



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Berücksichtigung von
Code-Switching in der Deutschförderung“

verfasst von / submitted by

Isabel Nikolov BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle indirekt oder direkt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Juni 2018

Isabel Nikolov

Inhaltsverzeichnis	Seite
I. EINLEITUNG	3
II. CODE-SWITCHING	5
II.a) „Soziolinguistischer Ansatz“	10
1. Fishmans erste Erklärungsversuche	10
2. Möglichkeiten einer Klassifizierung von Code-Switching	11
2.a. Situationsabhängiges Wechseln	12
1. Situativer Kontext	12
2. Gesprächsthema	12
3. Gesprächspartner/Gesprächsteilnehmer	13
2.b. Situationsunabhängiges Wechseln	15
2.c. Das konversationelle Code-Switching	15
2.d. Code-Switching als Identitätsmerkmal	17
II.b) „Psycholinguistischer Ansatz“	18
II.c) „Code-Switching, Sprachmodus und Sprachkompetenz“	21
II.d) „Grammatisch-syntaktischer Ansatz“	23
1. Matrix Language Frame Model von Myers-Scotton	24
2. Nebeneinanderstellung von zwei grammatischen Systemen	25
3. Konstituenten	25
4. Freie Morpheme	26
5. Government and Binding Theory Modelle	26
II.e) „Einstellungen gegenüber Code-Switching“	26
II. f) „Andere Sprachkontaktphänomene“	27
III. SPRACHE UND SPRACHFÖRDERUNG	28
IV. DATENERHEBUNG	32
IV.a) Zielsetzung und Methode der Untersuchung	32
IV.b) Leitfaden des Interviews	36
IV.c) Kontaktaufnahme & Vorgehensweise	37
IV.d) Aufnahme der Interviews, Protokollierung der Unterrichtseinheiten	39
IV.e) Beobachtungsgruppe/Befragungsgruppe	39
V. AUSWERTUNG DER DATEN	40
VI. QUALITATIVE INHALTSANALYSE	49
VII. BEOBACHTUNGEN	51
VIII. ZUSAMMENFASSUNGEN & SCHLUSSFOLGERUNGEN DER KATEGORIEN	73
IX. INTERVIEWS	82
X. FAZIT & AUSBLICK	84
XI. ANHANG	88
XII. LITERATUR	120

I. EINLEITUNG

In der heutigen Gesellschaft werden Sprachen immer wichtiger. Das Beherrschen vieler Sprachen wird immer wertvoller. In verschiedenen Kulturen lebende und in mehrsprachigen Gemeinschaften aufwachsende Personen haben heutzutage große Vorteile, sie wachsen mit mehr als einer Sprache auf und ihre Sichtweise ist dadurch von klein auf anders. Mehrsprachige Personen, ob diese mit der Mehrsprachigkeit großgeworden sind, oder sich erst später andere Sprachen angeeignet haben, sind weitgehend weltoffener und weniger voreingenommen als einsprachige Personen, da sie nicht nur auf ein System fixiert bzw. nicht nur ein System gewohnt sind, dies spiegelt sich in vielen Bereichen wieder und nicht zuletzt auch in ihrem Sprachsystem.

Die Mehrsprachigkeit ist in unserer Zeit sowie in unseren Breitengraden, aber auch auf der ganzen Welt kein unbekanntes oder seltenes Phänomen. Gerade in Großstädten wie Wien treffen viele Kulturen und Sprachen aufeinander. Es kommt oft vor, dass auf der Straße oder in der U-Bahn gleichzeitig mehrere Sprachen zu hören sind. Viele Personen, die parallel viele unterschiedliche Sprachen sprechen. Manchmal ist jedoch auch innerhalb eines Gesprächs zwischen zwei Personen, die dieselbe Sprache sprechen, eine andere Sprache zu hören. Dann vernimmt ein Zuhörer wie das Gespräch auf Deutsch beginnt und plötzlich auf einer anderen Sprache weitergeht. Dieses Phänomen der Zweisprachigkeit hat mich bereits in meiner Schulzeit sehr fasziniert. Damals wusste ich noch nicht, dass es dafür unterschiedliche Ausdrücke und Studien darüber gibt oder dass sich bereits Wissenschaftler mit diesem Thema beschäftigen. Im Laufe meines Studiums fand ich heraus, dass dieses Thema nicht nur mich interessiert und daher habe ich mich entschieden, mich mehr darüber zu informieren. Ich persönlich finde die Frage, warum eine Sprache überhaupt gewechselt wird sehr faszinierend und daher wollte ich mich auch in meiner Masterarbeit mit diesem Thema beschäftigen.

In der vorliegenden Arbeit geht es um Code-Switching in Deutschkursen. Es wird untersucht, ob ein Sprachwechsel im Unterricht stattfindet, ob dieser bewusst eingesetzt wird bzw. wie dieser ausgelöst wird und inwiefern bzw. ob das Alter sowie die Bildung hierbei eine Rolle spielen.

Um das zu eruieren werden Beobachtungen an Sprachschulen sowie Interviews mit den jeweiligen Kursleitern sowie Kursleiterinnen durchgeführt und die erhobenen

Daten anschließend schriftlich in der vorliegenden Arbeit festgehalten sowie ausgewertet.

Gliederung der vorliegenden Arbeit:

Zunächst möchte ich auf die theoretischen Grundlagen eingehen. Es wird eine Übersicht über die allgemeine Forschungslage zum Thema Code-Switching geboten. Weiters wird erläutert, was unter Code-Switching zu verstehen ist, sowie die unterschiedlichen Sichtweisen diesbezüglich. Die verschiedenen Ansätze von Code-Switching werden vorgestellt. Als letztes wird kurz auf die Wichtigkeit von Sprache sowie die Bedeutung von Sprachförderung eingegangen.

Im nächsten Kapitel werde ich die Datenerhebungsmethode vorstellen, wobei ich kurz grundlegende Fragen der Zielsetzung sowie die Vorgehensweise und Methode erläutere. Es werden die teilnehmende Beobachtung und das Interview vorgestellt. Besprochen werden hier ebenfalls der Interviewleitfaden, die organisatorische Vorgehensweise sowie technische Aspekte der Datenerhebung.

Das darauffolgende Kapitel dient der Auswertung des Datenmaterials. Zunächst halte ich die demografischen Merkmale der Kursteilnehmer/innen sowie der Lehrer/innen fest. Es folgt die qualitative Inhaltsanalyse, in der die Kategorien, die anhand der Beobachtungen gebildet wurden aufgelistet werden und anschließend die jeweiligen Beispiele aus den Beobachtungen, die zu der jeweiligen Kategorie zugeordnet sowie kommentiert werden. Um das Datenmaterial nachvollziehbar zu gestalten, sind die Beobachtungen sowie die Beispiele nummeriert, so können diese bei Bedarf im Anhang wiedergefunden werden. Im Anschluss habe ich die Ergebnisse der jeweiligen Kategorien zusammengefasst sowie interpretiert, ebenso wie auch die Ergebnisse der Interviews. Abschließend folgt ein Fazit mit Ausblick.

II. CODE-SWITCHING

In der Literatur wird Zweisprachigkeit wie folgt unterschieden:

- Die „**maximalen Zweisprachigkeit**“- Sprecher/innen können sich in zwei Sprachen gleich gut ausdrücken, „d.h. beide Sprachen werden ‘native-like’ beherrscht“.
- Bei der „**minimalen Zweisprachigkeit**“ beherrschen Sprecher/innen einzelne Wörter oder feststehende Redewendungen.
- Die „**ausgewogene/symmetrische Zweisprachigkeit**“, hier ist der Sprachstand ungefähr gleichwertig und über einen längeren Zeitraum konstant.
- Die „**dominante/asymmetrische Zweisprachigkeit**“ - eine der zwei Sprachen erscheint abwechselnd dominant oder konstant.

(Biegel 1996:5)

Laut Weinreich existiert eine „ideale Zweisprachigkeit“. Ein idealer Zweisprachiger wechselt laut Weinreich nie innerhalb eines Satzes und nur, wenn die Redesituation verändert wird.

„The ideal bilingual switches from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation – interlocutors, topics etc. – but not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence...“
(Weinreich, U., 1953:73)

Sprecher/innen die Varietäten verwenden sind nicht zweisprachig, Wandruszka, M. 1979 wählt hierfür den Begriff „Mehrsprachigkeit in der Muttersprache“ (Bausch, K./Christ, H./Krumm, H.J.(ds), 1995:470).

Biegel (1996) ist der Ansicht, dass es sich beim Hin- und Herwechseln der Zweisprachigen „um eine erlernte oder durch Nachahmung erworbene Verhaltensweise“(Biegel 1996:6) handelt und dass die zweisprachigen Sprecher sich „selbst der Tatsache des Wechselns oder möglicher Gründe überhaupt nicht bewußt“ sind. Der Wechsel zweier Sprachen innerhalb einer Kommunikationssituation ist ein

Phänomen der Sprachkontaktforschung, die sich seit den frühen fünfziger Jahren entwickelt hat. Zu nennen sind hier Weinreich, der die rätoromanisch-deutsche Zweisprachigkeit in der Schweiz untersuchte, wie auch Haugen, der 1953 „the Norwegian Language in America“ veröffentlichte, die sich für die Entwicklung der Sprachkontaktforschung als sehr wichtig erwiesen haben. Das Phänomen „Vermischen“ zweier Sprachen wird heute als Code-Switching bezeichnet oder auch „Codewechsel, Sprachwechsel, Kodeumschaltung, Code-shifting, Code-alternation, alternance langagière, usw.“ (Biegel 1996:7). Früher wurde dieses Phänomen als „speech mixture“ (Espinosa, A.M. 1917) bezeichnet. Es gibt mehrere Schreibformen für Code-Switching, wie zum Beispiel „Codeswitching“, „Code switching“ aber auch „Kode-Wechsel“ (Munukka 2006). In meiner Arbeit habe ich mich für die Schreibvariante „Code-Switching“ entschieden, da diese Form in der Literatur vorkommt und meiner Ansicht nach die passendste ist. Das Wort „Code“ steht für die Sprache, das wichtigste Kommunikationsmittel der Menschen (Bünting, K.D., 1978:50). „switching“ kommt vom Englischen „to switch“ und bedeutet „Wechsel, Austausch, Änderung“ (<http://de.pons.com/übersetzung?q=to+switch&l=deen&in=&lf=en>). Hier wird der eigentliche Vorgang des Wechsels gemeint, es kann jedoch auch das häufige Wechseln gemeint sein.

Es herrschen in der Forschung auch Diskussionen darüber, ob Code-Switching als Phrasen oder als Teilsatz auftreten und ob es sich auch bei Äußerungen in denen nur ein Wort in der anderen Sprache ist, um Code-Switching handelt. Ist das anderssprachige Wort kein fester Bestandteil der Sprache und kommt es nur spontan in der Äußerung vor, so wird es von vielen Forschern als Code-Switching gezählt. (vgl. Myers-Scotton 2002:153). Andere Forscher sind der Ansicht, es handle sich hier um „nonce-borrowing“ (McSwan 2005:7, Poplack 2012; nach Riehl 2014) oder um eine „Ad-hoc-Entlehnung“ oder „Ad-hoc-Übernahme“ (Riehl 2001:61, nach Riehl 2014). Poplack gibt als Grund hierfür an, dass zum Beispiel „collecten“ die morphologische Struktur wie ein bereits etabliertes Wort, wie zum Beispiel „checken“, hat. Entlehnungen werden üblicherweise in die Sprache, in die das Wort entlehnt wird, also die Nehmersprache, integriert, übernehmen somit Endungen sowie syntaktische Funktionen dieser Sprache, phonetisch muss das Lehnwort jedoch nicht angepasst werden, ein Beispiel hierfür wäre das Wort „Restaurant“. Die Nehmersprache bildet den grammatischen Rahmen. (Riehl 2014)

Grosjean (1995ff.) spricht von „Gastwörtern“ (guest-words) und die phonetisch-phonologische Einpassung. Seiner Ansicht nach handelt es sich um Code-Switching, wenn die Wörter in der „Gastsprache“ wiedergegeben werden, werden diese jedoch in der Nehmersprache ausgesprochen, handelt es sich laut Grosjean um Entlehnungen. Da hier jedoch auch ein fremdsprachlicher Akzent das phonetische Bild verzerren kann, sollte von einem Kontinuum zwischen Code-Switching und Entlehnungen ausgegangen werden. Riehl schlägt hierfür den Begriff „Transfer“ vor.

„Ein individueller Sprecher übernimmt Elemente aus der einen Sprache und passt sie in das System der anderen Sprache ein, d.h. er schaltet nicht in die andere Sprache um, wie es der Terminus Code-„Switching“ nahe legt, sondern er überträgt sprachliche Zeichen von der einen Sprache in die andere.“

(Riehl 2014:24)

Zu unterscheiden ist, dass es sich bei lexikalische Entlehnungen um nur ein Wort handelt und diese meist in einsprachigen Gesellschaften vorkommen, wohingegen Code-Switching einzelne Wörter, Mehrworteinheiten sowie Sätze wiedergeben kann und in mehrsprachigen Gesellschaften zu finden ist. (Clyne 2003:73; nach Riehl 2014)

Muysken (2000) spricht von Code-Mixing und vermeidet den Begriff Code-Switching. Der Terminus Code-Mixing wird als eine Art Überbegriff verwendet. Muysken unterscheidet hier zwischen

- **Insertion**, in eine Basissprache werden Einheiten (einzelne Wörter, Stämme oder Konstituenteneinheiten) einer anderen Sprache eingebettet;
- **Alternation**, wenn ein Satz in einer Sprache beginnt, jedoch in einer anderen endet; sowie
- **Kongruenter Lexikalisierung** (congruent lexicalisation), beide Sprachen haben dieselbe grammatische Struktur, hier ist oftmals die Basissprache bzw. Matrixsprache im Satz nicht bestimmbar. (Riehl 2014:24-25)

Bei Code-Switching werden folgende Funktionen und Motivationen unterschieden auf die ich später noch genauer eingehen werde:

- **soziolinguistisch motiviertes Code-Switching**, also ein (sozio-)linguistischer Zugang oder auch funktionales Code-Switching (vgl. Franceschini 1998:58), sowie
- **psycholinguistisch motiviertes Code-Switching**, somit ein psycholinguistischer Zugang oder nicht-funktionales Code-Switching (vgl. Franceschini 1998:58)

Das Phänomen Code-Switching wurde von einigen Wissenschaftlern und in vielen Ländern aufgearbeitet. In Indien von Gumperz, Kachru und Singh, in Australien von Clyne, in Süd-Amerika von Lavandera, in der USA von Pfaff, Poplack, Timm, Lipski und Valdes-Fallis et al., in Ost-Afrika von Myers-Scott und Parkin et al., in Nord-Afrika von Bentahila et al., wie auch in Europa von Lüdi, Gardner-Chloros, Beardsmore, Blom & Gumperz, Taubouret-Keller, Romaine und Martin-Jones et al. Siehe Biegel (1996), der sich ebenfalls mit dem Phänomen befasst hat und folgende Definition vorschlägt:

„Zwei- oder Mehrsprachige können innerhalb einer Interaktion ihre gerade benutzte Sprache (In verschiedenen Untersuchungen wird diese Sprache als „matrix language“ oder „base language“ bezeichnet. Jacobson, 1977, Scotton, 1993) bewußt oder unbewußt aufgrund bestimmter linguistischer oder extralinguistischer Auslösemechanismen für eine kurze oder für eine längere Zeitspanne mit einer zweiten Sprache (Diese Sprache wird oft als „guest language“ oder „embedded language“ bezeichnet) vermischen.“

Biegel (1996:8)

Ein Wechsel kann

- am Satzanfang, **„emblematic switching“/„tag switching“**, zB.: bei Redewendungen bzw. Floskeln, Bemerkungen, Ausrufe, die als Emblem bzw. Kennzeichen für einen bilingualen Charakter eines einsprachigen Satzes, in die andere Sprache einführen (Poplack 1980: 605ff), wobei „Emblematisches Code-Switching“ in allen Stellen innerhalb des Satzes auftreten kann, ohne die grammatische Struktur zu schädigen (Munukka 2006:17);
- mitten im Satz, **„intrasentential Code-switching“** / „Code-mixing“, ist somit ein **„Satzinternes Code-Switching“** (Munukka 2006); oder

- zwischen zwei Sätzen, „**intersentential Code-switching**“, also „Satzexternes Code-Switching“ (Munukka 2006) auftreten.

Wobei die grammatischen Regeln beider Systeme erhalten bleiben müssen. Entlehnungen gehören laut Biegel nicht zum Code-Switching.

Einer der ersten, die sich mit Code-Switching beschäftigt haben, war der Anthropologe John Gumperz. 1964 wies er auf die besondere Funktion des Phänomens hin, in einen Artikel in Dehli hi. 1967 stellte er nach drei Untersuchungen fest, dass bestimmte ethnographische Faktoren nicht außer Acht zulassen sind (Gumperz, J., 1967, 23:48-57). Auch bestimmte soziale Einflüsse wie „„ethis“, „identity“, „age“, „sex“,...“ (Forson, B., 1979:5, zitiert nach Biegel 1996:11), beeinflussen die Wahl der jeweiligen Sprache, was er gemeinsam mit Hernandez-Chavez im Jahre 1969 feststellte. 1972 wurde diese Hypothese durch die Untersuchungsergebnisse der Stadt Hemnesberget in Norwegen, wo zwei Varianten der norwegischen Sprache verwendet werden, von Blom und Gumperz bestätigt und die Einteilung in

- **situatives Code-Switching**, „**situational Code-Switching**“, die Sprache sowie die soziale Situation stehen hier in ein direktes Verhältnis (Blom & Gumperz 1972) und
- **metaphorisches Code-Switching**, „**metaphorical Code-Switching**“, wo der Wechsel mit bestimmten Gesprächsthemen oder subjektiven Umständen zusammenhängt, um unterschiedliche soziale Bedeutungen auszudrücken, zum Beispiel Vertrauen u.Ä.. (Blom & Gumperz, 1972:425) wurde vorgenommen.
- 1982 verwendet Gumperz statt „metaphorical Code-switching“, für dasselbe Phänomen, den Begriff **konversationelles Code-Switching**, „**conversational Code-switching**“.

Kritiker von Gumperz wie zum Beispiel Clyne (1967,1969), Rayfield (1970), Valdes-Fallis (1974) und Jacobson (1977) sind der Ansicht, dass diese Klassifizierung nicht in allen Fällen einsetzbar ist, da es manchmal Unklarheiten bezüglich des Sprachwechsels der Sprecher gibt und dieser lediglich einer „bestimmten Neigung des Sprechers“ unterliegt. Biegel (1996:12) hingegen ist mit der Klassifizierung Gumperz' einverstanden, da dadurch ersichtlich wird, wie und wann ein Wechsel stattfindet. Ein

Codewechsel sagt nichts über den Grund des Wechsels aus, hierfür müssen die Beziehungen des Gesprächsgegenstandes und den Teilnehmern sowie den sozialen Normen geklärt werden.

II.a) „Soziolinguistischer Ansatz“ nach Biegel (1996) – Funktionales Code-Switching

Unterschiedliche Situationsvariablen wie Gesprächsthema, Gesprächsteilnehmer, Kontext, Alter, Geschlecht, Bildung, usw. (Jacobson, R., 1978c:194, McMenamin, J., 1973,22:486, zitiert nach Biegel 1996:22), beeinflussen den Wechsel der Sprache.

1. Fishmans erste Erklärungsversuche

Fishman hat sich im Jahre 1967 mit Code-Switching beschäftigt und unterscheidet

- „(reference) group membership“ („age“, „sex“, „race“ etc.)
- „situation“
- „topic“

(Fishman, J., 1967:68ff)

Fishman erweitert diese noch um Schmid-Rohrs Begriff der Domäne und unterteilt wie folgt (Fishman, J., 1967:73):

- Family,
- Friends,
- Acquaintances,
- Mass Media,
- Jewish Organizations und
- Occupations.

2. Möglichkeiten einer Klassifizierung von Code-Switching

Es herrscht Einigkeit darüber, dass Code-Switching von vielen Faktoren beeinflusst wird, die in den folgenden zwei Gruppen eingeteilt werden können.

- Außersprachliche Faktoren („external conditioning“, ...) und
- Sprachliche Faktoren („internal conditioning“, ...).

Darauf aufbauend kam 1972 der folgende Vorschlag von Oksaar (Oksaar, E., 1972:491-500):

- External Code-switching und
- Internal Code-switching.

Gumperz nahm bereits 1964 die Unterteilung wie folgt vor:

- Transactional switching (in formalen Situationen) und
- Personal switching (eher informell)

Danach folgte die bereits erwähnte Einteilung mit Blom (1972):

- Situational switching und
- Metaphorical switching
(später ab 1982 Conversational switching)

Laut Riehl 2014 wird beim funktionalen Code-Switching die Sprache aus strategischen Gründen oder aufgrund von äußeren Faktoren gewechselt, so wird wie bereits erwähnt zwischen „situational switching“, situativem Code-Switching und „methaphorical/conversational switching“, konversationellem Code-Switching unterschieden.

Als Folge einer neuen Situation ändert sich auch die Sprache beim situativen Code-Switching. Dies tritt beispielsweise beim Wechsel des Gesprächspartners, Ort des Gesprächs oder des Themas ein.

2.a. Situationsabhängiges Wechseln (Biegel 1996)

1. Situativer Kontext

dieser wird von Gal (1979:109) als „unmarkiert, voraussagbar, die Situation definierend“ bezeichnet. G. Valdes-Fallis (1976:54) verwendet hierfür den Ausdruck „Situationsabhängiges Alternieren“. Blom und Gumperz verwenden „situational switching“ (Myers-Scotton, C., 1993a:115). Blom und Gumperz (1968:291) verwenden hier auch den Begriff „setting“, wobei dieser auf den Ort der Interaktion bezogen ist. Laut Rubin (1968) wird in Paraguay auf dem Land eher die Sprache Guaraní verwendet, mit einem Arzt oder einem Regierungsbeamten kommunizieren die Bürger in Spanisch.

Wie die folgende Beschreibung zeigt, wird zu Hause meist die Minderheitensprache gesprochen und ein Wechsel tritt ein, wenn die Person in einen öffentlichen Raum kommt.

„Dort waren Nachbarn, deutsche Frauen. No und wir haben immer – gesprochen Deutsch. Und wo wir kamen raus aufn Hof, hab ich angefangen Russisch sprechen dort. [Bsp. Russland, Russ 17]“

(Riehl 2014:26)

2. Gesprächsthema

Das Gesprächsthema wird auch als „Topic“ bezeichnet. (McClure, Platt, Ervin-Tripp) In den Untersuchungen von Gumperz/Hernandes-Chavez (1975) und Jacobson wird ersichtlich, dass informelle Gespräche im Spanischen abgehalten werden und für formale Gespräche ins Englische gewechselt wird. Blom/Gumperz haben festgestellt, dass Dorfbewohner, die eine akademische Ausbildung haben, in die Standard-Form wechseln, sobald das Thema nicht mehr „lokaler Natur“ ist.

Deutsch-englisch bilinguale Jugendliche in Australien werden im nachfolgenden Beispiel zum Schulalltag befragt.

„Denn gehen mer zu unsen Raum und warten, bis der Lehrer ‘reinkommt und fagen an. Mir lernen Englisch und ... Well, we learn English, geography, history, science. (Clyne 2003:161)“

(Riehl 2014:26)

Hier ist das Wechseln in die Schulsprache deutlich erkennbar.

3. Gesprächspartner/Gesprächsteilnehmer

Aus unterschiedlichen Gründen passt sich der Sprecher der Sprache seiner Gesprächspartner an. Diese können sein:

- Sprachkenntnisse der Teilnehmer/innen
- Vorliebe für eine bestimmte Sprache der Teilnehmer/innen
- Sozialer Status der Teilnehmer/innen
- Alter der Teilnehmer/innen
- Geschlecht der Teilnehmer/innen
- Beruf der Teilnehmer/innen
- Schulbildung/Ausbildung der Teilnehmer/innen
- Abstammung/ethnischer Hintergrund der Teilnehmer/innen
- Gewohnheitsmäßige Anwendung einer bestimmten Sprache der Teilnehmer/innen
- Haltung gegenüber einer bestimmten Sprache der Teilnehmer/innen
- Versuch, eine Person in das Gespräch miteinzubeziehen oder sie auszuschließen

Zum Beispiel wird die Sprache gewechselt, wenn ein neuer Gesprächspartner, mit dem man üblicherweise eine andere Sprache spricht, angesprochen wird, wie das nachfolgende Beispiel zeigt. Sich mit dem Sprachwechsel an jemanden bestimmten zu richten wird als **direktive Funktion** bezeichnet (Appel/Muysken 1987:119; nach Riehl 2014).

„CR: Und auf die passen Sie dann auch mal auf und gehen dorthin?

OR: JA, immer. [...] die allerkleanste die lernt noch net. Das ist die (Allerhaupts?),

die Kleanste. Zu Hause, wenn die Mutter sie, meine Tochter sie, we/ ein wenig

schellt oder was, na sacht sie: -- no ich fahr – fort. Wohin fahrst du schon

wieder? Ich fahr bei die Oma! Mit der Oma gehen mer Lieder singen und –

wenn mer zu Haus gehen. Ich wohn weit von ihr (weiter auf Russisch zu

OT:) ja daleko živu otsjuda, von tam po Cerno [‘ ich wohne weit von

Hier, da in der Cermaka’] [Bsp. Russland, Russ 13]“

(Riehl 2014:25)

2.b. Situationsunabhängiges Wechseln

Das Situationsunabhängige Wechseln wird zur Erhöhung der Aufmerksamkeit des Gesprächspartners eingesetzt und somit zur Betonung. Forson (1979:20ff) nimmt die Unterteilung wie folgt vor:

1. Deliberate switching

Hier ist sich der Sprecher seiner Zweisprachigkeit bewusst und setzt diese auch bewusst ein. Forson spricht von beispielsweise Humor.

2. Normal switching

Hier passiert der Wechsel unbeabsichtigt.

Der Situationsunabhängige Wechsel hat verschiedene Funktionen inne, wobei die ersten fünf der „conversational functions“ von Gumperz entsprechen.

- Betonung
- Wörtliches Zitat
- Ansprechen eines ganz bestimmten Gesprächspartners
- Interjektionen
- Erklärung einer Aussage
- Tabu-Wörter/unangenehme Themen
- Beiläufige Bemerkung
- Eindruck erwecken
- Sprichwörter

2.c. Das konversationelle Code-Switching

Durch das konversationelle Code-Switching wird ein kommunikativer Effekt erzielt. Mit Hilfe des Wechsels wird zum Beispiel eine persönliche Einstellung oder Bewertung einer Situation ausgedrückt.

- Expressive Funktion

„Siamo ritornati a Roma epoi l’abbiamo lasciato. It was just amazing, Era proprio perfetto. [‘Wir sind nach Rom zurückgekehrt und dann haben wir es wieder verlassen. It was just amazing. Es war wirklich perfekt.] [Bsp. Australien, Corpus 2009]“

(Riehl 2014:27)

Durch den Wechsel ins Englische wird der persönliche Eindruck verstärkt, ebenso verstärkt wird die Aussage auch durch die nachdrückliche Wiederholung auf Italienisch.

Befindet sich ein Sprecher im sog. ‘monolingualen Sprachmodus’, sind metakommunikative Kommentare, also Aussagen über die Sprache an sich, typisch.

„Meine Mutter, die hat gearbeitet als Köcherin und mein – Opa – der war – kak veterinar kak u nich govirutsja? [‘wie heißt Tierarzt, wie sagt man bei ihnen?'] [Bsp. Russland, Russ 7]“

(Riehl 2014:27)

- Referentielle Funktion

Diese Funktion kommt bei Sprechern vor, die eine unvollständige Kompetenz in ihrer Erstsprache haben. Hier wechselt der/die Sprecher/in bei Ausdrucksschwierigkeiten in die andere Sprache.

„KS: Wir haben die Fische – sortirovat‘ [=‘sortieren’] wie?

CR: sortiert.

KS: in die Käste uflüge alles. Gesaulzn haben mer immer. Der Winter haben mer zamoraživali i ukladyvali v jaščiki, letom solili i na nitki nanizyvali, vot èto byla naša rabota. – [zu OT] Perevedite! [‘zum Gefrieren gebracht und in die Kisten gelegt, im Sommer haben wir gepökelt und auf

die Fäden aufgereiht, so das war unsere Arbeit. – [zu OT] Übersetzen Sie!]
[Bsp. Russland, Russ 13]“

(Riehl 2014:27)

Einige weitere Funktionen die es noch gibt werden hier nicht näher ausgeführt, da es nicht als zielführend erscheint.

2.d. Code-Switching als Identitätsmerkmal

Ein Sprachwechsel kann verschiedene soziale Identitäten der Sprecher aktivieren.

„Manchmal wenn ich deutschsprachige Bekannte treffe, spreche ich deutsch, otherwise I speak only English (Clyne 2003:160)“

(Riehl 2014:28)

Hier hat Deutsch die Funktion des „we-code“, Englisch erfüllt die Funktion des „they-code“, jede Sprache steht für eine andere Identität. Gumperz hat 1982 feststellen können, dass für persönliche Aufforderung, Involviertheit bzw. persönliche Meinung der „we-code“ verwendet wird, wobei für sachorientierte Warnung, Distanz zum Geschehen sowie allgemeine Fakten eher der „they-code“ eingesetzt wird. Das Wechseln hat somit oftmals eine kommunikative Bedeutung.

Es kann jedoch auch sein, dass die Identitätsfunktion der Grund für Code-Switching ist. Laut Riehl stellte sich heraus, dass bei italienischsprachigen und deutschsprachigen Einwanderern in Australien der „we-code“ die schwächere Sprache war, die sie jedoch aus Identitätsgründen als Konversationssprache wählten. Bei Themen, die in dieser Sprache nicht adäquat behandelt werden konnte, trat der Wechsel in die dominantere Sprache, hier ins Englische. Die Sprecher betonen hier, dass sie nicht wüssten, wie dies auf Deutsch heißt und kehren dann aber meist zur Ausgangssprache zurück.

II.b) „Psycholinguistischer Ansatz“ (Biegel 1996)“

Bei der Psycholinguistik treten die mentalen Prozesse beim Wechsel von einer Sprache zur anderen in den Vordergrund. Hierzu wurden verschiedene Modelle entwickelt. Das „single switch model“ wurde von Penfield und Roberts entwickelt und steht dafür, dass der aktive Gebrauch einer Sprache die Funktion der anderen Sprache abstellt. Da dies erwiesenermaßen nicht korrekt sein kann, wurde das „two switch model“ von „Macnamara, Kollers, Preston, Lambert und Kushnir“ (Biegel 1996:36) eingeführt. Wobei von zwei unterschiedlichen Prozessen ausgegangen wird, der eine Prozess kontrolliert die Sprachproduktion („output switch“) und der andere Prozess die Sprachrezeption („input switch“).

Riehl (2014) spricht hier von einem nicht-funktionalen Code-Switching. Hier wird sich auf interne Prozesse der Sprachproduktion bezogen, wobei der Wechsel üblicherweise ohne direkte Absicht geschieht. So wird dies auch als psycholinguistisch motiviertes Code-Switching bezeichnet (Clyne 1967ff.). Folgendes Beispiel steht für ein solches nicht-intentionales Code-Switching.

„Da hängen dann die drogati ‘rum (-) äh die Drogierten (-) oder wie sagt man auf Deutsch (--) Drogenabhängige. [Bsp. Südtirol, Sprecherin deutsch-italienisch]“

(Riehl 2014:29)

Der Sprecher korrigiert sich hier nach dem Code-Switching selbst aus. Das Switching selbst wird erst nachträglich bemerkt und der Sprecher versucht sich zu verbessern, da dieser mit einer monolingualen Person spricht und keine italienischen Ausdrücke verwenden möchte. Der Sprecher bemerkt auch, dass der Ausdruck „die Drogierten“, der hier eine Ad-hoc-Entlehnung darstellt, nicht korrekt ist. Solche nicht beabsichtigte Wechsel werden oftmals durch „Auslösewörter“ bzw. „trigger-words“, also meist indentsch oder ähnlich klingende Wörter bzw. laut Clyne (1967) „homophonous diamorphs“ ausgelöst.

Der Begriff des „Triggering“ wurde von Clyne in einer Studie über deutsche Auswanderer in Australien eingeführt.

„Clyne observes that not all switching is dictated by situational appropriateness. Some switches are caused by the selection of particular lexical items. These switches are „triggered“... While today some of his trigger units may be deemed to have been too narrowly defined, it was Clyne’s general concept of triggering – the concept that one word can dictate the language of surrounding units - that was so significant to a better understanding of switching.“

(Shaffer, D., 1976:267, zitiert nach Biegel 1996:16)

Der Sprachwechsel wird dabei durch Elemente, die „beiden Sprachsystemen angehören oder mit Elementen beider Sprachsysteme syntaktisch verbunden werden“ ausgelöst (Biegel 1996:16). Es gibt einen antizipierenden Sprachwechsel, wobei ein Auslösewort erwartet wird und einen konsequentiellen Sprachwechsel, der nach einem Auslösewort stattfindet. Die fünf Elemente sind:

- Lexikalische Transfers,
- Lehnwörter,
- Homophone Diamorphe,
- Eigennamen und
- zwischensprachliche Kompromißformen.

Beispiele für „homophonous diamorphs“ nach Clyne sind:

- Eigennamen

Diese sind in beiden Sprachen gleich.

„Es war Mr. Fred Burger, der wohnte da in Gnadenthal and he went out there one day and Mrs Roehr said to him [...] (Clyne 1994:112)“

(Riehl 2014:29)

Der Name Gnadenthal ist hier der Auslöser, da diese Siedlung in Australien die gleiche Form im Deutschen und im Englischen hat. Bei Aufzählungen von mehreren Namen bleibt die Konjunktion in der anderen Sprache, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Bei uns ware viele Mar/ äh fünf Marschall, (--) Marschall. Jüngster Tuchacevskij, Bljucher (-) Bljucher, Vorasilov, Budenyj i Egorov. Und Tuchacevskij wenn der kam nach Hause [...] [Bsp. Russland, Russ 9]“

(Riehl 2004:29)

Die fünf russischen Namen werden mit der russischen Konjunktion „i“ (und) verbunden.

- Lexikalische Übernahmen

Entweder bereits etablierte lexikalische Einheiten oder welche, die als Ad-hoc-Entlehnungen dienen.

„Ich les grade eins/ das is‘ ein/ handelt von einem alten/ secondhand-dealer and hiss on (Clyne 1991:194)

Der war über die ganze Oblast‘. Nu on mne srazu dal napravlene. [‘Der war zuständig für den ganzen Verwaltungsbezirk. Also, er hat nicht sofort in die Arbeit eingewiesen.‘] [Bsp. Russland, Russ 17]“

(Riehl 2014:30)

Das Lehnwort „Oblast“ kommt nur in der russlanddeutschen Sprachgemeinschaft vor und ist bereits konventionalisiert.

- Bilinguale Homophone

Gemeint sind hier gleichlautende Wörter in beiden Sprachen.

„Dit kann [kann] be anywhere. (Clyne 1991:194)“

(Riehl 2014:30)

Das ist ein englisch-niederländisches Beispiel, der beiden genetisch eng verwandten Sprachen, hier kommen Homophone mit ähnlicher Bedeutung häufiger vor als bei weniger eng verwandten Sprachen.

Es kommen auch sog. „Kompromissformen“ vor, diese sind zwar üblicherweise phonetisch unterschiedlich, fallen jedoch in speziellen Varietäten zusammen, wie im folgenden Beispiel.

„Keine Apfelsinen. Wie haben se gehabt but oh großes Feuer come [kam] through and killed all the trees. (Clyne 2003:164)“

(Riehl 2014)

Im System des Sprechers wird deutsch [ka:m] und englisch [kʌm] gleich ausgesprochen, daher sind das in diesem Fall Homophone. Bei nah verwandten Sprachen sind die meisten triggering-Phänomene zu finden, da diese die gleiche grammatische Struktur aufweisen und sich stärker einander nähern.

Clyne zählt auch aus der Kontaktsprache entlehnte Diskurswörter zu den bilingualen Homophonen, die in beiden Sprachen oftmals auftreten.

Weil die Auslösewörter in beiden Sprachsystemen vorhanden sind, begünstigen diese den Übergang von der einen Sprache in die andere Sprache. Der Wechsel wird von lexikalische Übereinstimmungen sowie syntaktische oder phonetisch-phonologische Ähnlichkeiten ausgelöst, der Übergang wird also erleichtert, überall, wo sich Elemente der Systeme überlappen, ein Code-Switching ist aber nicht zwangsläufig, nur durch die Schnittstellen erleichtert. So spricht Clyne in neueren Publikationen von „facilitation“ (Erleichterung) statt von „triggering“. (Clyne 2003:159ff., nach Riehl 2014:31)

II.c) „Code-Switching, Sprachmodus und Sprachkompetenz“ (Riehl 2014)“

Was bei einem Sprecher Code-Switching auslöst, löst nicht automatisch bei einem anderen Sprecher auch Code-Switching aus, die Auslösemechanismen sind also nicht immer gleich. Dies gilt auch für Sprecher der gleichen Sprachgemeinschaft. Oftmals ist es nicht eindeutig, ob der Wechsel absichtlich passiert oder nicht, somit ist es auch nicht einfach zwischen soziolinguistisch motiviertes und psycholinguistisch motiviertes Code-Switching zu unterscheiden. Ohne Kontext können einzelne Sätze mehrfach interpretiert werden. Eine Hilfestellung kann dabei sein, dass, wenn es sich um einen

unbewussten Wechsel handelt, die Sprecher die Äußerung meist abbrechen und diese sodann in der zuvor verwendeten Sprache fortführen, wie im folgenden Beispiel zu erkennen ist.

*„E mia sorella è andata in Francia. – We also – avevamo tre zii in Francia.
[‘Und meine Schwester ist nach Frankreich gegangen. We also – (wir) hatten
drei Onkel in Frankreich’] [Bsp. Australien, Corpus 2009]“*

(Riehl 2014)

Nach „we also“ findet eine kurze Pause statt, die Sprecherin bemerkt den Wechsel und wechselt in die vorherige Sprache zurück. In der Analyse sind auch kurze Gesprächspausen sowie kontextuelle Einbettungen einzubeziehen, um zu keinen falschen Schlüssen zu kommen.

In mehrsprachigen Gemeinschaften sind gemischte Varietäten normal, somit ist ein monolinguales Verhalten eher nicht normal. Grosjean (1982ff.) führte daher die Trennung zwischen

- monolinguaalem sowie
- bilingualen Sprachmodus ein.

Beim monolingualen Modus deaktivieren mehrsprachige Sprecher ihre anderen Sprachen und passen sich der Sprache des einsprachigen Gesprächspartners an. Beim bilingualen Sprachmodus hingegen, wechseln die Sprecher zwischen den Sprachen bzw. mischen diese, somit sind beide Sprachen aktiviert. Beeinflusst wird der Sprachmodus vom Gesprächspartner, von der Situation, sei diese formell oder informell, vom Thema oder Ort u.Ä..

Wie oft welcher Typus von Code-Switching verwendet wird kann auch davon abhängen, ob es sich um eine früh- oder spätmehrsprachige Person handelt. Riehl unterscheidet hier wie folgt:

- Ausgewogene Mehrsprachige
Switchen aus diskursstrategischen Motiven oder integrieren anderssprachiges Material in das System der Konversationssprache.

- Nicht ausgewogene Mehrsprachige
Switchen öfter unbewusst bzw. aus themenbezogener Notwendigkeit in die dominante Sprache

So entwickeln sich gemischte Codes in manchen mehrsprachigen Gemeinschaften, sohin findet in der informellen Kommunikation ein ständiges Hin- und Herwechseln zwischen den Sprachen statt. (Auer 1999, Gardner-Chloros 2009:45ff.). Einfluss auf Code-Switching und die Häufigkeit diesbezüglich haben auch Input sowie Sprachgewohnheiten in der Familie der zweisprachig aufgewachsenen Bilingualen. (Nicoladis 2008)

II.d) „**Grammatisch-syntaktischer Ansatz**“ nach Biegel (1996)

Ganz nach Weinreichs Charakterisierung befasste sich die Forschung lange mit den extralinguistischen Faktoren, die Code-Switching bedingten, ein Sprachwechsel ohne Kontextveränderungen und innerhalb eines Satzes wurde nicht beachtet. In den letzten Jahren fanden Untersuchungen zum Thema auf der ganzen Welt statt. Erforscht werden dabei hauptsächlich Fragen nach grammatisch-syntaktischen Regeln, also den „formal and functional constraints“. Sehe hierzu Biegel 1996:14.

Es gibt verschiedene Sichtweisen betreffend der Länge der Einheiten, der Funktionen sowie Bedingungen von Code-Switching, aber auch unterschiedliche Sichtweisen auf die Struktur oder die Prinzipien von Code-Switching. In den Arbeiten über die Struktur bzw. die Prinzipien von Code-Switching beschäftigen sich die Forscher mit der Frage, an welcher Stelle im Satz bzw. innerhalb einer Phrase ein Wechsel stattfindet. Festgestellt wurde, dass der Wechsel an Satzgrenzen bzw. nach einem Teilsatz besonders oft vorkommt. So wird in solchen Fällen von **intersententiell** Code-Switching gesprochen, bei einem **intrasententiellen** Code-Switching hingegen findet der Wechsel innerhalb einer Satzeinheit statt. (Riehl 2014) (siehe auch weiter oben in der vorliegenden Arbeit)

1. Matrix Language Frame Model von Myers-Scotton

Myers-Scotton versucht eine allgemeingültige Grammatik bzw. universelle Regeln für Code-Switching zu formulieren, wobei das intransentielle Code-Switching im Focus steht. Myers-Scotton unterscheidet zwischen einer Matrix Language, eine Matrix- oder Rahmensprache, die dominante und hierarchisch übergeordnete Sprache, und einer Embedded Language, eine eingebettete Sprache, die hierarchisch untergeordnet ist. Unterschieden werden:

1. „reine“ Matrix Language-Inseln – ganze Passagen in der Matrix Sprache;
2. Embedded Language-Inseln – Das sind Transfers der eingebetteten Sprache, die jedoch den strukturellen Rahmenbedingungen der Matrix Sprache nicht entsprechen;
3. Matrix Language- und Embedded Language-Konstituenten – diese bestehen aus Matrix Language- und Embedded Language-Morphemen. Die Morphemfolge wird von der Matrix Language bestimmt. Sind jedoch größere Unterschiede in der Morphemfolge der Sprachen gegeben wird,
 - die für die Matrix Sprache unmarkierte Morphemfolge benutzt;
 - „eine Morphemfolge, die in der ML eine erlaubte Markierung anzeigt, aber in Wirklichkeit eine unmarkierte Form der EL ist“ (Biegel 1996:21), angewandt;
 - die Benutzung von Nomen ohne nähere Bestimmung, sowie Verben ohne Flexionsmorpheme eingesetzt. (Biegel 1996:21)

(Alletti 2011:83-84)

Das Matrix Language Frame Model von Carol Myers-Scotton (2002,2006) ist die einflussreichste sowie umfassendste Theorie unter den Theorien, die sich mit der grammatischen Bestimmung von Code-Switching beschäftigen. Hier werden Beschränkungen oder auch constraints für den Wechsel festgelegt. Der Morphosyntaktische Rahmen für die Äußerung wird von der „Matrixsprache“ vorgegeben, darin wird die andere Sprache oder auch „embedded language“ „eingebettet“. Die „eingebettete Sprache“ bildet jedoch auch manchmal „Inseln“, wobei

längere Einheiten, die die entsprechende Grammatik der eingebetteten Sprache besitzen, innerhalb der Matrixsprache auftreten. Die eingebettete Sprache und die Matrixsprache können auch die Rollen tauschen, es kann somit zunächst Deutsch mit eingebetteten englischen Elementen gesprochen werden und anschließend Englisch mit eingebetteten deutschen Elementen. Dabei wichtig sind das **System Morpheme Principle**, hier müssen alle syntaktisch relevanten Morpheme von der Matrixsprache und das **Morphem Order Principle**, die Abfolge der Morpheme müssen hierbei der Abfolge in der Matrixsprache entsprechen, wie zum Beispiel im folgenden Beispiel: „*You will die Kirche see*“ (Riehl 2014:34)

2. Nebeneinanderstellung von zwei grammatischen Systemen (Poplack 1980)

Ähneln sich zwei Sprachen in der grammatischen Struktur kann Code-Switching vorgenommen werden, da die syntaktischen Regeln beider Sprachen nicht verletzt werden. Sind die beiden Sprachen unterschiedlich wird ein Code-Switching schwieriger.

3. Konstituenten

Syntaktisch höher stehende Einheiten, wie Sätze werden gewechselt, während der Wechsel bei syntaktisch tieferstehenden Einheiten, wie Nomen, Verben, usw. seltener vorkommt, wobei das Nomen hierbei eine Ausnahme darstellt.

Wird innerhalb eines Satzes die Sprache häufig gewechselt, deutet dies laut Pfaff (1979) und Poplack (1981) auf eine große Sprachkompetenz hin, findet der Wechsel erst nach dem Satz statt, weist dies auf keine sehr große Sprachkompetenz hin.

„... those which occur within a single sentence, are the ones which require the most skill. They tend to be produced by the „true“ bilinguals... Code-switching, then..., is actually a suggestive indicator of degree of bilingual competence.“ (Poplack, Sh., 1980:73)

Poplack ist der Überzeugung, dass eine hohe bilinguale Kompetenz am Wechsel der Sprache innerhalb des Satzes erkennbar ist.

4. Freie Morpheme (Poplack 1980)

Hier ist ein Umschalten zwischen einem gebundenen Morphem und einem Lexem nicht möglich, außer das Lexem ist in der Sprache des gebundenen Morphems phonologisch integriert (Haust 1993:115, zitiert nach Alletti 2011:78)

5. „Government and Binding Theory“ Modelle

Diese Studien (Wolford 1983, Di Sciullo, Mysken, Singh 1986, Pandit, 1990, zitiert nach Biegel 1996:20), die sich als unbefriedigend herausgestellt haben, haben die „Government and Binding Theory“ von Noam Chomsky als Vorbild. Demnach ist Code-Switching nur zwischen Elementen, die nicht lexikalisch voneinander abhängig sind möglich. Die Stellen, an denen es zum Wechsel kommt, werden als „neutralization sites“ (Di Sciullo, A.M. et al, 1986:22) bezeichnet.

II.e) „Einstellungen gegenüber Code-Switching“

Zu Code-Switching gibt es positive wie auch negative Einstellungen, da sich Vorteile und Nachteile erkennen lassen.

„In spite of the difference in attitude towards Code-switching the behavior is observed all over the world and has been accepted as the norm rather than the exception.“ (Cheng, L.R./Butler, K., 1989:297, zitiert nach Biegel 1996:40)

„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.“ (Munukka 2006:6)

II.f) „Andere Sprachkontaktphänomene“

Es gibt weitere Sprachkontaktphänomene wie Entlehnungen, Code-Mixing oder Interferenz/Transferenz, die hier nicht näher ausgeführt werden, da im Rahmen der Untersuchung lediglich das Phänomen Code-Switching betrachtet wird.

Das Phänomen Code-Switching wird von vielen Faktoren beeinflusst, um herauszufinden welche dieser Faktoren in der Deutschförderung vorkommen und wie diese zusammenwirken, habe ich mich für eine empirische Erhebung entschieden.

Da die Datenerhebung mittels Beobachtungen sowie Interviews durchgeführt wird, werden diese anschließend im Kapitel Datenerhebung erläutert. Doch bevor ich auf die qualitative Forschungsmethode eingehe, möchte ich zuvor kurz auf Sprache sowie Sprachförderung eingehen.

III. EXKURS: SPRACHE UND SPRACHFÖRDERUNG

„Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“ (Wilhelm von Humboldt)

Wir Menschen haben dieselben Grundbedürfnisse und teilen sogar mit den Tieren Bedürfnisse wie zum Beispiel das Bedürfnis nach Schlaf, wir haben Hunger und Durst, doch den meisten Menschen genügt es nicht diese Grundbedürfnisse zu stillen. Wir unterscheiden uns in vielerlei Hinsichten von den Tieren, zum Beispiel kommunizieren wir mittels Sprache. Natürlich haben auch die Tiere eine Form von Sprache doch die Sprache der Menschen ist etwas komplexer. „Sprache ist das bildende Organ des Gedankens“ (Wilhelm von Humboldt 1836). Die Menschen haben Gefühle, Gedanken, Wünsche und Erfahrung die sie ausdrücken möchten und mittels Sprache wird dies möglich. Die Kommunikation kann mittels Gestik und Mimik, Körpersprache, aber auch verbal ablaufen. Die verbale Kommunikation zwischen Menschen passiert über eine Sprache, also ein Sprachsystem wird benötigt. Auf der Welt gibt es sehr viele unterschiedliche Sprachen, manche sind sehr ähnlich, andere nicht. Es gibt unterschiedliche Sprachfamilien und die Schriftzeichen sind nicht bei allen Sprachen dieselben.

Dass wir Menschen die Kommunikation und somit auch den Umgang mit Sprache benötigen, können wir zum Beispiel an dem Experiment von Friedrich II von Hohenstaufen sehen, dass im 13. Jahrhundert durchgeführt wurde. Kinder wurden sich selbst überlassen und mussten ohne Zuwendung sowie Aufmerksamkeit der Erwachsenen und ohne jegliche Interaktionsmöglichkeiten auskommen. Ziel war es herauszufinden, welche Sprache diese Kinder lernen würden. Alle Kinder verstarben.

„Der Kaiser wollte die ursprüngliche Sprache der Menschheit herausfinden. Deshalb ließ er einige neugeborene Kinder ihren Müttern wegnehmen und an Pflegerinnen und Ammen übergeben. Sie sollten den Kindern Milch geben, daß sie an den Brüsten saugen könnten, sie baden und waschen, aber keinesfalls mit ihnen kosen und zu ihnen sprechen. Er wollte nämlich untersuchen, ob sie (nach ihrem Heranwachsen) die hebräische Sprache sprächen, die älteste, oder die griechische oder die lateinische oder die arabische oder aber die Sprache ihrer Eltern, die sie hervorgebracht hätten. Aber er mühte sich umsonst, weil alle Kinder starben ...

Denn sie können ohne das Patschen und das fröhliche Grimassenschneiden und die Liebkosungen ihrer Ammen und Ernährerinnen nicht leben.” (Eberhard 1975)

Menschen sind ohne Sprache isoliert. Ohne Sprache können wir uns nicht ausdrücken, wir können nicht sagen, nicht äußern, was uns bewegt oder was wir gerne hätten, wir können auch keinen Anschluss finden, keine Gemeinschaft pflegen, was zur Isolation führt, die jedoch für uns Menschen bzw. für unsere Psyche nicht gut ist. Mittels Sprache kommen wir mit anderen Menschen in Kontakt und verschließen uns nicht in uns selbst.

Um eine Sprache sprechen zu können, müssen wir diese jedoch erst erlernen. Kinder, die in normalen Verhältnissen aufwachsen, leben in einer Familie in der eine, manchmal auch mehrere Sprachen gesprochen werden, dadurch fällt ihnen das Erlernen dieser Sprache leicht, denn sie lernen durch das Zuhören und Imitieren.

„Die Sprache wird nicht in der Rolle des Zuschauers erworben, sondern durch aktiven Gebrauch“ (Bruner 1997). Nach persönlichen Beobachtungen hören Kinder am Beginn ihres Lebens zu und beginnen dann langsam zu sprechen. Sie versuchen es und haben dabei keine Bedenken etwas falsch zu sagen, sie imitieren, das von ihnen Gehörte, zuallererst Laute, irgendwann auch Wörter und so lernen sie Schritt für Schritt bzw. Wort für Wort sprechen.

Eine Sprache zu lernen ist für Erwachsene jedoch nicht ganz so einfach, wie es oftmals bei Kindern den Anschein erweckt. Manchmal wird eine Sprachförderung notwendig. Es wird hierbei nicht auf sprachgestörte oder sprachverzögerte Personen Bezug genommen. Um die Wirksamkeit der Sprachförderung zu gewährleisten sollten die individuellen Besonderheiten sowie Lebensumstände der Personen, wie auch ihr Sprechverhalten, Introvertiertheit oder Extrovertiertheit in Betracht gezogen werden. Zu bedenken sind die Kompetenzen der jeweiligen Personen, wie auch ihre Interessen und Bedürfnisse. Doch was ist Sprachförderung eigentlich?

Laut Duden ist Sprachförderung eine

„Förderung der sprachlichen Entwicklung, der sprachlichen Fähigkeiten“
(<http://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachfoerderung>)

Der Begriff Sprachförderung wird in den Niedersächsischen Handlungsempfehlungen zur Sprachbildung und Sprachförderung von 2012 wie folgt beschrieben:

„Mit Sprachförderung sind die pädagogischen Tätigkeiten der gezielten Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit gemeint. Dies kann sich auf den individuellen Fall beziehen – etwa, wenn bemerkt wird, dass ein einzelnes Kind Schwierigkeiten mit der Bildung bestimmter Laute oder eines einzelnen grammatischen Phänomens hat. Es kann sich aber auch an Kindergruppen richten, die eine besondere Unterstützung dabei benötigen, die nächste Hürde in der sprachlichen Entwicklung zu nehmen. Förderung ist also auf spezifische sprachliche Phänomene gerichtet und wird in der Regel beendet werden, wenn die angestrebte Entwicklung erreicht ist.“

(www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=273:sprachbildung-und-sprachförderung&catid=76)

Laut dem baden-württembergischen Orientierungsplan wird „Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen“ „nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote“ (Reich 2008:12) . Es wird hier zwischen „sprachlichen Tätigkeiten des Kindes“ sowie „sprachliche Handlungen seiner Bezugspersonen“ unterschieden. Die Bezugspersonen haben die Aufgabe der „sprachlich-kommunikativen Zuwendung“ und das Kind soll durch Eigenaktivität zur Sprachenentwicklung gelangen. Durch die sprachlich-kommunikative Zuwendung bekommt das Kind bzw. der Lernende reichlich Input, der eine Grundlage für eine sichere Verwendung der Sprache bildet. Jeder Auf- und Ausbau von Sprache ist im weiten Sinne eine Sprachförderung. Ein Input der Bezugspersonen, der über die Grenzen des täglichen Austausches hinausreicht, wie zum Beispiel Lieder, Reime, Gespräche mit bestimmten Regeln, Erzählungen, Erklärungen, Anhören von Tonaufnahmen, Vorlesen, usw. stellen eine Spracherziehung dar und sind im weitesten Sinne eine Sprachförderung.

„eine Spracherziehung, die auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten gerichtet ist, heißt Sprachförderung im engeren Sinne. Spracherziehung und Sprachbildung richten sich an alle Kinder, Sprachförderung ist ein Teil davon und richtet sich an einen Teil der Kinder“

(Reich 2008:13,14)

Ist unter Förderung das Recht des Kindes bei weniger weit entwickelten Fähigkeiten die Chance zur vollen Ausschöpfung seiner Potenziale zu erhalten gemeint, ist dies eine Förderung im weiten Sinne. Ist jedoch eine „Verpflichtung“ zur Erfüllung von Zielvorstellungen, die durch gesellschaftlichen Konsense sowie institutionellen Auftrag gesetzt sind, gemeint, wird die Grenze zwischen Selbstverwirklichung sowie Fremdbestimmung undeutlich. Die Lehrenden übernehmen hier die Zielsetzung für die Lernenden, da sie meinen eine bessere Kenntnis über die gesellschaftlichen Umstände zu haben und so auch die passenderen Ziele festsetzen zu können. Reich meint, dass diese Vorgehensweise in der Sprachförderung und insbesondere in der Deutschförderung zweisprachiger Kinder immer deutlicher wird. Findet die Orientierung an den sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems statt, wird an den sprachlichen Defiziten der Kinder bzw. Lernenden angesetzt und nicht an deren Interessen bzw. bereits erworbenen Fähigkeiten. (Reich 2008:12-14)

Eine Förderung in der Sprache benötigen nicht nur Kinder, jedoch ebenso Erwachsene, die eine neue Sprache erlernen möchten. Erwachsene lernen nicht in derselben Weise wie Kinder lernen und beim Erlernen einer neuen Sprache verläuft dieser Vorgang nicht gleichermaßen wie bei einem Kind, doch sind hier viele Ähnlichkeiten erkennbar. Auch Erwachsene hören zunächst die Sprachmelodie sowie die Wörter und müssen diese Schritt für Schritt bzw. Wort für Wort erlernen. Beim Erlernen einer Fremdsprache wird allgemein davon ausgegangen, dass bei Erwachsenen das Maß an Eigeninitiative höher ist, jedoch spielen auch hier persönliche Interessen, Lebensumstände, die Motivation und viele andere Faktoren eine Rolle, denn auch bei Erwachsenen muss die Lust an der Sprache geweckt werden. Je nachdem ob es sich um eine intrinsische oder extrinsische Motivation handelt wird die Leichtigkeit des Erlernens einer Fremdsprache davon betroffen sein, sei es nun positiv oder negativ. Es können auch beim Fremdsprachenunterricht Methoden der Sprachförderung wie Dialoge mittels Rollenspiele nachstellen, Satz-Puzzles, Memory-Spiele, Freies Erzählen anhand von Bildkärtchen, usw. verwendet werden, hierbei muss jedoch darauf geachtet werden, dass keine Infantilisierung aufkommt. Für eine wirksame Förderung muss bei Erwachsenen ebenfalls an den individuellen Bedürfnissen, Interessen und dem Sprachstand angeknüpft werden.

IV. DATENERHEBUNG

IV.a) Zielsetzung und Methode der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Zielsetzung, die Methode der Untersuchung, sowie die Vorgehensweise näher beschrieben.

In der vorliegenden Arbeit werden Informationen über die Verwendung von Code-Switching in der Deutschförderung erhoben. Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es zu eruieren, ob Code-Switching in der Deutschförderung verwendet wird oder nicht bzw. wenn Code-Switching verwendet wird, wann dies der Fall ist, warum Code-Switching verwendet wird und von wem. Bei der Frage „wann Code-Switching verwendet wird“ ist auch zu beachten, was der Auslöser dafür ist bzw. ob ein Auslöser hierfür überhaupt erkennbar wird. Die Untersuchungen beschränken sich auf den Raum Wien. Es wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, hierfür werden einige Deutschkurse an einigen Sprachschulen in Wien zur Beobachtung herangezogen, worauf in einer zweiten Phase Interviews mit den Lehrenden folgen.

Vorgehensweise und Methode

„Eine Forschungsmethode ist das planmäßige und systematische Vorgehen, das zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse erforderlich ist.“

(Hug & Poscheschnik 2010:110)

In der empirischen Forschung werden die qualitative und die quantitativen Erhebungsmethoden unterschieden. Die wichtigsten Erhebungsmethoden in der qualitativen Forschung sind das Interview, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung. Im Folgenden wird die qualitative Forschung kurz erläutert, da ich mich im Rahmen der Datenerhebung für diese Methode entschieden habe. Ich habe mich dafür entschieden, da mir diese als zielführend erscheint.

Qualitative Untersuchungen basieren sehr häufig auf verbale Daten, erhoben durch Interviews, aber auch auf qualitative Beobachtungsmethoden. Die qualitative Methode ist durch die offene Zugangsweise zum Forschungsgegenstand gekennzeichnet, die sich sogar noch im Laufe des Forschungsprozesses verändern kann. So bleibt der Forscher offen und flexibel im Forschungsprozess und somit auch offen gegenüber neuen sowie unbekannten Erkenntnissen. (Wolf 1995:309-329).

Aus diesem Grund wird auch in der vorliegende Untersuchung qualitativ geforscht. Diese Methode erscheint mir sehr angemessen, da sich so auch eine Möglichkeit der Transparenz ergibt, da die Daten einerseits durch Beobachtungen erhoben werden und andererseits auch durch Interviews. Durch die Interviews haben die Befragten die Möglichkeit sich offen und frei zu äußern. Als Hilfestellung dient ein Interviewleitfaden, der dem Interview einen Rahmen und gleichermaßen Denkanstöße gibt. Der Leitfaden ist eine Orientierung für mich um keinen wichtigen Punkt beim Interview zu übergehen. Dieses theoretische Konzept kann im Verlauf des Interviews auch modifiziert werden. So können sich auch neue eventuell noch unbeachtete Aspekte ergeben und mit in das Interview und somit in die Untersuchung einfließen.

Um eine höhere Validität der Ergebnisse zu erreichen, aber auch ein umfassenderes Bild zu erhalten, habe ich mich für die Methodentriangulation entschieden. So kann ich die Schwächen der Beobachtung mit den Stärken der Befragung sowie vice versa ausgleichen und ebenso systematische Fehler verringern.

Die teilnehmende Beobachtung

Bei der teilnehmenden Beobachtung wird im Rahmen der Feldforschung eingesetzt und der/die Forscher/in nimmt direkt teil. Der Fokus richtet sich hier auf verbalsprachliche Daten wie auch auf Verhaltensweisen und Handlungen der Personen. Der/die Forscher/in steht in direkter Beziehung zu den Forschungspersonen. Es gibt systematische wie unsystematische Formen. Bei der unsystematischen Form werden alle Handlungen beobachtet, die Beobachtung ist somit sehr offen. Wohingegen bei der systematischen oder strukturierten Beobachtung festgelegte Verhaltensweisen beobachtet und erfasst werden. In der qualitativen

Forschung gibt es zwar einen Beobachtungsleitfaden, der gibt jedoch nur grob den Fokus der Beobachtung vor und ist somit eher offen.

(Poscheschnik & Hug 2010)

Ich habe mich für den Einsatz einer strukturierten Beobachtung entschieden, da ich im Rahmen meiner Beobachtungen das Augenmerk auf Code-Switching gelegt habe und dessen Auftreten in der Deutschförderung. Durch die Beobachtung möchte ich eruieren, ob, wann und warum Code-Switching im Unterricht auftritt, sowie ob es einen Auslöser hierfür gibt.

Das Interview

Bei strukturierten Interviews sind die Fragen genau vorgegeben und keine Abweichungen vorgesehen. Unstrukturierte Interviews hingegen sind völlig offen und haben kein bestimmtes Ziel. Typisch für die qualitative Forschung sind halb- bzw. teilstrukturierte Interviews mit einem Interviewleitfaden, der alle für die Forschungsfrage erforderlichen und relevanten Fragen beinhaltet. Bei der qualitativen Forschung werden offene Interviews angewandt, völlig geschlossene Interviews mit allen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten werden hier eher nicht eingesetzt.

In der qualitativen Forschung sind laut Poscheschnik und Hug (2010) folgende Interviewtypen die wichtigsten:

- *„Narratives Interview: Offene, unstrukturierte Befragung für die Erhebung von biographischen Erzählungen.*
- *Episodisches Interview: Offene, teilstrukturierte Befragung für die Erhebung von biographischen Erzählungen und von Regelwissen.*
- *Problemzentriertes Interview: Offene, teilstrukturierte Befragung für die Erhebung subjektiver Einstellungen in Bezug auf ein gesellschaftliches Problem.*
- *Fokussiertes Interview: Offene, mehr strukturierte Befragung für die Erhebung subjektiver Sichtweisen in Bezug auf einen bestimmten Stimulus.*

- *Halbstandardisiertes Interview: Offene, teilstrukturierte Befragung für die Erhebung subjektiver Theorien über den Forschungsgegenstand.*
- *Experteninterview: Befragung von Personen, die sich durch eine besondere Expertise über den Forschungsgegenstand auszeichnen.“*

Mir erscheint ein Fokussiertes Interview als angemessen, da ich die Sichtweisen der Lehrenden zum Gebrauch von Code-Switching in der Deutschförderung bzw. auch ihre Erfahrungen mit dem Gebrauch von Code-Switching in der Deutschförderung eruieren möchte.

Für die Durchführung von Interviews sind laut Poscheschnik & Hug 2010 folgende Regeln zu beachten:

1. Verständlichkeit – Bei der Formulierung der Fragen sollte die Verständlichkeit beachtet werden.
Um das zu gewährleisten wird ein Probeinterview mit einer/em Probeinterviewten durchgeführt, wonach der Frageleitfaden überarbeitet wird.
2. Technik – Bei der Verwendung von Geräten sollte ein sicherer Umgang gewährleistet sein.
Dieser ist gegeben, da das Aufnahmegerät bereits oft von mir persönlich verwendet wurde.
3. Ungestörtheit – Die Durchführung des Interviews sollte ungestört erfolgen können.
Für die Ungestörtheit wird gesorgt, indem sich der Interviewer und die/der Interviewte in einem Raum der jeweiligen Sprachschule zurückziehen.
4. Vertrauen – Die Befragten sollten sich nicht kritisiert oder ausgehorcht fühlen und ein ernsthaftes Interesse an den Befragten sollte vermittelt werden.
Dies wird hier durch ein „lockeres Interview“, geführt wie ein Gespräch ohne den Einsatz von Tadel, Verbesserungsvorschläge oder Ähnliches von meiner Seite vermittelt.

5. Gespräch – Beim Abschweifen soll zum Thema zurückgeführt werden und es sollen keine Antworten beeinflusst werden.

Anhand des Leitfadens werde ich hier mittels Wiederholung der gestellten Frage auf das Thema zurückführen und versuchen dabei in meinen Aussagen neutral zu bleiben.

6. Geduld – Antworten zurückhaltend abwarten und Pausen sowie Antwortverweigerungen zulassen.

7. Flexibel sein – Bei Interesse nachfragen, auch wenn das Thema nicht berücksichtigt wurde, um wichtige Aspekte nicht zu übersehen.

Um eine authentische wie auch genaue Wiedergabe des Interviews zu gewährleisten werde ich eine Tonaufzeichnung anfertigen, da mir ein einfaches Protokoll nicht genau genug erscheint, ich in diesem Fall durch die Protokollierung abgelenkt wäre und somit nicht in der Lage wäre, mich auf das Interview sowie nonverbale Eindrücke und Gesamteindrücke im Allgemeinen zu konzentrieren.

IV.b) Leitfaden des Interviews

Der Interviewleitfaden wurde von mir selbstständig für das Interview erarbeitet. Im Laufe der Bearbeitung wurden die Fragen modifiziert und nach einem Probeinterview mit einer Kollegin etwas angepasst. Beim Erstellen des Fragebogens war es für mich sehr wichtig den Befragten die Möglichkeit einer freien und offenen Beantwortung zu ermöglichen und somit die Möglichkeit für ein authentisches Gespräch zu gewährleisten. Daher werden die Fragen so gestellt, dass die Beantwortung frei und offen erfolgen kann und die Befragung somit ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten durchgeführt werden kann.

Der Interviewleitfaden

Als Einstieg wollte ich nähere Informationen über die Lehrenden eruieren um mir so auch ein Bild von den jeweiligen Personen machen zu können.

- Wie lange arbeiten Sie schon als DaF/Z Lehrer/in?
- Was war der Grund, warum Sie sich für diesen Beruf entschieden haben?
- Welche Sprachen sprechen Sie noch?

Danach werde ich den Lehrenden kurz erklären, worum es bei meinen Beobachtungen geht und möchte die Sichtweisen der Lehrenden zum Gebrauch von Code-Switching in der Deutschförderung bzw. auch ihre Erfahrungen mit dem Gebrauch von Code-Switching in der Deutschförderung eruieren.

- Was sind Ihre allgemeinen Beobachtungen zu Code-Switching?
Wird Code-Switching im Unterricht eingesetzt?
- Wann/in welchen Fällen wird Code-Switching im Unterricht eingesetzt Ihren Beobachtungen nach?
- Von wem (Lernende, die in der Sprache fortgeschritten sind oder eher nicht) wird Code-Switching eingesetzt und mit welchem Zweck (nach Ihren Beobachtungen)?
- Sind Sie eher dafür oder eher dagegen?
- In welchen Fällen finden Sie den Einsatz von Code-Switching sinnvoll?
- Sollte Ihrer Ansicht nach mehr mit Code-Switching gearbeitet werden?

Da es für mich wichtig ist, auch Eckdaten zu den jeweiligen Lernenden zu erhalten, werde ich diesbezüglich auch die Hilfe von den Lehrenden in Anspruch nehmen und mich anschließend kurz über die Bildung, Herkunft sowie die Mehrsprachigkeit der Lernenden informieren.

IV.c) Kontaktaufnahme & Vorgehensweise

Die explorative Phase begann im September, wobei ich hier im Internet nach geeigneten Sprachschulen gesucht habe und diese Anfang Oktober per E-Mail angeschrieben habe. Ich habe rund fünfundzwanzig Schulen kontaktiert, wobei ich

jedoch nur von sieben eine Rückmeldung erhalten habe, fünf der Rückmeldungen waren leider nicht positiv, lediglich zwei der Schulen haben sich bereit erklärt meine Untersuchungen zu unterstützen.

Nach einer kurzen E-Mailkorrespondenz mit der Schule Nummer 1 wurde ich zu einem Vorgespräch eingeladen. Die Leiterin wollte mein Anliegen sowie meine Kontaktdaten an die Lehrenden verteilen um eine baldige Beobachtung zu ermöglichen.

Die Leiterin der zweiten Sprachschule versicherte mir ihre Unterstützung und bat mich um eine nähere Beschreibung der Vorgehensweise per E-Mail, die sie dann Ihren Lehrenden weiterleiten würde. Rund drei Wochen später hatte ich immer noch keine Rückmeldung und rief die Leiterin an, woraufhin sie mir erzählte, dass es viel Krankenstände gäbe und es noch dauern würde. Somit entschied ich mich noch weitere fünf Schulen anzuschreiben. Daraufhin erhielt ich sehr rasch positive Rückmeldungen, mein Anliegen wurde auch gleich an die zuständigen Personen weitergeleitet, so konnte ich mit den Lehrenden, die bereit waren, mich bei meiner Arbeit zu unterstützen in Kontakt treten und dann letztendlich am 22. November die erste Beobachtung sowie gleich im Anschluss das erste Interview durchführen.

Ab diesem Zeitpunkt verlief die Koordination der einzelnen Beobachtungen in den jeweiligen Schulen zügig und problemlos. Die Daten wurden vom 22. November bis zum 07. Dezember 2017 erhoben. Insgesamt wurden sieben verschiedene Kurse an vier unterschiedlichen Schulen beobachtet und sechs Lehrer/innen befragt. Die Interviews wurden mit den jeweils unterrichtenden Lehrer/innen im Anschluss an den jeweiligen Kurs, im selben Raum durchgeführt. Lediglich einmal konnte das Interview nicht im selben Raum durchgeführt werden, da dieser für den nächsten Kurs geräumt werden musste. Das Interview wurde somit draußen im Aufenthaltsraum fortgeführt und wurde nicht gestört, da sich alle Lernenden bereits in den Kursräumen befanden. Um Verzerrungen bzw. Beeinflussungen jeglicher Art ausschließen zu können, wurden die Befragten bewusst nicht über das Thema der Arbeit im Vorhinein informiert. Worauf wir im Laufe des Gesprächs jedoch zu sprechen gekommen sind, wie auch am Interviewleitfaden weiter oben erkennbar wird.

Für das Interview waren lediglich zehn bis fünfzehn Minuten angesetzt. Um die Lehrenden nicht unnötig in ihrer Zeit zu strapazieren, die meisten Gespräche dauerten jedoch eine halbe Stunde, einige sogar länger. Es wurden allerdings lediglich die

Ausschnitte, die für die Untersuchung von Relevanz sind transkribiert. So wurde das persönliche Engagement sowie die große Kooperationsbereitschaft der Lehrenden in den Interviews deutlich erkennbar. Beim Gespräch wurde nicht explizit auf das Thema Anonymität eingegangen, jedoch habe ich dies im Vorhinein mit einigen der Leitern/Innen besprochen und würde gerne die Anonymität der Schulen, der Lehrenden sowie der Lernenden wahren, daher verseehe ich die einzelnen Schulen, Lehrenden sowie Lernenden mit einer Nummer um die Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

IV.d) Aufnahme der Interviews, Protokollierung der Unterrichtseinheiten

Die Interviews wurden aufgezeichnet. Während des Interviews schienen die Befragten sehr entspannt, diese haben sehr frei und offen über ihre persönlichen Erfahrungen gesprochen und ihre Meinung sehr klar dargestellt. Die Gesprächsbereitschaft der Lehrenden war anhand ihres Redeflusses sowie Eigeninitiative deutlich zu erkennen. Die Aussagen der Befragten wirkten sohin sehr authentisch.

Während der Unterrichtseinheiten wurde der Unterricht protokolliert sowie teilweise aufgenommen, sohin ist die Möglichkeit gegeben, den groben Verlauf des Unterrichtsgeschehens nachzuverfolgen.

IV.e) Beobachtungsgruppe/Befragungsgruppe

In die Zielgruppe wurden alle zur Verfügung stehenden Lehrer/innen sowie Teilnehmer/innen der beobachteten Sprachkurse aufgenommen, da so ein allgemeines sowie nicht verzerrtes Abbild der Verwendung von Code-Switching in der Deutschförderung, der befragten sowie beobachteten Personen, erkennbar wird.

Um eine allgemeine Vorstellung über die befragten bzw. beobachteten Personen ermöglichen zu können, werden hier noch die folgenden Details erwähnt.

Es wurden 58 Teilnehmer/innen in vier Sprachschulen und sieben Sprachkursen mit dem Niveau Alpha 3 zu A1 bis B2 beobachtet und sechs Lehrer/innen interviewt. Die beobachteten Lernenden waren zwischen 18 und 51 Jahren alt. Die befragten

Lehrer/innen waren zwischen 31 und 46 Jahren alt und hatten bereits Unterrichtserfahrung.

V. AUSWERTUNG DER DATEN

Demografische Merkmale

In der Folge werden die demografischen Merkmale der beobachteten Personen dargelegt, hierbei wird die Herkunft, das Geschlecht, das Alter, der Familienstand, die Ausbildung bzw. Beruf sowie die gesprochenen Sprachen der Teilnehmer dargestellt, wobei die Sprache Deutsch nicht in den gesprochenen Sprachen aufgenommen wird, da diese erst gelernt wird und die Übersicht nur die bereits gelernten Sprachen aufzeigen soll. Für den besseren Überblick werden die Kurse einzeln gelistet, das Niveau des jeweiligen Kurses sowie eine Übersicht der Sitzordnung angegeben bzw. grafisch dargestellt. Weiters wird auch der Wunsch im Land zu bleiben oder eine eventuelle bzw. geplante Rückkehr ins Heimatland kommentiert.

Kurs Nr. 1, Niveau: B1

Teilnehmer/in	Herkunft	weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Familienstand
1	Afghanistan		x	25	1	Flüchtling/Pflichtschule	ledig
2	Afghanistan		x	27	1	Flüchtling/Pflichtschule	ledig
3	Iran		x	25	1	Flüchtling/Pflichtschule	ledig
4	Iran		x	28	1+E	Flüchtling/Studium	ledig
5	Iran		x	33	1	Flüchtling/Pflichtschule	verheiratet, Kinder
6	Irak		x	35	1+E	Flüchtling/Studium	verheiratet, Kinder

7	Afghanis tan		x	30	1	Flüchtling/Pflichts chule	
8	Türkei	x		34	2	Migrantin/Matura	verheiratet, 2 Kinder
9	Afghanis tan		x	28	1+E	Flüchtling/Studiu m	ledig
10	Afghanis tan		x	26	1	Flüchtling/Pflichts chule	ledig
11	Iran		x	25	1	Flüchtling/Pflichts chule	ledig

Sitzordnung: siehe Skizze

Der Lehrende	
Af. 1	
Iran 11	
Af. 2	10 Af.
Iran 3	
Iran 4	9 Af.
5	6 7 8
Iran	Irak Af. Türk.

Die Lernenden sind im Alter von 25 bis 35 Jahre und alle circa seit zwei Jahren in Österreich, sie möchten in Österreich bleiben und lernen daher Deutsch.

Im Kurs sind insgesamt zehn männliche Teilnehmer und eine weibliche Teilnehmerin. Fünf der Teilnehmer sind aus Afghanistan, vier sind aus Iran, einer aus Irak und die einzige Teilnehmerin ist aus der Türkei. Alle Teilnehmer sprechen Farsi, wovon zwei auch Englisch sprechen. Die türkische Teilnehmerin spricht Türkisch und Kurdisch, der Teilnehmer aus dem Irak spricht Arabisch und Englisch. Die Tische der Teilnehmer sind in einer U-Form aufgestellt, der Lehrende sitzt auf der offenen Seite des U's und die Tafel ist hinter dem Tisch des Lehrers.

Drei Teilnehmer sprechen zusätzlich zu Ihrer Muttersprache auch Englisch, an der Übersicht ist erkennbar, dass diese Teilnehmer studiert haben. Die Teilnehmerin, die ebenfalls zwei Sprachen spricht, die sie in ihrer Familie gelernt hat, hat eine Matura.

Kurs Nr. 2, Niveau: B1

Teilnehmer/in	Herkunft	weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Familienstand
1	Iran		x	40	1+E	Regisseur	ledig
2	Spanien	x		25	2+E	Animateurin	ledig
3	Syrien		x	30	1+E	Matura	ledig

Sitzordnung: der Tafel zugewandt

Teilnehmer 1 ist ein 40-jähriger Regisseur aus dem Iran, der seit rund zwei Jahren in Österreich ist, hier bleiben möchte und laut eigenen Angaben Persisch und ein wenig Englisch spricht. Die zweite Teilnehmerin ist eine 25-jährige Kinderanimateurin aus Spanien, die zurzeit ihre Schwester in Wien besucht. Sie ist nur in Österreich um für ihren Beruf Deutsch zu lernen und kehrt gleich danach nach Spanien zurück, sie spricht Englisch, Spanisch und ein wenig Französisch. Teilnehmer Nummer 3 ist ein 30-jähriger Mann, der aus Syrien kommt, Arabisch und etwas Englisch spricht, seit 3,5 Jahren in Österreich ist, auch hier bleiben möchte und Deutsch wegen seiner Arbeit lernt.

Alle drei Lernende sprechen ihre Muttersprache sowie Englisch, eine Teilnehmerin spricht auch noch Französisch, sie alle möchten Deutsch lernen um in ihrem Beruf voranzukommen, lediglich zwei der Teilnehmer möchten in Österreich bleiben. Einer der Lernenden hat studiert.

Kurs Nr. 3, Niveau: A1

Teilnehmer/in	Herkunft	weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Familienstand
1	Serbien	x		45	3+E	Musikerin/Konservatorium	ledig, erwachsene Tochter 1
2	Serbien	x		25	2+E	Hausfrau/Matura	verheiratet
3	Ukraine	x		27	2+E	Matura	verheiratet
4	Thailand	x		26	2+E	Matura	verlobt

Sitzordnung: der Tafel zugewandt

Die Teilnehmerinnen sind im Alter von 25 bis 45 Jahren. Alle Teilnehmerinnen sitzen nebeneinander frontal zur Tafel. Die 45-jährige Teilnehmerin Nr. 1 ist wegen ihrer Tochter, die in Wien ein Studium beginnt, nach Wien gekommen und ist seit vier Monaten in Wien, sie möchte hier bleiben. Sie war am Konservatorium und spricht Serbisch, Englisch, Rumänisch, und ein wenig Italienisch. Teilnehmerin Nr. 2 ist 25 Jahre alt und ist vor zwei Monaten nach Wien gezogen, da sie geheiratet hat und ihr Ehemann in Wien wohnt. Sie spricht Rumänisch, Serbisch und wenig Englisch. Teilnehmerin Nr. 3 kommt aus der Ukraine, sie spricht Russisch, Ukrainisch und Englisch, ist seit zwei Monaten in Wien und hat ebenfalls geheiratet. Die 4. Teilnehmerin ist aus Thailand, spricht Thai, Koreanisch und Englisch, sie ist seit zwei Monaten in Wien und heiratet bald ihren österreichischen Verlobten. Alle Teilnehmerinnen möchten in Wien bleiben und lernen deshalb Deutsch.

Drei der vier Teilnehmerinnen sprechen zwei Sprachen sowie Englisch und haben Matura, lediglich eine spricht drei Sprachen und Englisch, sie hat ein Konservatorium besucht.

Kurs Nr. 4, Niveau: B1

Teilnehmer/in	Herkunft	Weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Familienstand
1	Afghanistan	x		25	1	Friseurin/Pflichtschule	verheiratet, 1 Kind
2	Afghanistan		x	27	2	Lehrer/Studium	ledig
3	Afghanistan		x	26	1+E	Studium	ledig
4	Afghanistan		x	25	1	Fliesenleger/Pflichtschule	ledig
5	Afghanistan		x	30	1	Pflichtschule	ledig
6	Irak		x	27	1	Studium	ledig
7	Irak		x	28	1+E	Zahnarzt/Studium	ledig
8	Afghanistan		x	26	1	Tischler/Pflichtschule	ledig

9	Irak		x	35	1	Studium	ledig
10	Afghanis tan		x	26	1	Matura	ledig

Sitzordnung: siehe Skizze

Der Lehrende					
Af. (w) 1					
Af. 2		10 Af.			
Af. 3		9 Irak			
4	5	6	7	8	
Af.	Af.	Irak.	Irak.	Af.	

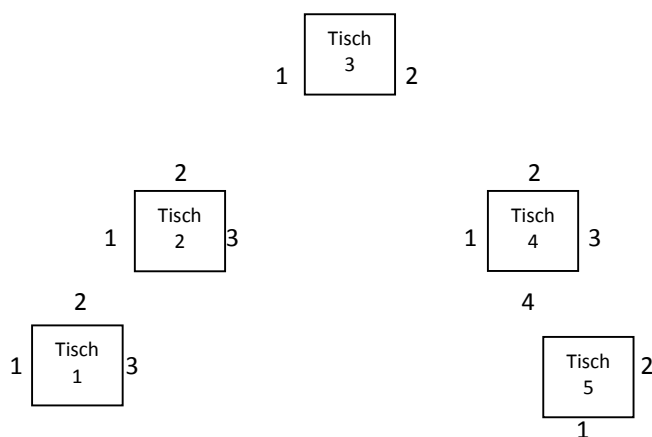
Die zehn anwesenden Teilnehmer sind im Alter von 25 bis 35 Jahre. Sechs der Teilnehmer sind aus Afghanistan und sprechen Dari, auch die einzige Teilnehmerin ist aus Afghanistan und spricht Dari, drei Lernende sind aus dem Irak und sprechen Arabisch. Es handelt sich hierbei um Flüchtlinge, die seit ungefähr zwei Jahren in Österreich sind und gerne hier bleiben möchten. Alle sprechen ihre Muttersprache und verstehen nur etwas Englisch. Von den fünf Teilnehmern, die ein Studium absolviert haben, sprechen lediglich zwei Teilnehmer Englisch zusätzlich zu ihrer Muttersprache. Vier Lernende haben die Pflichtschule besucht und einer hat eine Matura.

Kurs Nr: 5, Niveau: B2.1.

Teilnehmer/in	Herkunft	Weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Familienstand
1.1	Italien	x		21	1+E	Studentin/Matura	ledig
1.2	Taiwan	x		22	3	Studentin/Matura	Ledig
1.3	Ungarn	x		23	1+E	Studium	Ledig
2.1	Indien		x	33	2+E	Priester/Matura	Ledig
2.2	Thailand	x		42	1+E	Masseurin/Pflichts chule	verheiratet
2.3	Türkei	x		45	1+E	Matura	verheiratet
3.1	Japan	x		28	1+E	Musikerin/Studiu m	Ledig

3.2	Mazedonien	x		45	4+E	Matura	verheiratet
4.1	Syrien	x		22	1+E	Flüchtling/Matura	ledig
4.2	Syrien	x		23	1+E	Flüchtling/Matura	Ledig
4.3	Russland	x		24	1+E	Risikomanagerin/ Studium	verheiratet
4.4	Russland	x		32	1+E	Studium	verheiratet
5.1	Türkei		x	27	1+E	Lehrer/Studium	verheiratet
5.2	Syrien		x	18	1+E	Flüchtling/Schüler	ledig

Sitzordnung: siehe Skizze



Tafel

Es sind insgesamt 14 Personen anwesend, im Alter von 18 bis 45 Jahren. Die Teilnehmer sitzen in Dreiergruppen jeweils an einem quadratischen Tisch und die fünf Tische sind nicht frontal der Tafel zugewandt, sondern im Raum verteilt, daher ist die Nummerierung etwas anders gewählt.

Von den 14 Personen sprechen 13 zusätzlich zu ihrer Muttersprache auch Englisch, eine Teilnehmerin spricht noch weitere drei Sprachen, ein Teilnehmer spricht noch eine weitere Sprache. Die einzige Teilnehmerin, die überhaupt kein Englisch spricht, beherrscht drei Sprachen. Sieben der TeilnehmerInnen haben maturiert, fünf haben studiert, eine Teilnehmerin hat die Pflichtschule abgeschlossen und ein Teilnehmer ist

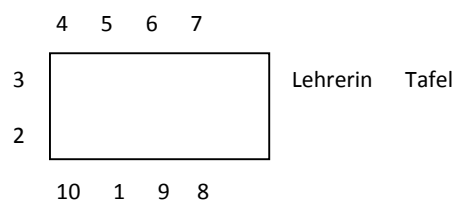
noch Schüler. Lediglich drei Teilnehmerinnen möchten nicht in Österreich bleiben.
(siehe die Protokolle im Anhang)

Sechs der Lernenden sind verheiratet, acht sind ledig.

Kurs Nr: 6, Niveau: Alpha 3 zu A1

Teilnehmer/in	Herkunft	Weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Familienstand
1	Syrien		x	50	2	Busfahrer/Pflichtschule	verheiratet, 4 Kinder
2	Syrien		x	51	2	Schweißer/Pflichtschule	verheiratet, 4 Kinder
3	Syrien		x	28	2+E	Friseur/Pflichtschule	Ledig
4	Indien		x	40	5+E	Verkäufer/Pflichtschule	verheiratet, 3 Kinder
5	Somalia		x	38	2	Bauarbeiter/Pflichtschule	verheiratet, 8 Kinder
6	Syrien		x	36	2	Verkäufer/Pflichtschule	verheiratet, 5 Kinder
7	Syrien		x	35	1	Automechaniker/Pflichtschule	verheiratet, 3 Kinder
8	Syrien		x	40	4	Schneider	Ledig
9	Syrien		x	48	1	Dekorateur/Pflichtschule	verheiratet, 2 Kinder
10	Irak		x	38	1	Automechaniker/Pflichtschule	Ledig

Sitzordnung: siehe Skizze



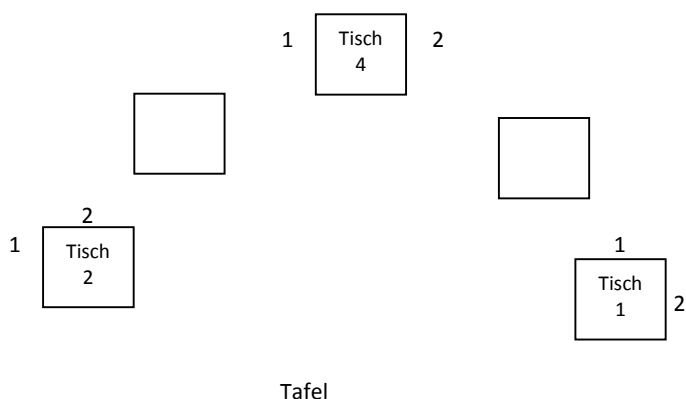
Es handelt sich hierbei um Flüchtlinge, die gerne in Österreich bleiben möchten. Der Kurs hat im April 2017 begonnen und dauert neun Monate, vor einem Monat wurde die

Gruppe zusammengelegt. Die 10 Teilnehmer sind im Alter von 28 bis 51 Jahren und haben alle eine Pflichtschule besucht. Fünf der Lernenden beherrschen zwei Sprachen, einer davon auch noch Englisch. Drei Teilnehmer sprechen nur ihre Muttersprache, einer spricht vier Sprachen und ein Lernender spricht fünf Sprachen sowie Englisch. Lediglich drei Teilnehmer sind ledig, alle anderen sind verheiratet und haben mehr als ein Kind.

Kurs Nr: 7, Niveau: A 2.2.

Teilnehmer/in	Herkunft	Weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Familienstand
1.1	England	x		31	1+E	Matura	ledig
1.2	Ungarn	x		30	2	Matura	ledig
2.1	Ukraine	x		20	3+E	Matura	ledig
2.2	Slowakei		x	37	3+E	Matura	verheiratet, 1 Kind
4.1	Serbien	x		50	1	Matura	verheiratet, erwachsene Kinder
4.2	Serbien		x	31	1+E	Matura	ledig

Sitzordnung: siehe Skizze



Die sechs TeilnehmerInnen sind im Alter von 20 bis 50 Jahren. Bis auf zwei Teilnehmerinnen sprechen alle Englisch. Zwei Personen sprechen drei Sprachen sowie Englisch, zwei Lernende sprechen zusätzlich zu ihrer Muttersprache auch Englisch, eine Teilnehmerin spricht ihre Muttersprache sowie eine Fremdsprache und

eine Lernende spricht nur ihre Muttersprache. Vier Personen sind ledig, zwei sind verheiratet und haben mindestens ein Kind. Alle TeilnehmerInnen haben eine Matura und alle möchten in Österreich bleiben, vier lernen Deutsch wegen Ihrer Arbeit, eine weil sie hier bleiben möchte und eine Lernende, weil sie ihre Kenntnisse verbessern möchte.

Die Lehrenden

Lehrende/r	Herkunft	weiblich	männlich	Alter	gesprochene Sprache	Beruf/ Bildungsstand	Erfahrung als Lehrer/in	Familienstand
1	Ö		x	46	E,D	Anglistik Studium, Umschulung zu DaF/Z Lehrer	15 Jahre	ledig
2	Ö		x	43	E,D	Studium Theater-, Film- und Medienwissensch haft, Germanistik	4 Jahre	ledig
3	D		x	31	E,D,Farsi	Technisches Studium, Umschulung zu DaF/Z Lehrer	5 Jahre	ledig
4	Ö	x		42	E,D,I	Studium Romanistik, Germanistik	20 Jahre	verheiratet, 1 Kind
5	Ö	x		38	E,D,Arabisch	Sozialarbeiterin, Alphabetisierungskurs	2,5 Jahre	ledig., 1 Kind
6	Ö	x		32	E,D,Kroatisch	Studium Germanistik	7 Jahre	ledig, 1 Kind

Fünf Lehrer/innen haben ein Studium begonnen, ihr Studium abgeschlossen haben jedoch nur zwei Lehrer. Vier der sechs Lehrer/innen haben ein Sprachstudium begonnen, lediglich drei davon haben Germanistik studiert, drei haben eine

Umschulung gemacht. Zwei Lehrende haben mehr als zehn Jahre Erfahrung, zwei haben mehr als fünf Jahre Erfahrung und zwei unter fünf Jahre. Nur ein Lehrender ist in Deutschland geboren und hat auch im Ausland unterrichtet. Zwei Lehrerinnen haben Kinder. Zwei der Lehrer sprechen zusätzlich zu Deutsch auch Englisch, alle anderen Lehrer/innen sprechen Deutsch, Englisch sowie eine dritte Sprache.

VI. QUALITATIVE INHALTSANALYSE

In der vorliegenden Arbeit ist die Fragestellung auf die Verwendung von Code-Switching in der Deutschförderung gerichtet, um das zu eruieren habe ich bei meinen Beobachtungen darauf geachtet, ob Code-Switching in den Deutschkursen verwendet wird, warum, von wem und wann dies der Fall ist. Bei der Frage nach dem „wann“ ist weiters zu beachten, ob ein Auslöser hierfür erkennbar wird oder nicht. In einer zweiten Phase werden auch die Interviews mit den Lehrenden und somit ihre Eindrücke und Erfahrungen nach diesen Kriterien untersucht. Bei der Auswertung gehe ich nach dem Prinzip der induktiven Kategorienbildung vor. Das Datenmaterial wird nach den folgenden Kategorien selektiert:

Beobachtungen:

Bei den Beobachtungen wird wie bereits erwähnt darauf geachtet

- ob Code-Switching vorkommt,
- von wem Code-Switching eingesetzt wird,
- ob nachvollzogen werden kann, warum Code-Switching verwendet wird,
- wann Code-Switching gebraucht wird und
- ob ein Auslöser hierfür erkennbar ist.

Nach erster Durchsicht der Daten haben sich folgende Kategorien gebildet, die dann anschließend zur weiteren Bearbeitung verwendet werden um die oben erwähnten Punkte zu beantworten:

- Aufklärung von Unklarheiten zum besseren Verständnis allgemein,
 - Einzelne Vokabel auf der L1/Englisch erklären,
- Emotional geprägte (peinlich berührt, Verlegenheit, Einsagen) Aussagen,
- Privatgespräche im Unterricht,
- Das Wort fehlt auf Deutsch, daher wird es durch ein nicht deutsches Wort ersetzt,
 - „...wie sagt man...“,
 - Durch ein falsches Wort ersetzt, falsch ins Deutsche übersetzt
- Übersetzen von Vokabel, wie im Wörterbuch.
 - Übersetzen von Englisch/L1 auf Deutsch
 - Zur Vergewisserung, Übersetzung von Deutsch auf L1 und wieder auf Deutsch
 - Zur Vergewisserung, Übersetzung von Deutsch auf Englisch auf L1
 - Zur Vergewisserung, Übersetzung von Deutsch auf Englisch auf L1 und wieder auf Englisch

Interviews:

Hier werden die

- Eindrücke und Beobachtungen,
- Erfahrungen, sowie
- Meinungen

der Lehrenden nach den oben genannten Punkten selektiert.

Im Folgenden werden Beispiele aus den Beobachtungen präsentiert sowie kommentiert und den oben genannten Kategorien zugeordnet. Die Beispiele sind nach der Nummer der jeweiligen Beobachtung geordnet und mit einem CS-Code versehen.

Einige Beispiele werden auf der jeweiligen Sprache wiedergegeben, da diese akustisch vollständig zu verstehen waren bzw. ich diese Sprachen selbst verstehen kann und die Beispiele daher auch gleich niedergeschrieben werden konnten.

Andere Beispiele werden nicht vollständig bzw. nicht Wort für Wort wiedergegeben, da der genaue Wortlaut nicht relevant ist oder der genaue Wortlaut nicht zur Gänze hörbar bzw. verständlich war, jedoch die Aussage trotzdem nachvollziehbar war.

Die Beispiele auf Englisch sowie Serbisch konnte ich verstehen und somit selbst übersetzen. Für die anderen Beispiele, die auf einer mir unbekannten Sprache gesprochen wurden, wie Farsi, Arabisch oder Dari, habe ich Bekannte zu Rate gezogen, da ich diese Sprachen leider noch nicht beherrsche.

VII. BEOBACHTUNGEN

- AUFKLÄRUNG VON UNKLARHEITEN ZUM BESSEREN VERSTÄNDNIS ALLGEMEIN,

Beobachtung Nr. 1

„Zwei Personen klären den Arbeitsauftrag nochmals gegenseitig auf Farsi ab.“ (CS2)

Bevor die Teilnehmer mit der Übung fortfahren, klären sie nochmals ab, was sie genau tun sollen. So können sie sicherstellen, dass sie die Übung korrekt ausführen. Sie wechseln hierfür auf Farsi und klären Unklarheiten in Bezug auf den Arbeitsauftrag ab.

„Die in Partnerarbeit geübten Fragen und Antworten werden nun im Plenum von den jeweiligen Gruppen präsentiert. „Was hättest du jetzt, wenn viele Geld hättest“, der Lehrende möchte die Frage nun von einem anderen Lernenden richtig hören. Lernender Nr. 3 ist verwirrt und sein Nachbar klärt die Unklarheit auf Farsi ab. Nr. 3 wiederholt die Phrase und sagt auch die Antwort.“ (CS4)

Lernender Nr. 3 versteht im ersten Augenblick nicht, was von ihm verlangt wird, er ist verwirrt. Sein Nachbar erklärt ihm auf Farsi, was er tun soll, die Unklarheit ist beseitigt und Nr. 3 kann mit der Übung fortfahren.

Beobachtung Nr. 3

„Die Lernenden 1 und 2 sprechen leise auf Serbisch Nr. 1 erklärt Nr. 2 was der Lehrende erklärt hat.“ (CS2)

Hier wird in einem Dialog auf der L1 über das gesprochen, was der Lehrende erklärt hat, da Nr. 2 nicht alles korrekt verstanden hat. Danach hat Nr. 2 alles verstanden und kann mit der Übung fortfahren.

„Der Lehrer bittet die Teilnehmerinnen eine Nummer im Buch alleine zu machen. Lernende 3 und 4, beraten sich immer wieder leise auf Deutsch. Lernende 1 und 2 beraten sich wieder auf Serbisch.“ (CS3)

Bei kleinen Unklarheiten der Übung betreffend, benötigt Nr. 2 immer wieder die Hilfe ihrer Nachbarin. Sie fragt den Lehrer nicht, da sie ihn nicht gut versteht und die Lernende 1 immer auf ihre L1 übersetzen muss, aus diesem Grund klärt sie Unklarheiten gleich mit der Sitznachbarin.

„Dann erklärt der Lehrer Nr. 2 etwas zur Übung, da Nr. 2 ihn nicht versteht, erklärt die Lernende Nr. 1 es ihr nochmals auf Serbisch. (CS5)

Lernende Nr. 2 benötigt immer wieder die Hilfe ihrer Nachbarin, da ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichen um alles zu verstehen. So ergeben sich Unklarheiten und es wird in die L1 gewechselt um diese aufzuklären.

„Nr. 1 fragt Nr. 2 „was hast du?“, Nr. 2 wirkt verwirrt und antwortet nicht, Nr. 1 sagt auf Serbisch „was hast du an dir?!“ und erklärt Nr. 2, was sie tun soll. Nr. 2 erklärt Nr. 1 genau was sie nicht versteht und dass sie nicht versteht „warum das so ist“, Nr. 1 erklärt es wieder auf Serbisch und Nr. 2 versucht es erneut auf Deutsch „Ich brauche einen Schlüssel.“ (CS8,9)

Lernende Nr. 2 fällt es schwer den Anweisungen des Lehrers zu folgen und die Übungen so auszuführen, wie dieser es wünscht, da sie ihn nicht immer versteht. Nach

einer kurzen Erklärung ihrer Nachbarin, versteht Nr. 2 wie sie die Übung durchführen soll und beide können dann mit der Übung fortfahren.

„Die nächste Stunde beginnt mit „Was siehst du?...Ich sehe einen Tisch.“ Der Lehrende macht noch einige Beispiele vor und die Lernenden sollen in Partnerarbeit arbeiten. Bei Nr. 1 und 2 sind Erklärungen auf Serbisch zu hören, bei Nr. 3 und 4 auf Englisch,...“ (CS12,13)

Bei dieser Übung beraten sich beide Gruppen jeweils auf der Sprache, die beide bereits sprechen um Unklarheiten betreffend der Durchführung der Übung zu beseitigen. Nr. 1 und Nr. 2 wählen ihre L1 für die Erklärungen und Nr. 3 und Nr. 4 wählen Englisch, da dies die nächste Sprache ist, die sie beide bereits sprechen.

„Es gibt Einzelheiten zur nächsten Prüfungsmöglichkeit zu klären, die der Lehrende auf Englisch erklärt.“(CS19)

Hier wählt sogar der Lehrende selbst Englisch, da dies die nächste Sprache ist, die alle bereits sprechen. Der Lehrer möchte kein Risiko eingehen, dass ihn jemand nicht verstehen könnte und entscheidet sich somit gleich dafür alles auf Englisch zu erklären, da das Thema wichtig ist.

Beobachtung Nr. 4

„Lernender Nr. 5 versteht etwas nicht, der Lehrer erklärt es, leider versteht er es noch immer nicht, Nr. 8 erklärt es ihm nun auf Dari, der Lehrende lässt es zu und Nr. 8 spricht laut, sodass alle Teilnehmer in der Klasse ihn hören können.“ (CS11)

Der Lernende Nr. 5 versteht nicht, wie etwas gebildet wird, erklärt der Lehrende es nochmals, da der erste Versuch des Lehrers nicht dazu beitragen konnte, die Unklarheit zu beseitigen, lässt der Lehrende zu, dass es die Teilnehmer untereinander nochmals auf ihrer L1 aufklären, Nr. 8 erklärt das, was der Lehrende auch bereits auf Deutsch erklärt hat, nochmals auf Dari, da noch einige andere Teilnehmer nicht ganz

verstanden haben, was gemeint ist, hören alle zu und der Lehrende lässt die Erklärungen auf der L1 zu.

Beobachtung Nr. 5

„Lernende Nr. 4.2. und 4.3. diskutieren leise auf Englisch darüber.“ (CS6)

Hier wird auf Englisch darüber diskutiert, da die Teilnehmer, versucht haben einen Satz direkt auf Englisch zu übersetzen um diesen besser verstehen zu können, die Lehrende jedoch der Ansicht war, dass dies nicht so vergleichbar wäre und zum nächsten Beispiel übergegangen ist. Da für Nr. 4.2. und 4.3. nicht verständlich wurde, wie die betreffende Form vergleichbar wäre, haben diese versucht dies noch aufzuklären.

Beobachtung Nr. 6

„Die Unterrichtende möchte wissen ob diese Übung für die Lernenden leicht oder schwer ist. Einige sagen leicht, Nr. 2 versteht nicht. Einige Teilnehmer sagen zu ihm: „sahl aw saeb“ (bedeutet „leicht oder schwer“) (CS9)

Teilnehmer Nr. 2 ist unklar, was die Lehrende möchte, seine Kollegen helfen ihm und beseitigen die Unklarheit auf der L1.

- **EINZELNE VOKABEL AUF DER L1/ENGLISCH ERKLÄREN,**

Beobachtung Nr. 1

„Das Wort „Logik“ wird von Teilnehmer 3 auf Farsi erklärt.“ (CS11)

Da alle Teilnehmer das Wort nicht kennen, der Teilnehmer 3 jedoch die Bedeutung versteht, erklärt er diese seinen Kollegen auf Farsi.

Beobachtung Nr. 3

„Lernende Nr. 3 möchte wissen, was „finden“ bedeutet der Lehrer sagt „ja, auch, aber „What do you think about...“ und beschreibt das Wort auch auf Deutsch, erklärt weiter.... „finden heißt....“opinion“...“ (CS17 – Lehrer)

Die Teilnehmerin versteht hier die Bedeutung des Wortes nicht so, wie diese in diesem Zusammenhang zu verstehen ist, daher erklärt der Lehrende, was noch damit gemeint sein kann. Hierfür verwendet er eine Umschreibung auf Englisch, da er davon ausgeht, dass die Teilnehmerin die Erklärung so besser verstehen wird. Er verwendet zunächst einen Satz auf Englisch und anschließend wechselt er am Ende des Satzes und verwendet ein englisches Wort um die Bedeutung von „finden“ zu erklären.

„Lernende Nr. 1 erklärt Nr. 2 das Wort auf Serbisch.“ (CS18)

Dies Bedeutung des Wortes „finden“ ist auch Teilnehmerin Nr. 2 nicht ganz verständlich, sowie das, was der Lehrende erklärt hat, daher erklärt Nr. 1 ihr die Bedeutung des Wortes auf ihrer L1.

Beobachtung Nr. 4

„Nach der Pause beginnt der Lehrer an die Tafel zu schreiben und zu erklären. Lernender Nr. 2 sagt „Relativsatz“, Lernende Nr. 1 fragt Nr. 2 leise auf Farsi, was ein „Relativsatz“ ist und verwendet dabei das deutsche Wort für „Relativsatz“, Nr. 2 erklärt es ihr auf Farsi.“ (CS2,3,4)

Hier wird die Sprache dreimal gewechselt. Das erste Mal auf Farsi, dann auf Deutsch, da das Wort unbekannt ist, und wieder auf Farsi. Das Wort „Relativsatz“ ist für Nr. 1 unklar, daher fragt sie ihren Nachbarn nach der Bedeutung, Nr. 2, erklärt ihr auf Farsi, wie dieser verwendet wird und was das Wort bedeutet.

„Der Lehrer erklärt weiter und fragt: „verstehst du „Prinzessin“?“. Einige Lernende verstehen das Wort und erklären es auf Dari...“ (CS5)

Einige der Lernenden verstehen das Wort, übersetzen dieses jedoch nicht gleich, sondern beschreiben es auf ihrer L1.

Beobachtung Nr. 6

„...Teilnehmer Nr. 6 erklärt es auf Arabisch, die Lehrerin sagt: „Speisekarte“.“ (CS2)

Hier wird ein Wort, welches zunächst von einem Teilnehmer auf Englisch genannt wurde, auf Arabisch erklärt.

„...Nr. 10: „Zwo fünf?!? Was heißt das?“, Nr. 6 erklärt es ihm auf Arabisch,...“ (CS11)

Ein Teilnehmer ist ganz verwirrt und versteht nicht, warum hier das Wort „zwo“ verwendet wird und was dieses bedeutet. Nr. 6 erklärt ihm auf Arabisch, dass dies „zwei“ bedeutet und nur so verwendet wurde, da dies ein Dialekt ist.

- **EMOTIONAL GEPRÄGT (PEINLICH BERÜHRT, VERLEGENHEIT, EINSAGEN, AUSSCHLUSS ANDERER, U.Ä.),**

Beobachtung Nr. 1

„Der Lehrende fährt mit seinem Unterricht fort und schreibt viele Beispiele auf das Flipchart. „Wo wärst du jetzt, wenn...“, „...wenn du mehr Zeit hättest“. Nun bekommen alle Teilnehmer ein Blatt Papier und sollen jede Frage sowie jede Antwort in Partnerarbeit aufschreiben. Zwei Personen klären den Arbeitsauftrag nochmals gegenseitig auf Farsi ab. Und fahren mit der Übung fort. Etwas später: „was würdest du machen, wenn....-Wechsel auf Farsi“, der Inhalt ist leider nicht vollständig hörbar, der Satz wurde jedoch auf Farsi beendet.“ (CS3)

Nachdem die Teilnehmer, der Übung entsprechend, einige Sätze gebildet haben, hat ein Teilnehmer den Anfang des Satzes, wie vorgegeben gebildet, diesen jedoch dann auf Farsi beendet, da er den Inhalt nicht mit dem Lehrer bzw. den anderen teilen wollte, die nicht seine L1 sprechen.

„Nr. 3 wiederholt die Phrase und sagt auch die Antwort. Nun soll Nr. 7 die Frage wiederholen, der jedoch gerade abgelenkt war und seine Kollegen auf Farsi fragt, was er nun tun soll.“ (CS5)

Hier sucht der Teilnehmer Nr. 7 die Unterstützung seiner Kollegen und bittet sie auf seiner L1, um Hilfe, da er nicht zugehört hat.

„Ein Lernender hat eine Frage nicht gehört und fragt bei seinem Nachbarn nochmals nach, zunächst auf Deutsch, sein Nachbar errötet, ist sichtlich peinlich berührt und antwortet auf Farsi, der Fragende nickt und schreibt auf. Der Inhalt ist nicht vollständig hörbar.“ (CS5a)

Der Nachbar wird auf Deutsch um Hilfe gebeten, antwortet jedoch auf der L1, da er sich bei der Auskunft, die er gibt nicht ganz sicher ist.

„Vom Lehrenden wird nun der Begriff „Bedingung“ erklärt. Die Lernenden 3,4,5 spekulieren auf Farsi, die anderen hören zu.“ (CS9)

Hier wird auf der L1 über das unbekannte Wort diskutiert, so sind die Lernenden unter sich, sie können ihre Gedanken frei ausdrücken und müssen sich nicht über das Wort mit einem eingeschränkten Wortschatz auf Deutsch besprechen. Gleichzeitig wird aber auch eine Unklarheit beseitigt. Da jedoch niemand die genaue Bedeutung des Wortes kennt, habe ich dieses Beispiel nicht zu der Kategorie „einzelne Vokabel auf der L1/Englisch erklären“ gezählt.

Beobachtung Nr. 2

„Es kommt wieder ein Beispiel mit „als“, die Lernende ist unsicher und sagt fragend „als?“. Der Lehrer sagt: „natürlich „als“...What else!“.“ (CS1,E, Lehrer)

Englisch ist die einzige Sprache, die alle Teilnehmer sprechen (außer Deutsch). Der Lehrende verwendet hier Englisch, da er sich instinktiv den Lernenden angleichen möchte, er möchte eine Zugehörigkeit suggerieren. Es scheint hier keine bewusste Handlung zu sein.

Beobachtung Nr. 3

„Die Lernende 4 fragt Nr. 3 etwas zu der Übung leise, Nr. 3 antwortet auf Deutsch und Nr. 4 sagt „I think too“.“ (CS6,E)

Die zwei Damen haben keine weitere gemeinsame Sprache außer Englisch, sie führen private Gespräche auf Englisch und klären auch Unklarheiten auf Englisch ab. Hier stimmt Nr. 4 der Meinung ihrer Sitznachbarin zu und wechselt in die gemeinsame Sprache um ihre Zustimmung auszudrücken. So schafft sie eine Nähe zu ihrer Nachbarin und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, denn beide lernen Deutsch und unterstützen einander dabei durch Englisch. Es wird nicht gewechselt um die anderen bewusst auszuschließen, aber um eine Gemeinsamkeit zu unterstützen. Der Wechsel passiert somit unbewusst.

„Lernende Nr. 2 fragt Nr. 1 leise auf Serbisch, was Bleistift heißt, Nr. 2 übersetzt.“ (CS7)

Die Lernende Nr. 2 fühlt sich Nr. 1 näher als den anderen Personen in dem Raum, da sie die einzige ist, die ihre Sprache spricht. Nr. 2 könnte auch den Lehrenden oder ihre Sitznachbarin auf der linken Seite fragen, was das Wort heißt, sie fragt jedoch lieber Nr. 1 auf Serbisch, statt die anderen auf Deutsch. Bei der Frage wechselt sie den Code, da das Wort „Bleistift“ in einen serbischen Satz verwendet wird.

Beobachtung Nr. 4

„Die Teilnehmer sollen immer wieder ihre selbstproduzierten Sätze vorlesen, danach selbst wiederholen, ohne zu lesen und dann soll es ein/e Kollege/in wiederholen. Lernender Nr. 7 soll den Satz von Nr. 9 wiederholen, er hat jedoch den Satz vergessen, Nr. 8 wiederholt den Satz für seinen Freund nochmals auf Arabisch, er sagt ihm auf Arabisch ein.“ (CS1)

Da Nr. 7 den Satz von Nr. 9 vergessen hat, möchte sein Sitznachbar ihm helfen und wiederholt den Satz nochmals für ihn. Der Satz wird jedoch leise und auf Arabisch

wiederholt, da Nr. 7 nicht bloßgestellt werden soll, Nr. 8 möchte Nr. 7 helfen und sagt seinem Kollegen auf der L1 ein, er unterstützt somit ihre Gemeinschaft.

„Lernender Nr. 2 sagt nun einen Satz, der Lehrende bittet Nr. 1 den Satz zu wiederholen, sie möchte nicht wiederholen, da sie den Satz nicht gehört hat. Nr. 2 wiederholt den Satz nochmal, Nr. 1 beginnt zu wiederholen und weiß plötzlich nicht wie der Satz weitergeht, sie fragt ihren Nachbarn Nr. 2 auf Dari „wie war das?“ und er hilft ihr aus.“ (CS8)

Nr. 2 beginnt den Satz, den sie wiederholen soll auf Deutsch, da sie aber plötzlich nicht mehr weiß, wie dieser weitergeht, sucht sie sich Hilfe bei ihrem einzigen Sitznachbarn. Sie fragt ihn auf der L1, wie der Satz weiterging. Hier wird die L1 verwendet, da sich Nr. 1 zu Nr. 2 verbundener fühlt, als zum Lehrer, während sie fragt, würde den Lehrer sie am liebsten in dieser unangenehmen Situation ausblenden, da dies jedoch nicht möglich ist, grenzt sie ihn durch die Sprache sowie Lautstärke soweit sie kann aus und sucht die Gemeinschaft und Hilfe ihres Nachbarn.

„Die Übungen werden im Plenum gemacht. Lernende Nr. 1 versteht nicht, warum bei einem Beispiel „zweimal haben kommt“, sie fragt zunächst ihren Nachbarn, Nr. 2, auf Dari, der jedoch auf ihre Frage nicht reagiert, dann fragt sie den Lehrer auf Deutsch. Sie hatte sich nur verlesen.“ (CS12)

Nr. 1 sucht Hilfe bei Nr. 2 und da er ein Landsmann von ihr ist fragt sie ihn auf Dari (sie fragt informell), Nr. 2 reagiert nicht auf ihre Frage, somit fragt sie den Lehrer direkt. (formell)

„Die Beispiele werden der Reihe nach gemacht, Nr. 1 fragt Nr. 2 immer wieder bei Unklarheiten und verwendet Dari.“ (CS13)

Immer wenn sich Nr. 1 nicht auskennt oder etwas nicht versteht, fragt sie zuerst ihren Landsmann Nr. 2 auf der L1.

Beobachtung Nr. 6

„Nach dem zweiten Mal anhören spricht Nr. 2 mit seinen Sitznachbarn auf Arabisch, leider ist er nicht vollständig hörbar, alle wirken demotiviert.“ (CS12)

Nr. 2 sieht an den Gesichtern seiner Sitznachbarn, dass sie auch nicht alles verstanden haben, er teilt seine Demotivation darüber, dass er das Band nicht gut verstanden hat mit seinen Nachbarn und äußert sich diesbezüglich auf Arabisch.

Beobachtung Nr. 7

„4.1 fragt ihren Sitznachbarn auf Serbisch: „Wie sagt man Zeichentrick?“ („Kako se zove crtano?“), ihr Nachbar zuckt mit den Schultern.“ (CS6)

Nr. 4.1. nützt die Tatsache, dass ihr Sitznachbar ihre L1 spricht und fragt gleich auf Serbisch, wie „Zeichentrick“ heißt. Sie fühlt sich so verbunden, dass sie gleich die gesamte Frage in der L1 formuliert und nicht erst am Ende der Frage das L1 Wort verwendet.

„Während einige Teilnehmer ihre Lieblingsbücher nennen und darüber gesprochen wird, fragt 4.1 immer wieder ihren Sitznachbarn: „Kako se kaže...?“ (Wie sagt man...?), ihr Sitznachbar kann ihr leider nicht die gewünschten Antworten geben.“ (CS6a)

Teilnehmerin Nr. 4.1. formuliert schriftlich was sie auf Deutsch über ihre Lieblingsbücher sagen möchte und fragt ihren Sitznachbarn dauernd auf Serbisch, wie man das jeweilige Wort, was sie gerade benötigt sagt. Sie fühlt sich durch die gemeinsame L1 verbunden und fragt somit gleich in der L1.

- PRIVATGESPRÄCHE

In dieser Kategorie werden lediglich private Gespräche aufgenommen, nicht jedoch Gespräche, die zur besseren Verständnis oder zur Aufklärung von Unklarheiten u.Ä. beitragen könnten. Da der Inhalt solcher Privatgespräche für die vorliegende Arbeit

nicht relevant ist, sondern lediglich die Tatsache, dass bei solchen Gesprächen der Code gewechselt wird, wird der Inhalt nicht näher ausgeführt.

Beobachtung Nr. 1

„Die Teilnehmer in der linken Ecke aus dem Iran unterhalten sich leise auf Arabisch.“ (CS1)

„Immer wieder wird in der linken Ecke auf Farsi getuschelt und auch gekichert.“ (CS6)

Beobachtung Nr. 3

„...Nr. 3 und 4 Tratschen auch auf Englisch.“ (CS14,E)

„Teilnehmerin 3 und 4 Tratschen auf Englisch, sie haben keine weiteren gemeinsamen Sprachen außer Deutsch, der Inhalt ist nicht vollständig hörbar.“ (CS11,E)

Beobachtung Nr. 4

„Lernender Nr. 5 fragt Nr. 4 etwas auf Dari und grinst (tratschen), leider ist der Inhalt nicht vollständig zu hören.“ (CS7)

„Nr. 5 und Nr. 4 unterhalten sich leise (tratschen) auf Dari, der Inhalt ist nicht vollständig zu hören.“ (CS9)

„Die Lernenden Nr. 7 und Nr.9 tratschen auf Arabisch, der Inhalt ist nicht vollständig hörbar.“ (CS15)

Beobachtung Nr. 5

„Teilnehmerin Nr. 4.3. tratscht mit Nr. 4.4. auf Russisch, der Inhalt ist nicht vollständig hörbar.“ (CS8)

Da der Inhalt der privaten Gespräche der Teilnehmer nicht immer vollständig hörbar war und ebenso wenig zielführend für die Untersuchung ist, wurde auf eine weitere

Auseinandersetzung hiermit verzichtet. Auffallend war, dass die Teilnehmer/innen private Gespräche fast ausschließlich auf eine andere Sprache, entweder auf ihrer L1 oder auf der nächsten gemeinsamen Sprache, geführt haben. Privatgespräche werden sohin nicht nur leise und wenn möglich nicht für den/die Lehrer/in hörbar geführt, aber auch nicht auf Deutsch. Es ist hier ein Ausschluss der Anderen anzunehmen. Diese Teilnehmer/innen möchten den Lehrer sowie die anderen Teilnehmer/innen am liebsten nicht an ihrem Gespräch teilhaben lassen und schließen diese somit instinktiv aus. Sie kreieren somit eine eigene Runde, zu der nur sie gehören wollen, also eine Art we-code.

- **DAS WORT FEHLT AUF DEUTSCH, DAHER WIRD ES DURCH EIN NICHT DEUTSCHES WORT ERSETZT**

Beobachtung Nr. 2

„Der Regisseur spricht nun von seinem Tag, er hat den ganzen Tag gedreht und erzählt, dass die „story-documentation“ Ende 2018 im ORF zu sehen sein wird.“
(CS4,E)

Dem Regisseur fällt das passende Wort nicht ein, daher verwendet er das Wort, was ihm auf Englisch eingefallen ist. Er beginnt den Satz auf Deutsch, verwendet das fremde Wort und beendet den Satz wieder auf Deutsch.

Beobachtung Nr. 4

„Lernender Nr. 7 hat fünf Jahre studiert und zwei Jahre Praktikum gemacht, er ist Zahnarzt. Für ihn ist es wichtig in seinem Fach zu arbeiten, ein Nachteil seien die Rückenschmerzen, er sagt, er mag „biology“.“ (CS16,E)

Teilnehmer Nr. 7 wechselt am Ende des Satzes ins Englische, da ihm der Begriff nicht auf Deutsch einfällt.

Beobachtung Nr. 5

„Es werden weitere unbekannte Wörter geklärt. Eine Teilnehmerin möchte wissen, was „hätten....gefunden“ bedeutet. Die Lehrerin gibt ein Beispiel: „Ohne euch hätten wir euch nie gefunden.“ und sagt das ist hypotetisch. Lernender Nr. 5.1. sagt: „das ist future past?““ (CS4,E)

Die Teilnehmerin möchte wissen, um welche Zeit es sich hier handelt. Da sie jedoch nicht weiß, was „future past“ auf Deutsch heißt, verwendet Sie den englischen Ausdruck. Die Frage wird daher auf Deutsch begonnen und auf Englisch beendet.

„Teilnehmerin Nr. 2.2. kommt aus Thailand und erklärt, dass sich in ihrem Land oft Männer als Frauen ausgeben, sie sagt: „...sie chatten am PC und man weiß nie, ob es eine Frau oder ...amm..ein Ladyboy ist.““ (CS7,E)

Hier beginnt die Teilnehmerin einen Satz auf Deutsch, sie möchte jedoch etwas ausdrücken wofür ihr das Wort auf Deutsch fehlt, sie zögert ein wenig und verwendet dann das ihr bekannte englische Wort, anschließend beendet sie den Satz auf Deutsch.

Beobachtung Nr. 6

„Es geht um Mittagessen und was es zur Auswahl gibt. Die Lehrerin fragt nach, was die Lernenden verstanden haben. Teilnehmer Nr. 3 sagt „menu“ auf Englisch,, die Lehrerin sagt: „Speisekarte“.“ (CS1,E)

Der Teilnehmer hat den Inhalt vom gehörten Text verstanden, ihm fällt jedoch nicht das korrekte Wort für Speisekarte auf Deutsch ein, daher verwendet er das englische Wort.

„Die Übungen werden weiter verglichen. Die Lehrende fragt, was die Teilnehmer verstanden haben. Ein Teilnehmer sagt „Straßenbahn“ und zeigt auf den Mund (er stellt mimisch einen Beißkorb dar), die Lehrerin sagt: „Beißkorb“.“ (CS3,Mimik&Gestik)

Der Teilnehmer kennt das deutsche Wort „Beißkorb“ nicht und da er weiß, dass die Lehrerin seine Sprache nicht versteht, mimt er das, was er sagen möchte. Dieses Beispiel zeigt, dass nicht nur eine andere Sprache verwendet werden kann um einen fehlenden Begriff zu ersetzen, sondern auch Mimik und Gestik, wie in der Gebärdensprache.

„Teilnehmer Nr. 8 erklärt, dass die Hunde in Griechenland in der Tasche sein sollen und sagt statt „Tasche“, das Wort „çanta“ (Tasche auf Türkisch). (CS4)

Auch hier fehlt ein Wort auf Deutsch und wird beim Sprechen, mitten im Satz, einfach durch ein fremdes Wort ersetzt und der Satz wird dann auf Deutsch beendet.

Beobachtung Nr. 7

„Die Teilnehmer sollen nun im Plenum über ihre Lieblingsbücher sprechen. 1.1 nennt ihr Lieblingsbuch und erklärt worum es darin geht. Sie sagt: „Es geht um die Balance, über Hoffnung und.....despair.“. Die Lehrende übersetzt das Wort und sagt: „Verzweiflung“.“ (CS1,E)

Der Satz wird auf Deutsch begonnen und da die Teilnehmerin das letzte Wort auf Englisch kennt und nicht auf Deutsch, wird dieser Satz auf Englisch beendet. Die Teilnehmerin könnte auch eine andere Sprache wählen um das Wort zu ersetzen, sie wählt jedoch Englisch, da sie davon ausgeht, dass die Mehrheit sie so verstehen würde.

„Die Lehrende fragt, ob die Teilnehmer jemandem ein Buch vorlesen. 2.2 sagt ja, aber seinem Sohn liest er dieses Märchen nicht vor, weil es zu „scary“ sei und schaut hilfesuchend zu 2.1. Die Lehrerin hilft aus und sagt: „unheimlich“.“ (CS5)

Auch hier bedient sich der Lernende 2.2 der englischen Sprache um ein deutsches Vokabel zu ersetzen, das er nicht kennt. Er beginnt den Satz auf Deutsch und beendet ihn auf Englisch.

- ...WIE SAGT MAN...

Beobachtung Nr. 7

„Nr.1 erklärt weiter: „.... pokloniti...wie sagt man...“, die Lehrende versucht zu helfen und sagt: „...dass der Schriftsteller einen hohen Betrag für eine Bibliothek gespendet hat?“. Die Teilnehmerin stimmt zu. (CS3)

Die Teilnehmerin Nr.1 beginnt auf Deutsch zu erzählen, plötzlich möchte sie etwas ausdrücken, wofür ihr das Wort auf Deutsch fehlt. Sie denkt nach und sagt kurz darauf das Wort auf der L1, denkt noch kurz nach und sagt „wie sagt man“. Die Lehrerin versteht, was Nr. 1 sagen möchte und versucht ihr zu helfen, indem sie das fremde Wort mit dem Wort „gespendet“ ersetzt. Das Wort „pokloniti“ bedeutet schenken auf Bosnisch.

- DURCH EIN FALSCHES WORT ERSETZT, FALSCH INS DEUTSCHE ÜBERSETZT

Beobachtung Nr. 7

„Nun spricht 4.1 über ihr Lieblingsbuch und erklärt, dass der Schriftsteller eine „Nobelprämie“ erhalten hat, die Lehrerin bessert sie aus und sagt: „... einen Nobelpreis dafür erhalten hat ...“.“ (CS2)

Nr. 4.1. hat hier versucht das auf Deutsch fehlende Wort zu übersetzen, das allerdings nicht ganz korrekt übersetzt wurde.

„Nun werden alle Texte im Plenum zugeordnet.4.2 erzählt, er hätte alle 20 „Episoden“ von Asterix gelesen. Die Lehrerin fragt nochmals nach, wie das heißt und Teilnehmerin 1.1 sagt: „Band“. Die Lehrende erklärt Band wird für Bücher verwendet und Teil 1,2,3 für Filme, usw.“ (CS4)

4.2. hat beim Erzählen das in diesem Fall nicht ganz passende Wort „Episoden“ verwendet. Er hat den Satz auf Deutsch begonnen und ebenso beendet.

- **ÜBERSETZEN VON VOKABEL, WIE IM WÖRTERBUCH**

Beobachtung Nr. 1

„Der Lehrer fragt was Unterstützung heißt. Der Teilnehmer 9 sagt gleich „support“.“
(CS7,E)

Teilnehmer 9 kennt die Bedeutung des Deutschen Wortes und übersetzt es ins Englische um zu zeigen, dass er es versteht und um es für andere verständlich zu machen.

„Der Lehrende möchte ein anderes Wort dafür. Alle Lernende raten bzw. denken nach. Ein Lernender sagt „tragen“. Lehrer sagt „ja, es ist physikalisch“ und erklärt weiter. Die Lernenden raten weiter. Lernender 5 übersetzt auf Farsi.“ (CS7,L1)

Lernender 5 übersetzt das deutsche Wort auf Farsi, damit es seine Kollegen verstehen können.

„Vom Lehrenden wird nun der Begriff „Bedingung“ erklärt.Plötzlich sagt Teilnehmer 9 „ist das „condition“ (auf Englisch)?““ (CS9,E)

Da der Lehrer Englisch spricht übersetzt Teilnehmer 9 das Wort ins Englische um zu verstehen, ob er es richtig verstanden hat.

„Beim Wort „Fähigkeiten“ sagt ein Lernender „skills“, auch das Wort „Symbol“ wird gleich ins Englische mit „symbol“ übersetzt.“ (CS10, CS10a,E)

Die deutschen Wörter werden gleich ins Englische übersetzt, so kann der Lehrer kontrollieren, ob die Lernenden diese verstehen oder nicht. Durch das sofortige Übersetzen wird auch Zeit erspart.

Beobachtung Nr. 2

„Der Lehrende fragt „Lindwurm – kennt ihr das?“. Die Lernenden kennen das Wort nicht, woraufhin der Lehrer es umschreibt. „So etwas wie ein Drachen...“. Die Teilnehmer schauen unwissend und überlegen. Der Lehrer sagt dann „a dragon“.“ (CS2,E, Lehrer)

Da alle im Raum Englisch sprechen und das auch die einzige Sprache ist, die alle bereits sprechen, übersetzt der Lehrer das unbekannte deutsche Wort ins Englische, damit es alle verstehen.

„Beim Wort „Hahn“ erklärt der Lehrer, „...männliches Huhn...Hahn ist das männliche chicken...kikiriki...“. (CS3,E, Lehrer)

Auch hier versucht es der Lehrende zunächst das Wort auf Deutsch zu umschreiben und verwendet anschließend Englisch. Er beginnt den Satz auf Deutsch, verwendet dann das englische Wort für Huhn und danach noch ein „kikiriki“, eine Interjektion, um zu zeigen, dass er den Hahn meint.

„Der Lehrende überlegt laut....ein Lernender möchte wissen, was „Grab“ bedeutet, der Lehrende übersetzt „grave“ und erklärt weiter „wo jemand liegt der gestorben ist.““ (CS5,E, Lehrer)

Der Lehrer übersetzt das unbekannte deutsche Wort gleich ins Englische und erklärt es dann auf Deutsch.

Beobachtung Nr. 3

„Eine der Lernenden fragt leise „Was ist brauchen?“ der Lehrer antwortet „need“. Er schreibt an die Tafel „brauchen“ und erklärt „Ich habe nicht...ich brauche...“.“ (CS1,E, Lehrer)

Das unbekannte deutsche Wort wird auch hier zunächst auf Englisch übersetzt und anschließend auf Deutsch erklärt.

„Der Lehrende geht durch und schaut die Übungen der Lernenden durch, er hat eine Anmerkung und verwendet das Wort „Satz“, die Lernende Nr. 3 versteht das Wort nicht und der Lehrer übersetzt „sentence“.“ (CS4,E, Lehrer)

Der Lehrer übersetzt das Wort „Satz“ ins Englische.

„langweilig? Was heißt das?“ möchte der Lehrer wissen. Eine der Teilnehmerinnen sagt „boring“.“ (CS15,E)

Eine Teilnehmerin zeigt, dass sie die Bedeutung des deutschen Wortes kennt und übersetzt es für alle auf Englisch.

„Lernende Nr. 3 möchte wissen, was „finden“ bedeutet und fragt: „find?“, der Lehrer sagt „ja, auch, ...“ (CS16,E)

Auch hier wird Englisch verwendet und die Bedeutung eines unbekannten deutschen Wortes zu eruieren.

Beobachtung Nr. 4

„Lernende Nr. 1 fragt ihren Nachbarn Nr.2, was „leihen“ bedeutet, dieser übersetzt das Wort dann auf Dari.“ (CS10)

Nr. 2 kennt die Bedeutung des deutschen Wortes und übersetzt es für seine Kollegin auf ihre L1.

„Der Lehrer fragt was „Barkeeper“ ist. Der Lernende Nr. 7 sagt: „barman“.“ (CS14,E)

Lernender Nr. 7 übersetzt das deutsche Wort ins Englische um zu demonstrieren, dass es für ihn bekannt ist.

Beobachtung Nr. 5

„Bei Tisch Nr. 2 wird zunächst das Wort „Schuld“ und anschließend das Wort „Tendenz“ umschrieben. Die Teilnehmer raten und dann sagt Teilnehmer Nr. 2.1. „tendency“, alle Teilnehmer haben verstanden was das Wort bedeutet.“ (CS1,E)

Da eine Umschreibung des Wortes nicht ausreichend war, hat Nr. 2.1. sich dafür entschieden den Begriff zu übersetzen.

„Ein Teilnehmer möchte den Unterschied zwischen Ursprung und Herkunft wissen, die Lehrende beschreibt: „Ursprung ist Beginn/Anfang von etwas...Herkunft ist aus welchem Land...“. Teilnehmer Nr. 2.1. fragt: „ist entstehen...origin?“. Die Lehrerin umschreibt die Bedeutung.“ (CS3,E)

Nr. 2.1. möchte die Bedeutung verstehen und fragt nochmals nach. Er beginnt die Frage auf Deutsch, zögert und überlegt kurz und verwendet dann ein englisches Wort.

Beobachtung Nr. 6

„Es wird weiter verglichen und die Lehrende möchte wissen, ob alle das Wort „Flughafen“ verstanden haben. Teilnehmer Nr. 3 übersetzt auf Arabisch: „matar“, einige Teilnehmer nicken.“ (CS6)

Das deutsche Wort wird auf Arabisch übersetzt, um sicherzustellen, dass es verstanden wurde, was durch die anderen Teilnehmer auch bestätigt wird.

„Das Wort „Zentrum“ ist nun unklar, die Lehrerin sagt: „center“ und erklärt: „Stephansplatz ist das Zentrum von Wien“. (CS7,E, Lehrerin)

Die Lehrerin übersetzt auf Englisch und versucht das Wort durch eine Beschreibung verständlich zu machen.

„Teilnehmer Nr. 6 sagt zu Nr. 9: „camî“, ein kurdisches Wort für Moschee.“ (CS8)

Auch hier wurde das neue deutsche Wort in die L1 übersetzt um es besser zu verstehen, leider wurde es jedoch aufgrund eines Missverständnisses falsch in die L1 übersetzt. Gemeint war das Zentrum und nicht die Kirche Stephansplatz.

„Nr. 7 erklärt, Nr. 2 sagt: „14 Uhr....saea..oooo...“, saea heißt Uhr auf Arabisch.“
(CS13)

Aufgrund der Erklärungen von Nr. 7, konnte Nr. 2 das Wort „Uhr“ in seine L1 übersetzen und somit verstehen, was gemeint ist.

Beobachtung Nr. 7

„2.2 versteht das Wort „plötzlich“ nicht, 2.1 sagt: „suddenly“ und beschreibt auf Deutsch: „Du gehst auf die Straße und plötzlich kommt ein Auto.““ (CS7,E)

Zunächst übersetzt 2.1. das unbekannte deutsche Wort ins Englische und gibt anschließend ein Beispiel auf Deutsch.

„4.1. versteht nicht was Comicreihe bedeutet. 4.2 übersetzt: „comic strip“ (Comic Streifen).“ (CS8,E)

Auch hier wird das deutsche Wort auf Englisch übersetzt.

„Sie gehen weiter die Wörter durch, 4.2 übersetzt: „Wie damals...kao nekedy...““ (CS9)

4.2. übersetzt den deutschen Ausdruck auf die L1.

„2.2 versteht das Wort „eigentlich“ nicht. Die Lehrerin erklärt es auf Deutsch und gibt Beispiele, der Lernende scheint es nicht zu verstehen. 4.2 übersetzt es leise mit: „Even though“.“ (CS10,E)

Hier wurde das unbekannte Wort letztendlich, damit es besser verstanden werden kann, auf Englisch übersetzt, die Übersetzung ist leider nicht mit der korrekten Bedeutung!

„Aufgrund der neuen Gruppenbildung kann 4.2 nun nicht mehr auf Serbisch übersetzen, da sein neuer Partner kein Serbisch spricht, aber beide sprechen Englisch und daher übersetzt er nun auf Englisch, statt die Wörter auf Deutsch zu umschreiben.“
(CS11,E)

Da die Teilnehmer es für sinnvoller halten, die teilweise neuen Wörter gleich auf Englisch zu übersetzen, verzichten sie auf eine Umschreibung.

„Beim Wort „heimlich“ sagt 4.1 leise „krišno“ (versteckt,geheim), 2.2 sagt: „geheim“.“
(CS12)

4.1. übersetzt die deutschen Wörter immer noch auf ihre L1, jedoch nur für sich, da
2.2. ihre L1 nicht versteht.

„Beim Wort „plötzlich“ übersetzt 4.1 leise: „iznenada“.“ (CS13)

4.1. übersetzt auf ihre L1, für sich.

○ ÜBERSETZEN VON E/L1 AUF D

Beobachtung Nr. 3“

„Teilnehmerin Nr. 3 fragt, was „talk“ auf Deutsch heißt, der Lehrer antwortet.“ (CS10,E)

Die Frage wird auf Deutsch begonnen und endet mit dem englischen Wort, da die Teilnehmerin das auf Deutsch fehlende Wort nicht umschreibt, sondern gleich das englische Wort verwendet.

○ ZUR VERGEWISSERUNG, ÜBERSETZUNG VON D AUF L1 UND WIEDER AUF D

Beobachtung Nr. 1

„Der Lehrer erklärt nun „Ratschlag“. Alle denken nach und Teilnehmer 4 übersetzt auf Farsi, um sicherzustellen, ob er das richtig verstanden hat übersetzt Lernender 5 wiederum auf Deutsch und fragt „stimmt das?“. Lehrer bejaht.“ (CS8)

Teilnehmer 4 übersetzt das Wort auf seiner L1, da Teilnehmer 5 nicht ganz sicher ist, ob das wirklich die korrekte Übersetzung ist, umschreibt er das auf Farsi übersetzte Wort nochmals auf Deutsch und lässt sich die Umschreibung vom Lehrer bestätigen.

Beobachtung Nr. 4

„Der Lehrer erklärt weiter und fragt: „verstehst du „Prinzessin“?“. Einige Lernende verstehen das Wort, erklären es kurz auf Dari und übersetzten es anschließend wieder ins Deutsche. Der Lehrende erklärt: „genau, die Tochter vom König“.“ (CS6)

Auch hier wird zunächst auf L1 übersetzt und dann wieder ins Deutsche gewechselt, um das auf Dari übersetzte Wort auf Deutsch wiederzugeben und so festzustellen, ob das unbekannte deutsche Wort auch richtig übersetzt und verstanden wurde.

○ ZUR VERGEWISSERUNG, ÜBERSETZUNG VON D AUF E AUF L1

Beobachtung Nr. 6

„Das Wort „Zentrum“ ist nun unklar, die Lehrerin sagt: „center“ und erklärt: „Stephansplatz ist das Zentrum von Wien“. (CS7,E, Lehrerin) „Teilnehmer Nr. 6 sagt zu Nr. 9: „camî“, ein kurdisches Wort für Moschee.“ (CS8)

Hier wurde ebenfalls das unbekannte Wort übersetzt. Zunächst auf Englisch und anschließend in die L1, doch leider wurde das deutsche Wort nicht korrekt verstanden und somit nicht richtig in die L1 übersetzt. Da die Teilnehmer hier nicht wieder ins Deutsche zurückübersetzt haben und ebenso wenig versucht haben das in ihrer L1

übersetzte Wort auf Deutsch zu umschreiben, um sich zu vergewissern, dass die Übersetzung auch richtig erfolgt ist, kann die Lehrende das Missverständnis nicht aufklären und denkt die Teilnehmer hätten das Wort korrekt verstanden.

- **ZUR VERGEWISSERUNG, ÜBERSETZUNG VON D AUF E AUF L1 UND WIEDER AUF E**

Beobachtung Nr. 1

„Beim Wort „Gedächtnis“ fragt der Lehrende selbst, „Was ist das englische Wort?“. Ein Teilnehmer sagt dann „memory“. Danach wurde das Wort noch auf Farsi übersetzt und wieder auf Englisch.“ (CS12,E,L1)

Der Teilnehmer versteht, was das deutsche Wort bedeutet und übersetzt es gleich, wie verlangt, ins Englische, für diejenigen, die kein Englisch oder nur sehr schlecht Englisch verstehen, oder dieses englische Wort nicht kennen, wird das Wort auf Farsi übersetzt und manche umschreiben es dann wieder auf Englisch um sich zu vergewissern, dass sie die Bedeutung korrekt verstanden haben.

VIII. ZUSAMMENFASSUNGEN & SCHLUSSFOLGERUNGEN DER KATEGORIEN

- AUFKLÄRUNG VON UNKLARHEITEN ZUM BESSEREN VERSTÄNDNIS ALLGEMEIN

Ist der Arbeitsauftrag unklar wechseln die Teilnehmer/innen auf ihre L1 um diesen nochmals abzuklären. Weiters versuchen die Lernenden untereinander nicht die Unklarheiten auf Deutsch aufzuklären, sondern wechseln gleich in die L1 um diese zu beseitigen. Siehe Beobachtung Nr. 1 (CS2,CS4), Beobachtung Nr.3 (CS2,CS5,CS8,9), Beobachtung Nr. 4 (CS11). Wird etwas nicht verstanden, wechseln die Teilnehmer bei Möglichkeit in ihre L1, ansonsten wird die nächste gemeinsame Sprache gewählt um die Unklarheiten zu klären. Dies ist bei der Beobachtung Nr. 3 (CS12,13), auch bei der Beobachtung Nr. 5 (CS6) erkennbar.

Hier findet ein bewusster Wechsel statt. Die Teilnehmer wechseln jeweils in die L1 oder der nächsten Sprache, die sie gemeinsam bereits beherrschen um die Unklarheiten aufzuklären. Es wird aus strategischen Gründen gewechselt mit dem Ziel die Unklarheiten zu beseitigen. Die Gesprächspartner passen sich ihrer Sprachkenntnisse an um die Aussage des Lehrers zu erklären. – Situational Code-Switching.

Eine Teilnehmerin tut sich besonders schwer, den Anweisungen des Lehrers zu folgen, da ihre Sprachkenntnisse etwas geringer sind als die der anderen Teilnehmerinnen. Bei der Beobachtung Nr. 3, (CS3) schließt sie es von vornherein aus, den Lehrer zu fragen, da sie der Meinung ist, sie würde ihn ohnehin nicht verstehen, aufgrund der Tatsache, dass sie fast jede vorherige Erklärung des Lehrers nicht verstanden hat und ihre Sitznachbarin ihr alles nochmals auf der L1 erklären musste, fragt sie gleich ihre Sitznachbarin auf ihrer L1.

Die Teilnehmerin schließt hier von vornherein aus, den Lehrer zu fragen und entscheidet sich bewusst, ihre Sitznachbarin auf ihrer L1 nach der Erklärung zu fragen. Sie passt sich ihrer Sprachkenntnisse an und schließt somit den Lehrenden als Gesprächspartner aus. - Situational Code-Switching

Bei Beobachtung Nr.3 (CS19) verwendet der Lehrende gleich Englisch um über ein bestimmtes Thema zu sprechen.

Der Lehrer entscheidet sich bewusst für die Sprache Englisch und nicht für Deutsch, da er sichergehen möchte, dass alle das Gesprächsthema verstehen. Er passt sich so der Sprachkenntnisse der Teilnehmerinnen an.

Manchmal wird bei Unklarheiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse bzw. Verständnisproblemen auch direkt die Frage des/der Lehrenden übersetzt. Wie bei Beobachtung Nr. 6 (CS9).

Die Teilnehmer passen sich der Sprachkenntnisse an.

Somit wird ersichtlich, dass in der ersten Kategorie „situationelles Code-Switching“ vorkommt.

○ EINZELNE VOKABEL AUF L1/ENGLISCH ERKLÄREN

In dieser Kategorie wird die Bedeutung der unbekannten deutschen Wörter von TeilnehmerInnen, die die jeweiligen Wörter verstehen, auf der L1 oder der nächsten gemeinsamen Sprache, welche in den von mir beobachteten Gruppen Englisch ist, erklärt. Die Bedeutung wird solange umschrieben, bis diese von den TeilnehmerInnen verstanden wird. Siehe Beobachtung Nr. 1 (CS11), Beobachtung Nr. 3 (CS17),(CS18), Beobachtung Nr. 4 (CS2,3,4),(CS5), Beobachtung Nr.6 (CS2),(CS11).

Die TeilnehmerInnen passen sich den Sprachkenntnissen der Gesprächspartner an um die unbekannten deutschen Wörter zu erklären, damit die Bedeutung dieser Wörter für alle klar und verständlich wird. Somit handelt es sich hier um ein „situationelles Code-Switching“.

Bei der Beobachtung Nr. 3 (CS17) wird zunächst ein englischer Satz zur Erklärung des unbekannten Wortes herangezogen und anschließend sagt der Lehrer „finden heißt“ und überlegt ein wenig, dann entscheidet er sich wieder für ein englisches Wort und sagt „opinion“. Bei dem Versuch das Wort auf Deutsch zu umschreiben, wechselt er wieder ins Englische. Der Satz beginnt auf Deutsch und endet auf Englisch, der Wechsel findet am Ende des Satzes statt. Somit findet hier eine „Alternation“ (Muysken) statt. Der Lehrer möchte sicherstellen, dass die Lernende die Bedeutung des unbekannten Wortes versteht und verwendet daher ein englisches Wort, da sie Englisch bereits spricht und er davon ausgeht, dass sie ihn so besser verstehen wird.

Bei der Beobachtung Nr. 4 (CS2,3,4) fragt Lernende Nr. 1 den Lernenden Nr. 2 gewohnheitsmäßig auf Farsi nach der Bedeutung des Wortes „Relativsatz“ und verwendet dabei das deutsche Wort am Ende der Frage auf Farsi, so findet auch hier eine Alternation statt, jedoch da die Lernende nicht weiß, was das Wort bedeutet und es daher verwendet. Teilnehmer Nr. 2 orientiert sich an den Sprachkenntnissen seiner Gesprächspartnerin und erklärt ihr die Bedeutung auf Farsi.

Auch hier passen sich also die Personen an den Sprachkenntnissen ihrer Gesprächspartner an. Es werden ganze Sätze verwendet um die Wörter zu umschreiben. Beim Versuch einzelne unbekannte Wörter verständlich zu machen

finden manchmal auch Alternationen statt und daher ein intersententielles Code-Switching.

- **EMOTIONAL GEPRÄGT (PEINLICH BERÜHRT, VERLEGENHEIT, EINSAGEN)**

Bei der Beobachtung Nr. 1 (CS5) sucht der Lernende die Unterstützung seiner Kollegen, er fühlt sich mit ihnen durch die gemeinsame Sprache verbunden und verwendet daher seine L1, gleichzeitig möchte er den Lehrenden ausschließen, da er nicht zugehört hat und dieser das nicht erfahren soll. die L1 fungiert hier als „we-code“. Wie auch bei (CS5a). Da der Teilnehmer seinem Kollegen nicht ganz sicher sagen kann, was er gerne wissen möchte, „schließt er den Lehrer aus“ um seine Unwissenheit nicht deutlich zu machen. Beim Beispiel (CS9) unterhalten sich die Teilnehmer auf ihrer L1, hierbei passen sie sich einerseits der Kenntnisse der Gesprächspartner an, andererseits können sich jedoch auch ungestört beraten und austauschen.

Der Lehrer möchte bei der Beobachtung Nr. 2 (CS1) eine Zugehörigkeit suggerieren und wechselt bei der Bestätigung der Aussage einer Teilnehmerin automatisch ins Englische. Aus dem Wunsch heraus, Teil der Gruppe sein zu wollen und dies auch zu zeigen, „kreiert“ er einen „we-code“. Auch bei der Beobachtung Nr. 3 (CS6) wird unbewusst in die gemeinsame Sprache gewechselt und so eine Nähe und Gemeinsamkeit zu schaffen. Bei (CS7) wird bewusst gewechselt, da Nr. 2 die Nachbarin wählt, die ihre L1 spricht und sie um Auskunft bittet, sie möchte das Wort übersetzt haben und nicht auf Deutsch umschrieben. Es findet hier auch eine Alternation statt, da die Frage auf Serbisch beginnt und mit dem deutschen unbekannten Wort endet.

Beobachtung Nr.4 (CS1) zeigt, das Zusammenhalten der beiden Teilnehmer, sie wollen einander helfen und sagen daher auf ihrer L1 ein. So schließen sie den Lehrer aus und unterstützen ihre Gemeinschaft. Auch bei (CS8) versucht die Teilnehmerin Nr. 2 den Lehrer auszuschließen und baut auf ihre Gemeinschaft zum Nachbarn Nr. 1 mit dem sie die L1 teilt.

Nr. 1 bittet zunächst Nr.2 informell auf ihrer L1 um Aufklärung, danach den Lehrer auf Deutsch. Sie entscheidet sich bewusst für die L1 und anschließend auch bewusst für

Deutsch, dabei orientiert sie sich an den Sprachkenntnissen der Gesprächspartner, da der Lehrer ihre L1 nicht versteht und auch an die Gewohnheit, mit ihrem Nachbarn auf der L1 zu sprechen. Teilweise aus Gewohnheit, teilweise aus Verbundenheitsgefühl verwendet sie ihre L1 auch bei (CS13).

Beobachtung Nr.6 (CS12) ist ein gutes Beispiel für den „we-code“, die Teilnehmer teilen dasselbe Schicksal und wechseln in ihre L1 um das zu kommentieren. Der Wechsel passiert hier automatisch, ausgelöst durch die Gefühle.

Die Teilnehmerin Nr. 4.1. fühlt sich mit ihrem Sitznachbarn durch die L1 verbunden und fragt direkt auf der L1 nach Wörtern, die sie ins Deutsche übersetzt haben möchte. Sie orientiert sich hier daran, dass sie mit ihrem Sitznachbarn üblicherweise immer auf ihrer L1 kommuniziert und fragt daher automatisch auf dieser Sprache. Siehe Beobachtung Nr.7 (CS6),(CS6a)

In dieser Kategorie wird es deutlich, dass der „we-code“ häufig vorkommt. Durch die gemeinsame Sprache kommt es zu einem Code-Switching als Identitätsmerkmal. „die anderen“ werden bewusst aber auch unbewusst ausgeschlossen, ein Raum für ungestörte Beratungen und Austausch wird geschaffen. Manchmal wird aber auch bewusst jemand angesprochen. Es wird bewusst aber auch unbewusst eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe suggeriert. Weiters werden die Nähe und Gemeinsamkeiten, sowie Zusammenhalt sichtbar gemacht. Aus Gewohnheit wird die gemeinsame L1/Sprache verwendet, aber auch aus einem Verbundenheitsgefühl. Es kommen ebenfalls Alternationen vor und die Sprachkenntnisse werden auch der Gesprächspartner angepasst.

- PRIVATGESPRÄCHE

Auch in dieser Kategorie kann von einem „Ausschluss der Anderen“ ausgegangen werden. Privatgespräche waren in den beobachteten Gruppen nie auf Deutsch zu hören, ausschließlich auf der nächsten gemeinsamen Sprache, somit auf der L1 oder Englisch. Es ist hier von einem Code-Switching als Identitätsmerkmal auszugehen. Die L1/Englisch hat hier die Funktion des „we-codes“ übernommen, wobei in erster Linie der/die Lehrer/Lehrerin ausgeschlossen werden soll. Es findet hier weiters ein situationsabhängiges Wechseln statt, wobei das Gesprächsthema bzw. Topic relevant

ist. Für diese informellen Gespräche wechseln die TeilnehmerInnen in ihre L1/Englisch.

- DAS WORT FEHLT AUF DEUTSCH, DAHER WIRD ES DURCH EIN NICHT DEUTSCHES WORT ERSETZT

In dieser Kategorie sind einige Beispiele für „intrasentential Code-Switching“, also zu satzinterne Wechsel vertreten. Der Satz wurde sohin auf Deutsch begonnen, mitten im Satz wurde ein fremdes Wort verwendet und der Satz wurde dann wieder auf Deutsch beendet. Siehe Beobachtung Nr.2 (CS4,E), Beobachtung Nr. 5 (CS7,E), Beobachtung Nr.6 (CS4). Es erfolgt automatisch ein Satzinternes Code-Switching, da die Teilnehmer die jeweiligen Wörter auf Deutsch nicht kennen und daher kurz in die andere Sprache wechseln, um dann aber den Satz gleich wieder auf Deutsch fortzuführen.

Es ist weiters ein Wechsel am Ende des Satzes aufgefallen, der an den Beispielen der Beobachtung Nr.4 (CS16,E), Beobachtung Nr. 5 (CS4,E), Beobachtung Nr.7 (CS1,E) sowie (CS5) erkennbar wird. Hier werden die Sätze jeweils auf Deutsch begonnen und anschließend auf Englisch beendet, es findet somit eine Alternation statt. Die TeilnehmerInnen wechseln automatisch ins Englische um den Begriff, den sie nicht kennen mit einem englischen Wort zu ersetzen. Bei Beobachtung Nr. 7 (CS1,E) überlegt die Teilnehmerin zwar kurz, entscheidet sich dann aber doch dafür, das fehlende Wort durch einen englischen Ausdruck zu ersetzen.

Am Beispiel der Beobachtung Nr. 6 (CS1,E) wird ersichtlich, dass der Teilnehmer zwar verstanden hat, um welches Wort es sich hier handelt, er es jedoch nicht auf Deutsch wiedergeben kann. Er verwendet das englische Wort, da er weiß, dass die Lehrende auch Englisch spricht und ihn somit verstehen wird, er richtet sich nach den Sprachkenntnissen der Lehrerin. Auch beim Beispiel (CS3) fehlt dem Teilnehmer das passende Wort auf Deutsch, da er es jedoch nur auf seiner L1 sagen könnte und die Lehrende seine L1 nicht spricht, verwendet er Mimik und Gestik um sich auszudrücken, da er davon ausgeht, dass die Lehrerin ihn so verstehen könnte.

In der Kategorie „Das Wort fehlt auf Deutsch, daher wird es durch ein fremdes Wort ersetzt“ wird das „intrasentential Code-Switching“, also satzinterne Wechsel und

Sätze, die auf Deutsch beginnen und auf Englisch beendet werden, ersichtlich. In den anderen zwei Beispielen wird aufgrund der Sprachkenntnisse der Lehrerin bzw. der eigenen Sprachkenntnisse gewechselt.

- „...WIE SAGT MAN...“

Die Lernende Nr.1 bei der Beobachtung Nr.7 (CS3) überlegt kurz, wie sie den begonnenen Satz weiterführen soll und ersetzt das fehlende deutsche Wort mit einem Wort aus ihrer L1. Der Wechsel geschieht nicht mit einer direkten Absicht oder einer bestimmten Funktion, sondern aus dem Grund, dass das passende Wort auf Deutsch fehlt. Der Sprecherin ist es bewusst, dass sie mit einer Person spricht, die ihre L1 nicht spricht und möchte daher keine Ausdrücke aus ihrer L1 verwenden, daher versucht sie sich zu verbessern bzw. doch noch ein richtiges deutsches Wort zu finden und fügt „...wie sagt man...“ hinzu. Es findet hier ein nicht-funktionales Code-Switching statt

.

- **DURCH EIN FALSCHES WORT ERSETZT, FALSCH INS DEUTSCHE ÜBERSETZT**

Bei der Beobachtung Nr.7 (CS2) und (CS3) wird mitten im Satz ein Wort verwendet, das in der deutschen Sprache nicht so verwendet wird.

Es findet eine Lexikalische Übernahme sowie ein „intrasentential Code-Switching“ statt.

- **ÜBERSETZEN VON VOKABEL, WIE IM WÖRTERBUCH**

Die Personen wechseln hier bewusst die Sprache um die jeweiligen, für die anderen Lernenden unbekannten Wörter zu übersetzen. Siehe Beobachtung Nr.1 (CS7,E), (CS7,L1), Beobachtung Nr.2 (CS2,E), Beobachtung Nr.3 (CS4,E),(CS15,E),(CS16,E), Beobachtung Nr.4 (CS10), Beobachtung Nr.5 (CS1,E), Beobachtung Nr. 6 (CS13), Beobachtung Nr. 7(CS8,E), (CS9), (CS11,E)

Weiters wird das Übersetzen der neuen deutschen Wörter in die L1/E als Kontrolle durchgeführt, um zu eruieren, ob es richtig verstanden wurde, hierbei übernimmt der/die Lehrende die Kontrollfunktion, wie bei der Beobachtung Nr. 1 (CS9,E),(CS10, CS10a,E), Beobachtung Nr.4 (CS14,E), Beobachtung Nr. 6 (CS6)

In den Beispielen der Beobachtung Nr.2 (CS5,E), Beobachtung Nr. 3 (CS1,E), Beobachtung Nr.6 (CS7,E) sowie Beobachtung Nr.7 (CS7,E) wird zunächst ins Englische übersetzt und anschließend auf Deutsch erklärt oder ein Beispielsatz dient als Erklärung.

Bei der Beobachtung Nr.2 (CS3,E) möchte der Lehrer das Wort verständlich machen und wechselt daher bewusst ins Englische, da er sich somit den Sprachkenntnissen seiner Gesprächspartner anpasst. Aus dem Wunsch heraus, das unbekannte Wort noch verständlicher zu machen baut er automatisch eine Interjektion ein.

In dem Beispiel der Beobachtung Nr.5 (CS3,E) beginnt der Teilnehmer die Frage auf Deutsch, versucht das neue Wort zu übersetzen, schafft dies jedoch nicht und nach einer kurzen Pause, die er zum Nachdenken sowie durchsuchen seines Vokabulars verwendet, wechselt er ins Englische. So entsteht eine Alternation.

Um ein neues Wort für alle verständlich zu machen, übersetzten die TeilnehmerInnen es in die L1 oder ins Englische, manchmal kann es aber auch vorkommen, dass das Wort falsch übersetzt wird, da es falsch verstanden wurde, wie in der Beobachtung Nr. 6 (CS8) sowie Beobachtung Nr. 7 (CS10,E). Die Lernenden bekommen hier ein Input von der Lehrerin, sie versuchen das passende Wort auf ihrer L1/Englisch zu finden und somit das neue deutsche Wort zu übersetzen, dabei passiert ein "output switch" wie auch bei den anderen Beispielen, jedoch wird hier das jeweilige Wort falsch übersetzt.

Beobachtung Nr. 7 (CS12) sowie (CS13) auch hier kommt es zu einem „output switch“, die Teilnehmerin übersetzt, aus Gewohnheit und ohne offensichtlichen Grund, die neuen deutschen Wörter leise in ihre L1. Der Wechsel geschieht ohne direkte Absicht und nur für sie persönlich. Es handelt sich hierbei um einen psycholinguistischen Wechsel.

In der Kategorie „Übersetzten von Vokabel, wie im Wörterbuch“ wird ein bewusstes Wechseln der Sprache um die jeweiligen Begriffe zu übersetzen, erkennbar. Die

TeilnehmerInnen sind sich ihrer Zweisprachigkeit bewusst und setzen diese auch bewusst ein, sohin findet ein „deliberate switching“ statt. Um die neuen deutschen Wörter verstehen zu können, werden diese in die L1/ ins Englische übersetzt und so findet eine Anpassung an den Sprachkenntnissen der TeilnehmerInnen statt. Es werden auch unbeabsichtigte, automatische Wechsel ersichtlich, wie bei der Verwendung einer Interjektion. Ebenfalls erkennbar wird eine Alternation.

Durch den Wunsch die für die anderen TeilnehmerInnen neuen deutschen Wörter zu übersetzen, kommt es zu einem „output switch“. Die neuen deutschen Begriffe werden von den Lernenden, denen die Bedeutung bereits bekannt ist, auf Englisch oder auf der L1 übersetzt, so findet ein Anpassen an den Sprachkenntnissen der anderen Teilnehmer statt. Es werden auch „output“ Wechsel, aus Gewohnheit ersichtlich.

- **ÜBERSETZEN VON ENGLISCH/L1 AUF DEUTSCH**

Bei der Beobachtung Nr. 3 (CS10,E) wird eine Alternation erkennbar, die Teilnehmerin möchte das von ihr auf Englisch verwendete Wort auf Deutsch übersetzen und richtet sich hierbei bewusst an den Sprachkenntnissen des Lehrenden. Da sie weiß, dass der Lehrer auch Englisch spricht und den Begriff für sie übersetzen kann.

- **ZUR VERGEWISSEUNG, ÜBERSETZUNG VON DEUTSCH AUF L1 UND WIEDER AUF DEUTSCH**

Zunächst ist in der Beobachtung Nr.1 (CS8) sowie in der Beobachtung Nr.4 (CS6) ein „output switch“ in die L1 erkennbar, um sicherzustellen, ob das Wort auch korrekt verstanden wurde, passen sich die Teilnehmer anschließend wieder an den Sprachkenntnissen des Lehrers an und umschreiben, den von ihren Kollegen in die L1 übersetzten Begriff wieder auf Deutsch.

- **ZUR VERGEWISSEUNG, ÜBERSETZUNG VON DEUTSCH AUF ENGLISCH AUF L1**

Bei der Beobachtung Nr.6 (CS8) finden mehrere Wechsel statt. Die Lehrende versucht sich den Kenntnissen der Teilnehmer anzupassen, da sie ihre L1 nicht beherrscht, sie aber weiß, dass einige Teilnehmer Englisch verstehen, versucht sie einen Wechsel ins Englische, beschreibt das neue deutsche Wort jedoch auch auf Deutsch. Anhand der

Beschreibungen der Lehrerin versuchen die Teilnehmer den Begriff zu übersetzen und scheitern hierbei leider. Es findet ein „output switch“ in die L1 mit dem Wunsch das Wort zu übersetzen, es wird allerdings leider falsch übersetzt.

- **ZUR VERGEWISSERUNG, ÜBERSETZUNG VON DEUTSCH AUF ENGLISCH AUF L1 UND WIEDER AUF ENGLISCH**

Auch bei der Beobachtung Nr. 1 (CS12,E,L1) sind mehrere Wechsel sichtbar. Zunächst wird auf Wunsch des Lehrers ins Englische gewechselt um das Wort zu übersetzen, da jedoch nicht alle diesen englischen Begriff verstehen, passen sich die Teilnehmer den Sprachkenntnissen ihrer Kollegen an und übersetzen diesen dann auch in ihre L1. Um sicher zu sein, dass sie den Begriff korrekt verstanden haben, wechseln einige Teilnehmer beim Umschreiben des verstandenen Wortes ins Englische und richten sich dabei an den englischen Sprachkenntnissen des Lehrers.

Als Nächstes folgen die Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern. Hier werden kurz die wesentlichen Punkte der Aussagen der Lehrenden zu den jeweiligen Fragen zusammenfassend wiedergegeben.

IX. INTERVIEWS MIT DEN LEHRENDEN

- Was sind Ihre allgemeinen Beobachtungen zu Code-Switching?
Wird Code-Switching im Unterricht eingesetzt?

Die ersten zwei Fragen wurden von allen Lehrenden mit einem „Ja“ beantwortet. Code-Switching kommt vor.

- Wann/in welchen Fällen wird Code-Switching im Unterricht eingesetzt Ihren Beobachtungen nach?
- Von wem (Lernende, die in der Sprache fortgeschritten sind oder eher nicht) wird Code-Switching eingesetzt und mit welchem Zweck (nach Ihren Beobachtungen)?

Bei der dritten sowie vierten Frage differieren die Meinungen der Lehrenden teilweise. Folgende Punkte wurden genannt:

Code-Switching wird verwendet

- um Defizite in der Sprache auszugleichen,
- als Vergewisserung, um zu überprüfen bzw. sicherzustellen, dass etwas verstanden wurde,
- um Unklarheiten zu beseitigen,
- wenn ein Wort unbekannt ist, und
- um Privatgespräche zu führen.

Den Beobachtungen einer Lehrerin nach findet bei unerfahrenen Lernern/innen ein Wechsel in die Muttersprache und bei erfahreneren Lernern/innen ein Wechsel ins Englische statt. Somit spielt ihrer Ansicht nach die Erfahrung mit Sprachen lernen eine Rolle. Eine andere Lehrerin war der Meinung, dass auch die eigene Disziplin der jeweiligen Lernenden einen Wechsel beeinflusst.

- Sind Sie eher dafür oder eher dagegen?
- In welchen Fällen finden Sie den Einsatz von Code-Switching sinnvoll?
- Sollte Ihrer Ansicht nach mehr mit Code-Switching gearbeitet werden?

Die Lehrenden waren sich überwiegend einig, dass ein Wechsel, dann sinnvoll ist, wenn es sich um eine Vergewisserung handelt, ob etwas verstanden wurde, somit als Hilfsmittel um ein besseres Verständnis zu erreichen. Einige sind der Meinung, dass der Wechsel in eine andere Sprache um neue Wörter zu verstehen, zum Beispiel diese zu übersetzen, leichter und schneller ist, den Vorgang beschleunigt und somit positiv für den Unterricht ist, da so Zeit gespart wird. Alle Lehrer/innen haben auch die Problematik, die sich durch solche Wechsel ergeben kann erwähnt, nämlich die, dass manche Teilnehmer, die die Sprache, die zur Hilfe genommen wird nicht verstehen, sich benachteiligt fühlen und sogar protestieren. In solchen Fällen wäre es denen gegenüber unfair, die die zur Hilfe genommenen Sprache nicht sprechen. Weiters würde sich die Gefahr ergeben, dass die Teilnehmer/innen ganz auf zum Beispiel Englisch umsteigen würden und das für den Deutschunterricht nicht zielführend sei. Außerdem könnten sich, je nach dem Niveau der Englischkenntnisse, auch Verzerrungen beim Verstehen ergeben. Somit sind sich fast alle Lehrenden einig, dass im Deutschkurs Deutsch gesprochen werden soll und am besten so wenig andere

Sprachen wie möglich, sohin sind sie wenig bis gar nicht für den Einsatz von Code-Switching. Lediglich eine Lehrerin steht anderen Sprachen im Deutschkurs positiv gegenüber, auch wenn es manchmal problematisch sein könnte. Sie legt Wert darauf, dass die Lernenden einen Bezug zu den jeweiligen Sprachen machen und wie sie sagt, eine „Brücke zu ihren Muttersprachen“ herstellen, sie fordert die Lernenden auch auf mit ihren Sprachen zu vergleichen. Sie ist für Code-Switching und findet es sehr hilfreich und positiv.

X. FAZIT & AUSBLICK

Abschließend kann festgehalten werden, dass Code-Switching in der Deutschförderung sehr wohl vorkommt. Lernende sowie Lehrende sind im Gebrauch dieses Phänomens und passen sich dabei den jeweiligen Gegebenheiten an. Die Daten ergeben, dass Code-Switching in vielerlei Hinsichten im Unterricht eingesetzt wird. Sehr häufig kommt das situational Code-Switching vor, vor allem bei Erklärungen, aber auch Alternationen und intersententiell Code-Switching sind präsent.

Bei emotional geprägten Gesprächen wird auch die Verwendung von Code-Switching als Identitätsmerkmal erkennbar, hier werden auch Personen bewusst sowie unbewusst aus Gesprächen ausgeschlossen bzw. involviert. Es wird die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe suggeriert, wie auch aus Gewohnheit die Sprache gewechselt um mit dem Sitznachbarn/der Sitznachbarin die gemeinsame Sprache zu sprechen. Alternationen kommen ebenfalls vor.

Anhand des Datenmaterials wird sichtbar, dass bei Privatgesprächen nur auf der L1 oder Englisch gesprochen wurde. So ist von einem Code-Switching als Identitätsmerkmal, aber auch von einem situational Code-Switching auszugehen.

Fehlt ein Wort im deutschen Vokabular, wird dieses durch ein Wort der L1 oder englisches Wort ersetzt und einfach weitergesprochen. So ein „intransentential Code-Switching“ ist für den Redefluss sehr von Bedeutung, da diesem freien Lauf eingeräumt wird und die Aussage nicht unterbrochen werden muss, sondern sich entfalten kann, somit wird der Redefluss gefördert.

Auch das nicht-funktionale Code-Switching sowie Lexikalische Übernahmen kommen vor. Ein „deliberate switching“ wird beim Übersetzen von Vokabel deutlich, die Teilnehmer/innen sind sich ihrer Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bewusst und setzen diese ebenso bewusst ein. Situatives Wechseln, Interjektion, sowie Alternation sind hier genauso zu finden, wie auch ein „output switch“. Wie auch Frau Dirim sehr treffend formuliert hat *„Mehrsprachigkeit ist ein wechselhafter Zustand mit Prozeßcharakter, der sich aus der Notwendigkeit ergibt, in verschiedenen Sprechsituationen unterschiedlich handeln zu müssen“* (Dirim 1998:152). Beim Übersetzen von neuen Wörtern sollte jedoch immer gewährleistet werden, dass diese auch korrekt verstanden werden, dies könnte zum Beispiel durch eine Rückübersetzung oder Beschreibung erfolgen.

Die Auswertung der Interviews zeigt ein ähnliches Bild. Code-Switching wird im Unterricht verwendet um einerseits Defizite in der Sprache auszugleichen, bei unbekannten Wörtern, um Unklarheiten aufzuklären sowie um zu überprüfen, ob etwas verstanden wurde und andererseits für private Gespräche.

Die Aussage der Lehrerin, dass unerfahrene Lerner/innen öfter in die Muttersprache und erfahrenere Lerner/innen öfter ins Englische wechseln, würde ich anhand der Analyse der erhobenen Daten nicht bestätigen. Sicherlich ist die Erfahrung mit Sprachen lernen von Bedeutung und kann sich beim Erlernen einer neuen Sprache als sehr hilfreich herausstellen, ich bin jedoch nicht der Ansicht, dass dies für den Wechsel in die Muttersprache bzw. ins Englische verantwortlich ist. Es spielen hierbei die Sprachkenntnisse des Gesprächspartners eine Rolle sowie die eigenen. Wie auch die Ergebnisse der Datenauswertung von Frau Dirim zeigen, dass je nach Situation und Gesprächspartner bestimmte Bereiche des jeweiligen Sprachrepertoires aktiviert werden. (Dirim 1998) Wenn jemand Englisch nicht beherrscht, kann dieser auch nicht ins Englische wechseln. Eine Person, die Englisch spricht, kann wiederum diese Sprache nicht einsetzen, wenn ihr Gesprächspartner kein Englisch versteht. Es ist davon auszugehen, dass Lerner/innen die nicht nur ihre Muttersprache beherrschten, sondern auch Englisch gelernt haben, einen höheren Bildungsgrad erreicht haben und sohin eine weitere Sprache, auf die sie beim Lernen zugreifen können, zur Verfügung haben. Den einzigen Grund für einen Wechsel stellt dies jedoch meines Erachtens nicht dar. Sicherlich trägt auch die eigene Disziplin der Lernenden dazu bei, ob ein Wechsel stattfindet oder nicht, wie von einer Lehrerin erwähnt, gekoppelt mit anderen

Faktoren, wie zum Beispiel, den Wunsch jemanden bewusst aus einem Gespräch auszuschließen. Das Alter der Lernenden scheint bei der Verwendung von Code-Switching nicht ausschlaggebend zu sein.

Die Analyse der erhobenen Daten ergibt, dass ein Wechsel dann als sinnvoll erachtet wird, wenn dieser als Hilfsmittel, um ein besseres Verständnis zu erreichen, fungiert. Der Einsatz von Code-Switching bei Übersetzungen oder Erklärungen neuer deutscher Wörter wird von den Lehrenden als positiv für den Unterricht gesehen, da der Vorgang so beschleunigt und wertvolle Zeit gespart wird. Bei heterogenen Gruppen ergibt sich allerdings die Problematik, dass meistens nicht alle dieselbe Sprache sprechen und die L1 auch nicht übereinstimmt. Somit werden Erklärungen oder Übersetzungen die zum Beispiel auf Englisch vorkommen, nicht für alle Teilnehmer/innen gleichermaßen hilfreich sein. Das resultiert dann wiederum in einer Unzufriedenheit der Lernenden, da diese benachteiligt werden und sohin sind auch Proteste ihrerseits zu erwarten. Eine solche Vorgehensweise wäre somit den Teilnehmern/innen, die die Sprache, die als Hilfsmittel verwendet wird, nicht sprechen, gegenüber nicht gerecht. In den von mir beobachteten Gruppen ist dies jedoch nicht vorgekommen. Vielmehr wurde ersichtlich, dass beim Arbeits- und Lernprozess das gesamte zur Verfügung stehende Sprachrepertoire produktiv eingesetzt wurde, wie auch die Auswertungen von Frau Dirim (1998) gezeigt haben. Meiner Ansicht nach ist es besser, dass die Mehrheit alles versteht und der Erfahrung nach werden Unklarheiten geklärt, bis diese von allen Lernenden verstanden werden. Problematisch werden kann es meines Ermessens, wenn Wörter „falsch“ übersetzt oder erklärt werden und sohin die Bedeutung falsch verstanden wird. Dies könnte durch eine Rückübersetzung ins Deutsche bzw. eine nochmalige Erklärung, der verstandenen Bedeutung, auf Deutsch vermieden werden. Es sind ebenso Verzerrungen beim Verstehen eines zum Beispiel auf Englisch übersetzten Wortes oder Satzes zu bedenken, da die Englischkenntnisse des Empfängers nicht immer den Englischkenntnissen des Senders entsprechen.

Die Gefahr, dass ganz auf zum Beispiel Englisch umgestiegen werden könnte, ergibt sich aus meiner Sicht nicht, da es sich hierbei nicht um Kinder, sondern um Erwachsene handelt. Es ist hier davon auszugehen, dass das Maß an Eigeninitiative höher ist, da die Lernenden sich bewusst für den Kurs eingeschrieben haben und die Sprache lernen möchten um, sei es beruflich oder wie auch immer, voranzukommen.

Die Mehrheit der Lehrenden ist der Überzeugung, dass im Deutschkurs auch Deutsch gesprochen werden soll und so wenig andere Sprachen wie nur möglich verwendet werden sollen, somit sind sie nur wenig für Code-Switching offen. Völlig ausgeschlossen wird das Phänomen jedoch nicht, da in Bereichen wie Unklarheiten aufklären, Verständnis kontrollieren und neue Wörter schnell verstehen, ist ein Wechsel willkommen.

Eine Lehrerin ist für Code-Switching im Unterricht und findet es sehr hilfreich und positiv. Sie begrüßt andere Sprachen im Deutschkurs, sowie die Möglichkeit einen Bezug zu den jeweiligen Sprachen machen zu können. Weiters fordert sie die Lernenden auch explizit auf mit ihren Sprachen zu vergleichen.

Diese Ansicht teile ich ebenfalls. Natürlich gibt es auch Nachteile die dagegen sprechen würden, meiner Meinung nach überwiegen jedoch die Vorteile. Wir leben in einer weltoffenen Gesellschaft und die Mehrsprachigkeit ist ein Teil unseres Lebens, egal ob wir direkt oder indirekt betroffen sind. Daher sollte das Phänomen auch in der Deutschförderung nicht ausgeschlossen, sondern sinnvoll eingesetzt werden.

Code-Switching in der Deutschförderung ist hilfreich, sei es für Anfänger aber auch für fortgeschrittene Deutschlerner/innen. Zum Beispiel kann es den Redefluss beim Freien Erzählen anhand von Bildkärtchen o.Ä, oder beim Dialoge mittels Rollenspiele nachstellen, fördern. Es kann bei Satz-Puzzles, Anhören von Tonaufnahmen oder Memory-Spielen sowie bei noch vielen anderen Möglichkeiten für das schnelle Verständnis von neuen unbekannten deutschen Wörtern verwendet werden. Aber auch bei unklaren, missverstandenen oder gar nicht verstandenen Aufgabenstellungen des Lehrenden/der Lehrenden kann Code-Switching hilfreich sein. Meines Erachtens ist Code-Switching im Unterricht durchaus zu fördern, doch natürlich, wie alles im Leben, in Rahmen und Maßen.

XI. ANHANG

Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit

In der vorliegenden Arbeit geht es um Code-Switching in Deutschkursen. Es wird untersucht, ob ein Sprachwechsel im Unterricht stattfindet, ob dieser bewusst eingesetzt wird bzw. wie dieser ausgelöst wird und inwiefern bzw. ob das Alter sowie die Bildung hierbei eine Rolle spielen.

Um das zu eruieren werden Beobachtungen an Sprachschulen sowie Interviews mit den jeweiligen Kursleitern sowie Kursleiterinnen durchgeführt und die erhobenen Daten anschließend schriftlich festgehalten sowie ausgewertet.

Die Analyse der erhobenen Daten hat ergeben, dass Code-Switching in Deutschkursen vorkommt. Lernende sowie Lehrende sind im Gebrauch dieses Phänomens und passen sich dabei den jeweiligen Gegebenheiten an. Der bewusste sowie kontrollierte Einsatz von Code-Switching kann den Unterricht hilfreich beeinflussen und somit zum Vorteil für alle Beteiligten eingesetzt werden.

UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN

Beobachtung Nr. 1, am 22.11.2017

Schule Nr. 1

ist seit 2008 als gemeinnützige GmbH organisiert und wird auch von ehrenamtlichen Fördervereinen in den Bezirken unterstützt. Die Sprachschule möchte alle in Wien lebenden Menschen, öffentliche Einrichtungen sowie Vereine und Betriebe ansprechen.

Lehrer Nr. 1

Der Lehrer ist 46 Jahre alt, er spricht Deutsch und Englisch, hat Anglistik studiert und in Amerika gewohnt, wo er Cello gespielt hat. Er hat Deutsch-Englisch-Übersetzungen gemacht, fotografiert sowie Fotovorträge für Reisen vorbereitet und arbeitet gerne mit Sprachen. Seit fünfzehn Jahren arbeitet er als DaF/Z Lehrer. Der Lehrende möchte, dass die Teilnehmer selbst produzierte Sätze aufschreiben und zur Korrektur abgeben, diese sollen für alle laut vorgelesen werden, sowie danach selbst frei wiederholt werden, wobei alle Teilnehmer zuhören sollen, anschließend soll eine andere Person den Satz nochmals wiederholen, jede/r Lernende soll, wenn möglich, alle gesagten Sätze aufschreiben.

Kurs Nr. 1

Der Kurs Nr. 1 ist ein Nachmittagskurs von 15-18 Uhr und findet Montag bis Freitag statt. Kursbeginn war der 09. Oktober 2017 und **dauert fünf Wochen**. Das Niveau ist B1, die Lernenden sind im Alter von 25 bis 35 Jahre und alle circa seit zwei Jahren in Österreich. Die TeilnehmerInnen möchten in Österreich bleiben und lernen daher Deutsch.

Im Kurs sind insgesamt zehn männliche Teilnehmer und eine weibliche Teilnehmerin. Fünf der Teilnehmer sind aus Afghanistan, vier sind aus Iran, einer aus Irak und die einzige Teilnehmerin ist aus der Türkei. Alle Teilnehmer sprechen Farsi, außer die Teilnehmerin aus der Türkei, die Türkisch und Kurdisch spricht, sowie der Teilnehmer aus dem Irak, der Arabisch spricht. Die Tische der Teilnehmer sind in einer U-Form aufgestellt, der Lehrende sitzt an der oberen Seite des U's und die Tafel ist hinter dem Tisch des Lehrers.

Der Lehrende				
Af. 1				
Iran 11				
Af. 2		10 Af.		
Iran 3				
Iran 4		9 Af.		
5	6	7	8	
Iran	Irak	Af.	Türk.	

Unterrichtsprotokoll 1

Das Thema der Einheit war Konjunktiv 2. Der Lehrende wiederholt kurz den Stoff von gestern an der Tafel und schreibt mit. Die Lernenden melden sich dazwischen und arbeiten mit, manche schreiben mit, andere nicht. Der Lehrer spricht und stellt Zwischenfragen, die Lernenden arbeiten aktiv mit und antworten. Bei Unklarheiten fragen die Lernenden direkt den Lehrer, der die Fragen beantwortet und das neue Thema gut einführt und an der Tafel erklärt. Nun macht der Lehrer drei Gruppen mit „würde“, „hätte“ und „wäre“, schreibt an der Tafel und erklärt gleichzeitig. Die Teilnehmer in der linken Ecke aus dem Iran unterhalten sich leise auf Arabisch (CS1).

Der Lehrende fährt mit seinem Unterricht fort und schreibt viele Beispiele auf dem Flipchart, wie zum Beispiel: „Wo wärst du jetzt, wenn...“, „...wenn du mehr Zeit hättest“. Nun bekommen alle Teilnehmer ein Blatt Papier und sollen jede Frage sowie jede Antwort in Partnerarbeit aufschreiben.

Zwei Personen klären den Arbeitsauftrag nochmals gegenseitig auf Farsi ab (CS2). Und fahren mit der Übung fort. Etwas später: „was würdest du machen, wenn.....-Wechsel auf Farsi“, der Inhalt ist leider nicht vollständig hörbar, der Satz wurde jedoch auf Farsi beendet. **(CS3)**

Die in Partnerarbeit geübten Fragen und Antworten werden nun im Plenum von den jeweiligen Gruppen präsentiert. „Was hättest du jetzt, wenn viele Geld hättest“, der Lehrende möchte die Frage nun von einem anderen Lernenden richtig hören. Nr. 3 ist verwirrt und sein Nachbar klärt die Unklarheit auf Farsi ab (CS4). Nr. 3 wiederholt die Phrase und sagt auch die Antwort. Nun soll Nr. 7 die Frage wiederholen, der jedoch gerade abgelenkt war und seine Kollegen auf Farsi fragt (CS5), was er nun tun soll. Die Übung wird fortgeführt, es werden Fragen gestellt sowie beantwortet. Immer wieder wird in der linken Ecke auf Farsi getuschelt (CS6) und auch gekichert. Ein Lernender hat eine Frage nicht gehört und fragt bei seinem Nachbarn nochmals nach, zunächst auf Deutsch, sein Nachbar errötet, ist sichtlich peinlich berührt und antwortet auf Farsi (CS5a) der Fragende nickt und schreibt auf. Der Inhalt ist nicht vollständig hörbar.

Pause.

In der Pause sprechen die Lernenden die in der Klasse bleiben auf Farsi.

Am Beginn der nächsten Stunde sammelt der Lehrer die Blätter mit den Fragen und Antworten ab um diese kontrollieren zu können.

Nun wird die Hausübung von gestern verglichen.

Der Lehrer fragt was „Unterstützung“ heißt.

Der Teilnehmer 9 sagt gleich „support“ (CS7E).

Der Lehrende möchte ein anderes Wort dafür. Alle Lernende

Raten bzw. denken nach. Ein Lernender sagt „tragen“. Lehrer sagt „ja, es ist physikalisch“ und erklärt weiter. Die Lernenden raten weiter. Lernender 5 übersetzt auf Farsi (CS7L1).

Der Lehrer erklärt nun den Begriff „Ratschlag“. Alle denken nach und Teilnehmer 4 übersetzt auf Farsi (CS7L1), um sicherzustellen, ob er das richtig verstanden hat, übersetzt Teilnehmer 5 wiederum auf Deutsch (CS8) und fragt „stimmt das?“. Lehrer bejaht.

Vom Lehrenden wird nun der Begriff „Bedingung“ erklärt. Die Lernenden 3,4,5 spekulieren auf Farsi (CS9), die anderen hören zu. Plötzlich sagt Teilnehmer 9 „ist das condition (CS9E) (auf Englisch)?“

Nun sollen die Lernenden Texte lesen und erkennen, welche Vokabel wichtig sind. Die unbekannten Wörter sollen hauptsächlich umschrieben werden.

Beim Wort „Fähigkeiten“ sagt ein Lernender „skills“ (CS10), auch das Wort „Symbol“ wird gleich ins Englische mit „symbol“ (CS10) übersetzt. Das Wort „Logik“ wird von Teilnehmer Nr. 3 auf Farsi erklärt (CS11L1). Beim Wort „Gedächtnis“ fragt der Lehrende selbst, „Was ist das englische Wort?“. Ein Teilnehmer sagt dann „memory“ (CS12). Danach wurde das Wort noch auf Farsi übersetzt und wieder auf Englisch.

Nach meinen Beobachtungen wird CS verwendet:

- Bei Unklarheiten, um aufzuklären, damit die Lernenden besser verstehen,
- Bei Verständnisfragen, Erklärungen
- Wenn diese sich peinlich berührt fühlen,
- Bei „Privatgesprächen“, Tratschen,
- Beim Einsagen
- Beim Klären von Vokabel
- Übersetzen von Vokabel

Beobachtung Nr. 2, am 24.11.2017

Schule Nr. 2

Das Unternehmen im Bereich der Erwachsenenbildung wurde 2005 gegründet und setzt auf individuelle Förderung sowie die Schaffung einer optimalen Lernatmosphäre. Der Sprachschule ist ein besseres Miteinander der unterschiedlichen Gesellschaften, Kulturen und

Staaten sehr wichtig. Es werden Einzelkurse sowie Sprachtrainings in Kleingruppen angeboten. Sprachenlernen wird hier als interaktiver Prozess verstanden und das Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben sowie Wortschatz werden auf vielfältige Art und Weise vermittelt.

Lehrer Nr. 2

Der Lehrer ist 43 Jahre alt, hat Deutsche Philologie sowie Theater-, Film- und Medienwissenschaft studiert und arbeitet seit vier Jahren als Lehrer, er spricht Englisch und Deutsch.

Kurs Nr. 2

Es handelt sich hierbei um eine B1 Gruppe. Der Kurs dauert insgesamt sechs Wochen, es sind noch zwei Wochen bis zum Kursende. Es kann eine ÖSD-Prüfung danach gemacht werden. Zum Beobachtungszeitpunkt waren nur drei Lernende anwesend. Ein 40-jähriger Regisseur aus dem Iran, der seit rund zwei Jahren in Österreich ist und laut eigenen Angaben Persisch und ein wenig Englisch spricht. Eine 25-jährige Kinderanimateurin aus Spanien, die zurzeit ihre Schwester in Wien besucht und nur in Österreich ist, um für ihren Beruf Deutsch zu lernen und gleich danach nach Spanien wiederkehrt. Sie spricht Englisch, Spanisch und ein wenig Französisch. Weiters ein 30-jähriger Herr, der aus Syrien kommt, Arabisch und etwas Englisch spricht, seit 3,5 Jahren in Österreich ist und Deutsch wegen seiner Arbeit lernt.

Unterrichtsprotokoll 2

Das Thema sind Nebensätze, dass-Sätze, weil-Sätze, denn-Sätze, sodass, auch wenn, als und wann.

Der Lehrende beginnt mit den dass-Sätzen und erklärt ohne an die Tafel zu schreiben. Die Lernenden hören zu und schreiben nicht mit. Der Lehrer teilt Blätter mit Übungen aus, die Lernenden sollen diese selbstständig machen.

Nach circa fünf Minuten werden die Beispiele im Plenum verglichen, jeder Lernende macht einen Satz. Die Lernende versteht nicht warum „als“ verwendet wird, der Lehrer erklärt es und da sie es immer noch nicht versteht, erklärt der Lehrende weiter und schreibt Beispiele an die Tafel.

Das Vergleichen der Übungssätze wird fortgesetzt. Der Lehrende fragt, „was könnte ich statt „meistens“ sagen?“. Die Lernende sagt „oft“. Der Lehrende stimmt zu und sagt „oder fast immer“.

Es kommt wieder ein Beispiel mit „als“, die Lernende ist unsicher und sagt fragend „als?“. Der Lehrer sagt: „natürlich „als“...What else!“ (CS1). Es wird weiter Verglichen.

Der Lehrende fragt „Lindwurm – kennt ihr das?“. Die Lernenden kennen das Wort nicht, woraufhin der Lehrer es umschreibt. „So etwas wie ein Drache...“. Die Teilnehmer schauen unwissend und überlegen. Der Lehrer sagt dann „a dragon“ (CS2).

Es wird nun ein Blatt mit „wenn“, „als“ und „wann“ gemeinsam durchgemacht. Das Wort „ausgehen“ und einige andere Wörter werden vom Lehrer umschrieben. Beim Wort „Hahn“ erklärt der Lehrer, „...männliches Huhn...Hahn ist das männliche „chicken“ ...kikiriki...“ (CS3).

Nun werden Blätter mit „seit – bis“ durchgemacht. Der Lehrende zeichnet eine Zeitachse an die Tafel und erklärt. Jeder Lernende macht einen Satz. Das Wort „umziehen“ sowie „sich umziehen“ wird vom Lehrer erklärt.

Der Regisseur spricht nun von seinem Tag, er hat den ganzen Tag gedreht und erzählt, dass die „story-documentation“ (CS4) Ende 2018 im ORF zu sehen sein wird. Der Lehrende bessert ihn aus und sagt: „Dokumentation“.

Es ist Pause.

Der Lehrer schreibt an die Tafel „Seit+ Dativ“. Es werden Übungssätze vom Blatt durchgemacht, jeder Lernende macht einen Satz.

Der Lehrende fasst nochmals kurz die Temporalsätze zusammen und beginnt einen Text an die Tafel zu schreiben „Mein Paris-Besuch“. Der Lehrer schreibt an die Tafel Satz für Satz und überlegt. Die Lernenden sehen zu. Der Lehrende überlegt laut....ein Lernender möchte wissen, was „Grab“ bedeutet, der Lehrende übersetzt „grave“ (CS5) und erklärt weiter „wo jemand liegt der gestorben ist.“ Die Lernenden bekommen Hausübung. Die Stunde ist beendet.

Beobachtung Nr. 3, am 24.11.2017

CS wird hier hauptsächlich für Übersetzungen verwendet.

Schule Nr. 2

Das Unternehmen im Bereich der Erwachsenenbildung wurde 2005 gegründet und setzt auf individuelle Förderung sowie die Schaffung einer optimalen Lernatmosphäre. Der Sprachschule ist ein besseres Miteinander der unterschiedlichen Gesellschaften, Kulturen und Staaten sehr wichtig. Es werden Einzelkurse sowie Sprachtrainings in Kleingruppen angeboten. Sprachenlernen wird hier als interaktiver Prozess verstanden und das Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben sowie Wortschatz werden auf vielfältige Art und Weise vermittelt.

Lehrer Nr. 3

Der Lehrer ist 31 Jahre alt, ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, er spricht Deutsch, Farsi und Englisch. Er hat ein Technisches Studium absolviert und eine Umschulung zum DaF/Z

Lehrer gemacht sowie fünf Jahre lang als Lehrer in Teheran im Österreich Institut gearbeitet, in dieser Sprachschule arbeitet er seit zwei Monaten.

Er hat in Teheran seinen Schülern gesagt, sie sollen sich das Thema, das er nächstes Mal behandeln möchte vorher auf ihrer Muttersprache ansehen, damit die Teilnehmer das Thema besser verstehen können. Er sagt er versucht die unbekannten Wörter auf Deutsch zu beschreiben bzw. umschreiben. Allgemein ist der Lehrende dafür, wenn möglich, die Grammatik auf der den Lernenden bekannten Sprache zu erklären, damit diese besser verstanden wird, die Lernenden selbst jedoch sollen, wenn möglich Deutsch sprechen.

Kurs Nr. 3

Das Niveau der Gruppe ist A1. Der Lehrer verwendet das Buch Pluspunkt Deutsch. Die Teilnehmerinnen sind im Alter von 25 bis 45 Jahren und es sind vier Teilnehmerinnen anwesend. Alle Teilnehmerinnen sitzen nebeneinander frontal zur Tafel. Die 45-jährige Teilnehmerin Nr. 1 ist wegen ihrer Tochter, die in Wien ein Studium beginnt, nach Wien gekommen und ist seit vier Monaten in Wien, sie möchte hier bleiben. Sie war am Konservatorium und spricht Serbisch, Englisch, Rumänisch und ein wenig Italienisch. Teilnehmerin Nr. 2 ist 25 Jahre alt und ist seit zwei Monaten in Wien, da sie geheiratet hat und ihr Ehemann in Wien wohnt. Sie spricht Rumänisch, Serbisch und wenig Englisch. Teilnehmerin Nr. 3 kommt aus der Ukraine, sie spricht Russisch, Ukrainisch und Englisch, ist seit zwei Monaten in Wien, da sie ebenfalls geheiratet hat. Die 4. Teilnehmerin ist aus Thailand, spricht Thai, Koreanisch und Englisch, sie ist seit zwei Monaten in Wien und heiratet bald ihren österreichischen Verlobten. Alle Teilnehmerinnen möchten in Wien bleiben und lernen deshalb Deutsch.

Unterrichtsprotokoll 3

Der Lehrer zeigt Gegenstände im Raum, die Lernenden benennen diese. Dann fragt er „Wie ist die Brille?“ und zeigt seine kaputte Brille ... „Die Brille ist kaputt.“ Es folgen noch einige ähnliche Beispiele, danach schreibt der Lehrende eine Buchseite an die Tafel und es wird ein Hörbeispiel abgespielt. Eine der Lernenden fragt leise „Was ist brauchen?“ der Lehrer antwortet „need“ (CS1). Er schreibt an die Tafel „brauchen“ und erklärt „Ich habe nicht...ich brauche...“. Das Hörbeispiel wird nochmals abgespielt, die Lernenden sollen „richtig“ oder „falsch“ ankreuzen. Das Band wird noch ein drittes Mal mit Zwischenstopps nach den entsprechenden Stellen abgespielt. Der Lehrende bittet die Lernende 1 die Nr. x zu lesen. Er schreibt an die Tafel „Akkusativ – einen“ sowie einige Beispiele und erklärt. Die Lernenden schreiben ab, der Lehrer schaut durch, ob alle korrekt abgeschrieben haben.

Die Lernenden 1 und 2 sprechen leise auf Serbisch Nr. 1 erklärt Nr. 2 (CS2) was der Lehrende erklärt hat. Der Lehrer bittet die Teilnehmerinnen eine Nummer im Buch alleine zu machen. Lernende 3 und 4 beraten sich immer wieder leise auf Deutsch. Lernende 1 und 2 beraten sich wieder auf Serbisch (CS3). Der Lehrende geht durch und schaut die Übungen der Lernenden durch, er hat eine Anmerkung und verwendet das Wort „Satz“, die Lernende Nr. 3 versteht

das Wort nicht und der Lehrer übersetzt „sentense“ (CS4). Dann erklärt der Lehrer Nr. 2 etwas zur Übung, da Nr. 2 ihn nicht versteht, erklärt die Lernende Nr. 1 es ihr nochmals auf Serbisch (CS5). Die Lernende 4 fragt Nr. 3 etwas zu der Übung leise, Nr. 3 antwortet auf Deutsch und Nr. 4 sagt „I think too“ (CS6). Die Lernenden sollen die Beispiele nun vorlesen und der Lehrer schreibt an der Tafel mit.

Die Lernenden sollen nun in Partnerarbeit Fragen stellen wie: „Was hast du/nicht? Was hast du?“ sowie antworten. Der Lehrende antwortet „Ich habe keinen Bleistift“. Lernende Nr. 2 fragt Nr. 1 leise auf Serbisch, was Bleistift heißt (CS7), Nr. 2 übersetzt. Alle schreiben die Fragen ab und arbeiten zu zweit.

Nr. 1 fragt Nr. 2 „was hast du?“, Nr. 2 wirkt verwirrt und antwortet nicht, Nr. 1 sagt auf Serbisch „was hast du an dir?!“ (CS8) und erklärt Nr. 2, was sie tun soll (CS9). Nr. 2 erklärt Nr. 1 was genau sie nicht versteht und dass sie nicht versteht „warum das so ist“, Nr. 1 erklärt es wieder auf Serbisch und Nr. 2 versucht es erneut auf Deutsch „Ich brauche einen Schlüssel.“

Teilnehmerin Nr. 3 fragt, was „talk“ auf Deutsch heißt (CS10), der Lehrer antwortet. Die Übung wird nun im Plenum durchgeführt, der Lehrende wirft einen Ball einer Teilnehmerin zu und stellt eine Frage, die Lernende antwortet, wirft den Ball einer anderen Teilnehmerin zu und stellt eine andere Frage. Diese antwortet und das Spiel wird fortgeführt.

Teilnehmerin 3 und 4 Tratschen auf Englisch (CS11), sie haben keine weiteren gemeinsamen Sprachen außer Deutsch, der Inhalt ist nicht vollständig hörbar.

Pause

Die nächste Stunde beginnt mit „Was siehst du?...Ich sehe einen Tisch.“ Der Lehrende macht noch einige Beispiele vor und die Lernenden sollen in Partnerarbeit arbeiten. Bei Nr. 1 und 2 sind Erklärungen auf Serbisch (CS12) zu hören, bei Nr. 3 und 4 auf Englisch (CS13), Nr. 3 und 4 Tratschen auch auf Englisch (CS14), da der Inhalt nicht relevant ist, wird dieser hier nicht näher ausgeführt.

Die Übung wird nun im Plenum durchgemacht.

Der Lehrende liest die Farben vom Buch vor, auf Anweisung des Lehrers liest jede der Teilnehmerinnen die Farben einmal vor. Der Lehrer schreibt an die Tafel: „Was siehst du?...Ich sehe...Wie ist die Lampe? Die Lampe ist blau.“ Es werden noch einige Beispiele an die Tafel geschrieben und die Lernenden sollen in Partnerarbeit üben, anschließend wird die Übung wieder im Plenum gemacht.

Der Unterrichtende schreibt „Adjektive“ an die Tafel und fragt die Teilnehmerinnen, was ihnen einfällt. Die Lernenden sagen Adjektive, die ihnen einfallen und der Lehrer schreibt an der Tafel mit. „langweilig? Was heißt das?“ möchte der Lehrer wissen. Eine der Teilnehmerinnen sagt „boring“ (CS15). Der Lehrende fragt: „Wie findest du den Tisch?...Ich finde den Tisch schön.“ und schreibt noch einige Beispiele an die Tafel, die Lernenden sollen diese Übung nun

wieder in Partnerarbeit üben. Lernende Nr. 3 möchte wissen, was „finden“ bedeutet und fragt: „find?“ (CS16), der Lehrer sagt „ja, auch, aber „What do you think about...“ (CS17) und beschreibt das Wort auch auf Deutsch, erklärt weiter.... „finden heißt....“opinion“....“ (CS17a). Lernende Nr. 1 erklärt Nr. 2 das Wort auf Serbisch (CS18).

Der Lehrende geht die Gruppen durch und macht mit jeder Lernenden die Übung einzeln durch, anschließend wird die Übung im Plenum gemacht. Die Hausaufgabe wird an die Tafel geschrieben.

Es gibt Einzelheiten zur nächsten Prüfungsmöglichkeit zu klären, die der Lehrende auf Englisch erklärt (CS19).

Beobachtung Nr. 4, am 29.11.2017

Schule Nr. 1

ist seit 2008 als gemeinnützige GmbH organisiert und wird auch von ehrenamtlichen Fördervereinen in den Bezirken unterstützt. Die Sprachschule möchte alle in Wien lebenden Menschen, öffentliche Einrichtungen sowie Vereine und Betriebe ansprechen.

Lehrer Nr. 1

Der Lehrer ist 46 Jahre alt, er spricht Deutsch und Englisch, hat Anglistik studiert und in Amerika gewohnt, wo er Chello gespielt hat. Er hat Deutsch-Englisch-Übersetzungen gemacht, Fotografiert sowie Fotovorträge für Reisen vorbereitet und arbeitet gerne mit Sprachen. Seit fünfzehn Jahren arbeitet er als DaF/Z Lehrer. Der Lehrende möchte, dass die Teilnehmer selbst produzierte Sätze aufschreiben und zur Korrektur abgeben, diese sollen für alle laut vorgelesen werden, sowie danach selbst frei wiederholt werden, wobei alle Teilnehmer zuhören sollen, anschließend soll eine andere Person den Satz nochmals wiederholen, jede/r Lernende soll, wenn möglich, alle gesagten Sätze aufschreiben.

Kurs Nr. 4

Dieser Kurs hat am 09.10. 2017 begonnen, findet am Vormittag von 09:00 Uhr bis 12:00 Uhr statt und das Niveau ist B1. Die zehn anwesenden TeilnehmerInnen sind im Alter von 25 bis 35 Jahren. Sechs der Teilnehmer sind aus Afghanistan und sprechen Dari, auch die einzige Teilnehmerin (in der Grafik gekennzeichnet mit „w“) ist aus Afghanistan und spricht Dari, drei Lernende sind aus dem Irak und sprechen Arabisch.

Der Lehrende				
Af. (w) 1				
Af. 2		10 Af.		
Af. 3		9 Irak		
4	5	6	7	8
Af.	Af.	Irak.	Irak.	Af.

Unterrichtsprotokoll Nr. 4

Der Lehrer beginnt den Unterricht und beginnt zu erklären „Artikelaufgabe vs. Keine Artikelaufgabe“, sowie Beispiele an die Tafel zu schreiben. Die Lernenden beginnen mitzuschreiben und hören zu.

Der Lehrende sagt „Hier ist der Freund...“, Lernender Nr. 9 ergänzt „...der lustig ist.“ Ein Lernender bittet um eine Kopie, der Lehrer legt darauf Wert, die Teilnehmer selbst mitschreiben zu lassen. Er betont, dass er später die Kopien austeilten wird, nun sollen sie selbst schreiben.

Die Lernenden sollen die vorgezeigten Beispiele verwenden sowie selbst Beispiele finden und diese in Partnerarbeit oder alleine üben bzw. aufschreiben. Die TeilnehmerInnen arbeiten alleine.

Nun werden die Beispiele der Lernenden im Plenum besprochen. Ein Lernender liest sein Beispiel vor, danach soll er es ohne vorlesen wiederholen und dann bittet der Lehrer einen anderen Lernenden das Beispiel frei zu wiederholen. Die Teilnehmer sollen immer wieder ihre selbstproduzierten Sätze vorlesen, danach selbst frei wiederholen, ohne zu lesen und dann soll der Satz von einer/em Kollegin/en wiederholt werden. Lernender Nr. 7 soll den Satz von Nr. 9 wiederholen, er hat jedoch den Satz vergessen, Nr. 8 wiederholt den Satz für seinen Freund nochmals auf Arabisch, er sagt ihm auf Arabisch ein. (CS1)

Pause

In der Pause wird wenig gesprochen, wenn aber, dann auf Dari und eher leise.

Nach der Pause beginnt der Lehrer an die Tafel zu schreiben und zu erklären. Lernender Nr. 2 sagt „Relativsatz“, Lernende Nr. 1 fragt Nr. 2 leise auf Farsi, was ein „Relativsatz“ ist (CS2) und verwendet dabei das deutsche Wort für „Relativsatz“ (CS3), Nr. 2 erklärt es ihr auf Farsi (CS4).

Der Lehrer erklärt weiter und fragt: „verstehst du „Prinzessin“?“. Einige Lernende verstehen das Wort und erklären es kurz auf Dari (CS5) und übersetzten es anschließend wieder ins Deutsche(CS6). Der Lehrende erklärt: „Genau, die Tochter vom König“. Lernender Nr. 5 spricht

mit Nr. 4 auf Dari über etwas und grinst (tratschen), leider ist der Inhalt nicht vollständig zu hören, anhand der visuellen Zeichen jedoch lässt sich auf ein privates Gespräch (tratschen) schließen. (CS7) Lernender Nr. 2 sagt nun einen Satz, der Lehrende bittet Nr. 1 den Satz zu wiederholen, sie möchte nicht wiederholen, da sie den Satz nicht gehört hat. Nr. 2 wiederholt den Satz nochmal, Nr. 1 beginnt zu wiederholen und weiß plötzlich nicht wie der Satz weitergeht, sie fragt ihren Nachbarn Nr.2 auf Dari „wie war das?“ (CS8) und er hilft ihr aus.

Nr. 5 soll den Satz wiederholen, bittet Nr. 3 auf Dari zu wiederholen (CS8a) und wiederholt den Satz anschließend auf Deutsch. Nr. 5 und Nr. 4 unterhalten sich leise (tratschen) auf Dari (CS9), der Inhalt ist nicht vollständig zu hören, anhand der Mimik lässt sich jedoch auf ein privates Gespräch schließen. Nach Abschluss der Übung bittet der Lehrer alle, ihre Mitschriften abzugeben, damit er diese kontrollieren und dann wieder mitbringen kann. Anschließend teilt der Lehrende Blätter aus. Die Übungssätze werden auf unbekannte Wörter untersucht. Lernende Nr. 1 fragt ihren Nachbarn Nr.2, was „leihen“ bedeutet, dieser übersetzt das Wort dann auf Dari (CS10). Lernender Nr. 5 versteht etwas nicht, der Lehrer erklärt es, leider versteht er es noch immer nicht, Nr. 8 erklärt es ihm nun auf Dari (CS11), der Lehrende lässt es zu und Nr. 8 spricht laut, sodass alle Teilnehmer in der Klasse ihn hören können. Nun scheint alles klar zu sein und der Lehrer fährt fort. Der Unterrichtende ersucht die Teilnehmer sich diese Blätter bis zum nächsten Mal anzusehen und teilt ein anderes Blatt aus, die Lernenden sollen die Nummer 15 probieren und Lernender Nr. 5 soll beginnen. Die Übungen werden im Plenum gemacht. Lernende Nr. 1 versteht nicht, warum bei einem Beispiel „zweimal haben kommt“, sie fragt zunächst ihren Nachbarn, Nr. 2, auf Dari (CS12), der jedoch auf ihre Frage nicht reagiert, dann fragt sie den Lehrer auf Deutsch. Sie hatte sich nur verlesen.

Die Beispiele werden der Reihe nach gemacht, Nr. 1 fragt Nr. 2 immer wieder bei Unklarheiten und verwendet Dari. (CS13) Der Lehrer fragt was „Barkeeper“ ist. Der Lernende Nr. 7 sagt: „barman“. (CS14)

Pause

Die einzige Teilnehmerin ist gegangen.

Der Unterrichtende schreibt Berufe an die Tafel. Die Lernenden Nr. 7 und Nr. 9 tratschen auf Arabisch, (CS15) der Inhalt ist nicht vollständig hörbar. Der Lehrer erklärt kurz das neue Thema ist Beruf und Ausbildung. In Partnerarbeit sollen sich die Teilnehmer über allgemeine Gründe für Berufsentscheidungen sprechen und Ideen aufschreiben. Der Lehrende fügt hinzu „Was hat dir an deiner Arbeit gefallen, was nicht und warum?“. Die Teilnehmer unterhalten sich, danach wird die Übung im Plenum gemacht.

Lernender Nr. 7 hat fünf Jahre studiert und zwei Jahre Praktikum gemacht, er ist Zahnarzt. Für ihn ist es wichtig in seinem Fach zu arbeiten, ein Nachteil seien die Rückenschmerzen, er sagt, er mag „biology“ (CS16). Teilnehmer Nr. 6 hat Geschichte studiert und möchte Lehrer werden, da er ein Jahr lang als Lehrer in einer Mittelschule im Irak gearbeitet hat und er gerne mit Menschen arbeitet. Der Lernende Nr. 4 hat zwei Jahre als Fliesenleger gearbeitet und macht

das sehr gerne, er mag nicht arbeitslos sein, er möchte arbeiten, sagt er. In seiner Heimat hat er schon als Fliesenleger gearbeitet und dafür gibt es dort keine Ausbildung. Teilnehmer Nr. 2 hat zwei Jahre lang als Lehrer für Persisch und Dari gearbeitet. Er hat junge Erwachsene für die Matura und Universität vorbereitet. Nr. 9 hat Wirtschaft studiert und Teilnehmer Nr. 10 hat ein Jahr lang Handys repariert und zwei Jahre in der Apotheke gearbeitet, er hat auch schon ein Jahr in der Steiermark mit alten Menschen gearbeitet und möchte Altenpfleger lernen. Lernender Nr. 5 hat keine Ausbildung, möchte aber Elektrotechniker werden. Teilnehmer Nr. 8 ist Tischler und Teilnehmerin Nr. 1 war Friseurin in Ihrer Heimat. Nr. 3 hat Wirtschaft in Indien studiert und einen Bakkalaureat, er spricht Englisch und Dari, seine Aussprache ist beeindruckend.

Die Stunde ist beendet.

Beobachtung Nr. 5, am 30.11.2017

Schule Nr. 3

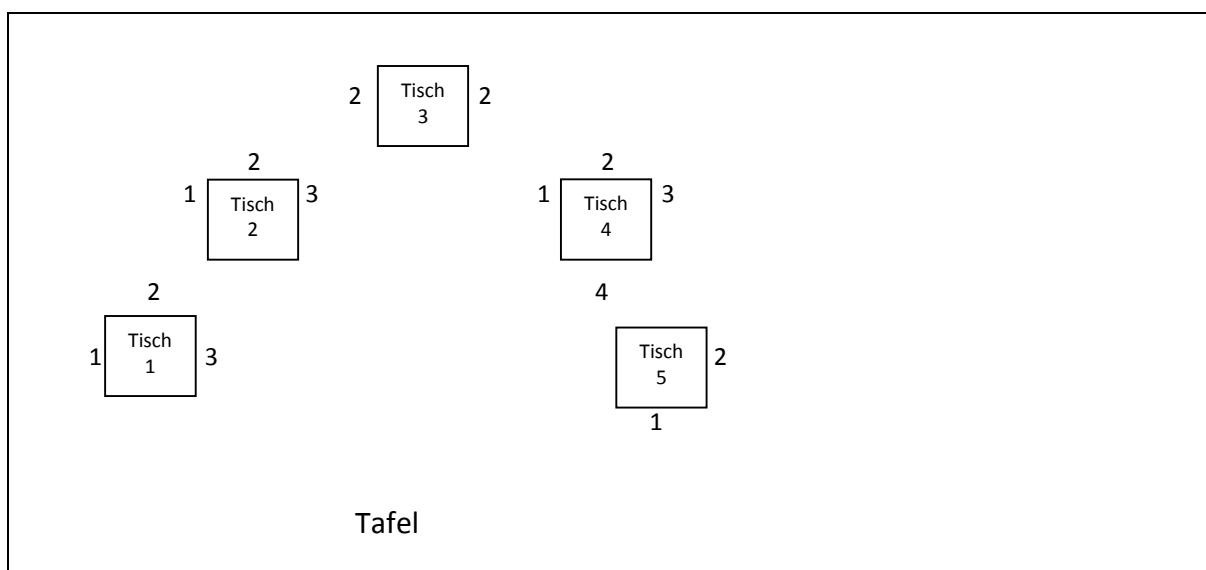
Das Institut ist auf Deutsch als Fremdsprache spezialisiert und wurde 1981 als gemeinnützigen Verein von einer Gruppe von DeutschlehrerInnen gegründet. Es wird hier allgemeines Standard-Deutsch für Erwachsene ab 16 Jahren unterrichtet und die Sprachschule ist vom Österreichischen Integrationsfond für die Durchführung von Integrationskursen zertifiziert, weiters können Prüfungen für das Österreichische Sprachdiplom abgelegt werden.

Lehrerin Nr. 4

Ist 42 Jahre alt, sie hat ein Studium der Germanistik und Romanistik begonnen, doch nicht abgeschlossen und unterrichtet seit 1997. Seit 15 Jahren unterrichtet sie nun an dieser Schule. Sie spricht Deutsch, Englisch und Italienisch. Die Lehrerin würde nicht auf Englisch erklären und legt Wert darauf Englisch möglichst wenig im Unterricht einzusetzen, eine Übersetzung zur Erklärung einzelner Wörter ist für sie akzeptabel, jedoch hat sie die Erfahrung gemacht, dass Lernende, die die Sprache nicht beherrschen sich dadurch benachteiligt fühlen und dagegen protestieren. Ob die Lernenden beim gegenseitigen Erklären auf Deutsch erklären oder zwischendurch in eine andere Sprache wechseln ist ihrer Ansicht nach von der Disziplin der einzelnen TeilnehmerInnen abhängig. Ihren Beobachtungen zufolge wird oftmals auf der Muttersprache getratscht. Gerade Frauen aus Polen, Serbien oder auch Russland unterhalten sich oftmals auf ihren Muttersprachen, laut ihren Beobachtungen, auch wenn man es nicht so verallgemeinern kann, betont sie noch. Es besteht die Gefahr des gänzlichen Umstiegs auf die L1, bzw. eine andere Sprache als Deutsch, was sie gerne vermeiden würde. Sie ist der Meinung, dass es beim Übersetzen in eine andere Sprache oder auch ins Englische, aufgrund der unterschiedlichen Niveaus und Kenntnisse der Teilnehmer dieser Sprache, leicht zu Verzerrungen kommen kann, was nicht wünschenswert ist.

Kurs Nr. 5

Es sind insgesamt 14 Personen, im Alter von 18 bis 45 Jahren anwesend. Der Kurs hat das Niveau B2.1.. Die Teilnehmer sitzen in Dreiergruppen jeweils an einem quadratischen Tisch und die Tische sind nicht frontal der Tafel zugewandt, sondern im Raum verteilt (siehe Abbildung unten). Die Lehrenden haben bewusst keinen Tisch, um sich frei vor der Tafel oder auch im Raum bewegen zu können. Der Kurs findet am Vormittag von 09:00 bis 12:00 Uhr statt. Es wird das Buch „Ziel B2/1“ von Hueber sowie eigene Unterlagen von der Lehrenden verwendet.



Teilnehmer:

1.1 Ist 21 Jahre alt, kommt aus Italien, möchte Kunstgeschichte sowie Japanologie studieren und lernt daher Deutsch. Sie ist seit drei Jahren in Österreich, spricht Italienisch, Englisch, lernt Deutsch und möchte in Wien bleiben.

1.2 Ist 22 Jahre alt, kommt aus Taiwan, studiert Geige, ist seit zwei Jahren in Österreich und möchte hier bleiben. Sie spricht Japanisch, Chinesisch, wenig Koreanisch und lernt Deutsch.

1.3 Ist 23 Jahre alt, kommt aus Ungarn, hat Medizin in Ungarn studiert, ist seit vier Wochen in Wien und bleibt noch ungefähr sieben Monate, bis Juli. Sie spricht Ungarisch, Englisch und lernt Deutsch.

2.1 ist 33 Jahre alt, kommt aus Indien und ist katholischer Priester. Er ist seit acht Monaten in Wien, möchte hier bleiben und spricht Tamil, Hindi, Englisch und lernt Deutsch.

2.2 ist 42 Jahre alt, sie kommt aus Thailand, wo sie als Masseurin gearbeitet hat, da sie einen Österreicher geheiratet hat, ist sie nach Österreich gekommen. Sie spricht Thailändisch, Englisch und lernt Deutsch, weil sie hier bleiben möchte und eine Ausbildung machen möchte.

2.3 ist 45 Jahre alt, kommt aus der Türkei und ist seit acht Monaten in Wien, da ihr Ehemann beruflich nach Wien musste und sie noch zwei Jahre in Österreich bleiben werden. Sie spricht Türkisch, Englisch, lernt Deutsch und möchte nicht für immer in Österreich bleiben.

3.1 ist 28 Jahre alt, kommt aus Japan, ist Musikerin und spricht Japanisch, wenig Englisch und lernt Deutsch.

3.2 ist 45 Jahre alt, kommt aus Mazedonien, spricht Mazedonisch, Englisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und lernt Deutsch. Sie ist seit zwei Jahren in Österreich und bleibt hier bis Sommer 2020, da ihr Ehemann hier arbeiten muss.

4.1 ist 22 Jahre alt, kommt aus Syrien, ist seit zwei Jahren in Österreich und ist Flüchtling. Sie spricht Arabisch, Englisch und lernt Deutsch, da sie hier bleiben und Medizin studieren möchte.

4.2 ist 23 Jahre alt, kommt aus Syrien, ist ebenfalls Flüchtling und seit eineinhalb Jahren in Österreich. Sie spricht Arabisch, Englisch und lernt Deutsch.

4.3 ist 24 Jahre alt, aus Russland und seit vier Monaten in Wien. Sie hat in Russland Wirtschaft studiert und ist Risikomanagerin, spricht Russisch, Englisch und lernt Deutsch, weil sie geheiratet hat und mit ihrem Mann nach Österreich gezogen ist, da sie hier bleiben möchten.

4.4 ist 32 Jahre alt, aus Russland und wegen der Arbeit nach Österreich gekommen, ihr Ehemann, mit dem sie zu Hause Englisch spricht, ist Österreicher. Sie spricht Russisch, Englisch und lernt Deutsch, weil sie hier bleiben möchte.

5.1 ist 27 Jahre alt, Mathematik Lehrer und kommt aus der Türkei. Er spricht Englisch, Türkisch und lernt Deutsch, hat vor kurzem geheiratet und möchte in Wien bleiben.

5.2 ist 18 Jahre alt, aus Syrien, seit eineinhalb Jahren in Österreich und ein Flüchtling. Er spricht Arabisch, wenig Englisch und lernt Deutsch.

Unterrichtsprotokoll 5

Der Unterricht beginnt, die Lehrende begrüßt alle, schaut aus dem Fenster und da es draußen schneit, sagt sie: „Was für eine Pracht.“. Die Lernenden fragen, was „Pracht“ bedeutet, die Lehrende erklärt und umschreibt das Wort auf Deutsch und teilt Kärtchen mit Begriffen darauf aus. Die Teilnehmer sollen in ihren Gruppen (Sitzordnung -Dreiergruppen) die Wörter wiederholen und das jeweilige Wort den anderen in ihrer Gruppe erklären bzw. umschreiben, sodass diese das Wort erraten können. Bei Tisch Nr. 2 wird zunächst das Wort „Schuld“ und anschließend das Wort „Tendenz“ umschrieben. Die Teilnehmer raten und dann sagt Teilnehmer Nr. 2.1. „tendency“ (CS1), alle Teilnehmer haben verstanden was das Wort bedeutet.

Tisch Nr. 3 fragt die Lehrende was „locken“ heißt, sie umschreibt es. Teilnehmerin 3.3 fragt: „das ist auch ...warning...? Nicht?“ (CS2), und schaut in ein Wörterbuch. Die Lehrerin umschreibt das Wort weiter. Das Wort scheint nun klar zu sein.

Die Übung wird nun im Plenum durchgeführt, die einzelnen Wörter auf den Kärtchen werden von den einzelnen Lernenden für alle umschrieben. Ein Teilnehmer möchte den Unterschied zwischen Ursprung und Herkunft wissen, die Lehrende beschreibt: „Ursprung ist Beginn/Anfang von etwas...Herkunft ist aus welchem Land...“. Teilnehmer Nr. 2.1. fragt: „ist entstehen...origin?“(CS3). Die Lehrerin umschreibt die Bedeutung.

Alle sollen nun aufstehen, die Unterrichtende schreibt Fragen an die Tafel und bittet die Lernenden herumzugehen und sich einen Partner zu suchen, wie gestern, sollen sie zu zweit über die Fragen sprechen. Sie schreibt: „Was ist für dich sehr verlockend?“. Alle Teilnehmer haben sich in Zweiergruppen gefunden und unterhalten sich im Stehen, die Lehrende geht die einzelnen Gruppen durch. Für die nächste Frage („Wofür gibst du gerne Geld aus?“) werden die Partner gewechselt.

Nun wird die Hausübung im Buch verglichen. Die Lehrerin geht die Beispiele durch, dann sagt sie „Vorurteil?“. Teilnehmerin Nr. 1.1 sagt: „positiv?“, die Lehrende erläutert: „nein, das ist Vorteil...“, alle denken nach, Lernender Nr. 2.1. sagt: „Eine Meinung vorher.“ Es werden weitere unbekannte Wörter geklärt. Eine Teilnehmerin möchte wissen, was „hätten....gefunden“ bedeutet. Die Lehrerin gibt ein Beispiel: „Ohne euch hätten wir euch nie gefunden.“ und sagt das ist hypothetisch. Lernender Nr. 5.1. sagt: „das ist future past?“ (CS4) Die Lehrende sagt „Nein, das ist Konjunktiv.“. Lernende Nr.1.1. sagt: „Ich hätte gerne...?“, die Lehrerin erklärt, dass Konjunktiv 1 die Höflichkeitsform ist. Teilnehmer Nr. 2.1. möchte wissen, wie man zu Konjunktiv 2 in Englisch sagen würde bzw. wie man es ausdrücken würde. Die Lehrende überlegt und erklärt: „Das kann man so mit Englisch nicht vergleichen....“, sie gibt noch ein Beispiel: „Wenn ich gestern weniger getrunken hätte, dann würde ich mich besser fühlen.“. Teilnehmerin 1.1. versucht es für Nr. 2.1. zu übersetzen: „If I had drunk less, I'd feel better.“ (CS5). Lernende Nr. 4.2. und 4.3. diskutieren leise auf Englisch darüber.(CS6)

Die Lehrerin teilt pro Tisch ein Blatt aus, die Gruppen sollen zwei bis drei Vorteile und Nachteile für Singlebörsen finden und aufschreiben, sie weist auf die zwei Beispiel im Buch hin. Die Teilnehmer arbeiten in Gruppen jeweils zu dritt, die Lehrerin geht durch. Die Vor- und Nachteile werden nun im Plenum besprochen. Teilnehmerin Nr. 2.2. kommt aus Thailand und erklärt, dass sich in ihrem Land oft Männer als Frauen ausgeben, sie sagt: „...sie chatten am PC und man weiß nie, ob es eine Frau oder ...amm..ein Ladyboy ist.“ **(CS7)**

Die Lehrerin teilt nun Blätter mit ÖSD-Prüfungsbeispielen aus, hier sollen die Lernenden in zweier Gruppen die Vor- und Nachteile in den Prüfungsbeispielen besprechen, eine Person soll Pro eine Contra sein. Die Teilnehmer arbeiten zu zweit. Die Übung wird anschließend im Plenum besprochen.

Auf der Seite 16 im Buch sollen die Lernenden die Zeitungsnotiz lesen, es geht um einen Kreditkartenbetrüger. Die Lehrerin erklärt das Wort „Betrüger“ und „betrügen“. Eine Teilnehmerin sagt: „Dieb? Räuber?“. Die Lehrende erklärt den Unterschied zwischen „Dieb“ und „Räuber“. Es beginnt eine Diskussion über Diebe und wie manche der Lernenden bestohlen wurden.

Pause

Die Lernenden sollen eine Seite im Buch aufschlagen. Das Thema ist „konzessive Angaben“. Die Lehrerin erklärt „...ja, aber..., ...kann sein, aber...“. Dann schreibt die Lehrende Beispiele an die Tafel und die Lernenden schreiben ab. Nun sollen die Teilnehmenden selbstständig eine Übung im Buch machen. Die Übung wird anschließend im Plenum verglichen und die Lehrerin schreibt die Hausübung an die Tafel. Die Unterrichtende teilt ein Blatt mit Übungssätzen aus und projiziert die Sätze auch mittels Overhead an die Tafel, die erste Übung wird im Plenum gemacht, die restlichen sollen die Teilnehmer in Partnerarbeit machen. Im Plenum werden die Übungen dann verglichen. Teilnehmerin Nr. 4.3. tratscht mit Nr. 4.4. auf Russisch (CS8), der Inhalt ist nicht vollständig hörbar.

In den letzten 10 Minuten wird eine Variation des Spiels „Stadt, Land, Fluss“ gespielt, mit Adjektiv, Verb, Tiere, Kleidung, Essen und Beruf, dabei arbeiten die Teilnehmer in fünf Gruppen zusammen. Die Lehrerin sagt einen Buchstagen und die Teilnehmer sollen Wörter, die mit diesem Buchstaben beginnen, zu den jeweiligen Kategorien finden. Anschließend wird die Siegergruppe eruiert.

Beobachtung Nr. 6, am 06.12.2017

Schule Nr. 4

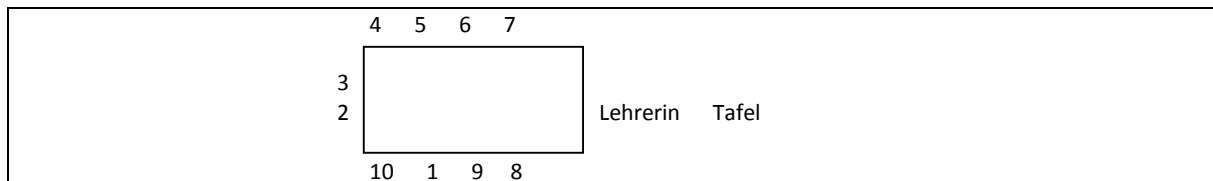
Das Institut fördert die gesamtgesellschaftliche Integration von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Dementsprechend werden auch die Deutschkurse angeboten. Neben der Unterstützung neu zugewanderter Wiener und Wienerinnen bei ihrem Wunsch nach Integration durch Bildungs-, Informations- und Beratungsmaßnahmen, sind auch gezielte Sprachangebote, Bildungsveranstaltungen sowie persönliche Beratung Ziele des Instituts.

Lehrerin Nr. 5

Die Unterrichtende ist 38 Jahre alt, war früher Sozialarbeiterin, sie hat einen Alphabetisierungskurs gemacht und arbeitet nun seit 2,5 Jahren als Lehrerin. Sie spricht Englisch, Deutsch und wenig Arabisch.

Kurs Nr. 6

Der Kurs hat im April 2017 begonnen und dauert neun Monate, vor einem Monat wurde die Gruppe zusammengelegt. Es handelt sich um eine Alpha 3 zu A1 Gruppe. Anwesend waren 10 Teilnehmer im Alter von 28 bis 51 Jahren. Es wird kein Buch verwendet, stattdessen wird mit Kopien gearbeitet. Der Kurs findet täglich von 08:30 bis 10.30 statt.



Teilnehmer:

1 ist 50 Jahre alt, kommt aus Syrien, hat vier Kinder, ist Busfahrer, spricht Kurdisch, Arabisch und lernt Deutsch.

2 ist 51 Jahre alt, kommt aus Syrien, hat ebenfalls vier Kinder, ist Schweißer, spricht Kurdisch, Arabisch und lernt Deutsch.

3 ist 28 Jahre alt, kommt aus Syrien, ist ledig, gelernter Friseur, spricht Kurdisch, Arabisch, wenig Englisch und lernt Deutsch.

4 ist 40 Jahre alt, kommt aus Indien, hat drei Kinder, hat in seiner Heimat als Verkäufer von Kleidung gearbeitet und spricht Panjabi, Dari, Paschtu, Urdu, Farsi, wenig Englisch und lernt Deutsch.

5 ist 38 Jahre alt, kommt aus Somalia, hat acht Kinder, ist Bauarbeiter und spricht Somalisch, wenig Arabisch und lernt Deutsch.

6 ist 36 Jahre alt, kommt aus Syrien, hat fünf Kinder, ist Verkäufer, spricht Kurdisch, Arabisch und lernt Deutsch.

7 ist 35 Jahre alt, kommt aus Syrien, hat drei Kinder, ist Automechaniker, spricht Arabisch und lernt Deutsch.

8 ist 40 Jahre alt, kommt aus Syrien, ist ledig, Schneider und spricht Arabisch, Kurdisch, Griechisch, wenig Türkisch und lernt Deutsch.

9 ist 48 Jahre alt, kommt aus Syrien hat zwei Kinder, ist Dekorateur, spricht Arabisch und lernt Deutsch.

10 ist 38 Jahre alt, kommt aus Irak, ist ledig, Automechaniker, spricht Arabisch und lernt Deutsch. (Da er später gekommen ist und sich auf den leeren Platz gesetzt hat, hat er die Nr. 10 und ist nicht der Reihenfolge der anderen Nummern angepasst.)

Alle Teilnehmer sind seit rund 1,5 Jahren in Österreich und möchten hier bleiben.

Unterrichtsprotokoll 6

Der Unterricht beginnt, alle stellen sich für mich kurz vor. Anschließend teilt die Lehrende zwei Blätter aus, die Lernenden wollen diese Übungsblätter alleine bearbeiten. Die Lehrerin betont, dass falls die Übungen zu schwer sein sollten, sie diese auch gemeinsam machen können. Alle machen die Übungen alleine. Es wird anschließend gemeinsam verglichen. Teilnehmer Nr. 9 liest vor. Es geht um Mittagessen und was es zur Auswahl gibt. Die Lehrerin fragt nach, was die Lernenden verstanden haben. Teilnehmer Nr. 3 sagt „menu“ auf Englisch (CS1), Teilnehmer Nr. 6 erklärt es auf Arabisch (CS2), die Lehrerin sagt: „Speisekarte“. Die Übungen werden weiter verglichen. Die Lehrende fragt, was die Teilnehmer verstanden haben. Ein Teilnehmer sagt „Straßenbahn“ und zeigt auf den Mund (er stellt mimisch einen Beißkorb dar) (CS3), die Lehrerin sagt: „Beißkorb“. Teilnehmer Nr. 8 erklärt, dass die Hunde in Griechenland in der Tasche sein sollen und verwendet statt „Tasche“, das Wort „çanta“ (Tasche auf Türkisch) (CS4). Die Lehrerin sagt „Tasche“, da der Lernende das Gesagte auch gemimt hat (CS5) und so erkennbar wurde, was er gesagt hat. Es wird weiter verglichen und die Lehrende möchte wissen, ob alle das Wort „Flughafen“ verstanden haben. Teilnehmer Nr. 3 übersetzt auf Arabisch: „matar“ (CS6), einige Teilnehmer nicken. Das Wort „Zentrum“ ist nun unklar, die Lehrerin sagt: „center“ (CS7) und erklärt: „Stephansplatz ist das Zentrum von Wien“. Teilnehmer Nr. 6 sagt zu Nr. 9: „camî“, ein kurdisches Wort für Moschee. (CS8)

Pause

Die Lehrerin teilt Blätter aus und erklärt, den Lernenden, sie sollen sich die Texte anhören und die passende Nummer zu den Bildern dazu schreiben. Zunächst sollen sie sich die Bilder 30 Sekunden ansehen. Das Band mit den vorgelesenen Texten wird abgespielt. Die Lehrende spielt das Band ein zweites Mal ab, Teilnehmer Nr. 2 wirkt nervös. Die Unterrichtende möchte wissen ob diese Übung für die Lernenden leicht oder schwer ist. Einige sagen leicht, Nr. 2 versteht nicht. Einige Teilnehmer sagen zu ihm: „sahl aw saeb“ (bedeutet „leicht oder schwer“).(CS9) Er sagt es wäre „ok“. Alles wird gemeinsam verglichen.

Die Lehrende teilt weitere Blätter aus und spielt ein Tonband ab. Die Teilnehmer sollen zuhören und den Lückentext vervollständigen. Die Übung wird zweimal angehört. Gleich beim ersten Mal anhören, noch während das Band läuft, fragt Nr. 10: „Zwo fünf?!? Was heißt das?“, Nr. 6 erklärt es ihm auf Arabisch (CS11), Nr. 3 sagt: „zwei“. (CS10) Nach dem zweiten Mal anhören spricht Nr. 2 mit seinen Sitznachbarn auf Arabisch, leider ist er nicht vollständig hörbar, alle wirken demotiviert.(CS12) Nr. 7 erklärt, Nr. 2 sagt: „14 Uhr....saea..oooo...“, „saea“ heißt Uhr auf Arabisch.(CS13) Die Lehrerin lässt den Teilnehmern kurz Zeit sich zu beraten und fragt, ob sie die Übung noch einmal hören möchten. Die Lernenden möchten die Übung nochmals hören. Es wird gemeinsam verglichen. Die Lehrerin möchte wissen, was schwer war,

da die Lernenden zum ersten Mal Hörübungen machen. Nr. 1 meint, es ist schwer, weil viel zu schreiben ist.

Die Unterrichtende möchte nun, dass jeder einen Satz im Perfekt bildet und fragt: „Was haben Sie gestern getrunken?“. Ein Lernender antwortet, dann fragt sie die nächsten Teilnehmer, was er gegessen hat, was er im Supermarkt gekauft hat,...

Die Stunde ist beendet.

Beobachtung Nr. 7, am 07.12.2017

Schule Nr. 3

Das Institut ist auf Deutsch als Fremdsprache spezialisiert und wurde 1981 als gemeinnützigen Verein von einer Gruppe von DeutschlehrerInnen gegründet. Es wird hier allgemeines Standard-Deutsch für Erwachsene ab 16 Jahren unterrichtet und die Sprachschule ist vom Österreichischen Integrationsfond für die Durchführung von Integrationskursen zertifiziert, weiters können Prüfungen für das Österreichische Sprachdiplom abgelegt werden.

Lehrerin Nr. 6

Die Lehrerin ist 32 Jahre alt, spricht Deutsch, Englisch und ein wenig Kroatisch. Als sie vor sieben Jahren mit dem Unterrichten begonnen hat, studierte sie noch Germanistik, hat das Studium jedoch nicht abgeschlossen. Sie unterrichtet nun seit zwei Jahren an diesem Institut.

Kurs Nr. 7

Es handelt sich hierbei um einen Abendkurs von 18:00 bis 20:00 Uhr mit der Niveaustufe A 2.2., zum Zeitpunkt der Beobachtung sind sechs Teilnehmer im Alter von 20 bis 50 Jahren anwesend. Es wird das Buch „Menschen A2.2.“ verwendet. Das Thema heute ist Literatur bzw. Genre.

Teilnehmer/innen:

1.1 ist 31 Jahre alt, indisch stämmig, kommt aus England, spricht Englisch, Bengalisch und lernt Deutsch. Sie wohnt jetzt seit 2 Jahren in Wien und möchte hier bleiben.

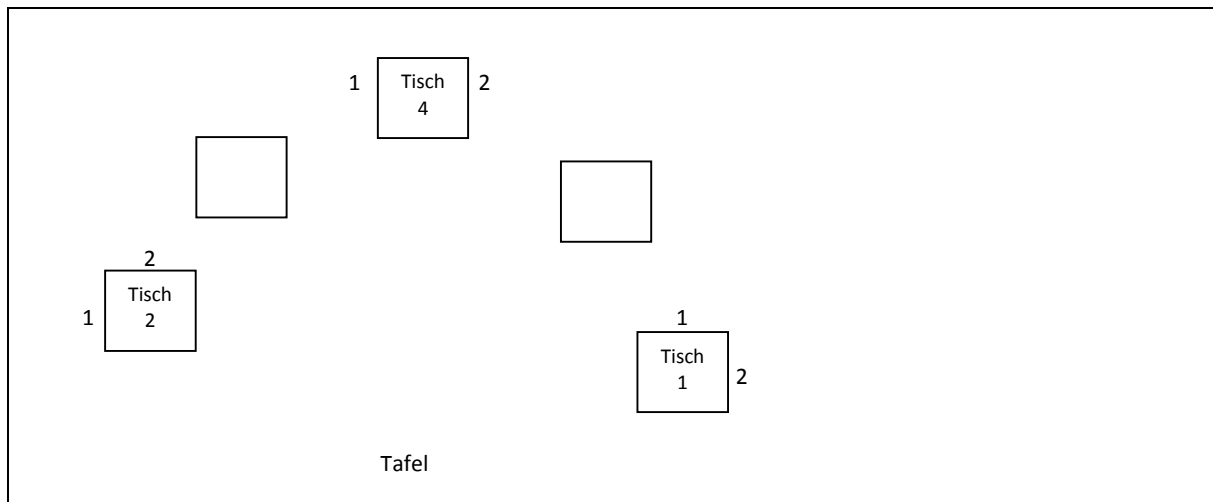
1.2 ist 30 Jahre alt, kommt aus Ungarn, spricht Ungarisch, Rumänisch und lernt Deutsch, weil sie eine andere Arbeit sucht. Sie ist seit 2 Jahren in Wien.

2.1 ist 20 Jahre alt, kommt aus der Ukraine, spricht Ukrainisch, Russisch, Englisch, Koreanisch und lernt Deutsch für ihre Arbeit und ein bequemes Leben in Österreich. Sie ist seit Juli in Österreich und möchte hier bleiben.

2.2 ist 37 Jahre alt, er kommt aus der Slowakei, spricht Slowakisch , Tschechisch, Englisch Spanisch und lernt Deutsch wegen seiner Arbeit.

4.1 ist 50 Jahre alt, kommt aus Serbien, spricht Serbisch und lernt Deutsch, weil sie korrekter sprechen möchte.

4.2 ist 31 Jahre alt, kommt aus Serbien und spricht Serbisch, Englisch und lernt Deutsch für seinen Beruf.



Unterrichtsprotokoll 7

Der Unterricht beginnt, die Lehrende erklärt kurz, dass sie sich nun mit Literatur und Genre beschäftigen werden und schreiben an die Tafel: „Interessierst du dich für..., Ich interessiere mich für..., Nein, ich interessiere mich nicht für...“. Die Lehrende erklärt was für Bücher bzw. Genre es gibt und schreibt weiter: „Wo/Wann/In welcher Sprache/Warum/Wie oft liest du...?“. Nun sollen die Lernenden herumgehen und jeweils zu zweit die Fragen stellen und diese beantworten. Auf den Tischen sind jeweils einige Bücher verteilt, die die Lernenden auch für die Übung verwenden können. Alle Zweiergruppen sprechen durchgehend und auf Deutsch, bis beide Partner die Fragen gestellt haben und diese auch beantwortet haben, danach werden die Partner getauscht.

Die Lehrende teilt ein Blatt passend zum Thema aus. Die ersten Wörter werden gemeinsam besprochen, danach sollen die Lernenden das Blatt selbstständig durchlesen und sich Gedanken über ihr Lieblingsbuch machen.

Die Teilnehmer sollen nun im Plenum über ihre Lieblingsbücher sprechen. 1.1 nennt ihr Lieblingsbuch und erklärt worum es darin geht. Sie sagt: „Es geht um die Balance über Hoffnung und...(denkt nach)..despair.“ (CS1). Die Lehrende übersetzt das Wort und sagt: „Verzweiflung“. Nun spricht 4.1 über ihr Lieblingsbuch und erklärt, dass der Schriftsteller eine „Nobelpremie“ erhalten hat (CS2), die Lehrerin bessert sie aus und sagt: „... einen Nobelpreis

dafür erhalten hat ...“. 4.1 erklärt weiter: „..... pokloniti...wie sagt man...“ (CS3) (pokloniti bedeutet geschenkt), die Lehrende versucht zu helfen und sagt: „...dass der Schriftsteller einen hohen Betrag für eine Bibliothek gespendet hat?“. Die Teilnehmerin stimmt zu. Der Lernende 2.2 versucht den Inhalt von seinem Lieblingsbuch wiederzugeben, die Lehrerin sagt jedoch, sie könne sich das nicht vorstellen. Der Teilnehmer versteht das Wort „vorstellen“ nicht und die Lehrerin erklärt es auf Deutsch.

Die Lernenden sollen selbstständig Texte im Buch lesen und zuordnen, während die Lehrerin an die Tafel schreibt: „Was war sein/ihr Lieblingsbuch?; Welches Genre ist das?; Hast du das auch als Kind/Jugendliche/r gelesen? Was war dein Lieblingsbuch als Kind?“

Nun werden alle Texte im Plenum zugeordnet. 4.2 erzählt, passend zum Thema, er habe alle 20 „Episoden“ von Asterix gelesen (CS4). Die Lehrerin fragt nochmals nach, wie das heißt und Teilnehmerin 1.1 sagt: „Band“. Die Lehrende erklärt Band wird für Bücher verwendet und Teil 1,2,3 für Filme, usw. Die Übung wird weiter verglichen. Im nächsten Text geht es um Märchen und die Lehrende erklärt, es gibt „moderne Märchen“ und „originale Märchen“, dann fragt sie, ob jemand das Märchen Rotkäppchen nicht kennt. Lernende 1.1 kennt es tatsächlich nicht. 2.1 erzählt kurz worum es in dem Märchen geht und über den bösen Wolf. 2.2 fragt, was „böse“ bedeutet, 4.2 sagt, es sei das Gegenteil von gut.

Die Lehrende fragt, ob die Teilnehmer jemandem ein Buch vorlesen. 2.2 sagt ja, aber seinem Sohn liest er dieses Märchen nicht vor, weil es zu „scary“ sei (CS5) und schaut hilfesuchend zu 2.1. Die Lehrerin hilft aus und sagt: „unheimlich“. Im nächsten Beispieltext geht es um ein Kinderbuch und die Lehrerin erklärt, dass Christine Nöstlinger ihre Lieblingsautorin sei. Im letzten Text geht es um Heidi und 4.2 erklärt er hätte das Buch gelesen und es hätte ihm sehr gefallen. Es wird über den Inhalt des Buches kurz gesprochen und die Lehrende möchte wissen, wie man sagt, wenn ein Regisseur aus einem Buch ein Film macht. 2.1 sagt: „Es wird verfilmt“. 4.1 fragt ihren Sitznachbarn auf Serbisch: „Kako se zove crtano?“ (CS6) („Wie sagt man Zeichentrick?“), ihr Nachbar zuckt mit den Schultern. 1.2 erklärt nun ihr Lieblingsbuch als Kind war der kleine Prinz. Während einige Teilnehmer ihre Lieblingsbücher nennen und darüber gesprochen wird, fragt 4.1 immer wieder ihren Sitznachbarn: „Kako se kaže...?“ (CS6a) (Wie sagt man...?), ihr Sitznachbar kann ihr leider nicht die gewünschten Antworten geben.

Nun teilt die Lehrerin ein Blatt mit wichtigen Wörtern passend zum Thema aus. Die ersten Wörter werden gemeinsam besprochen und anschließend sollen die Teilnehmer die Wörter in Partnerarbeit besprechen und sich gegenseitig die Bedeutung erklären. Die Lernenden arbeiten in Partnerarbeit. 2.2 versteht das Wort „plötzlich“ nicht, 2.1 sagt: „suddenly“ (CS7) und gibt ein Beispiel auf Deutsch: „Du gehst auf die Straße und plötzlich kommt ein Auto.“. 4.1. versteht nicht was Comiceihe bedeutet. 4.2 übersetzt: „comic strip“ (CS8) (Comic Streifen). Sie gehen weiter die Wörter durch, 4.2 übersetzt auf Serbisch: „Wie damals...kao nekedy..“.(CS9)

Nun werden die Gruppenmitglieder gewechselt. Lernender 4.2 arbeitet mit 2.2, 4.1 arbeitet mit 1.1 und 2.1 arbeitet mit 1.2 zusammen. 2.2 versteht das Wort „eigentlich“ nicht. Die

Lehrerin erklärt es auf Deutsch und gibt Beispiele, der Lernende scheint es nicht zu verstehen. 4.2 übersetzt es leise mit: „Even though“ (CS10). Aufgrund der neuen Gruppenbildung kann 4.2 nun nicht mehr auf Serbisch übersetzen, da sein neuer Partner kein Serbisch spricht aber beide sprechen Englisch und daher übersetzt er nun auf Englisch, statt die Wörter auf Deutsch zu umschreiben (CS11). Alle Gruppen arbeiten die noch unbekannten Wörter durch, anschließend werden die Bedeutungen der Wörter im Plenum besprochen. Beim Wort „heimlich“ sagt 4.1 leise „krišno“ (CS12) (versteckt, geheim), 2.2 fragt: „geheim?“. Beim Wort „plötzlich“ übersetzt 4.1 leise: „iznenada“ (CS13) (Bedeutung: plötzlich). Es werden noch die restlichen Wörter gemeinsam abgeklärt.

Die Stunde ist zu Ende.

INTERVIEWS

Lehrer 1

...

Und die andere Person, von der ich weiß, dass sie die deutsche Struktur sehr gut versteht soll prüfen, ob die Übersetzung gut war. So habe ich eine gewisse Kontrolle, ob diese schwache Person überhaupt eine Ahnung hat, was die deutsche Struktur überhaupt bedeutet. Das ist zum Beispiel eine gute Möglichkeit, wenn ich das Vertrauen habe, dass die bessere Person beurteilen kann, ob das eine brauchbare Übersetzung war. Um zu sehen, ob die schwächere Person überhaupt eine Ahnung hat worum es geht. Hier habe ich es sehr hilfreich gefunden.

I: Also soll die schwächere Person übersetzen, was diese verstanden hat?

L: Diese soll übersetzen, was sie verstanden hat, damit die stärkere Person beurteilen kann, ob die Übersetzung der schwächeren Person brauchbar ist und dieser verstanden hat was zum Beispiel „das Passiv“ ist und wie es angewendet wird. So gewinne ich diese Sicherheit durch die Gleichsprachigkeit.

I: Falls die Lernenden nicht dieselbe Sprache sprechen, wird Ihrer Beobachtung nach auch eine andere Sprache verwendet? Zum Beispiel Englisch?

L: Natürlich!

I: Haben Sie das dann gefördert oder wie sind Sie damit umgegangen?

L: Naja das habe ich natürlich auch möglichst in Grenzen gehalten.

I: Das heißt im Allgemeinen wird dieser Wechsel befürwortet oder eher nicht?

L: Die meisten Sprachdidaktiker sind sich einig, dass das Ideale ist, dass man die eine andere Sprache nur mit dieser Sprache lernt, soweit es irgendwie geht, von Anfang an. Erstens einmal, weil es in den meisten Fällen nicht anders geht. Und zweitens, wenns bei manchen Leuten geht sind dann die anderen benachteiligt, die diese dann nicht sprechen und drittens, selbst wenn die anderen die gleiche oder englische Sprache sprechen ist es nicht immer zielführend, wenn man sich zu schnell der anderen Sprache bedient.

I: Das heißt Sie sind der Ansicht, dass es besser ist zu versuchen, alles auf Deutsch zu erklären bzw. zu verstehen.

L: Auf jeden Fall. Wir werden heute dann Lesetexte machen, da ist es mir dann auch immer wichtig...ich bitte sie, dass sie markieren, welche Worte neu für sie sind und wichtig im Text, weil nicht jedes Wort wichtig ist. Und wenn sie dann alle wichtigen neuen Wörter markiert haben, dann bitte ich sie dass sie probieren für das neue Wort ein anderes deutsches Wort zu denken oder anzubieten oder vielleicht ein internationales lateinisches Wort. Das heißt worauf ich hinaus will ist, dass ich Wert

darauf lege, dass man nicht nur bezüglich Erklärungen sondern auch bezüglich Wortschatz, dass man probiert schwierige Worte mit anderen Worten aus der Zielsprache zu erklären im Sinne von einsprachigen Wörterbüchern. Ich sag den Leuten immer wieder, man kann mit sehr wenigen Worten sehr viel machen. Ich erinnere sie immer wieder, dass sie loslassen sollen von dem Luxusanspruch in ihrer Muttersprache, dass sie alles mit viel ausgeschmückten Wortschatz sprechen und dann sich erwarten, dass sie das alles 1:1 in die andere Sprache bringen können, nein, nein, sie müssen lernen, dass sie mit sehr beschränkten Wortschatz trotzdem viel machen können. Und sich nicht erwarten, dass sie die gleiche Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten mitnehmen müssen, das kann später mal kommen, aber das ist die Kunst, dass man mit wenig sehr viel machen kann. Man muss sie dahingehend ermutigen, weil sie sind oft schnell entmutigt und glauben sie können mit wenig Worten kaum was sagen und das stimmt ja auch nicht.

...

Lehrer 1, Interview 2

...

L: Wiederholung ist sehr wichtig. Wichtig ist zu verstehen warum Grammatik so funktioniert bzw. das so verwendet wird. ...

I: Wird hier Englisch verwendet?

L: Englisch können sie nur sehr wenig.

I: Das heißt, wenn etwas unklar ist wird in dieser Gruppe kaum auf Englisch zurückgegriffen?

L: Genau. Es ist eben auch... eigentlich, gewohnheitsmäßig wurde mir immer gesagt, auch in früheren Schulen, wo ich gearbeitet habe, sie wollen, dass möglichst wenig Englisch verwendet wird, weil wie gesagt es gibt kaum einen Kurs wo wirklich alle gut Englisch können und es ist dann einfach unfair gegenüber denen, die nicht Englisch können, die beschwerten sich dann auch. Ich gehe höchstens so vor, dass ich eben weil oft die Leute das Klischee im Kopf habe, dass Englisch so leicht ist und Deutsch so schwer, es ist ja oft nur ein Klischee, denn ich habe Englisch unterrichtet und war lange Zeit in Amerika und auch in England und ich kenne zufällig ziemlich genau den Grammatikunterschied zwischen Englisch und Deutsch.... Was ich im Kurs mache ich, wenn sie denken es ist besonders nur Deutsch, dann sage ich in Englisch ist das gleiche Spiel, nur vielleicht ein anderer Platz. Damit sie merken, viele verrückte Dinge in der Grammatik sind nicht speziell nur sondern das gibt es auch in anderen Sprachen, zum Beispiel Englisch. ... Also damit sie merken, dass es nicht nur in Deutsch sowas gibt....

Es ist mir wichtig, dass die Leute gefordert werden und auch frei sprechen, selber arbeiten, sonst kommt es sehr leicht zu dieser passiven Einstellung, dass sie sich bedienen lassen wollen. ... und ich höre immer wieder von Kollegen, die die Ausbildung vor kurzem gemacht haben, dass die dann alle möglichen Spiele und oft mit mühsamer Vorbereitung - es ist ja bewundernswert – wo die Kollegen mit dann später total frustriert erzählen, ja sie haben sich ja stundenlang vorbereitet, ja und dann sitzen sie dann vor einer Gruppe und die Gruppe ist demotiviert und finden die Spiele überhaupt nicht interessant und sie fühlen sich dann überhaupt nicht wertgeschätzt, die Leute haben nicht einmal eine Ahnung, wieviel Gedanken und Arbeit da hineingesteckt wurde und sie finden halt grad das Spiel nicht interessant, finden es nicht lustig oder irgendwas und dann kommen sie wieder in diese Konsumeinstellung, wir wollen unterhalten werden und das Spiel ich nicht mit, ich fordere die Leute. Die Leute kommen bei mir nicht so schnell in die Versuchung sich unterhalten zu lassen, sondern werden gefordert und der Ball ist bei ihnen. ...

I: Mir ist aufgefallen, dass die Lernenden die Handys als Wörterbücher verwenden.

L: Ja, das ist scheinbar so, ich habe ihnen auch angeboten, dass sie Wörterbücher mitnehmen, aber scheinbar wollen die meisten Handywörterbücher. Ich kann das natürlich nicht genau überprüfen, welche Qualität diese Handywörterbücher haben, ich habe sie nur gewarnt, dass sie darauf achten sollen, dass sie eine gute Qualität erwischen, weil es gibt natürlich sehr unterschiedliche Qualitäten, da muss ich sie halt bitten, dass sie sich halt bei anderen Leuten erkundigen, das kann ich nicht übernehmen, ich kann mich nicht drum kümmern.

I: Aber wenn sie es vergleichen, dann merken sie es meistens.

L: Ja, genau.

....

Lehrer 2

...

I: Was sind Ihre allgemeinen Beobachtungen zu Code-Switching, kommt es im Unterricht vor?

L: Ja, es kommt immer wieder vor. In diesem Kurs zum Beispiel verwenden wir öfter Englisch, das hilft.

I: Wann ist Ihnen Code-Switching aufgefallen? Von wem wird es eingesetzt und mit welchem Zweck?

L: Bei Fragen, wenn ein Wort unbekannt ist, also meist wenn sie es übersetzt haben wollen.

I: Sind Sie eher dafür oder dagegen? Wann wäre ein Code-Switching sinnvoll? Sollte mehr mit Code-Switching gearbeitet werden?

L: Ja, es hat Vorteile, die neuen Wörter können so leichter und schneller übersetzt werden, man sollte es aber nicht zur Gewohnheit machen, denn es ist ja schließlich ein Deutschunterricht, also man soll ja Deutsch lernen. Sinnvoll wäre es eben als Hilfsmittel und die meisten Schulen sehen es nicht so gerne, wenn in der Stunde auch andere Sprachen gesprochen werden, also es soll schon ein Deutschunterricht bleiben.

...

Lehrer 3

...

I: Was sind Ihre allgemeinen Beobachtungen zu Code-Switching, kommt es im Unterricht vor?

L: Ja, es kommt vor, wenn jemand etwas nicht versteht zum Beispiel.

I: Wann ist Ihnen Code-Switching noch aufgefallen? Von wem wird es eingesetzt und mit welchem Zweck?

L: Naja, ich finde das sollte in einem Deutschkurs nicht unbedingt eingesetzt werden, es soll schon Deutsch gesprochen werden.

I: Das heißt sie sind eher dagegen oder? Wann wäre ein Code-Switching sinnvoll? Sollte mehr mit Code-Switching gearbeitet werden?

L: Nein, also, ich habe früher im Österreich Institut gearbeitet und habe auch Kinder unterrichtet, da habe ich es so gemacht, dass ich Ihnen gesagt habe, welches Thema wir nächstes Mal machen werden und sie sollten sich die Grammatik dazu anschauen, also bis zum nächsten Mal. Da haben sie sich schon damit beschäftigt und das Thema ist ihnen nicht völlig fremd, so können sie es besser verstehen. Und dann erkläre ich beim nächsten Mal alles auf Deutsch, aber Grammatik erkläre ich auch gerne auf der Muttersprache, wenn das möglich ist. Da wird alles besser verstanden, aber die Teilnehmer sollen beim Deutschen bleiben.

...

Lehrerin 4:

...

I: Was sind Ihre allgemeinen Beobachtungen zu Code-Switching, kommt es im Unterricht vor?

L: Ja beim Tratschen fällt mir das oft auf. Es sind meist Frauen aus Polen oder Serbien, sie tratschen gerne auf ihrer Muttersprache. Das heißt natürlich nicht, dass das alle tun, mir ist es nur öfter aufgefallen.

I: Wann ist Ihnen Code-Switching noch aufgefallen? Von wem wird es eingesetzt und mit welchem Zweck?

L: Bei Personen aus Russland und Polen wird die Muttersprache auch oft für Erklärungen verwendet. Sie erklären sich gegenseitig Vokabel oder auch Sonstiges, also wenn etwas nicht klar ist. Es hängt oft auch von der Disziplin der Personen ab. Manche mit mehr Disziplin sprechen nur Deutsch und die anderen wechseln dann in ihre Muttersprache, wenn etwas unklar wird und es die Situation erlaubt, also wenn die Person neben ihnen auch dieselbe Sprache spricht. Oft wollen die Teilnehmer auch ein Wort auf Englisch übersetzt haben. Da protestieren manche dann auch.

I: Sind Sie eher dafür oder dagegen? Wann wäre ein Code-Switching sinnvoll? Sollte mehr mit Code-Switching gearbeitet werden?

L: Ich würde nicht auf Englisch erklären und würde auch raten so wenig Englisch wie möglich zu benutzen. Für ein Wort, ja, aber mehr eher nein. Die anderen Teilnehmer protestieren dann, die, die kein Englisch sprechen. Da ergibt sich auch die Gefahr, dass dann ganz auf Englisch umgestiegen wird. Und dann können noch Verzerrungen vorkommen, also wenn jemand nicht so gut Englisch spricht und dann etwas falsch versteht.

...

Lehrerin 5

...

I: Wann wird gewechselt und wer wechselt?

Was hast du für eine Erfahrung damit und ist es deiner Meinung nach hilfreich oder nicht?

L: Ich glaub das es prinzipiell auch sehr unterschiedlich bei den Lehrenden, meiner Auffassung nach ist es in Ordnung, wenn sie immer wieder auch versuchen in ihren Sprachen kurz was zu erklären zum Beispiel, wobei man natürlich auch immer aufpassen muss, weil es gibt ja auch zwei, drei Leute im Kurs, die die Sprache nicht können, das ist das Problem natürlich bei den Dingen. Ich verstehe ein bisschen

Arabisch ...das heißt..aam da merk ich auch, manchmal wenn ich merk aam ok, wir hängen da, oder wir kommen auch über das Smartphone, sie können auch das Smartphone einsetzen um zu übersetzen, dann merk ich auch, ok, dann sag ichs manchmal auf Arabisch, um auch ein bisschen den Vorgang zu beschleunigen, weil man sonst ewig bei einem Wort bleibt. Wie gesagt hat jemand die Problematik, wenn nicht alle Arabisch sprechen, ist es dann sehr schön schwierig und kann auch ausgrenzend wirken, da muss ich auch selber sehr aufpassen, muss ich ganz ehrlich sagen, aam, weil das sehr schnell eben dazu führen kann, darum versuche ich eh meistens, wenn ich dran denke, die beiden fragen oder sich dann auch helfen. Also sobald ich merk es wird irgendwas schwieriger oder es braucht die Sprache, dann lass ich die Teilnehmer entweder kurz übersetzen und auch helfen oder ich machs ganz kurz, wenn.. wie gesagt mein Arabisch ist nur ganz basic, basic, basic...ja ich... genau...aa und für mich ist das prinzipiell in Ordnung, also ich bin keine Lehrerin, die sagt...aa..“psst, nur Deutsch!“, ja das würde ich...nein, mach ich nicht nein, aber da gibt's glaub ich unterschiedliche Zugänge....

I: Ja.

L: Nein, mach ich nicht, nein, nein, ja...aaam, ich hab das Gefühl sie switchen sehr schnell, wenn sie etwas nicht verstehen und Stress kriegen und sie kriegen sehr schnell Stress, das hatten wir hier jetzt auch gemerkt bei den Übungen, das war das erste Mal, dass sie das Prüfungsformat ausprobiert haben...aam anstatt mich zu fragen, geht es ganz schnell, wie, was und dann wird in ihren Sprachen gesprochen.

I: Was für Sprachen sprichst du?

L: Also ich hab Deutsch als Muttersprache. Englisch gut oder sehr gut. Arabisch wirklich passiv eher, sprechen nicht wirklich, ja. Aber ich kann so diese Alltagssachen oder manchmal wenn sie auch Sachen sagen, ich sag manchmal eh bitte passt auf, was ihr sagt, ich versteh Einiges. Grade wenn sie so bissl Schertze untereinander machen, also auf den XY hat man so bissl aufpassen müssen heute, er ist ganz ein Quasslkopf, ja, aber ein gscheiter Mann und mittlerweile geht das ganz gut mit ihm, bei ihm muss man immer ein bisschen schauen, weil man da ein bisschen den Respekt verliert, ja, gegenüber den anderen Teilnehmern. Aam ...genau und da greif ich dann schon ein, wenn ich etwas versteh, das nicht ok ist und manchmal glaub ich auch, dass sie glauben, dass ich mehr verstehe, als ich eigentlich tu (lacht) aber das kann man einsetzen. Aber ich find für mich ist es schon wichtig ... oder ich versuche manchmal auch zu sagen, “ja, wie ist es in euren Sprachen“, ja, und das sagen sie mir manchmal, also dass sie einen Bezug einfach, eine Brücke zu ihren Muttersprachen einfach herstellen. Weil vieles ist es ja eh komplett anders und hat einen ganz anderen Bau oder Sprachsystem eigentlich, also ich finde es ganz gut, wenn sie ein bisschen verknüpfen können.

I: Also bist du eigentlich eher dafür?

L: Ja, definitiv! Aber ich weiß, es gibt andere Studien, andere Zugänge auch in den Volksschulen krieg ich es mit bei meinem Sohn, da gibt's komplett andere Zugänge

auch, ja, find ich hier...aber es ist auch eine Gradwanderung, geb ich zu! Ja, also es ist manchmal ist es einfach zu viel, wo ich sagen muss, nein, jetzt bitte nur Deutsch, ja.

I: Also man muss doch versuchen es mehr oder weniger unter Kontrolle zu halten?

L: Schon, ja!

I: Welchen Eindruck hast du im Laufe der Zeit gewonnen? Gibt es eine Tendenz? Kann man erkennen wer mehr switched oder kann man das nicht? Auch in Anbetracht der Ausbildung und Ähnliches. Kann man Zuordnungen machen?

L: Bei dem Kurs, der ein Basisbildungskurs ist, ist die Voraussetzung nicht mehr als neun Schuljahre. Das heißt hier sitzen jetzt Leute...ich kann dir gar nicht sagen, wer hier noch nie in der Schule war (denkt nach und nennt einen Teilnehmer) das heißt das muss man natürlich auch berücksichtigen, die kennen ja das Lernen nicht. Für die meisten von hier ist es der erste, zweite Deutschkurs, ewig davor eben ihre Fluchtvergangenheit plus aaa dann, gearbeitet haben sie alle, aber sie haben wahrscheinlich für uns, also komplett andere Abschlüsse, das kann man glaub ich nicht mit Lehrabschlüssen verglichen, die wir halt auch verlangen, was auf der anderen Seite aber auch nicht heißt, dass sie das nicht gut können, ich vermute, da waren tolle Automechaniker, tolle Schneider und weiß ich nicht Verkäufer hier, die haben das ja Jahrzehnte lang auch ausgeübt, ja, viele haben als Kind schon begonnen zu arbeiten, muss man auch sagen, das ist etwas, was nicht vorstellbar ist für uns, also, wenn jemand neun Schuljahre gemacht hat, dann hat er mit acht, neun Jahren begonnen zu arbeiten und manche mit fünf, sechs Jahren, also das muss man immer im Kopf behalten, die sind lernunerfahren. Und nicht wie wir, wir lernen eine Sprache und können auf ganz viel zurückgreifen, haben Karteikarten und wissen, wie wir Vokabel lernen und ba ba. Das haben die alle nicht. Wenn ich sag bitte eine Gruppenarbeit machen zu zweit. (schaut verwundert) Ganz schwer, ganz schwer für viele!

I: Sie kennen das nicht.

L: Das kann man nur üben und irgendwann auch akzeptieren, mehr geht einfach nicht, man kanns immer einfließen lassen, dieses, was uns auch wichtig ist, dieses selbstständige Lernen, weil das brauchen sie da auch, aber ganz ehrlich, ich erwarte mir da nicht etwas, ich meine wir haben alle jahrzehntelange Erfahrung und auch Schulausbildung hinter uns, das ist nicht vergleichbar. Auf deine Frage, ich merk in der Gruppe (denkt) aaa, also eh die, die ich wahrscheinlich antreten lassen würde, er (zeigt auf Sitzplatz) ist schon super, weil er hinterfragt schon ...erklärt, wer aus der Gruppe zur Prüfung antreten sollte und warum sie der Meinung ist.

...

Lehrerin 7

...

I: Wie lange arbeitest du schon als Lehrerin?

L: DAF/Z? sieben Jahre.

I: Warum hast du damit angefangen oder wie bist du dazu gekommen?

L: Ich habe Germanistik studiert und hab gesehen, dass es nicht sonderlich lukrativ ist oder keine Zukunftsperspektive hat und aam dann habe ich davon erfahren, dass es das auch gibt, diesen Fachbereich und dass man da weltweit sehr flexibel arbeiten kann und reisen und so, das war die ursprüngliche Idee im Ausland zu arbeiten, ist aber nie was draus geworden. Mit Kind ist das nicht so leicht.

I: Welche Sprachen sprichst du noch?

L: Englisch, Französisch und ein bisschen Kroatisch.

I: Hast du diese Sprachen in der Schule gelernt?

L: Aam theoretisch (lacht)

I: Es geht um Code-Switching. Was hast du für eine Erfahrung damit gemacht? Wird geswitched? In Welche Sprache wird geswitched? Wird Englisch verwendet oder die Muttersprache? Wie ist dein Eindruck über die Verwendung von Sprachen in deinem Unterricht?

L: Also hier oder dem Institut ist es ein Anliegen, dass gar nichts Englisch ist und aaaam anders als in anderen Instituten und das heißt wir machen immer alles auf mimisch, gestisch und erklären immer alles solange bis es verstanden wird und da ist dann oft der Fall, dass sie sich als Vergewisserung mir das auf Englisch übersetzen, ob sie das eh richtig verstanden haben. Als Vergewisserung!

I: Passiert das oft?

L: Ja, naja, manchmal, aber nicht als Unterrichtssprache sondern als Vergewisserung ist eigentlich am besten ja, oder halt manchmal da gibt's dann solche Teams, wie du es gesehen hast, das sind halt eher vielleicht aus lernschwächeren Gruppen, also die eine Teilnehmerin, die ist aaa, ja, also, die dann vielleicht eher wild erworben haben, ungestuert die Sprache und nicht so das Grammatikwissen haben und Vokabular, die dann halt oft irgendwie das in ihrer Sprache erklärt haben wollen.

I: Und sich dann in ihrer Sprache übersetzten oder übersetzt haben wollen.

Wärest du dafür? Seit wann arbeitest du für dieses Institut?

L: seit zwei Jahren

I: Vorher hast du wo anders gearbeitet. Wie war es dort mit den Vorgaben? Durften dort andere Sprachen im Unterricht verwendet werden?

L: Da gab es nicht so strenge Vorgaben. Natürlich soll es nirgendwo so sein.

I: Also empfindest du es als positiv oder als negativ, wenn eine andere Sprache zur Hilfe genommen wird und im Unterricht eingesetzt wird? Ist es deiner Ansicht nach hilfreich oder nicht?

L: Was auch oft, der Fall ist, dass Leute nicht regelmäßig kommen zum Beispiel, dann ist es natürlich schon hilfreich, weil das andere zu lange dauert. Also ich habe jetzt zum Beispiel am Vormittag einen der kommt ein bis zweimal die Woche, und dann geht das nicht, ja das muss dann, da bin ich froh, dass Code-Switching ist, weil kein Mensch kann jetzt in 10 Minuten drei Tage nacherzählen oder so, aber aa grundsätzlich, weiß nicht ob es ein grundsätzlich gibt, es ist wirklich situationsbezogen und auch Lern aaam Lernherkunft oder wie auch immer man das nennt, aaa...

I: Erfahrung mit Sprachen lernen?

L: Ja.

I: Und wer verwendet es deiner Meinung nach eher oder deiner Beobachtung nach? Eher die Erfahrenen oder die Unerfahrenen?

L: Ja, also Unerfahrene in ihrer Muttersprache und Erfahrene wollen immer alles auf Englisch übersetzt haben, obwohls nicht ihre Muttersprache ist. (lacht)

...

XII. Literaturverzeichnis:

- Alletti, G.M. (2011), "Italesco": Interlinguale Sprachvarianz in vier Generationen italienischer Migranten. Kovac.Hamburg.
- Appel, R./Mysken, P. (1987), Language Contact and Bilingualism. London et al.: Arnold [reprint Amsterdam: Amsterdam University Press 2006]
- Auer, P. (1998) 1954-Code-switching in conversation: language, interaction and identity
Routledge.London, New York
- Auer, P. (1999), From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. In: International Journal of Bilingualism 3, 309-332.
- Bausch, K./Christ, H./Krumm, J.J. (eds.) (1995), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel
- Berg-Seligson, S. (1986), 'Linguistic Constraints on Intrasentential Code-Switching: A Study of Spanish-Hebrew Bilingualism', Language in Society, 15:313-348
- Biegel, T. (1996), Sprachwahlverhalten bei deutsch-französischer Mehrsprachigkeit: soziolinguistische Untersuchungen mündlicher Kommunikation in der Lothringischen Gemeinde Walscheid.Lang.Wien
- Blom, J.P./Gumperz, J. (1968), Some social determinants of verbal behavior. University of California
- Blom, J.P./Gumperz, J. (1972) 'Social Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway', in: Gumperz, J./Hymes, D. (1972) (eds.), Directions in Sociolinguistics, 407-434. New York
- Bruner, J. (1997), Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.
- Bünting, K.D. (1978), Einführung in die Linguistik, 14. Auflage 1993. Kronbert/Ts.
- Cheng, L.R./Butler, K. (1989), 'Code-Switching: A Natural Phenomenon vs Language 'Deficiency'', World Englishes, 8(3):293-309
- Clyne, M. (1967), Transference and Triggering. The Hague: Nijhoff.
- Clyne, M. (1969), 'Switching between Language Systems', Actes du Xème Congrès International des Linguistes, 343-349. Bucarest.
- Clyne, M. (1991), Community Languages: The Australian Experience. Cambridge: CUP.
- Clyne, M. (2003), Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages. Cambridge: CUP.
- Cowie, A.P. (ed.) (4. Auflage, 1989), Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford
- Di Pietro, R. (1978), 'Code-Switching as a Verbal Strategy among Bilinguals', in: Paradis, M. (ed.), Aspects of Bilingualism, 275-282. Columbia.
- Di Sciullo, A.M. et al. (1986), 'Government and Code-Mixing', Journal of Linguistics, 22:1-24
- Dirim, I. (1998), «Var mı lan Marmelade?» : Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse.Waxmann.Münster/New York/München/Berlin.

- Ervin-Tripp, S. (1972), 'On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence', in: Gumperz, J./Hymes, D (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, 213-250. New York
- Espinosa, A. (1917), 'Speech Missture in New Mexico: The Influence of the English Language on New Mexican Spanish', in: Stephans, M./Bolton, H. (eds.), *The Pacific Ocean in History*, 408-428. New York
- Ewing, A. (1984), 'Polish-English Code-Switching: A Clue to Constituent Structure and Processing Mechanismus', *Papers from the 20th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 20:52-64. Chicago.
- Fishman, J. (1967a), 'Who speaks what language to whom and when?' *La Linguistique*, 2:67-89
- Fishman, J. (1967b), 'Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism', *Journal of Social Issues*, 2:29-38.
- Forson, B. (1979), *Code-Switching in Akan-English Bilingualism*. University of California, Los Angeles
- Franceschini, R. (1998), Code-switching and the notion of code in linguistics. *Proposals for a dual focus model*. In: Auer (ed.), 51-72.
- Gardner-Chloros, P. (2009), *Code-switching*. Cambridge: CUP.
- Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1995), A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. In: Milroy, Lesley/Muysken, Pieter (eds.), *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*, Cambridge: CUP, 259-275.
- Gingras, R. (1974), 'Problems in the Description of Spanish-English intra-sentential Code-Switching', in: Bills, G. (ed.), *Southwest Languages and Linguistics in Educational Perspective*, 167-174. San Diego State University, Institute for Cultural Pluralism.
- Gumperz, J. (1967), 'On the Linguistic Markers of Bilingual Communication', *Journal of Social Issues*, 23:48-57
- Gumperz, J. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication 1922-2013* [Hrsg.]: Holt, Rinehart and Winston. New York, NY [u.a.]
- Gumperz, J. (1975a), *Sprache. lokale Kultur und soziale Identität*. Düsseldorf
- Gumperz, J. (1975b), 'Kodewechsel zwischen Hindi und Punjabi in Dehli', in Gumperz, J., *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität*, 131-142. Düsseldorf
- Gumperz, J. (1975c), 'Bilingualismus, Bidialektismus und Interaktion im Klassenzimmer', in: Gumperz, J., *Sprache. lokale Kultur und soziale Identität*, 165-187. Düsseldorf
- Gumperz, J. (1982) *Language and social identity 1922-2013* [Hrsg.] Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press; 1. publ.
- Gumperz, J. (1982a), *Discourse Strategies*. Cambridge
- Gumperz, J. (1982b), 'The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching' in Gumperz, J. *discourse Strategies*, 55-99. Cambridge
- Gumperz, J. (1982c), *Language and Social Identity*. London

- Gumperz, J. (1995) Discourse strategies. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Gumperz, J./Hernandez-Chavez, E. (1975), 'Cognitive Aspects of Bilingual Communication', in Hernandez-Chavez, E./Beltramo, A. (eds.), El Leguaje de los Chicanos, 154-163. Arlington: Center for Applied Linguistics
- Gumperz, J. (1970), 'Verbal Strategies in Multilingual Communication', in: Alatis, J. (ed.), Georgetown Round Table on Language and Linguistics, 129-147. Washington, DC
- Haust, D. (1993), 'Formen und Funktionen des Code-switching', Linguistische Berichte, 144:93-129.
- Heath, J. (1989) 1949-: From code-switching to borrowing : foreign and diglossic mixing in Moroccan Arabic / Jeffrey Heath. Kegan Paul. – (Library of Arabic linguistics; 9). London
- Hug, T., Poscheschnik, G. (2015) Empirisch forschen: Verlag Huter & Roth KG. Wien
- Jacobson, R. (1978a), Interlanguage as a Means of Ethno-cultural Identification. Washington, DC
- Jacobson, R. (1978b), 'Code-switching in South Texas', Journal of the Linguistic Association of the Southwest, 31:20-32.
- Jacobson, R. (1978c), 'The Social Implications of Intrasentential Code-Switching', in: Amastae J./Elias-Olivares, L. (eds.), (1982), Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects: 182-207. Cambridge
- Jacobson, R. (1998), Codeswitching worldwide. Mouton de Gruyter. Berlin; New York
- Kallus, K.W. (2016), Erstellung von Fragebogen. 2. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Facultas. Wien
- Lance, D. (1970), 'The Codes of the English-Spanish Bilingual', TESOL Quarterly, 4:343-351.
- Lance, D. (1975), 'Spanish-English Code-Switching', in: Hernandez-Chavez, E./Beltramo, A. (eds.), El Leguaje de los Chicanos, 138-153. Arlington
- Lipski, J. (1978), 'Code-Switching and the Problem of Bilingual Competence', In: Paradis, M. (ed.), Aspects of Bilingualism, 250-264. Columbia.
- Liu, Ping (2006) Code-switching and Code-mixing. GRIN Verlag GmbH. Nordstedt Germany
- Lüdi, G. (1985), 'Zur Methodologie der Interpretation der Rede von Zweisprachigen über ihre Sprachwahl', in: Nelde, P.H. (ed.), Methoden der Kontaktlinguistik, 105-118. Bonn.
- MacSwan, Jeff (2005): Codeswitching and generative grammar. A critique of the MLF model and some remarks on „modified minimalism“. In: Bilingualism: Language and Cognition 8 (1), 1-22.
- McClure, E. (1976), 'Aspects of the Syntax of the Code-Switched Discourse of Bilingual Children', in: Ingemann, F. (ed.), (1975), Mid-America Linguistics conference Papers, 351-370. University of Kansas Linguistic Department

- McClure, E. (1978), 'Formal and Functional Aspects of Code-Switched Discourse of Bilingual Children', in: Duran, R. (ed.), *Latino Discourse and Communicative Behavior*, 69-93. Princeton
- McMenamin, J. (1973), 'Rapid Code-Switching among Chicano Bilinguals', *Orbis*, 22:474-487.
- Muysken, P. (2000) *1950-Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge Univ. Press; 1. publ. Cambridge [u.a.]
- Myers-Scotton, C. (1989), 'Code-Switching with English: Types of Switching, Types of Communities', *World Englishes*, 8:33-346.
- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Nicoladis, E. (2008), *Bilingualism and language cognitive development*, In: Altarriba, Jeanette/Heredia, Roberto R. (eds.), *An Introduction to Bilingualism*, New York/London. Taylor & Francis, 167-181.
- Oskaar, E. (1972), 'On Code-Switching: An Analysis of Bilingual Norm', in: Qvistgaard, J. et al (eds.), *Proceedings of the Third Congress of the International Association for Applied Linguistics*, 491-500. Heidelberg
- Pandit, I. (1990), 'Grammaticality in Code-Switching', in: Jacobson, R. (ed.), *Codeswitching as a Worldwide Phenomenon*, 33-41. New York.
- Pfaff, C. (1979), 'Constraints on Language Mixing: Intrasentential Code-Switching and Borrowing in Spanish-English', *Language*, 55:291-318.
- Platt, J. (1980), 'The Relation between Accommodation and Code-Switching in a Multilingual Society: Singapore', in: Giles, H. (ed.), *Language*, 345-351. Exeter
- Poplack, S. (1978), 'Syntactic Structure and the Social Function of Code-Switching', in: Duran, R. (ed.), *Latino Discourse and Communicative Behavior*, 169-184. Princeton.
- Poplack, S. (1979), *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espanol: Toward a Typology of Code-Switching*. New York.
- Poplack, S. (1980), 'Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espanol: Toward a Typology of Code-Switching', in *etwas geänderter Form abgedruckt in: Linguistics*, 18:561-618.
- Poplack, S. (1982), 'Bilingualism and the Vernacular', in: Hartford, B. et al. (eds.), *Issues in International Bilingual Education: the Role of the Vernacular*, 1-23. New York.
- Poplack, S. (1988), 'Contrasting Patterns of Code-Switching in Two Communities', in: Heller, M. (ed.), *Code-Switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 215-245. The Hague: Mouton.
- Poplack, S. (2012): *What does the Nonce Borrowing Hypothesis hypothesize?* In: *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (3), 644-648.
- Rayfield, J.R. (1970), *The Language of a Bilingual Community*. The Hague, Paris
- Reich, H.H. (2008), *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Verlag das Netz. Berlin.
- Riehl, Claudia M. (2001): *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der*

deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.

- Riehl, Claudia M. (2014), Sprachkontaktforschung, eine Einführung, 3. Auflage, narr Verlag. Tübingen.
- Rubin, J. (1968), 'Bilingual Usage in Paraguay', in: Fishman, J. (ed.), Readings in the Sociology of Language, 512-530. Paris.
- Sankoff, D. / Poplack, S. (1980), 'A formal Grammar for Code-Switching', Working Papers in the Center for Puerto Rican Studies, Vol. 8. University of New York.
- Shaffer, D. (1976), 'The Place of Code-Switching in Linguistic Contacts', in: Reich, P.A. (ed.), The Second LACUS Forum, 487-496.
- Singh, R. (1986), 'Constraints on Grammars in Contact: Evidence from Hindi-English', Indian Linguistics, 47(1-4):89-95.
- Sridhar, S.N./Sridhar, K. (1980), 'The Syntax and Psycholinguistics of Bilingual Code-Mixing', Canadian Journal of Psychology, 34:407-416
- Valdes-Fallis, G. (1975), 'Code-Switching in Bilingual Chicano Poetry', in: Harvey, G.C./Heiser, M.F. (eds.), Southwest Languages and Linguistics in Educational Perspective, 143-170. San Diego State University
- Valdes-Fallis, G. (1976), 'Social Interaction and Code-Switching Patterns: A case of Spanish-English Alternation', in: Keller, G. (ed.) Bilingualism in the Bicentennial and Beyond, 54-75. New York.
- Weinreich, U. (1979) (erstmalig 1953), Languages in Contact, 9. Auflage. The Hague: Mouton
- Wentz, J. (1977), Some Considerations in the Development of a Syntactic Description of Code-Switching. University of Illinois.
- Wolf, W. (1995), Qualitative versus quantitative Forschung. In E. König & P. Zedler (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung, Bd. I: Grundlagen qualitativer Forschung (S. 309-32). Beltz. Weinheim.
- Woolford, E. (1983), 'Bilingual Code-Switching and Syntactic Theory', Linguistic Inquiry, 14:520-536

Andere Quellen:

Universität Wien Moodle:

- Daase et al_Befragung_2014
- Riemer 2016_Befragung

Internet:

- <http://de.pons.com/übersetzung?q=to+switch&l=deen&in=&lf=en>, letzter Zugriff 01.02.2017
- Munukka Päivi, Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht, Pro Gradu –Arbeit, Universität Jyväskylä, Dezember 2006,

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11491/URN_NBN_fi_jyu-2006602.pdf?sequence=1, letzter Zugriff 01.02.2017

- Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1836), <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/humboldt-zur-sprache>, letzter Zugriff 11.05.2017
- Eberhard Horst 1975, <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/waisenkinderversuche/16645>, letzter Zugriff 11.05.2017
- <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachfoerderung>, letzter Zugriff 11.05.2017
- www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=273:sprachbildung-und-sprachfoerderung&catid, letzter Zugriff 12.05.2017