr ist

beim metaphorischen Code-Switching das Gesprächsthema selbst nicht entscheidend, sondern die Art und Weise, wie die Teilnehmer das Thema sehen sowie Veränderungen in Verhältnissen zwischen den Diskussionsteilnehmern. (ebd.) Metaphorisches Code-Switching kommt auch im Klassenraum vor, wenn z.B. Schüler während einer kommunikativen Aufgabe in ihre Muttersprache wechseln, wenn sie Privatangelegenheiten diskutieren wollen, die mit der Aufgabe nicht verbunden sind. Darüber hinaus kann diese Funktion stattfinden, wenn der Lehrer zu zweit mit einem Schüler spricht und in seine Muttersprache wechselt, wenn er z.B. mehr seine Rolle als Erzieher betonen will als die als Sprachenlehrer oder Solidarität ausdrücken will.

Gumperz (1982, 60) verwendet später den Begriff **konversationelles Code-Switching** statt des metaphorischen Code-Switchings, um dasselbe Phänomen zu beschreiben. Er hat in seiner Untersuchung mehrere Funktionen gefunden, die als Untertypen zum konversationellen Code-Switching fungieren:

- 1) Redeerwähnung/Zitat (*quotation*)
- 2) Spezifizierung des Adressaten (*addressee specification*)
- 3) Interjektionen/Ausrufe (*interjections*)
- 4) Wiederholung (*reiteration*)
- 5) Bewertung der Botschaft (*message qualification*)
- 6) Personalisierung vs. Objektivierung (*personalization vs. objectivization*)

(Gumperz 1982, 75-84.)

Erstens kommt Code-Switching oft in der Rede vor, wenn **Redeerwähnungen** oder direkte **Zitate** verwendet werden (Gumperz 1982, 75-76). Mit dieser Funktion des Code-Switchings ist gemeint, dass die Aussage einer Person später in der ursprünglichen Sprache erörtert wird, obwohl die Diskussion sonst in einer anderen Sprache stattfindet. Diese Funktion kommt im Klassenraum kaum vor, weil die Sprachkompetenz der Schüler so begrenzt ist, dass sie nicht zitieren können. Überdies ist es üblicher, dass diese Funktion in freierer Kommunikation vorkommt.

Zweitens findet Code-Switching statt, wenn die Aussage einem Adressaten gerichtet wird (**Spezifizierung des Adressaten**), wenn in der Situation mehrere mögliche

Adressaten anwesend sind (Gumperz 1982, 77). Mit Hilfe des Code-Switchings ist es also möglich sofort zu bestimmen, wer angesprochen wird, und die Interaktion wird schneller und leichter. Diese Funktion ist mit der direktiven Funktion des Code-Switchings verbunden, in der mit Hilfe des Code-Switchings eine Person in die Diskussion eingeladen wird oder aus der Sprechsituation ausgeschlossen wird (s. Kapitel 4.3).

Drittens kommt Code-Switching vor, wenn es sich um **Interjektionen** oder **Ausrufe** handelt (Gumperz 1982, 77). Diese Funktion ist mit dem emblematischen Typ des Code-Switchings (s. Kapitel 3.1) verknüpft, weil in beiden Fällen es um Interjektionen geht, die die Struktur des Satzes nicht beschädigen und nur kurze Äußerungen beinhalten. Diese Funktion des Code-Switchings kommt nicht so oft im Klassenraum vor, weil die Schüler solche Wörter nicht so frei benutzen können und die Lehrer sie in der Regel vermeiden.

Viertens wird die Aussage oft in der anderen Sprache wiederholt (**Wiederholungen**), entweder buchstäblich oder in einer modifizierten Form. Mit dieser Funktion wird danach gestrebt, dass die Aussage verdeutlicht oder weiter erklärt oder betont wird. (Gumperz 1982, 78.) Diese Funktion kommt auch im Klassenraum oft vor und wird auch im Zusammenhang der Funktionen des Code-Switchings im Klassenraum behandelt (s. Kapitel 4.4).

Fünftens spielt die **Bewertung der Botschaft** eine bedeutende Rolle als Funktion des Code-Switchings. Damit ist gemeint, dass die früher genannte Information durch Code-Switching bewertet wird. Ein Beispiel davon ist Code-Switching zwischen Englisch und Spanisch: *The oldest one*, LA GRANDE LA DE ONCE AÑOS (der größte, DER ELF JAHRE ALT IST). (Gumperz 1982, 79.) Die Aussage wird also näher definiert, so dass alle Zuhörer verstehen, worum es geht, bevor die Diskussion weiter geht.

Sechstens bildet **Personalisierung vs. Objektivierung** eine Untergruppe zum konversationellen Code-Switching. Gumperz (1982, 80) zieht einen Unterschied zwischen der Rede über Aktion und Rede als Aktion. Es spielt eine große Rolle, ob die Aussage als eine persönliche Meinung oder als objektives Wissen betrachtet wird. Code-Switching findet statt, wenn während derselben Diskussion z.B. eigene

Meinungen in einer Sprache erörtert werden und objektive Information in einer anderen Sprache geäußert werden. Mit Hilfe des Code-Switchings ist es möglich, mehr Autorität für die Aussage zu bekommen oder persönliche Meinungen zu betonen. (Gumperz 1982, 80-81.)

Wenn situatives und metaphorisches bzw. konversationelles Code-Switching verglichen werden, kann festgestellt werden, dass situatives Code-Switching immer eine Veränderung in der Sprechsituation voraussetzt. Dagegen bleibt beim metaphorischen Code-Switching die Situation unverändert und es handelt sich eher um innere Motive des Sprechers. Allerdings hat Myers-Scotton (1993b, 52) die Einteilung von Blom und Gumperz scharf kritisiert. Sie argumentiert, dass der Unterschied zwischen dem situativen und metaphorischen Code-Switching nicht klar wird. Deswegen hat sie versucht, die Termini näher zu definieren und die Bedeutungen deutlicher zu unterscheiden. (ebd.) Es ist allerdings wichtig das situative und metaphorische bzw. konversationelle Code-Switching hier vorzustellen, weil sie einen wichtigen Teil des soziolinguistischen Code-Switchings bilden und die Termini von vielen Sprachwissenschaftlern verwendet werden.

#### 4.2 Interaktionale Funktionen des Code-Switchings

Gumperz (1982, 131) hat die konversationellen Funktionen des Code-Switchings untersucht und den Begriff ‚Kontextualisierungshinweis‘ (*contextualisation cue*), der damit zusammenhängt, ausgearbeitet. Kontextualisierungshinweise machen es dem Sprecher möglich, seine inneren, kommunikativen Motive auszudrücken, so dass die Zuhörer Interpretationen von seiner Aussage mit Hilfe dieser Hinweise machen können. Z.B. mit Lächeln signalisiert der Sprecher dem Zuhörer, dass die Diskussion freundlich ist (Internet 3). Auch andere Formen der nonverbalen Kommunikation kommen sowohl in alltäglichen Diskussionen als auch in der Klassenrauminteraktion vor. Nonverbale Kommunikation bedeutet die Kommunikation ohne Wörter, wie z.B. Gesichtsausdruck, Berührung, Augen und Ton. Im Klassenraum werden viele hunderte Kontextualisierungshinweise täglich durch nonverbale Kommunikation vermittelt. Sowohl Lehrer als auch Schüler verwenden nonverbale Kommunikation als Hilfsmittel entweder bewusst oder unbewusst. (Miller 1981, 4.) Neben der nonverbalen

Kommunikation wird Code-Switching auch als Kontextualisierungshinweis betrachtet und damit können verschiedene Funktionen der Kommunikation, die im Folgenden dargestellt werden, erfüllt werden.

Auer (1998, 4), der der Pionier der interaktionalen Richtung des Code-Switchings ist, hat zwei verschiedene Gruppen entwickelt, die als Kontextualisierungshinweise in der Kommunikation fungieren. Er hat die Gruppen diskursfunktionales (*discourse-related*) und teilnehmerbezogenes (*participant-related*) Code-Switching genannt. In der Einteilung wird der soziale und kulturelle Kontext des interaktionalen Prozesses mit der konversationellen Struktur verknüpft.

Es geht um **diskursfunktionales** Code-Switching, wenn der Sprecher danach strebt, dass mit Hilfe des Code-Switchings eine Änderung in der Konversation dem Hörer klar wird. Der Sprecher drückt also durch diskursfunktionales Code-Switching aus, dass sich der Kontext der Diskussion ändert, z.B. wenn das Gesprächsthema wechselt. Beim diskursfunktionalen Code-Switching spielen die Absichten des Sprechers eine zentrale Rolle. (Auer 1988, 198-199; Auer 1998, 4.) Es wird also danach gestrebt, dass der Sprecher seine Absichten dem Hörer mit Hilfe des Code-Switchings ausdrückt und die Kommunikation dadurch erleichtert wird. Diese Funktion ist teilweise mit der situativen Funktion des Code-Switchings (s. Kapitel 4.1.1) verbunden, weil auch sie eine Änderung in der Situation voraussetzt. Der Blickwinkel ist allerdings unterschiedlich, weil diskursfunktionales Code-Switching als absichtliches Verfahren betrachtet wird, während situatives Code-Switching eher das Resultat dieses Verfahrens bezeichnet. Darüber hinaus betont diskursfunktionales Code-Switching die inneren Absichten der Sprecher, während situatives Code-Switching eher von außen beeinflusst wird. Laut Martin-Jones (1995, 99) scheint diskursfunktionales Code-Switching im Klassenraum neben den anderen Kontextualisierungshinweisen, wie Prosodie oder der nonverbalen Kommunikation, auch üblich zu sein, besonders wenn der Lehrer die Diskussion im Klassenraum führt.

**Teilnehmerbezogenes** Code-Switching betont die Tatsache, dass die sprachliche Kompetenz des Zuhörers berücksichtigt wird. Darüber hinaus wird darauf geachtet, ob der Zuhörer eine Sprache vor der anderen bevorzugt. (Auer 1988, 196.) Teilnehmerbezogenes Code-Switching kommt auch im Klassenraum vor, weil die

Schüler normalerweise sehr unterschiedliche sprachliche Kenntnisse sowie kommunikative Fähigkeiten haben. Allerdings wird diese Funktion des Code-Switchings eine geringere Rolle im Klassenraum spielen, wenn die sprachliche Kompetenz der Schüler wächst. (Martin-Jones 1995, 100.) In der Praxis wird mit dem teilnehmerbezogenen Code-Switching im Klassenraum gemeint, dass der Lehrer die Sprache nach den Fähigkeiten der Schüler wechselt, so dass die pädagogischen Ziele erreicht werden können.

Der Unterschied zwischen den diskursfunktionalen und teilnehmerbezogenen Funktionen des Code-Switchings liegt darin, dass das Objekt unterschiedlich betrachtet wird. Wenn es um die erstgenannte Funktion handelt, fungiert Code-Switching als ein Zeichen der Veränderung in der Sprechsituation. Dagegen scheint die letztgenannte Funktion nützlich zu sein, wenn die Kompetenz und Bevorzugung der Teilnehmer berücksichtigt wird. (Auer 1988, 198-199.)

#### 4.3 Soziale Funktionen des Code-Switchings

Appel und Muysken (1987) haben mit Hilfe der Einteilungen von Gumperz, Poplack und Scotton ein soziales Modell von Funktionen des Code-Switchings ausgearbeitet. Diese Kategorisierung basiert auf der Interaktion der Zweisprachigen, aber ist auch teilweise anwendbar im Klassenraumkontext. Appel und Muysken (1987, 118-120) differenzieren beim Code-Switching sechs verschiedene soziale Funktionen:

- 1) referentielle Funktion (*referential function*)
- 2) direktive Funktion (*directive function*)
- 3) expressive Funktion (*expressive function*)
- 4) phatische Funktion (*phatic function*)
- 5) metalinguistische Funktion (*metalinguistic function*)
- 6) poetische Funktion (*poetic function*)

Code-Switching hat eine **referentielle Funktion**, wenn die Kenntnisse des Sprechers in einer Sprache mangelhaft sind. Es ist möglich, dass die Sprache völlig wechselt, aber der Sprecher kann auch einzelne Wörter der anderen Sprache verwenden, wenn er

entweder das passende Wort nicht kennt oder es ihm nicht einfällt. (Appel & Muysken 1987, 118.) Darüber hinaus argumentiert Banaz (2002, 72), dass einzelne Wörter der anderen Sprache nützlich sein können, wenn das gesuchte Wort in dem Wortschatz einer Sprache fehlt. Normalerweise sind die Sprecher sich dieser Funktion völlig bewusst (Appel & Muysken 1987, 118). Diese Funktion kann auch beim Fremdsprachenlernen vorkommen, wenn Schüler die einzelnen Wörter nicht kennen und ihre Muttersprache zu verwenden übergehen.

Um die **direktive Funktion** des Code-Switchings handelt es sich, wenn der Zuhörer mit Hilfe des Code-Switchings direkt entweder aus der Diskussion ausgeschlossen oder in die Sprechsituation eingeladen wird (Appel & Muysken 1987, 119). Oft wählen z.B. Zweisprachige die Sprache des einsprachigen Zuhörers, wenn sie mit ihm kommunizieren wollen. Stattdessen wechseln die Zweisprachigen in die andere Sprache, wenn sie über private Angelegenheiten diskutieren und die Einsprachige ausschließen wollen. Die direktive Funktion des Code-Switchings wird im Fremdsprachenlernen und -unterricht nicht betont, weil die Schüler und der Lehrer normalerweise dieselbe Muttersprache teilen und dadurch keiner mit Hilfe des Code-Switchings von der Diskussion ausgeschlossen oder zu der Diskussion eingeladen wird.

Poplack (1980, 594) betont die **expressive Funktion** des Code-Switchings. Sie hat in ihrer Untersuchung, die sich auf die Sprache der zweisprachigen Puertoricaner in New York konzentriert hat, herausgefunden, dass durch die Verwendung der zwei Sprachen in derselben Sprechsituation die gemischte Identität ausgedrückt wird. Appel und Muysken (1987, 119) argumentieren jedoch, dass diese Funktion des Code-Switchings nicht in allen Gemeinschaften vorkommt. Diese Funktion findet normalerweise nicht im Fremdsprachenunterricht statt, weil sowohl der Lehrer als auch die Schüler in der Regel ursprünglich einsprachig sind und keine gemischte Identität haben.

Die **phatische Funktion** bildet die vierte Gruppe der sozialen Funktionen des Code-Switchings. Hier ändert der Ton der Diskussion, so dass ein bestimmter Teil der Aussage betont wird, wenn z.B. die Pointe eines Witzes mit der anderen Sprache ausgedrückt wird. (Appel & Muysken 1987, 119.) Banaz (2002, 72) argumentiert, dass der Sprecher mit Hilfe des Code-Switchings die Einstellungen der Zuhörer beeinflussen will. Laut ihm kann der Sprecher z.B. Vertraulichkeit oder Solidarität ausdrücken, wenn

er von einer Sprache, die normalerweise in der Gesellschaft benutzt wird, zu einer Minoritätssprache wechselt. Im Fremdsprachenunterricht kann diese Funktion auch vorkommen. Z.B. wenn der Lehrer Solidarität ausdrücken will, verwendet er die Muttersprache der Schüler. Darüber hinaus kann Code-Switching stattfinden, wenn der Lehrer einen Teil seiner Aussage besonders betonen will.

Fünftens spielt die **metalinguistische Funktion** des Code-Switchings eine wichtige Rolle in der Kommunikation, wenn damit direkt oder indirekt die zwei Sprachen kommentiert werden (Appel & Muysken 1987, 120). Scotton (1979)<sup>4</sup> geht davon aus, dass diese Funktion vorkommen kann, wenn die Sprecher ihre linguistischen Kenntnisse der zwei Sprachen den Zuhörern zeigen und ihnen dadurch imponieren wollen. Beispielsweise Darsteller, Verkäufer und Zirkusdirektoren verwenden Code-Switching als verbalen Effekt ihres Auftritts. (Appel & Muysken 1987, 120.) Im Klassenraum kann diese Funktion auch stattfinden, wenn besonders jüngere Schüler mit ihren sprachlichen Kenntnissen prahlen wollen, auch wenn die Kenntnisse noch begrenzt wären.

Den letzten Typ in der Einteilung von Appel und Muysken bildet die **poetische Funktion** des Code-Switchings. Diese Funktion kommt in Witzen und Wortspielen zum Ausdruck. (Appel & Muysken 1987, 120.) Banaz (2002, 73) fügt hinzu, dass Dichter zwei Sprachen nebeneinander verwenden können, um die Stimmung eines Gedichtes zu ändern. Diese Funktion findet im Klassenraum normalerweise keine Verwendung, weil sie sehr gute sprachliche Kenntnisse voraussetzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Code-Switching in der Kommunikation mehrere Funktionen erfüllt, die sowohl bewusst als auch unbewusst sein können. Allerdings scheint es nicht selbstverständlich zu sein, dass dieselben Funktionen in allen Gemeinschaften vorkommen (Appel & Muysken 1987, 120). Deswegen können diese sozialen Funktionen des Code-Switchings erweitert werden, wenn das Phänomen in verschiedenen Gemeinschaften und Diskursen, wie z.B. im Klassenraum, untersucht wird.

---

<sup>4</sup> Scotton, C.M. 1979. Code-switching as a 'safe choice' in choosing a lingua franca. In: McCormack & Wurm 1979, 71-87. (Zitiert durch Appel & Muysken 1987, 120.)

#### 4.4 Funktionen des Code-Switchings im Klassenraum

Mehrere Funktionen des Code-Switchings, die oben in den Kapiteln 4.1, 4.2 und 4.3 schon vorgestellt worden sind, kommen auch in der Klassenrauminteraktion vor. Allerdings werden in diesem Kapitel noch weitere Funktionen des Code-Switchings dargestellt, die typisch für Fremdsprachenunterricht zu sein scheinen und von mehreren Forschern ans Licht gebracht werden. In der Klassenrauminteraktion hängt die Wahl des Codes eng von dem Typ der Aufgabe ab, weil es normalerweise methodische Gründe dafür gibt. Die Lehrer können jedoch frei die Sprache der Lehrsituationen entscheiden, und deswegen gelten die allgemeinen Prinzipien nicht, wenn sie die pädagogischen Ziele erreichen wollen. (Simon 2001, 327.)

Viele Forscher haben die Klassenrauminteraktion im Sprachunterricht untersucht und herausgefunden, dass Code-Switching im Klassenraum mehrere Funktionen erfüllt. Merritt et al. (1992, 103) haben sich auf das Code-Switching zwischen English, Swahili und mehreren Muttersprachen der Schüler in Kenia konzentriert, während Canagarajah (1995, 173) das Code-Switching zwischen Englisch und Tamil, die eine lokale Sprache in Jaffna in Sri Lanka ist, geforscht hat. In beiden genannten Untersuchungen wird Englisch als zweite Sprache gelernt, d.h. Englisch hat einen offiziellen Status in der Gesellschaft und wird auch außerhalb des Klassenraums verwendet. Dagegen hat Macaro (1997)<sup>5</sup> das Code-Switching der Sprachenlehrer in England beobachtet, während Simon (2001, 320) sowohl Französischunterricht in Thailand als auch Englischunterricht in Frankreich geforscht hat. In Finnland ist eine Untersuchung durchgeführt worden, in der Yletyinen (2004) das Vorkommen des Code-Switchings im Englischunterricht geforscht hat. In den drei letztgenannten Fällen handelt es sich um Code-Switching im Fremdsprachenunterricht, d.h. die Fremdsprache wird nicht in der Umgebung alltäglich verwendet. Obwohl die zu lernende Sprache in erstgenannten Kontexten als zweite Sprache und in letztgenannten Fällen als Fremdsprache gelehrt wird, hat Code-Switching in allen Untersuchungen viele ähnliche Funktionen, obwohl einige Funktionen nicht in allen Kontexten vorkommen.

---

<sup>5</sup> Macaro, Ernesto 1997. Target language, collaborative learning and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters. (Zitiert durch Cook 2001, 154-155.)

Erstens argumentiert Macaro (1997), dass Code-Switching stattfindet, wenn Instruktionen von dem Lehrer gegeben werden. Canagarajah (1995, 183) unterstützt diese Auffassung und ist der Meinung, dass diese Funktion vorkommt, wenn Schüler nicht unmittelbar die Instruktionen des Lehrers befolgen. Laut ihm kann ein Grund dafür sein, dass der Lehrer die Muttersprache der Schüler für effektiver hält und dadurch die Aufmerksamkeit der Schüler besser weckt. Merritt et al. (1992, 114) fügen hinzu, dass mit dem Code-Switching keine neue Information verbunden ist, sondern die Instruktionen oft in zwei verschiedenen Sprachen gegeben werden. Laut Yletyinen (2004, 57) ist es überdies möglich, dass der Lehrer nach dem Code-Switching ihre Aussage erweitert und sie nicht in beiden Sprachen wiederholt.

Zweitens kann Code-Switching im Klassenraum stattfinden, wenn der Lehrer versichern will, dass der Inhalt des Unterrichts den Schülern verständlich ist (Merritt et al. 1992, 114). Dies ist eng mit der teilnehmerbezogenen Code-Switching verbunden, in der der Sprecher Aufmerksamkeit auf die Kompetenz der Zuhörer richtet (s. Kap. 4.2). Der Lehrer übersetzt ihre Aussage in die Muttersprache der Schüler, so dass das Verständnis versichert wird. Auch Canagarajah (1995, 189) hat Übersetzen aus der Zielsprache in die Muttersprache wegen dieser Funktion in seiner Untersuchung festgestellt. Durch Code-Switching wird es auch möglich, dass der Unterricht in schnellerem Tempo weitergehen kann (Macaro 1997; Yletyinen 2004, 57).

Drittens findet Code-Switching statt, wenn der Lehrer Schüler individuell betreuen will (Macaro 1997). Damit hängt auch die Funktion zusammen, wenn Schüler den Lehrer um Hilfe bitten. Z.B. wenn Schüler eine Aufgabe in der Fremdsprache ausführen und Probleme haben, wechselt die Sprache oft, wenn sie dem Lehrer eine Frage stellen. (Canagarajah 1995, 181.) Yletyinen (2004, 59-60) argumentiert auch, dass Schüler oft die Sprache in die Muttersprache wechseln, wenn sie die Lehrerin um Hilfe bitten. Das Code-Switching kann laut ihr darauf zurückzuführen sein, dass sie z.B. frustriert sind oder die Bitte um Hilfe als getrennt von der Aufgabe sehen.

Viertens wechselt die Sprache oft, wenn der Lehrer den Schülern Feedback gibt (Macaro 1997). Canagarajah (1995, 182-183) argumentiert, dass die Wirkung stärker zu sein scheint, wenn Schüler in ihrer Muttersprache gelobt werden. Wenn der Lehrer den Schülern seine Frustration zeigen will, wird er laut Canagarajah auch seine

Muttersprache verwenden. Yletyinen (2004, 89) hat in ihrer Untersuchung auch festgestellt, dass der Lehrer oft in die Muttersprache wechselt, wenn er frustriert ist. Dies beruht laut ihr darauf, dass der Lehrer die Muttersprache der Schüler für effektiver hält. Es kann gefolgert werden, dass sowohl positive als auch negative Gefühle im Klassenraum mit Hilfe des Code-Switchings betont werden.

Fünftens scheint Code-Switching anwendbar zu sein, wenn der Lehrer Disziplin im Klassenraum erhalten will (Macaro 1997; Merritt et al. 1992, 118). Canagarajah (1995, 181-182) meint, dass der Lehrer mit Hilfe des Code-Switchings ausdrücken will, dass er die disziplinarischen Maßnahmen und den Inhalt der Aufgabe auseinander halten will. Laut Canagarajah hält der Lehrer seine Aussage für effektiver, wenn er die Sprache wechselt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Code-Switching im Klassenraum mehrere Funktionen erfüllt. Merritt et al. (1992, 117) argumentieren, dass der Lehrer oft mit Code-Switching ausdrückt, dass er die Aufmerksamkeit der Schüler bekommen will. Es kann auch gefolgert werden, dass sowohl der Lehrer als auch die Schüler die Sprache während oder zwischen den verschiedenen Aufgaben wechseln. Die verschiedenen Forscher haben jedoch in ihren Untersuchungen unterschiedliche Funktionen festgestellt. Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen können darauf beruhen, dass die Lehrstile der Lehrer sich voneinander unterscheiden oder im Klassenraum sonst unterschiedliche Verhaltensmuster üblich sind. Allerdings kommen auch viele Ähnlichkeiten in verschiedenen Untersuchungen vor, wie oben gesehen werden kann. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass in allen Kontexten es sich um Sprachenunterricht handelt, obwohl die Situationen sonst unterschiedlich sind.

## 5 ZUR FRAGE DER UNTERRICHTSSPRACHE

Es gibt verschiedene Meinungen darüber, wie die Fremdsprache und Muttersprache im Unterricht verwendet werden sollten. Einige sind der Ansicht, dass die Fremdsprache die einzige Sprache im Klassenraum sein sollte, während andere Code-Switching völlig akzeptieren. Das folgende Kapitel konzentriert sich auf die Verwendung der Zielsprache als das einzige Unterrichtsmittel. Danach werden im Kapitel 5.2 die Ansichten, die Code-Switching unterstützen, erläutert.

### 5.1 Fremdsprache als Unterrichtssprache

Kommunikation im Klassenraum scheint mehr kompliziert zu sein als normale soziale Kommunikation, weil die Fremdsprache sowohl als Mittel als auch als Ziel im Klassenraum fungiert. Außer der Kommunikation, in der z.B. verschiedene Meinungen in der Diskussion vorkommen, findet auch Metakommunikation im Klassenraum statt. Es handelt sich um Metakommunikation, wenn Information über die Struktur bzw. die Grammatik der Zielsprache vermittelt wird. (Simon 2001, 317.) Weil die Fremdsprache auf zwei verschiedene Art und Weise im Klassenraum verwendet wird, kann es dem Lehrer anspruchsvoll vorkommen, die Fremdsprache im Unterricht zu benutzen. Der Lehrer sorgt für Disziplin bei den Schülern und leitet auch sonst die Schüler in diese Sprache an. Darüber hinaus ist diese Fremdsprache das Fach, das im Klassenraum gelehrt wird. (Cook 2001, 144.) Das ist unterschiedlich in anderen Fächern, weil die Sprache z.B. beim Mathematik- oder Biologieunterricht nur als Mittel fungiert.

Es ist lange empfohlen worden, dass die Muttersprache und damit auch Code-Switching im Fremdsprachenunterricht vermieden werden sollen (Simon 2001, 312). Weil Schüler selten Kontakte mit Muttersprachlern der Zielsprache haben, ist es wichtig, dass sie möglichst viel Fremdsprache in der Schule hören. Deswegen spielt es eine wichtige Rolle, dass der Lehrer im Unterricht die Zielsprache benutzt und die Schüler dadurch authentische und kommunikative Ausdrücke in der Fremdsprache hören. (Cook 2001,

153.) Krashen (1985)<sup>6</sup> argumentiert, dass das Input, das Schüler im Fremdsprachenunterricht bekommen, den Schülern nicht völlig verständlich sein soll. Wenn das Niveau des Inputs ein wenig fortgeschrittener ist als das Niveau der Schüler, wird dies laut ihm das Lernen fördern. (Allwright & Bailey 1991, 132.) Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das fremdsprachliche Input eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenunterricht spielt und einen Teil des erfolgreichen Lernens bildet.

Chambers (1991, 31) geht davon aus, dass die Zielsprache als normales Mittel der Kommunikation in meisten Situationen im Klassenraum verwendet werden kann. Auf diese Weise bietet der Lehrer laut Chambers den Schülern eine genügende Möglichkeit an, die Fremdsprache innerhalb des Klassenraums zu lernen. Cook (2001, 153) argumentiert jedoch, dass die Verwendung der Zielsprache zu einer gekünstelten Situation führen kann, wenn sowohl der Lehrer als auch die Schüler Muttersprachler der Fremdsprache spielen, obwohl sie alle die Sprache als Fremdsprache haben. Allerdings behauptet Simon (2001, 314), dass das Fremdsprachenklassenraum als Mikrokosmos der fremdsprachlichen Gemeinschaft, die außerhalb des Klassenraums liegt, betrachtet werden sollte. Aus den verschiedenen Meinungen kann die Folgerung gezogen werden, dass der Fremdsprachenunterricht eine besondere Situation der Kommunikation bildet, aber die Verwendung der Fremdsprache jedoch das Lernen der Schüler fördert.

Chambers (1991, 27) ist der Meinung, dass der Lernprozess schwächer wird, wenn Code-Switching im Klassenraum stattfindet. Deswegen sollte der Lehrer laut ihr den Schülern ausschließlich die Fremdsprache sprechen. Darüber hinaus können die Schüler für sich selbst eine authentische Vorstellung von der Fremdsprache bilden, wenn der Lehrer sie nicht mit Hilfe der Muttersprache anleitet. (ebd.) Obwohl es logisch erscheint, die Verwendung der Fremdsprache im Unterricht zu maximieren um bessere Lernerfolg zu erreichen, gibt es auch Forscher, die Code-Switching als nützlich betrachten. Diese Aspekte werden im folgenden Kapitel genauer vorgestellt.

---

<sup>6</sup> Krashen, Stephen D. 1985. The input hypothesis: issues and implications. Torrance: Laredo. (Zitiert durch Allwright & Bailey 1991, 132.)

## 5.2 Fremdsprache und Muttersprache als Unterrichtssprache

Trotz der Empfehlung, dass die Fremdsprache im Klassenraum die einzige Sprache sein sollte, scheint die Praxis in verschiedenen Klassenräumen sehr unterschiedlich zu sein (Chambers 1991, 27). Simon (2001, 312) argumentiert, dass die Lehrer sich oft schuldig fühlen, wenn sie sich der Tatsache bewusst sind, dass in ihrem Unterricht Code-Switching vorkommt. Castellotti und Moore (1997)<sup>7</sup> gehen jedoch davon aus, dass Code-Switching als eine effektive Unterrichtsstrategie betrachtet werden kann. Sie halten die Verwendung der Muttersprache für ein wichtiges pädagogisches Mittel, das allerdings bewusste Entscheidungen von dem Lehrer fordert und systematisch verwendet werden soll. Castellotti und Moore betonen darüber hinaus, dass Code-Switching im Klassenraum erlaubt ist, wenn es den Lernprozess der Schüler unterstützt. Auch Cook (2001, 105) vertritt die Auffassung, dass Code-Switching als Unterrichtsmethode im Klassenraum fungieren soll.

Skinner (1985, 377) argumentiert, dass die Einheit des Worts und Gedankens die Bedeutung der Aussage bildet. Demnach ist er der Meinung, dass die Bedeutungen klarer werden, wenn auch die Muttersprache als Unterrichtsmittel im Fremdsprachenunterricht benutzt wird. Der Unterricht sollte also nicht völlig in der Fremdsprache stattfinden, weil die Schüler dann keine Möglichkeit haben, die Fremdsprache mit den Kenntnissen und Gedanken zu kombinieren, die sich schon in der Muttersprache entwickelt haben. Skinner geht davon aus, dass die Entwicklung der Gedanken eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen und beim Erwerb der Kenntnisse spielt. Wenn die Fremdsprache als einzige Unterrichtssprache benutzt wird, wird laut Skinner nicht nur das gegenwärtige Fremdsprachenlernen leiden, sondern auch das Lernen in der Zukunft wird langsamer, weil das Denkvermögen in der Fremdsprache noch mangelhaft ist. (ebd.) Cook (2001, 156) behauptet auch, dass Unterrichtssituationen, in denen Verknüpfungen zwischen Muttersprache und Zielsprache gemacht werden, im Fremdsprachenlernen relevant sind. Z.B. kann der Lehrer einen Satz in der Muttersprache ausdrücken und gleichzeitig ein Bild zeigen, und

---

<sup>7</sup> Castellotti, V. & Moore, D. 1997. Alternen pour apprendre, alternen pour enseigner, de nouveaux pour la classe de langue. In: Castellotti V. & Moore D. (Hg.) 1997. *Études de Linguistique Appliquée* 108, 389-392. (Zitiert durch Turnbull & Arnett 2002, 207.)

die Schüler sollen in der Fremdsprache antworten. Mit Hilfe der Bedeutung werden die zwei Sprachen miteinander in den Gedanken der Schüler verknüpft.

Die Muttersprache der Schüler scheint in vielen Situationen im Klassenraum nützlich zu sein. Im Kapitel 4.3 wurden die verschiedenen Funktionen des Code-Switchings genauer vorgestellt. Allerdings werden hier noch einige wichtige Situationen, in denen die Verwendung der Muttersprache und dadurch auch Code-Switching üblich sind, aufgelistet (Cook 2001, 156):

- 1) Grammatikunterricht
  - 2) die Erklärung der Aufgaben für die Schüler
  - 3) die Verwendung der Muttersprache während der Aufgaben
- (Cook 2001, 156.)

Erstens erwähnt Cook (2001, 156) den Grammatikunterricht, der schon seit langem der Bereich des Sprachenunterrichts ist, der sehr oft in der Muttersprache der Schüler gelehrt wird. Skinner (1985, 383) geht davon aus, dass neue Begriffe langsamer gelernt werden, wenn sie nicht mit Hilfe der Muttersprache gelehrt werden. Deswegen scheint es berechtigt zu sein, die Muttersprache im Grammatikunterricht zu verwenden, weil Grammatik den Schülern, besonders in Sprachen mit kompliziertem Kasussystem, wie im Deutschen, oft viele Probleme bereitet. Die Begriffe der Grammatik sind den Schülern schwierig auch in der Muttersprache. Um den Lernerfolg zu maximieren, sollten sie in der Muttersprache erklärt werden. Auch in der Lehrerbildung in Finnland wird betont, dass Grammatik in der Muttersprache gelehrt werden soll, aber beinahe alle anderen Bereiche in der Fremdsprache unterrichtet werden sollen.

Zweitens ist es laut Cook (2001, 156-157) wichtig, dass die Instruktionen des Lehrers so deutlich sind, dass die Schüler sofort verstehen, worum es geht, und die Aufgabe möglichst schnell beginnen. Deswegen sollen die Instruktionen laut ihr in der Muttersprache gegeben werden. Chambers (1991, 28) argumentiert dagegen, dass die Instruktionen absolut in der Zielsprache gegeben werden sollen. Wenn ähnlich gebildete Instruktionen oft im Klassenraum vorkommen, werden die Schüler die Phrasen schnell lernen und die Instruktionen sollten ihnen deswegen keine Probleme bereiten. (Chambers 1991, 28.) Es spielt eine wichtige Rolle im Sprachenunterricht, dass die

Schüler sich daran gewöhnen, dass sie die ganze Zeit im Klassenraum die Fremdsprache hören. Deswegen sollte der Lehrer die Instruktionen in der Zielsprache geben und sie möglicherweise wiederholen, obwohl er schnell weitergehen muss. Auch in der Lehrerausbildung in Finnland wird gelehrt, dass Code-Switching zwischen den zwei Sprachen nicht stattfinden soll, wenn Instruktionen gegeben werden. Sonst gewöhnen sich Schüler daran, dass sie immer Instruktionen auch in der Muttersprache hören und gar nicht die fremdsprachliche Version zu verstehen versuchen. Andererseits kann auch argumentiert werden, dass Schüler sich der Tatsache nicht völlig bewusst sind, dass die Instruktionen immer in zwei Sprachen gegeben werden. Sie können auch daraus Nutzen ziehen, dass die fremdsprachigen Instruktionen in der Muttersprache wiederholt werden, weil die Bedeutungen der Aussagen ihnen gleich klar werden und sie sich später an die Bedeutungen erinnern können.

Drittens stellt Cook (2001, 157) fest, dass die Muttersprache oft benutzt wird, wenn die Schüler selbstständig Gruppenarbeiten machen. Chambers (1991, 30) vertritt die Meinung, dass der Lehrer das akzeptieren soll, dass die Schüler im Klassenraum ihre Muttersprache verwenden. Die sprachlichen Kenntnisse der Schüler werden allerdings im Laufe der Zeit zunehmen, und sie werden mehr und mehr Fremdsprache in den Aufgaben benutzen. (ebd.)

Obwohl die meisten Forscher betont haben, dass alles in der Fremdsprache gelehrt werden sollte, gibt es auch abweichende Meinungen, wie oben gesehen werden kann. Laut Cook (2001, 105 u. 157) ist es sehr schwierig, Code-Switching im Klassenraum zu verhindern, wenn der Lehrer und die Schüler dieselbe Muttersprache teilen. Code-Switching soll deswegen als ein natürliches Merkmal des Sprachenunterrichts behandelt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Code-Switching ein relevantes Unterrichtsmittel im Klassenraum darstellt. Allerdings soll es systematisch und absichtlich verwendet werden, um einen möglichst effektiven Lernerfolg erreichen zu können.

## 6 DAS METHODISCHE VORGEHEN

### 6.1 Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, herauszufinden, welche Typen und Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht in Finnland vorkommen. Obwohl diese beiden Aspekte des Code-Switchings hier behandelt werden, liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf den Funktionen. Sowohl das Code-Switching der Lehrpersonen als auch der Schüler wird analysiert, weil die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülern oft eine bedeutende Rolle spielt, wenn die Sprache wechselt. Allerdings wird das Code-Switching der Lehrpersonen in der Analyse deutlich betont, weil ihr Code-Switching mehrere Funktionen haben. Überdies wird das Code-Switching der Lehrpersonen hervorgehoben, weil es sich als fast unmöglich erwies, die Rede der Schüler besonders während Partnerübungen zu analysieren, weil dann mehrere Schüler gleichzeitig sprechen.

Weil dieser Bereich sowohl im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen als auch besonders im DaF-Unterricht kaum in Finnland untersucht worden ist, wird meine Untersuchung neue Information über Code-Switching anbieten. Es ist zu wünschen, dass Sprachenlehrer die Resultate meiner Untersuchung in die Hand bekommen würden, weil sie daraus Nutzen ziehen könnten. Die Lehrer könnten dadurch mehr Aufmerksamkeit auf Code-Switching in ihrer eigenen Rede richten und sich überlegen, welche Funktionen des Code-Switchings in ihrem Unterricht vorkommen und ob Code-Switching systematisch verwendet wird.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung werden in dieser Arbeit auch mit Untersuchungen, die im Englischunterricht gemacht worden sind, besonders mit der Untersuchung von Yletyinen (2004), verglichen. Mit dem Vergleich wird danach gestrebt, herauszufinden, ob die zu lernende Sprache auf das Vorkommen der Typen und Funktionen des Code-Switchings einwirkt. Die Forschungsfragen sind also folgende:

1. Wie und in welchen Situationen werden Finnisch und Deutsch im DaF-Unterricht verwendet?
2. Welche Typen des Code-Switchings kommen im DaF-Unterricht vor?

3. Welche Funktionen hat Code-Switching im DaF-Unterricht?

4. Sind die Typen und Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht unterschiedlich im Vergleich zu denen im Englischunterricht?

Anhand der Frage eins wird geklärt, welche Lehr- und Lernsituationen im finnischen DaF-Unterricht auf Finnisch und welche auf Deutsch stattfinden. Meine Hypothese lautet, dass beide Sprachen im Klassenraum verwendet werden. Es ist auch zu vermuten, dass Grammatikunterricht auf Finnisch stattfindet, aber die Lehrperson sonst danach strebt, dass sie möglichst viel Deutsch verwendet.

Mit Hilfe der Frage zwei wird untersucht, welche Typen des Code-Switchings, d.h. satzinternes, satzexternes und emblematisches Code-Switching, im DaF-Unterricht vorkommen. Die Hypothese lautet, dass alle drei Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht stattfinden. Weil satzexternes und emblematisches Code-Switching keine sehr hohe Kompetenz von dem Sprecher voraussetzen, ist es zu vermuten, dass sie im Klassenraum oft vorkommen. Obwohl Poplack (1980) in ihrer Untersuchung die Folgerung gezogen hat, dass satzinternes Code-Switching eine hohe sprachliche Kompetenz voraussetzt, kann die Situation im Klassenraum anders sein (s. Kap. 3.1). Weil Deutsch als Fremdsprache gelernt und mit Hilfe des Finnischen unterrichtet wird und die Situation sich von der Diskussion der Zweisprachigen unterscheidet, lautet meine Hypothese, dass satzinternes Code-Switching auch im DaF-Unterricht vorkommt, obwohl die sprachliche Kompetenz der Schüler begrenzt ist.

Durch die dritte Frage wird geklärt, welche Funktionen das Code-Switching im finnischen DaF-Unterricht hat. Dieser Teil meiner Analyse spielt die zentralste Rolle in der vorliegenden Arbeit und wird deswegen ausführlich behandelt. Ich gehe davon aus, dass viele verschiedene Gründe zum Code-Switching führen und sowohl die Lehrperson als auch die Schüler die Sprache während der Unterrichtsstunde mehrmals wechseln. Überdies lautet meine Hypothese, dass die Schüler die Sprache oft wechseln, wenn sie sprachliche Probleme haben, während die Lehrpersonen verschiedene Aufgaben mit Hilfe der Sprache voneinander getrennt halten.

Anhand der vierten Frage wird untersucht, ob es Unterschiede zwischen den Typen und Funktionen des Code-Switchings im Deutsch- und Englischunterricht gibt. Dieser

Bereich ist noch nicht untersucht worden und ist deswegen wichtig für die Forschung des Code-Switchings. Heutzutage hört man Englisch in dem alltäglichen Leben in Finnland, weil die Sprache z.B. Medien, Werbungen und Musik herrscht. Stattdessen hört und sieht man die deutsche Sprache seltener, obwohl es z.B. einige deutschsprachige Fernsehprogramme gibt. Weil die Stellung des Deutschen unterschiedlich in Finnland ist, lautet meine Hypothese, dass dies in der Rede der Lehrpersonen und Schüler im Klassenraum zu sehen ist. Es ist zu vermuten, dass die Deutschlehrerinnen es für sehr wichtig halten, dass sie die Verwendung des Deutschen im Klassenraum maximieren und damit Code-Switching vermeiden. Stattdessen kann Code-Switching in mehreren Situationen im Englischunterricht vorkommen, weil der Lehrperson nicht als einziges Modell für die Schüler fungiert. Es wird überdies angenommen, dass die Deutschlernenden mehr Code-Switching verwenden als die Englischlernenden, weil sie mehr Probleme mit der Struktur und Wortschatz des Deutschen haben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie deutschsprachiges Input selten hören und Deutsch außerhalb des Klassenraums kaum benutzen. Ich gehe also davon aus, dass es Unterschiede zwischen den Typen und Funktionen im Deutsch- und Englischunterricht gibt, aber viele Gemeinsamkeiten kommen auch vor, weil es sich in beiden Situationen um Fremdsprachenlernen handelt.

## 6.2 Material

Das Untersuchungsmaterial besteht insgesamt aus sechs Deutschstunden (6 x 45 Minuten) oder eigentlich aus drei Doppelstunden (3 x 90 Minuten), die alle im März und April 2006 auf Video in einer Schule in Jyväskylä aufgenommen worden sind. Alle Doppelstunden werden ohne Pause zwischen den zwei Unterrichtsstunden durchgeführt. Zwei von den Doppelstunden sind Unterrichtsstunden von zwei verschiedenen Gruppen der 8. Klasse, während die eine Doppelstunde aus der Deutschstunde der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe besteht. In der ersten Deutschgruppe der 8. Klasse gibt es 13 Schüler und in der zweiten 7 Schüler, während die Deutschgruppe der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe aus 22 Schülern besteht. Sowohl die Schüler der 8. Klasse als auch die Schüler der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe haben ihr Deutschlernen in der fünften Klasse angefangen. Die Schüler der 8. Klasse lernen Deutsch also seit

vier Jahren, während die Schüler der gymnasialen Oberstufe Deutsch seit sieben Jahren lernen.

Es gibt zwei Lehrerinnen, von denen die Gruppen gelehrt werden. Die eine Lehrerin unterrichtet die eine Deutschgruppe der 8. Klasse, während die andere Lehrerin sowohl die andere 8. Klasse als auch die Deutschgruppe der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe lehrt. Beide Lehrerinnen arbeiten schon seit vielen Jahren als Deutschlehrerinnen.

Die achte Klasse und die zweite Klasse der gymnasialen Oberstufe sind als Untersuchungsobjekte in der vorliegenden Arbeit ausgewählt, weil zwei Klassenstufen ein breiteres Bild von dem Vorkommen des Code-Switchings im Klassenraum bieten. Diese Auffassung beruht darauf, dass die sprachlichen Kenntnisse der Schüler in der gymnasialen Oberstufe besser sind als die der Schüler der 8. Klasse. Wichtig ist auch, dass die älteren Schüler mindestens seit ein paar Jahren länger Deutsch studieren, so dass die Unterschiede besser vorkommen. Dass genau diese Klassen und Unterrichtsgruppen untersucht worden sind, hängt mit praktischen Gründen zusammen.

Yletyinen (2004, 37) hat in ihrer Untersuchung die Schüler der siebten Klasse und die Schüler der ersten Klasse der gymnasialen Oberstufe untersucht, die von zwei verschiedenen Englischlehrern unterrichtet wurden. Ihr Material besteht aus zwei Doppelstunden. Obwohl in der vorliegenden Untersuchung verschiedene Klassenstufen untersucht werden, können die Resultate mit der Untersuchung von Yletyinen verglichen werden, weil es in beiden Untersuchungen zwei Klassenstufen gibt und der Altersunterschied der Schüler in meiner Untersuchung im Vergleich zu der Untersuchung von Yletyinen nicht entscheidend ist. In meiner Untersuchung werden drei Untersuchungsgruppen anstatt zwei geforscht, weil mit Hilfe deren ein umfassenderes Bild erhalten wird. Dass die zwei verschiedenen Klassenstufen von einer Lehrerin gelehrt werden, spielt hier auch eine Rolle, weil damit möglich ist, die Sprachverwendung der einen Lehrerin in beiden Klassenstufen zu beobachten. Damit ist es möglich festzustellen, dass die Unterschiede im Code-Switching zwischen den Klassenstufen nicht nur mit den verschiedenen Unterrichtsstilen der Lehrerinnen verbunden sind.

Allerdings ist das Ziel der vorliegenden Untersuchung nicht einen weitläufigen Vergleich zwischen den unterschiedlichen Klassenstufen zu machen, sondern alle Unterrichtsstunden eher als Ganzes zu betrachten und nur einige bedeutende Unterschiede zu betonen. Der Vergleich zwischen den zwei Lehrerinnen spielt auch keine große Rolle in dieser Untersuchung. Allerdings ist es wichtig, dass mehr als eine Lehrerin in dieser Untersuchung observiert werden, weil alle Lehrer die Sprache im Unterricht unterschiedlich verwenden und die Observierung von mehreren Lehrern ein weiteres Bild vom Code-Switching bietet.

Wie schon oben erwähnt, werden zwei verschiedene Klassenstufen und zwei Lehrpersonen in der vorliegenden Untersuchung geforscht, um ein umfassenderes Bild von Code-Switching im DaF-Unterricht zu bekommen. Das Material ist dennoch gering, trotzdem können aber viele Rückschlüsse auf Grund des Materials gezogen werden. Anhand eines umfassenderen Materials hätte man unwahrscheinlich andersartige Ergebnisse bekommen als in der vorliegenden Untersuchung. Stattdessen ist zu vermuten, dass die Resultate eines umfassenderen Materials meine Ergebnisse bestätigen würden. Im breiteren Material könnten aber noch mehr Funktionen des Code-Switchings vorkommen, die bedeutendsten Ergebnisse wären allerdings mit der vorliegenden Arbeit gleichlaufend.

Während der Unterrichtsstunden haben viele verschiedene Themen und Aktivitäten stattgefunden. Die verschiedenen Deutschstunden hatten jedoch alle einen unterschiedlichen Schwerpunkt. Die erste Deutschgruppe der 8. Klasse hat sich auf die Bildung des Konditionales und des Konjunktivs konzentriert. Die zweite Gruppe der 8. Klasse hat dagegen meistens das Thema Umwelt und Recycling behandelt. Die Deutschgruppe der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe hatte Printmedien als Hauptthema. Diese Themen wurden allerdings mit Hilfe unterschiedlicher Aufgaben und Aktivitäten behandelt. Weil das Thema und der Typ der Aufgabe auf die Wahl der Sprache sowie auf das Vorkommen des Code-Switchings einwirken können, spielt es eine große Rolle, dass im Untersuchungsmaterial unterschiedliche Themen und vielseitige Situationen enthalten sind. Die Interaktion zwischen Lehrerin und Schülern sowie zwischen Schülern variiert je nach der Aufgabe und der Lern-/Lehrsituation. Beim Grammatikunterricht z.B. wird die Diskussion meistens von der Lehrerin geführt, so dass die Schüler meistens nur zuhören und nur einige Kommentare machen oder

Fragen stellen. Wenn dagegen z.B. ein neues Thema behandelt wird und die Schüler ihre eigenen Meinungen dazu äußern, hört die Lehrerin meistens zu und leitet die Diskussion und stellt Fragen. Auch bei Gruppenarbeiten hängt es von der Aufgabe ab, welche Sprache benutzt wird und wie viel Code-Switching stattfindet. Diese Aspekte werden im Analyseteil näher behandelt.

### 6.3 Methode der Untersuchung

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden qualitativ behandelt. Typisch für die qualitative Untersuchung ist, dass das Material in natürlichen und echten Situationen gesammelt wird. Auch der Klassenraum wird als solche Situation angesehen. Zweitens spielen die eigenen Beobachtungen der Forscher eine große Rolle in qualitativen Untersuchungen, was auch in der vorliegenden Arbeit relevant ist. Drittens wird eine induktive Analyse bei qualitativen Untersuchungen verwendet, d.h. das Material wird vielseitig und detailliert behandelt, wie auch in dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Viertens werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen nicht verallgemeinert, weil die Analyse auf den Beobachtungen und Folgerungen der Forscher basiert. (Hirsjärvi et al. 1997, 155.) Da die Anzahl der Unterrichtsstunden in dieser Untersuchung gering ist, können die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Viel mehr sind sie als Richtung gebend zu betrachten. Eine quantitative Behandlung der Ergebnisse ist in dieser Untersuchung also nicht zweckmäßig. Allerdings wenn ein Typ oder eine Funktion des Code-Switchings sehr oft im Klassenraum vorkommt, wird dies erwähnt und weiter behandelt.

Die qualitative Betrachtungsweise des Materials wird von der Diskursanalyse geprägt. Es kann also gesagt werden, dass die Analyse der Ergebnisse Anregungen von der Diskursanalyse erhalten hat. Mit dem Begriff Diskurs ist gemeint, dass unsere Aussagen verschiedenen Strukturen in unterschiedlichen sozialen Situationen folgen. Klassenrauminteraktion wird auch als Diskurs betrachtet. Wenn die sprachlichen Strukturen der Interaktion untersucht werden, heißt dies Diskursanalyse. (Winther Jørgensen & Phillips 2000, 7.) Bei der Diskursanalyse wird geforscht, wie die Menschen die Sprache in der Interaktion mit anderen verwenden. Normalerweise werden die Sprechsituationen auf Video aufgenommen, wie auch in meiner

Untersuchung. Sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Sprache sind Untersuchungsobjekte der Diskursanalyse, aber in dieser Arbeit konzentriere ich mich auf die gesprochene Sprache im Klassenraum. Bei der Diskursanalyse werden sowohl die sprachliche Form als auch der Inhalt der Aussage sowie der Zusammenhang zwischen den beiden in der Interaktion analysiert. (Internet 4.)

Die Methode der vorliegenden Untersuchung ist also von der Diskursanalyse motiviert. Die Wahl der Betrachtungsweise beruht darauf, dass die Kontexte der Aussagen ausführlich bei der Analyse behandelt werden. Es wird also untersucht, welche Motive die Sprecher hinter ihren Aussagen haben und wie die Lehr- oder Lernsituation darauf wirkt, wie die Sprache von den Sprechern verwendet wird. Sowohl das Vorkommen der Typen als auch der Funktionen des Code-Switchings sind eng mit dem Kontext der Aussage verbunden, in dem auch die inneren Motive und Zustände der Sprecher eine bedeutende Rolle spielen.

#### 6.4 Der Verlauf der Analyse

In dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird zuerst ein Überblick über die Verwendung der zwei Sprachen, Finnisch und Deutsch, in der achten Klasse der Grundschule und in der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe gegeben. Das Interesse liegt darin, in welchen Lehr- und Lernsituationen die Lehrerinnen Deutsch und in welchen sie Finnisch benutzen. Die Ergebnisse der verschiedenen Deutschgruppen und Klassenstufen werden nicht einzeln behandelt, sondern die Typen und Funktionen des Code-Switchings, die in verschiedenen Deutschgruppen vorkommen, werden nebeneinander analysiert. Wenn es bedeutende Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassenstufen gibt, werden sie bei der Analyse erwähnt.

Zweitens werden die Typen des Code-Switchings analysiert. Die syntaktische Einteilung von Poplack (1980) wird als Modell für die Analyse der verschiedenen Typen fungieren und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden mit den Ergebnissen von Poplack verglichen (s. 3.1). Darüber hinaus wird untersucht, ob die Ergebnisse dieser Arbeit den Ergebnissen von Senkel (2004) und Yletyinen (2004) entsprechen (s. 3.2). Obwohl die Arbeit eher qualitativen als quantitativen Zielen folgt,

wird auch der Frage nachgegangen, welche von den Typen am häufigsten und welche nur selten belegt sind.

Drittens wird untersucht, welche Funktionen im DaF-Unterricht vorkommen. Die Funktionen des Code-Switchings bilden den zentralsten Teil dieser Arbeit. Die Funktionen, die im Material vorkommen, werden in mehrere Kategorien eingeteilt und gründlich analysiert. Die Funktionen dieser Untersuchung werden mit den Funktionen der anderen Untersuchungen verglichen, die sich auf das gleiche Thema konzentriert haben und im Kapitel 4 vorgestellt worden sind.

Viertens werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch- und Deutschunterricht im Kapitel 7.4 gründlich analysiert. Die Ergebnisse werden besonders mit der Untersuchung von Yletyinen (2004) verglichen, weil der Kontext ihrer Untersuchung am besten dem Kontext der vorliegenden Arbeit entspricht. Beide Untersuchungen konzentrieren sich auf den Fremdsprachenunterricht in Finnland.

Die Typen und Funktionen des Code-Switchings, die im Material vorkommen, werden mit Hilfe der Beispiele dargestellt. Damit es klar wird, wer jeweils spricht, werden die zwei Lehrerinnen in den Beispielen als Lehrerin 1 (L1) und Lehrerin 2 (L2) bezeichnet. Dagegen werden die Schüler als Schüler/in 1 (S1), Schüler/in 2 (S2) usw. markiert. Wenn mehr als ein Schüler gleichzeitig dieselbe Aussage äußern, ist die Bezeichnung Schüler (S). Das ganze Material ist nicht transkribiert worden, sondern nur die Beispiele, in denen Code-Switching vorkommt. Die Markierungen der Transkription sind im Anhang 1 anzusehen.

## 7 DIE ANALYSE DES CODE-SWITCHINGS IM DaF-UNTERRICHT

### 7.1 Allgemeiner Überblick

In diesem Kapitel werden die im Material vorkommenden allgemeinen Tendenzen vorgestellt, die die Verwendung der zwei Sprachen im Klassenraum betreffen, d.h. wann Deutsch und wann Finnisch benutzt wird. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass die Lehrerinnen meistens danach streben, möglichst viel Deutsch zu sprechen. Darüber hinaus wird es den Schülern in den meisten Fällen klar, welche von den zwei Sprachen in den verschiedenen Aufgaben gesprochen werden soll, weil die Lehrerinnen es explizit betonen. Es gibt allerdings Unterschiede zwischen den zwei Lehrerinnen in dem, wie systematisch sie die Sprachen verwenden. Die Lehrerin 1 macht es den Schülern sehr klar, welche Sprache gesprochen werden soll, während die Lehrerin 2 die Sprache öfter während derselben Aufgabe wechselt und es nicht immer klar ist, welche von den Sprachen in der Aufgabe bevorzugt wird. Dieser Unterschied beruht darauf, dass die persönlichen Lehrstile der Lehrerinnen unterschiedlich sind. Die eine hält die systematische Sprachverwendung für wichtiger, während die andere daran glaubt, dass der Inhalt den Schülern klarer wird, wenn zwei Sprachen nebeneinander benutzt werden.

Wie schon im Kapitel 2.1.2 erwähnt, kann es Schwierigkeiten bereiten, die Matrixsprache und die eingebettete Sprache im Klassenraum voneinander zu unterscheiden, weil die Unterrichtssprache zwischen verschiedenen Aufgaben wechselt. Besonders wenn die zwei Deutschgruppen der achten Klasse gelehrt werden, werden sowohl die Muttersprache der Schüler als auch die Zielsprache oft von den beiden Lehrerinnen verwendet. Deswegen ist es schwierig zu bestimmen, welche von den beiden Sprachen im Klassenraum die herrschende Stellung nimmt, wenn der Unterrichtsstunde als eine Sprechsituation betrachtet wird. Wenn dagegen die Deutschgruppe der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe beobachtet wird, kann festgestellt werden, dass Deutsch da als Matrixsprache fungiert, weil die Lehrerin meistens Deutsch verwendet und nur in einigen Situationen ins Finnische wechselt. Wenn die Sprache der einzelnen Aufgaben analysiert wird, kann gesehen werden, dass beide Lehrerinnen in der Regel danach streben, eine Sprache während einer Aufgabe zu sprechen. Wie schon oben erwähnt, weicht die Lehrerin 2 ab und zu von dieser Regel

ab, während die Lehrerin 1 weniger Code-Switching während einer Übung verwendet. Es ist also leichter, die Matrixsprache einer einzelnen Aufgabe im Unterricht der Lehrerin 1 zu definieren.

In der gymnasialen Oberstufe wird die deutsche Sprache freier und in mehreren Situationen von der Lehrerin 1 benutzt als mit den Schülern der 8. Klasse. Deswegen findet Code-Switching nicht so oft in der Rede der Lehrerin 1 statt, wenn sie die älteren Schüler unterrichtet. Stattdessen kommt mit den Schülern der 8. Klasse Code-Switching öfter vor, weil wegen der mangelhaften Kompetenz der Schüler z.B. die Aufgaben oft in zwei Sprachen erklärt werden. Es gibt auch Situationen, die in allen drei Klassenräumen in der Regel auf Finnisch besprochen werden. Beispielsweise allgemeine Mitteilungen, Grammatik sowie persönliche Angelegenheiten werden normalerweise auf Finnisch mitgeteilt. Überdies werden solche Aufgaben besonders mit den Achtklässlern auf Finnisch geleitet, in denen Schüler eigene Meinungen und Erfahrungen länger beschreiben, und nicht nur mit ein paar Wörtern antworten.

Wenn der Sprachgebrauch der Schüler der 8. Klasse der Grundschule und der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe verglichen wird, kann gefolgert werden, dass die jüngeren Schüler meistens Finnisch verwenden, während Deutsch nur in mündlichen Partnerübungen oder beim Grüßen benutzt wird. Es gibt keine Unterschiede beim Sprachgebrauch zwischen den zwei Gruppen der 8. Klasse. Wenn es sich um die älteren Schüler handelt, wird Deutsch mehr verwendet. Weil sie bessere Sprachkenntnisse haben, streben die meisten Schüler danach, sogar in anspruchsvollen Übungen Finnisch zu vermeiden und auf die deutschsprachigen Fragen der Lehrerin auf Deutsch zu antworten. Finnisch wird von den Schülern der gymnasialen Oberstufe verwendet, wenn sie private Angelegenheiten diskutieren oder einzelne Wörter oder Sätze wegen der mangelhaften sprachlichen Kompetenz nicht auf Deutsch äußern können. Wegen der besseren Sprachkompetenz und des höheren Alters wird von den älteren Schülern auch mehr verlangt und sie verstehen oft ohne Hinweise von der Lehrerin, dass sie in bestimmten Aufgaben Deutsch sprechen sollen.

## 7.2 Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht

Die Typen des Code-Switchings, die im Material vorkommen, werden nach der syntaktischen Einteilung von Poplack (1980) klassifiziert (s. Kap. 3.1). Die Einteilung gliedert sich in drei Untertypen: satzexternes, satzinternes und emblematisches Code-Switching. Die Ergebnisse meines Untersuchungsmaterials werden mit den Ergebnissen von Senkel (2004) und Yletyinen (2004) verglichen, die die Typen des Code-Switchings im Sprachunterricht untersucht haben und auch die Klassifizierung Poplacks als Maßstab verwendet haben (s. Kap. 3.2). Einige Beispiele, die in diesem Kapitel verwendet werden, werden auch im Zusammenhang der Funktionen des Code-Switchings weiter analysiert. Dies beruht darauf, dass in diesem Kapitel ich mich eher auf die Form der Aussagen konzentrieren werde, während im Kapitel 7.3 die Funktionen des Code-Switchings, d.h. die Gründe, die zum Code-Switching führen, betont werden. Es kann allerdings Schwierigkeiten bereiten, die Typen und Funktionen völlig voneinander getrennt zu halten, und deswegen ist die Analyse dieser Phänomene teilweise überlappend.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass im DaF-Unterricht alle drei Typen des Code-Switchings, d.h. satzexternes, satzinternes und emblematisches Code-Switching, auftreten. Das Code-Switching findet in beide Richtungen statt. Die Sprache wechselt also aus dem Deutschen ins Finnische, aber auch umgekehrt. Es kann allerdings festgestellt werden, dass sowohl die Verwendung des satzexternen als auch des satzinternen Code-Switchings im Material betont wird, während emblematisches Code-Switching nur selten im Klassenraum vorkommt. Im Folgenden werden die drei Typen des Code-Switchings einzeln umfassend mit Hilfe der Beispiele behandelt.

### 7.2.1 Satzexternes Code-Switching im DaF-Unterricht

Wie schon im Kapitel 3 argumentiert, findet satzexternes Code-Switching zwischen den Sätzen statt. Das Vorkommen des satzexternen Typs des Code-Switchings wird in meinem Untersuchungsmaterial betont, wenn Instruktionen besonders den Schülern der 8. Klasse gegeben oder Fragen gestellt werden. Im folgenden Beispiel (1) kommt vor, dass die Lehrerin (L2) die Sprache wechselt, wenn sie versichern will, dass die Schüler der 8. Klasse ihre Instruktionen verstehen.

- (1) 1 L2 ja (1) okay (5) okay so (.) hier haben wir den Titel (.)  
 2 L2 die Überschrift der Lektion zwölf (.) Vesa<sup>8</sup> liest (.) du den Titel  
 3 S1 Freiheit für die Schäferhunde  
 4 L2 was bedeutet das (2) Ville  
 5 S2 vapaus jollekin (.)  
*Freiheit für irgendwelche(.)*  
 6 S3 saksankoirille  
*Schäferhunde*  
 7 L2 okay genau (.) ja (.) was könnte hier los sein (.)  
 8 L2 wovon handelt der Text (.) was denkt ihr (.) wenn wir diese  
 9 L2 Bilder uns ansehen (2)  
 10 L2 arvaillaan vähän tekstin sisältöä (.)  
*wir spekulieren den Inhalt des Textes ein bisschen (.)*  
 11 L2 nicht lesen (.) nicht lesen (.) Sami  
 12 S4 täs vois varmaan jotain siihen liittyvää (.)  
*hier könnte etwas damit verbundenes sein (.)*  
 13 S4 et tää vois olla vähän niinku samanlaista niinku  
*dass dies etwas gleiches sein könnte wie*  
 14 S4 siellä alussa se että jättäkää vuoret rauhaan (.)  
*am Anfang dass lasst die Berge in Ruhe (.)*  
 15 S4 jotain samanlaista näistä koirista  
*etwas ähnliches über diese Hunde*  
 16 L2 okay (.) ja  
 [das Spekulieren des Inhalts geht weiter]

Im Beispiel (1) handelt es sich um eine Situation, in der satzexternes Code-Switching während einem Diskussionsbeitrag stattfindet, ohne dass der Sprecher unterbrochen wird (Zeilen 7-11). Die Lehrerin (L2) beginnt die Übung auf Deutsch, aber wenn die Schüler ihre Fragen nicht reagieren, beschließt sie, die Sprache ins Finnische zu wechseln (Zeile 10). Bevor der Code gewechselt wird, findet eine kurze Pause in der Diskussion statt, so dass die finnischsprachige Aussage von der deutschsprachigen klar auseinander gehalten wird. Nach einem finnischsprachigen Satz wechselt die Sprache zurück ins Deutsche (Zeile 11). Yletyinen (2004, 44) hat in ihrer Untersuchung auch festgestellt, dass satzexternes Code-Switching oft verwendet wird, wenn Aufgaben den Schülern erklärt werden (s. Kap. 3.2). Die Ergebnisse meiner Untersuchung stärken also die Behauptung von Yletyinen.

Wie schon im Kapitel 3 erwähnt, kann satzexternes Code-Switching auch stattfinden, wenn der Sprecher wechselt. Dieser Typ des Code-Switchings kommt im Klassenraum

---

<sup>8</sup> Einige Schüler hatten eigenartige Namen und die Namen der Schüler sind deswegen verändert worden, um die Erkennung der Schüler zu vermeiden.

oft vor, wenn die Lehrerin Deutsch spricht, aber die Schüler ihr auf Finnisch antworten. Der Beleg (2) ist ein Beispiel von einer solchen Situation, in der ein Sprecherwechsel stattfindet, wenn eine Übersetzungsaufgabe der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe durchgegangen wird.

- (2) 1 L1 dank Werbungen (.) können die Preise (.) Niko  
2 S1 das ist (.) niedrig gehalten werden  
3 L1 ja genau (1) super (.) dank Werbung oder Werbungen  
4 L1 können die Preise der Zeitungen niedrig gehalten werden (1)  
5 L1 das war ja (.) ausgezeichnet gesagt hier (.) können gehalten  
6 L1 werden (.) merkt euch wir haben die Preise hier im Plural  
[ein Schüler hebt die Hand]  
7 L1 ja  
8 S2 mites voiks toi mainos (.) voiks se saksaks olla onks se Reklam  
*kann diese Werbung (.) kann es auf Deutsch kann es Reklam sein*  
9 L1 ja (.) auch (.) und Reklame dann  
[die Übung geht weiter]

Im Beispiel (2) handelt es sich auch um satzexternes Code-Switching, weil die Lehrerin (L1) nur Deutsch spricht und der Schüler (S2) seine Aussage außer dem Wort *Reklam* auf Finnisch äußert. Code-Switching findet zwischen den Diskussionsbeiträgen statt, und es ist anzusehen, dass die Sprache im Beispiel (2) zuerst ins Finnische wechselt (Zeile 8), wonach wieder Code-Switching ins Deutsche auftritt (Zeile 9). Dies ist dadurch möglich, dass die Lehrerin den Code nicht wechselt, obwohl der Schüler ihre Aussage auf Finnisch äußert.

Sowohl Senkel (2004, 26) als auch Yletyinen (2004, 44) haben argumentiert, dass satzexternes Code-Switching oft im Klassenraum vorkommt, wenn ein Sprecherwechsel stattfindet und besonders wenn die Schüler das Code-Switching aus der Zielsprache in die Muttersprache wechseln (s. Kap. 3.2). Meine Untersuchungsergebnisse bestätigen also ihre Beobachtungen. Daraus kann gefolgert werden, dass Interaktion auf dieser Ebene ähnlich in verschiedenen Untersuchungen sind, obwohl es um verschiedene Sprachen geht, und es sich in der Untersuchung von Senkel um Zweisprachigen mit begrenzten Kenntnissen handelt, während meine Untersuchung sowie die Untersuchung von Yletyinen im Fremdsprachenunterricht durchgeführt worden ist.

Überdies findet satzexternes Code-Switching statt, wenn deutschsprachige Beispielsätze innerhalb der finnischsprachigen Diskussion von der Lehrerin ausgedrückt werden. Dies kommt oft im Klassenraum vor, wenn Grammatik gelehrt wird. Im Beispiel (3) handelt es sich um eine Lehrsituation, in der satzexternes Code-Switching im Unterricht der 8. Klasse stattfindet.

- (3) 1 L1 sitten meillä on vielä müssen (1) tämän verbin tunnistatte  
dann *haben wir noch müssen* (1) *dieses Verb erkennt ihr*
- 2 L1 heti mikä se on (.) Niina  
*gleich was das ist* (.) *Niina*
- 3 S1 en mä tiedä mitä se tarkoittaa mutta (.) onks se er müsste  
*ich weiß nicht was das bedeutet aber* (.) *ist es er müsste*
- 4 L1 joo (.) aivan oikein sanoit (.) kyllä sä varmaan  
*ja* (.) *du hast das ganz richtig gesagt* (.) *du kannst sicher*
- 5 L1 tän (.) müssenin verbin  
*dieses* (.) *Verb müssen*
- 6 S1 en mä muista mitä se tarkoittaa  
*ich erinnere mich nicht daran was das bedeutet*
- 7 L1 du **musst** hier bleiben (.) du **darfst** nicht nach Hause gehen
- 8 S1 täytyä  
*müssen*
- 9 L1 noni (.) eikö vaan  
*ja* (.) *nicht wahr*

Im Beispiel (3) kommt vor, dass die Matrixsprache der Unterrichtssituation Finnisch ist. Wenn die Bedeutung des Verbs *müssen* einer Schülerin (S1) allerdings nicht einfällt, wechselt die Lehrerin die Sprache ins Deutsche und bietet ein deutschsprachiges Beispiel an (Zeile 7). Das Code-Switching findet zwischen den Sätzen statt und wird deswegen als satzexternes Code-Switching kategorisiert. Auch Yletyinen (2004, 44) hat argumentiert, dass Code-Switching von diesem Typ im Grammatikunterricht oft vorkommt (s. Kap. 3.2). Das satzexterne Code-Switching ist üblich beim Grammatikunterricht, weil Beispielsätze den Schülern helfen, den Inhalt der Grammatik besser zu verstehen.

Obwohl der Beleg (3) hier das satzexterne Code-Switching repräsentiert, kann er auch als Beispiel von dem satzinternen Code-Switching betrachtet werden, weil z.B. das Wort *müssen* mehrmals innerhalb der finnischsprachigen Aussagen auftritt (Zeilen 1, 3 und 5). Aus dem Beispiel (3) kann deswegen gefolgert werden, dass das satzexterne und satzinterne Code-Switching eng nebeneinander in der Diskussion vorkommen können.

Romaine (1995, 123) hat festgestellt, dass sogar alle drei Typen des Code-Switchings innerhalb derselben Sprechsituation auftreten können (s. Kap. 3.1). Weil satzexternes und satzinternes Code-Switching die gewöhnlichsten Typen in meiner Untersuchung bilden, handelt es sich oft um eine Sprechsituation, in der zwei Typen des Code-Switchings nebeneinander verwendet werden. Stattdessen kommen in meiner Untersuchung keine Situationen vor, in denen alle drei Typen während einer Aufgabe oder Aussage auftreten würden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass satzexternes Code-Switching in vielen verschiedenen Situationen stattfindet. Das Code-Switching innerhalb eines Diskussionsbeitrags wird meistens von den Lehrerinnen durchgeführt. Die Lehrerinnen bringen das Code-Switching sowohl aus dem Deutschen ins Finnische als auch umgekehrt zustande. Dagegen ergreifen die Schüler am häufigsten die Initiative, das Code-Switching zu verwenden, wenn der Sprecher wechselt. In der Regel wechselt die Sprache in der Rede der Schüler aus dem Deutschen ins Finnische. Situationen, in denen die Lehrerin Deutsch spricht und ein Schüler auf ihre Frage oder Aussage auf Finnisch reagiert, treten in meinem Material sehr oft auf.

Es gibt allerdings Unterschiede zwischen den zwei Klassenstufen. Weil die Schüler der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe schon fortgeschrittener sind, findet satzexternes Code-Switching in ihrer Rede nicht so oft statt wie bei den Schülern der 8. Klasse. Die Gymnasiasten versuchen in der Regel Deutsch zu sprechen und besonders auf die deutschsprachigen Fragen der Lehrerin auf Deutsch zu antworten. Stattdessen reagieren die Schüler der 8. Klasse meistens auf Finnisch auf die deutschsprachigen Fragen der Lehrerin. Yletyinen (2004, 44) argumentiert dagegen, dass es keinen Unterschied zwischen den zwei Klassenstufen gibt und dass satzexternes Code-Switching in beiden Klassen oft verwendet wird. Die möglichen Gründe des Unterschieds zwischen der vorliegenden Untersuchung und der Untersuchung von Yletyinen werden allerdings näher im Kapitel 7.4 analysiert.

## 7.2.2 Satzinternes Code-Switching im DaF-Unterricht

Es handelt sich um satzinternes Code-Switching, wenn die Sprache innerhalb des Satzes wechselt (s. Kap. 3.1). Code-Switching von diesem Typ kommt relativ oft sowohl in der Rede der Schüler als auch der Lehrerinnen im DaF-Unterricht vor. Es gibt keinen bedeutenden Unterschied zwischen den zwei verschiedenen Klassenstufen. Obwohl satzinternes Code-Switching in den meisten Lehrsituationen von beiden Lehrerinnen vermieden wird, gibt es allerdings viele Situationen, in denen es sogar sehr notwendig ist. Satzinternes Code-Switching kommt am häufigsten vor, wenn es sich um Grammatikunterricht handelt und es damit um Metakommunikation geht, in der Information über die Struktur der Zielsprache in der Muttersprache ausgedrückt wird (s. Kap. 5.1). Das Beispiel (4) stellt eine sehr typische Situation dar, in der satzinternes Code-Switching sowohl von der Lehrerin als auch von den Schülern der 8. Klasse verwendet wird.

- (4) 1 L1      mitä sulla tulee mieleen tästä saksan konditionaalista (.) Anna  
              *was fällt dir über diesen Konditional ein (.)*  
      2 S1      liitettiinks siihen joku würde (.) tai joku vastaava  
              *ist damit ein würde angeschlossen (.) oder etwas ähnliches*  
      3 L1      liitettiinkö siihen joku würde (.) kysyttiin (.)  
              *ist damit ein würde angeschlossen (.) wurde gefragt*  
      4 L1      mitä mieltä ootte (.) Timo  
              *was denkt ihr darüber (.)*  
      5 S2      joo  
              *ja*  
      6 L1      ja mikä se würde on (3) mikä on würde (1)  
              *und was ist dieses würde (3) was ist würde (1)*  
      7 L1      mitä se tarkottaa se würde (.) Ville  
              *was bedeutet dieses würde (.)*  
      8 S3      se on apuverbi  
              *das ist ein Hilfsverb*  
      9 L1      aivan (.) joo (.) se on hirveen tärkeä se würde siellä (.)  
              *genau (.) ja (.) das ist sehr wichtig dieses würde dort (.)*  
      10 L1     mites te taivutatte sitä würdeä (.) Simo  
              *wie konjugiert ihr dieses würde (.)*  
      11 S4     ich würde (.) du würdest  
              [die Situation geht weiter]

Im Beispiel (4) geht es um eine Lehrsituation, in der Konditional den Schülern gelehrt wird. Es ist anzusehen, dass die deutschsprachigen Wörter innerhalb der sonst finnischsprachigen Aussage vorkommen (z.B. Zeilen 2, 3 und 6). Es ist wichtig zu

verstehen, dass im Beispiel (4) und in entsprechenden Fällen über Grammatik gar nicht diskutiert werden kann, wenn satzinternes Code-Switching nicht stattfindet. Weil mit Hilfe der Metakommunikation über die Fremdsprache in der Muttersprache diskutiert wird, bildet dieses Phänomen eine besondere Unterkategorie zum Code-Switching. Dies ist besonders üblich im Grammatikunterricht. Zu dieser Kategorie werden einzelne Wörter aber auch ganze Sätze gezählt, wenn sie als Beispielsätze fungieren (s. auch Beispiel (3)). Die bei der Metakommunikation vorkommenden Wörter oder Sätze können also auch als Code-Switching betrachtet werden, obwohl es sich als unmöglich erweisen kann, das Vorkommen dieser Ausdrücke zu vermeiden.

Während es üblich ist, satzexternes Code-Switching mit Hilfe der Pausen in der Aussage zu äußern, kommen keine Pausen vor, wenn es um satzinternes Code-Switching im Grammatikunterricht geht. Neben Grammatikunterricht kommt satzinternes Code-Switching oft vor, wenn die Schüler Bedeutungen der Wörter fragen oder die Lehrerinnen die Bedeutungen der Wörter den Schülern erklären.

Die deutschsprachigen Wörter im Beispiel (4) werden nicht nur als solche verwendet, sondern sie können auch eine finnischsprachige Flexionsendung bekommen (Zeile 10). Im Klassenraum findet Metakommunikation statt, was zur Flexion der Wörter führt. Allerdings kommt dies normalerweise nur vor, wenn Grammatik unterrichtet wird.

Überdies tritt satzinternes Code-Switching im Material auf, wenn Schüler innerhalb einer deutschsprachigen Aussage ein oder mehrere finnischsprachige Wörter verwenden, weil sie ihnen nicht auf Deutsch einfallen. Dies ist mit der referentiellen Funktion des Code-Switchings verbunden (s. Kap. 4.3). Der Beleg (5), in dem der Schüler 1 den Inhalt eines Textes seinem Paar erklärt, ist ein Beispiel davon.

- (5) 1 S1 sie kriegte ein Stipendium in Geschichte und ist stolz auf das (1)  
 2 S1 und dann (.) sie sagte dass (.) diese Entscheidung  
 3 S1 in die lukio zu gehen war (.) die beste Entscheidung  
*gymnasiale Oberstufe*  
 4 S1 sie (.) nie gemacht und sie (.) wird sehr selbständig da

Im Beispiel (5) findet satzinternes Code-Switching wegen der mangelhaften Kompetenz statt. Im Beispiel (5) ist bemerkenswert, dass keine Pause vor dem Code-Switching

vorkommt. Der Schüler (S1) hat also beschlossen das finnischsprachige Wort zu benutzen, und versucht sich nicht an das deutschsprachige Wort zu erinnern. Interessant ist allerdings, dass satzinternes Code-Switching relativ selten aus diesem Grund im Klassenraum vorkommt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Lehrerinnen satzinternes Code-Switching in solchen Situationen vermeiden und auch Schüler normalerweise lieber satzexternes Code-Switching verwenden. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass besonders die Übungen der 8. Klasse noch sehr strukturiert sind und sie in den Aufgaben keine fremden Wörter brauchen. Weil die Übungen der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe schwieriger sind und freiere Sprachverwendung voraussetzen, kommt satzinternes Code-Switching wegen mangelhafter Kompetenz öfter vor. Yletyinen (2004, 49) hat auch in ihrer Untersuchung satzinternes Code-Switching wegen der mangelhaften Kompetenz festgestellt. Deswegen kann gefolgert werden, dass Fremdsprachenlerner oft ihre Muttersprache verwenden, wenn die Wörter ihnen auf der Zielsprache nicht einfallen.

Darüber hinaus gibt es einige Fälle in meinem Untersuchungsmaterial, in denen satzinternes Code-Switching vorkommt, aber die Lehrsituation sich von den oben genannten Beispielen (4) und (5) unterscheidet. Im Beispiel (6) handelt es sich nämlich weder um mangelhafte Kompetenz noch um Grammatikunterricht. Im Beispiel (6) wird die Unterrichtsstunde der gymnasialen Oberstufe von der Lehrerin (L1) beendet.

(6) [Geräusch im Klassenraum]

- 1 L1       mutta jatketaanpa harjotuksia eikö vaan (1)  
              *aber wir machen mit den Übungen weiter nicht wahr (1)*
  - 2 L1       mutta hei (.) Übung eins (.) ykkönen tehkää (1)  
              *aber (.) Übung eins (.) macht die Übung eins (1)*
  - 3 L1       se on aika vaativa  
              *sie ist ziemlich schwierig*
- [mehr Geräusch wenn die Schüler ihre Sachen packen]

Im Beispiel (6) gibt es Geräusch im Klassenraum, weil die Schüler schon ihre Sachen sammeln und gleich gehen wollen. Die Lehrerin (L1) will allerdings ihnen noch Hausaufgaben geben. Ihre Aussage findet sonst auf Finnisch statt, aber die *Übung eins* wird jedoch auf Deutsch ausgedrückt, was zum satzinternen Code-Switching führt (Zeile 2). Es kann angesehen werden, dass der deutschsprachige Ausdruck mit kurzen Pausen von der finnischsprachigen Aussage getrennt wird. Dadurch wird das Code-

Switching ausgedrückt. Das Code-Switching im Beleg (6) ist darauf zurückzuführen, dass die Übungen im Übungsbuch auf Deutsch geschrieben sind und die Lehrerin dieselbe Sprache automatisch verwendet, die im Übungsbuch benutzt wird. Weil die Lehrerinnen und Schüler regelmäßig im Klassenraum miteinander kommunizieren, bilden sie allmählich einen Wortschatz oder Interaktionsstil, die nur im Klassenraum verständlich sind. Deswegen findet satzinternes Code-Switching im Klassenraum oft statt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stehen zu den Argumenten von Poplack in Widerspruch. Laut Poplack (1980) verlangt das satzinterne Code-Switching eine hohe Sprachkompetenz und wird von solchen Sprechern verwendet, die beide Sprachen gut beherrschen (s. Kap. 3.1). Dagegen zeigen die Ergebnisse meiner Untersuchung, dass satzinternes Code-Switching im DaF-Unterricht sehr oft vorkommt, obwohl die Lehrerinnen sowie die Schüler Deutsch als Fremdsprache haben und die Kenntnisse der Schüler noch sehr begrenzt sind. Das Resultat kann darauf beruhen, dass die Sprache im Klassenraum unterschiedlich gelernt wird als außerhalb des Klassenraums. Poplack hat die Sprachverwendung der Zweisprachigen im Alltagsleben untersucht, die beide Sprachen informell gelernt haben. Yletyinen (2004, 48) hat in ihrer Untersuchung auch festgestellt, dass die Beobachtungen von Poplack nicht auf Fremdsprachenunterricht anwendbar sind. Auf Grund der Ergebnisse meiner Untersuchung, die von den Ergebnissen von Yletyinen bestätigt werden, gehe ich davon aus, dass satzinternes Code-Switching in der Klassenraumumgebung unbedingt nicht eine sehr gute Sprachkompetenz voraussetzt. Dagegen wird bei der Klassenrauminteraktion eine besondere Sprache verwendet, in der die zwei Sprachen eng verknüpft sind und frei nebeneinander benutzt werden. Satzinternes Code-Switching wird allerdings besonders von den Lehrerinnen in der Regel vermieden, aber in einigen Situationen, wie im Grammatikunterricht (s. Beispiel (4)) wird es von den Lehrerinnen akzeptiert.

Senkel (2004, 47) hat nur wenig satzinternes Code-Switching in ihrer Untersuchung festgestellt, weil sie jüngere Schüler (Schüler der dritten Klasse) untersucht hat (s. Kap. 3.2). Die Grammatik wird ihnen noch nicht so systematisch gelehrt wie älteren Schülern. Die Ergebnisse meiner Untersuchung und die Untersuchung von Yletyinen zeigen, dass satzinternes Code-Switching am häufigsten genau im Grammatikunterricht

vorkommt. Weil Grammatikunterricht gering bei den Schülern in der Untersuchung von Senkel ist, ist es logisch, dass sie unterschiedliche Resultate hat.

### 7.2.3 Emblematisches Code-Switching im DaF-Unterricht

Mit dem emblematischen Code-Switching ist gemeint, dass z.B. idiomatische Ausdrücke verwendet werden, die die Satzstruktur nicht beeinflussen und in mehreren Stellen im Satz vorkommen können. Laut Poplack (1980) voraussetzt emblematisches Code-Switching nur minimale Kompetenz und kann deswegen von fast allen verwendet werden (s. Kap. 3.1). In meinem Untersuchungsmaterial kommt Code-Switching von diesem Typ nicht so oft vor. Es gibt allerdings einige Beispiele, die eher als emblematisches Code-Switching klassifiziert werden als satzinternes Code-Switching.

Im Beispiel (7) spricht die Lehrerin (L1) den Schülern der gymnasialen Oberstufe über Grammatik und wie sie gelernt werden soll.

- (7) 1 L1 eli siellä on nyt kaks semmosta isoa kokonaisuutta  
*also da gibt es jetzt zwei große Gesamtheiten*  
2 L1 et jos ette oo ollu tunnilla niin (.) bitte bitte (.)  
*also wenn ihr im Unterricht nicht gewesen seid so (.) bitte bitte (.)*  
3 L1 nyt sitten vaan opiskelette ne sieltä itseksenne  
*jetzt sollt ihr die da selbstständig lernen*  
4 L1 ja teette kaikki ne tehtävät mitä (.) me on  
*und alle die Übungen machen die (.) wir haben*  
5 L1 täällä nyt sitten aika paljon (.)  
*hier ziemlich viel zeit (.)*  
6 L1 käytettykin aika paljon aikaa niihin tehtäviin (.) sitten tunnilla  
*ziemlich viel Zeit auf die Übungen verwendet (.) hier im Unterricht*

Im Beispiel (7) wird die Aufforderung von der Lehrerin (L1) innerhalb einer finnischsprachigen Aussage auf Deutsch ausgedrückt (Zeile 2). Die Aufforderung könnte auch in mehreren anderen Stellen im Satz vorkommen oder völlig weggelassen werden, was darauf deutet, dass es um emblematisches Code-Switching geht. Darüber hinaus wird sie mit Pausen von der sonst finnischsprachigen Aussage getrennt.

Obwohl Code-Switching von diesem Typ nicht so oft in meinem Material vorkommt, ist es allerdings zu vermuten, dass Lehrpersonen ab und zu emblematisches Code-

Switching benutzen. Diese Annahme ist darauf zurückzuführen, dass die deutschsprachigen Wörter innerhalb des Satzes verwendet werden können, ohne dass die Struktur des Satzes beschädigt wird oder das Code-Switching den Schülern stört. Obwohl die Lehrerinnen in der Regel satzinternes Code-Switching zu vermeiden versuchen, wird auf die Verwendung des emblematischen Code-Switchings nicht so stark geachtet, weil es für harmloser gehalten wird.

Bemerkenswert ist, dass die Lehrerinnen in meinem Material eher emblematisches Code-Switching verwenden und nicht die Schüler. Meine Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass in der Rede der Lehrerin 1 mehr emblematisches Code-Switching vorkommt, während die Lehrerin 2 es kaum verwendet. Es kann gefolgert werden, dass dieser Unterschied mit unterschiedlichen Lehrstilen zusammenhängen kann. Meine Resultate unterscheiden sich von den Ergebnissen von Yletyinen (2004, 47), weil ihre Untersuchung zeigt, dass Schüler emblematisches Code-Switching benutzen und nicht die Lehrer. Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen werden näher im Kapitel 7.4 analysiert.

### 7.3 Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel werden die Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht vorgestellt und umfassend analysiert. Die Funktionen gliedern sich in mehreren Untertypen und werden einzeln anhand der Beispiele behandelt. Die Funktionen, die in meiner Untersuchung vorkommen, werden mit anderen Untersuchungen verglichen. Im Kapitel 7.4 werden überdies die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung umfassend mit der Untersuchung von Yletyinen (2004) verglichen, um herauszufinden, ob die Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht unterschiedlich sind, als die im Englischunterricht.

#### 7.3.1 Verdeutlichungen und Wiederholungen

Die beiden Lehrerinnen (L1 und L2) verwenden Deutsch und Finnisch oft nebeneinander, um Instruktionen oder andere Aussagen den Schülern zu wiederholen oder verdeutlichen. Sie wollen also versichern, dass Schüler die Instruktionen

verstanden haben, besonders wenn sie zum Ausdruck bringen, dass ihnen etwas unklar geblieben ist. Es gibt zwei verschiedene Formen des Code-Switchings, die mit dieser Funktion verbunden sind. Erstens wechselt die Lehrerin die Sprache so, dass die ursprüngliche Aussage in der anderen Sprache wiederholt wird. Diese Funktion kommt in folgenden Beispielen (8) und (9) vor, in denen die Lehrerin vor einem Worttest den Schülern der 8. Klasse Instruktionen gibt.

- (8) 1 L2 okay (.) ihr habt ja vier Vokabeltests habt ihr insgesamt (.)  
 2 L2 und drei müssen (1) muss man machen (.) drei (.)  
 3 L2 und wenn ihr jetzt ein bisschen schlecht vorbereitet seid  
 4 L2 macht den Test trotzdem als Übung (.) weil die drei besten  
 5 L2 werden gezählt (.) die drei besten (.)  
 6 L2 muistattehan että kolme parasta arvioidaan (.)  
*erinnert euch daran dass drei besten benotet werden (.)*  
 7 L2 mut jos ootte vähän nyt huonosti valmistautuneita (.)  
*aber wenn ihr jetzt ein bisschen schlecht vorbereitet seid (.)*  
 8 L2 ni ottakaa ihan harjotuksen kannalta  
*macht den Test trotzdem als Übung*  
 [der Worttest wird begonnen]

- (9) [der Worttest beginnt gleich]  
 1 L2 jokainen tekee parhaansa (.) ja (.)  
*jeder macht/gibt sein Bestes (.) ja (.)*  
 2 L2 jeder macht sein Bestes (.)  
 [die Lehrerin verteilt die Wortteste den Schülern]  
 3 L2 bitte sehr (1) Anni (1) Niko (1) Ville

Anhand des Beispiels (8) wird klar, dass die Lehrerin (L2) beinahe den ganzen Inhalt der deutschsprachigen Aussage auf Finnisch wiederholt (Zeilen 6-8). Diese Wahl beruht darauf, dass sie es für wichtig hält, dass der Inhalt den Schülern klar wird. Überdies kann die Lehrerin schneller weitergehen und den Worttest beginnen, wenn die Regeln allen möglichst schnell klar werden.

Obwohl es sich im Beispiel (8) sowie im Beispiel (9) um Wiederholungen handelt, ist die Funktion des Beispiels (9) teilweise unterschiedlich. Es ist bemerkenswert, dass die Aussage zuerst auf Finnisch stattfindet und danach ins Deutsche übersetzt wird. Yletyinen (2004, 57) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass die Sprache in Wiederholungen und Verdeutlichungen immer aus der Zielsprache in die Muttersprache wechselt. Die Resultate meiner Untersuchung unterscheiden sich also von den

Ergebnissen von Yletyinen. Die Lehrerin (L2) wechselt die Sprache nicht, um zu versichern, dass die Schüler alles verstanden haben, wie im Beispiel (8). Stattdessen strebt die Lehrerin in (9) mit Hilfe des Code-Switchings danach, den Anteil des zielsprachigen Inputs zu maximieren. Dies ist üblich besonders, wenn die Schüler der 8. Klasse gelehrt werden, weil Finnisch noch in vielen Lehrsituationen verwendet wird und die Sprachkompetenz der Schüler noch begrenzt ist. Die Lehrerin bietet den Schülern also Möglichkeiten an, ihre Sprachkompetenz zu erweitern.

Neben der Funktion des Code-Switchings, in der z.B. Instruktionen völlig wiederholt werden, wird das Code-Switching zweitens als Hilfsmittel von der Lehrerin verwendet, wenn mit der anderen Sprache zusätzliche Information geäußert wird und Code-Switching also eine verdeutlichende Funktion hat. Dies ist im folgenden Beispiel (10) anzusehen, in dem die Behandlung einer neuen Lektion im Textbuch begonnen wird und die Lehrerin eine Vorentlastung durchführen will, bevor die Schüler der 8. Klasse den Text auf dem Band anhören.

- (10) 1 L2 ja (1) okay (5) okay so (.) hier haben wir den Titel (.)  
 2 L2 die Überschrift der Lektion zwölf (.) Vesa liest (.) du den Titel  
 3 S1 Freiheit für die Schäferhunde  
 4 L2 was bedeutet das (2) Ville  
 5 S2 vapaus jollekin (.)  
*Freiheit für irgendwelche(.)*  
 6 S3 saksankoirille  
*Schäferhunde*  
 7 L2 okay genau (.) ja (.) was könnte hier los sein (.)  
 8 L2 wovon handelt der Text (.) was denkt ihr (.) wenn wir diese  
 9 L2 Bilder uns ansehen (2)  
 10 L2 arvailaan vähän tekstin sisältöä (.)  
*wir spekulieren den Inhalt des Textes ein bisschen (.)*  
 11 L2 nicht lesen (.) nicht lesen (.) Sami  
 12 S4 täs vois varmaan jotain siihen liittyvää (.)  
*hier könnte etwas damit verbundenes sein (.)*  
 13 S4 et tää vois olla vähän niinku samanlaista niinku  
*dass dies etwas gleiches sein könnte wie*  
 14 S4 siellä alussa se että jättäkää vuoret rauhaan (.)  
*am Anfang dass lasst die Berge in Ruhe (.)*  
 15 S4 jotain samanlaista näistä koirista  
*etwas ähnliches über diese Hunde*  
 16 L2 okay (.) ja  
 [das Spekulieren des Inhalts geht weiter]

Das Beispiel (10) unterscheidet sich von den oben genannten Beispielen, weil hier die Sätze einander inhaltlich ergänzen. Die Lehrerin (L2) beginnt ihre Instruktionen auf Deutsch, wechselt ins Finnische (Zeile 10) und geht dann zurück ins Deutsche (Zeile 11). Mit dem finnischen Satz will sie versichern, dass die Schüler ihre Aussage verstehen und auf die Frage antworten. Sie wechselt die Sprache allerdings wieder, weil sie möglichst viel Deutsch sprechen will. Die Wahl des Deutschen beruht überdies darauf, dass die deutschsprachige Aussage nur die Handlung weiter definiert und nicht so relevant ist, dass alle sie unbedingt verstehen sollten. Das Resultat, dass mit dem Code-Switching neue Information verbunden ist, ist im Widerspruch mit der Untersuchung von Merritt et al. (1992, 144). Sie argumentieren nämlich, dass Instruktionen völlig wiederholt werden. Yletyinen (2004, 57) hat dagegen festgestellt, dass die Lehrerin nach dem Code-Switching ihre Aussage erweitern kann. Der Unterschied zwischen den Resultaten der verschiedenen Forscher kann darauf beruhen, dass die Lehrstile der Lehrer oder die Kenntnisse der Schüler unterschiedlich sind.

Wiederholungen und Verdeutlichungen kommen meistens vor, wenn die Schüler der 8. Klasse unterrichtet werden. Weil ihre Kompetenz noch mangelhaft ist, verwenden die Lehrerinnen Code-Switching im Unterricht, um den Schülern zu helfen, besonders Instruktionen besser zu verstehen. Die Lehrerinnen kennen ihre Schüler und die Kompetenz der Schüler gut, und können deswegen leicht folgern, ob eine Verdeutlichung oder eine Wiederholung nötig ist. Weil die Sprachkompetenz der Schüler der gymnasialen Oberstufe besser ist und die Lehrerin (L1) annimmt, dass sie z.B. die meisten Instruktionen völlig verstehen, werden die Aussagen nur selten in der Muttersprache wiederholt oder verdeutlicht. Weil beispielsweise Instruktionen aus relativ einfachem Wortschatz und deutlichen Strukturen bestehen, reicht die Sprachkompetenz der Gymnasiasten in der Regel sehr gut, sie völlig ohne Übersetzungen zu verstehen.

Es gibt auch Unterschiede zwischen den zwei Lehrerinnen bezüglich der Verwendung des Code-Switchings als Verdeutlichung oder als Wiederholung. Die eine Lehrerin (L1) vermeidet in der Regel Wiederholungen und Verdeutlichungen, obwohl auch in ihrer Rede Code-Switching gelegentlich vorkommt, während die andere Lehrerin (L2) Code-Switching viel mehr verwendet. Dass die Lehrerin 2 Code-Switching mehr verwendet, ist nicht mit der schlechteren Sprachkompetenz der Schüler zu erklären, weil beide

Lehrerinnen zwei verschiedene Deutschgruppen der 8. Klasse lehren, die auf demselben Niveau sind. Die Erklärung lautet eher, dass die Unterrichtsstile der zwei Lehrerinnen unterschiedlich sind. Obwohl die Verwendung des Code-Switchings in der Rede der zwei Lehrerinnen im Allgemeinen gleichlaufend zu sein scheint, gibt es also weitgehende Unterschiede, wenn Code-Switching als Verdeutlichung oder als Wiederholung benutzt wird.

Es soll allerdings erwogen werden, ob Code-Switching nötig ist, wenn Instruktionen entweder wiederholt oder verdeutlicht werden. Wie schon im Kapitel 5.2 erwähnt, sind die Forscher darüber nicht einig, ob Code-Switching erlaubt werden soll, wenn Instruktionen gegeben werden. Z.B. Cook (2001, 156-157) hat die Verwendung des Code-Switchings unterstützt, weil sie es für wichtig hält, dass Schüler die Instruktionen verstehen. Dagegen geht Chambers (1991, 28) davon aus, dass nur Fremdsprache benutzt werden soll, weil die Instruktionen meistens einfachen Wortschatz beinhalten. (s. 5.2) Meiner Meinung nach soll andauerndes Code-Switching in der Regel vermieden werden, weil die Schüler verwirrt werden können, wenn die Sprache die ganze Zeit wechselt. Überdies gewöhnen sie sich daran, dass die deutschsprachige Version auf Finnisch wiederholt wird und nicht versuchen, die erste Version zu verstehen. Wenn die Wiederholungen und Verdeutlichungen jedoch nicht andauernd in der Rede der Lehrerin vorkommen, können sie in einigen Situationen akzeptiert werden. Z.B. mit den jüngeren Schülern kann Code-Switching akzeptabel sein, wenn sie sonst die Aufgaben nicht beginnen, weil sie wegen der mangelhaften Sprachkompetenz die Instruktionen der Lehrerin nicht verstehen. Natürlich helfen beispielsweise Gestik und Bilder dabei, aber in einigen Situationen ist Code-Switching die einzige vernünftige Alternative, um den Unterricht weiterführen zu können. Es ist aus pädagogischen Gründen nicht empfehlenswert, Code-Switching in allen Situationen zu vermeiden, wenn dies sogar zu Verständigungsschwierigkeiten führen kann.

Diese Funktion des Code-Switchings kommt auch in vielen anderen Untersuchungen vor, wie z.B. in Untersuchungen von Canagarajah (1995), Gumperz (1982) und Yletyinen (2004). Es kann also festgehalten werden, dass Code-Switching üblich im Sprachunterricht zu sein scheint, wenn es sich um Verdeutlichungen und Wiederholungen handelt. Die verschiedenen Sprachen und Kontexte spielen also keine Rolle dabei.

### 7.3.2 Mangelhafte Sprachkompetenz

Die mangelhafte sprachliche Kompetenz als Funktion des Code-Switchings kommt sehr oft im Klassenraum vor und ist in der Tat die üblichste Funktion des Code-Switchings in der Rede der Schüler. Dieses Resultat hängt damit zusammen, dass die Schüler der 8. Klasse der Grundschule sowie die Deutschgruppe der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe noch Fremdsprachenlerner sind. Überdies geht es um formales Sprachlernen im Klassenraum, in dem auch die Muttersprache der Schüler erlaubt ist. Deswegen verwenden die Schüler oft Finnisch, wenn sie Probleme mit dem Deutschen haben. Dagegen gibt es keine solchen Fälle in meinem Untersuchungsmaterial, in dem die Lehrerin wegen ihrer mangelhaften Kompetenz die Sprache wechseln würde. Das Code-Switching wegen der mangelhaften Sprachkompetenz ist auch eng mit vielen anderen Funktionen verbunden. In dem vorliegenden Kapitel wird allerdings die Rolle der mangelhaften Kompetenz mehr betont.

Die Schüler wechseln die Sprache aus dem Deutschen ins Finnische, wenn die deutschen Wörter ihnen nicht einfallen oder sie wegen des schlechten Selbstvertrauens nicht versuchen wollen, die Aussage auf Deutsch zu äußern. Diese Funktion kommt im Beispiel (11) vor, in dem die Lehrerin (L1) mit den Schülern der gymnasialen Oberstufe über Printmedien in Deutschland diskutiert und ein Sprecherwechsel stattfindet.

- (11) 1 L1 das Thema für heute (.) ist Printmedien in Deutschland (.)  
2 L1 **Printmedien** (1) ihr kennt bestimmt dieses (.) Wort (.)  
3 L1 diesen Ausdruck (.) was gehört eigentlich dazu wenn ihr  
4 L1 dieses Wort **Printmedien** hört (1) was fällt euch ein (1)  
5 L1 einfallen also mir fällt was ein (.) die Presse zum Beispiel (.) Kaisa  
6 S1 Zeitungen  
7 L1 ja (.) sehr gut (.) und Mikko  
8 S2 Zeitschriften  
9 L1 ja (1) kennt ihr auch solche Wörter wie illustrierte (.) Magazine (.)  
10 L1 ja (.) was noch gehört zu diesem Thema Printmedien (1)  
11 L1 was (.) ganz (.) was euch so einfällt (1)  
12 L1 Anna was würdest du zu diesem Thema sagen  
13 S3 ich weiß nicht  
14 L1 Tiina (.) was denkst du  
15 S4 en mä tiedä mitä vielä  
*ich weiß nicht was noch*  
16 L1 ach ja (.) dieselben Wörter (.) ja (.) na ja die sind  
17 L1 eigentlich die wichtigste

Im Beispiel (11) ist die Matrixsprache der Diskussion Deutsch, und sowohl die Lehrerin (L1) als auch die meisten Schüler verwenden Deutsch. Die Sprache wechselt allerdings für eine kurze Weile, wenn eine Schülerin (S4) die finnische Sprache anstatt des Deutschen benutzt (Zeile 15). Obwohl alle anderen Schüler auf die Fragen der Lehrerin auf Deutsch geantwortet haben, wählt die Schülerin 4 das Finnische, wenn die Lehrerin ihr eine Frage stellt. Die Wahl beruht darauf, dass wegen der mangelhaften Kompetenz die Schülerin nicht versucht, auf Deutsch zu beantworten. Die Antwort hätte keine große Kompetenz vorausgesetzt, aber die Schülerin will möglichst schnell beantworten und verwendet deswegen Finnisch. Satzexternes Code-Switching dieser Art findet oft zwischen den Diskussionsbeiträgen im Klassenraum statt, wenn die Lehrerin einem Schüler eine Frage stellt (s. 7.2.1).

Die mangelhafte Kompetenz ist eng mit dem Selbstvertrauen verbunden, weil einige Schüler Angst haben, die Zielsprache zu verwenden, obwohl ihre Sprachkompetenz relativ gut wäre. Deswegen kann es Schwierigkeiten bereiten zu bestimmen, ob es wirklich um mangelhafte Kompetenz oder eher um schlechtes Selbstvertrauen geht, wenn ein Schüler innerhalb einer deutschsprachigen Diskussion die Muttersprache verwendet. Die Lehrperson, die ihre Schüler gut kennt, kann leicht bestimmen, ob das Code-Switching auf die mangelhafte Sprachkompetenz oder auf das schlechte Selbstvertrauen zurückzuführen ist. Weil die Lehrpersonen hier allerdings nicht interviewt worden sind, können nur Vermutungen vorgestellt werden. Im Beispiel (11) handelt es sich wahrscheinlich darum, dass die Schülerin (S4) Angst hat, vor der ganzen Klasse Deutsch zu sprechen und sich sicherer fühlt, wenn sie ihre Muttersprache benutzt. Obwohl die Lehrpersonen im Klassenraum oft danach streben, eine sichere Umgebung den Schülern zu schaffen, scheint es allerdings vielen Schülern schwierig vorzukommen, die Fremdsprache zu verwenden. Dies hängt damit zusammen, dass die Schüler eine fremdsprachige Situation für bedrohlich halten und Angst haben, dass sie Fehler machen. Die mangelhafte Kompetenz und das schlechte Selbstvertrauen verursachen, dass viele Schüler nicht genug Mut haben, im Klassenraum in allen Situationen Deutsch zu sprechen.

Im folgenden Beispiel (12) handelt es sich um eine Partnerübung, in der die Schüler der gymnasialen Oberstufe den Inhalt eines finnischsprachigen Textes dem Partner auf Deutsch erklären sollen.

- (12) 1 S1 sie kriegte ein Stipendium in Geschichte und ist stolz auf das (1)  
 2 S1 und dann (.) sie sagte dass (.) diese Entscheidung  
 3 S1 in die lukio zu gehen war (.) die beste Entscheidung  
*gymnasiale Oberstufe*  
 4 S1 sie (.) nie gemacht und sie (.) wird sehr selbständig da

Im Beispiel (12) kommt vor, dass der Schüler (S1) möglichst viel Deutsch zu verwenden versucht und das Code-Switching ins Finnische vermeidet. Wenn er allerdings einem Wort begegnet, das eine wichtige Rolle in seinem Bericht spielt und das ihm nicht einfällt, wechselt er die Sprache (Zeile 3). Das Code-Switching ist darauf zurückzuführen, dass der Schüler eine mangelhafte Sprachkompetenz hat. Das Beispiel unterscheidet sich allerdings von dem Beispiel (11), weil im Beispiel (12) der Schüler Deutsch zu sprechen versucht, während im Beispiel (11) die Schülerin die ganze Aussage auf Finnisch äußert. Überdies sind die zwei Beispiele unterschiedlich, weil das Code-Switching im Beispiel (11) eng mit schlechtem Selbstvertrauen verknüpft ist, während im Beispiel (12) das Code-Switching eine referentielle Funktion hat. Appel und Muysken (1987, 118) haben diese Bezeichnung ausgearbeitet und damit ist eine solche Situation gemeint, in der der Sprecher ein Wort oder mehrere Wörter nicht kennt oder sie ihm nicht einfallen und Code-Switching deswegen verwendet wird (s. 4.3).

Der Begriff *gymnasiale Oberstufe* kann auch deswegen dem Schüler im Beispiel (12) Schwierigkeiten bereiten, weil das deutsche und finnische Schulsystem sich voneinander unterscheiden. Es kann aus diesem Grund argumentiert werden, dass es möglich ist, dass der Schüler im Beispiel (12) möglicherweise nicht die Sprache wegen seiner mangelhaften Kompetenz wechselt. Stattdessen kann er sich des Unterschieds zwischen den Schulsystemen bewusst sein und deswegen beschließt, den finnischen Ausdruck zu benutzen. In diesem Fall würde Code-Switching in (12) nicht wegen der mangelhaften Kompetenz stattfinden, sondern der Grund würde eher mit den kulturellen Unterschieden und daraus folgenden Übersetzungsproblemen zusammenhängen. Wenn es sich um die letztgenannte Funktion des Code-Switchings im Beispiel (12) handelt, ist dies ein Einzelfall, weil keine entsprechenden Fälle im Material vorkommen.

Das Beispiel (13) ist unterschiedlich von den oben genannten Beispielen, weil im Beispiel (13) der Schüler der 8. Klasse sich selbst korrigiert.

(13) [Geräusch im Klassenraum]

- 1 L2 okay (.) guten Nachmittag an allen
- 2 S1 guten Mor[gen ]
- 3 S2 [guten Morgen]
- 4 L2 guten Nachmittag (.) wie geht es euch
- 5 S3 ihan hyvin (1) [gut ]
- 6 S4 [super]
- 7 L2 geht es euch gut (.) bei so einem schönen Wetter muss es doch gut gehen  
[die Lehrerin beginnt den Inhalt der Stunde zu erzählen]

Die Lehrerin (L2) im Beispiel (13) beginnt die Unterrichtsstunde auf Deutsch und stellt den Schülern eine Frage, die sie bestimmt sehr oft hören und auf die sie deswegen antworten können sollen (Zeile 4). Weil es allerdings um die Achtklässler geht, die noch begrenzte sprachliche Kenntnisse haben, findet die Antwort des Schülers 3 zuerst auf Finnisch statt (Zeile 5). Der Schüler (S3) denkt eine Weile nach und macht weiter nach einer kurzen Pause, so dass er denselben Inhalt auf Deutsch äußert. Obwohl die Antwort auf diese Frage mehrmals geübt worden ist und keine vielseitige Kompetenz voraussetzt, scheint es jedoch den Schülern Schwierigkeiten bereiten, sogar auf die einfachsten Fragen in der Zielsprache zu antworten. Die Schüler haben Probleme, auf die meisten Fragen der Lehrerin auf Deutsch zu antworten. Deswegen fällt den Schülern nicht gleich ein, dass ihre Sprachkompetenz hinreichend ist, auf einige Fragen der Lehrerin auf Deutsch zu antworten, wie im Beispiel (13).

Yletyinen (2004, 72) hat in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass sowohl Lehrer als auch Schüler die Sprache wechseln, wenn ein oder ein paar Wörter ihnen nicht einfallen. In der vorliegenden Arbeit kommt diese Funktion des Code-Switchings nur vor, wenn die Schüler sie verwenden. Stattdessen finden keine solchen Situationen statt, in denen die deutschsprachigen Wörter der Lehrperson nicht einfallen würden und sie deswegen die Sprache wechseln würden. Weil mein Material aus nur ein paar Unterrichtsstunden besteht, kann es möglich sein, dass diese Funktion in der Rede der Lehrerinnen deswegen nicht vorkommt. Andere Erklärung kann sein, dass die Lehrerinnen meiner Untersuchung es vermeiden, die finnische Sprache in solchen Situationen zu verwenden. Wenn die Wörter ihnen nicht einfallen, werden andere Strategien, z.B. Umschreibungen oder Gestik, und nicht das Code-Switching verwendet.

Dass Code-Switching im Klassenraum wegen der mangelhaften Sprachkompetenz oft vorkommt, ist schwierig zu vermeiden, weil die Schüler und die Lehrperson normalerweise dieselbe Muttersprache haben und die Sprachkompetenz der Schüler noch sehr begrenzt ist (s. Kap. 5.2). Obwohl beide Lehrerinnen meines Untersuchungsmaterials die Schüler zu ermutigen versuchen, Deutsch zu sprechen, findet Code-Switching allerdings oft statt, wenn die Kenntnisse der Schüler nicht hinreichend sind oder sie Angst haben auf Deutsch zu sprechen. Die beiden Gründe kommen sowohl bei den Schülern der 8. Klasse der Grundschule als auch bei den Schülern der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe vor. Das Code-Switching der Deutschgruppe der zweiten Klasse ist allerdings öfter auf schlechtes Selbstvertrauen zurückzuführen, während die Achtklässler mehr Probleme nur mit der sprachlichen Kompetenz haben.

### 7.3.3 Der Wechsel der Diskussionsteilnehmer

Diese Funktion des Code-Switchings findet statt, wenn die Teilnehmer der Diskussion während der Unterrichtsstunde wechseln. Blom und Gumperz (1972, 409 u. 424) haben diese Funktion als situatives Code-Switching genannt, weil es einen Teilnehmer- oder Themawechsel voraussetzt (s. 4.1.1). Diese Funktion kommt im DaF-Unterricht nur selten vor, weil während der Unterrichtsstunde meistens keine neuen Personen sich der Diskussion anschließen. In der Klassenrauminteraktion sind die Lehrerin und Schüler in der Regel die einzigen Diskussionsteilnehmer. Allerdings kann diese Funktion vorkommen, wenn beispielsweise ein Schüler zu spät kommt oder andere Personen während der Stunde hineinkommen. Im folgenden Beispiel (14) handelt es sich um die erstgenannte Situation, in der ein Schüler der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe zu spät kommt, und Code-Switching stattfindet.

- (14) 1 L1 no nyt sitten niin me ollaan alotettu tämä kutoskurssi ja (.)  
*also jetzt haben wir diesen sechsten Kurs begonnen und (.)*  
 2 L1 me käytiin (.) muutamia kielioppiasioita läpi sillon  
*wir haben (.) ein paar Grammatiksachen damals durchgegangen*  
 3 L1 ensimmäisten tuntien aikana (.) semmosia kielioppiasioita  
*während den ersten Stunden (.) solche Grammatiksachen*  
 4 L1 joita (.) me ei oltu opiskeltu vielä (.) siellä oli (.)  
*die (.) wir noch nicht gelernt hatten (.) da gab es (.)*  
 5 L1 muutamia asioita (.) aika tärkeitä asioita ja (.)

- einige Sachen (.) ganz wichtige Sachen und (.)*
- 6 L1 kukas kertois niille henkilöille (.)  
*wer würde die Personen erzählen (.)*
- [ein Schüler kommt zu spät]
- 7 S1 Entschuldigung
- 8 L1 guten Morgen (1)
- 9 L1 Mikko minkälaisista asioista me puhuttiin sillon  
*Mikko was für Sachen haben wir damals diskutiert*
- 10 S2 no sillon oli relatiivilauseesta oli jo vähän (.) puhetta  
*na damals haben wir schon ein bisschen über Relativsatz (.) gesprochen*
- 11 L1 joo (.) ja käytiin tehtäviä kirjasta  
*ja (.) und wir haben Übungen im Buch gemacht*
- [der Relativsatz wird weiter behandelt]

Im Beispiel (14) ist die Matrixsprache der Lernsituation Finnisch, wenn ein Schüler (S1) zu spät kommt und sich bei der Lehrerin auf Deutsch entschuldigt (Zeile 7). Obwohl die Lehrerin den anderen Schülern gerade auf Finnisch gesprochen hat, wechselt sie die Sprache ins Deutsche, weil auch der Schüler Deutsch verwendet hat. Danach macht sie eine kurze Pause und wechselt zurück ins Finnische, wenn sie wieder allen Schülern spricht (Zeile 9). Mit Hilfe des Code-Switchings macht die Lehrerin allen klar, dass sie Deutsch nur mit einem Schüler in der Situation benutzt, während Finnisch mit anderen gesprochen wird. Auf diese Weise können die zwei gleichzeitigen Situationen auseinander gehalten werden, wenn Code-Switching systematisch verwendet wird. Dieses Verfahren hängt auch mit der Spezifizierung des Adressaten zusammen. Diese Bezeichnung ist von Gumperz (1982, 77) ausgearbeitet worden (s. 4.1.2). Damit ist gemeint, dass die Rede an eine Person oder eine Gruppe mit Hilfe des Code-Switchings gerichtet wird, so dass es klar wird, wem gesprochen wird. Im Beispiel (14) macht die Lehrerin also klar, dass Deutsch an den zu spät kommenden Schüler gerichtet ist, während Finnisch mit allen anderen verwendet wird.

In der Untersuchung von Yletyinen (2004, 87-88) findet eine dem Beleg (14) entsprechende Situation statt, in der ein Schüler zu spät kommt und bei der Lehrerin in der Zielsprache, d.h. auf Englisch in Yletyinen's Untersuchung, entschuldigt. In ihrer Untersuchung ist es ein Einzelfall, dass ein Schüler das Code-Switching aus dem Finnischen in die Zielsprache verursacht, wie auch in dieser Untersuchung. In den meisten Fällen ergreifen die Schüler die Initiative, die Sprache aus der Zielsprache in die Muttersprache zu wechseln. Das Code-Switching findet in (14) allerdings in die Zielsprache statt, weil der Schüler (S1) sich später der Sprechsituation anschließt. Weil

der Schüler zu spät kommt, kann er nicht wissen, in welcher Sprache die Lehrerin die Stunde begonnen hat und seine Wahl beruht darauf, dass Deutsch in der Regel in möglichst vielen Situationen im Klassenraum bevorzugt wird. Dieses Beispiel bildet also den einzigen Fall, in dem situatives Code-Switching durch den Wechsel der Diskussionsteilnehmer stattfindet, aber auch einen Sonderfall, in dem der Schüler das Code-Switching aus der Muttersprache in die Zielsprache verursacht.

Im Beispiel (14) ist interessant, dass die Lehrerin (L1) unmittelbar auf Deutsch auf die Entschuldigung des Schülers (S1) reagiert. Wenn der Schüler Finnisch verwendet hätte, hätte die Lehrerin wahrscheinlich auch auf Finnisch geantwortet. Diese Vermutung basiert darauf, dass die Lehrsituation sonst auf Finnisch stattgefunden hat und die Lehrerin keinen Grund gehabt hätte, die Sprache zu wechseln, wenn der Schüler dies nicht gemacht hätte. Weil die Lehrerin beide Sprachen gut beherrscht, bereitet das unerwartete Code-Switching ihr keine Probleme und sie verwendet Code-Switching logisch und natürlich.

Das Code-Switching im Beispiel (14) ist gut begründet, weil die Lehrerin damit den Schülern äußert, dass die Verwendung des Deutschen im Klassenraum empfehlenswert ist. Wenn die Lehrerin auf Finnisch reagiert hätte, hätte sie den Schülern ausgedrückt, dass die Verwendung des Deutschen nicht so wichtig ist. Ihre deutschsprachige Reaktion ist bemerkenswert, weil sie damit die Schüler ermutigt, später in entsprechenden Situationen Deutsch zu verwenden. Das Code-Switching der Lehrerin stört die anderen Schüler nicht, weil sie wissen, dass der deutschsprachige Gruß dem Schüler 1 gerichtet ist, und der Unterricht danach ohne Probleme auf Finnisch weitergehen kann. Es ist also wichtig, dass die Lehrperson systematisch die zwei Sprachen im Klassenraum benutzt, obwohl die Situationen oft unerwartet stattfinden und die Lehrerin schnell reagieren muss.

#### 7.3.4 Der Wechsel der Aufgabe

Diese Funktion kommt oft in der Rede der beiden Lehrerinnen vor und wird sowohl in der 8. Klasse der Grundschule als auch in der gymnasialen Oberstufe verwendet. Wenn die Aufgabe wechselt, äußert die Lehrerin es den Schülern mit Hilfe des Code-

Switchings, um ihnen zu helfen, die Situation wieder zu definieren und besser zu verstehen. Hier handelt es sich um diskursfunktionales Code-Switching, in dem der Sprecher dem Hörer signalisiert, dass sich der Kontext der Diskussion ändert (Auer 1998, 4). Laut Martin-Jones (1995, 99) findet diskursfunktionales Code-Switching im Klassenraum oft statt, wenn die Lehrperson die Diskussion führt. Diese Auffassung wird auch von Merritt et al. (1992, 117) gestützt. (s. Kap. 4.2 und 4.4) Wenn beispielsweise die Behandlung des Kapitels, die auf Deutsch durchgeführt worden ist, beendet wird, und die Lehrperson Grammatikunterricht auf Finnisch durchzuführen beginnt, wird den Schülern gleich klar, dass das Thema wechselt. Code-Switching dieser Art wird von vielen Sprachwissenschaftlern akzeptiert, weil in diesem Fall Code-Switching von den Lehrerinnen systematisch verwendet wird und pädagogische Ziele unterstützt werden.

Im Beispiel (15) sind gerade die Hausaufgaben der 8. Klasse durchgegangen, wonach eine neue Übung begonnen wird. Die Matrixsprache ist Finnisch gewesen, wenn mehrere Hausaufgaben kontrolliert worden sind. Allerdings hat die Lehrerin (L1) nichts für eine Weile gesagt, wenn die Schüler mit dem Partner gearbeitet haben und die richtigen Antworten auf der Folie durchgesehen haben. Wenn die Lehrerin die Kontrollierung der Hausaufgaben beendet und eine neue Übung beginnt, wechselt der Code ins Deutsche.

- (15) [die Schüler haben eine Hausaufgabe mit dem Partner durchgegangen, wonach die Lehrerin die richtigen Antworten auf der Folie zeigt]
- 1 L1 so wir haben hier richtigen Lösungen jetzt (1)
  - 2 L1 ja (5) habt ihr alles richtig gehabt
  - 3 S1 oli kaikki oikein  
*alles war richtig*
  - 4 L1 alles (.) richtig (.) bitte jetzt auf Deutsch (1) jetzt sprechen wir
  - 5 L1 kein Finnisch mehr wir haben hier ein kleine (.) Übung
  - 6 L1 auf Deutsch (.) und das ist eine Partnerübung
- [die Lehrerin beginnt die Papiere, die in der Partnerübung gebraucht werden, zu teilen]

Im Beispiel (15) ist anzusehen, dass die Lehrerin (L1) eine neue Aufgabe anfangen will, weil sie die Sprache wechselt. Bevor sie für ein paar Minuten leise gewesen ist, hat sie nur Finnisch verwendet, wenn sie mit den Schülern die Hausaufgaben durchgegangen hat. Nach der Pause wechselt sie allerdings ins Deutsche (Zeile 1). Es kann festgestellt

werden, dass die Lehrerin die zwei verschiedenen Aufgaben mit Hilfe der Sprache einerseits voneinander getrennt halten will, aber andererseits die Übungen auch miteinander verknüpfen will, so dass die Schüler nicht verwirrt werden. Deswegen stellt die Lehrerin noch ein paar Fragen über die vorherige Übung auf Deutsch. Danach erklärt sie den Schülern, dass im Klassenraum kein Finnisch mehr gehört werden soll alle ins Deutsche wechseln sollten. Obwohl die Lehrerin noch nicht gesagt hatte, dass eine neue Übung begonnen wird, war es den meisten Schüler wegen des Code-Switchings schon klar geworden. Das Code-Switching und die Aufforderung der Lehrerin, dass alle Deutsch sprechen sollen, sind eng mit der Aufgabe verknüpft, die die Schüler nach ihren Instruktionen anfangen. Es handelt sich nämlich um eine mündliche Übung, in der Deutsch verwendet wird. Mit Hilfe der deutschen Sprache leitet die Lehrerin die Schüler in das neue Thema an, so dass die Aufgabe ihnen leichter fällt.

Es gibt Unterschiede zwischen den zwei Lehrerinnen, wenn der Wechsel der Aufgabe mit Hilfe des Code-Switchings bezeichnet wird. Die eine Lehrerin (L1) macht den Unterschied ganz deutlich, und es wird den Schülern klar, welche Sprache in der Aufgabe benutzt wird. Dies tritt im Material dadurch auf, dass die Lehrerin während derselben Übung danach strebt, nur die gewählte Sprache zu verwenden. Stattdessen weicht die andere Lehrerin (L2) mehr von der gewählten Sprache ab. Deswegen ist es nicht immer klar, was die Matrixsprache der Aufgabe ist. Als Resultat können die Schüler verwirrt werden, weil die Lehrerin mehrmals die Sprache während einer kurzen Zeit wechselt. Dies kann ihre Konzentration auf die Aufgabe stören. Überdies kann es den Schülern schwer fallen, wegen des andauernden Code-Switchings zu bestimmen, welche Sprache die Lehrerin von ihnen jeweils erwartet.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung hinsichtlich dieser Funktion des Code-Switchings sind sehr ähnlich mit der Untersuchung von Yletyinen (2004). In beiden Untersuchungen kommt vor, dass die Lehrperson den Code wechselt, wenn sie eine neue Übung beginnen will und dass das Code-Switching in beide Richtungen stattfindet. Yletyinen (2004, 66) argumentiert darüber hinaus, dass die Lehrperson mit Hilfe des Code-Switchings darauf zielt, die Aufmerksamkeit der Schüler zu bekommen. In der vorliegenden Arbeit kommt dieser Grund im Material auch deutlich vor. Besonders in der gymnasialen Oberstufe werden beinahe alle anderen Themen außer Grammatik auf Deutsch durchgeführt und deswegen wird den Schülern gleich klar, dass

es wahrscheinlich um Grammatikunterricht geht, wenn die Lehrerin die Sprache aus dem Deutschen ins Finnische wechselt. Schüler richten also mehr Aufmerksamkeit auf den Unterricht, weil die Unterrichtssprache wechselt, aber auch weil die finnische Sprache Grammatikunterricht signalisiert, den Schüler normalerweise für besonders wichtig halten.

### 7.3.5 Grüße und kurze Phrasen

Code-Switching kommt besonders im Unterricht der 8. Klasse vor, wenn Grüße oder eingebürgerte Phrasen geäußert werden. Dies beruht darauf, dass die Lehrerinnen den Schülern ein deutschsprachiges Modell anbieten wollen und wenigstens die Aussagen, die oft in der Kommunikation vorkommen oder leicht zu lernen sind, in der Zielsprache äußern wollen. Obwohl die Matrixsprache der Lehrsituation sonst vor oder nach den Grüßen und Phrasen Finnisch wäre, werden Grüße und Phrasen in der Regel von den Lehrerinnen aber auch von Schülern oft auf Deutsch ausgedrückt. Im folgenden Beispiel (16) muss eine Schülerin (S1) der 8. Klasse früher gehen und die Lehrerin erklärt ihr die Hausaufgaben, bevor sie geht.

- (16) 1 S1     mun pitäis lähtee (.) mitä mä teen  
              *ich muss gehen (.) was soll ich machen*  
      2 L2     lue kappale kakstoista niin että sen ymmärrät  
              *lies die Lektion zwölf durch so dass du sie verstehst*  
      3 S1     joo  
              *ja*  
      4 L2     tee vaikka se koko harjotus kakstoista (.)  
              *du kannst die ganze Übung zwölf machen (.)*  
      5 L2     läksyä ei tuu (.)  
              *ihr bekommt keine Hausaufgaben (.)*  
      6 L2     me käydään se kappale kakstoista täällä  
              *wir gehen die Lektion zwölf hier durch*  
      7 S1     joo  
              *ja*  
      8 L2     tschüs  
      9 S1     tschüs  
     10 S2     tschüs  
              [die Schülerin 1 geht raus]

Im Beispiel (16) gibt die Lehrerin (L2) die Hausaufgaben der Schülerin (S1) individuell, während die anderen Schüler selbständig eine Aufgabe machen. Die Lehrerin benutzt

zuerst Finnisch, aber wechselt den Code, wenn sie Abschied nehmen will (Zeile 8). Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Klassenraum möglichst viel Deutsch gesprochen wird und besonders Grüße den Schülern sehr bekannt sind und auch sie selbst sie verwenden können. Deswegen hält die Lehrerin es für natürlich und begründet, den Gruß auf Deutsch auszudrücken. Weil die Lehrerin die Sprache aus dem Finnischen ins Deutsche wechselt, drücken auch die Schüler (S1 und S2) den Gruß auf Deutsch aus. Die Schülerin 1 antwortet auf den Gruß der Lehrerin, wenn sie geht, wonach der Schüler 2 noch der Schülerin 1 auf Deutsch tschüs sagen will.

Sowohl die Schülerin 1 als auch der Schüler 2 äußern den Gruß auf Deutsch, weil sie Grüße schon lange geübt haben und sie die deutsche Sprache in solchen Situationen gern benutzen, die keine hohe Sprachkompetenz voraussetzen. Auch der Schüler 2 will an der Diskussion teilnehmen und von seiner Mitschülerin Abschied nehmen, weil er gern die deutsche Sprache verwendet, was außerhalb des Klassenraums nicht so oft möglich ist. Obwohl Schüler wegen der mangelhaften sprachlichen Kompetenz und des schlechten Selbstvertrauens oft die Verwendung der deutschen Sprache vermeiden, gibt es also auch Situationen, in denen besonders die Schüler der 8. Klasse gern Deutsch sprechen. Dies scheint üblich zu sein, wenn Grüße und im Unterricht oft vorkommende Phrasen ausgedrückt werden. Dies beruht darauf, dass bei kurzen Aussagen die Schüler nicht Angst haben, Fehler zu machen. Dagegen werden vollkommene Sätze und längere Äußerungen von den meisten Schülern vermieden, weil ihre Kenntnisse noch begrenzt sind.

Im folgenden Beispiel (17) kommt vor, dass die Lehrerin (L1) der 8. Klasse die Sprache wechselt, wenn sie nur eine kurze Phrase auf Deutsch ausdrücken will.

(17) [die Grammatikübungen werden durchgegangen]

- 1 L1 mites se jatkuu se lause (.) katsoppas sitä lausetta (3)  
*wie geht der Satz weiter (.) sieh den Satz an (3)*
- 2 L1 könntest du mich (.) mitä siellä lukee sano vaan se  
*(.) was steht da sag nur das*
- 3 S1 könntest du mich am Bahnhof abholen
- 4 L1 mm (.) ymmärrätekö te tuon lauseen mitä se tarkottaa (3) Niina  
*(.) versteht ihr den Satz was er bedeutet (3)*
- 5 S2 että (.) voisitko hakea minut rautatieasemalta  
*dass (.) könntest du mich am Bahnhof abholen*
- 6 L1 joo (.) aivan (.) suomessakin sanotaan voisitko **hakea** (1)  
*ja (.) genau (.) im Finnischen sagt man auch könntest du **abholen** (1)*

- 7 L1 niin samalla tavalla laitetaan perusmuotoon (.)  
*so auf dieselbe Weise wird die Grundform gebildet (.)*
- 8 L1 eli millä toisella nimellä sitä me on kutsuttu sitä perusmuotoa (.)  
*mit welchem anderen Namen haben wir die Grundform bezeichnet (.)*
- 9 L1 se on perusmuoto eli (.) Merja  
*sie ist die Grundform also (.)*
- 10 S3 infinitiivi  
*Infinitiv*
- 11 L1 super (.) hyvä (.) oikein hyvä  
 (.) gut (.) *sehr gut*
- [es wird in die nächste Übung weitergegangen]

Im Beispiel (17) ist die Matrixsprache des Grammatikunterrichts Finnisch. Die Lehrerin (L1) wechselt die Sprache aus dem Finnischen ins Deutsche für eine Weile, wenn sie eine Schülerin (S1) loben will (Zeile 11). Danach wiederholt die Lehrerin ihre Aussage auf Finnisch. Die Lehrerin will nur ein Wort auf Deutsch innerhalb der finnischsprachigen Diskussion äußern, weil sie möglichst viel Deutsch zu sprechen versucht, obwohl die oben genannte Lehrsituation sonst auf Finnisch stattfindet. Überdies ist die Funktion dieser kurzen Phrase, ein deutschsprachiges Modell den Schülern anzubieten. Besonders die jüngeren Schüler hören gern die kurzen Äußerungen in der Zielsprache und lernen schnell nachzuahmen. Deswegen ziehen die Schüler Nutzen aus dem Code-Switching im Beispiel (17) oder in entsprechenden Situationen, und es bereitet ihnen normalerweise keine Verständnisprobleme oder Verwirrung.

Die Lehrerin wiederholt allerdings das Lob auf Finnisch, weil es der Schülerin persönlicher und stärker vorkommt, wenn es auch in ihrer Muttersprache ausgedrückt wird. Auch Canagarajah (1995, 182-183) argumentiert, dass die Wirkung stärker zu sein scheint, wenn die Schüler in ihrer Muttersprache gelobt werden (s. Kap. 4.4). In seiner Untersuchung fand die Lehrsituation allerdings sonst in der Zielsprache statt und nur das Lob in der Muttersprache ausgedrückt worden ist. Dagegen wechselt die Sprache in der vorliegenden Untersuchung interessanterweise aus der Muttersprache in die Zielsprache, wenn die Schülerin gelobt wird, wonach das Lob in der Muttersprache wiederholt wird. Die Lehrerin (L1) hat also im Beispiel (17) danach gestrebt, sowohl deutschsprachiges Modell den Schülern anzubieten als auch mit der finnischsprachigen Wiederholung das Lob zu betonen.

Weil Grüße und kurze Phrasen oft in der Kommunikation mit Deutschsprachigen außerhalb des Klassenraums vorkommen, ist es begründet, dass sie im Unterricht oft geübt werden. Obwohl die Kenntnisse der Schüler besonders in der 8. Klasse noch sehr begrenzt sind, bekommen die Schüler dadurch die Fertigkeit, mit Muttersprachlern einfache Diskussionen durchzuführen oder wenigstens sie auf Deutsch zu begrüßen. Die Schüler antworten gern auf Grüße der Lehrerin auf Deutsch und sind daran gewöhnt, dass sie immer Grüße auf Deutsch hören.

Dass Grüße und Phrasen auf Deutsch stattfinden, scheint wichtig besonders in der 8. Klasse sein, weil die Lehrerin sonst in mehreren Lehrsituationen Finnisch verwendet. Stattdessen gibt es mit den Schülern der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe auch Abweichungen von dieser Regel. Weil beispielsweise Grüße zu den Grundkenntnissen gehören, können alle Schüler der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe sie ohne Probleme verwenden. Deswegen hält die Lehrerin (L1) es immer nicht für wichtig, Grüße auf Deutsch auszudrücken, wenn die Lehrsituation vor oder nach den Grüßen auf Finnisch stattfindet. Obwohl diese Funktion in meiner Untersuchung mehrmals vorkommt, findet sie allerdings nicht z.B. in der Untersuchung von Yletyinen (2004) statt. Die möglichen Gründe für diesen Unterschied werden im Kapitel 7.4 analysiert.

### 7.3.6 Erklärungen

Erklärungen finden im Klassenraum sehr oft auf Finnisch statt. Obwohl die Matrixsprache der Aufgabe sonst Deutsch wäre, kommt Code-Switching in der Rede der Lehrerin vor, wenn ein Schüler ihr eine Frage stellt oder sie selbst etwas den Schülern genauer erklären will. Das Code-Switching in Erklärungen beruht darauf, dass die Lehrerin sicher werden will, dass die Schüler ihre Erklärung verstehen. Weil die Lehrerin den Code wegen der mangelhaften Sprachkompetenz der Schüler wechselt, handelt es sich hier um teilnehmerbezogenes Code-Switching. Laut Auer (1988, 196) wird damit gemeint, dass die sprachliche Kompetenz des Zuhörers berücksichtigt wird (s. Kap. 4.2). Im folgenden Beispiel (18) und in entsprechenden Fällen kennt die Lehrerin die Sprachkompetenz der Schüler und wählt deswegen die Muttersprache der Schüler, um zu versichern, dass Schüler die Erklärung verstehen. Im Beispiel (18) wird eine Leseverständnisübung von den Schülern der 8. Klasse laut gelesen.

- (18) [ein Textabschnitt wird von Schüler 1 auf Deutsch lautgelesen]
- 1 L2 danke (.) Vesa
- 2 S2 niin tääl on tää tässä (.) kolmannella rivillä tää että (.) tää erklären  
*hier ist dieses (.) in der dritten Zeile dieses (.) dieses erklären*
- 3 S2 ni (.) miks siinä on se er edessä että (.) mistä se siihen tulee  
*so (.) warum steht da ein er vor dem (.) so warum steht das da*
- 4 L2 verbi on selittää ja se (.)  
*das Verb ist erklären und das (.)*
- 5 S2 nii  
*ja*
- 6 L2 verbi on erklären (.) se on se verbi selittää  
*das Verb ist erklären (.) es ist das Verb erklären*
- 7 S2 sanakirjassa se oli pelkkä klären  
*im Wörterbuch steht nur klären*
- 8 S2 ni mistä se [tulee se er ]  
*so warum [ist dieses er da ]*
- 9 L2 [sellanenki verbi on kuin klären]  
*[es gibt auch ein solches Verb wie klären]*
- 10 S2 se tarkoittaa samaa vai tarkoittaa enemmän niinku selvittää tai  
*das bedeutet dasselbe oder ist das mehr wie etwas lösen oder*
- 11 L2 tämä erklären on enemmänkin juuri sitä että niinku **selittää** (.)  
*dieses erklären bedeutet mehr genau **erklären** (.)*
- 12 L2 ja se klären on enemmänkin  
*und dieses klären wird eher benutzt*
- 13 L2 selvittää esimerkiksi joku ongelma (.)  
*wenn zum Beispiel ein Problem geklärt wird (.)*
- 14 L2 ja tää ei oo taas semmosta ongelman selvittämistä (.)  
*und dieses bedeutet nicht dass ein Problem geklärt wird (.)*
- 15 L2 tää on vaan niinku tää on selittää (.)  
*dies bedeutet dass etwas erklärt wird (.)*
- 16 L2 antaa tavallaan niin kuin joku selitys (1)  
*wenn eigentlich eine Erklärung gegeben wird (1)*
- 17 S2 selvä  
*ja*
- 18 L2 gute Frage (1) Vesa machst du weiter  
[der Schüler 2 beginnt auf Deutsch den nächsten Textabschnitt zu lesen]

Im Beispiel (18) ist die Matrixsprache der Übung Deutsch gewesen, aber wenn ein Schüler eine Frage über die Bedeutung eines Verbs stellt, wechselt die Sprache der Lehrerin sofort ins Finnische (Zeile 4). Wenn die Lehrerin die Bedeutung erklärt hat, macht sie wieder weiter auf Deutsch (Zeile 18). Die Lehrerin führt also die Erklärung in der Muttersprache der Schüler durch, aber die Übung findet sonst völlig auf Deutsch statt. Die zwei Sprachen werden in dieser Lehrsituation sehr systematisch verwendet und das Code-Switching stört die Schüler wahrscheinlich nicht, sondern hilft ihnen, die Bedeutung des Wortes zu verstehen. Das Code-Switching ist also gut begründet, weil

Schüler daraus Nutzen ziehen und die Lehrsituation überdies schneller weitergehen kann. Wenn die Lehrerin die Bedeutung auf Deutsch erklärt hätte, wäre sie wahrscheinlich nicht so klar geworden und pädagogische Ziele wären nicht erreicht worden.

Obwohl von vielen Sprachwissenschaftlern und auch in der finnischen Lehrerbildung oft betont wird, dass Code-Switching in vielen Situationen im Klassenraum und auch bei Erklärungen der Wörter vermieden werden soll, soll die Lehrerin sich auch selbst überlegen, welche Sprache zweckmäßig in einer bestimmten Lehrsituation ist. Oft werden Gesten, Bilder oder Beispielsätze zu Hilfe genommen, wenn z.B. die Bedeutung eines Wortes den Schülern erklärt wird. In einigen Situationen, wie im Beispiel (18), helfen diese Mittel nicht, weil der Schüler (S1) einen Unterschied zwischen den zwei fast gleichaussehenden Verben wissen will. Die Lehrerin entscheidet sich, die Erklärung auf Finnisch zu äußern, obwohl die Lehrsituation sonst auf Deutsch stattfindet. Dies beruht darauf, dass der Unterschied dem Schüler am besten in seiner Muttersprache klar wird.

Viele Forscher haben in ihren Untersuchungen festgestellt, dass Erklärungen der Wörter oft zum Code-Switching führen. Laut Canagarajah (1995, 186) wechselt der Code oft, wenn der Lehrer sonst ein Wort nicht verständlich erklären kann (s. Kap. 4.4). Auch Yletyinen hat diese Funktion in ihren Ergebnissen festgestellt. Überdies hat sie argumentiert, dass das Code-Switching bei Erklärungen öfter mit jüngeren Schülern verwendet wird (Yletyinen 2004, 53). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind ähnlich. Die Lehrerinnen verwenden mit Schülern der 8. Klasse in der Regel immer Finnisch, wenn sie Erklärungen geben, und deswegen findet Code-Switching oft statt. Stattdessen können Erklärungen der Wörter oder grammatischen Strukturen in der gymnasialen Oberstufe entweder auf Deutsch oder auf Finnisch auftreten. Das Code-Switching ins Finnische kommt also nicht immer vor. Es kann gefolgert werden, dass in dieser Funktion teilnehmerbezogenes Code-Switching eine große Rolle spielt. Diese Folgerung beruht darauf, dass die Ergebnisse zeigen, dass mit jüngeren Schülern immer Finnisch bei Erklärungen verwendet wird, während in der gymnasialen Oberstufe die Sprachkompetenz der Schüler besser ist und das Code-Switching deswegen nicht so oft stattfindet.

### 7.3.7 Individuelle Betreuung

Diese Funktion des Code-Switchings findet statt, wenn die Lehrerin einen Schüler oder ein paar Schülern individuell auf Finnisch betreut oder auf die Fragen der einzelnen Schüler antwortet, obwohl die Lehr- oder Lernsituation sonst auf Deutsch stattfindet. Im folgenden Beispiel (19) machen die Schüler der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe eine Partnerübung, die zuerst alleine angefangen wird und danach zusammen mit dem Partner durchgegangen wird, und in der die Lehrerin einigen Schülern hilft.

- (19) 1 L1 [betreut einige Schülern auf Finnisch]  
2 L1 ja (.) macht dann bitte zusammen  
3 L1 [macht weiter mit der Betreuung auf Finnisch]

Die Lehrerin (L1) hat sich im Beispiel (19) entschieden, die Aufgabe auf Deutsch durchzuführen. Wenn sie einige Schüler individuell betreut, wechselt sie allerdings die Sprache ins Finnische (Zeilen 1 und 3). Die Lehrerin hält es nicht für wichtig, Deutsch zu zweit mit einem Schüler zu verwenden, weil die Aufgabe dem Schüler in der Muttersprache klarer wird und die Verwendung des Deutschen deswegen nicht zweckmäßig ist.

Im Beispiel (19) ist anzusehen, dass die Lehrerin die Sprache sehr systematisch verwendet. Weil die Matrixsprache der Übung Deutsch ist, wird diese Sprache auch in den weiteren Instruktionen während der Aufgabe verwendet (Zeile 2), obwohl die Schüler selbständig arbeiten. Die Lehrerin hält auch mit Hilfe des Code-Switchings die zwei verschiedenen Arten der Diskussion voneinander getrennt. Einerseits fungiert sie als Leiterin der ganzen Gruppe, aber andererseits ändert sich ihre Rolle, wenn sie die Schüler individuell betreut. Das Code-Switching ist üblich in diesen Situationen, weil die Lehrerinnen Solidarität ausdrücken wollen und es den Schüler leichter machen wollen, sich ihnen zu nähern. Diese Funktion hängt mit der metaphorischen bzw. konversationellen Code-Switching zusammen, in der die Verhältnisse der Diskussionsteilnehmer im Mittelpunkt stehen und mit Hilfe des Code-Switchings beispielsweise Vertrauen oder Solidarität ausgedrückt wird (s. 4.1.2). Wenn die Lehrerin im Beispiel (19) nicht die Sprache gewechselt hätte, hätte sie den Schülern signalisiert, dass sie als Autorität fungiert und diese Rolle auch zu zweit betont. Stattdessen führt das Code-Switching zu einer Situation, in der die Schüler verstehen,

dass die Lehrerin ihnen wirklich helfen will, weil sich der Abstand zwischen der Lehrerin und Schülern mit Hilfe des Code-Switchings verringert. Dieser Aspekt ist mit der solidarischen Funktion verknüpft, die im Kapitel 7.3.11 behandelt wird.

Code-Switching findet im Klassenraum auch statt, wenn die Lehrerin auf eine Frage eines Schülers antwortet. Wie im Beispiel (19), leitet die Lehrerin (L2) im Beispiel (20) die ganze Gruppe, aber antwortet auch auf eine Frage der einzelnen Schüler. Die Situation ist allerdings ein bisschen unterschiedlich, weil im Beispiel (20) die anderen Schüler der 8. Klasse die Diskussion zwischen der Lehrerin und dem Schüler hören.

(20) [eine Aufgabe ist gerade beendet worden]

1 L2 jetzt könnten wir eine kleine Hörübung machen (.) Hörübung (.)

2 L2 und wir sehen diese Videoserie an und ich habe

3 L2 zu diese Folge einige Fragen hier (.) ja (.)

4 L2 wir sehen zuerst mal die Fragen durch

5 L2 und dann sehen wir das Video (.)

[ein Schüler hebt die Hand]

6 L2 ja

7 S1 käydäänks me ekana läksyt vai tehääks me ne sit sen jälkeen

*gehen wir zuerst die Hausaufgaben durch oder machen wir das danach*

8 L2 käydäänkö ensin videojuttu

*machen wir zuerst die Videoaufgabe*

9 L2 ja mennään sitten läksyyn (.) joo (.)

*und gucken dann die Hausaufgaben durch (.) ja (.)*

10 S1 joo

*ja*

11 L2 okay (.) gut (2) okay

[die Aufgabe wird begonnen]

Im Beispiel (20) gibt die Lehrerin (L2) Instruktionen allen Schülern zusammen auf Deutsch (Zeilen 1-5). Wenn ein Schüler (S1) der Lehrerin eine Frage auf Finnisch stellt, wechselt die Sprache der Lehrerin unmittelbar aus dem Deutschen ins Finnische (Zeilen 7-8). Wie im Beispiel (19), signalisiert die Lehrerin in (20) mit Hilfe des Code-Switchings, dass sie die zwei Diskussionen voneinander getrennt halten will. Im Beispiel (20) wird diese Trennung allerdings mehr betont, weil alle Schüler die Diskussion hören, während im Beispiel (19) nur ein paar Schüler an der finnischsprachigen Diskussion teilgenommen haben. Weil die Lehrerin die zwei Diskussionen auseinander halten will, hält sie in (20) für logisch, dass sie auf die Frage des Schülers auf Finnisch antwortet. Die Lehrerin macht weiter auf Deutsch, wenn sie

wieder die ganze Klasse ansprechen will (Zeile 11) und so verstehen die Schüler, dass die Lehrsituation weitergeht.

Wenn die Lehrerin (L2) die Frage auf Deutsch geantwortet hätte, hätte es wahrscheinlich einige Schüler gestört, weil das Diskussionsthema sich plötzlich verändert hätte, aber die Sprache noch die gleiche gewesen wäre. Sie hätten Konzentrationsschwierigkeiten gehabt, weil es besonders den jüngeren Schülern Probleme bereiten kann, die zwei Diskussionen voneinander zu halten und zu verstehen, welcher Teil von der Aussage der Lehrerin an alle und welcher nur an einen Schüler gerichtet ist. Die Lehrerin (L2) strebt mit Code-Switching im Beispiel (20) also danach, die Verständnisprobleme der Schüler zu vermeiden. Überdies ist die Funktion des Code-Switchings, auf die Frage der Schüler (S1) möglichst schnell und deutlich zu antworten, so dass der Unterricht weitergehen kann.

Mehrere Forscher, z.B. Macaro (1997) und Canagarajah (1995), haben argumentiert, dass Code-Switching oft stattfindet, wenn die Lehrperson Schüler individuell betreut (s. Kap. 4.4). Daraus kann gefolgert werden, dass das Code-Switching in solchen Situationen von vielen Sprachlehrern akzeptiert wird. Wie schon in diesem Kapitel argumentiert, wollen die Lehrpersonen dem Schüler mit Hilfe des Code-Switchings näher kommen und ihre Rolle als Helfer mehr betonen als die Autorität. Überdies wollen die Lehrer die zwei gleichzeitigen Situationen voneinander getrennt halten. Es ist auch die Tatsache, dass die Lehrperson und die Schüler dieselbe Muttersprache teilen und die Verwendung der Zielsprache als formell und gekünstelt angesehen kann, wenn die Lehrperson zu zweit mit einem Schüler kommuniziert.

### 7.3.8 Diskussion während Partnerübungen

Diese Funktion des Code-Switchings kommt im Klassenraum vor, wenn Schüler während Partnerübungen über persönliche Angelegenheiten diskutieren, die mit der Übung nicht verknüpft sind. Überdies sprechen Schüler auf Finnisch über den Lauf der Partnerübung, wenn z.B. etwas ihnen unklar ist. Im folgenden Beispiel (21) handelt es sich um eine Gruppenübung, in der Konditional von den Schülern der 8. Klasse geübt wird.

(21) [eine Partnerübung wird begonnen]

- 1 S1 kysynks mä (1) was würdest du (1) tun wenn du (.)  
*frage ich (1)*
- 2 S1 Zeit (1) [hätte ]
- 3 S2 [hyi mikä ilma]  
*[pfui was für ein Wetter]*
- 4 S1 niin ku sun pitää pyöräillä kotii  
*ja weil du nach Hause Rad fahren musst*
- 5 S2 nii (5)  
*ja*
- [die drei Schüler gucken das Wetter aus dem Fenster an]
- 6 S3 kysy sä  
*frag du*
- 7 S2 enkä (1) mä en osaa  
*nein (1) ich kann nicht*
- 8 S3 was würdest du tun wenn du nicht so dumm wärest (5) vastaa  
*(5) antwort*
- 9 S2 en osaa  
*ich kann nicht*
- 10 S3 ich würde besser schaffen
- 11 S2 mä en ymmärrä tätä koko tehtävää (.) mikä idea tässä on  
*ich verstehe diese ganze Übung nicht (.) was ist die Idee in dieser Übung*
- 12 S2 tai siis miks tää (1) ihan turhaa  
*oder warum (1) dies ist nutzlos*
- 13 S3 kunhan kysyt (5) kysyt (.) was würdest du tun wenn du (.)  
*du sollst nur fragen (5) du fragst (.) was würdest du tun, wenn du (.)*
- 14 S3 sitte hätte tai wäre  
*dann hätte oder wäre*
- 15 S2 joo tehkää te  
*ja ihr könnt das machen*
- 16 S3 mur [die Schülerin 3 ist böse, weil die Schülerin 2 nicht mitmacht]

Im Beispiel (21) kommt vor, dass Deutsch von den Schülerinnen nur verwendet wird, wenn die Aussage mit der Übung verbunden ist. Es ist anzusehen, dass die Schüler sich nicht ordentlich auf die Übung konzentrieren können und deswegen sowohl über die Übung als auch persönliche Angelegenheiten viel auf Finnisch sprechen. Besonders die Schülerin 2 hat keine Motivation für die Übung, weil sie die Aufgabe für schwierig hält und gar nicht mitmachen will.

Neben den persönlichen Angelegenheiten, wird Finnisch von den Schülerinnen während Partnerübungen verwendet, wenn sie über die Übung sprechen (Zeilen 1 und 6). Die Schülerin 2 im Beispiel (21) benutzt nur Finnisch, weil sie die Vernünftigkeit der Aufgabe in Frage stellt (Zeilen 11 und 12). Die Schülerin 3 versucht allerdings die Aufgabe machen, aber wenn sie der Schülerin 2 helfen versucht, wechselt sie die

Sprache ins Finnische. Die Schülerin 3 ist die einzige von den drei Gruppenmitgliedern, die sich auf die Aufgabe konzentriert und auch anderen zu helfen versucht. Es kann also festgestellt werden, dass Code-Switching im Beispiel (21) stattfindet, wenn die Schülerinnen einander mit der Übung helfen oder Frustration zeigen wollen. Auch Yletyinen (2004, 85) hat argumentiert, dass Schüler Finnisch verwenden, wenn sie mit den Übungen frustriert sind.

Es kann argumentiert werden, dass Code-Switching nicht so oft stattgefunden hätte, wenn die Schülerinnen mehr motiviert gewesen wären und sich auf die Aufgabe konzentriert hätten. Wegen der schlechten Motivation kommt Code-Switching nicht nur vor, wenn über organisatorische Angelegenheiten diskutiert wird oder wenn die Schüler einander in der Aufgabe helfen. Stattdessen tritt Code-Switching auch auf, wenn die Schüler über persönliche Angelegenheiten sprechen und ihre Frustration äußern.

Wie im Kapitel 5.2 erwähnt, kommt Code-Switching im Klassenraum oft vor, wenn Schüler selbstständig in Gruppen arbeiten (Cook 2001, 157). Auch Yletyinen (2004, 80) hat in ihrer Untersuchung festgestellt, dass in der Rede der Schüler Code-Switching oft stattfindet, wenn sie miteinander während der Stunde über solche Themen sprechen, die nicht mit dem Unterricht zusammenhängen. Viele Forscher, beispielsweise Chambers (1991, 30), sind der Meinung, dass dies von dem Lehrer akzeptiert werden soll, weil es schwierig zu vermeiden ist (s. Kap. 5.2). Überdies ist die Verwendung der Muttersprache begründet, wenn die Ausführung der Aufgabe durch Code-Switching erleichtert wird, wenn z.B. die Schüler Unklarheiten in der Übung zusammen klären. Im Beispiel (21) ist das Code-Switching teilweise notwendig, weil die Schülerinnen über die organisatorische Angelegenheiten sprechen. Darüber hinaus soll das Code-Switching akzeptiert werden, wenn Schüler in ihrer Muttersprache ihren Mitschülern helfen versuchen, wie auch im Beispiel (21).

Das Code-Switching ins Finnische soll als unnötig angesehen werden, wenn die Schüler über persönliche Angelegenheiten während der Übung diskutieren. Obwohl es der Lehrerin schwierig zu sein scheint, solche Situationen zu vermeiden, soll sie den Schülern möglichst viel helfen und kontrollieren, wie sie die Aufgabe durchführen, so dass das unnötige Code-Switching nicht stattfinden würde.

### 7.3.9 Grammatikunterricht

Wie schon früher erwähnt, findet Grammatikunterricht im Klassenraum in der Regel auf Finnisch statt. Wenn die Lehrerin Grammatik möglichst anschaulich machen will, werden allerdings oft viele deutschsprachige Beispiele zu Hilfe genommen. Überdies kommt Code-Switching im Grammatikunterricht vor, wenn einzelne Wörter, z.B. die Flexion der Verben, auf Deutsch stattfinden. Im Beispiel (22), in dem es um den Unterricht des Konditionales den Schülern der 8. Klasse geht, treten diese beiden Funktionen des Code-Switchings auf.

- (22) 1 L1 sitten meillä on vielä müssen (1) tämän verbin tunnistatte  
*dann haben wir noch müssen (1) dieses Verb erkennt ihr*
- 2 L1 heti mikä se on (.) Niina  
*gleich was das ist (.) Niina*
- 3 S1 en mä tiedä mitä se tarkoittaa mutta (.) onks se er müsste  
*ich weiß nicht was das bedeutet aber (.) ist es er müsste*
- 4 L1 joo (.) aivan oikein sanoit (.) kyllä sä varmaan  
*ja (.) du hast das ganz richtig gesagt (.) du kannst sicher*
- 5 L1 tän (.) müssenin verbin  
*dieses Verb müssen*
- 6 S1 en mä muista mitä se tarkoittaa  
*ich erinnere mich nicht daran was das bedeutet*
- 7 L1 du **musst** hier bleiben (.) du **darfst** nicht nach Hause gehen
- 8 S1 täytyä  
*müssen*
- 9 L1 noni (.) eikö vaan  
*ja (.) nicht wahr*

**Erstens** wird das Vorkommen der Grammatikbeispiele im Beispiel (22) behandelt. Im Beispiel (22) handelt es sich um Grammatikunterricht, der Finnisch als Matrixsprache hat. Als Ausnahme fungieren die Grammatikbeispiele in der Zeile 7, mit Hilfe deren Schüler den Inhalt des Unterrichts besser verstehen können und auch selbst z.B. die Bedeutung der Wörter folgern können. Überdies bietet die Lehrerin anhand Beispielsätze den Schülern ein Modell an, wie die Wörter in der Praxis benutzt werden können. Die Lehrerin (L1) will nicht alle Antworten den Schülern geben, sondern sie stellt ihnen Fragen und bietet Beispielsätze an, wenn Schüler die Bedeutung der Wörter nicht wissen. Weil Schüler selbst die Antworten finden müssen, scheint das Lernen auch effektiver zu sein. Wenn dagegen keine Beispielsätze im Klassenraum verwendet würden und entweder die Lehrerin oder ein Schüler die Bedeutung des Wortes auf Finnisch immer direkt äußern würde, könnte dies für das Lernen der anderen Schüler

schädlich sein. Diese Folgerung beruht darauf, dass sie selten selbst über die Bedeutung eines Wortes nachdenken versuchen würden, wenn sie kein Modell über die Verwendung des Wortes von der Lehrerin bekommen würden. Neben den Beispielsätzen, in denen Wörter in einem Kontext stehen, werden auch Grammatikstrukturen mit Hilfe der Beispielsätze unterrichtet.

Yletyinen (2004, 91-93) hat in ihrer Untersuchung auch ähnliche Ergebnisse im Grammatikunterricht festgestellt. Sie argumentiert, dass die Lehrperson die Schüler oft bittet, einen finnischsprachigen Satz in die Zielsprache zu übersetzen, oder ihn selbst in beiden Sprachen äußert, um z.B. eine grammatische Struktur zu veranschaulichen. Überdies hat sie auch solche Fälle festgestellt, in denen das Beispiel direkt in der Zielsprache ausgedrückt wird. In der vorliegenden Untersuchung werden die Grammatikbeispiele in der Regel nur auf Deutsch ausgedrückt und die Ergebnisse sind damit ähnlich mit der letztgenannten Gruppe von Yletyinen. Dies wird weiter im Kapitel 7.4 behandelt.

**Zweitens** werden hier im Beispiel (22) vorkommende einzelne deutschsprachige Wörter analysiert. Wie schon erwähnt, ist die Matrixsprache der Lernsituation Finnisch, aber z.B. das deutschsprachige Wort ‚*müssen*‘ kommt im Beispiel (22) mehrmals in unterschiedlichen Formen vor. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es sich im Grammatikunterricht um Metakommunikation handelt, in der Information über die Struktur der Zielsprache in der Muttersprache ausgedrückt wird (s. Kap. 5.1). In den anderen Lehr- und Lernsituationen scheint satzinternes Code-Switching seltener vorzukommen, aber im Grammatikunterricht scheint es unvermeidlich zu sein. Im Kapitel 7.2.2 ist argumentiert worden, dass Code-Switching wegen der Metakommunikation eine besondere Unterkategorie zum Code-Switching bildet, aber soll allerdings als Code-Switching betrachtet werden. Wie es im Beispiel (22) angesehen werden kann, kann es sich also als unmöglich erweisen, das Vorkommen der deutschsprachigen Wörter zu verhindern. Diese Folgerung beruht darauf, dass sowohl die Lehrerin als auch die Schüler Code-Switching in der Lehrsituation verwenden und die Diskussion gar nicht stattfinden könnte, wenn die deutschsprachigen Wörter nicht zur Verfügung stehen würden.

Auch Yletyinen (2004, 94) hat in ihrer Untersuchung argumentiert, dass das Vorkommen der einzelnen Wörter in der Zielsprache im Grammatikunterricht unumgänglich ist. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass sowohl die Verwendung der deutschsprachigen Beispielsätze als auch einzelnen Wörter innerhalb der finnischsprachigen Grammatikunterricht unvermeidlich ist. Die Beispielsätze helfen den Schüler, besser die Bedeutung eines Wortes oder eine grammatische Struktur zu verstehen. Die Verwendung der einzelnen deutschsprachigen Wörter kann sich sogar als obligatorisch erweisen, weil die Grammatik gar nicht ohne sie gelehrt werden kann.

### 7.3.10 Disziplinarische Maßnahmen

Das Code-Switching wegen disziplinarischen Maßnahmen findet im Material nur selten statt. Diese Funktion wird allerdings mehr in Deutschgruppen der 8. Klasse betont, weil die Unterrichtsstunden unruhiger dort als in der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe sind. Wenn die Lehrerinnen Schüler auf Deutsch befehlen, verstehen die Schüler das nicht so gut und gehorchen der Lehrerin erst dann, wenn die Lehrerin ins Finnische wechselt. In einigen Fällen wiederholt die Lehrerin ihre deutschsprachige Aufforderung auf Finnisch. Üblich ist allerdings auch, dass die Lehrerin sofort ins Finnische wechselt, wenn sie will, dass die Schüler z.B. zuhören oder mit den unerwünschten Aktivitäten aufhören. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Lehrerinnen ihre Schüler und ihre Kenntnisse relativ gut kennen und deswegen wissen, wenn die Verwendung der deutschen Sprache bei disziplinarischen Maßnahmen nicht erfolgreich ist.

Im folgenden Beispiel (23) beginnt die Lehrerin (L1) die Stunde auf Finnisch, wenn sie Schüler der 8. Klasse befehlen will.

(23) [Geräusch im Klassenraum am Anfang der Stunde]

- 1 L1 hei istu siihen (1) sä istut siihen (5)  
*setz dich da (1) du setzt dich da (5)*
- 2 L1 laittakaapa ne reput nyt (10)  
*setzt die Rucksäcke jetzt (10)*
- 3 L1 ja (.) wir beginnen (.) also schönen guten Tag alle zusammen  
[Geräusch im Klassenraum, die Lehrerin bekommt keine Antwort]
- 4 L1 ich möchte eure Stimmen hören (.) also guten Tag alle zusammen
- 5 S [guten Tag]
- 6 S [hallo ]
- 7 L1 ja (1) wir beginnen

Im Beispiel (23) kommt vor, dass die Lehrerin (L1) die disziplinarischen Maßnahmen auf Finnisch ausdrückt (Zeilen 1 und 2), aber sonst die Stunde auf Deutsch anfängt. Die Lehrerin äußert ihre Aufforderung direkt auf Finnisch, weil sie die Stunde möglichst schnell beginnen will. Sie weiß, dass Schüler besser und schneller reagieren, wenn sie anstatt des Deutschen Finnisch verwendet. Die Lehrerin will allerdings auf Deutsch weitergehen, wenn Schüler Plätze genommen haben, weil sie die Verwendung der deutschen Sprache maximieren will. Obwohl es in der Regel danach gestrebt werden soll, dass die deutsche Sprache in möglichst vielen Lehrsituationen verwendet wird, ist die Benutzung des Finnischen in disziplinarischen Maßnahmen aus pädagogischen Gründen verständlich.

Diese Funktion des Code-Switchings kommt auch in vielen anderen Untersuchungen vor, beispielsweise in Untersuchungen von Canagarajah (1995) und Merritt et al. (1992) (s. Kap. 4.4). Canagarajah (1995, 181-182) argumentiert, dass in seiner Untersuchung der Lehrer die Muttersprache der Schüler für effektiver hält und deswegen diese Sprache benutzt, wenn er Schüler befiehlt. Dies ist auch im Beispiel (23) meiner Untersuchung anzusehen, weil die Lehrerin die deutsche Sprache nicht zu sprechen versucht, sondern direkt Finnisch verwendet. Weil die Muttersprache besonders in Situationen, in denen viel Geräusch im Klassenraum ist, effektiver zu sein scheint, ist diese Wahl in der Regel begründet.

Es kann allerdings argumentiert werden, dass es überraschend ist, dass Code-Switching wegen disziplinarischen Maßnahmen nur in einigen Situationen stattfindet. In der gymnasialen Oberstufe kommt diese Funktion gar nicht vor. Auch in der Untersuchung von Yletyinen (2004) findet diese Funktion gar nicht statt. Wenn die Lehrerinnen wollen, dass die Schüler der 8. Klasse mehr Aufmerksamkeit auf den Unterricht richten und mit den anderen Beschäftigungen aufhören, wird Code-Switching als Hilfsmittel in einigen Fällen verwendet. Allerdings kommen auch viele andere Mittel im Klassenraum vor, mit Hilfe deren die Lehrerinnen Schüler befehlen. Sie sprechen z.B. den Namen eines Schülers mit solchem Ton aus, dass der Schüler versteht, dass er mehr Aufmerksamkeit auf den Unterricht richten soll. Überdies kann die Lehrerin ihre Aussage unterbrechen, bis es kein Geräusch im Klassenraum gibt, oder das Buch eines Schülers auf der richtigen Seite öffnen oder sein Pult in die richtige Richtung umdrehen. Wenn die oben genannten Mittel zu Hilfe genommen sind, kann das Code-Switching in

vielen Situationen vermieden werden. Wenn diese Mittel allerdings nicht erfolgreich sind, kann Code-Switching sehr effektiv sein.

### 7.3.11 Solidarische Funktion

Die solidarische Funktion des Code-Switchings findet statt, wenn die Lehrerin den Schülern z.B. zeigen will, dass sie zusammen die Sprache lernen und sie deswegen keine Angst davor haben sollen. Überdies kann die Lehrerin mit Hilfe des Code-Switchings danach streben, mehr Feedback von den Aufgaben zu bekommen. Bei der solidarischen Funktion des Code-Switchings wechselt die Sprache immer aus dem Deutschen ins Finnische. Im folgenden Beispiel (24) handelt es sich um eine Textverständnisübung, die die Schüler der 8. Klasse laut gelesen haben. Die Lehrerin (L2) hat die Aufgabe auf Deutsch geleitet, aber die Sprache wechselt nach der Übung.

- (24) 1 S1 [liest auf Deutsch]  
 2 L2 danke schön (.) danke schön (.) okay (.)  
 3 L2 käydään sitten läpi ne kysymykset (.)  
*wir gehen dann die Fragen durch (.)*  
 4 L2 eilen joku kommentoi  
*gestern kommentierte jemand*  
 5 L2 että tää oli ollu vaikee harjotus (.)  
*dass diese eine schwierige Übung gewesen war (.)*  
 6 L2 tuntuks tää nyt yhtään helpommalta kun se luettiin läpi (1)  
*ist sie euch leichter gefallen wenn wir sie durchgelesen haben (1)*  
 7 L2 mitäs Ville tuumii  
*was denkt Ville darüber*  
 8 S2 ehkä pikku[sen ]  
*vielleicht ein biss[chen ]*  
 9 L2 [ehkä pikkusen joo]  
 [ *vielleicht ein bisschen ja* ]  
 [sie machen weiter mit den Fragen über den Text]

Im Beispiel (24) ist die Matrixsprache der Übung Deutsch. Wenn der Text gelesen worden ist, findet Code-Switching allerdings statt, wenn die Lehrerin sich nach den Meinungen der Schüler über die Aufgabe erkundigt (Zeilen 4-7). Diese Wahl beruht darauf, dass die Lehrerin mit Hilfe des Code-Switchings ein engeres Verhältnis mit den Schülern erreichen will. Überdies hofft sie, dass die Schüler dadurch es für leichter halten, auf die Frage der Lehrerin zu antworten. Die Lehrerin strebt also danach, dass die Schüler sich im Klassenraum wohl fühlen und den Mut haben, frei ihre Meinungen

zu äußern. Darüber hinaus will die Lehrerin den Schülern eine solche Vorstellung geben, dass ihre Ansichten wirklich gehört werden.

Wenn die Lehrerin im Beispiel (24) dagegen die Frage auf Deutsch gestellt hätte, hätten die Schüler ihre Frage so interpretiert, dass sie wirklich ihre Stimmen nicht hören will. Diese Folgerung ist darauf zurückzuführen, dass die Schüler die deutschsprachige Frage der Lehrerin unbedingt nicht verstehen oder auf Deutsch nicht antworten können. Als Resultat bekommt die Lehrerin keine Antwort auf ihre Frage. Natürlich ist möglich, dass die Schüler auf die deutschsprachige Frage auf Finnisch antworten, aber in solchen Situation ist es oft den Schülern unklar, ob die Lehrerin die Verwendung des Finnischen akzeptiert oder Deutsch erwartet.

Die Verwendung der Muttersprache ist im Beispiel (24) und auch in entsprechenden Situationen akzeptabel und begründet, weil die Lehrerin auf diese Weise es den Schülern ermöglicht, ihre Meinungen auszudrücken. Die Lehrperson soll gründlich daran denken, ob Schüler schon ihre Meinungen in der Zielsprache äußern können, und erst danach die Sprache der Fragen wählen. Wenn die Lehrperson es für sehr wichtig hält, dass sie ehrliche Meinungen der Schüler hört, soll sie in der Regel immer die Muttersprache besonders mit jüngeren Schülern benutzen, weil Schüler besser sich selbst in der Muttersprache äußern. Wenn Schüler fortgeschrittener sind, kann es sich allerdings lohnen, die Zielsprache zu verwenden, so dass die Benutzung der Zielsprache im Unterricht maximiert wird. In solchen Situationen soll die Lehrperson davon überzeugt sein, dass die Kompetenz der Schüler ausreichend ist. Normalerweise bereitet es allerdings der Lehrperson keine Probleme, die richtige Sprache, auf die die Schüler reagieren, zu wählen, weil sie ihre Schüler und die Kompetenz der Schüler gut kennt.

Obwohl das Code-Switching im Beispiel (24) auch wegen der mangelhaften Kompetenz der Schüler stattfindet, wird in dem Beleg mehr die solidarische Funktion betont, weil die Lehrerin den Schülern näher kommen will und es ihnen leichter machen will, ihre Meinungen zu äußern. Im Beispiel (24) ist also nicht nur wichtig, dass die Schüler die Aussage der Lehrerin verstehen, sondern auch dass sie auf die Frage reagieren. Dies ist mit dem teilnehmerbezogenen Code-Switching verknüpft, weil die Lehrerin die Kompetenz der Schüler schätzt, bevor sie ihnen eine Frage stellt (s. Kap. 4.2).

Das nächste Beispiel (25) ist auch mit der solidarischen Funktion des Code-Switchings verbunden. In dem Beispiel ist eine Übersetzungsaufgabe beendet worden, wonach die Lehrerin (L1) über die Übung mit den Schülern der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe diskutieren will.

- (25) 1 L1 das war doch gar nicht so schwierig (1)  
 2 L1 liebe Leute das war doch gar nicht schwierig ne (1)  
 3 L1 wir müssen nur versuchen (2)  
 4 L1 und immer die Sätze zusammen pasteln (3)  
 5 L1 eli (.) mä huomaan että te pidätte tämmöstä (.)  
*also (.) ich bemerke dass ihr dieses (.)*  
 6 L1 näitä käännöstehtäviä aika vaikeina eikö vaan (2)  
*diese Übersetzungsaufgaben für schwierig haltet nicht wahr (2)*  
 7 L1 ja kauheen tarkkaan että voi että (.)  
*und sehr sorgfältig dass (.)*  
 8 L1 että nyt pitää olla kieliopillisesti ihan  
*dass es jetzt grammatisch ganz*  
 9 L1 ja miten se nyt menee (.)  
*und wie es jetzt geht (.)*  
 10 L1 tietysti on hyvä ku te pidätte huolta siitä  
*natürlich ist es gut dass ihr euch darum kümmert*  
 11 L1 että kieliopillisesti menee oikein mutta (.)  
*dass die Sätze grammatisch korrekt sind aber (.)*  
 12 L1 rupee vaan niinku tekemään sitä (.)  
*man beginnt nur das zu machen (.)*  
 13 L1 kokoomaan sitä lausetta (.) ihan niinku tossa ruvettiin  
*einen Satz zusammenzufügen (.) wie wir gerade begonnen haben*  
 [die Lehrerin macht weiter mit ihrer Aussage]

Im Beispiel (25) beginnt die Lehrerin (L1) ihre Aussage nach der Übung auf Deutsch, aber wechselt nach einer Weile ins Finnische (Zeile 5). Dies hängt damit zusammen, dass die Lehrerin sonst die Übersetzungsaufgabe auf Deutsch geleitet hat und deswegen auch auf Deutsch weitergeht. Der Wechsel ins Finnische beruht dagegen darauf, dass die Lehrerin den Schülern näher kommen und äußern will, dass sie keine Angst vor dem Fremdsprachenlernen und Fehlern haben sollen. Die Verwendung der Muttersprache spielt eine bedeutende Rolle, wenn die Lehrerin den Schülern Solidarität äußern und sie beim Fremdsprachenlernen anspornen will. Dies hängt auch mit der phatischen Funktion des Code-Switchings zusammen, weil dabei der Sprecher die Einstellungen der Zuhörer mit Hilfe des Code-Switchings beeinflussen versucht (s. Kap. 4.3).

Das Beispiel (25) unterscheidet sich allerdings von dem Beispiel (24), weil in dem erstgenannten Beispiel das Code-Switching nicht so eng mit der sprachlichen Kompetenz der Schüler zusammenhängt. Unterschiedlich ist auch, dass in (25) die Lehrerin (L1) eigentlich keine Antwort von den Schülern erwartet, sondern eher ihre Beobachtungen ausspricht und den Schülern Ratschläge gibt. Im Beispiel (25) handelt es sich um Schüler der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe, die schon ganz gut die deutsche Sprache verstehen, und deswegen ist das Code-Switching ins Finnische nicht direkt mit der mangelhaften Sprachkompetenz verknüpft. Stattdessen beschließt die Lehrerin (L1) in die Muttersprache der Schüler zu wechseln, weil sie ihre Aussage für wichtig hält und die Schüler besser auf Finnisch ansprechen kann.

Wenn die Lehrerin (L1) im Beispiel (25) ihre Aussage völlig auf Deutsch durchgeführt hätte, hätten die Schüler unbedingt nicht verstanden, dass die Aussage der Lehrerin wichtig ist. Weil die Lehrerin in der gymnasialen Oberstufe normalerweise meistens Deutsch spricht, wird eine Ausnahme von den Schülern bemerkt und deswegen ist das Code-Switching aus dem Deutschen ins Finnische eine effektive Strategie, wenn die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Schüler erwecken will. Die solidarische Funktion des Code-Switchings ist auch mit dem metaphorischen Code-Switching verknüpft, weil in dem eine Veränderung im Verhältnis zwischen Diskussionsteilnehmern mit Hilfe des Code-Switchings ausgedrückt wird (s. Kap. 4.1.2). Dies wird besonders im Beispiel (25) betont, weil die Lehrerin nicht als Autorität sondern als Fremdsprachenlerner, der dieselbe Muttersprache mit den Schülern hat, angesehen werden will. Als Resultat will die Lehrerin sehen, dass die Schüler die Sprache freier benutzen und keine Angst davor haben würden.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die solidarische Funktion des Code-Switchings sowohl mit Schülern der 8. Klasse als auch mit der Deutschgruppe der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe in der Rede der beiden Lehrerinnen stattfindet. Obwohl mit den Achtklässlern in diesem Zusammenhang ihre sprachliche Kompetenz berücksichtigt wird, während mit den Gymnasiasten die Lehrerin (L1) eher die Aufmerksamkeit der Schüler erwecken will, versuchen die Lehrerinnen in beiden Fällen den Schülern näher zu kommen. Überdies wollen beide Lehrerinnen zeigen, dass sie sich für die Meinungen der Schüler und ihren Lernerfolg interessieren. Die Wirkung ist stärker, wenn die Muttersprache der Schüler verwendet wird, und deswegen soll das

Code-Switching bezüglich der solidarischen Funktion in mehreren Situationen akzeptiert werden.

### 7.3.12 Bitten um Hilfe

Die Funktion des Code-Switchings, in der die Schüler die Lehrerin oder auch einen Mitschüler während einer Partnerübung auf Finnisch um Hilfe bitten, kommt oft im Klassenraum vor. Obwohl die Matrixsprache der Lehr- oder Lernsituation sonst Deutsch ist, wechselt die Sprache beim Bitten um Hilfe aus dem Deutschen ins Finnische. Im folgenden Beispiel (26) wird eine Übersetzungsaufgabe in der gymnasialen Oberstufe auf Deutsch durchgegangen, aber ein Schüler (S1) wechselt ins Finnische, wenn ein Wort ihm auf Deutsch nicht einfällt.

- (26) 1 L1 und dann (.) der vierte Satz (2) und das ist jetzt (.)  
2 L1 wichtig hier (.) diese ansiosta (1)  
(.) *diese dank* (1)  
3 L1 Sami wie würdest du sagen  
4 S1 dank (.) der Werbungen  
5 L1 ja oder dann kann man ganz einfach sagen (.) dank Werbungen (.)  
6 L1 dank Werbung (.) ja (.) Sami (.) hast du eine Idee  
7 L1 wie geht dieser Satz weiter  
8 S1 dank Werbungen kann man die Preise der Zeitungen (5) *alhaisena*  
(5) *niedrig*  
9 L1 niedrig  
10 S1 niedrig halten  
11 L1 ja (.) gut (.) super

Es gibt viele entsprechende Fälle dem Beispiel (26) im Material. Der Schüler (S1) versucht, die deutsche Sprache zu verwenden, aber hat Probleme, weil ihm ein Wort nicht auf Deutsch einfällt. Dies ist mit der referentiellen Funktion des Code-Switchings verbunden, weil ein Wort oder ein paar Wörter dem Sprecher nicht einfallen (s. Kap. 4.3). Deswegen sagt er das Wort *niedrig* auf Finnisch (Zeile 8), wonach die Lehrerin (L1) dem Schüler das Wort auf Deutsch sagt (Zeile 9). Das Problem wird mit Hilfe des Code-Switchings schnell gelöst, und der Schüler kann den ganzen Satz ohne weitere Probleme ausdrücken. In diesem Fall wäre die Verwendung des Deutschen nicht möglich gewesen, weil der Schüler das Wort vergessen hatte und wenn er nur geschwiegen hätte, hätte die Lehrerin unbedingt nicht verstanden, womit er Schwierigkeiten hatte.

Weil die Schüler noch eine begrenzte Sprachkompetenz besitzen, finden solche Situationen oft statt, in denen ein oder ein paar Wörter den Schülern nicht einfallen. Deswegen soll es für normal gehalten werden, dass die Schüler der Lehrerin in ihrer Muttersprache um Hilfe bitten, um weitergehen zu können. Code-Switching ist im Beispiel (26) begründet, weil die Lernsituation mit Hilfe des Code-Switchings schneller weitergehen kann und die Verwendung des Finnischen die anderen Schüler nicht stört. Das Beispiel (26) ist auch mit der mangelhaften Kompetenz verknüpft, aber die Bitte um Hilfe wird als Hauptfunktion angesehen.

Im Beispiel (27) handelt es sich auch um eine Übersetzungsaufgabe der gymnasialen Oberstufe, in der die Schülerin (S1) die Lehrerin (L1) auf Finnisch um Hilfe bittet, wenn sie nicht weiß, welche Präposition sie benutzen soll.

- (27) 1 L1 die Sätze sind ziemlich schwierig aber (.) wir sollen  
 2 L1 keine Angst davor haben (.) vor diesen Sätzen (.)  
 3 L1 dann Nummer drei (.) wer beginnt (2) wer beginnt jetzt  
 4 L1 ganz einfach (.) Anna würdest du beginnen  
 5 S1 die Wochenzeitungen haben immer (2)  
 6 S1 mikä on niinku ihmisten (.) zu  
*was ist der Menschen (.)*  
 7 L1 ja (.) ganz einfach (.) das hängt davon ab (.) welches Verb du hast (.)  
 8 L1 was (.) hast du für ein Verb da  
 9 S1 beeinflussen  
 10 L1 ja merkt euch (.) be (1) plus Akkusativ (.) beeinflussen (.) bekommen (.)  
 11 L1 beantworten (.) besteigen (.) be plus Akkusativ (.) da hast du schon (.)  
 12 L1 fast den Satz (.) fertig (.) Anna wie würdest du dann einfach (.)  
 13 L1 Meinung und Akkusativ  
 14 S1 Meinungsbildungen  
 15 L1 oder Meinungen  
 16 S1 Meinungen der Menschen beeinflusst  
 17 L1 super (.) ganz toll  
 [danach wird der nächste Satz behandelt]

Das Beispiel (27) ist ähnlich dem Beispiel (26). Auch im Beispiel (27) ist die Matrixsprache der Diskussion Deutsch, aber eine Schülerin (S1) weicht von dieser Regel ab, wenn sie die Lehrerin auf Finnisch um Hilfe bittet (Zeile 6). Im Beispiel (26) handelt es sich um ein Wort, das dem Schüler nicht einfällt, während im Beispiel (27) das Problem eher mit der grammatischen Struktur des Satzes zu tun hat. Im Beispiel (27) wird die wichtige Rolle des Code-Switchings mehr betont, weil die Schülerin nicht mit nur einem Wort Probleme hat. Die Lehrerin hätte Schwierigkeiten gehabt, zu raten,

womit die Schülerin Probleme hat, wenn sie die Sprache nicht gewechselt hätte. In diesem Fall ist das Code-Switching akzeptabel, weil andere Schüler wahrscheinlich auch ähnliche Schwierigkeiten mit dem Satz gehabt haben, und wegen des Code-Switchings wird das Problem deutlich, wonach die Lehrerin es den Schülern erklärt.

Die Situation soll nicht so weit gehen, dass Schüler sich gar nicht versuchen würden, sich an die deutschsprachigen Wörter zu erinnern, weil die Lehrperson ihnen immer die Antwort gibt. Stattdessen soll Code-Switching dieser Art nur stattfinden, wenn die Schüler sich schon selbst versucht haben, an das Wort oder die grammatikalische Struktur zu erinnern. In Beispielen (26) und (27) handelt es sich um solche Situationen, in denen die Schüler wirklich Deutsch zu sprechen versuchen, aber kleine Probleme mit den Aussagen haben, bei denen die Lehrerin dann hilft. Code-Switching soll in diesen und in entsprechenden Fällen akzeptiert werden, weil das Code-Switching nur kurz stattfindet, bevor die Sprache zurück ins Deutsche wechselt. Überdies wird das Ziel mit Hilfe des Code-Switchings schneller erfüllt, ohne dass die Situation sogar zu Missverständnissen führt.

Yletyinen (2004, 58) hat in ihrer Untersuchung eine ähnliche Funktion festgestellt, in der die Schüler die Lehrperson oder einander auf Finnisch um Hilfe bitten. Überdies hat Yletyinen (2004, 59) argumentiert, dass die Schüler auf diese Weise die Übung und die Bitte um Hilfe voneinander getrennt halten wollen und deswegen die Sprache wechseln. In der vorliegenden Arbeit ist auch zu sehen, dass die Schüler der 8. Klasse der Grundschule sowie die Schüler der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe deutlich mit der Sprache äußern, was zu der Aufgabe gehört und was eher mit der Durchführung der Aufgabe zu tun hat.

Im Allgemeinen kann argumentiert werden, dass es schwierig ist, Code-Switching in Beispielen (26) und (27) zu verhindern, weil die Schüler und die Lehrerin dieselbe Muttersprache teilen und die Schüler sich auf die Hilfe der Lehrerin verlassen. Es ist natürlich, dass sie in ihre Muttersprache wechseln, wenn sie Schwierigkeiten mit der Zielsprache haben. Deswegen ist es begründet, dass Code-Switching mit dieser Funktion akzeptiert werden soll.

## 7.4 Vergleich zum Englischunterricht

Weil ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist, herauszufinden, ob es Unterschiede zwischen dem Englisch- und Deutschunterricht bezüglich Typen und Funktionen des Code-Switchings gibt, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse meiner Untersuchung und von Yletyinen (2004) miteinander verglichen. Obwohl einige Resultate von Yletyinen schon in Kapiteln 7.2 und 7.3 dargestellt worden sind, werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihrer und meiner Untersuchung hier näher definiert und analysiert. Ich konzentriere mich in diesem Kapitel nur auf die Ergebnisse von Yletyinen, weil sowohl meine als auch ihre Untersuchung in Finnland durchgeführt worden sind. Dies ist relevant, weil damit auch Lehrerausbildung und das Schulsystem ähnlich sind. Überdies entsprechen die Untersuchungsobjekte, d.h. die gewählten Klassenstufen, gut einander. Wegen des ähnlichen Kontexts kann die Bedeutung der unterschiedlichen Sprachen besser geforscht werden.

Im Allgemeinen kann argumentiert werden, dass es viele gleiche Typen und Funktionen des Code-Switchings in den zwei Untersuchungen gibt. Die Ähnlichkeiten hängen eng damit zusammen, dass die zwei Untersuchungen in Finnland durchgeführt worden sind und besonders, dass die Lehrerausbildung ähnlich ist. Allerdings kommen zwischen den Untersuchungen von mir und Yletyinen auch Unterschiede vor, die mit den verschiedenen Sprachen verbunden sind.

Wenn die Typen des Code-Switchings analysiert werden, kann festgestellt werden, dass in beiden Untersuchungen satzexternes und satzinternes Code-Switching oft vorkommen. Ähnlich ist auch, dass satzexternes Code-Switching auftritt, wenn Sprecherwechsel stattfindet, Instruktionen gegeben werden oder die Lehrperson Grammatikbeispiele ausdrückt. Unterschiedlich ist allerdings, dass es in der Untersuchung von Yletyinen keine Unterschiede im satzexternen Code-Switching zwischen den zwei Klassenstufen gibt. Dagegen verwenden in meiner Untersuchung die Schüler der 2. Klasse der gymnasialen Oberstufe weniger Code-Switching als die Schüler der 8. Klasse, wenn ein Sprecherwechsel stattfindet. Die unterschiedlichen Resultate können darauf zurückzuführen sein, dass die deutsche Sprache außerhalb des Klassenraums selten einen Teil des alltäglichen Lebens bildet, während Englisch in Finnland z.B. in Medien täglich vorkommt. Deswegen versucht die Deutschlehrerin

Deutsch im Klassenraum zu maximieren, wenn sie voraussetzt, dass Schüler auf Deutsch antworten und auch sonst möglichst viel Deutsch verwenden. Dies wird besonders in der gymnasialen Oberstufe betont, weil die Kenntnisse der Schüler schon besser sind.

Satzinternes Code-Switching ist auch ein übliches Phänomen in beiden Untersuchungen. Ähnlich ist, dass dieser Typ des Code-Switchings vorkommt, wenn der Sprecher eine mangelhafte Kompetenz hat oder besonders wenn Grammatik unterrichtet wird. Obwohl Poplack (1980) festgestellt hat, dass satzinternes Code-Switching nur dann stattfindet, wenn die Sprecher gute Kenntnisse in beiden Sprachen haben, zeigen die Resultate meiner Untersuchung sowie die Ergebnisse von Yletyinen, dass diese Regel im Klassenraum nicht gilt.

Die Ergebnisse bezüglich des emblematischen Code-Switchings zeigen, dass dieser Typ in beiden Untersuchungen nur selten vorkommt. Unterschiedlich ist allerdings, dass dieser Typ in der vorliegenden Untersuchung in der Rede der Lehrerinnen auftritt, während in der Untersuchung von Yletyinen die Schüler Code-Switching von diesem Typ verwenden. Wie schon im Kapitel 7.2.3 argumentiert, hängen die Unterschiede zwischen den Lehrpersonen mit unterschiedlichen Lehrstilen zusammen. Dagegen kann der Unterschied zwischen den Schülern mit den verschiedenen Sprachen verknüpft sein. In der Untersuchung von Yletyinen handelt es sich um Englischunterricht, und weil Englisch heutzutage in Finnland besonders in Medien täglich vorkommt, sind einige englischsprachige Ausdrücke, wie z.B. ‚you know‘ oder ‚no way‘ den Schülern sehr bekannt. Weil sie oft auch außerhalb des Klassenraums von den Schülern verwendet werden, ist es natürlich, dass sie auch innerhalb des Klassenraums vorkommen. Stattdessen ist die Verwendung des Deutschen den Schülern im alltäglichen Leben fremd. Die Schüler kennen solche Ausdrücke nicht so gut im Deutschen und deswegen werden sie im Klassenraum auch nicht verwendet.

Wenn die Funktionen des Code-Switchings analysiert werden, ist den Untersuchungen ähnlich, dass Verdeutlichungen sowie Wiederholungen besonders mit jüngeren Schülern verwendet werden. Unterschiedlich ist allerdings, dass in der Untersuchung von Yletyinen die Sprache immer aus der Zielsprache in die Muttersprache wechselt, während in meiner Untersuchung das Code-Switching auch in die andere Richtung

stattfinden kann. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Deutschlehrerinnen im Klassenraum das deutschsprachige Input maximieren wollen und eine Möglichkeit den Schülern bieten wollen, ihre Kompetenz zu erweitern. Weil Schüler öfter Englisch im Alltagsleben hören, wird die Rolle des zielsprachigen Inputs im Englischunterricht nicht so stark hervorgehoben, wie im Deutschunterricht. Die Deutschlehrerinnen halten das Input des Deutschen also für besonders wichtig, und deswegen ab und zu Äußerungen aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzen.

Das Code-Switching wegen der mangelhaften Sprachkompetenz kommt in beiden Untersuchungen vor. Diese Funktion tritt auf, wenn ein Sprecherwechsel stattfindet und Schüler auf die Fragen der Lehrperson antworten. Überdies ist den Untersuchungen ähnlich, dass referentielle Code-Switching stattfindet. Zwischen den Untersuchungen ist allerdings unterschiedlich, dass die referentielle Funktion des Code-Switchings in der vorliegenden Untersuchung nur in der Rede der Schüler vorkommt, während in der Arbeit von Yletyinen auch Lehrpersonen sie verwenden. Ein Grund dafür kann sein, dass wegen des geringen Materials dies nicht in der Rede der Deutschlehrerinnen vorkommt. Der Unterschied zwischen den Ergebnissen kann allerdings auch darauf zurückzuführen sein, dass die Deutschlehrerinnen ein sprachliches Modell den Schülern anbieten wollen und deswegen möglichst wenig finnischsprachige Wörter innerhalb der deutschsprachigen Aussage verwenden. Die mündliche Äußerung bereitet den Schülern oft besonders im Deutschen Schwierigkeiten, weil die Struktur des Deutschen mehr kompliziert ist als die des Englischen. Überdies ist der mündliche Teil des Deutschen den Schülern außerhalb des Klassenraums fremd, während sie Englisch täglich besonders im Fernsehen und Radio hören. Deswegen wollen die Lehrerinnen den Schülern zeigen, dass es möglich ist, Deutsch zu sprechen, obwohl einige Wörter dem Sprecher fehlen. Die Lehrerinnen dienen also als Muster für die Schüler, wie das Code-Switching vermieden und mit anderen Strategien ersetzt werden kann.

Das Code-Switching wegen des Wechsels der Diskussionsteilnehmer sowie des Aufgabewechsels findet in sowohl in der vorliegenden Arbeit als auch in der Untersuchung von Yletyinen statt. Interessanterweise ist das Code-Switching wegen der erstgenannten Funktion ein Einzelfall in beiden Untersuchungen, weil ein Schüler die Initiative zum Code-Switching ergreift. Daraus kann gefolgert werden, dass die Schüler sowohl im Deutschunterricht als auch im Englischunterricht in der Regel die Initiative

ergreifen, die Sprache in die Muttersprache zu wechseln. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass sie eine mangelhafte Kompetenz besitzen und sie oft Angst haben, in der Zielsprache zu kommunizieren. Wenn das Code-Switching wegen des Aufgabewechsels stattfindet, ist den Untersuchungen ähnlich, dass die Lehrperson mit Hilfe des Code-Switchings die Aufmerksamkeit der Schüler erwecken will. Diese Ähnlichkeit zwischen den Untersuchungen kann auf die ähnliche Lehrerausbildung zurückzuführen sein.

Das Vorkommen des Code-Switchings, wenn Grüße und kurze Phrasen ausgedrückt werden, ist in der vorliegenden Arbeit betont worden. Dagegen tritt diese Funktion interessanterweise gar nicht in der Untersuchung von Yletyinen auf. Weil die deutsche Sprache kaum außerhalb des Klassenraums in Finnland vorkommt, bekommen Schüler deutschsprachiges Input erst in der Schule, und lernen auch die einfachsten Äußerungen erst dort. Weil Schüler Deutsch außerhalb des Klassenraums kaum sehen, hören oder sprechen, scheint es sehr wichtig zu sein, dass mindestens Grüße und einige kurze Phrasen auf Deutsch im DaF-Unterricht ausgedrückt werden. Dagegen scheinen entsprechende Ausdrücke des Englischen den Schülern oft sehr bekannt zu sein, auch wenn ihre Kenntnisse sonst noch begrenzt wären, weil Englisch mehrere Medien in Finnland herrscht. Daraus folgt auch, dass Grüße und kurze Phrasen im Englischunterricht nicht auf dieselbe Weise betont werden, wie im Deutschunterricht.

Wenn Schüler die Lehrperson oder einen Mitschüler um Hilfe bitten, wechseln sie ins Finnische, was üblich sowohl in meiner Untersuchung als auch in der Arbeit von Yletyinen ist. Ähnlich ist, dass die Schüler die Aufgabe und die Bitte um Hilfe voneinander getrennt halten wollen. Damit hängt auch Code-Switching wegen Erklärungen zusammen. Wenn ein Schüler die Lehrperson um Hilfe bittet, kann er oft die Antwort auch auf Finnisch bekommen, wenn die Lehrperson die Erklärung für besonders wichtig hält. Hier gibt es also keine Unterschiede zwischen dem Englisch- und Deutschunterricht, weil Schüler sowie Lehrpersonen Code-Switching für effektiv in diesen Situationen halten.

Code-Switching findet in beiden Untersuchungen statt, wenn die Schüler miteinander z.B. während einer Partnerübung auf Finnisch sprechen. Es kann festgestellt werden, dass Code-Switching oft vorkommt, wenn die Schüler frustriert sind oder sonst nicht

sich auf die Aufgabe konzentrieren können. Weil es natürlich ist, dass die Schüler miteinander Finnisch verwenden, kommen keine Unterschiede zwischen den Untersuchungen vor.

Das Code-Switching kommt besonders oft in beiden Untersuchungen vor, wenn Grammatik unterrichtet wird. Code-Switching wird verwendet, wenn Beispielsätze oder einzelne Wörter in der Zielsprache innerhalb des finnischsprachigen Unterrichts ausgedrückt werden. Obwohl die Grammatiksysteme des Deutschen und des Englischen sich voneinander viel unterscheiden, kann also festgehalten werden, dass sie mit denselben Methoden unterrichtet werden.

Obwohl hier viele ähnliche Funktionen des Code-Switchings zwischen der vorliegenden Untersuchung und der Untersuchung von Yletyinen vorgestellt worden ist, gibt es allerdings einige Funktionen, die nicht in beiden Arbeiten nicht vorkommen. In der vorliegenden Untersuchung findet Code-Switching auch statt, wenn die Lehrerin die Schüler individuell betreut oder ihnen Solidarität ausdrückt. Yletyinen hat diese zwei Funktionen nicht in ihrer Untersuchung genannt, weil sie wegen des geringen Materials nicht vorgekommen sind oder wenigstens nicht betont worden sind. Das Code-Switching wegen der disziplinarischen Maßnahmen ist auch nicht in der Untersuchung von Yletyinen betont worden. Weil diese Funktion auch in meiner Untersuchung selten vorgekommen ist, kann gefolgert werden, dass die Lehrpersonen andere Methoden gefunden haben, Disziplin im Klassenraum zu erhalten. Ich gehe davon aus, dass der Unterschied nicht mit den verschiedenen Sprachen zusammenhängt, weil allerdings z.B. Canagarajah (1995) und Merritt et al. (1992) die disziplinarische Funktion in ihren Untersuchungen festgestellt haben.

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass die Unterschiede zwischen der vorliegenden Untersuchung und der Untersuchung von Yletyinen nicht weitgehend sind. Weil es sich in beiden Fällen um Fremdsprachenunterricht in Finnland handelt, scheint die Klassenrauminteraktion größtenteils gleichlaufend zu sein. Allerdings können einige Unterschiede gefunden werden, die oft mit der unterschiedlichen Stellung des Englischen und Deutschen in Finnland zusammenhängen.

## 8 SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit war, herauszufinden, welche Typen und Funktionen des Code-Switchings im DaF-Unterricht vorkommen. Das Ziel der Arbeit war auch, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch- und Deutschunterricht zu betrachten, wenn es sich um die Typen und Funktionen des Code-Switchings handelt. Im Folgenden werden die Resultate der vorliegenden Arbeit einzeln mit Hilfe der gestellten Hypothesen behandelt und es wird überdies erörtert, welche Schwächen die Arbeit hat.

Die Hypothese, dass Deutsch und Finnisch nebeneinander im Klassenraum verwendet werden, hat sich als richtig erwiesen. Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass Finnisch immer im Grammatikunterricht die Unterrichtssprache ist. Allerdings wird Finnisch auch in mehreren anderen Lehr- und Lernsituationen verwendet, wenn die Lehrerin es für schwierig hält, pädagogische Ziele mit Hilfe des Deutschen zu erreichen.

Obwohl das Ziel der vorliegenden Arbeit nicht war, die Unterschiede zwischen den zwei Lehrerinnen und zwei verschiedenen Klassenstufen zu betonen, sind allerdings einige Unterschiede im Material vorgekommen. Es ist zu sehen, dass die Lehrerin 1 das Code-Switching systematischer verwendet, während die Lehrerin 2 die Matrixsprache sogar während einer Übung wechseln kann. Daraus kann geschlossen werden, dass Lehrpersonen unterschiedliche Lehrmethoden bevorzugen und damit auch unterschiedliche Einstellungen zum Code-Switching haben. Zwischen den zwei Klassenstufen gibt es auch Unterschiede, was Code-Switching betrifft. Die Schüler der achten Klasse verwenden meistens Finnisch, während Deutsch in ihrer Rede nur in Partnerübungen und Grüßen vorkommt. Die Schüler der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe versuchen mehr Deutsch zu sprechen, aber die Sprache wechselt ins Finnische, wenn z.B. referentielle Funktion des Code-Switchings in ihrer Rede vorkommt.

Die Hypothese bezüglich der Typen des Code-Switchings lautete, dass alle drei Typen des Code-Switchings im Deutschunterricht vorkommen. Die Vermutung war, dass satzexternes und emblematisches Code-Switching am häufigsten im Unterricht

auftreten, aber satzinternes Code-Switching auch vorkommt. Die Resultate der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass sowohl satzexternes als auch satzinternes Code-Switching oft im DaF-Unterricht stattfinden, während emblematisches Code-Switching nur selten benutzt wird. Satzexternes Code-Switching kommt am häufigsten vor, wenn ein Sprecherwechsel auftritt oder Instruktionen den Schülern gegeben werden. Das Vorkommen des satzinternen Code-Switchings beruht darauf, dass besonders im Grammatikunterricht die Sprachen eng nebeneinander verwendet werden, wenn es sich um Metakommunikation handelt und über die Zielsprache also in der Muttersprache diskutiert wird. Das emblematische Code-Switching kommt sehr selten im Klassenraum vor. Die Lehrerinnen wollen emblematisches Code-Switching vermeiden, weil sie die zwei Sprachen nicht innerhalb derselben Aussage durcheinander bringen wollen. Dagegen kommt emblematisches Code-Switching in der Rede der Schüler nicht vor, weil sie derartigen Wortschatz nicht frei benutzen können. Obwohl das Untersuchungsmaterial gering war, sind die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung so deutlich, dass es vermutet werden kann, dass das Vorkommen der Typen des Code-Switchings auch im Sprachenunterricht im Allgemeinen ähnlich ist.

Wenn die Funktionen des Code-Switchings analysiert werden, kann festgehalten werden, dass mangelhafte Kompetenz die üblichste Funktion des Code-Switchings in der Rede der Schüler bildet. Andere Funktionen sind die Verwendung der Grüße oder Bitten um Hilfe von der Lehrerin. Darüber hinaus wechseln die Schüler ins Finnische, wenn sie während einer Partnerübung miteinander über die Aufgabe oder persönliche Angelegenheiten sprechen wollen. Die Funktionen des Code-Switchings, die von Schülern verwendet werden, sind verständlich, weil es natürlich ist, dass Schüler ihre Muttersprache verwenden, wenn sie Probleme mit der Zielsprache haben.

Die Funktionen des Code-Switchings sind in der Rede der Lehrerinnen sehr vielfältig. Die Lehrerinnen wechseln die Sprache am häufigsten, wenn ein Aufgabewechsel mit Hilfe des Code-Switchings geäußert wird. Im Grammatikunterricht kommt Code-Switching auch oft vor, wenn die Lehrerinnen Beispielsätze oder einzelne, deutschsprachige Wörter innerhalb des finnischsprachigen Unterrichts ausdrücken. Überdies wechseln die Lehrerinnen den Code, wenn sie ihre Aussagen wiederholen oder verdeutlichen, um die Bedeutung den Schülern klar zu machen. Weitere Funktionen des Code-Switchings sind in der Rede der Lehrerinnen Solidarität, Erklärungen z.B. der

Wortbedeutungen oder individuelle Betreuung. Darüber hinaus wird Code-Switching von den Lehrerinnen verwendet, wenn sie Grüße oder eingebürgerte, kurze Ausdrücke auf Deutsch innerhalb der finnischsprachigen Aussage äußern wollen, um das deutschsprachige Input zu maximieren.

Mit Hilfe der Ergebnisse über Funktionen des Code-Switchings kann gefolgert werden, dass die Funktionen im Klassenraum sehr vielfältig sind. Die Resultate dieser Untersuchung bieten neue Information den Deutschlehrern sowie anderen Sprachenlehrern an und mit Hilfe der Ergebnisse können die Lehrer mehr Aufmerksamkeit auf das Code-Switching im Unterricht richten. Es ist also zu wünschen, dass sie meine Untersuchung in die Hand bekommen. Das Code-Switching ist in vielen Situationen, die in dieser Arbeit vorgekommen sind, völlig akzeptabel. In mehreren Situationen soll die Lehrperson allerdings gründlich darüber nachdenken, ob das Code-Switching nötig ist und wie Schüler darauf reagieren. In dem Zusammenhang spielt es eine wichtige Rolle, dass besonders die Kenntnisse der Schüler berücksichtigt werden und pädagogische Ziele möglichst gut erreicht werden.

Ich habe auch vermutet, dass es sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen den Typen und Funktionen des Code-Switchings gibt, wenn Deutsch- und Englischunterricht miteinander verglichen werden. Dies hat sich als richtige Hypothese erwiesen. Die Deutschlehrerinnen streben mehr danach, das Input zu maximieren. Dies kommt im Material vor, wenn die Lehrerinnen besonders die Verwendung der einzelnen finnischsprachigen Wörter vermeiden oder finnischsprachige Instruktionen oder andere Aussagen den Schülern auf Deutsch wiederholen. Überdies äußern die Lehrerinnen Grüße und kurze Phrasen auf Deutsch, obwohl die Lehrsituation sonst auf Finnisch stattfinden würde. Die Maximierung des Inputs wird im Englischunterricht nicht hervorgehoben, weil Schüler auch außerhalb des Klassenraums Englisch hören und sehen. Stattdessen kommt die deutsche Sprache in finnischen Medien nicht so oft vor und deswegen wird Deutsch im Klassenraum möglichst viel verwendet. Wenn Deutschlernenden und Englischlernenden miteinander verglichen werden, kann festgestellt werden, dass die erstgenannte Gruppe weniger emblematische Ausdrücke verwendet. Dies kann auch mit der unterschiedlichen Stellung der zwei Sprachen zusammenhängen. In der Analyse kommt auch vor, dass besonders die Deutschlernenden der zweiten Klasse der gymnasialen Oberstufe öfter Deutsch

sprechen versuchen, als die Englischlernenden, wenn die Lehrperson ihnen Fragen stellt. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Deutschlehrerin von ihnen mehr verlangt, weil sie außerhalb des Klassenraums selten die Möglichkeit haben, Deutsch zu sprechen.

Weil das Untersuchungsmaterial der vorliegenden Arbeit gering ist und nur drei Deutschgruppen, zwei Deutschlehrerinnen und drei Doppelstunden untersucht werden, lassen die Ergebnisse dieser Untersuchung keine Verallgemeinerungen zu. Es ist allerdings möglich Richtung gebende Folgerungen zu ziehen. Wie schon im Kapitel 6.2 argumentiert, ist es wahrscheinlich, dass die Ergebnisse eines umfassenderes Materials gleichlaufend wären. Zweitens kann es Schwierigkeiten bereiten, die Ergebnisse zu verallgemeinern, weil sie für subjektiv gehalten werden können. Weder die Schüler noch die Lehrerinnen sind interviewt worden und sind also nicht gefragt worden, warum sie beschlossen haben, Code-Switching zu verwenden. Die Methode der Untersuchung hat auf der qualitativen Analyse basiert, die Anregungen von Diskursanalyse erhalten hat. Meine Beobachtungen des Materials basieren also teilweise auf subjektiver Erfahrung, obwohl es beim Analysieren danach gestrebt wird, dass der Kontext des Code-Switchings möglichst gründlich berücksichtigt wird und die Motive hinter dem Code-Switching eingehend analysiert werden.

Weil keine Untersuchungen über das Code-Switching im Deutschunterricht in Finnland ausgeführt worden sind, gibt es in der Zukunft viele mögliche Untersuchungsobjekte, die für die Forschung des Code-Switchings relevant wären. Es wäre wichtig, die Meinungen der Deutschlehrer über Code-Switching zu hören, d.h. welche Prinzipien sie selbst über die Verwendung der zwei Sprachen haben. Weil die Resultate der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Unterschiede im Code-Switching zwischen Deutsch- und Englischunterricht vorkommen, wäre es relevant, diesen Bereich weiter zu untersuchen. Es wäre z.B. interessant mit Hilfe einer ausführlichen Untersuchung herauszufinden, ob sich Typen und Funktionen des Code-Switchings voneinander unterscheiden, wenn mehrere Fremdsprachen miteinander verglichen werden. Das Interesse liegt darin, ob der Status der Sprache in Finnland oder anderswo darauf einwirkt, wie viel Code-Switching im Klassenraum vorkommt.

## LITERATURVERZEICHNIS

- ALLWRIGHT, Dick & Bailey Kathleen M. 1991. Focus on the classroom: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- APPEL, René & Muysken Pieter 1987. Language contact and bilingualism. London: Arnold.
- AUER, J. C. P. 1988. A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In: Heller, Monica (Hg.) 1988. Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives. New York: Mouton de Gruyter, 187-213.
- AUER, Peter 1998. Introduction. In: Auer, Peter (Hg.) 1998. Code-switching in conversation: language, interaction and identity. London: Routledge.
- BAETENS BEARDSMORE, Hugo 1986. Bilingualism: basic principles. Clevedon: Multilingual Matters.
- BANAZ, Halime 2002. Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachverhalten und Identitätsentwicklung. Universität GH Essen. (Internet: [http://www.linse.uni-essen.de/esel/pdf/banaz\\_codeswitching.pdf](http://www.linse.uni-essen.de/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf)). 31.1.2006, 19.00 Uhr.
- BLOM, Jan-Petter & Gumperz John J. 1972. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In: Gumperz John J. & Hymes, Dell (Hg.) 1972. Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. New York.
- BUSSMANN, Hadumod (Hg.) 1990. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- BUSSMANN, Hadumod (Hg.) 2002. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- CANAGARAJAH, A. Suresh 1995. Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. Journal of multilingual and multicultural development. Vol. 16, No 3, 173-195.
- CHAMBERS, Francine 1991. Promoting use of the target language in the classroom. Language learning journal 4, 27-31.
- COOK, Vivian 2001. Second language learning and language teaching. London: Arnold.
- GROSJEAN, François 1982. Life with two languages: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

- GUMPERZ, John J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALMARI, Helena 1997. *Government and codeswitching: explaining American Finnish*. Amsterdam: J. Benjamin.
- HELLER, Monica 1988. Introduction. In: Heller, Monica (Hg.) 1988. *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives*. New York: Mouton de Gruyter.
- HIRSJÄRVI, Sirkka; Remes Pirkko & Sajavaara Paula 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- HOFFMANN, Charlotte 1991. *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- KOVÁCS, Magdolna 2001. *Code-switching and language shift: in Australian Finnish in comparison with Australian Hungarian*. Åbo: Åbo Akademi University Press. Dissertation.
- LAUTTAMUS, Timo 1990. *Code-switching and borrowing in the English of Finnish Americans in an interview setting*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- MARTIN-JONES, Marilyn 1995. *Code-switching in the classroom: two decades of research*. In: Milroy, Lesley & Muysken Pieter (Hg.) 1995. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.
- MERRITT, Marilyn; Cleghorn Ailie; Abagi Jared O. & Bunyi Grace 1992. *Socialising multilingualism: Determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms*. *Journal of multilingual and multicultural development*. Vol. 13, Nos 1&2, 103-121.
- MILLER, Patrick W. 1981. *Nonverbal communication*. Washington: National Education Association.
- MILROY, Lesley & Muysken Pieter 1995. Introduction. In: Milroy, Lesley & Muysken Pieter (Hg.) 1995. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MUYSKEN, Pieter 1995. *Code-switching and grammatical theory*. In: Milroy, Lesley & Muysken Pieter (Hg.) 1995. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-198.
- MYERS SCOTTON, Carol & Ury William 1977. *Bilingual strategies: the social functions of code-switching*. *Linguistics* 193. The Hague: Mouton, 5-20.
- MYERS-SCOTTON, Carol 1993a. *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.

- MYERS-SCOTTON, Carol 1993b. Social motivations for codeswitching: evidence from Africa. Oxford: Clarendon Press.
- POPLACK, Shana 1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code-switching. *Linguistics*. Vol. 18, Nos. 7/8, 581-618.
- POPLACK, Shana 1988. Contrasting patterns of code-switching in two communities. In: Heller, Monica (Hg.) 1988. *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives*. New York: Mouton de Gruyter, 215-244.
- POPLACK, Shana & Meechan Marjory 1995. Patterns of language mixture: nominal structure in Wolof-French and Fongbe-French bilingual discourse. In: Milroy, Lesley & Muysken Pieter (Hg.) 1995. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-232.
- ROMAINE, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- ROMAINE, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- SENKEL, Pascale 2004. Codeswitching – Typen und ihre Funktionen im Spracherwerb Französisch bei Schülern der Klasse 3. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule. (Internet: <http://www.ph-karlsruhe.de/wp/schlemminger/files/Senkel-Codeswitching.pdf>). 9.3.2006, 19.30 Uhr.
- SIMON, Diana-Lee 2001. Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. In: Jacobson, Rodolfo (Hg.) 2001, *Codeswitching worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter, 311-342.
- SKINNER, David C. 1985. Access to meaning: the anatomy of the language/learning connection. *Journal of multilingual and multicultural development*, Vol. 6, No. 5, 369-388.
- TURNBULL, Miles & Arnett Katy 2002. Teachers' uses of the target language and first language in second and foreign language classrooms. *Annual review of applied linguistics*, Vol. 22, 204-218.
- WEINREICH, Uriel 1968. *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton.
- WINTHER JØRGENSEN, Marianne & Phillips Louise 2000. *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- YLETYINEN, Hanna 2004. The functions of codeswitching in EFL classroom discourse. Universität Jyväskylä. Pro Gradu -Arbeit.

## Internetquellen

INTERNET 1. <http://gais.ids-mannheim.de/arbeitsbereich/glossar/grundbegriffe/code-switching/> 13.1.2006, 13.00 Uhr.

INTERNET 2. [http://en.wikipedia.org/wiki/False\\_friend](http://en.wikipedia.org/wiki/False_friend) 26.4.2006, 19.00 Uhr.

INTERNET 3. <http://www.univie.ac.at/linguistics/publikationen/diplomarbeit/schepelmann/Daten/kontextualisierungshinweise.htm> 26.2.2006, 20.00 Uhr.

INTERNET 4. <http://de.wikipedia.org/wiki/Diskursanalyse> 1.6.2006, 13.00 Uhr.

## ANHANG 1: Symbole und Transkriptionen

L1	Lehrerin 1
L2	Lehrerin 2
S	mehrere Schüler gleichzeitig
S1, S2...	Schülerin 1, Schülerin 2...
(.)	eine kurze Pause
(1), (2)...	die Pause in Sekunden
<b>Fettschrift</b>	Betonungen
Te[xt1 ] [Text]2	überlappende Rede
<i>Kursivschrift</i>	die Übersetzungen der Beispiele
[eckige Klammer]	zusätzliche Information zu den Beispielen