

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

“Using the L1 in EFL teaching: Austrian middle school teachers’
beliefs and practices”

verfasst von / submitted by

Minou Pröll, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 199 507 513 02

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

Lehramtsstudium UF Englisch
UF Haushaltsökonomie und Ernährung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ute Smit

English abstract

Since the 20th century, the use of the first language in the foreign language classroom has been debated. The issue regarding the balance of teachers' L1 and target language usage in the English foreign language classroom is still prevailing. Teachers' opinions concerning an English-only policy and the beneficial effects of the mother tongue are still divided. Thus, the main aim of this Master thesis is the investigation of concrete attitudes and practices of English teachers in lower-Austrian secondary middle schools with regards to the first language. To be more precise, the analysis focuses on the beliefs and the employment of the common shared L1 of teachers in EFL classrooms. The data of this study was collected via observing and interviewing six English teachers. Moreover, this thesis is divided into a theory part, which offers an overview about relevant literature concerning the key aspects of this topic and an empirical part, which concentrates on the illustration, interpretation and comparison of the gathered empirical data. The results indicate that teachers acknowledge the role of the L1 in second language teaching, as they use it in different situations with the goal to increase comprehension. The most common instances for resorting to the teachers' L1 are the teaching of grammar and vocabulary, the organization of the class and disciplining the students. With reference to their views, the findings demonstrate that the teachers realize that an English-only policy in EFL classrooms is often not feasible and thus, the employment of the first language is necessary. The results also reflect the insight that the language level of the students and the time factor have a major influence on the teachers' language choice in EFL classes. On the basis of these findings, the present research project could contribute to enhance the understanding of this omnipresent topic. In addition, it could offer an appeal to further investigate the beliefs and practices of middle school teachers. Lastly, it could also be a next step towards the development of a concept or guideline for Austrian teachers concerning the use of the L1.

Zusammenfassung

Seit dem 20. Jahrhundert wird verstärkt über die Verwendung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Der Streitpunkt über die Balance zwischen Ziel- und Muttersprache der Lehrkräfte im Englischunterricht ist weiterhin aktuell. Weiteres spalten sich immer noch die Meinungen der Lehrpersonen bezüglich eines exklusiven Zielsprache Unterrichts und des positiven Nutzen der Erstsprache. Deshalb ist das Hauptziel dieser vorliegenden Masterarbeit die Untersuchung konkreter Einstellungen und Praktiken von Englisch Lehrkräften in einer Mittelschule innerhalb der österreichischen Sekundarstufe 1 zu der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht. Konkret fokussieren sich diese Analysen sowohl auf die Ansichten der LehrerInnen als auch auf die Anwendung der geteilten Muttersprache Deutsch im Fremdsprachenunterricht. Die Daten dieser Studie wurden in einer Mittelschule in Wien, durch Beobachtungen des Englischunterrichts von sechs Lehrkräften und darauffolgenden Interviews mit den Teilnehmerinnen gesammelt. Weiteres, teilt sich die Arbeit in einen Theorie Part, der einen Überblick über die relevante Literatur mit den auf das Thema bezogenen Schwerpunkten bietet und einem empirischen Teil, welche sich vorwiegend mit der Darstellung und Interpretation und dem Vergleich der gesammelten Daten beschäftigt. Die Resultate indizieren, dass österreichische Mittelschule Lehrkräfte die Rolle der Erstsprache im Englischunterricht anerkennen, da sie diese in verschiedenen Situationen verwenden um das Verständnis für SchülerInnen zu verbessern. Am häufigsten findet die deutsche Sprache dabei im Kontext des Beibringen von Grammatik und Vokabeln, der Organisation der Klasse und des Disziplinieren von SchülerInnen ihre Verwendung. Hinsichtlich ihrer Ansichten, zeigen die Ergebnisse, dass Lehrpersonen eine 100% Anwendung der Zielsprache im Englisch Unterricht als oft nicht durchführbar ansehen und deshalb die Verwendung der Erstsprache als notwendig betrachten. Die Ergebnisse spiegeln ebenso eindeutig die Erkenntnis wieder, dass das Sprachniveau der SchülerInnen und der Zeitfaktor einen großen Einfluss auf die Wahl der Sprache der Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht hat. Auf Basis dieser Erkenntnisse könnte das vorliegende Forschungsprojekt dazu beitragen, das Verständnis für dieses omnipräsente Thema zu erweitern. Ebenso könnte es einen Anreiz liefern die Ansichten und Praktiken von Mittelschule LehrerInnen vermehrt zu erforschen. Es könnte zudem ein weiterer Schritt hin zu der Entwicklung eines Konzept oder einer Richtlinie für Lehrkräfte in Österreich hinsichtlich der Verwendung der Erstsprache sein.

Acknowledgements

First and foremost, I would like to express my gratitude for Univ.-Prof. Mag. Dr. Ute Smit's generous support throughout my writing process. Your patience, encouragement and guidance have been highly appreciated.

I would also like to give a special thank you to my study colleagues and dearest friends, Sophie Stadler and Barbara Hofer for their tireless support, patience, invaluable advice and continuous understanding and encouragement regarding the challenges and difficulties I encountered during this writing journey. Thank you for believing in me and supporting me my entire academic path.

In addition, I am greatly indebted to my grandmother Trude, my boyfriend Mathias and my cousin Michelle. You always supported me and never stopped believing in me, even when I wanted to quit everything. Thank you for not giving up on me. Thank you for your continuous encouragement. I could not have done this thesis without you and I would have never made it so far. I am truly grateful.

Table of contents

List of figures.....	i
List of tables	ii
List of abbreviations.....	ii
1. INTRODUCTION	1
2. LANGUAGE USE IN THE EFL CLASSROOM	3
2.1. TEACHING METHODS FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE	3
2.2. THE MONOLINGUAL PRINCIPLE	6
2.2.1. REASONS FOR L2 EXCLUSIVITY	6
2.3. PEDAGOGICAL TRANSLANGUAGING	8
2.3.1. INTRODUCING PEDAGOGICAL TRANSLANGUAGING	8
2.3.2. MAIN CHARACTERISTICS	9
2.3.3. PEDAGOGICAL TRANSLANGUAGING PRACTICES	10
2.4. DEFINING TEACHERS' CODESWITCHING	12
3. THE ROLE OF THE L1 IN THE EFL CLASSROOM	13
3.1. MANAGING THE CLASSROOM	14
3.2. EXPLAINING VOCABULARY	16
3.3. EXPLAINING GRAMMAR	17
3.4. SAVING TIME	18
3.5. SOCIAL INTERACTIONS WITH LEARNERS	19
3.6. BENEFICIAL EFFECTS OF USING THE L1 IN THE CLASSROOM	19
3.7. DANGERS OF OVERUSING THE L1	21
3.8. THE ROLE OF THE L1 AND L2 IN THE AUSTRIAN SCHOOL CURRICULUM	22
4. TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE L1	23
4.1. DEFINING TEACHERS' BELIEFS	24
4.1.1. THE FUNCTIONS OF TEACHERS' BELIEFS	25
4.1.2. RELATION OF TEACHERS' BELIEFS TO PRACTICES	26
4.2. TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE L1 USAGE IN THE EFL CLASSROOM	29
5. RESEARCH METHODOLOGY	32
5.1. PURPOSE OF THE STUDY AND RESEARCH QUESTIONS	33
5.2. RESEARCH SETTING AND PARTICIPANTS	33
5.3. DATA COLLECTION INSTRUMENTS	34
5.3.1. CLASSROOM OBSERVATION	35
5.3.2. TEACHER INTERVIEWS	37
5.4. DATA ANALYSIS	39
6. RESULTS AND DISCUSSION	40
6.1. RESULTS AND DISCUSSION OF TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE L1 USAGE	40

6.2. RESULTS AND DISCUSSION TEACHERS' PRACTICES OF THE L1	45
6.2.1. TEACHING GRAMMAR	47
6.2.2. ORGANIZING THE CLASSROOM	48
6.2.3. OFF-TOPIC INTERACTION	50
6.2.4. UNINTENTIONAL L1 USAGE	51
6.2.5. DISCIPLINING STUDENTS	52
6.2.6. TEACHING VOCABULARY	52
6.2.7. PRAISING STUDENTS	53
6.3. SUMMARY OF FINDINGS	54
<u>7. CONCLUSION</u>	<u>58</u>
<u>8. REFERENCES</u>	<u>61</u>
<u>9. APPENDIX</u>	<u>71</u>

List of figures

Figure 1 Pedagogical translanguaging practices (Cenoz & Gorter 2021: 30)	10
Figure 2 Beliefs acting as filters, frames, and guides (Fives & Buehl 2012: 478)	25
Figure 3 External and internal supports and hindrances (Bronfenbrenner 1989, cited in Buehl & Beck 2014: 74)	28
Figure 4 Observation scheme	36

List of tables

Table 1 Overview number of instances of teachers' German use in the EFL classes	46
Table 2 Categories and numbers of teachers' German use	46

List of abbreviations

EFL.....	<i>English as a foreign language</i>
L1	<i>First language</i>
MS.....	<i>Middle school</i>
TL.....	<i>Target language</i>
CS.....	<i>Codeswitching</i>
CLT	<i>Communicative language teaching</i>
L2	<i>Second language</i>
TA	<i>Teacher A</i>
TB	<i>Teacher B</i>
TC	<i>Teacher C</i>
TD.....	<i>Teacher D</i>
TE	<i>Teacher E</i>
TF	<i>Teacher F</i>

1. Introduction

First language use in foreign language classrooms has gained attention among diverse scholars and has long been fiercely debated (Cook 2001, Sert 2005; Chung 2006; Turnbull & Dailey-O’Cain 2009; Tsagari & Giannikas 2018; Tekin & Garton 2020). The issue of the balance that teachers should seek between employing the target language and the first language in English as a foreign language classrooms is still ongoing and controversial (Littlewood 2011: 64). Teachers regularly face the pedagogical question of how to employ languages appropriately in their classrooms. On the one hand, they fulfil a crucial role as providers of target language input and on the other hand, it is necessary to ensure that every learner has a sufficient understanding of what is being taught in order to avoid negative effects (Ellis 2005; Harmer 2015). The positions scholars take range from a total exclusion of the L1, namely an English-only approach, towards varying degrees of the beneficial effect of the L1. The monolingual principle which endorses an English-only approach has been favored and advertised for a long time. Beginning at the end of the nineteenth century almost all influential theoretical works on language teaching promoted the idea of teaching a new language without reference to the students’ first language (Cook 2009: 112). Only when difficulties arise and as a last resource, may the L1 be used (Hall & Cook 2012: 278; Cook 2001: 403-404). Prodromou (2002: 7) further states: “[T]he mother tongue in the EFL classroom has been a skeleton in the cupboard”.

However, this monolingual orientation started to be questioned in the late 20th century. In the last years there has been a change of perspective and nowadays terms like translanguaging, plurilingualism or codeswitching seem to gain a lot of prominence. Well-known scholars such as Cummins (2007: 232) and Cook (2002: 339) acknowledge and highlight the fact that the L1 is part of the L2 learner and can be indeed beneficial. Larsen-Freeman supports the aforementioned scholars and argues that “the native language of the students is used in the classroom in order to improve the security of the students, to provide a bridge from the familiar to the unfamiliar, and to make the meanings of the target language words clear” (Larsen-Freeman 2000: 101-102). The reality is that teachers do not use the target language all the time and the L1 is to a more or less extent present in EFL classes. This has been shown repeatedly in previous research over the past few decades in this field. In the literature, this phenomenon is referred to as codeswitching, code choice, translanguaging or bilingual pedagogy (Duff & Polio 1990; Polio & Duff 1994; Levine 2003; Liu et al. 2004; Edstrom 2006; Hall & Cook 2013). Moreover, research on teachers’ beliefs indicates that many language teachers believe in the monolingual approach for teaching English or at least favor an extensive target language use (Macaro 2009: 36). Yet, as Simon (2001: 319) states, the mother tongue is highly present in the classroom.

In view of this ongoing debate, the motivation behind this study is to explore what teachers' beliefs about the L1 usage in EFL classrooms are and how they use it and justify their choices whether to employ it or not. This research is driven by a personal interest as well. Since I started teaching English in a middle school in Vienna, I noticed that the L1 is an unavoidable part in the English lessons and an English-only approach is not feasible. I hope that the results of this study will contribute to this body of research on language choice in the EFL classroom and help other teachers to successfully utilize the L1 and to understand its benefits and drawbacks. This study gives a voice to teachers and investigates the reality of the use of the L1 in the foreign language classroom via interviews and classroom observation.

Before demonstrating the findings of the empirical research, the first part of the thesis is a literature review which sets the theoretical framework for this present study. It consists of three chapters. It begins with chapter 2, which contextualizes the language use in the EFL classroom, teaching methods from a historical perspective, the monolingual principle and the reasons for L2 exclusivity. As a second step the terms pedagogical translanguaging and codeswitching will be illustrated. Chapter 3 will investigate the role of the L1 in the language classroom, its functions, benefits, the dangers of overusing the first language and its role in the Austrian school curriculum. The next chapter will deal with teachers' beliefs about the first language. The subsections will further present the definition, the functions of teachers' beliefs and their relation to practice and will conclude with teachers' beliefs about the L1 usage. The second part, the empirical investigation starts off with explaining the purpose of the study and the research questions. Then the research setting and the participants will be outlined. As a next step the data collection instruments, namely the classroom observation and semi-structured interviews will be presented. Afterwards it will be demonstrated how the researcher analyzed the data, followed by the representation of the results and its discussion. As a final step in this chapter, the findings will be summarized. In the end, a conclusion will be drawn and possible shortcomings and further actions will be outlined.

2. Language use in the EFL classroom

For a few decades now the topic of first and second language use in foreign language classrooms has been highly popular among scholars. There has been an ongoing controversy whether or not to employ the mother tongue for the purpose of teaching foreign languages. A widespread belief and practice is to conform to the principle of L2 exclusivity (Phillipson 2007; Otwinowska 2017: 2; Cummins 2017; Alsaawi 2020: 17, Brooks-Lewis 2009: 218; Widdowson 2003, Otwinowska 2017: 2; Lee 2012: 2). Yet, especially in the past years, many researchers and language teachers have been questioning the monolingual principle, as they support a judicious and beneficial usage of the L1 (Butzkamm 2003; McMillan and Turnbull 2009; McMillan & Rivers 2011; Littlewood & Yu 2011; Hall & Cook 2012; Macaro 2013; Awan & Sipra 2015; Cummins 2017; Bruen and Kelley 2017; Tekin & Garton 2020; Cenoz & Gorter 2021). This chapter will first offer a brief overview of the teaching approaches throughout history in connection to the L1 and second, the monolingual principle and the reasons for L2 exclusivity will be discussed. As a next step, translanguaging in a pedagogical context and teachers' codeswitching will be addressed.

2.1. Teaching methods from a historical perspective

The area of second or foreign language teaching and learning has undergone quite a few fluctuations and shifts over the past years. During the 20th century diverse teaching approaches were established (Matamoros-González et al. 2017: 966). One can categorize the most prominent language teaching methods into the following three groups: First, approaches which focus on the L1 as a major part of language learning, such as the Grammar-Translation Method, second, methods that demand a complete avoidance of the L1, such as the Direct Method, the Audio-Lingual Approach and the Natural Approach and third, approaches which grant a considerate usage of the L1, such as the Communicative Language Teaching Approach (Dörfler 2006).

The Grammar-Translation Method was especially foregrounded in European EFL classrooms between the 1840s and the 1940s (Richards and Rodgers 2014: 4-7). Its nature is primarily centered on the written form of language and less on the oral form (Mondal 2012: 21). This approach focuses on reading, grammar and writing skills. The goal is to develop these skills in order to comprehend foreign literature. Grammar is taught deductively and the focus lies on accuracy. The L1 plays a major role in this approach, as it is not only the medium of instruction, but grammatical rules and vocabulary are also taught via the L1 and the target language is primarily acquired by translation from the L1 into the L2 (Brown 2007: 18-19). In other words, teachers adapt a deductive approach of grammar and as a next step students have to translate sentences or a whole text from the target language into

their L1 or with the order reversed, with the help of bilingual vocabulary lists (Kerschen 2018: 197; Richards & Rodgers 2014: 6). This approach is teacher-centered, meaning that the teacher rules and dominates the EFL lessons with the goal of accurate translation instead of fluent language proficiency (Brown 2007: 18-19; Kerschen 2018: 198; Brown 2001: 18). Additionally, “the result of this approach is usually an inability on the part of the student to use the language for communication” (Celce-Murcia 1991: 3).

At the end of the 19th century and the ongoing reform movement, linguists had the desire to reform language teaching and to additionally emphasize the significance of studying sounds in order to learn a language. As a response to the Grammar-Translation Method, the Direct Method was established. The center of attention shifted to oral communication and speaking skills with regards to focusing on pronunciation and phonetics in general. In contrast to the aforementioned method, translation into the learners’ L1 is highly rejected. Instead of translating everything, other creative methods are used. Thus, the medium of instruction is the target language (Larsen-Freeman & Andersen 2011: 30-33). The main goal is a straightforward and spontaneous employment of the foreign language in the classroom (Richards & Rodgers 2001: 11; Larsen-Freeman 2011: 30-33). However, this approach is often criticized by scholars and EFL teachers, as the prohibition of the L1 leads to teachers’ dissatisfaction and frustration, due to the pressure of achieving a nativelike proficiency in the target language (Celce-Murcia 1991: 2). Additionally, the approach is hardly based on any theoretical findings. The method was thus recognized as impractical for the EFL classroom and therefore, the Audio-Lingual Method arose (Howatt & Widdowson 2004: 235; Richards & Rodgers 2001: 13).

The Audiolingual Approach does not only take a lot from the Direct Approach, it also draws heavily on structural linguistics and behavioral psychology. It has its origin and became dominant in the United States during the 1940s to 1960s (Celce-Murcia 1991: 2). It was originally based on the methodology applied to teach the military (Richards & Rodgers 2001: 44). The focus lies first and foremost on oral skills which are also mainly used to teach a foreign language. It starts with offering oral input and spoken language, such as dialogues (Matamoros-González et al. 2017: 966). Drills in the target language, as well as mimicry and memorization are employed when teaching. Although at the beginning the development of oral skills is predominant, other skills are targeted as well, yet solely to improve the oral proficiency of the learners. This approach can also be considered as a monolingual approach, due to the exclusion of the L1 and the advocacy of the L2 (Richards & Rodgers 2001: 58-59; Larsen-Freeman & Anderson 2011: 44-46; Richards & Rodgers 2014: 64-65).

Another approach that heavily emphasizes L2 exclusivity was developed by Krashen and Terrel (1983) and is called the natural approach. The duty of the teacher is to provide meaningful and

comprehensive input in the L2, so that students can learn the target language in a more natural way. Krashen argued that language acquisition requires natural interaction in the L2. “The NA, in fact, aimed at fostering the communicative competence the same way a baby learns his mother tongue“ (Matamoros-González et al. 2017: 966). In addition, the L1 is seen as negative, as it interferes with a proper acquisition of the target language and leads to faulty learner output. Vocabulary is the main priority (Krashen & Terrel 1983: 41).

Lastly, one of the most popular and still dominant foreign language teaching methods is Communicative Language Teaching, in short CLT (Brown 2007: 40). It is also highly common in Austria, as the Common European Framework of References is based on it (Brock 2007: 349). It appeared in the 1980s as a response to overruling the grammar-translation practices and replacing them with active social interaction via CLT. The aim of CLT is to “make communicative competences the goal of language teaching and to develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication” (Richards & Rodgers 2014: 86). This approach therefore highlights the interconnectedness of communication and language and has its main purpose in encouraging fluency and accuracy to achieve communicative competence (Richards & Rodgers 2014: 85). In addition, “one of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language” (Richards & Rodgers 1986: 66). One of the major changes is that the focal point of teaching moved from teaching language as a system to language in terms of communication in an authentic, natural and communicative environment. They also advocate a communicative syllabus, with real-world tasks and authentic materials. Additionally, this modern methodology is also learner and teacher centered, as the teacher is still the one responsible to create an appropriate lesson, yet rather adapts the role of a guide or a supervisor (Kerschen 2018: 199; Richards & Rodgers 2014: 98). Another crucial point in CLT is the role of the L1, which is not prohibited but allowed in order to facilitate second language acquisition (Larsen-Freeman 2011: 125; Finochiaro & Brumfit 1983: 91-93). Alongside this method, some scholars (Scrivener 2010; Dailey-O’Cain & Liebscher 2009: 131; Swan 1985: 85) started to honor the judicious usage of the L1 in foreign language teaching.

In conclusion, this brief overview of the history of teaching approaches shows that the role of the mother tongue has changed throughout history, from including the L1 to banning it completely and lastly, to granting it a middle position (Lavric 2012: 165).

2.2. The monolingual principle

For decades foreign language teaching has primarily been dominated by the English-only policy and to a certain extent still is (Phillipson 2007; Otwinowska 2017: 2; Cummins 2017; Alsaawi 2020: 17). “This principle emphasizes instructional use of the target language (TL) to the exclusion of students’ L1, with the goal of enabling learners to think in the TL with minimal interference from L1” (Howatt 1984 cited in Cummins 2009: 317). This principle initially gained common acceptance around the time of the Direct Method and has continued to have a strong influence on diverse teaching approaches ever since (Howatt 1984, cited in Cummins 2009: 317). According to Ellis (2016: 98) this monolingual principle assumes that L2 teaching should be conducted by native speakers, or speakers who have a nativelike language proficiency level or at least behave like a monolingual native (Otwinowska 2017: 2). From this point of view, any other language usage except the target language would negatively interfere with the acquisition of a native-like language level (Brooks-Lewis 2009: 218; Widdowson 2003, Otwinowska 2017: 2; Lee 2012: 2).

2.2.1. Reasons for L2 exclusivity

There are various arguments that underpin the monolingual principle and opt to prove why EFL teachers should aim for target language exclusivity. Persistent political, historical and social circumstances have contributed to this commonly held monolingual stance about L2 instructions (Erk 2017: 97; Auer & Wei 2007; Wagner 2018: 100-101; Wei 2018: 16). Theoretical groundwork stems from work on input and output in language learning between the 1980s and 1990s. For instance, in the 1980s Krashen’s Input Hypothesis (1982: 22-29) and Swain’s Output Hypothesis (1985: 252) determine the TL as a vital factor in second language acquisition and state that it should be utilized as much as possible in the classroom. Moreover, the usage of the L1 ought to be avoided. They both acknowledge the significance of comprehensible input and that the L1 deprives learners of vital input in EFL learning. The L1 is deemed as worthless (Fussi 2017: 30). Switching between languages, especially in an educational setting was traditionally seen as remarkably unwanted (Creese & Blackledge 2010: 105).

One can recognize that this English-only movement severely influenced the teaching approaches in schools and the general foundations of language teaching, as it convinced the teachers and learners to believe that the achievement of a native-like English proficiency is common-sense and ought to be the goal. This should be reached via sole exposure and usage of the target language (Auerbach 1993: 5; Forman 2016: 27; Cook 2001; Cummins 2007). “As the monolingual bias makes its subtle way into research, textbooks, and pedagogical practices, the native speaker standard becomes so much a part of the everyday experience” (Escobar 2016: 251). For instance, Ellis (2005: 217) also asserts that

the more L2 exposure, the better. Macaro (2001: 531) justifies that teaching solely in the L2 makes the language real. According to language education policy, teachers were strongly advised against using the L1 in instructional settings. Instead, they were asked to adhere to the English-only policy. Furthermore, Turnbull and Dailey-O'Cain (2009: 2) also refer to official policies that create a foundation for L2 exclusivity, due to language institutions and universities following the English-only principle. Additionally, monolingual L2 textbooks, as well as famous teaching methods at this time, which focused on the L2 exclusivity, support this view (Cook 2001: 404). Pardede (2013: 1) also supports this stance and adds that an over usage of translation might lead to negative language outputs. Turnbull (2009: 11) and Muñoz (2008: 590) also consider the L1 as a threat to target language input and use, especially when teaching and learning a foreign language is time-limited. They also argue that the extensive usage of the L1 might lead to major disadvantages and teachers may use their L1 to make up for insufficient language proficiency.

Another reason for the common acceptance of the monolingual principle is mentioned by Cook (2001: 405). He states that English language teaching was highly affected by native speaker English teachers and learners who speak multiple first languages and that it is impossible for the teacher to access all of the students' L1 (Cook 2001: 405, Mirna 2017: 106-115). Cook (2001: 404-409) also refers to the necessity of a maximum exposure to the L2 and that is why EFL teachers should refrain from using the L1. Moreover, he presents two rules, namely : 1) "Minimize the L1 in the classroom" and 2) "Maximize the L2 in the classroom". This indicates that the L1 is pictured in a rather negative way to impart knowledge in the English language, in comparison to the L2, which is regarded as beneficial in foreign language teaching. Yet, he still argues for judicious use of the L1, even though he clearly advises to use a large quantity of the L2 (Cook 2001: 413, 404; Littlewood 2014: 358; Turnbull & Dailey-O'Cain 2009: 2).

Nowadays, this can also be detected in schools or at university and is illustrated by a short anecdote of my teaching and work colleagues. It is the current truth that most of my teaching colleagues and work colleagues state "[t]he L1 should only be used as a last resort, as students should be exposed to the target language as much as possible. In addition, the teacher is a role model for the learners and thus, should opt to speak as much English as possible". When asked for the reasons, they mostly did not offer proper arguments and only responded "That is what literature and the curriculum tell us. That is just the way it is." This demonstrates once more how powerful and predominant the monolingual principle and its corresponding teaching techniques are.

To sum up, the aforementioned arguments clearly demonstrate how the monolingual principle has gained worldwide acceptance and had been unquestioned for a long time. One can additionally say

that it will not be disregarded any time soon, since it has been an unquestioned concept for a long time in ELT (Cummins 2017: 224). Although it still dominates language teaching worldwide and enjoys a hegemonic status among a great number of people, a variety of scholars argue in favor of the first language for English language teaching and thereby, challenge the monolingual principle (McMillan & Rivers 2011: 251; Cummins 2017). The following chapters will deal with the research being in favor of an L1 use in L2 teaching, in order to offer an in-depth insight into the positive usage of the L1 and its benefits. Therefore, it provides the reader with an opposing perspective to the monolingual principle.

2.3. Pedagogical translanguaging

2.3.1. Introduction of pedagogical translanguaging

“Translanguaging [also] opens us a space of tolerance and respect” (García & Leiva 2014: 211). The term translanguaging is a highly significant concept in bilingual and multilingual education. The original translanguaging approach was utilized in Welsh bilingual education (Williams 1994, cited in Cenoz & Gorter 2021: 4) and refers to strategies which have the goal of increasing proficiency in two languages. Baker (2003: 85) translated William’s definition of translanguaging and explains that Williams observed instances where pupils replied to the Welsh speaking teachers primarily in English. He does not view these occurrences as something negative, but he claims them to be beneficial to learners and teachers and helps to maximize both of their resources and thereby, enhance the learning process (Bransford, Brown & Cocking 2000: 11; Wei 2018: 16). The concept of translanguaging has numerous meanings and has been used and discussed in multiple research areas, such as sociolinguistics, applied linguistics, bi- and multilingualism. It challenges traditional, theoretical and practical approaches of language learning and education by offering new perspectives (Cenoz & Gorter 2021: 14).

Since this paper focuses on EFL teaching, this chapter will only focus on the description of pedagogical translanguaging. Pedagogical translanguaging is still tightly interwoven with the aforementioned Welsh approach to bilingual education. It also contradicts the monolingual principle which is still predominant in school. According to Cenoz and Gorter (2014: 243) the ideal of the monolingual native speaker is an outdated and obsolete view in current multilingual societies. Pedagogical translanguaging therefore aims to support multilingualism and can be seen as a reaction to traditional views of teaching languages based on the sole usage and focus of the target language and the ideal monolingual speaker (Cenoz & Gorter 2014: 14, 1). “Pedagogical translanguaging is a theoretical and instructional approach that aims at improving language and content competences in

school contexts by using resources from the learner's whole linguistic repertoire" (Vogel & Garcia 2017: 5). Wei (2011: 1223) further argues that it creates a social space for multilingual language users, as it combines different dimensions of the students.

2.3.2. Main characteristics

Pedagogical translanguageing focuses on three dimensions, namely the multilingual speaker, the multilingual repertoire and the social context. The idea of the multilingual speaker in the context of pedagogical translanguageing is to deviate away from the impossible goal of achieving a complete acquisition of the target language. One should aim at focusing on the positive fact that multilingual speakers obtain a rich and dynamic repertoire of languages. "It goes beyond translanguageing as it includes how teachers deliberately try to draw on their students' multiple linguistic resources in pedagogy in order to promote and mediate learning" (Cenoz & Gorter 2014: 15-16). This repertoire can be a great and advantageous resource for the learners, as they can make use of it in diverse situations (Ganuza 2017: 3). Although these speakers can recall their linguistic resources anytime, their use of their translanguageing practices also depends on the social context (Cenoz & Gorter 2014: 17).

Translanguageing is closely linked to the teaching context and a quite common practice nowadays (Lewis, Jones & Baker 2012: 643). It is very useful for teachers and learners, as it aids to expand their language skills and helps to create effective communication strategies via accessing their whole language repertoire (Mazak 2017: 2, 5; Canagarajah 2011: 401). With regard to this teaching practice, Cenoz and Gorter (2014: 19) argue that it is essential to recognize the importance of prior knowledge in order to promote learning. Teachers should use learners' pre-existing know-how as a beneficial resource and thus, as a starting point for further learning (Bransford, Brown & Cocking 2000: 11). In this case, prior knowledge includes beliefs, metalinguistic awareness, pragmatic and social aspects of language use and also knowledge about vocabulary or grammar. In other words, teaching can be far more effective if they build on the learners' already existing knowledge, as it might facilitate new learning processes. They can take place as the students activate their prior knowledge to maximize the usage of their resources as multilingual speakers. Thus, one of the aims of pedagogical translanguageing is to fill the gap between prior knowledge across all linguistic resources and the new acquisition of language skills. Another significant factor to consider is that learners need pedagogical translanguageing as a scaffold in order to become aware of their resources and connect languages. "The idea is to maximise [sic] the learner's linguistic [sic] resources as a multilingual when developing language and academic subjects [sic]" (Cenoz & Gorter 2014: 30). It is designed and planned by the teachers, who should opt for using different strategies and activities and take the

learners' multilingual repertoire as a starting point, as this approach is multilingual and heteroglossic. It pictures languages as dynamic and concurrent, as it has its focus on the entire multilingual repertoire and it observed the activation of numerous languages from multilingual speakers (Cenoz & Gorter 2021: 20-30).

2.3.3. Pedagogical translanguageing practices

This section will briefly offer an overview of a few pedagogical translanguageing practices to create a more concrete picture of how this approach can be implemented in the classroom. The following practices are quite different, yet they all make use of the students' whole linguistic multilingual repertoire and are planned by the teachers who act on behalf of a pedagogical purpose (Cenoz & Gorter 2021: 35).

Table 6 Pedagogical translanguageing practices

Practice	Type	Sample/illustrative activities
Enhancing metalinguistic awareness	Pedagogical	Students use two or more languages in the same class and focus on analysing and reflecting on languages crosslinguistically.
Use of whole linguistic repertoire	Pedagogical	Students are encouraged to use two or more languages in the same class to carry out different activities: find sources in different languages, change language for input and output, etc.
Integrated language curriculum	Pedagogical	Students only use the target language in class. The syllabuses of the language classes are coordinated so that languages reinforce each other.
Translanguageing shifts	Spontaneous-Pedagogical	Students ask for the translation of a word they do not understand when reading a text. The teacher translates the word or gives a short explanation in a language that is not the language of instruction for the class.

Figure 1 Pedagogical translanguageing practices (Cenoz & Gorter 2021: 30)

The first practice, enhancing metalinguistic awareness, is rather effective, as it uses at least two languages for certain activities and works with reflection of the language. The goal and the desired output are the enhancement of students' multilingual skills via activating prior knowledge and finding connections. Second, regarding the use of the whole linguistic repertoire, students are asked to activate their linguistic repertoire in a variety of ways, without reflecting on it. Third, integrated language curriculum practice focus on using languages separately in class and language subjects are connected due to their similarity in terms of methodological approaches. The last type of *translanguageing shifts* refers to spontaneous communicative reactions, such as students asking for a

translation due to a lack of understanding. However, the teacher could link this to pedagogical translanguaging. These four types of practices are not “sealed compartments”, since there can be a huge variety with regards to the intensity of them, depending on the context and the purpose (Cenoz & Gorter 2021: 32-33).

In sum and according to Cenoz and Gorter (2020: 307) the term translanguaging refers to a pedagogical strategy which aims to reinforce the learning processes by focusing on multilingualism based on the concepts of the multilingual speaker, the whole linguistic repertoire and the social context. Pedagogical translanguaging questions the whole monolingual foundation in schools. It is mentioned in several research areas, yet is highly connected to bilingual and multilingual education, as well as second and foreign language acquisition and teaching. Moreover, it is not limited to two languages and also broadens the original definition by offering a wide range of pedagogic possibilities. “Pedagogical translanguaging aims to develop multilingualism across the curriculum” (Cenoz & Gorter 2021: 49). “It also desires to improve learning across the curriculum” (Cenoz & Gorter 2021: 51).

Furthermore, pedagogical translanguaging is relevant for English as a second language teachers, due to the following reasons. First, translanguaging challenges conventional thinking about the dichotomies between the L1 and the L2 and further relates it to the area of bi- and multilingualism, and thereby, broadens the perspective. Second, it helps to remind us of the purpose of learning a new language, namely to achieve bi-or multilingualism, or at least a specific degree of it. The idea of the idealized monolingual, so-called L1 native speaker, which is seen as the norm should not be the final goal of language learning (Cenoz & Gorter 2014: 251-252). Translanguaging is a highly valuable language practice and very useful for bi- and multilingual speakers and learners (Elashhab 2020: 395; Garcia & Wei 2014: 174). Over the years, it has been shown to be an effective pedagogical practice in a huge variety of educational contexts within different language uses and users (Bransford, Brown & Cocking 2000: 11). Garcia (2009) also agrees that it is of great importance for bilingual educators and students to see the value of translanguaging practices. Learners suffer too often because they have been drilled to adapt the perspective of a monoglossic ideology which regards monolingualism as the most valuable. This should be prevented by appreciating and recognizing the positive effects translanguaging brings with (Garcia 2009: 308; Lewis et al. 2012: 645). Lastly, teachers who hold a translanguaging stance see and understand language through the whole unity of the language repertoire of bi- or multilinguals and can therefore leverage the learners’ entire repertoire and help them to make meaning. They also aid to increase visibility of the meaning-making processes of all students (Garcia 2020: 12; García, Johnson & Seltzer 2017: 61).

2.4. Defining teachers' codeswitching

Next to translanguaging, the concept of codeswitching is also considered as relevant for the EFL classroom. Codeswitching has been a widely observed and investigated phenomenon for quite a long time now and will be briefly discussed in this chapter (Chung 2006: 294; Sert 2005: 1). Codeswitching is especially common in pedagogical settings, multilingual environments and foreign language classrooms and is often used by teachers or students (Sert 2005: 1-2). There have been several discussions regarding the understanding, meaning and application of the concept of codeswitching in EFL classrooms (Goodmann 2020: 1; Lewis et al. 2012). Studies about codeswitching have offered various definitions of the term. Numan and Carter (2001: 275) briefly define the term as “a phenomenon of switching from one language to another in the same discourse”. This is similar to Gardner-Chloros' (2009: 4) definition, who state that this concept can be seen “as the alternation between two or more linguistic codes within the same context” or Cook (2008: 174) who describes it more clearly as a process where bi- and multilinguals keep “going from one language to the other in mid-speech when both speakers know the same two languages”.

For this paper, Corcoll López' and González-Davies' (2015: 67) stance is regarded the most suitable, as they view codeswitching as a bi-and multilingual mode of communication that often occurs when speakers in a conversation share two or more languages and alternate between them within the same conversation. They define CS as “the ability of plurilingual speakers to switch within or between sentences from and to the codes in their repertoire, in order to fulfil communication needs triggered by decisions concerning the communicative context in which they are immersed” (Corcoll López & González-Davies 2015: 69). Moreover, “[c]odeswitching aids to provide an understanding of the discourse among interlocutors in a classroom” (Losey 2009: 218).

The concept of codeswitching is relevant to this master thesis, as it focuses on teachers' L1 usage in EFL classrooms, where language educators may switch between the L1 and the target language and two languages might occur within the same lesson, conversation, sentence or utterance. It is also significant for this study, as codeswitching is a foreign language teaching choice. This has become a widely observed phenomenon, especially in bilingual, multilingual communities (Chung 2006: 294; Iyitoğlu 2016: 257). Thus, in this thesis, CS will be regarded as the alternate usage of the shared common language German and the target language English in EFL classrooms in Austria.

Nevertheless, teachers' codeswitching choices have been a controversial issue, being closely related to the controversy between the monolingual principle and the usage of the L1 in the language classroom. Many scholars regard CS as positive and beneficial to students in EFL classrooms

(Macaro 2014: 17; Setati et al. 2002: 134; Martin 2005: 89). For instance, teachers might draw on codeswitching techniques in order to construct, scaffold or transmit knowledge, manage the classroom or pupils' behavior or to use it for interpersonal relations in order to enhance the classroom atmosphere. Other scholars also suggest that teachers resort to codeswitching to their L1 for explaining grammar or vocabulary, classroom management or building relationships with the learners (Ferguson 2003: 37; Ferguson 2009: 231-232; Jingxia 2010: 19). By the same token, Eldridge (1996: 25) and Kamwangamalu (2010: 128) agree with Jingxia (2010: 19) and argue that codeswitching facilitates target language learning in general. Other scholars also favor codeswitching and are in alignment with its positive effects (Bhatti et al. 2018: 95; Bashir & Naweed 2015: 2; Inuwa et al. 2014: 48). However, other researchers share an opposite view, namely codeswitching being an unwanted by-product of bilingual speakers and appearing due to a lack of language knowledge (Corcoll López & González-Davies 2015: 68). In addition, quite a few teachers frequently feel guilty and uncomfortable when using the L1 in the EFL classroom (Wang and Kirkpatrick 2013; Cook 2001, 2005). Lastly, one should neither see CS as inherently negative nor entirely positive. Yet, it should be looked at through critical eyes and used consciously in order to facilitate language learning and not to result in a negative L2 output (Lundahl 2019: 317 cited in Gustavsson & Karakitsos 2019: 6). This can be compared to the debate between scholars favoring the L1 and those researchers who adhere to the monolingual principle.

3. The role of the L1 in the EFL classroom

Many researchers are in favor of an L1 usage despite the controversy between the L1 and the L2 in EFL classes. They identify specific instances where resorting to the first language in the L2 classroom is potentially beneficial (Bruen and Kelley 2017: 1; Awan & Sipra 2015: 17; Butzkamm 2003: 30, 36; Hall & Cook 2012: 272; Littlewood & Yu 2011; Tekin & Garton 2020: 80; Macaro 2013; McMillan and Turnbull 2009). If aimed for a judicious and intentional usage (Shin, Dixon & Choi 2019: 1), the L1 may serve as a pedagogical resource. "The underlying philosophy of this method is that two languages can complement each other and lead to deepen students' understanding of the content, create a bilingual identity and make sense of their bilingual world" (Yuvayapan 2019: 682). It "can help teachers and students comprehend and discuss cognitively challenging and age appropriate content" (McMillan & Turnbull 2009: 17). Nevertheless, Ellis and Shintani (2014: 225-240), as well as Macaro (2013: 18) remind us to be careful when resorting to the L1 and argue that an overuse of the L1 should be avoided. This chapter will deal with the pedagogical value of the first language in foreign language learning and teaching. Theoretical opinions and findings of several scholars who investigated the functions of the L1 usage will be discussed below. Moreover, the

benefits and the disadvantages of using the first language will be addressed and the chapter will be concluded with a reference to the curriculum.

3.1. Managing the classroom

One major function of EFL teachers' L1 usage is classroom management. Ferguson (2003: 5-6, 2009: 236) identified classroom management as one of the four function categories of teachers' codeswitching. Kerr (2019: 9) divides teachers' L1 usage into two categories, classroom management tasks such as giving instructions or dealing with administrative matters, as one of the two core functions. Other studies by diverse scholars focusing on EFL teachers' code choice also consider classroom management as a major reason for using the L1 and one of the most common instances (Polio and Duff 1994: 322; Butzkamm & Caldwell 2009: 37; Jingxia 2010: 17-18; Izquierdo et al. 2016: 24; Nukuto 2017: 98-100; Wilden 2020: 642- 646). However, in this case classroom management does not only refer to disciplining students but also to giving instructions or explaining activities, clarifying tasks, homework assignments or discussing procedures. In addition, the L1 is often employed to talk about organizational matters or to discuss personal topics or problems (Littlewood & Yu 2011: 69).

For instance, Tekin and Garton (2020: 85-86), who investigated primary EFL teachers in Turkey, concluded that classroom management is an instructional function for which participating teachers utilize the L1. In this study, classroom management mainly refers to disciplinary issues. In addition, they argue that the amount of the L1 used highly depends on the teachers' attitudes towards discipline and the learners' behaviors, as well as class size and the students' age. Interestingly, the more the participants tried to control the class, the more L1 was used to discipline and manage. Cook (2001: 415) supports the stance of managing discipline via the L1, as he claims it to be more efficient, due to instant understanding on part of the learners. The seriousness of the disciplinary issue is reinforced, since the use of the L1 intends to show that the teacher is extremely serious about the topic and the sanctions (Cook 2001: 416). Auerbach and other scholars also view the L1 for maintaining classroom discipline as highly useful, since it attracts the learners' attention (Auerbach 1993: 938; Polio & Duff 1994: 322; Liu et al. 2004: 622; Sali 2014). Another researcher also found out that teachers feel that they are taken more seriously warning pupils about their behavior in their mother tongue than in the TL. Thus, teachers often feel forced to apply their L1 in order to discipline or for classroom management in general (Brands 2011: 39).

Other advantages of CS in the EFL classrooms and which are part of classroom management are facilitating the learning process. The L1 is hereby employed as an effective tool to ensure or facilitate

comprehension and to overcome language learning difficulties (Karakaya & Dikilitas 2020: 60; Sert 2005: 3). The aim is to ensure that learners fully understand the instructions and the actual tasks or subject matter in the EFL lesson (Forman 2016: 94). Dörnyei (2001: 58, 83) also comments that everything needs to be explicitly clear to all learners in order to successfully complete an activity. One of the most common functions of L1 utterances with regards to facilitating comprehension is instruction-giving (Muntaha & Samardali 2017: 67). This is especially relevant for younger learners, who need repeated instructions and more guidance (Izquierdo et al. 2016: 24; Sali 2014: 314). The teachers wanted to ensure that all learners understand the instructions given (Karakaya & Dikilitas 2020: 66). The teachers in this study used the L1 for asking questions and checking comprehensibility, with the overall goal to ensure and facilitate comprehensibility in language learning and to avoid a communication breakdown. Sometimes the instructors used the L1 instantly, other times they only turned to it, when noticing a clear lack of understanding on side of the learners (Muntaha & Samardali 2017: 67). The L1 is used to assist weaker learners to better understand what is said in the EFL classroom (Tsagari and Giannika 2018: 8).

Due to a low language level, teachers often switch to their L1 in order to avoid pressuring the learners or creating a negative classroom environment. All of the instructors in this study mentioned that the employment of the L1 is often necessary when students do not understand the matter on hand (Saliu 2017: 174; Solhi & Büyükyazi 2011: 863). Codeswitching to the L1 can be highly beneficial when instructing learners, who do not have a high language level. Teachers' usage of the L1 in such instances also leads to enhanced motivation and comprehension and reduced anxiety (Karakaya & Dikilitas 2020: 66). Greggio and Gil (2007: 386-387) also support this argument, as this bridge of the linguistic gap leads to higher concentration and understanding. The utilization of the L1 is essential to minimize language learning anxiety in the classroom (Khedir 2018: 376), as adhering to the monolingual principle might be an obstacle which leads to high pressure, especially for students who are not well equipped with the target language. Nation (2003, cited in Hidayati 2012: 19) proposes that a positive learning atmosphere will occur, when learners are relaxed during the learning process and this might be achieved or at least facilitated with the usage of the L1, as it is more familiar and less intimidating (Hidayati 2012: 19). Lastly, Forman (2016: 60) points out that EFL teachers should always opt to first explain in the target language and only if they cannot convey the exact meaning in a successful way, then they can use the L1.

3.2. *Explaining vocabulary*

Translation of unknown vocabulary items is one of the main functions for teachers employing the L1 (Macaro 2013: 721; Hall & Cook 2013: 16-26). The L1 translation of a word is a way of conveying meaning. It is quite effective, due to its clearness, shortness and familiarity (Nation 2008: 296 – 316; Cook 2001). When teachers translate words or sentences in order to convey meaning, they realize “that the two languages are closely linked in the mind” (Cook 2001: 414) or according to Thornbury (1999: 78) that this method “is a direct route to a word’s meaning”. For instance, Forman (2016: 91) argues that the translation of vocabulary is easy and straightforward, in contrast to synonyms which might lead to confusion. In addition, since it is a rapid way to provide weaker and stronger learners with an exact translation and explanation, it usually saves time as well (Forman 2016: 55-59). Polio & Duff (1994: 321) add that it is highly significant to ensure that all learners comprehend the meanings of new words, especially with regards to exams or revisions. In order to achieve this goal, direct translation by using the students’ L1 is a suitable option. Cummins (2007: 227-228) points out that translation might be beneficial to students’ L2 learning output, as they additionally learn how to profit from being bi-or multilingual.

Fuente & Goldenberg (2020: 1) present that the majority of instructors at Arabic colleges opt for using translation for clarifying new words. Two research projects also report and suggest that translation might be a useful cognitive method in EFL vocabulary acquisition (Hummel 2010; Laufer and Girsai 2008: 699). Chinese university teachers state that the use of Chinese, which is the learners’ L1, aids to enhance comprehension. Almost half of the participants thought that one of their aims is “to help students when they have difficulty in understanding” and thus, translating vocabulary might be a good solution (Jingxia 2010: 18). This is similar to findings from Liu et al. (2004: 616-622), who investigated the L1 functions of South Korean EFL teachers and explain that vocabulary was one of the most common reasons for using the mother tongue. This is also concluded by Iyitoglu (2016: 257) who found out that teachers use code-switching for fostering the understanding of new vocabulary. Another study by Saliu (2017: 178) also concluded that 30 percent of the teachers directly utilized the L1 for vocabulary teaching whereas others tried different techniques such as acting it out first. All of these instructors realized that they employed their L1 with the goal of further explanation or translation, if learners lacked comprehension (Saliu 2017: 178). “CS is necessary when teaching different level of students, it helps teachers to provide explanations of the new vocabulary and concepts... it really plays a crucial role in both learning and teaching process” (Karakaya & Dikilitas 2020: 177). These arguments also resonate with previous studies’ findings (Jingxia 2010). Tsagari and Giannika’s study (2018: 8) is also in line with the aforementioned research, as secondary English

teachers also believe L1 translation to be effective for vocabulary to enhance language learning comprehension. Thus, utilizing the L1 with regards to vocabulary learning has been investigated by several scholars. They all came to the conclusion that learners who received L1 translation equivalents outperformed those who were not given any L1 aids, and thus these findings indicate a positive impact of the L1 usage over L2-only instruction (Tian & Macaro 2012; Lee & Levine 2018: 17-18).

3.3. Explaining grammar

Several studies have reported that explaining grammar is one of the most common L1 usages in EFL classes (Liu 2004: 616; Saliu 2017: 176; Agudo 2017). Grammar instruction in the L1 “ensures that every grammar point is fully understood by everyone” (Bruen and Kelly 2017: 375). Grammar instruction is often conducted in the L1, as it is frequently seen as too difficult for learners to understand in the target language. Tsagari and Giannika (2018: 8) point out that the usage of the L1 to explain grammar is quite often employed on the foundation of facilitating understanding. Presenting the theory of a grammar aspect in the L1 is a common feature of the traditional grammar instruction (Howatt & Smith 2014: 79). A great majority of teachers share the opinion of the L1 being necessary for explaining grammatical rules and structures, especially with regards to rather complex topics. Long (1996) also states that explicit and deductive grammar instruction and focus on form is one of the most reported uses of L1 in L2 classrooms. A research project (Gustavsson & Karaktisos 2019: 29) concludes that a great majority of teachers agreed with the statement “students can understand English grammar better when explained in Turkish”. This is also supported by Brands’ results (2011: 38) who argues that teachers often fear and experience that grammar instruction is not or less understood when explained in the target language. Thus, especially complex grammar phenomena require EFL teachers to include their learners’ L1 as well, in order to facilitate comprehension and ensure a complete understanding (Butzkamm 2003: 34). Using the L1 when familiarizing students with a new or complex grammar topic in EFL classes might be extremely beneficial (Littlewood & Yu 2011: 68).

Another study (Scott and de la Fuente 2008: 104-110) explored the ways in which learners utilize their L1 to solve grammar issues. The findings demonstrate a beneficial effect of the L1 usage, as it facilitates cognitive processing of the L2, and reduces the cognitive load of the learners. McManus and Marsden (2017: 20-35) who targeted 50 English college students majoring in French investigated the effect of additional L1 instruction on the comprehension of L2 French grammar in online and offline tests. The results showed that the group who received additional L1 instruction, combined with L1 practice, outperformed those without L1 instruction, as they established stronger grasps of

the target grammar concepts and therefore, resulted in increased speed of L2 processing and accuracy. In addition, especially at beginners' level, teachers deliberately employ the L1 in order to elaborate grammatical aspects (Lavric 2012: 171). The L1 can be highly efficient, particularly in lower-secondary classes, where the learners are introduced to new grammatical aspects. It aids to underline the differences between the learners' first language and functions and forms of grammar topics in the target language (Forman 2016: 90). This is in alignment with Polio and Duff (1994: 317) who also found out that all the participating teachers turned to the L1 for teaching grammar.

Lastly, Macaro (2005: 69) highlights that explaining grammar in the L1, especially at lower proficiency levels should not be over-used. He states that balance is key and the reason for turning to the L1 in such instances has to be very clear. Scrivener (2010: 309) encourages teachers to address the differences and similarities between target language and first language directly in class, in order to actually notice these and learn from them. One should focus more on making the learners aware of the similarities between the languages, as it fosters accessibility, practicality, comfortability because there is no disruption between prior knowledge in their L1 and their target language (Brooks-Lewis & Kimberly 2009: 229-230).

3.4. Saving time

Time restraints are a common problem in EFL lessons. Thus, a frequently used method to save time is to turn to the L1, instead of utilizing the target language in the classroom.). Teachers in a study by Polio and Duff (1994: 317) state that they do not want to teach grammar in the target language, due to practical issues, such as saving-time. In another study by Liu (2004: 609) teachers explained that they often prefer the L1 in order to save time and effort. They are expected to finish certain topics in a specific timeframe and thus, they turn to the L1 when teaching in order to achieve curriculum targets. One of the aims stated was "reducing the time for the next topic and increasing the need to use L1 to move the class along" (Liu 2004: 609). This can also be detected in other studies (Karakaya & Dikilitas 2020: 66), where the view of turning to the L1 in order to save time is shared by many instructors. The first language assists them in delivering the topics faster and more easily. This is also supported by Macaro (2006: 69), who states that translation can ensure understanding and save time when learners do not understand specific terms, especially when the topic on hand is complex (Bruen and Keller 2017: 376; Littlewood & Yu 2009; Turnbull & Arnett 2002). Other researchers (Khedir 2018: 377; Brown 2000) also agree with the aforementioned aspects, of L1 translation saving time, instead of wasting it on defining and elaborating on diverse topics.

3.5. Social interactions with learners

Teachers also turn to the learners' L1 with the desire to establish a closer relationship with the students. According to a study conducted in 2020 (Saed, Haider & Hussein 2020: 66), this is called the affective function. The teachers establish rapport and solidarity with the students (Sert 2005: 3). This is the same case in Jingxia (2010: 20) and Polio and Duff (1994: 17) also found that teachers resorted to the L1 for the aforementioned reasons and to "temporarily back- ground their role as a teacher, to perhaps foreground their role as an empathetic peer" (Jingxia 2010: 20). They might want to humanize the classroom by using humor or lightening the mood in order to reduce learners' anxiety or to praise them, when they have done something right (Tranriseven 2020: 43). This codeswitching instance often happens unconsciously (Sert 2005: 2). They all demonstrate a connection between the teacher and the student and help to maintain a supportive and welcoming classroom atmosphere (Cahyani de Courcy & Barnett 2016: 8). This can be called a boundary-levelling effect of codeswitching, as teachers resorting to the shared language leads to a reduction of the social distance between the two parties involved and thereby usually leads to better performances (Butzkamm & Caldwell 2009: 40).

Lin (2008: 6) refers to these instances as interpersonal functions to change social relationships. Greggio and Gil (2007: 387) also utilize the students L1 to bring about humorous effects. Teacher students in a study state they employ the first language to "[b]uild the relationship, establish a more personal relationship with the student" (Gustavsson & Karaktsios 2019: 27). Hall and Cook (2012: 287) also embedded expression of sympathy and developing rapport via the L1 as one of the most crucial core and social functions. They claim that emotional points are more likely to be comprehended if articulated in the L1. This is similar to the study conducted by Saliu (2017: 175), where teachers usually utilized the L1 for relationship building purposes, which include joking, showing concern, empathy or praising (Bruen and Kelly 2014; Polio & Duff 1994). This kind of communication can be considered as off-topic interaction, as it does not refer to the teaching part per se.

3.6. Beneficial effects of using the L1 in the classroom

The controversy regarding the employment of the L1 in second of foreign language classrooms is still a burning question (Awan & Sipra 2015: 17). There is a continuum of diverse perspectives on the target language and the first language usage (Macaro 2005: 64-67). This subject has coalesced around two prime ideas: monolingual and bilingual teaching. Monolingual language teaching, which is predicated on an avoidance of the usage of the L1 and a focus on the maximum usage of the target

language teaching, has already been discussed in chapter 1 (Tekin & Garton 2020: 78). In contrast to those who do not see any or hardly any pedagogical value in using the learners' first language, there are a great number of teachers and researchers who acknowledge the facilitating role of the L1 in L2 learning and are therefore in favor of bilingual teaching (Awan & Sipra 2015: 17; Butzkamm 2003: 30 - 36; Hall & Cook 2012: 272). As discussed in the previous chapter, the L1 can be used in a variety of ways. This also shows that there are several benefits regarding the first language usage in classrooms, when teaching a foreign language (Tekin & Garton 2020: 80).

One of the strongest voices in favor of bi- and multilingualism and therefore the L1 is Cummins (2007). He argues that the learners' first language should not be denied, as it would compromise their identity. He also points out that learning the L2 might be increased when learners are able to link new knowledge to prior knowledge (Cummins 2007: 231). Turnbull and Dailey O'Cain (2009: 66) add that the idea of the perfect monolingual speaker of the target language in classrooms is not realistic or achievable. Using bilingualism as an aid in teaching and foreign language learning can be highly beneficial for students (Sipra 2013: 65). The mother tongue encourages learners of a second language to be active and in addition, it shapes their conceptualization of learning in general (Turnbull & Arnett 2002: 208). This view is also confirmed by Cook (2001: 23) who states that "given the appropriate environment, two languages are as normal as two lungs". The usage of the mother tongue can be quite beneficial, especially concerning the understanding of difficult words or concepts, when other options of explaining the meaning are ineffective or revealing insights about what learners did not understand (Harmer 2007: 39). The bilingual approach provides students with further cognitive support to analyze the L2 and thus, they achieve higher standards and quality in their L2 (Tsagari and Giannika 2018: 2). It leads to increased comprehension of L2 structures and to more meaningful learning. This is in line with Macaro's perspective (2005: 74-75) that the L1 can prevent cognitive overload while completing tasks via the target language. Also teachers who have a generally positive attitude towards the TL in EFL classrooms, like to use the learners' first language with the aim of balancing out learners' needs and difficulties in learning (Tsagari and Giannika 2018: 5). The students' L1 is a useful tool and not recognizing and using it would be a waste of a valuable resource (Deller and Rinvulcri 2002: 94). Pachler and Field (2001: 86) also point out that monolingual teaching alone may lead to barriers and tensions regarding the process of learning the L2. Denying the beneficial functions of the L1 in the classroom "would appear to be a futile endeavour" (Levine 2003: 355). The L1 can "compensate for lack of linguistic knowledge" (Macaro 2005: 67). Another interesting point is made by Harmer (2007: 38-39), who argues the translation into the L1 to be a natural process in terms of learning a foreign language, particularly at beginner levels. Likewise, Widdowson (2003: 151) posits that learners "can't be immunized against the influence of their own language, thus

transfer, use of L1, contrastive analysis, and translation should all be positively welcomed, instead of abhorred". Turnbull and Dailey-O'Cain (2009: 183) propose the following definition for an optimal L1 employment:

Optimal first language use in communicative and immersion second and foreign language classrooms recognizes the benefits of the learner's first language as a cognitive and meta-cognitive tool, as a strategic organizer, and as a scaffold for language development. In addition, the first language helps learners navigate a bilingual identity and thereby learn to function as a bilingual. Neither the classroom teacher nor the second or foreign language learner becomes so dependent on the first language that neither can function without the first language. Optimal codeswitching practices will ultimately lead to enhanced language learning and the development of bilingual communicative practices.

3.7. Dangers of overusing the L1

Despite the several advantages of utilizing the L1 in EFL classrooms one should also consider the disadvantages of utilizing or overusing the first language. Researchers, such as Auerbach (1993: 5) argue that students need to be forced to employ the L2 in order to learn it quickly. This is also mentioned by Ellis (2005: 8) who suggests that the more learners are exposed to the L2, the more and the faster they will learn. Another important fact is mentioned by Atkinson (1987: 246). He warns about overusing the L1, as negative outcomes such as inaccurate translation may occur. For instance, errors regarding vocabulary or grammar may emerge due to the L1 transfer (Atkinson 1987: 213). It is not always the case that there are one to one equivalents between these two languages (Pracek 2003, cited in Miles 2004: 9). This is similar to Peng and Zhang (2009: 212) who second this notion and add that the teachers' target language is the most important source for students to obtain as much input as possible in the target language and an overuse of the L1 would limit these beneficial inputs and outcomes. The overuse of the L1 in EFL classes "hinders the provision of enough comprehensible input, a prerequisite of acquiring any language" (Voicu 2012: 213). Learners have to learn to think in the L2 with minimal interference from the L1 (Cummins 2009: 317). There is additionally the danger of the L1 becoming a habit for learners and teachers whenever they encounter difficulties (Voicu 2012: 213).

Thus, although several scholars are in line with using the L1 in L2 teaching and learning, the first language should be utilized with caution and systematically, selectively and judiciously, in order to avoid drawbacks (Hall & Cook 2012: 294; Butzkamm 2003: 30-36; Turnbull & O'Cain: 2009; Scott & de la Fuente 2008: 110; Bruen & Kelly 2017: 12). It can and should be used to enhance learning in the L2 classroom, yet teachers have to become aware of utilizing it in a principled manner (Jingxia 2010: 14; Macaro 2001; Widdowson 2003; Littlewood & Yu 2011; Lagasabaster 2013: 16). Nation

(2003: 7) proposes a balanced approach which maximizes the use of L2 but at the same time recognizes the role of L1 in the classroom. Cook (2001: 413), who generally favors of a judicious use of the L1, warns of the overuse of the L1, as this might lead to a decreasing L2 input and output by all parties in an EFL classroom. He also proposes that teachers should ask themselves the following questions, in order to effectively incorporate the learners' L1 into their lessons.

Can something be done more effectively through the L1? Will L2 learning be helped by using the L1 alongside the L2?, Do the participants feel more comfortable about some functions or topics in the first language rather than the second, as studies in code-switching have shown? Will the use of both languages help the students to master specific L2 uses that they may need in the world beyond the classroom? (Cook 2001: 413 ff.).

In conclusion, various positive effects of the L1 usage have been outlined and several scholars agree on employing the first language in a controlled, intentional and careful way. However, one should not disregard the disadvantages an overuse of the L1 may bear. Moreover, the questions on when, how, how long and how often EFL teachers are supposed to resort to the first language of the learners remain (Hanakova & Ratislav 2017: 7). Yet, as Cook would say “[l]ike nature, the L1 creeps back in, however many times you throw it out with a pitchfork”, the complete avoidance of the L1 is unrealistic in the foreign language classroom, especially when teachers and students share the same mother tongue (Tzagari & Giannikas 2018: 7). In my opinion, in the end it always lies within the teacher to find an appropriate balance between the target and the first language, as there is no right or wrong amount of the L1 and every class is different.

3.8. The role of the L1 and L2 in the Austrian school curriculum

This research project was conducted with lower-secondary middle school teachers, who follow the Austrian Curriculum when teaching English. The term middle school refers to a lower-secondary school type, covering grades five to eight. In Austria students can either attend a middle school or the lower level of an academic secondary school, also called “AHS” or “Gymnasium”. Both school types comprise four educational levels. However, learners who attend a middle school are not able to take their A-levels in this school, in comparison to an “AHS”. A middle school has the duty to convey learners with a general and a deepened education and to prepare them for another continuative school or the apprenticeship (Lehrplan 2021: 1). Thus, this subchapter will look at the roles the target and the first language play in the Austrian curriculum (Lehrplan 2021). First, in the *multilingualism* chapter of the curriculum, it is clearly stated that all languages should be appreciated and all learners should obtain a plurilingual education. Thus, teachers should use all language related resources in class:

Im Mittelpunkt sollen die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler stehen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden. Diese Kompetenzen sollen durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung verbreitert und vertieft werden, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen. Besondere Bedeutung kommt der Ermutigung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu, sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen (Lehrplan 2021: 8).

In addition, referring to the *Foreign language* chapter, the following points regarding the L1 and the L2 are given: First, the learners' first language is to be recognized when teaching the target language and mistakes and interference with their L1 when studying the L2 is to be considered in practice stages. However, the main goal is to achieve a rather high quality and target language accuracy of the foreign language utterances.

Dennoch ist insgesamt und in sinnvollem Maße eine möglichst hohe Qualität und zielsprachliche Richtigkeit der fremdsprachlichen Äußerungen anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln (Lehrplan 2021: 35).

Second, it is explicitly stated that the target language has utmost priority and should be used as extensively as possible. Yet, translation is still but only tolerated when used for comprehension or as a learning aid. Third, the curriculum supports the notion of learners or teachers using their first language judiciously, either to compare or contrast it with the target language. This should ideally lead to a raised linguistic awareness and language development.

Reflektierender Sprachenvergleich

Ein bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache) ist zu fördern. Komparative und kontrastive Methoden sind vor allem dort angebracht, wo sie zu einem verbesserten sprachlichen Bewusstsein der Fremdsprache gegenüber führen und den Lernerfolg wesentlich verstärken (Lehrplan 2021: 35).

Lastly, the curriculum does not tell teachers how much target language should be utilized or to what extent the L1 would be appropriate. It neither advocates L2 exclusivity in the language classroom, nor prohibits the L1. Hence, the curriculum offers the teachers individual liberties regarding the language use in their classrooms.

4. Teachers' beliefs about the L1

EFL teachers have to make decisions all the time, which are often based on their beliefs (Borg 2003: 81). The study of teachers' beliefs helps us to understand teachers' practices and decisions in the classroom, as they can aid to improve teachers' practices and it is assumed that their beliefs influence their practices (Pajares 1992: 307). Thus, it is of great significance for this thesis to deal with the

concept of beliefs. The purpose of the following chapter is to comprehend the relationship between teachers' beliefs and practices and the notion of teachers' beliefs in order to grasp a deeper understanding of their actual practices. This chapter consists of four subsections, starting with the definition of teachers' beliefs, followed by the functions of beliefs. In addition the relation between beliefs and practices will be addressed, which deals with the congruence and incongruence of belief and practice and supports and hindrances of beliefs. As a last, yet highly significant and relevant step, research on teachers' specific beliefs about the L1 and L2 usage in the EFL classroom will be outlined.

4.1. Defining teachers' beliefs

Teachers' beliefs have been defined by diverse researchers (Chant 2002, 2009; Levin et al. 2013; Buehl & Beck 2014: 66). Although the study of beliefs on teaching has grown in popularity and has been described as highly valuable to teacher education, there is still room for research. In addition, researchers have had trouble defining the concept of beliefs and coming to a mutual agreement concerning its definition. In other words, there is the common obstacle of the lack of consensus regarding the definition of the concept of beliefs, which has been caused by poor conceptualization, diverse understandings of beliefs and the way they are structured (Pajares 1992: 308; Skott 2015: 17; Buehl & Beck 2014: 66). A few researchers have tried to define the concept of beliefs. For instance, Pajares (1992: 316) shares the notion of beliefs being "an individual's judgment [sic] of the truth or falsity of a proposition, a judgment that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend, and do". She further argues that teachers have different beliefs about various things concerning teaching. They hold a lot of different kinds of beliefs at the same time, such as beliefs about knowledge, their students, subject matter, themselves or how to teach (Pajares 1992: 316). This is also true for Buehl & Beck (2015: 66) who refer to teachers' beliefs in the context of education, such as teaching certain skills or handling students. Moreover, Pajares (1992: 311) also contrasts the term belief with knowledge. She explains that beliefs are based on evaluation and judgment and are basically fixed and knowledge is based on objective facts and often changes. A similar opinion is presented by Richardson (2003: 4) and Gill and Hardin (2015: 232) who additionally state that knowledge rather relates to outside emotions, whereas beliefs tend to focus on inside emotions. Another interesting and noteworthy definition has been offered by Borg (2003: 81) who speaks about teacher cognition, which is defined as something teachers know, believe and think and is unobservable. Since one major focus of this paper is on teachers' beliefs in school and as many language teachers usually operate on a set of beliefs, which can differ greatly among them, the following definition of educational beliefs is seen to be most suitable:

beliefs about confidence to affect students' performance (teacher efficacy), about the nature of knowledge (epistemological beliefs), about causes of teachers' or students' performance (attributions, locus of control, motivation, writing apprehension, math anxiety), about perceptions of self and feelings of self-worth (self-concept, self-esteem), about confidence to perform specific tasks (self-efficacy). There are also educational beliefs about specific subjects or disciplines (reading instruction, the nature of reading, whole language (Pajares 1992: 316).

Pajares (1992: 325) and Fives and Buehl (2012: 477) also mention that educational beliefs must be understood with regards to their connections with each other and also to other beliefs in the system. Lastly, it is not sufficient to take a look at the concept of teachers' beliefs. In order to comprehend second language teachers' practices, the relationship between their beliefs and practices has to be dealt with. Thus, the next paragraph will focus on this particular relationship.

4.1.1. The functions of teachers' beliefs

It is significant to look at the question of what purpose teachers' beliefs serve. A great number of researchers share the opinion that teachers' beliefs play a crucial role when it comes to teachers' decisions, judgements and behavior, as they heavily influence their pedagogical decisions and affect everything teachers do in class (Borg 2003: 81-83; Pajares 1992: 311; Arnett and Turnbull 2008; Isikoglu et al. 2009; Skott 2015: 16; Chant 2002, 2009; Buehl & Beck 2015: 67; Borg 2011: 370-371). Borg (2003: 81) for instance states that beliefs are a basis for action and do not change at all and in addition, teachers base their choices on complex practically-oriented, personal networks of knowledge, general thoughts and beliefs and thereby make choices.

Fives and Buehl (2012: 478) describe the following three functions of teachers' beliefs, which are illustrated in the figure below and closely intervened with performed actions.

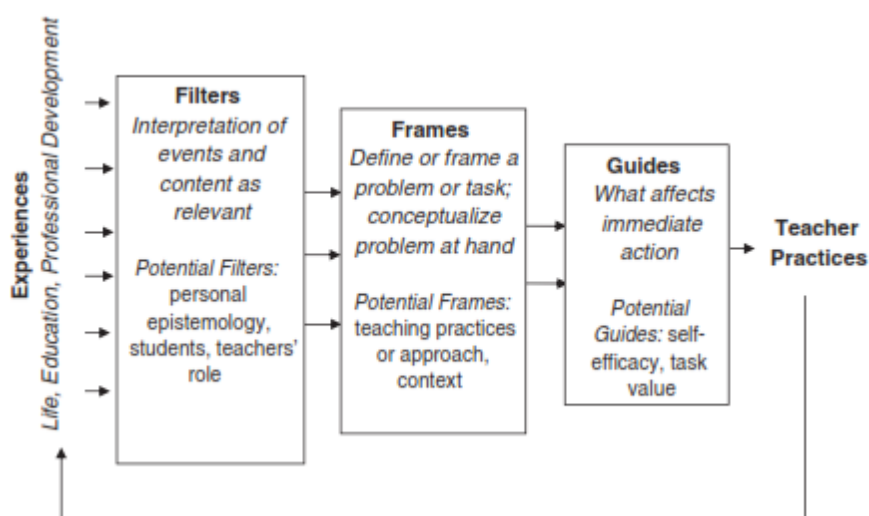


Figure 2 Beliefs acting as filters, frames, and guides (Fives & Buehl 2012: 478)

First, the role of beliefs is specifically relevant for teacher education as beliefs function as a filter to affect how each one of us interprets information and experience. They therefore shape how and what they study about teaching. Studies showed that teachers' beliefs filter which information is considered relevant or not. Second, beliefs are put into a framing role where "beliefs are used to define or frame a problem or task" (Fives & Buehl 2012: 479). This is supported by a study by Yadav & Koehler (2007: 358) whose findings suggest that individuals' beliefs aid them to declare the nature of the issue at hand and thereby use this to resolve the problem. Third and last, after the problem is defined, action follows, which is guided through beliefs. The intention to follow through with an action is manifested in teachers' motivation to act upon an issue. In other words, beliefs influence teachers' motivation and as a consequence their actions. Lastly, it is important to acknowledge that these three functions of beliefs might serve diverse functions in different situations. They indicate that beliefs act as filters for information, as frames for problems and as guides for action before they manifest themselves in teachers' practices (Fussi 2017: 16).

4.1.2. Relation of teachers' beliefs to practices

As mentioned beforehand, the importance of teachers' beliefs lies in their relation to practice and how and to what extent they influence their actual practices (Fives & Buehl 2012: 480; Pajares 1992: 308, 317). Practice is defined "as any action that is part of the teaching process (e.g., planning, decision making, instructional strategies or approaches, assessment, reflection, work with families, and relationship building)" (Buehl & Beck 2014: 67). Therefore, the following section will deal with this topic area and will opt to briefly present different cases where and how teachers' beliefs and practices may intervene. There is a general consensus that teachers' beliefs offer a basis for action and that they affect and guide teachers' decisions (Basturkmen 2012: 383; Borg 2011: 378; Arnett and Turnbull 2008; Isikoglu et al 2009: 351). It is significant to note that this relationship has to be comprehended as interactive, since beliefs drive actions and vice versa. Reflections on these actions can also lead to changes of beliefs (Sato and Kleinsasser 2004: 800). Moreover, there is evidence on both sides, those supporting the connection between beliefs and practices and those showing that espoused beliefs are not seeable in teachers' enacted practices and that teachers practice what they do not support (Liu 2011: 1019; Buehl & Beck 2014: 66).

On the one hand, beliefs are often forerunners to behavior and individuals often perform their practices based on their beliefs (Pajares 1992: 308). This view has been supported by many researchers identifying teachers' beliefs through diverse research methods and instruments and then examining these in correlation to reported or observed practices. There are studies that reported a correspondence between stated beliefs and planned aspects of teaching. Kim (2006) looks at

elementary school teachers, whose beliefs about teaching writing were mostly represented in their writing instruction. Tam (2006) also found a quite good consistency level of secondary teachers' stated beliefs and teaching practices regarding group and peer learning activities. Yet, some teachers could not implement their beliefs due to hindering external factors, such as team teaching or school policies. Another study (Vibulpol 2004) focused on pre-service teaching and grammar orientated activities, where a relation between beliefs and practice could also be detected when it came to their own beliefs about grammar, as it was reflected in their choice of approach or activity. Wilkins (2008: 139-160) found that many American elementary teachers' beliefs about inquiry and its effectiveness highly influenced their practices. Another research concluded that primary and secondary teachers' conceptions of feedback were closely intertwined with their feedback practices. Brown, Harris, and Harnett (2012) interviewed and observed two student teachers over a longer period and also saw that their articulated beliefs about physical education were strongly reflected in their practices. Mitchell and Hegde (2007: 354) and Basturkmen (2012: 282) also support the strong connection between beliefs and practices.

Findings from other studies, however have led researchers to the conclusion of teachers' beliefs being disconnected or inconsistent with their classroom practices. For instance, Choi's (2000) findings revealed a low positive relationship between beliefs in CLT and their actual practice. Feryok (2004) investigated six EFL teachers and concluded that their stated beliefs were only evident in some of the classes, similar to Klein (2004) who also came to the conclusion of practices not being congruent with the teachers' declared goals and beliefs. Other studies showed teachers not acting according to their language teaching beliefs, mostly due to external constraining factors, such as a lack of resources, time or the role of exams (Maikland 2001; Mitchell 2005). Liu (2011: 1012-1019) found that although 79% of the teachers highly believed in learner-centered beliefs, the majority did not follow them. Yet, he also argued that this discrepancy might be due to contextual aspects. Similar findings were presented in Lim and Chai's study (2008: 807-823), who investigated Singaporean primary school teachers. The studies' participants claimed to teach in a learner-centered way, yet the lessons were taught in a traditional and non- learner focused way.

When comparing the two groups of studies, Basturkmen (2012: 282) and Mansour (2009: 31) indicate that the absence of beliefs in some of the teachers' enacted practices is absolutely no reason for disregarding the power of influence of beliefs. Rather, it is essential to understand that beliefs and practices are embedded in a complex system and that there are numerous internal and external factors that have to be taken into consideration, as they strongly shape this relationship. They additionally argue that beliefs and practices influence each other and vary among individuals and contexts. It is also important to note that there is hardly ever a perfect correspondence between these two terms, nor

a complete lack of relationship. As Fives and Buehl (2012: 481) state, “it is not a matter of whether beliefs and practices are or are not congruent but rather the degree of congruence or incongruence between beliefs and practices”. Instead of seeking evidence for beliefs not being related to practices or not, one should try to look at the whole picture. Thus, it seems more important to deal with factors influencing this relationship, which is specifically relevant in a school context.

Despite the fact that beliefs and practices are closely connected, diverse researchers (Basturkmen 2012; Fives & Buehl 2012; Mansour 2009) identified various factors as supportive or hindering to teachers when it comes to implementing their beliefs. A common differentiation is whether these factors are internal, lying within the teacher or external, being environmental (Ertmer et al. 2012; Liu, 2011). The following model by Bronfenbrenner (1989) and illustrated in Buehl & Beck (2014: 74) is used to demonstrate the complexity of the belief-practice relationship and the embedded factors influencing teachers’ beliefs and practices.

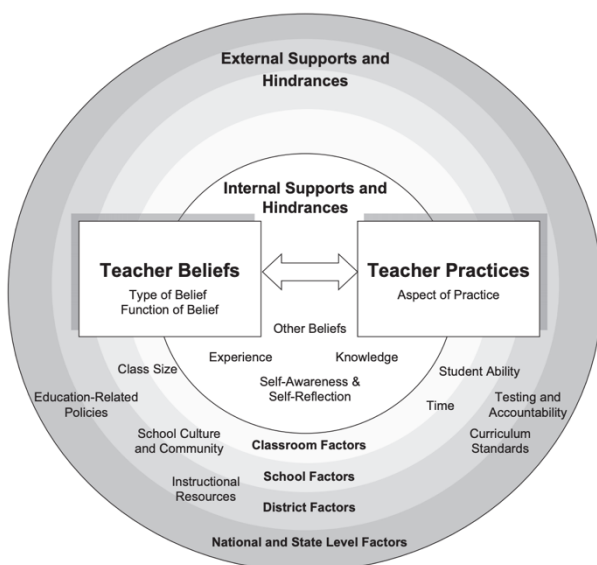


Figure 3 External and internal supports and hindrances (Bronfenbrenner 1989, cited in Buehl & Beck 2014: 74)

Firstly, there is the issue of internal factors disturbing the connection between practices and beliefs. “Aspects of a teacher’s own belief system may either facilitate or impede the enactment of beliefs into practice” (Buehl and Beck 2014: 88). The term *other beliefs* focuses primarily on teachers’ capability and self-efficacy, meaning that teachers are more likely to act on their beliefs if they believe in their own capability to enact them properly. If there appears a lack of confidence in their knowledge and skills, the gap between practices and beliefs might grow. One internal determinant of belief enactment is teachers’ knowledge. (Windschitl 2002: 166; Nathan & Koedinger 2000: 232). Next, if teachers miss the necessary knowledge to act on their beliefs, such as knowledge of the content, pedagogy et cetera, practices might not be led by beliefs. For example, a study conducted by Ogan-

Bekiroglu and Akko in 2009 concluded that although preservice teachers held constructivist beliefs about physics instruction, they did not have the suitable science content knowledge and the skills for implementing these practices and were thereby hindered to enact on their beliefs. Another internal factor is self-reflection and self-awareness, since a lack of these competences may lead to inconsistencies. “Thus, teachers need to be made aware of and reflect on the congruence and incongruence of their beliefs and practices“ (Buehl & Beck 2014: 89).

Secondly, external factors also play an important role, as they may facilitate or impede teachers’ beliefs and practices. External factors, which may refer to classroom, school, district or national contexts. These factors are highly relevant for teachers, as school-context or classroom-level factors can pose challenges when teaching according to one’s beliefs. Also, educational policies or curricular standards may present challenges to teachers. For instance, Song and Andrews (2009: 195-203) deduce from the findings of their study that contextual factors, internal and external ones, may be as influential as the teachers’ beliefs. In addition, Mansour (2009: 32) also identified contextual factors as having a crucial influence to the L1 usage in the EFL classroom. Lastly, as Buehl and Beck (2015: 74-78) argue, it is difficult to discern which supports or challenges regarding the relation between beliefs and practices are most significant, however researchers and teachers should consider them when looking at this topic (Buehl & Beck 2015: 74-78). This is in accordance with Jorgensen (2010: 162-172), who underlines the importance of regarding the contextual factors.

4.2. Teachers’ beliefs about the L1 usage in the EFL classroom

After having defined teachers’ beliefs and its complexity, the following section specifically approaches the issue of teachers’ beliefs about the L1 usage in L2 teaching. Many studies (Fussi 2017; Manara 2007; Edstrom 2006; White & Storch 2012) have investigated teachers’ beliefs about L1 use in relation to teachers’ practices. These studies outline that language teachers might hold beliefs about the role of the L1 in L2 teaching, about its role in L2 acquisition and social effects of language choice, as well as factors influencing teachers’ practices. There is still a huge controversy regarding the issue of the balance between using the target language and the first language in second language classrooms. Opinions range from a total exclusion of the L1 towards the inclusion of the first language in order to offer valuable support for learning (Turnbull & Arnett 2002: 211; Littlewood 2014: 64; Shin, Dixon & Choi 2019: 1).

First of all, according to Macaro (2001: 535; 2009: 36; 2013: 12-13) teachers can hold three sets of beliefs of L1 use. Namely, the virtual position, the maximal position and the optimal position. Teachers who hold a virtual position, solely believe in the English-only policy. The learners’ first

language has no value or place in second language learning. If teachers hold a maximal position about the L1, they acknowledge the exclusive employment of the target language, yet L2 exclusivity is the main goal and should be the ideal. The mother tongue in EFL teaching is seen as “a sin being committed” (Macaro 2009: 36). Lastly, the third position labelled the optimal position follows the notion of the first language being able to enhance second language learning, if used in a judicious and intentional way (Macaro 2009: 36).

A questionnaire-based study conducted by Mohebbi and Alavi in 2014 investigated seventy-two Iranian L2 teachers' beliefs and perceptions about the L1 usage in an EFL learning context. The findings revealed that the teachers shared the opinion of employing the L1, yet solely effectively and judiciously. If utilized wisely and correctly balanced when teaching, it can be quite effective and beneficial for the learners. The topmost meaning was given to teaching vocabulary (2014: 64). A similar conclusion was also drawn by Jingxia (2010: 15), who conducted a study at several Chinese universities and asked students and teachers about the L1 usage in English classes. After observing and recording some EFL lessons and questionnaires, the researcher found that although most of the teachers were aware of the situations using the L1, some of them argued it to have been done unconsciously or automatically. In general, a positive attitude towards the L1 was expressed and a major instance where the L1 was utilized, focused on translating unknown vocabulary items (Jingxia 2010: 16). Another study by Bruen and Kelly (2017: 378) at an Irish university also indicates a clear tendency of teachers, supporting a specific, yet limited use of the L1 in some cases, as it helps students to feel more comfortable and it reduces their anxiety level during the English lessons. The aforementioned instances include the clarification of difficult terms, the explanation of complex material or grammar and establishing a relaxed atmosphere. However, they also highlight the fact that the employment of the L1 should always have a purpose as otherwise the consequences of an overuse, such as students failing to think in the L2, will be quite critical (Bruen & Kelly 2017: 378).

Another significant fact mentioned by teachers is the L2 level of the students. Liu et al. (2004: 628-629) found that teachers' beliefs influence their language choice and that they switch between the target language and the L1 according to the proficiency level of the learners. They argued that an English-only instruction would only have a benefit for learners with a good language level, whereas lower proficiency learners would suffer. Thus, they stated that they only use the L1 to help lower leveled students. This aligns with the findings from Kloibhofer (2019: 95) who asked teachers whether they believe that other languages can facilitate the learning process of a foreign language or not and revealed that the majority shares the opinion of English being the main medium of instruction and German not being totally excluded, yet only used limited (2019: 95). Song and Andrews (2009: 168- 188) carried out a study about L1 usage in L2 teaching at a Chinese university with non-native

speaker teachers. The findings also showed an either pro-L1 belief or anti-L1 belief, however the majority of the teachers understood the usefulness of the L1 in order to transmit knowledge. Lastly, all of the participants expressed the belief that the L1 was necessary in the EFL classroom, concluding that the teachers in the aforementioned studies hold an optimal position.

Macaro (2001: 531-548) worked with six student teachers, yet primarily focused on the opinions on two teachers, who he classified as “maximalist” and “optimalist” (Macaro 2001: 538-539). The “maximalist” teacher’s goal was to reach L2 exclusivity in her classes, which was sometimes not easy to accomplish. She opted for a maximum of L2 input, by for example using body language. Nevertheless, utilizing the L1 for disciplining students was all right, since these do not refer to the methodology per se. In contrast, the “optimalist” teacher, who saw the L1 as a positive resource to promote learning and understanding of the L2 and an optimal method to support lower-leveled students (Macaro 2001: 541-544). Another study (Karakaya & Dikilitas 2020) also investigated teachers’ opinions regarding the usage of the L1 when teaching English. Participants shared similar views, as the majority agreed that it helped to reduce anxiety and increase confidence, as well as acting as a stress relieve, explaining new vocabulary, facilitating the learning process and is especially helpful for lower-proficiency students. Yet, there were still some instructors who rather favored the English-only policy. All in all, the responses changed depending on their students’ proficiency level (Karakaya & Dikilitas 2020: 65, 58-61). This is similar to Solhi (2011: 816) whose research results showed that 79% of the participating teachers believed that using the first language would be beneficial, while approximately 21% argued the reverse to be true.

Another research project, carried out at a university in Indonesia showed teachers believing in the benefits of the L1, such as being contributive in lowering learners’ insecurities and promoting their confidence to use the target language. Other beneficial aspects mentioned were assuring that the learners do not misinterpret meanings, instructions or concepts and it enhances the overall learning atmosphere. They even go as far as to say that an L1 absence may even hinder the students’ learning process (Iswati & Hadimulyono 2018: 125-133). Similarly, Macaro (2005) refers to a review of teachers’ beliefs about their L1 usage in a variety of educational contexts and learners. He states that the majority of the EFL teachers opt for the predominant usage of the target language. He also argues that their reasons for allowing the usage of the L1 are solely based on hindering conditions such as learner-proficiency level or time pressure, which make a 100% target language usage impossible. Macaro’s review additionally revealed that the L1 was primarily employed for building relationships with students, reprimanding the learners or teaching difficult material.

Moreover, Fussi (2017) conducted a study in Austria with elementary English teachers and concluded that the teachers did not only question but also believed in a limited usage of German. It should only be used as “a last pedagogical resort“ (ibid. 2017: 74) and only if the target language fails (Fussi 2017: 74). Although a small amount of German is tolerated for reasons, such as for time issues or comprehensibility, the English-only approach is generally preferred. Another study (Tanriseven 2020) focused on Turkish EFL teachers’ perspectives on the L1 and the data was also gathered via questionnaires. The results showed that the majority of the participants agreed that the L1 hinders students from learning the target language. Although some of the teachers said that employing the L1 might be okay in group or pair work, the general preference was the one of favoring the English-only policy, due to the following reasons. The usage of the L1 must be prevented in order to avoid overshadowing students’ exposure to the target language and the L2 not only creates an authentic learning environment, but it is also the best way to teach English. Lastly, some of the teachers agreed that switching to the L1 is sometimes necessary and inevitable to, for instance, explain complex grammar items or to teach vocabulary. Manara (2007) conducted a study investigating teachers’ and students’ beliefs regarding the usage of the L1 in the EFL classroom in Indonesia. The results demonstrate that teachers hold negative and positive opinions about the L1. The majority of the teachers were in favor of English-only, whereas some of them still believed in the importance of the mother tongue for learning a foreign language. Students and teachers also agreed that their L1 enhances their L2 acquisition. Manara (2007: 154) therefore implies from his findings that the teachers favored a maximized usage of the L2, however, without a complete exclusion of the L1.

5. Research methodology

The following chapter will deal with the empirical part of the thesis. One can say that this project follows the design of a case study that investigates Austrian middle school EFL teachers’ beliefs and practices regarding their L1 usage in the lower-secondary language classroom. According to Yin (2003, quoted in Griffiee 2018: 87), a case study must have three aspects “[i]t must have data from multiple sources, examine something in a real-life context, and use theory to generalize results”. All the afore-mentioned factors are covered in this study. Moreover, a case study is highly suitable for answering *how* and *why* questions (Griffiee 2018: 88) and offers rich and in-depth insights (Dörnyei 2007: 155). Additionally, case studies are often utilized to explore teachers’ beliefs and practices (Bullough & Young 2015). The following subsections will first present the purpose of the study and the research questions, second, the research setting and participants and lastly, the research instruments.

5.1. Purpose of the study and research questions

The current research has its main interest in teachers' beliefs and practices regarding their own L1 usage in the lower-secondary EFL classroom in Viennese middle schools. The desired aims of the present study are reflected in the following two research questions:

1. What are middle school foreign language teachers' beliefs of the L1 usage in Austrian lower-secondary EFL classrooms?
2. What are Austrian EFL teachers' actual practices regarding the L1 usage in lower-secondary EFL classes?

Thus, the purpose of this study is to gain detailed information about what these teachers think about utilizing the L1 in the lower-secondary EFL classroom and what they actually do with regards to using their first language during their English lessons. The aforementioned goal will be achieved by employing a qualitative research approach via two different data collection instruments, namely observations and semi-structured interviews, which will be described in more detail in section 5.3.

5.2. Research setting and participants

This study was conducted at a middle school in Vienna. The research group consisted of six English teachers, four of whom being female and two male, working at the afore-mentioned school. The age of the participants ranged from 24 to 35 and their teaching experiences from one to approximately 13 years. All of the participants, except one, received their teaching degree from the University college of teacher education in Vienna. These participants are suitable as they all work at the same *middle school* and teach English in lower-secondary level classes. Moreover, they were willing to be observed during their English lessons and third, they agreed to being interviewed. In addition, all of the participants reported their mother tongue to be German, which might not be the students' first language, yet German fulfills the function of the L1, as it is the main educational language and the shared common language in their classrooms. The participants were asked to be observed beforehand and in addition, they all signed a written consent form regarding the data confidentiality and the recording of the interview. The headmaster was also asked for permission, as soon as the implementation of this study was confirmed by the department of English and American Studies. Yet, the observed teachers were not informed about the purpose of the research in order to avoid that the participants act differently, when being aware of the observation focus, namely their L1 usage in their

English lessons. The teachers were only told that they would be observed, notes would be taken and there would be an interview, where the research aim will be explained to them beforehand.

The researcher observed three English lessons of each of the teachers. Different grades were observed, as Teacher A and Teacher F teach in the 4th grade, Teacher B, C and D in the 3rd grade and Teacher E in the 1st grade. Additionally, an observation sheet, which will later be described in more detail was used to take notes during the time of observation. After having conducted the observation part, the researcher went through the observation sheets and thoroughly looked at the instances where German was used. Then the most common first language utterances and those occurrences where the intention of using German was unclear were added to the interview. The main reasons for including them in the interview were to ask the teachers for their explanation and reasons for utilizing German in certain cases.

The second research instrument, the interviews, were conducted one or two days after the last observation, in order to have sufficient time to reflect about the observations and to formulate appropriate questions about their German usage. The aim of the interviews was to answer both research questions, by asking the teachers about their beliefs and practices regarding the L1 in their English lessons. It was also of great importance that the time span between the first and the second data collection instrument was not considerably long, in order to avoid memory gaps of the participants. Lastly, with oral consent of the headmaster and written consent of the teachers, the interviews were conducted in a quiet room and recorded on three different devices and they lasted between 18 and 41 minutes. Before actually starting the interview, I explained the purpose of the interview to the interviewees and informed the participants about the topic of my research. Additionally, I expressed my gratitude for participating in this study and told the participants that they could withdraw from the interview at any time. Regarding the ethical dimension, the teachers were ensured that the obtained information would be dealt with caution and anonymously and that all data would be deleted after the study.

5.3. Data collection instruments

In order to answer the research questions and come to valuable findings, this study was conducted using a qualitative research approach, consisting of the following two steps. First, a classroom observation method with a pre-designed observation scheme was utilized and second, a semi-structured interview with six research participants was conducted. The following paragraphs will

present my reasons for choosing these instruments and how these data collection methods were prepared, created and conducted.

5.3.1. Classroom observation

The first research method employed was classroom observation. With careful preparation and in a focused and systematic way, this research instrument can be highly rewarding (Wilkinson & Birmingham 2003: 117-118), as it is “used as a means of obtaining a direct measure of teaching practices“. Also teacher education regards classroom observation to be highly effective with the goal to increase understanding of teaching and learning environment (Lamnek & Krell 2016: 515). The researcher observed six teachers overall and each of them three times in their English lessons to gain insights into their classroom practices and their L1 usage. 18 lessons were observed in total. “Social researchers are interested in people and, in particular, the ways in which people act in, interpret and understand the complex world around them“ (Wilkinson & Birmingham: 2003: 117-118). Thus, this particular data collection instrument was chosen, due to its power of gaining a better understanding of what actually happens in the classroom (Cohen, Manion & Morrison 2007: 412) and as Dörnyei (2007: 178) states, these type of methods provide direct information. Additionally, Robson (2002: 310) claims that what people say might differ from what they actually do and therefore, observation offers us a reality check. The focus was on what is actually happening in the classroom (Griffiee 2018: 198) and the researcher already entered the classroom with a specific focus in mind, namely teachers’ L1 usage.

The type of this data collection instrument was a “structured observation” (Cohen, Manion & Morrison 2007: 397ff), as the researcher knew beforehand what she was looking for. The main focus of the investigation of the observed lessons was the L1 employment of teachers. The goal was to investigate teachers’ actual practices regarding the L1 in the EFL classroom. This data collection method contributed to answering the second research question: *What are Austrian EFL teachers’ actual practices regarding the L1 usage in lower-secondary EFL classes?* The results could indicate when and why teachers resort to the mother tongue in their English lessons.

As one can see in the appendix, the first step was to design an observation sheet, which had the aim to keep the observation entirely focused on the researcher’s goal (Dörnyei 2007: 179). The teachers were observed with the help of the observation scheme and notes were taken about teachers’ German utterances. The usage of an observation scheme enhances reliability and comparability of collected data (Thierbach & Petschick 2014: 856). Thus, as aforementioned, before observing the teachers, an observation sheet was designed in order to make the research instrument systematic, intentional and

theoretical. According to Griffiee (2018: 194), the observation items can be open or closed. In this case, as the observation focused on teachers' L1 usage, one can argue that this study's method is rather closed. Yet, the researcher decided not to predetermine categories for the L1 functions before the actual observation, as some instances might not fit into certain preassigned categories or might belong to more than one. Additionally, significant information might be missed, which is not part of the categories. The employed observation sheet was developed by the researcher and was not based on an already existing scheme.

Furthermore, as one can see below, the observation scheme consists of a table with six columns. First of all, the table includes the time frame the teacher uses German in and the social format which describes whether the teachers are talking to a student or not. The third column refers to the teaching situation, which focuses on what the teacher is doing and saying in the L1. The next column leaves space for additional remarks. In the example column, the researcher noted down the German utterances. Lastly, a section referring to the interpretation of the purpose was added as well, in order to give the researcher the possibility to reflect on the purpose of the usage of German in the observed instances, which was a starting point for putting the German utterances into categories.

Observation sample scheme

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher:	Class:	Number of students:	
---------------------	----------	--------	---------------------	--

Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of use of German

Figure 4 Observation scheme

Before the first observation, the observation scheme was piloted twice with two other English teachers in order to identify issues which were then adapted in the observation sheet. The following changes were made. Regarding the general information, the grid concerning the language level of the learners was deleted as the focus of this study is the teachers' L1 usage and thus, the language level

of the student is irrelevant. It is sufficient to know which grade these educators teach. Second, the first draft was designed with a column time frame with pre-assigned three minutes time slots. Yet, after piloting the scheme the researcher noticed that these 3-minutes slots are not suitable, as most of the instances were significantly shorter or longer. Lastly, more columns were added, as some of the teachers utilized German much more than expected and thus, more space was needed to take notes.

5.3.2. Teacher interviews

A semi-structured interview was chosen to be the second qualitative research method. Six Austrian EFL middle school teachers were interviewed after the observations. After conducting the interview, the next crucial step was transcribing it. Everything was written down by the researcher. Laughter instances are replaced with @ and every pause in speech is marked with a full stop in parentheses (see Appendix). The obtained data contributed to both research questions, as the questions focus on teachers' beliefs and their reported practices regarding the employment of the L1. The interview also had the aim to complement the observation. Without the interview some of the instances regarding teachers' L1 usage would not have been able to be identified and grouped into a category. The main reason for utilizing the semi-structured interview as a research tool was to explore teachers' opinions and their reasons for using the L1 and additionally, to find out more about their practices. Moreover, as the interview design is semi-structured, the interview questions are pre-prepared, structured, and specific. Yet, it also allows the researchers to ask additional questions for clarification, to ask for more detailed answers and to gain more in-depth insights into the teachers' practices and attitudes (Griffie 2018: 169; Dörnyei 2007: 136). The researcher did not want to use "ready-made response categories" (Dörnyei 2007:136) which would lead to a limitation regarding the depth and detailedness of the respondents' answers. Additionally, the interview was conducted in German, the shared language of the researcher and the participants, as it is significant to formulate clear and comprehensible questions and to use easy language (Cohen, Manion & Morrison 2011: 423). Lastly, the semi-structured interview format needed an interview guide.

The interview guide was thoroughly planned in order to enable a successful interview. It consists of experience questions, which focus on what a person has done, opinion questions, which inform us about what people think about a specific issue, and feeling questions, which aim for emotions. Moreover, knowledge questions that have the goal of finding out what people know about the topic in question and background questions, which include facts, such as age, teaching experience et cetera (Patton 1990: 290, cited in Griffie 2018: 172) are included. The majority of the questions are open-ended, so the interviewee can talk freely and is encouraged to talk more.

They are flexible; they allow the interviewer to probe so that she may go into more depth if she chooses, or to clear up any misunderstandings; they enable the interviewer to test the limits of the respondent's knowledge; they encourage cooperation and help establish rapport; and they allow the interviewer to make a truer assessment of what the respondent really believes (Cohen, Manion & Morrison 2007: 352).

Some follow-up questions might be closed, for instance, to clarify a statement. Before the interview, the researcher explained the main focus of the interview and again ensured that the participants' information would be dealt with cautiously and anonymously.

The interview guide for the teachers' interviews consists of three parts (see appendix). The questions were formulated and asked in German to avoid articulation problems, due to nervousness or a lack of vocabulary for the interviewer and the interviewees. First, part one consists of questions that focus on the participants' personal information, to start off easy and thereby, create a comfortable speaking situation and to make them feel relaxed (Dörnyei 2007: 137). The questions elicit the teachers' teaching experience, their current classes, their mother tongue and other languages they speak. The second part looks at the teachers' L1 usage in their English lessons. Almost all of the questions have the purpose of investigating the teachers' personal L1 use. The questions refer to their feelings when speaking German, their reasons for utilizing it and their general beliefs about the L1 usage in English classes. Moreover, the second part of the interview guide includes the discussion of commonly observed instances of German usage with the aim to either gain more detailed insight into their reasons for their practices or to help to understand some of the instances at all. The third and last part closes the interview by offering the interviewees the opportunity to "have a final say" (Dörnyei 2007: 138) and to add further comments on the topic discussed. The questions are usually the same for all interviewees and topics and issues to be discussed are specific in advance, yet the researcher is free to switch the order or to add further questions (Cohen, Manion & Morrison 353; Patton 1980: 206). In fact, the position of these questions differed between the interviews, due to for instance, respondents already mentioning topics before the actual question.

Before actually conducting the first interview, the first draft of the interview guide was piloted with another teacher who teaches English and Spanish in a *middle school*. "Piloting is crucial. It assists in eliminating ambiguous questions as well as in generating useful feedback on the structure and flow of your intended interview" (Cohen, Manion & Morrison 2007: 52). The other purpose was to conduct a practice interview and thereby, prepare the interviewer (Griffie 2018: 175). The following changes after piloting the interview were made. First, one question regarding the teachers' education was added. Second, a follow-up question concerning the ideal amount of German was added too. Lastly, regarding the factors that influence the participants' language choice, the aspects of nervousness, one's own emotional state and indisposition were included. These adaptations were made in order to

keep the risk of misunderstandings to a minimum and to encourage the interviewees to give more detailed answers. Moreover, the questions which focus on instances observed in class, could not be included during the piloting. Nevertheless, the findings of the pilot interview were indeed of great help for the researcher to improve the quality of the interview guide.

5.4. *Data analysis*

The data obtained from the observation scheme and the interviews were analyzed via coding the transcribed discourse instances thematically. This research tool is called “a qualitative content analysis and consists of an in-depth analysis of qualitative research and looks at texts or transcripts in a systematic and detailed way” (Mayring 2014: 39, Zacharias 2012: 124). Content analysis applies importance or meaning to information one has collected and aids to identify patterns in a text (Wilkinson & Birmingham 2003: 86). It is highly systematic and one has to follow certain analytical steps in order to reach the research goals.

First, the research questions and the context define which units of a text will be analyzed. The research questions had already been developed and the focus of the analysis was clear. As a next step, the observation schemes and the interview transcripts were read again thoroughly and a detailed analysis was made. Those aspects which might contribute to answering the research questions, namely the functions of the L1, as well as teachers’ beliefs regarding their mother tongue and their reasons for utilizing the L1 were highlighted. Second, these highlighted utterances were assigned to diverse categories according to what appeared to be their main purpose. This process is called categorization and refers to “putting ‘unitized’ data to provide descriptive and inferential information” (Lincoln and Guba 1985, cited in Cohen, Manion & Morrison 2007: 398).

The category system constitutes the central instrument of analysis (Mayring 2014: 40). The researcher went through the data systematically, line by line and wrote the name of the category next to the utterance (Cohen, Manion & Morrison 2007: 499). Hence, “separate utterances of the interview transcript [were] extract- ed [sic], classified, and gathered into these categories” (Zacharias 2012: 124). The category assignment can be regarded as inductive and deductive, as some categories were pre-defined based on literature, the research questions and the topics covered in the interview and the observation. Other categories or sub-themes arose directly from the analyzed material and were noted down too. The reason for this was that sometimes a text utterance did not fit into a previously established category, thus a new category had to be developed. This led to a fine-grained analysis and offered a highly detailed and in-depth understanding of the teachers’ practices of the L1 (Tsagari & Giannikas 2018: 7-8; Zacharias 2012: 102). In addition, for those instances which were not clear to

the researcher, the interview's results aided to resolve these issues, since the researcher specifically asked the teachers about instances which she had not been able to assign to a specific category yet. Furthermore, the teachers were labelled with letters from A to F. The participants therefore consists of Teacher A, B, C, D, E and F, in short TA, TB, TC, TD, TE and TF. Regarding the interview transcripts, the label used for the interviewer is I and the teachers are abbreviated with the aforementioned letters (see Appendix).

6. Results and discussion

The following chapters will present and discuss the results of the interview and the observation analysis. It is structured thematically and organized according to the research questions. Section 6.1. will approach the first research question, *What are middle school foreign language teachers' beliefs of the L1 usage in Austrian lower-secondary EFL classrooms?*, by focusing on the utterances during the conducted interviews. The teachers' beliefs about the mother tongue employment will be presented, compared and contrasted. As a next step, in section 6.2., the second research question, *What are Austrian EFL teachers' actual practices regarding the L1 usage in lower-secondary EFL classes?*, will be addressed via analyzing the observed lessons with the help of the observation scheme and the reported practices in their interviews. Lastly, the statements from the interview and the observations were translated correspondingly from German into English, the original German quotations can be looked at in the appendix.

6.1. Results and discussion of teachers' beliefs about the L1 usage

This part will address the first research question via looking at the analysis of the teachers' interviews and the questions referring to teachers' beliefs regarding the first language usage and the target language in EFL classrooms. The questions from the interview focusing on the teachers' beliefs are the following:

- Do you know the term English-only language policy? If yes, would you say that you are in favor or against this concept?
- What do you consider the ideal amount of German in English lessons?
- Do you consider it as rather positive, negative or neutral when speaking German during the English lessons and why? Can you give me an example?
- Do you think that the employment of German has a negative or positive influence on the learners? Why? Why not?
- Which factors govern which language you use?

All of the aforementioned questions will now be dealt with in detail by looking at teachers' statements and relating them to previous literature. The main aim is to answer the first research question. When comparing the teachers' statements regarding the question *Do you know the term English-only language policy? If yes, would you say that you are in favor or against this concept?* to Macaro's (2009: 36) three sets of beliefs of the L1 use (see chapter 4.2.), one can see that none of the participants are in line with the virtual position. Although at first glance it might seem that the teachers are in agreement with the maximal position, as all of the teachers say that the target language English should be utilized to the greatest degree, looking at the declarations in more detail, one can conclude that they all favor an optimal position. This is nicely pictured in the following statements.

TA: "Generally, I am a supporter of the principle, but I often recognize that it is not feasible. If they do not understand it in English, then the learners do not profit from an English-only policy."

TB: "I would advocate it, however it is not realistic at all."

TC: "During our teacher training, we learned that we should only speak English and I tried that in the beginning, yet pretty soon I realized that as a result, the students do not understand anything at all. Although I try to speak English as much as possible, it is especially important to me that every student understands me and thus, I use German to ensure that."

TD: "I would vote for as much English as possible, yet sometimes it is not doable and if they do not understand me, it does not make any sense to speak English."

TF: "Technically I am an advocate, but only if one knows that the students understand it in the target language. If the majority of the students have issues understanding English, then I would use German to a greater extent."

As one can see, the participating teachers in this study follow the notion of the first language being able to improve second language learning in order to ensure comprehension. This can be linked to Macaro's (2009: 36) optimal position (see chapter 4.2.). The L1 is seen as beneficial and often as necessary. In addition, five out of six participants state that an English-only policy is not manageable. This is in line with diverse scholars (Turnbull and Arnett 2009; Tsagari & Giannikas 2018: 7), who state that to act as the perfect monolingual speaker of the target language is neither achievable nor realistic. Cook (2001: 405) also comments that the L1 always finds its way back, no matter how hard you try to block it out.

Moreover, one of the reasons mentioned for not following an English-only policy is time constraints. TB mentions: "I believe it is achievable but well, there is not enough time. If I explain a vocabulary in English with synonyms and antonyms et cetera, then this would take about 20 minutes and there is not enough time to do that". TF adds that: "It is more important to translate it than to waste the time to explain it in English." TA states: "One student understands *sit properly* and others do not. Thus, I use

German immediately to save time, as it would be unnecessary to say it in the target language if the learner does not understand me in English”. This is in accordance with Forman (2016: 55-59) who states that the usage of the L1 usually saves time, as it provides learners with a fast explanation. The time saving factor is mentioned by several scholars who acknowledge the employment of the L1 as a frequently used method to save time in order to achieve curriculum targets (Polio and Duff 1994: 317; Turnbull, & Arnett 2002; Liu 2004: 609; Macaro 2006: 69; Littlewood & Yu 2009; Bruen and Keller 2017: 376; Khedir 2018: 377; Karakaya & Dikilitas 2020: 66). These hindering conditions are the reality and make a 100% target language usage often impossible (Macaro 2005).

Secondly, all of the teachers state that the language level of the students plays a vital function, as different language standards might lead to comprehension issues. Teacher A, teacher E and teacher F state: “The language level of the students plays a major role”. Teacher B agrees with the other participants and adds that the lower the English level, the more she utilizes German. TC states: “It depends on the kids. On principle, I would be in favor of it, if the learners are proficient enough, yet one also has to measure whether it is reasonable if they are really weak”. Teacher F further explains: “If everyone had the same language level or at least to a certain extent, it would be easy to stick primarily to one language, yet with the prominent different levels it is very hard.” TA says: “According to my experience, I feel that they understand nothing at all then.” Teacher C and F also state that they mainly speak English with the stronger students and utilize the L1 to talk to the weaker learners. Teacher E adds that it is better to use the L1 so that every learners understands her. Thus, in order to ensure comprehension for every learner and avoid misunderstandings, the L1 is utilized by the teachers.

Looking at previous research and due to a low language level, teachers frequently resort to their L1 to facilitate comprehension (Saliu 2017: 174 ; Solhi & Büyükyazi 2011: 863). In fact, teachers’ codeswitching can be profoundly advantageous for lower-proficient students, as the employment of the L1 may lead to enhanced understanding in such cases (Karakaya & Dikilitas 2020: 66). This is also supported by Greggio and Gil (2007: 386-387), as this bridge of the linguistic gap leads to higher concentration and understanding. Liu et al. (2004: 628 -629) also found that teachers’ beliefs are tightly interwoven with the language level of the learners, as an English-only instruction would solely be beneficial for those with a good language level, yet not for lower-proficiency learners (see also Macaro 2005). This is congruent with Saliu’s (2017: 178) study, where all of the instructors recognized the value of the L1 for further explanation, if the students’ lacked comprehension (Saliu 2017: 178). Thus, the L1 is employed as an effective tool to ensure comprehension and to overcome language difficulties (Karakaya & Dikilitas 2020: 60; Sert 2005: 3).

Furthermore, regarding the question concerning the ideal extent of German used in EFL classes, the following conclusions could be drawn. First, the answers differ, as for instance teacher A goes as far as to say: “The ideal would be 100% English”. This is quite similar to teacher B, who states: “It would be best to speak 80-85% English” and teacher F who says that a 90% English usage would be ideal. Whereas teacher C and teacher D do not think that there is a perfect amount of German in EFL classrooms. Lastly, teacher E considers a 50-50 approach as optimal. Interestingly, three teachers agree that the quantity of German employed completely depends on the individual learner’s language level and should be adapted accordingly. This can also be detected in Tekin and Garton’s (2020: 85-86) study who investigated teachers in Turkey. They also argued that the amount of the L1 utilized greatly depends on the students’ language level. In addition, the curriculum also does not offer an exact definition of how much of the first language would be appropriate (Lehrplan 2021). Thus, the teachers are free to decide how much of the L1 they want to employ in their English lessons.

The interviewer also asked the participants about their feelings when employing the L1 and whether they consider resorting to their first language as positive, negative or neutral. Four out of six interviewees expressed a rather neutral stance towards their usage of the L1. TC states: “I would say rather neutral, well in the beginning I had a bad conscience, because at university one was told to only use English and when I caught myself speaking German, I blamed myself. But now I am more neutral, as I saw that it is not possible in another way and that it has its advantages”. TA says: “If I refer to myself, then it’s rather negative because I should teach English, yet for the students it’s somehow positive, so it’s something in between. TB claims: “Neutral to negative, but not positive, as soon as I speak too much German with them, I get a guilty conscience”. TE states: “I rather have a negative conscience, because I think that I should speak more English, yet I also feel that the learners need that from me, thus I justify it with that and it is okay”. TD and TF argued to have neutral and rather positive emotions, due to the intentional and judicious usage of the L1. TF argues: “I am rather positive because I use German when I consider it as useful, right and necessary”. Thus, their feelings are rather neutral and sometimes positive, due to the L1 being valuable and beneficial to the students.

When asked about if their German usage has a positive or negative influence on the students, opinions differed. On the one hand, teacher A said that although it may be positive for the weaker learners, it might have consequences for those students, who would understand L2 utterances, as they are less exposed to the target language then and thus, learn less. Teacher E could not decide whether her German usage in the classroom has a negative or positive influence on her learners. On the other hand, teacher B, C and F claimed that the L1 has a positive influence on the learners, as it aids to

facilitate comprehension and lowers the pressure. The following example utterances support the aforementioned argument.

TB: “It is positive, since the first language helped them to solve an issue and it can also decrease pressure and anxiety for weaker students”.

TC: “Especially for those children, who wouldn’t understand, it is completely positive”.

TF: “You have to say it in German, otherwise they get frustrated and lose their motivation”.

Lastly, teacher D did not want to evaluate and in addition, she stated that she cannot assess in how far or whether or not her L1 employment has an effect on the learners. Yet, she expressed the feeling that if she speaks English more often, the students do so as well. “I think that from what I observe that the more I speak English, the more the children employ it as well.”

When comparing this study’s findings regarding the teachers’ feelings when utilizing the L1 to previous research results, one can conclude that they do not correlate. Four out of six participants in this research expressed a rather neutral stance towards this subject matter and even two teachers associated positive emotions with their L1 usage. Although the four teachers do have a bad conscience to a certain extent, they still acknowledge the advantages of their L1 usage for the learners if used wisely, and thus, decreased their bad conscience. The other two participants consider their L1 employment as positive for the learners, since it is utilized intentionally and judiciously and therefore, the learners benefit from it. This does not align with previous studies, which show that the majority of teachers often feel guilty when resorting back to their L1. For instance, Cook’s findings (2001: 405) indicate that teachers “resort to L1 despite their best intentions and often feeling guilty for straying from the L2 path” and Wang and Kirkpatrick’s (2013) results, as in their studies also a few teachers frequently felt guilty and uncomfortable when employing the L1 in their classes. This can also be detected in Kjustvedt’s (2020: 59) and Tsagari and Giannika’s (2018: 25) studies where teachers felt a high degree of guilt when switching languages, yet admitting that the native language plays an important role. However, this is only to a certain extent the case with these teachers in this study. Although they sometimes feel bad, their guilt does not outweigh the positive influence they consider the L1 to have on the students’ language learning process. Moreover, since they hold an optimal position, they are in favor of a judicious and intentional L1 employment (Macaro 2009: 36).

To conclude, the first research question, *What are middle school foreign language teachers’ beliefs of the L1 usage in Austrian lower-secondary EFL classrooms?*, has been answered successfully. First of all, the six foreign language teachers in this study hold similar beliefs regarding the English-only policy. They all agree that they would be in favor of teaching to a large extent in the target language, yet five out of six teachers point out that this approach is often not achievable. They all state that

there is no sense in adhering to an English-only policy in their classes, as the result would only be a lack of comprehension. They only advocate an L2 approach, if the learners understand the instructions in the target language and so they can profit from a great amount of the target language. Otherwise they consider it as meaningless and disadvantageous for the learners. In addition, they believe in an optimal position towards the L1 usage, as they acknowledge its necessity and benefits for the learners, such as ensuring comprehension for every student. Secondly, they mention diverse factors concerning the realization of the classroom, such as time restraints or students' language level, which makes an English-only approach impossible. The time saving factor is mentioned by the teachers in this study and previous scholars. They acknowledge the value of the L1 as a commonly used method to save time in order to get ahead with the language material. In addition, especially the learners' proficiency level plays a major role regarding the teachers' amount of German usage. The common assumption is in order to avoid a lack of comprehension, particularly for weaker learners, the L1 is a quite valuable and effective tool to deal with such issues. Third, regarding the teachers' feelings' when resorting to their L1, the majority of the teachers expressed a rather neutral stance towards speaking German, as they justify their decision to employ the L1 with the fact that the learners benefit from its employment, as long as it is utilized intentionally and judiciously. Two teachers consider the first language as positive, since it entails various advantages for the students. Lastly, regarding the ideal amount of German used in the classroom, the opinions reached from a 50-50 approach to a 100% target language usage. However, all teachers unanimously agree that it depends on the students' language level and thus, the utilization of the L1 should be adapted accordingly.

6.2. Results and discussion teachers' practices of the L1

In order to shed light on teachers' actual practices regarding the usage of the L1 and to answer the second research question of *'What are Austrian EFL teachers' actual practices regarding the L1 usage in lower-secondary EFL classes?'*, I collected data on performed practices via classroom observation and on self-reported practices through interviews with the participating teachers. Regarding the findings of the observations, each instance of German use was interpreted and assigned one main purpose. However, there were a couple of utterances in the L1 which were assumed to have no actual purpose and were thereby labelled "*unintentional L1 usage*". Some questions in the interview had the goal to gather data regarding teachers' enacted practices. Teachers were asked to list instances where they use their first language and give reasons for them and as mentioned before, the interviewer addressed the most common or unclear instances she noted down during the classroom observations and asked the teachers about their underlying intention behind these. Thereby, the subjectivity of the selection of the main purposes was minimized.

After having thoroughly analyzed both data collection instruments, the following seven different purposes were identified:

1. teaching grammar
2. teaching vocabulary
3. organizing the classroom
4. disciplining students
5. off-topic interaction
6. unintentional L1 usage
7. praising students

First of all, the data analysis revealed that there are several teaching situations which are mainly conducted in the mother tongue. The goals they pursue through their choice of language are also rather similar among the participants. One can say that all of the six teachers who participated in this study utilize the first language in their English lessons. Second, German was used in all eighteen lessons observed. One can see in Table 1 below how many times each of the six participating teachers resorted to the L1. Teacher A used German 41 times, Teacher B 43 times, Teacher C 36 times, Teacher D 5 times, Teacher E 37 times and teacher F 36 times. This makes a total of 198 instances of German use in 18 English lessons.

TA 4 th grade	TB 3 rd grade	TC 3 rd grade	TD 3 rd grade	TE 1 st grade	TF 4 th grade
41	43	36	5	37	36

Table 1 Overview number of instances of teachers' German use in the EFL classes

In addition, Table 2 demonstrates the number of instances of German in all of the observed lessons with their identified purposes. The categories were established via interpretation through utilizing the observation scheme notes and the interview transcripts.

Categories of teachers' German use	Number of instances	Number of instances in percentage
Teaching grammar	44	22,2 %
Teaching vocabulary	16	8,1 %
Organizing the classroom	68	34,4 %
Off-topic interaction	23	11,6 %
Unintentional L1 usage	22	11,1 %
Disciplining students	20	10,1 %
Praising students	5	2,5 %
Total	198	100 %

Table 2 Categories and numbers of teachers' German use

As one can see in Table 2, teachers' main purposes for using German were teaching grammar with collectively 22,2 % and organizing the classroom with an overall percentage of 34,4 %. Moreover, employing the first language was also highly common for teaching vocabulary, interacting socially with the learners and disciplining students. German was utilized 22 times with no specific purpose in mind. Lastly, learners were praised by the teachers' in German five times.

Concerning the differences between the teachers, teacher A and C utilized German most frequently for teaching grammar and organizing the classroom, teacher B resorted to her L1 for primarily grammatical reasons and disciplining students. Teacher E and F used German especially for organizing the classroom. Teacher D however only employed German for disciplinary uses, off-topic talk and once for organization. Lastly, apart from teacher E, F and A, teaching vocabulary in German did not occur often.

6.2.1. Teaching grammar

The data from the observation and the interview data demonstrate that the majority of the teachers quite often use the first language to teach grammar. Every teacher except teacher D resorted to German a couple of times when teaching grammar. These findings are in alignment with other studies' results, that also name grammar as one of the most common L1 usages in EFL classes (Liu 2004: 616; Saliu 2017: 176; Tsagari and Giannika 2018: 8). For instance, teacher A once used the first language to emphasize the meaning and the difference between adverbs and adjectives. Forman (2016: 90) shares a similar point of view, namely that teaching grammar in the first language can aid to highlight and understand the differences between the learners' L1 and the grammar topics in the L2. Teacher A explained that she uses German especially for illustrating grammatical issues, in order to guarantee complete comprehension of the present grammatical matter. She further argues that the learners understand it a lot better when it is translated into German, as grammar is especially difficult and even more complex and harder to comprehend in the target language. This is in line with Teacher B, who also often resorts to her first language regarding grammatical topics with the goal to achieve comprehension. Yet she sometimes tries to explain it in English first and only if the learners still do not understand it, she employs German. Additionally, teacher B especially acknowledges the necessity of German for teaching tenses, which can be clearly seen in the observed lessons. Teacher C shares Teacher B's point of view as well and adds that the low-proficiency level of the students is a vital and influencing factor. Teachers E and F are also in agreement with the aforementioned opinions. Teacher D however feels that one should try to utilize a simple register which most of the students can follow and only as a last resort, should one employ German. Moreover, she states that as soon as the learners get used to the habitual language use of the teacher it will be difficult to switch

back to a primary target language usage. This is supported by Macaro (2005) and Cook (2001: 413) who highlight the danger of over-using the L1, especially at lower-proficiency levels and Walsh (2011: 17) who argues that teachers have to modify their language to make sure no student stays behind.

Thus, with the exception of teacher D, the main reason mentioned for teaching grammar in German is allegedly to ensure comprehension and to avoid a lack of understanding or resulting confusion on part of the learners about a grammatical matter. The majority of the teachers in question are convinced that offering additional explanations in the first language will prevent students from misunderstanding grammatical points. Lastly, although teacher D does not utilize German to explain Grammar in the observed lessons, she also agrees that in order to guarantee comprehension, the first language can be beneficial. This conforms with Bruen and Kelly (2017: 375) and Butzkamm, (2003: 34) as the main goal for grammar instruction in the L1 is to ensure that every student fully comprehends the grammatical matter, especially when teaching complex grammar phenomena.

6.2.2. Organizing the classroom

As part of classroom management, Kerr (2019: 9) identified dealing with organizational matters as a core function of teachers' codeswitching. Approximately 34 percent of teachers' German usages were interpreted as serving organizational purposes. The number of L1 instances regarding organization is quite similar among the majority of teachers, ranging from nine to 16 instances, except teacher D who only utilized the L1 for such purposes once. Organization refers to classroom management aspects, such as the teacher explaining the next lesson step, giving instructions, explaining activities or exercises, handing out worksheets, checking homework assignments or attendance or discussing administrative subjects. Cook (2001) also identified organizing the class as a beneficial role of the L1 in an L2 classroom. Other scholars consider clarifying tasks, giving homework assignments or instructions as quite common instances of teachers' L1 usage as well (Butzkamm & Caldwell 2009: 37; Jingxia 2010: 17-18; Polio and Duff 1994: 322; Izquierdo et al. 2016: 24; Nukuto 2017: 98-100; Wang 2019: 65; Littlewood and Yu 2001: 69). Examples for German utterances with the goal of organizing the classroom are: "We will now repeat the adverbs and then.." "Who did not do the homework?" "Here is your school-exercise book" (teacher E).

Following the interpretation of the interviews and the observation schemes, the highest number of utterances in German regarding organizational matters refers to explaining the next lesson step or giving instructions to facilitate comprehension. This was also detected in other studies (Muntaha & Samardali 2017: 67, Izquierdo et al. 2016: 24; Sali 2014: 314). For example, teacher A often utilized the first language when asking students about organizational things or stating the next step on the

lesson agenda. She frequently employs the first language to give instructions, such as, “open your books on page” or “look at the picture”. Although these instructions are not complex, she conditions these instances on the language level of the students. She states that she uses German more often when instructing lower-proficiency students, as she knows they would not understand it in the target language. Her main goal in these situations is again to ensure comprehension of the instructions and the actual tasks, which is also mentioned by Forman (2016: 94). Due to a low language level of the learners, it is often necessary to switch to the L1 in order to avoid putting pressure on the students or confusing them (Saliu 2017: 174 ; Solhi & Büyükyazi 2011: 863). Especially teacher E utilized German many times for giving instructions, such as “take out your books”. When asked for the underlying reasons, the aspect of comprehension with special regards to weaker students was mentioned. This can be nicely seen in a statement by teacher F: “I have already experienced that offering instructions in English is unnecessary, as you have to translate it into German anyway, otherwise not everyone will understand it or respond to it”. Teacher B on the other hand also employs the mother tongue to prevent misunderstandings, yet often opts to instruct the learners in English first. Hence, the reported core goal of these code-switches is to ensure comprehension for every learner. Dorney (2001) also supports this view, as everything needs to be clear and understandable for each learner in order to successfully fulfil a task.

Another interesting reason mentioned by teacher A for giving instructions in German is the missing response of individual learners. She pointed out that she sometimes feels that the students are dreaming and thus, they only reply to her questions when they are asked in German. To illustrate this more clearly, she states: “Maybe because I think that he or she did not understand it or just did not respond. I often say things twice such as, *Is anyone still writing?*. Then nobody replies and I ask the same question in German and I get a response. It is just sometimes the case that they only react to questions which are given in their L1”.

Moreover, teacher B and A also add that they sometimes unconsciously switch between the target and the first language to deal with organizational matters. Example utterances are “We will do a listening now and will then compare it” (teacher A). They were surprised to hear that they apparently sometimes do not notice their codeswitching in these situations. This is similar to teacher C and F, who sometimes deliberately employ German to facilitate and ensure comprehension, yet often do not notice the switch. In addition, the teachers also mentioned the time saving aspect for giving instructions in the first language. Teacher A, B and E want to spend as little time as possible with organizational matters and say that using German is much faster and easier. For instance, during one of teacher A’s lessons, she even tells the learners that due to time issues, she will explain the activity and its instructions in German. Teacher B mentioned the time constraint factor as a primary influential

aspect, for instances such as explaining homework. This need to reduce time by increasing the usage of the L1 is also mentioned by Liu (2004: 609). It can also be detected in other studies, where instructors did not want to waste time explaining something in English and therefore employed the first language to deliver topics fast and easily (Karakaya & Dikilitas 2020: 66). Lastly, Macaro (2006: 69) also acknowledges translation as an option for saving time and to ensure understanding when students do not comprehend specific words or phrases.

6.2.3. Off-topic interaction

Another predominant situation where teachers often make use of the common language is to talk with their learners about non-subject related and rather personal topics. All of the teachers employed German for the aforementioned reasons, some more frequently than others. One reason for utilizing the L1 for off-topic subjects is to establish a personal relationship with the learners, which can be seen in utterances such as “I like your handwriting, it’s very beautiful” (teacher C), “If you have any questions, don’t hesitate to ask me, I am here for you” (teacher A), “How are you feeling? Are you okay?” (teacher E). The teachers, similar to other studies, try to establish rapport and solidarity with their students and desire a closer relationship (Saed, Haider & Hussein 2020: 66; Sert 2005: 3). Teachers temporarily step out of their role as teachers and put themselves into the role of a guide or empathetic contact person (Jingxia 2010: 20). A reduction of the social distance between the two parties involved is the result. This leads to a relaxed atmosphere and to increased motivation (Butzkamm & Caldwell 2009: 40). The other situations refer to non-subject related aspects, such as talking about the testing systems of COVID-19. However, such instances were rarely observed.

Teacher A was not able to state a reason for using her L1 when interacting socially with the learners. Teacher B and C argued it to be unconscious and spontaneous in these cases, yet they feel that it is not necessary to utilize the target language for situations which are not related to English per se and moreover, the learners understand it in German more easily. Teacher D justifies her German usage when it comes to personal situations or non-subject related instances. She feels that the learners are more likely to identify themselves with German than with English. This is also how teacher E feels, as she also refers to the relationship level. Thus, when the participating teachers try to establish a personal connection with their students, they feel more approachable for them in German. Hall and Cook (2012: 287) also claim that emotional points are more likely to be understood if articulated in the L1. The goal is to build mutual trust between the instructors and the students and therefore, when teachers seek to build rapport with their learners, it is quite probable that they switch to their first language to achieve that (Almelhi: 2020: 39).

6.2.4. Unintentional L1 usage

Teachers' codeswitching does not have to be based on underlying intentions or principles every time. Often teachers resort to the L1 when they feel it is necessary in this particular situation, without following a certain purpose (Liu et. al 2004: 623). In this study, an overall sum of 22 instances within 18 lessons of an unprincipled German usage were detected. In general, one can argue that these utterances do not occur quite often. Yet, when one compares it to teaching vocabulary, off-topic interaction and disciplining students, it still represents a respectable amount. With the exception of teacher D, who is highly in favor of an English-only approach in her lessons, the researcher detected at least one German utterance among the other teachers, which could neither be categorized during the analysis, nor be explained by the teachers in the interviews.

Some instances occurred where the teachers used German when answering students' questions, which were also articulated in the L1. For example, such utterances could be observed a couple of times in teacher A's and B's lessons. When asked about a reason, they said it was unconscious and they do not know why they utilized the mother tongue in these cases. Moreover, another interesting point was mentioned by teacher B. When she was asked about why she switches between the target and the first language very regularly in a variety of situations, she was on the one hand surprised to hear that and replied "This is automatic, it just happens, I don't know." However, on the other hand, she said: "Maybe it happens because students' questions put us into situations we are not prepared for and thus, the answers are mostly in German. And it might be a normal reaction to answer in the same language as the question was given" (Teacher B).

Regarding teacher F and teacher A, one could notice their tendency to what they called "Doppelungen". A "Doppelung" refers to the teacher articulating a statement in English and immediately afterwards in German. In contrast to teacher A, who follows the goal of reaching every student, teacher F does so unintentionally, although it appeared quite often. These repetitions in both languages have also been indicated by Baker (2001: 5): "teachers in the classroom explain a concept in one language, and then explain it again in another language, believing that repetition (in both languages) adds reinforcement and completeness of understanding" (Baker 2001: 5). Lastly, teacher D almost never utilizes the common language and does not understand a spontaneous and unprincipled L1 usage. Her opinion is in accordance with Ellis (1985: 180-189) who states that the L1 use in the EFL classroom has to be handled carefully due to its powerful influence on the learning process of the students, as it seems that learners then use it as a starting point to learn a new language (Ellis 1985: 180-189).

6.2.5. Disciplining students

Dealing with disciplinary issues in German is another frequently used function by all of the teachers. Example statements are “I don’t like when someone talks” (teacher E). “You are annoying” (teacher B). “Be quiet, stop nagging” (teacher B). “It’s exhausting, I am talking now. It’s enough” (teacher F). “Your attitude is not okay. Calm down!” (teacher A). The reasons stated for employing the mother tongue in such situations varied. Two teachers argued the main reasons for using German for disciplinary issues is the emotionality factor. Similar to their reasons for utilizing the first language for off-topic situations, they firstly consider disciplining their students in German as more authentic und natural for themselves and secondly, they regard it as easier to create an emotional relationship when using German and in addition, are able to reach the learners’ feelings better. “It is more authentic to use one’s own mother tongue to articulate one’s irritation and it feels more natural, and regarding the learners, it is easier to create an emotional relationship and to reach them personally with German” (teacher A). “Disturbance reaction and disciplining is primarily on the emotional relationship level and so is German. Thus, I only use German. For me, it feels more authentic and stronger” (teacher B). Hence, the first language is employed because they assume the students can understand the emotional matters better in their L1. Teacher F employs German for disciplining students in order to ensure comprehension and to save time. The clarification of teachers A, B and F to utilize German for disciplining can be related to Cook (2011: 415, 416), who supports this stance of managing discipline in the L1. He argues it to be highly efficient as the teachers thereby emphasize that “the threat is real” and the learners instantly understand the seriousness of the topic and sanctions. Also, learners take their teachers more seriously, when warned in their mother tongue as stated by Brands (2011: 39). This is in contrast to Teacher C who is highly in favor of using the target language for disciplinary issues, as one can use one’s voice to reprimand the students properly and one does not have to resort to German. Teacher D represents a neutral stance as she thinks that as long as the students understand the gravity and the issue on hand, English is completely acceptable and sufficient. Lastly, teacher E similarly does not see a beneficial aspect of German usage in such cases.

6.2.6. Teaching vocabulary

Except for teacher D, all of the other teachers frequently employ the L1 in order to teach vocabulary, nevertheless due to various reasons. Teachers A and F primarily use the first language because of the book being bilingual and offering vocabulary lists with the German translation. Additionally, their aim is to ease comprehension, especially when teaching complex vocabulary terms. They are often insecure whether or not the students fully understand what certain words mean, if not translated or explained in the first language. Hence, they mostly only translate English words into German, which

could be seen during the observations. Therefore, one of the purposes is once again to facilitate and ensure comprehension. The participating instructors seem to have the support of Cook (2001), Macaro (2009) and Jingxia (2010), who also acknowledge the effectiveness of translation for vocabulary teaching. Teacher F additionally mentions the time factor, which plays a vital role, since paraphrasing or describing words in the target language English is far more time-consuming than just translating it. Translating a word is quite effective, due to its clearness, shortness and familiarity (Nation 2008: 296 - 316) and it usually saves time as well (Forman 2016: 55-59).

This is opposed to teachers B, C and E who all share the same opinion. They desire to deviate from the typical German-English translation and the books via gestures, facial expressions, synonyms or pictures. For instance, “What is a population? For example: Austria’s population is 7.5 million” (teacher E). Teacher E tries to help the learners to find the meaning of the word by offering an example. These two teachers feel that students are able to comprehend words much faster, if taught creatively. In these cases, German is only used as a last resort. Similarly, Hedge (2000: 126) summarizes a range of techniques for teachers to avoid translation and to still convey the meaning of new words, such as utilizing gestures or miming, explaining in the target language, visual aids or work with synonyms or antonyms. She highlights the importance of the inclusion of a variety of vocabulary learning activities (Hedge 2000: 133-200). In addition, Alroe and Reinders (2015: 39) do not support the contention of switching to the L1 to explain new vocabulary.

6.2.7. Praising students

The smallest share of all German utterances detected in the 18 observed lessons, with a percentage of 2.5 percent, was categorized as praising the students. Only half of the teachers employed the first language for this purpose. Teacher C for instance used German phrases such as “Well done, did you study?”. Yet, during the interview she could not give an exact explanation why she utilizes German for appreciating the students’ achievement. She indicated that it might be due to the relationship level, as the students automatically establish positive associations with the first language and instantly understand it. Foreign language instructors often express their emotions better in the mother tongue for praising certain achievements or behaviors, with the aim of transferring the intended message and not whether or not the learner can comprehend the L2 (Ferguson 2009: 231-232). Another study found out that teachers often feel that praising learners in English is not good enough, as they are not familiar with receiving compliments in another language and thus, the shared language is preferred (Nhi & Nhung 2020: 90). Teacher E who switched between target and first language when lauding the learners, stated it to be an unintentional German use. The other participants never praised the

learners in the mother tongue, which is in alignment with existent literature (Rezvani & Rasekh 2011: 21ff).

6.3. Summary of findings

The findings of this case study at hand demonstrate that these six Austrian EFL teachers' beliefs and their actual practices about the L1 usage conform to previous findings and studies on this subject matter to a great extent. With regards to the first research question that focuses on teachers' beliefs about the first language, the results suggest that all of the teachers are in agreement with the optimal position. Although they say that the target language should be employed to an increasing degree, each of the teachers believe in Macaro's optimal position. They regard the L1 as valuable, as it can enhance second language learning (Macaro 2009: 36). In addition, it is significant to mention that five out of six participants argue an English-only policy to be not achievable in their EFL classroom. These opinions relate positively to other scholars' results (Turnbull and Arnett 2009; Tsagari & Giannikas 2018: 7) that target language exclusivity is neither accomplishable nor realistic.

Moreover, the following two reasons for not being able to abstain from using the L1 were listed by the participants. Firstly, the first language is often used in order to save time and achieve curriculum targets. They point out that it is often faster to employ the L1 to work out through the material. This can be connected to the second aspect mentioned, namely the proficiency level of the students. All of the teachers consider the language level of the learners as a major factor, since it greatly influences teachers' language choice. They argue the L1 to be necessary and especially beneficial for lower-proficiency students, as otherwise they would not understand most of the information given and as a result, would get frustrated or lose their motivation. The teachers additionally point out that the goal is to ensure comprehension for every learner and to avoid misunderstandings and thus, they utilize the first language to achieve this particular aim. They also state that the weaker the students, the more they resort to the L1, as they would not benefit from an English-only approach.

The teachers' reasons for resorting to their L1 are in line with previous studies, as other teachers also use the first language with the aim to save time and work out the language material in a quicker way (Liu 2004: 609). Teachers in this study also share a similar opinion as participants in Tekin and Garton's (2020: 85-86) study, as the teachers in this research also claimed that their L1 employment depends on the learners' language level. Thus, they justify their mother tongue usage in such cases with a lack of comprehension on part of the learners. The main goal is to facilitate or even make comprehension possible, supporting the results of other scholars (Saliu 2017: 174 ; Solhi & Büyükyazi 2011: 863; Karakaya & Dikilitas 2020: 66). Some of the teachers also mention that an

English-only instruction would solely be rewarding for high-proficiency students, however lower-leveled learners would not benefit from it, which is also indicated in Liu's results (2004: 628-629). Thus, the L1 is employed as an effective tool to ensure comprehension and to overcome language difficulties (Karakaya & Dikilitas 2020: 60; Sert 2005: 3).

When asked about their feelings when employing the L1, four out of six teachers expressed rather neutral emotions. Although they sometimes feel that they should employ the target language more frequently, they stated that the first language usage is often necessary and also advantageous for the students. Therefore, it is regarded as neutral, since the learners profit from the L1 employment and the first language use is justified. Two teachers connected their first language usage to neutral and even rather positive feelings, as they use the L1 intentionally and only when they consider it as right and helpful. Moreover, three teachers additionally stated that the L1 has a positive influence on the learners, as it for instance, aids to facilitate comprehension. One of the teachers, feared that a great amount of German usage might be negative for those students, who are proficient enough in the English language. Yet, she argues that the weaker learners benefit greatly from it.

To conclude, these findings do not correlate with previous studies, where the majority of the teachers frequently feel guilty when employing the mother tongue, although they are aware of the benefits the native language can have (Wang & Kirkpatrick 2013; Kjostvedt 2020: 59; Tsagari and Giannikas 2018: 25; Turnbull & Dailey O'Cain 2009: 18). The teachers in this research sometimes have a bad conscience, nevertheless they favor an intentional and judicious L1 usage and argue it to be advantageous and positive for the learners. Regarding the ideal amount of German in EFL classes the answers differed. The opinions ranged from a 50-50 approach to a 100% target language usage. Yet, all of the teachers unanimously agree that the L1 usage should be adapted according to the students' language level and thus, a general ideal amount does not exist.

Concerning the second research question, *What are Austrian EFL teachers' actual practices regarding the L1 usage in lower-secondary EFL classes?*, which deals with teachers' actual practices of the L1, the findings indicate that the first language definitely plays a role to enhance second language learning. Although the participants utilized English to a great extent, five out of six teachers used the common language multiple times in every lesson observed. They believe in an optimal position, where the L1 is seen as beneficial for the students' learning process. This is nicely reflected in the observed practices, as the observations have clearly shown that in five out of six cases the L1 is an undeniable part of the classroom.

This is in line with what the teachers said about an English-only approach not being possible and feasible and the L1 being necessary in certain situations, especially to ensure comprehension for every learner in the classroom. The results show that teachers are mostly aware of their language choices in their English lessons and accept the role of German for specific and diverse purposes. After the teachers were observed and interviewed, the following seven purposes were identified. Teaching grammar, vocabulary, disciplining students, socially interacting with the learners, organizing the classroom, praising the students and unintentional L1 usages. As for teachers' practices and employment of the first language, the results of this study are in alignment with previous literature on this subject. One major reason for using German is to teach grammar with the main goal of ensuring complete comprehension about a grammatical matter on part of the learners. This is also suggested by Levine (2014: 337), Bruen and Kelly (2017: 375) and Butzkamm (2003: 34) who claim that the first language is frequently utilized for grammar teaching to guarantee no learner stays behind.

Another teaching context where the participating teachers mainly resort to the L1 is dealing with organizational matters. Organization of the lesson refers to instances, such as clarifying tasks or explaining the next lesson step or an activity or giving instructions. In this study it is a quite common purpose of teachers' L1 usage and can be clearly seen in the observed lessons. As part of classroom management, organizational matters are also a core function of teachers' codeswitching (Kerr 2019: 9). Three of the teachers explained that they resort to their L1 for organizational matters in order to ensure comprehension for every learner. They further add that for those students who have a rather low English level, it is often necessary and beneficial to switch to the first language to help them to increase understanding. Interestingly, some of the teachers could not explain why they resort to the L1 when dealing with the aforementioned aspects and thus, argued them to be unintentional codeswitching instances. Moreover, three participants also mentioned that one of the main aims to employ German for organizing the classroom is to save time, as they want to spend as little time as possible to deal with such aspects. Hence the reported goals are primarily to facilitate or even ensure comprehension, especially for weaker learners and to avoid spending more time. This is also underpinned by Dörnyei (2001), who states that everything needs to be clear and comprehensive for each student in order to complete a task successfully. Such German utterances could also be detected in other studies (Muntaha & Samardali 2017: 67; Izquierdo et al. 2016: 24; Sali 2014: 314). Lastly, Macaro (2006: 69) also grants the L1 a significant role for saving time and guaranteeing comprehension.

In addition, the results show that establishing personal relationships with the students is primarily achieved by means of German, which was also found by Macaro (2005: 69). Like Hall and Cook

(2012: 287) the teachers claim that emotional points are more likely to be understood if articulated in the L1. Furthermore, disciplinary issues are frequently dealt with in German, because of conveying a stronger feeling of authenticity and naturality and the learners instantly understand the seriousness of the topic and sanction at hand. This clarification to employ German for disciplining can be related to Cook's (2001: 416) statement that instructors do so to emphasize that "the threat is real". Moreover, the smallest amount of all German utterances refers to praising students, which was only done by half of the teachers. Reasons given were to express their emotions better and to instantly transfer the intended message.

Regarding teaching vocabulary, it could be observed that two of the teachers primarily used the first language to translate vocabulary because of the books being bilingual and to ease comprehension. This relates positively to Lee and Levine's (2018: 17-18) and Tian and Macaro's (2012) studies who indicate that lower-level students benefit from L1 vocabulary translations or explanations. The participants also seem to have the support of Cook (2001), Macaro (2009) and Jingxia (2010), who also acknowledge the benefits of vocabulary translation. Saving time was also mentioned, as translating a word is quite effective, because of its' clearness, shortness and familiarity (Nation 2008: 296 - 316). The other teachers shared a contrasting opinion and tried to include a variety of vocabulary teaching techniques in order to avoid translation, which is highly important, according to Hedge (2000: 126).

Lastly, quite a few instances were observed which were labelled unintentional L1 usage, as the purpose of these utterances could neither be explained nor detected. In this study, 22 instances withing 18 lessons of an unintentional German employment were discovered. When one puts it in relation to other purposes, such as disciplining students with 20 occurrences or off-topic interaction with 23 instances, it represents a fair amount. When teachers tried to find reasons for such utterances, they named aspects, such as being unprepared, answering in German being a normal and spontaneous reaction or following the aim of increasing comprehension unconsciously. Teachers resort to the L1 when they consider it as necessary and useful in a particular situation (Liu et. al 2004: 623). Finally, only one teacher, namely teacher D does neither understand nor support an unintentional German use, as she states that one should be careful when utilizing the L1, since the more the teacher speaks English, the more the students to so as well. Her opinion is in accordance with Ellis (1985: 180-189) who also points out that the first language has a strong influence on the students and their learning process.

7. Conclusion

The aim of the present Master thesis was to examine Austrian middle school teachers' beliefs and practices about the L1 usage in the lower-secondary EFL classroom. To achieve this goal an empirical investigation at a middle school in Vienna with six English teachers was conducted. The participants were observed during their English lessons and interviewed afterwards. An observation scheme and an interview guide was created. In the end, important outcomes were reported and interpreted. The project was guided by two main research questions, which are about to be answered briefly below.

1. What are middle school foreign language teachers' beliefs of the L1 usage in Austrian lower-secondary EFL classrooms?

The six Austrian foreign language teachers in this study generally believe in the optimal position, as they regard the L1 as an valuable tool to increase second language learning. In addition, they also deem an English only approach as not feasible in their English classes. They especially acknowledge the benefits of the first language for lower-proficiency students. Next to time constraints and the pressure to reach curriculum targets, teachers' language choice is predominately influenced and led by the language learners' language level and missing target language knowledge. They believe that in order to facilitate or even make comprehension possible at all, employing the L1 is necessary.

Moreover, speaking German in their English lessons evokes rather neutral feelings for the majority of the English teachers in this study. While they sometimes feel guilty when employing the L1, which might be due to what they were told during their teacher education, namely to follow an English-only approach, they still regard the first language as a beneficial means to improve second language learning. In addition, all of the teachers foreground the fact that the amount of the L1 used should be adapted according to the students' language level. The aforementioned findings can only be partly related to other studies.

2. What are Austrian EFL teachers' actual practices regarding the L1 usage in lower-secondary EFL classes?

First of all, it could be seen that in every English lesson observed, teachers always utilized both the target and the first language. These findings indicate that the first language plays a major role in the Austria lower-secondary EFL classroom. As mentioned before, the six teachers acknowledge the fact that 100% English-only is not practicable and in addition, the L1 can be highly beneficial and necessary in certain situations. The observations have clearly shown a reflection of their beliefs and opinions. The teachers in this study predominantly employ the mother tongue for the purposes of

teaching grammar, vocabulary, disciplining students, socially interacting with the learners, organizing the classroom, praising the students and unintentional L1 usages. Looking at the results, I can argue that the main goal of the teachers when making use of the first language is to ensure comprehension and to guarantee that all learners understand everything. The majority of the teachers involved in this research consider the L1 as unavoidable when teaching English, since their students lack considerable knowledge of the target language. Another influencing factor mentioned to a great extent is saving time. Several German utterances could be observed which served a specific purpose, such as explaining grammar or an activity. Interestingly, the teachers often added the time constraint factor as decisive for their German usage in these situations. In order to avoid losing time with explaining something in the target language, the first language was used. In addition, some German utterances happened automatically and were not led by a specific underlying intention. Lastly, the results of the second research question can be linked to several other studies and existing literature, as a lot of these have equal or rather similar outcomes.

After having answered the research questions, it is significant to point out possible shortcomings of this study. First, the amount of studies existing which focus on middle school teachers' first language usage is scarce and almost non-existent. Therefore, this study already makes a significant contribution to this research area. It would be advantageous to further investigate middle school teachers' beliefs and practices regarding the first language use, since they account for a big part of teachers in Europe nowadays. Nevertheless, there is always space for improvement. Although this research demonstrates teachers' beliefs about the L1 usage in lower-secondary EFL classrooms and investigated their actual practices, the small sample size and the particular setting of this case study limit the extent and importance of the results for foreign language teachers in lower-secondary classes. A higher number of participating teachers and observed lessons would most likely enhance the significance and representation of the study's results. Another possibility to strengthen the findings would be to investigate the students' opinions and their home languages as well.

As for further actions, the findings suggest a necessity for development and further research in teacher education. First, teacher education should focus on this meaningful topic more clearly and also interfere, if necessary. Also, school policies should recognize the advantages and disadvantages of both the target and the common language more. Especially the awareness and reflection regarding the beneficial effects of the L1 should be raised, as this study perfectly demonstrates that teachers' resorting to their L1 in lower-secondary classes is reality and not fiction. Enhanced knowledge and open-mindedness regarding the L1 usage in foreign language teaching might lead to better learning outcomes or English lessons in general.

To conclude, this master thesis achieved its goal to answer the two research questions. All in all, this research has been successful in investigating lower-secondary teachers' beliefs and practices regarding the L1 in EFL classrooms. Moreover, the results demonstrate that teachers acknowledge the presence of the mother tongue, due to various reasons and that the L1 in EFL classes is omnipresent. In the end, valuable findings were obtained and thus, they can hopefully contribute to this significant field of research.

8. References

- Alroe, Michael John; Reinders, Hayo. 2015. "The role of translation in vocabulary acquisition: a replication study". *The Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1(1), 38-59.
- Alsaawi, Ali. 2020. "Plurilingualism and monolingualism in foreign language classrooms: the perspective of EFL teachers in Saudi Arabia". *Journal of Language and Cultural Education* 8(1), 15-29.
- Atkinson, D. 1987. "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?". *ELT journal* 41(4), 241-247.
- Auer, Peter; Li, Wei (eds.). 2007. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Auerbach, Elsa R. 1993. "Reexamining English only in the ESL classroom". *TESOL Quarterly* 27(1), 9-32.
- Auerbach, Elsa R. 2016. "Reflections on Auerbach (1993), 'Reexamining English only in the ESL classroom' ". *TESOL Quarterly* 50, 936-939.
- Awan, Muhammad Afzal.; Sipra, Muhammad Aslam. 2015. "A 'judicious' use of L1 in TL classroom: socio-political, psychological and functional dimensions". *Advances in Language and Literary Studies* 6(5), 16-21.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (3rd edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 2003. "Biliteracy and transliteracy in Wales: language planning and the Welsh national curriculum". In Hornberger, Nancy H. (ed.). *Continua of Biliteracy*. Clevedon: Multilingual Matters, 71-90.
- Bashir, Asma; Naveed, Ahmad. 2015. "The functions of code switching in ESL classroom discourse". *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 6, 6-9.
- Basturkmen, Helen. 2012. "Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices". *System* 40(2), 282-295.
- Bhatti, Aisha; Shamsudin, Sarimah; Said, Seriaznita B. M. 2018. "Code-switching: a useful foreign language teaching tool in EFL classrooms". *English Language Teaching* 11(6), 93-101.
- Borg, Simon. 2003. "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching* 36(2), 81-109.
- Borg, Simon. 2011. "The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs". *System* 39(3), 370-380.
- Brands, Froukje A. 2011. "Using the target language in the foreign language classroom English as a foreign language (EFL) at Dutch secondary schools". MA thesis, University of Utrecht.
- Bransford, John; Brown, Ann Lesley; Cocking, Rodney R. (eds.). 2000. *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academies.
- Brock, Rainer. 2007. "Die Bildungsstandards E8: kompetenzorientierter Unterricht in Englisch". *Erziehung und Unterricht* 157(7), 348-354.
- Bronfenbrenner, Urie. 1989. "Ecological systems theory". In Vasta, Ross (ed.). *Annals of child development Vol. 6*. Greenwich, CT: JAI Press, 187-251.
- Brooks-Lewis, Kimberly Anne. 2009. "Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning". *Applied Linguistics* 30(2), 216-235.
- Brown, Gavin T. L.; Harris, Lois R.; Harnett, Jennifer. 2012. "Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: endorsement of improved learning over student well-being". *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 28(7), 968-978.
- Brown, Douglas H.. 2000. *Principles of language learning and teaching*. (4th edition). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Brown, Douglas H. 2001. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. (2nd edition). New York, NY: Pearson Education.

- Brown, Douglas H. 2007. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bruen, Jennifer; Kelly, Niamh. 2017. "Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom". *Language Learning Journal* 45(3), 368-381.
- Buehl, Michelle M.; Fives, Helenrose. 2009. "Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: where does it come from? Does it change?". *Journal of Experimental Education* 77(4), 367-408.
- Bullough, Robert V. 2015. "Methods for studying beliefs". In Fives, Helenrose; Gill, Michele G. (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge, 150-169.
- Bundesministerium für Bildung. 2021. *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. [Curriculum for new middle schools]. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_nms.html. (03.02.2022).
- Butzkamm, Wolfgang. 2003. "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma". *Language Learning Journal* 28(1), 29-39.
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John A. 2009. *The bilingual reform: a paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cahyani, Hilda; de Courcy, Michele; Barnett, Jenny. 2016. "Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(4), 2-15.
- Celce-Murcia, Marianne (ed.). 1991. *Teaching English as a second or foreign language*. (2nd edition). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk. 2014. "Focus on multilingualism as an approach in educational contexts". In Creese, Angela; Blackledge, Adrian (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer, 239-254.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk. 2020. "Teaching English through pedagogical translanguaging". *World Englishes* 39(2), 300-311.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk. 2021. *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chai, Ching Sing; Khine, Myint Swe. 2008. "Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore". In Khine, Myint S. (ed.) *Knowing, knowledge and beliefs*. Springer Science+Business Media, 287-299.
- Chant, Richard H. 2002. "The impact of personal theorizing on beginning teaching: experiences of three social studies teachers". *Theory and Research in Social Education* 30(4), 516-540.
- Chant, Richard H. 2009. "Developing involved and active citizens: the role of personal practical theories and action research in a standards-based social studies classroom". *Teacher Education Quarterly* 36(1), 181-190.
- Choi, Seonghee. 2000. "Teaching English as a foreign language in Korean middle schools: exploration of communicative language teaching through teachers' beliefs and self-reported classroom teaching practices". PhD thesis, Ohio State University.
- Chung, Haesook H. 2006. "Code switching as a communicative strategy: a case study of Korean-English bilinguals". *Bilingual Research Journal* 30(2), 293-307.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. 2007. *Research methods in education*. (6th edition). London: Routledge.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. 2011. *Research methods in education*. (7th edition). London: Routledge.
- Cook, Vivian. 2001. "Using the first language in the classroom". *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 399-423.
- Creese, Angela; Adrian, Blackledge. 2010. "Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?". *The Modern Language Journal* 94(1), 103-115.
- Cummins, Jim. 2007. "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian Journal of Applied linguistics* 10(2), 221-240.

- Cummins, Jim. 2009. "Multilingualism in the English-language classroom: pedagogical considerations". *TESOL Quarterly* 43(2), 317-321.
- Cummins, Jim. 2017. "Teaching for transfer in multilingual school contexts". In García, Ofelia; Lin, Angel M.Y.; May, Stephen (eds.). *Bilingual and multilingual education*. Ort: Springer International Publishing, 103-115.
- Cummins, Jim; Danesi, Marcel. 1990. *Heritage languages: the development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our Schools/Our Selves and Garamond Press.
- Dailey-O'Cain, Jennifer; Liebscher, Grit. 2009. "Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: functions and applications". In Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.). *Second language acquisition*. Boston: Multilingual Matters, 131-144.
- Deller, Sheelagh; Rinvulcri, Mario. 2002. *Using the mother tongue: making the most of learners's language*. London: Delta Publishing.
- Dörfler, Carina. 2006. "Use of L1 and L2 in Austrian EFL classrooms". Diploma thesis, University of Vienna.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, Patricia A.; Polio, Charlene G. 1990. "How much foreign language is there in the foreign language classroom?". *The Modern Language Journal* 74, 154-166.
- Edstrom, Anne. 2006. "L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation". *The Canadian Modern Language Review* 63(2), 275-292.
- Elashhab, Seham. 2020. "The impact of translanguaging on the EFL competence development of Arabic speaking learners". *Asian EFL Journal Research Articles* 27(1), 393-413.
- Eldridge, John. 1996. "Code-switching in a Turkish secondary school". *ELT Journal* 50(4), 303-311.
- Ellis, Elizabeth. 2016. *The plurilingual TESOL teacher: the hidden language lives of TESOL teachers and why they matter Vol. 25*. Boston: de Gruyter Mouton.
- Ellis, Rod. 2005. "Principles of instructed language learning". *System* 33(2), 209-224.
- Ellis, Rod. 2008. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko. 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Erk, Mirna. 2017. "English language instructors' beliefs about the role of L1 in English language development and formal instruction in Croatia: A survey". *Explorations in English Language and Linguistics* 5(2), 95-121.
- Ertmer, Peggy A.; Ottenbreit-Leftwich, Anne T.; Sadik, Olgun; Sendurur, Emine; Sendurur, Polat. 2012. "Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship". *Computers & Education* 59(2), 423-435.
- Escobar Fallas, Christian. 2016. "Challenging the monolingual bias in EFL programs: towards a bilingual approach to L2 learning". *Revista de Lenguas Modernas* 24(24), 249-266.
- Ferguson, Gibson. 2003. "Classroom code-switching in post-colonial contexts: functions, attitudes and policies." *AILA review* 16(1), 38-51.
- Ferguson, Gibson. 2009. "What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(2), 231- 241.
- Feryok, Anne. 2004. "Personal practice theories: Exploring the role of language teacher experiences and beliefs in the integration of theory and practice". PhD thesis, University of Auckland.
- Finocchiaro, Mary; Brumfit, Christopher. 1983. *The functional-national approach: from theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fives, Helenrose; Buehl, Michelle. 2012. "Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?". In Harris, Karen R.; Graham, Steve; Urdan, Tim; Graham, Sandra; Royer, James M.; Zeidner, Moshe (eds.).

APA Educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors. APA 471-499.

- Forman, Ross. 2016. *First and second language use in Asian EFL*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fuente, María J. de la; Goldenberg, Carola. 2020. "Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA): effects of using a principled approach to L1 in the beginner foreign language classroom". *Sage Journals* 00(0), 1-20.
- Fussi, Barbara. 2017. "On the use of the L1 in beginner's English and French language classrooms: a case study of Austrian teachers' beliefs and practices". Unpublished diploma thesis, University of Vienna.
- Ganuza, Natalia; Hedman, Christina. 2017. "Ideology vs. practice: is there a space for translanguaging in mother tongue instruction?" In Paulsruud, Beth A.; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka; Wedin, Åsa (eds.). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters, 208–26.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia; Johnson, Susanna; Seltzer, Kate. 2017. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, Ofelia; Li, Wei. 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gardner-Chloros, Penelope. 2009. "Sociolinguistic factors in code-switching". In Bullock, Barbara E.; Toribio, Almeida J. (eds.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 97–113.
- Gill, Michele Gregoire; Hardin, Christina. 2015. "A 'hot' mess: unpacking the relation between teachers' beliefs and emotions". In Fives, Helenrose; Gill, Michele Gregoire (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge, 230-246.
- Goodman, Bridget; Tastanbek, Serikbolsyn. 2020. "Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education". *TESOL Quarterly* 0(0), 2-25.
- Greggio, Saionara; Gil, Gloria. 2007. "Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study". *Linguagem & Ensino* 10(2), 371-393.
- Griffiee, Dale T. 2018. *An introduction to second language research methods design and data*. (2nd edition). Berkeley/Kyoto: TESL-EJ.
- Gulzar, Malik Ajmal; Qadir, Samina Amin. 2010. "Issues of language(s) choice and use: a Pakistani perspective". *Pakistan Journal of Social Sciences* 30(2), 413-424.
- Hall, Graham; Cook, Guy. 2012. "Own-language use in language teaching and learning." *Language Teaching* 45(3), 271–308.
- Hall, Graham; Cook, Guy. 2013. *Own-language use in ELT: exploring global practices and attitudes*. London: British Council.
- Harmer, Jeremy. 2007. *How to teach English*. Harlow: Longman.
- Harmer, Jeremy. 2015. *The Practice of English language teaching*. London: Pearson.
- Hidayati, Istiqlaliah Nurul. 2012. "Evaluating the role of L1 in teaching receptive skills and grammar in EFL classes". *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 1(2), 17-32.
- Hitotuzi, Nilton. 2006. "The learner's mother tongue in the L2 learning-teaching symbiosis". *Profile* 7, 161-171.
- Howatt, Anthony P. R.; Richard, Smith. 2014. "The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective". *Language & History* 57(1), 75–95.
- Howatt, Anthony P. R.; Widdowson, Henry G. 2004. *A history of English language teaching*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Hummel, Kirsten M. 2010. "Translation and short-term L2 vocabulary retention: hindrance or help?" *Language Teaching Research* 14(1), 61-74.
- Inuwa, Yusuf Nuhu; Christopher, Anne Althea.; Bakrin, Haryati. 2014. "Factors motivating code switching within the social contact of Hausa bilinguals". *IOSR Journal of Humanities and Social Science* 19(3), 43-49.

- Ioannou-Georgiou, Sophie; Pavlou, Pavlos. 2010. *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute.
- Isikoglu, Nesrin; Basturk, Ramazan; Karaca, Feyyaz. 2009. "Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: a Turkish perspective". *Teaching and Teacher Education* 2, 350–356.
- Iswati, Luluk; Hadimulyono, Arum. 2018. "The role of L1 in L2 classes". *Edu Lite Journal of English Education, Literature, and Culture* 3(2), 125-134.
- Iyitoğlu, Orhan. 2016. "Code-Switching from L2 to L1 in EFL Classrooms. *Croatian Journal of Education* 18(1), 257-289.
- Izquierdo, Jesús; Martínez, Verónica García; Garza Pulido, María Guadalupe; Aquino Zúñiga, Silvia Patricia. 2016. "First and target language use in public language education for young learners: longitudinal evidence from Mexican secondary-school classrooms." *System* 61, 20–30.
- Jingxia, Liu. 2010. "Teachers' code-switching to the L1 in EFL classroom". *The Open Applied Linguistics Journal* 3(1), 10-23.
- Jorgensen, Robyn; Grootenboer, Peter; Niesche, Richard; Lerman, Stephen. 2010. "Challenges for teacher education: The mismatch between beliefs and practice in remote indigenous contexts". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 38(2), 161–175.
- Kamwangamalu, Nkonko M. 2010. "Multilingualism and codeswitching in education". In Hornberger, Nancy H.; McKay, Sandra L. (eds.) *Sociolinguistics and language education*. Clevedon: Multilingual matters, 116-142).
- Karakaya, Merve; Dikilitaş, Kenan. 2020. "Perceptions of the students and the teachers towards the use of code switching in EFL classrooms". *The Literacy Trek* 6(1), 40-73.
- Karakitsos, Anastasia; Gustavsson, Beatrice. 2019. "Teacher and teacher student beliefs on using code-switching in EFL classrooms". MA thesis, Malmö University.
- Kerr, Philip. 2019. *The use of L1 in English language teaching*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerschen, Katherine. 2018. "Changing methodologies in English language teaching: from the grammar-translation method to the challenges of English as a lingua franca". In Mattig, Ruprecht; Mathias, Miriam; Zehbe, Klaus (eds.). *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit [Education in foreign languages? Pedagogical perspectives on globalized multilingualism]*. Bielefeld: transcript, 195-216.
- Khedir, Almoayidi. 2018. "The effectiveness of using L1 in second language classrooms: a controversial issue". *Theory and Practice in Language Studies* 8(4), 375-379.
- Kim, Sho; Elder, Crawford. 2005. "Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk". *Language Teaching Research* 9(4), 355-380.
- Kim, Tae Eun. 2006. "Writing instruction for English language learners: teacher beliefs, writing tasks and methods". PhD thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kjostvedt, Kamilla. 2020. "Investigating teachers' use of L1 in L2 teaching". MA Thesis, University of Adger.
- Klein, Mary. 2004. "The premise and promise of inquiry based mathematics in pre-service teacher education: A poststructuralist analysis". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 32(1), 35–47.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen; Terrell, Tracy. 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia. 2016. *Qualitative Sozialforschung [qualitative social research]*. (6th edition). Weinheim: Beltz.

- Larsen-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane; Anderson, Marti. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, David. 2013. "The use of the L1 in CLIL classes: the teachers' perspective". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6(2), 1–21.
- Laufer, Batia; Nani, Girsai. 2008. "Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation". *Applied Linguistics* 29(4), 694-716.
- Lavric, Eva. 2012. "Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère : idéal et réalité(s). In Holzer, Peter (eds.). 'Es geht sich aus ...' zwischen Philologie und Translationswissenschaft: Translation als Interdisziplin; Festschrift Wolfgang Pöckl. Frankfurt am Main: Lang, 165-177.
- Lee, Jang Ho. 2012. "Implications for language diversity in instruction in the context of target language classrooms: development of a preliminary model of the effectiveness of teacher code-switching". *English Teaching: Practice and Critique* 11(4), 137-160.
- Lee, Jang Ho. 2012. "Reassessment of English-only approach in EFL context in view of young learners' attitudes, language proficiency, and vocabulary knowledge". *Multilingual Education* 2(5), 1-11.
- Lee, Jang Ho; Levine, Glenn. 2018. "The effects of instructor language choice on second language vocabulary learning and listening comprehension". *Language Teaching Research* 0(0), 1-23.
- Levin, Barbara; He, Ye; Allen, Melony. 2013. "Teacher beliefs in action: a cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories". *Teacher Educator* 48(3), 1-17.
- Levine, Glenn. 2003. "Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: report of a questionnaire study". *The Modern Language Journal* 87(3), 343-364.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn; Baker Colin. 2012. "Translanguaging: origins and development from school to street and beyond". *Educational Research and Evaluation* 18(7), 641-654.
- Li, Wei. 2011. "Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain". *Journal of Pragmatics* 43, 1222–35.
- Li, Wei. 2018. "Translanguaging as a practical theory of language". *Applied Linguistics* 39(1), 9-30.
- Lin, Angel M. Y. 2008. "Code-switching in the classroom: research paradigms and approaches". In King, Kendall A.; Hornberger, Nancy H. (eds). *Encyclopedia of language and education* 10(2): Research methods in language and education. New York, NY: Springer Science + Business Media LLC, 273-286.
- Littlewood, William. 2014. "Communication-oriented language teaching: where are we now? Where do we go from here?". *Language Teaching* 47(3), 349-362.
- Littlewood, William; Yu, Baohua. 2011. "First language and target language in the language classroom". *Language Teaching* 44(1), 64-77.
- Liu, Dilin; Ahn, Gil-Soon; Baek, Kyung-Suk; Han, Nan-Ok. 2004. "South Korean high school English teachers' code switching: questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching". *TESOL Quarterly* 38(4), 605-638.
- Liu, Shihi-Hsiung. 2011. "Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration". *Computers and Education* 56(4), 1012-1022.
- Long, Michael. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In Ritchie, William; Bhatia, Tej (eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 413-454.
- Lopez, Christina; Gonzalez-Davies, Maria. 2015. "Switching codes in the plurilingual classroom". *ELT Journal* 70(1), 66-77.
- Losey, Kay. M. 2009. "Written codeswitching in the classroom: can research resolve the tensions?". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(2), 213-230.

- Lundahl, Bo. (2019). *Engelsk språkdidaktik texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Macaro, Ernesto. 2001. "Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making". *The Modern Language Journal* 85(4), 531-548.
- Macaro, Ernesto. 2005. "Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy". In Llorca, Enric (ed.) *Non-native language teachers: perspectives, challenges and contributions to the profession*. New York, NY: Springer, 63-84.
- Macaro, Ernesto. 2014. "Where should we be going with classroom code switching research?" In Barnard, Roger; McLellan, James (eds.). *Code-switching in university English-medium classes: Asian perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 10-23.
- Maikland, Chamaipak. 2001. "The beliefs and practices of Thai English language teachers". PhD thesis, University of Exeter.
- Manara, Christine. 2007. "The use of L1 support: teachers' and students' opinion and practices in the Indonesian context." *The Journal of Asia TEFL* 4(1), 145-178.
- Mansour, Nasser. 2009. "Science teachers' beliefs and practices: issues, implications, and research agenda". *International Journal of Environmental and Science Education* 4, 25-48.
- Martin, Peter. 2005. "'Safe' language practices in two rural schools in Malaysia: tensions between policy and practice." In Lin, Angel; Martin, Peter (eds.). *Decolonisation, globalisation: language-in-education policy and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 74-97.
- Martinez Agudo, Juan de Dios. 2017. "Non-native teachers' code-switching in L2 classroom discourse". In Martinez Agudo, Juan de Dios (eds.). *Native and non-native teachers in English language classrooms*. Boston, MA: De Gruyter, 75-98.
- Matamoros-Gonzales, Jessenia; Rojas, Maria; Romero, Johanna; Vera-Quinonez, Sara; Soto, Sandy. 2017. "English language teaching approaches: a comparison of the grammar-translation, audiolingual, communicative, and natural approaches". *Theory and Practice in Language Studies* 7(11), 965-973.
- Mayring, Philipp. 2014. *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solutions*. Klagensfurt: BELTZ.
- McManus, Kevin; Marsden, Emma. 2017. "L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance". *Studies in Second Language Acquisition* 39(3), 459-492.
- McMillan, Brian; Rivers, Damian. 2011. "The practice of policy: teacher attitudes toward 'English only'". *System* 39, 251-263.
- Mefahre Almelhi, Abdullah. 2020. "Understanding code-switching from a sociolinguistic perspective: a meta-analysis". *International Journal of Language and Linguistics* 8(1), 34-45.
- Miles, Richards. 2004. "Evaluating the use of L1 in the English Language Classroom". Master thesis, University of Birmingham, Birmingham.
- Voicu, Christina. 2012. "Overusing mother tongue in English language teaching". *Education, linguistics international journal of communication research* 2(3), 212-218.
- Mitchell, Erin W. 2005. "The influence of beliefs on the teaching practices of high school foreign language teachers". PhD thesis, University of Massachusetts Amherst.
- Mitchell, Linda; Hegde, Archana. 2007. "Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: implications for personnel preparation". *Journal of Early Childhood Teacher Education* 28(4), 353-366.
- Mitchell, Rosamond. 1993. *The communicative approach to language teaching*. New York: Routledge.
- Mohebbi, Hassan; Alavi, Sayyed Mohammad. 2014. "Teachers' first language use in second language learning classroom context: a questionnaire-based study". *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 7(4), 57-73.
- Mondal, Nitish K. 2012. "English language learning through the combination of Grammar Translation". *Academia Arena* 4(6), 20-24.
- Muñoz, Carmen. 2008. "Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning". *Applied Linguistics* 29(4), 578-596.

- Muntaha, Farah; Samardali, Sulieman. 2017. "Translation as a tool for teaching English as a second language". *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 40, 64-69.
- Nathan, Mitchell; Koedinger, Kenneth. 2000. "An investigation of teachers' beliefs of students' algebra development". *Cognition and instruction* 18(2), 209-237.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2008. *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle ELT.
- Nhi, Dinh Ngoc Linh; Nhung, Pham Thi Hong. 2020. "Primary teachers' code-switching in EFL classrooms". *European Journal of Foreign Language Teaching* 5(2), 72-93.
- Nukuto, Hirokazu. 2017. "Code choice between L1 and the target language in English learning and teaching: a case study of Japanese EFL classrooms." *Acta Linguistica Hafniensia* 49(1), 85-103.
- Nunan, David; Carter, Ronald. 2001. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogan-Bekiroglu, Feral; Akkoç, Hatice. 2009. "Preservice teachers' instructional beliefs and examination of consistency between beliefs and practices". *International Journal of Science and Mathematics Education* 7, 1173-1199.
- Otwinowska, Agnieszka. 2017. "English teachers' language awareness: away with the monolingual bias?". *Language Awareness* 26(4), 304-324.
- Pachler, Norbert; Field, Kit. 2001. *Learning to teach modern foreign languages in the secondary school*. Routledge: London.
- Pacek, D. 2003. "Should EFL give up on translation?" Paper presented at the 11th annual Korean TESOL international conference. 18 Oct. 2003.
- Pajares, Frank. 1992. "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- Pardede, Parlindungan. 2013. "Evaluation of use of MT in EFL classes of secondary schools in Jadetabek: 'Students and Teachers' Perception". Research proposal, University of Kristen Indonesia.
- Patton, Michael Quinn. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Peng, J.; Zhang, L. "An eye on the target language". In Nikolov, M. (ed.). *Early Learning in Modern Foreign Languages: Process and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Phillipson, Robert. 2007. "English, no longer a foreign language in Europe?" In Cummins, Jim; Davison, Chris (eds.). *International handbook of English language teaching*, New York, NY: Springer Science + Business Media, 123-136.
- Polio, Charlene; Duff, Patricia. 1994. "Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and target language alternation". *The Modern Language Journal* 78(3), 313-326.
- Prodromou, Luke. 2002. "The role of the mother tongue in the classroom". *International Association of teachers of English as a Foreign Language Issues*, 6-8.
- Rastislav, Metruk; Hanakova, Maria. 2017. "The use of L1 in the process of teaching English". *Modern Journal of Language Teaching Methods* 7(8), 208-216.
- Richards, Jack Croft.; Rodgers, Theodore Stephen. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack Croft.; Rodgers, Theodore Stephen. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack Croft; Rodgers, Theodore Stephen. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, Virginia. 2003. "Preservice teachers' beliefs". *Advances in Teacher Education* (6), 1-22.
- Richardson, Virginia; Anders, Patricia; Tidwell, Deborah; Lloyd, Carol. 1991. "The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction". *American Educational Research Journal* 28(3), 559-586.

- Riyad, Huseein; Hadeel, Saed; Adhmad, Haider. 2020. "Teachers and students code-switching: the inevitable evil in EFL classrooms". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19(2), 60-78.
- Robson, Colin. 2002. *Real world research*. (2nd edition). Oxford: Blackwell.
- Sali, Pinar. 2014. "An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms". *System* 42, 308-318.
- Saliu, Basri. 2017. "The use and functions of mother tongue in EFL classes at the language center of South East European university in Tetovo-Macedonia". *European Journal* 2(6), 173-180.
- Sato, Kazuyoshi; Kleinsasser, Robert. 2004. "Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department". *Teaching and Teacher Education* 20, 797-816.
- Scott, Virginia; De la Fuente, Maria. 2008. "What's the Problem? L2 Learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks". *The Modern Language Journal* 92, 100-113.
- Scrivener, Jim. 2010. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. (2nd edition). Oxford: Macmillan.
- Sert, Olcay. 2005. "The functions of code switching in ELT classrooms". *The Internet TESOL journal* 11(8), 2-6.
- Setati, Mamokgheti; Adler, Jill; Reed, Yvonne; Bapoo, Abdool. 2002. "Incomplete journeys: code-switching and other language practices in mathematics, science and English language classrooms in South Africa". *Language and Education* 16(2), 128-149.
- Shin, Yeeyoung; Dixon, Quentin; Choi, Yunkyeong. 2019. "An updated review on use of L1 in foreign language classrooms". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 41(1), 1-14.
- Simon, Diana-Lee. 2001. "Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom". In Jacobson, Rodolfo (ed.). *Codeswitching worldwide II*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 311-342.
- Sipra, Muhammad A. 2013. "Contribution of bilingualism in language teaching". *English Language Teaching* 6(1), 56-66.
- Skott, Jeppe. 2015. "The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs". In Fives, Helenrose; Gill, Michele Gregoire (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge, 13-30.
- Solhi, Mehdi; Büyükyazı, Münevver. 2011. "The use of first language in the EFL classroom: a facilitating or debilitating device?". *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo. May 5-7 2011 Sarajevo.
- Song, Yanan; Stephen, Andrews. 2009. *The L1 in L2 learning - teachers' beliefs and practices*. München: Lincom.
- Swain, Merrill. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development in its development. In Gass, Susan (ed.). *Input and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-254.
- Swan, Michael. 1985. "A critical look at the communicative approach (2)". *ELT Journal* 39(2), 76-87.
- Tam, Choi-Fung. 2006. "Teaching beliefs of Chinese language teachers and their influence on curriculum implementation". PhD thesis, Chinese University of Hong Kong.
- Tanriseven, Ufuk. 2020. "Investigating the teachers' use of L1 in EFL classes". MA Thesis, University of Turkey.
- Tekin, Sedar, Garton, Sue. 2020. "L1 in the primary English classroom: how much, when, how and why?". *Iranian Journal of Language Teaching Research* 8(3), 77-97.
- Thierbach, Cornelia; Petschick, Grit. 2014. "Beobachtung [Observation]". In Baur, Nina; Blasius, Jörg (eds.). 2014. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung [Handbook methods of empirical social research]*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 855-866.
- Tian, Lili, Macaro, Ernesto. 2012. "Comparing the effect of teacher codeswitching with English-only explanations on the vocabulary acquisition of Chinese university students: a lexical focus-on-form study". *Language Teaching Research* 16(3), 367-391.

- Tsagari, Dina; Giannikas Christina. 2018. "Re-evaluating the use of the L1 in the L2 classroom: students vs. teachers". *Applied Linguistics Review* 11, 151-181.
- Tuckman, Bruce W. 1972. *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Turnbull, Miles; Arnett, Katy. 2002. "Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms". *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 204-218.
- Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.). 2009. *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Vibulpol, Jutarat. 2004. "Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand". PhD thesis, Oklahoma State University.
- Villasanti, Analia. 2016. "Monolingual policies in the EFL/bilingual classroom: teachers' perceptions of and beliefs about L1/L2 use". MA thesis, University of Illinois.
- Vogel, Sarah; Garcia, Ofelia. 2017. "Translanguaging". In Noblit, George; Moll, Luis (eds.). *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford: Oxford University Press.
- VOICE Project. 2007. "Mark-up conventions". VOICE Transcription Conventions [2.1]. http://www.univie.ac.at/voice/documents/VOICE_mark-up_conventions_v2-1.pdf (01.03.2022).
- Wagner, Johannes. 2018. "Multilingual and multimodal interactions". *Applied Linguistics* 39(1), 99-107.
- Wang, Danping. 2019. *Multilingualism and translanguaging in Chinese language classrooms*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Wang, Lixun; Kirkpatrick, Andy. 2013. "Trilingual education in Hong Kong primary schools: a case study." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(1), 100-116.
- White, Erin; Storch, Neomy. 2012. "En français s'il vous plaît: a longitudinal study of the use of the first language (L1) in French foreign language (FL) classes." *Australian Review of Applied Linguistics* 35(2), 183-202.
- Widdowson, Henry George. 2003. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: OUP.
- Wilden, Eva; Porsch, Raphaela. 2020. "Teachers' self-reported L1 and L2 use and self-assessed L2 proficiency in primary EFL education". *Studies in Second Language Learning and Teaching* 10(3), 631-655.
- Wilkins, Jesse. 2008. "The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices". *Journal of Mathematics Teacher Education* 11, 139-164.
- Wilkinson, David; Birmingham, Peter. 2003. *Using research instruments: a guide for researchers*. London: Routledge Falmer.
- Williams, Cen. 1994. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]*. Unpublished doctoral thesis, University of Wales.
- Windschitl, Mark; Sahl, Kurt. 2002. "Tracing teachers' use of technology in a laptop computer school: the interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture". *American Educational Research Journal* 39(1), 165-205.
- Yadav, Aman; Koehler, Matthew. 2007. "The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction". *Journal of Technology and Teacher Education* 15(3), 335-361.
- Yuvayapan, Fatma. 2019. "Translanguaging in EFL classrooms: Teachers' perceptions and practices". *Journal of Language and Linguistic Studies* 15(2), 678-694.
- Zacharias, Nugrahenny. T. 2012. *Qualitative research methods for second language education: a coursebook*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Zakaria, Falshal. 2013. "The role of first language in EFL classroom". *Journal Ilmiah Didaktika* 13(2), 373-383.

9. Appendix

Observation sample scheme

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher:	Class:	Number of students:
---------------------	----------	--------	---------------------

Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of use of German

Observation Sheet Teacher A**Date: 09.03.2021, 2nd period****Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson**

Subject: English		Teacher: Teacher A	Class: 4D	Number of students: 9	
Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterances		Interpretation of purpose of German use
8:58-9:01 3 min	T-S	Teacher asks student about another student's absence and comments on that	Teacher to student: "Kommt deine Schwester jetzt noch?" Student: "Ich weiß nicht.." Teacher: "Super, letzte Stunde vor der Schularbeit..."		Off-topic
9:01-9:02 1min	T	Teacher asks if anyone still needs the SA-Stoff and answers the question for herself	Teacher: "Fehlt jetzt noch wer, dem der SA Stoff noch fehlt?" Okay denke nicht, sieht gut aus"		Organizational matters
9:02 – 9:04 2min	T	Explanation of SA-Stoff Facilitating comprehension	Zeigt im Buch auf bestimmte wichtige Übungen und Vokabel "Wenn ihr über die Restaurants schreibt, nicht Fast Food Ketten oder Namen von Restaurants nehmen, but Indian, Turkish restaurants etc., das will ich wissen, nicht dass du irgendeinen Namen hinschreibst"		Organizational
9:04-9:05 1min	T	Next step on the agenda: Repeating adverbs? + reminding to study vocabulary and adverbs	"Wir wiederholen jetzt gleich die Adverbs, wer letztes Mal nicht da war, schreibt dir dringend nach, schaut euch auch gut ie Vokabel von letzter Woche an und lernt die gut! (Sa)"		INSTRUCTION + organizational

9:05-9:09 4min	T-S	Teacher constantly switches between German and English Adverbs grammar	“Wie bilde ich adverbs? Hier ist wichtig, dass du das ly anhängst, but there are also exceptions” Who remembers any?” →	Grammar explanation
1 m 9:09-9:10	T	Teacher indirectly demands students to pay attention	“Die anderen sollen auch mitdenken, bis jetzt haben nur x and x alles gesagt, so geht das nicht”	Disciplinary
2 m 9:10-9:12	T	Grammar: translation to emphasize the meaning and the difference between fair and fairly!	“The game is fair – Wie ist das Spiel? Fair” → Translation	Grammar
3 m 9:12-9:15	T-S	Explaining something in German/ Translating it so student understands it	“There are exceptions, which ones are there?” Directly addressing one student S: “Ich habe die Frage nicht verstanden” T: “ Es gibt adverbs die sich auf die Sinne beziehen und Ausnahmen sind..”	Grammar
1 m 9:15-9:16	T	Asking if everything is clear and if there are any questions / asking for comprehension	“Gibt es irgendwelche Fragen? No, okay lernt das und das gut”	Unintentional

2 m 9:16-8:18	T	Friendly Erklärung: Mix between English and German, Grammar explanation	“Friendly bedeutet Freundlich und was sieht man da..richtig das y-what does it show us?”	Grammar explanation
1 m 9:18-9:19	T-S	Directly addressing student and demanding something in English but student doesn’t follow the instructions → repeats it in German	“Ahm x Workbook aufschlagen!”	Instruction
2 m 9:18-9:20	T-S	Giving hints for the test	“Who remembers; what is to launch?” hm almost, so etwas veröffentlichen, starten” Wenn das jemand nicht hingeschrieben hat, ergänzt das jetzt” Die AHS Gruppe muss das wissen und Standard nur das” →	Vocabulary
1 m 9:20-9:21	T-S	Answering student a vocabulary question	S: “ Kann man auch reach statt achieve schreiben bei der SA?” Teacher: “ Ja wenn es passt, ist es kein Fehler”	unintentional

1 m 9:21- 9:22	T	Doppelung: → Zuerst Deutsch, dann Englisch	“Das waren die wichtigsten Vokabel. “Those were the most important ones”	Unintentional
1 m 9:22- 9:23	T	Next lesson step? + asking if anyone has questions/ asking for comprehension	“Wir werden jetzt die HÜ vergleichen und dann noch eine Listening machen” Hat noch wer Fragen zur SA?”	Organization
2 m 9:23 - 9:25	T-S	Answering a student	S: “ Müssen wir Vokabel der Unit 5 lernen?” T: “Das hab ich gestern schon gesagt, das ist wichtig, dass ihr wisst was eine diet ist etc. Es ist wichtig dass ihr sie wiederholt aber alle genau müsst ihr nicht wissen”	Unintentional
2 m 9:33- 9:35	T-S	Facilitating comprehension: Doppelung Comparing listening: Directly addressing a student but no reaction, thus → repeats it in German	“Did you write anything or not? → Hast du was hingeschrieben oder nicht?”	Unintentional

2 m 9:37- 9:41	T	Teacher hands out worksheet plus explains them in English and German → Mix Doppelung- FC	“So, nun noch zur Häusbung: Study for the test, wiederholt alles Any questions left? Irgendwelche Fragen?”	Unintentional
3m 9:41- 9:44	T-S	Student acts out and teacher reacts	“Man kann bei ihnen keine positive Note bekommen” T: “x, deine Einstellung ist nicht okay. Da fängt es schon mal an. Beruhig dich oder geh raus um dich zu beruhigen”	disciplinary
1 m 9:44- 9:45	T	? Offering help Classroom management and social interaction Off topic	“Wenn ihr Fragen habt wegen der SA, rührt euch”	

Observation Sheet Teacher A**Date: 09.03.2021, 3rd period****Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson**

Subject: English		Teacher: Teacher A	Class: 4A	Number of students: 13
Time frame	Social format	Teaching phase/ situation – What is happening?	German utterances	Interpretation of purpose of German use
11-11:02	T-S	Organization of homework checking	S: "Ich habe die Hü mit" T: " Ja sehr gut, zeig sie mir dann später" Noah hast du noch was mit?" S:" Ja, soll ichs ihnen zeigen?" T:" Ja später, bitte"	Organizational matters
11:02-11:04	T	Organizational matters? + Explanation SA what is important	T: "Zur SA, wichtig wird sein: Vokabel Unit 5 weil du es für den Text schreiben brauchst" Wir werden das jetzt kurz besprechen, was noch wichtig ist"	Organization
11:04-11:06	T-S	Teacher asks for a word and explains it	T: "What is a diet? Ja schau nach in deinem Vokabelheft,das muss da drinnen stehen" S: "Eine Diät?" T:" Ja kann eine Diät sein, aber hat noch eine viel speziellere Bedeutung, nämlich?" S:" Ernährung?" T: " Genau Ernährung." What is eating out? What are eating habits? Schaut nach, ihr müsst das wissen"	Vocabulary

11:06-11:12	T	Vocabulary and writing clues, direct translation, Tipps for the exam + Vocab:	“How would you describe your diet? Wie würdest du deine Ernährung beschreiben? Whats fattening? “ S: “Fetthaltig” T: “Genau fettreich, enthält viel Fett” → Teacher repeats what student said and adds explanation, to gain some weight or to lose it- zunehmen und abnehmen, you could also write about Esstörungen, for example bulimie, wenn man es wieder ausspeibt etc.”	Vocabulary
11:13-11:14	T-S	Agreeing with student	S: “Soll man dann solche Sätze wie da mit diesen Wörtern schreiben” T : “ Ja das wäre sinnvoll”	unintentional
11:14-11:17	T	Grammar explanation: Adverbs of FQ Explanation → Mix between German and English	T:” I sometimes go to a restaurant – wichtig hier ist die Satzstellung, das adverb kommt zwischen Subject und mainverb!”	Grammar
11:18-11:23	T	Grammar, writing, sentence starters	“Wir schreiben auf: How can you express opinions= Wie kann ich Sätze anfangen um meine Meinung preiszugeben? Ich möchte nur die Englischen aufschreiben, aber wer sich unsicher is, kann sich das Deutsche dazuschreiben! Translation; In my opinion = Meiner Meinung nach”	Grammar
1 m	T-S	Spelling in German	S: “Was is das letzte Wort?”	vocabulary

11:23-24		Explaining vocabulary	T: “view? V, I, e,w”	
11:30 - 11:32	T	Homework instructions? → Mix between German and English	“Hausübung sind 2 Arbeitsblätter und sonst: study, study, study!”	Organizational matters
3 m 11:32 – 11:35	T	Explaining homework! + next step on the agenda; listening	Mix between German and English: “Also hier 82 tust du das und das ausfüllen, there is also an exercise about tag questions, please do it, obwohl es nicht zur SA kommt! Wir machen jtz noch eine Hörübung! “	organization

Observation Sheet Teacher A**Date: 11.03.2021, 1st period****Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson**

Subject: English	Teacher: Teacher A	Class: 4 A	Number of students: 13
---------------------	-----------------------	---------------	------------------------

Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterances	Interpretation of purpose of German use
8:00- 8:02	T-S	Teacher asks students about absence	“Wo waren wir denn gestern” S: “ Ich hatte Bauchschmerzen!	Off-topic
8:02- 8:03	T	Teacher tells next lesson step	“Gut dann werden wir für die Sa wiederholen, ihr solltet alles haben, außer ihr habt gefehlt ...”	Organizational
8:03- 8:04	T-S	Teacher directly addressing student	Ah Simon, vergiss nicht das nachzutragen”	Instruction
8:04- 8:14	T-S	Grammar Explanation: Adverbs	“Grundsätzlich hänge ich bei einem adverb ein ly an, bei angry, happy muss man auf die Rechtschreibung achten, was pasirt da?”	Grammar

	T-S	GM, Teacher writes English sentences to illustrate on the board, e.g. adverbs and adjectives and then explains it in German! Or translates English phrase or sentences from board into German → Grammar rule! Revision! Switch between English and German but more German	“Ausnahmen bei der Bildung, wie ist das adverb von fast? Das gleiche für hard, hard bleibt hard but what does hardly mean? Das hat eine andere Bedeutung → möchte aus SuS Antworten entlocken: Was macht das adverb?”	
8:14-8:15	S-T	Asking for comprehension FC- Doppelung	“Gibt es noch Fragen? → Danach auf Englisch: Any questions?”	Unintentional
8:15-8:20		next step on the agenda	“Schauts auf seite 53 bei den Vokabeln oder im Vokabelheft	Instruction
8:26-27	S-T	Directly addressing student who couldn't give the correct answer	“Wo bist du? Wir sind bei 9B”	Disciplining
8:29-30	T-S	Comparison of the reading	S: “ She saw it” T: “ Ja stimmt scho aber was hat sie gesehen?”	Unintentional
8:43-44	T	Next step on the agenda	“Nachdem ich die Hausübung auch noch austeilen muss, sag ich jetzt schnell die Lösungen für die Listening”	Organization

8:44-46	T	End of the lesson: reminder, switching between E and G ST and FC	“Dann zur Hausübung: then your homework till Monday: study, prepare for your text, Vokabel lernen, schauen was nachgeschrieben werden muss”	Instruction
---------	---	--	---	-------------

Observation Sheet Teacher B

Date: 18.03.2021, 2nd period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English		Teacher: Teacher B	Class: 3D	Number of students: 9	
Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use	
9:03-9:04	T-S	Teacher warns student to be quiet	“Hearst Nader”	Disciplinary	
9:04-9:05	T	Teacher tells students that they are too loud	“Gut is schon wieder vorbei mit den 10 minutes für Deutsch zum lernen, ihr seids zu laut”	Disciplinary	
9:05-9:06	T	Teacher tells students to glue sth in	“Einkleben die Revision und wenn ihr das jetzt nicht einklebt, dann gebt es in die Mappe”	Instruction	

9:06-7	T	Assessment and bad conscience	“alle außer alla bekommt jeder ein Minus weil niemand sonst das Revision Heft mit hat”	Unintentional
9:12-14	T-S	Vocabulary translation	Schlagen, besiegen heißt to beat aber eher besiegen	Vocabulary
9:14-15	T	Teacher tells students to stop complaining	“Mimimi, hört auf zu meckern!”	Disciplinary
9:16-17	T-S	wants to elicit the rule from the students	“Wie bildet man die present perfect? Z.B. Ich hab meine Hausübung gemacht – wie ist das in Englisch?”	Grammar
9:18-19	T-S	Directly addressing students to make students feel uncomfortable and indirectly showing her that the teacher doesn’t like that she didn’t pay attention	“So, wer erklärt ihr welche Zeit wir grade verwenden? → Schülerin kennt sich nicht aus und hat nicht aufgepasst, teacher asks other students to remind her what they are doing and which tense she has to form	Disciplining
9:19-20	T	Signalwords and they should highlight them	“Streicht euch an for days, weil signalword für die Present Perfect tense”	instruction
9:20-21	T-S	He, she, it das s kommt mit reminder	Achtung: 3. Person S!!! Was braucht man da? Das HAS!	Grammar

9:21-22	T-S	Talking about covid	Ja wenn dich die Krankheit aber erwischt, dann hauts dich wirklich um"	Off-topic talk
9:23-24	T-S	Grammar explanation: for and since	For is a time span = Zeitspanne	Grammar
9:29-30	T	Homework Reference	Der Rest ist wieder Hausübung	Organization
9:31-32	T	Instruction for exercise	"Probiert es mal alleine, wir vergleichen es dann"	Instructions

Observation Sheet Teacher B

Date: 17.03.2021, 2nd period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English		Teacher: Teacher B	Class: 3D	Number of students: 9	
Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use	
9:05-9:06	T-S	Teacher talks with student about sth not subject related	"Der Hussein bekomme von mir einen extra Platz bei der Sa" S: "okay gut, sonst schreibt er ab"	Off-topic	
9:07-09	T	Teacher tells students to be quiet	"Es ist zu laut" Heißt was ist euer Problem?"	Disciplinary	
9:09-10	T	Next step	"Wir lesen jetzt den Sa-Stoff gemeinsam durch"	Organization	
9:11-17	T	Teacher tries to calm down students before the test → emotionality + Sa explanation	"Ihr habt alle Texte schon geschrieben, wir haben fast alles geübt" Es kommen für Ahs 3 und standard 2 Texte aber ihr schafft das schon!"	Off-topic	

9:17-18	T-S	Teacher tells student not to interrupt her when talking	S unterbricht T: "B., I am talking , ich rede gerade also be quiet."	Disciplinary
9:19-20	T-S	Instruction for exercise	"B. lies mal first conditional"	Instruction for exercise
9:20-21	T-S	trying to elicit answers from students	First Conditional sheet: "Which tenses can you see? Also welche Zeiten könnt ihr sehen?"	Grammar
9:27-28	T-S	Off-topic talk about exam and grades	S: " Wie viele Punkte brauche ich auf die 4?" T: "Mehr als die Hälfte, aber es wäre super wenn du auf die 3 ode sogar 2 gehst haha"	Off-topic
9:28-34	S-T	Explanation able to	"Können wir von can die will-future nehmen?" S: "Nein" T: "Richtig nein, was brauchen wir also? Welche Wort?" S: able to T: "Ja richtig "	Grammar

9:32-33	S-T	Grammar explanations	“Wenns eine Aufforderung ist, brauch ma das will nicht” “always is ein signalword für?”	Grammar
9:33-40	S-T	Signal word explanation	“Always ist immer! Always braucht die present tense! Oder aufforderung: Don’t go home now! Geh nicht jtz! Was wäre noch so ein Modalverb?”	Grammar
	T-S	Grammar explanation + trying to explain students something they don’t understand	S: “Ich versteh das nicht” T: “Okay also das geht so..”	Grammar
9:41-42	T-S	emotional factor: calming them down because of exam nervousity	“Es wird nicht so schwer bei der Sa, alles gut”	Off-topic
9:42-42	T		“Ich glaub wir haben aufzeigen schon gelernt! In die Mappe damit und einen Zettel bekommt ihr noch und Nummer 3 und 4 ist Hausübung!	Disciplinary + instruction

Observation Sheet Teacher B**Date: 24.03.2021, 2nd period****Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson**

Subject: English	Teacher: Teacher B	Class: 3D	Number of students: 10
------------------	------------------------------	-----------	---------------------------

Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use
9:09-11	T	not all students follow the instructions, so teacher repeats it in German	“So ihr nehmt jetzt mal den Zettel.. you take a pen, highlighter, marker irgendetwas → Nehmt einen Textmarker oder einen Leuchtstift und streicht das an”	Instructions
9:11-12	T	Teacher asks students to be quiet	“Was ist heute los mit euch?” Seid ruhig”	Disciplinary
9:12-13	T-S	Grammar Explanation + eliciting answers from students to explain the rule	“Wann verwenden wir die past simple, wenn eine Handlung abgeschlossen ist und vergangen, verstanden?”	Grammar
9:17-18	T-S	S doesn't understand question in English so T explains it in German FC	“What is missing for the present perfect tense?” S: “Hä?” T: “Was fehlt für die Present Perfect? Welches Wort?”	Grammar
9:18-19	T-S	Teacher asks student to listen	“M. horst du mal zu?”	Discipline issue
9:19-20	T-S	Answers student	S: “Darf ich das nächste probieren?” T: “Du warst gerade dran Melissa, später”	Unintentional
9:20-21	T-S	Teacher jokes around with students	“Was hast du leicht gemacht? Weil du dich gleich verteidigst haha”	Off-topic
9:22-23	T-S	Emotional, shows empathy and admitting a mistake	“Melissa, es tut mir soo Leid, das hab ich voll vergessen”	Off-topic
9:23-24	T-S	Grammar , FC, signal words	“Wo ist das Signalwort? Where is the signal word?”	Grammar

9:24-25	T-S	Teacher warns student	“Du sollst erst reden, wenn ich dich dran genommen hab”	Disciplinary
9:26-27	T-S	Teacher tells student to stop looking out of the window	“Schau nicht aus dem Fenster, sondern auf die Zettel”	Disciplinary
9:27-28	T-S	Eliciting comprehension FC	“Was müssen wir jetzt machen? Wer kann das auf Deutsch wiederholen?”	Unintentional
9:31-33	T-S	Grammar + Explanation + S didn't understand question in German	“That's exactly what I've asked” S: “ Wie bitte?” T: “Woher weißt du dass du diese Zeit brauchst? T gives explanation in German	Grammar
9:33-34	T-S	Appreciation/ Lob	“Super hast du schon gelernt? Ich merks, super”	Praising
9:35-36	T-S	Teacher tells student to be quiet and tells them that it's exhausting → emotional factor	“Bitte reißt euch zam, es is soo anstrengend mit euch”	Disciplinary
9:39-40	T-S	Student asks about going to the loo, teacher says no	S: “Darf ich aufs Klo gehen?” T: “ Nein hör auf zu fragen! → Switch between German and English	Unintentional, off-topic
9:48-49	T	Homework instructions, time, fc	“Der Rest diese zwei Arbeitsblätter ist Homework”	Instruction

Observation Sheet Teacher C**Date: 22.03.2021, 3rd period****Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson**

Subject: English	Teacher: Ina Teacher C	Class: 3A	Number of students: 8
------------------	----------------------------------	-----------	--------------------------

Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use
10:06-07	T-S	T answers a student's questions and gives an instruction	"Ja öffne ein Fenster bitte" →	Off-topic, instruction,
10:07-10:08	T-S	Teacher tells students to study	"Ja es ist eure Übung, nicht meine"	Unintentional
10:08-09	T-S	Teacher hands out worksheets	"So das ist die Übung für die Sa, ihr braucht diese Zettel!"	Organizing the classroom
10:09-10	T-S	Teacher adds a comment about worksheet for prep-exam	An SuS "Ihr habts die Zettel eh schon bekommen auf Edupage"	Organizational

10:10-11	T	Teacher tells students the next step	“Wenn dann jeder alle WS hat, können wir starten”	Organizational
10:15-16	T-S	Teacher demands students to pay attention	“Jetzt aufpassen bitte”	Disciplinary issue
10:17-20	T	Teacher explains to be allowed to	“Für to be allowed to brauchen wir to be” und was heißt to be allowed to überhaupt?” Du brauchst immer den Infinitive: to go, nicht going! “Merkt euch das bitte für die SA, das müsst ihr können!”	Grammar Explanation: Rule
10:26-27	T-S	students don’t react, then teacher asks in German	“What could say instead of are not? → Wie könntest du das kürzen?”	Grammar question
10:27-28	T-S	Teacher demands students to be quiet	“Ah E., bist du bitte leiser”	Disciplinary

10:27-29	T	Teacher explains what happens next	“be allowed to sitzt anscheinend sehr gut aber present perfect noch nicht so, deswegen wiederholen wir das jetzt auch	unintentional
10:30-31	S-T	eliciting rule and form of present perfect from students	“Was war die present perfect nochmal? “Ja richtig die Vergangenheit, wie bilden wir sie nochmal?”	Grammar rule
10:31-32	T-S	Teacher praises student	“Sehr gut, hast du gelernt?”	Praising
10:33-34	T-S	Teacher asks students to tell her a sentence	“ Give me a new sentence” → no reaction of student → in German: “gib mir einen neuen Satz “	Instruction
10:42-44	T	Teacher shows student a list to help them and tells them to try it on their own	“Hier habt ihr die Liste, wo ihr nachsehen könnt, aber versucht es zuerst alleine, damit ihr erst bei der SA auch könnt”	Organization and Instruction

10:48-49	T-S	Teacher asks students about physical state	“Oje wird das Kopfweh schlimmer?”	Off-topic
----------	-----	--	-----------------------------------	-----------

Observation Sheet Teacher C

Date: 23.03.2021, 3rd period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Ina Teacher C	Class: 3C	Number of students: 9
------------------	----------------------------------	-----------	-----------------------

Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use
10:04-05	T	Teacher wants to know which worksheets the students did, Switch between English and German	“Ich mag nur wissen, welche WS ihr gemacht habt, sagt mir einfach die nummern”	(Not everyone understood it when t said it in English, maybe that's why she used German?) Organizational + Instruction
10:06-07	T-S	Student cannot formulate the sentence, thus teacher says it in German to help	“Du musst einen ganzen Satz bilden, Ich darf = I am allowed to aber bei he fehlt noch das ? Isstssss So he is allowed to..!”	Grammar Explanation
10:11-12	T-S	Teacher tells student to spit out the chewing gum	“C. und A., Kaugummi ausspucken!”	Disciplinary

10:14-15	T-S	Giving hints while doing the grammar exercises, additional support	S: "Sandra allowed to... T: "Hast du nicht was vergessen?"	grammar
10:17-19	T-S	Teacher asks students for a translation	"What is to dye your hair? S:" I don't know T: "Diese Vokabel kommen zur SA; die müsst ihr wissen" Es heißt Haare färben	Vocabulary
10:20-22	T-S	Teacher asks student a question in English → no reaction and thus teacher asks him in German	T: " E. are you allowed to go to the disco? S: "Nein" T: "How would you say that in a whole sentence? → no reaction T: "Wie würdest du es in einem ganzen Satz sagen?"	Grammar
10:22-23	T-S	Student detects mistake and teacher responds	S: "Das ist doch falsch oder? Das ist eine Frage?" T: " Aja, das ist mir gar nicht aufgefallen, sehr gut C."	Unintentional

10:28-30	T	Grammar explanation and support when doing worksheets on their own	“Die regelmäßigen ändern sich nicht wirklich, da kommt nur ed”	Grammar
10:39-40	T-S	Teacher compliments student on his handwriting	“Du hast so eine schöne Schrift C.”	Off-topic

Observation Sheet Teacher C

Date: 25.02.2021, 2nd period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Ina Teacher C	Class: 3C	Number of students: 12
------------------	----------------------------------	-----------	---------------------------

Time frame	Social format	Teaching phase/ situation - What is happening?	German Utterance	Interpretation of purpose of German use
9:00-9:01	T-S	Teacher tells student to change seats	“Julian du sitzt vorne bei mir.”	Organizational + Instruction
9:01-02	T-S		“Wir machen heute noch das Worksheet 10 und 11, gibts noch eine Frage zu den anderen Arbeitsblättern?”	Organizational
9:02-04	T-S	Teacher asks students when to use since or for and then offers an explanation in German	“Wann verwende ich for und wann verwende ich since?” Du verwendest ...	Grammar
9:04-05	T-S	Teacher praises student	“Ja super Julian, das machst du toll”	Praising
9:07-08	T-S	teacher asks students about tenses	“What is the present perfect tense? Welche Zeit ist das? Gegenwart, Mitvergangenheit oder Vergangenheit?”	Grammar

9:09-10	T	Teacher tells students to look at a worksheet	“Take a look at Worksheet five, da steht so bildest du die Present Perfect”	Instruction
9:10-18	T-S	Teacher asks students about irregular verbs	“Es gibt regelmäßige und unregelmäßige Verben, zum Beispiel clean – wie ist die past simple von clean? Wer kann mir ein Beispiel für ein unregelmäßiges Verb sagen?” “So was ist wenn wir I have und da go verwenden wollen?”	Grammar
9:12-13	T-S	Teacher praises student	“Super gemacht S.”	Praising
9:19-20	T-S	Directly talking/asking to student	“Magst du es daweil vergleichen weil du schon fertig bist?”	Unintentional
9:21-22	T-S	Teacher asks students if they want to try it own their own or together Then gives an instruction	“Wollt ihr es alleine probieren oder gemeinsam? Gut, macht es mal alleine und ich geh durch und helfe euch”	Unintentional + Instruction
9:22-50	T-S	Students are working on their worksheets and teacher helps in German	“Du sagst nicht you is, sondern?”	Grammar
9:50-51	T		“Alles was ihr jetzt nicht fertig habt, macht ihr zu Hause”	Instruction

Observation Sheet Teacher D

Date: 27.04.2021, 2nd period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher D	Class: 3C	Number of students: 11
------------------	------------------------------	--------------	---------------------------

Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	Examples	Interpretation of purpose of German use
10:07-10:08	T	teacher tells the students to glue the sheets into their exercise books FC	“Du kannst es auch zurecht schneiden, damit es auch passt”	Instructions

10:37-38	T	CM Teacher disciplines student due to unliked behavior	“Irgendwer quargelt da schon wieder, das gefällt mir nicht, I don’t like that”	Disciplinary issue
----------	---	---	--	--------------------

Observation Sheet Teacher D

Date: 27.04.2021, 2nd period

Focus: Teachers’ L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher D	Class: 3B	Number of students: 12
------------------	------------------------------	--------------	---------------------------

Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	Examples	Interpretation of purpose of German use
11:03-04	T-S	Teacher shows her resentment	“Haben wir diese Tascherl nicht eh schon eliminiert?”	Off-topic
11:16-18	T-S	Teacher asks something not subject-related	“Wer sind keine Betreuungskinder? 8? Oder? Stimm das?”	Organizational, off-topic
11:30-32	T	Disciplinary issue CM	“B. du nervst gewaltig, das lenkt alle anderen ab. Sei leise”	

Third observation of teacher D’s lesson: No German usage at all !

Observation Sheet Teacher E

Date: 27.04.2021, 1st period

Focus: Teachers’ L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher E	Class: 1A	Number of students: 11 Date: 27.4.
------------------	------------------------------	--------------	--

Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use
8:02-03	T	what to do today	“Wir werden heute viel machen, hörts gut zu, weil der Rest ist Hausübung”	Instructions

8:04-06	T-S	Teacher explains possessive s	“Grammar: Wer kennt sich mit dem possessive s aus? z.B. The man’s car? Was sagt das aus? Also das zeigt an, dass es jemanden gehört” hier an der Tafel: boy’s and boys’ Wo ist das Stricherl und warum?”	Grammar Explanation
8:06-07	T-S	Directly addressing students and asking him if he can read that	“E. hast du eine Idee? S., kannst du es bitte lesen?”	unintentional
8:07-08	T-S	Answering to student’s question	S: “Soll ich das lesen?” T: “Einfach den ersten Punkt”	Unintentional
8:08-09	T-S	Teacher praises student, plus round	“Perfekt, super. S. bekommt a mal ein Plus. Wer möchte sich noch ein Plus verdienen?”	Praising
8:09-8:13	T	Worksheet Grammar Explanation in German		Grammar explanation
8:13-14	T-S	Teacher tries to explain the word population with both languages and examples	“Was ist den eine population? For example: Austrias population is 7,5 million.” Österreichs bev...	Vocabulary
8:14-15	T	Teacher says what homework is and gives an instruction	Der Rest ist Hausübung und jetzt gehen wir weiter, blättert zwei mal um”	Homework Instruction
8:15-18	T-S	Work on worksheet together with students	“was kommt da? Es sind ..” was kommt da rein?”	Unintentional
8:18-19	T-S	Teacher jokes around with the learners	“Haha, das ist nicht schlimm, weißt du wie oft jemand meinen Nachnamen falsch schreibt?”	Off-topic
8:20-23	T-S	Game vocabulary Missing vocabulary knowledge	“Stand up if it’s true, S: Was heißt das? Your mother is tall. S:” Was heißt das?” T: “Deine Mutter ist groß”	Vocabulary
8:23-24	T	Teacher gives and instruction	“ Ich schreib nur das Wort hin, ihr schreibt aber den ganzen Satz”	Instruction
8:25-26	T-S	Asking for comprehension	“Kennt sich noch jemand nicht aus? Hat noch jemand Fragen?”	Unintentional
8:26-8:40	T-S	Grammar Worksheet: Explanation of words or sentences in German:	It’s tall heißt es ist groß, its’ cat is brown heißt aber ...?”	Grammar
8:40-41	T-S	Teacher demands student to be quiet	“Pscht, M. sei leise”	Disciplinary
8:41-42	T-S	T agrees with student and praises her	“Ja mhm genau, das ist richtig, sehr gut”	Praising

8:42-43	T-S	Admitting a mistake	“Es tut mir Leid, das war mein Fehler, ich habe mich vertan”	Off-topic
8:44-52	T-S	Question words worksheet Spontaneous? FC?	Wer kann mir alle Fragewörter übersetzen? Ja super, S:”Kann man auch why hier sagen?” T:” Nein, weil dann brauchen wir eine andere Antwort	Vocabulary

Notes:

Lob: always switch between German and English

Picking students always in German

Vocabulary king: German

Observation Sheet Teacher E

Date: 27.04.2021, 2nd period

Focus: Teachers’ L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher E	Class: 1B	Number of students: 13
------------------	------------------------------	--------------	---------------------------

Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use
9:00-03	T-S	Organizational matters & homework reminder	“Wer ist Klassenordner? Wo sind deine Hefte x? Heute bekomme ich noch die Hefte von denen ich noch keine bekommen habe. Wieso hast du das wieder nicht abgegeben? Wieder ein Minus”	Organizational Instruction
9:04-06	T-S	Next point on the agenda & explanation of the correction of the booklets in German	“Ihr habt die Hefte zurück bekommen, was fällt euch auf? That’s our next point on the list for today.. Wenn ihr ein blaues Post It seht bedeutet das...”	Organizational
9:06-15	T	Explains how to properly write school exercise and homework exercise and what to pay attention to plus writing down school-exercise	“Ihr macht alle euer Hausübungsheft auf und schreibts hin..”	Instruction
9:15-16	T-S	Teacher talks with learner about his feelings	S:”Ich habe gerade etwas gekotzt”	Off-topic

			T: "Oje, magst du aufs Klo gehen oder nach hause? Wie gehts dir jetzt?"	
9:20-21	T	Next step on the agenda	"So jetzt besprechen wir den Arbeitsplan für nächste Woche"	Organ
9:21-23	T	Teacher gives instruction	"Bitte austeile x & x.. und nehmt eine Stift, take a pen, wenn wir schnell genug sind, können wir am Ende noch spielen aber ihr müsst euch da genau auskennen"	Instruction
9:26-36	T	Possessive s worksheet explanation everything in German		Grammar
9:37-47	T-S	Instructions for grammar sheet	Subject pronouns sheet: "Jetzt drehen wir mal alle den Zettel um, wer kann mir die subject pronouns sagen? So nächster Zettel, das haben wir erst letzte Woche gelernt, wer weiß noch was das genau ist?"	Instruction
9:47-50	T-S	Present Simple Worksheet explanation in German together with students		Grammar
9:50-51	T-S	Asking for comprehension	Hat da noch jemand eine Frage? Does anybody have a question?	Doubling, unintentional

Observation Sheet Teacher E

Date: 28.04.2021, 1st period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher F	Class: 1A	Number of students: 12
------------------	-----------------------	--------------	---------------------------

Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	Examples	Interpretation of purpose of German use
8:03-04	T-S	Addressing a student and asking for his homework book	"X, das ist das kein Hausaufgabenheft, wo ist es?"	Organizational
8:04-05	T-S	Answering student	"Wann machen wir die neuen Tests?"	Off-topic

			T: "Sobald die aufgebraucht sind"	
8:05-06	T	Gives an instruction	"So schaut dass ihr mit dem Schreiben fertig werdet und als nächstes nehmt ihr euer exercise book raus"	Instruction
8:06-09	T	Overview of the lesson + instruction	"Wir besprechen heute wie eine Schulübung und Hausübung richtig geschrieben wird" Passt gut auf, das ist wichtig!	Organizational
8:09-10	T	teacher tells them something real life related about the USA	"A fun fact – was Interessantes, in Amerika..."	Off-Topic
8:10-20	T-S	Vocabulary elicitation, eliciting answers from students, writing the school exercise together	"X, hast du eine Idee was als erstes kommt? Oder weißt du was headline heißt?" T writes down English sentence and then asks students what it means in German: "Wer glaubt dass er den ersten Satz verstanden hat? Was heißt den date and headline in dem Satz genau?" End: Soo ich schau jetzt durch ob ihr das alle brav abgeschrieben habt"	Vocabulary
8:20-21	T-S	Missing comprehension due to lack of vocabulary → teacher uses German to explain	"What does the last rule mean?" S: "Hä? Was?" T: "Was bedeutet die letzte Regel?"	Vocabulary, Doppeln
8:21-22	T		"Lasst nicht so viel Platz bitte, also zwischen den Sätzen und Punkten"	Instruction
8:26-8:27	T-S	Talking about covid tests	"Der zweite Test zeigt auch nichts an? Ah na super, der ging, super"	Off-topic
8:27-33	T	Explaining homework		Organizational
8:39-40	T	Gives instructions	"Legt die Zettel ein oder klebt sie ein"	Instruction
8:43-48	T	Explaining a game but rather instruction	"Du hörst jetzt genau zu, ich erkläre nur einmal die was Spiel geht. Wenn ich sage "Stand up" stehst du auf ..."	instruction
8:49-50	T-S	Asking students for comprehension	"Ganz kurz noch, was ist homework? Wer kann mir das sagen?"	Unintentional

Observation Sheet Teacher F

Date: 23.04.2021, 3rd period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher F	Class: 4B	Number of students: 12
------------------	------------------------------	-----------	---------------------------

Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use
10-10:02	T	Explanation of today's lesson + announcing revision CM; FC	"Heute wiederholen wir die present perfect and past simple"	Organization
10:02 - 04	T-S	Discussion with students about homework	S: "Fehlen mir Hausaufgaben?" T: "Ja M, ich sag nicht viel dazu, du willst die bessere Note und dann gibst du keine Hausübungen ab"	Organization
10:04-05	T	Talking about homework issues	"Leider hat niemand außer x die letzte Hausübung gemacht, ich erwarte, dass die anderen bis morgen alles einreichen"	Organization and instructions
10:05-06	T-S	Teacher replies to a student's question	S: "Muss ma das ins Heft schreiben?" T: "Nein must du nicht, aber wenn du möchtest und du damit besser lernst"	Unintentional
10:07-08	T-S	Teacher complains about students' lack of knowledge	"Verzweiflung: Nein, nein, nein, wir haben das in der 2. Klasse gelernt, das haben wir schon 100 x wiederholt"	Off-topic
10:08-24	T	Formation past simple and linking words	"Wie bilde ich die past simple? Wann verwende ich die Past Simple? -> Erklärung auf Deutsch : I have just cut my finger → Ich habe GERADE! But yesterday?"	Grammar explanation
10:24-25	T-S	Teacher asks about learner's feelings	"A. hörst du bitte auch zu? Hab das Gefühl, dass du heute schlechte Laune hast"	Off-topic
10:25-26	T	Next lesson step	"Jetzt machen wir ein paar Übungen im Workbook"	organization
10:26-30	T-S	Doing exercises and explaining and translating sentences	"Exactly, have you ever done that? Heißt: Hast du jemals...?"	Vocabulary

10:31-32	T-S	FC; CM Teacher tells student to write sth down	Schreib jetzt mit L., sofort	Instruction
10:32-33	T-S	Eliciting vocabulary translations from students Vocabulary switch E and G FC, Voc Voc	“What is rude?” S: “Gemein” T: “Hm not exactly, eher unhöflich, so not polite”	Vocabulary
10:35-36	T-S	Side-talk with student about books SI	“X, wieso hast du deine Bücher nicht mit? Du bist entweder nicht da, oder du hast deine Bücher nicht mit”	Off-topic
10:37-38	T-S	Explains sth in German regarding vocabulary	S: “It’s rude to point with someone...” T: “No, das kannst du nicht sagen weil ..” → Explanation in German	Vocabulary

Observation Sheet Teacher F

Date: 22.04.2021, 3rd period

Focus: Teachers’ L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher F	Class: 4B	Number of students: 6
------------------	------------------------------	--------------	--------------------------

Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	German utterance	Interpretation of purpose of German use
10:04-08	T-S	Talking about another subject SI, CM	S: “Kann ich mitkochen?” T: “Ja, ja wir werden heute kochen...”	Off-Topic
10:08-09	T-S	CM Talking about homework	“Have you already copied it into your vocabulary book → Habt ihr alle es schon abgeschrieben?”	Organizational
10:09-10	T-S	Adding explanations in German to English words	“What is dauerhaft? Es ging um Tattoos” S: “permanent” T: “Ja genau, es bleibt”	Vocabulary
10:10 - 11	T-S	emotional SI Teacher asks student if he wants to go home	S: “Ich habe Kopfschmerzen” T: “Oje, so schlimm? Möchtest du heim gehen?”	Off-topic
10:28-30	T	CM; FC Instruction for listening	“Zuerst Nummer drei und dann hören wir es nochmal” Zuerst auf Englisch gesagt	Listening Instruction

10:36-40	T-S	Question for listening explanation, mix German and English, sometimes tried to explain or give English examples	“How do you do say hello in China? Wie begrüßt du jemanden in China?”	Vocabulary
----------	-----	---	--	------------

Observation Sheet Teacher F

Date: 10.01.2021, 3rd period

Focus: Teachers' L1 usage in the English lesson

Subject: English	Teacher: Teacher F	Class: 4B	Age of learners:	Number of students: 8
Time Frame	Social Format	Teaching phase/ situation What is happening?	Examples	Reflection/ Interpretation of purpose of use of German
10-10:02	T	FC Next lesson step	“I am going to explain your homework → Ich werde die Hausübung erklären” → Switch zuerst E then G	Organizational matters
10:02 - 03	T-S	Answering to a student's question	S: “Haben Sie meine SA schon angeschaut?” T: “ Ja, ist negativ.”	Unintentional
10:03-05	T	Vocabulary translation	Collect = sammeln, collector = Sammler	Vocabulary
10:05-06	T	Explanation task	“Arbeitsauftrag: Ihr müsst euren collector erfinden” → Zuerst E, dann Deutsch	Instruction
10:06-10:07	T-S	Talking about tenses	“Welche Zeit verwendest du wenn die Person noch lebt?”	Grammar
10:07-10:09	T-S	Grammar Explanation and worksheet explanation	“Past simple verwendest du wenn ... present continuous wenn..., for example ”Welche Zeit verwendest du wenn wir sagen, dass er bis jetzt 100 Gemälde gemalt hat?”	Grammar
10:10 - 11	T	Instruction next lesson step	“Nach der Erklärung der Hü wiederholen wir nochmal die Zeiten”	Organization
10:11-12	T-S	Vocabulary translation	T: “What is special?” S: “Speziell” T: “Nein, eher besonders”	Vocabulary
10:12 - 13	T-S	FC; CM Answering to a students question	S: “Müssen wir nicht mehr schreiben?”	Off-topic

			T: "Nein, das ist für die AHS, aber wenn du magst kannst du mehr schreiben, pass aber auf dass du nicht zu viele Fehler machst"	
10:13-24	T	Grammar Explanation & Revision: Mainly in German but example sentences in English to promote illustration and understanding	"Zuerst die Bildung, kurze WH zur past simple and present perfect Was brauchst du? Wie bildest du? Achtung bei ed = Aussprache ist anders, keine Verbindung mit der Gegenwart, abgeschlossen... Have you ever been to? Did you see..?"	Grammar
10:24-25	T-S	CM Teacher reminds student to stop interrupting her	"J., ich rede jetzt, es reicht jetzt"	Disciplinary
10:25-26	T-S	Directly addressing student SI	"Lena warst du da als wir das vor den Ferien gemacht haben? Weil du siehst aus als hättest du das noch nie gehört haha"	Off-topic
10:28-35	T-S	Workbook: Exercises for practicing Present Perfect and Past Simple Switch E & G, German when explaining sentences & signal words to show difference	S liest E Satz → T: "Genau, also da steht: Sie hat es jetzt gerade gemacht" S "sagt seine Lösung" T: " No, das hat noch Verbindung, also nicht past simple, sondern.."	Grammar
10:36-37	T-S	CM; FC Teacher tells students what to do next	S: "Welche Seite?" T: " Keine Seiten, hört nur zu und findet raus What does Troy collect? Close your books, macht eure Bücher zu"	Instruction
10:43-45	T-S	Talking about will future	T: "Was heißt I'll? S: " Ich will" T:"Nein, in jeder Klasse kommt einmal ich will hahaha, aber es heißt was ganz was Anderes!"	Grammar
10:45-46	T-S	Teacher instructs student	"Schaut euch die Übungen an, wer könnte diese Sätze sagen? Who could say these sentences?"	Instruction

		First German then English, mainly switching though		
10:50-52	T	Organizing homework and next lesson	“Die Hausübung bekommt ihr heute noch auf Edupage und Freitag ist online Stunde”	Organizational

Interview Guide

Topic: Using the L1 in second language teaching: Austrian *middle school* teachers' beliefs and practices in the lower-secondary EFL classroom

Interviewer: Minou Proell

Teilnehmer*In:

Vor dem Interview:

Danke, dass du dir die Zeit für dieses Interview mit mir heute nimmst. Der Fokus dieses Interviews wird auf der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht liegen. Alle deine Aussagen werden mit höchster Vertraulichkeit und Anonymität behandelt und auch ausschließlich nur für meine Masterarbeit verwendet. Du hast mir bereits die schriftliche Zustimmung zum Aufnehmen des Interviews gegeben. Des Weiteren wird diese Aufnahme, nach Fertigstellung der Masterarbeit umgehend gelöscht. Das Aussteigen aus der Studie ist dir, ohne jegliche Folgen, immer gestattet. Hast du dazu noch Fragen?

1) Persönliche Informationen

- 1.1. Seit wann unterrichtest du Englisch?
- 1.2. Welche Ausbildung hast du gemacht? PH, KPH, Uni Wien?
- 1.3. Hast du auch Berufserfahrungen an anderen Schulen?
- 1.4. Welche Englischklassen unterrichtest du dieses Schuljahr?
- 1.5. Was ist deine Muttersprache?
- 1.6. Sprichst du noch andere Sprachen? Wenn ja, welche? Wie oft/regelmäßig sprichst du die x Sprache?

2) Verwendung der Erstsprache von LehrerInnen im Englischunterricht

- 2.1. Sagt dir der Begriff "*English-only language policy*" etwas? Wenn ja, würdest du behaupten, dass du ein*e Befürworter*in oder ein*e Gegner*in dieses Konzeptes bist?
- 2.2. Greifst du auf deine Muttersprache oder andere Sprachen im Englischunterricht zurück? Kannst du mir ein Beispiel geben?

- 2.3. Bitte gib in Prozent das Ausmaß an in dem du deine Erstsprache im Englischunterricht verwendest.
- 2.4. Was denkst du ist das ideale Ausmaß an Deutsch im Englischunterricht? Denkst du dass es überhaupt ein ideales Ausmaß gibt?
- 2.5. Empffindest du es als eher positiv/ negativ oder neutral wenn wenn du Deutsch im Englischunterricht sprichst und warum? Kannst du mir ein Beispiel geben?
- 2.6. Denkst du, dass die Verwendung von Deutsch einen negativen oder positiven Einfluss auf die Schüler*innen hat? Warum (nicht)?
- 2.7. In welchen Fällen verwendest du deine Erstsprache? Kannst du mir ein Beispiel geben?
- 2.8. Aus welchem Grund entscheidest du dich für die Verwendung der Muttersprache in diesen Momenten?

Nun habe ich ein paar Fragen zu Situationen, die ich im Unterricht beobachtet habe, in denen du Deutsch verwendet hast. Bitte versuche mir zu erklären wieso du hier Deutsch verwendet hast und ob es bewusst oder unbewusst war?

- 2.9. Welche Faktoren lenken welche Sprache du verwendest? (z.B. Alter, Sprachniveau der SuS, Schulstufe, Nervosität oder Unwohlsein der SuS, eigene Emotionalität,)
- 2.10. Verwendest du deine Muttersprache auch öfter unbewusst, da dies bereits Gewohnheit ist? Kannst du mir ein Beispiel geben?

3) Abschließende Fragen

- 3.1. Hast du noch zusätzliche Anmerkungen zur Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht?

Einverständniserklärung

Ich _____ bin damit einverstanden, dass das Interview, welches im Rahmen der Masterarbeit von Minou Pröll durchgeführt wird, aufgenommen und anschließend transkribiert werden darf.

Transcription Conventions used

- (.)..... brief pause in speech
- @..... laughter

Interview Transcript Teacher A

I: zu Beginn mal, vielen Dank, dass du dir heute Zeit genommen hast dieses Interview mit mir zu machen. Dass was du noch nicht weißt ist, dass der Fokus dieses Interviews auf der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht liegen wird. Ich beschäftige mich in meiner Masterarbeit mit der Erstsprache im Englischunterricht, also wann du als Lehrperson deine Erstsprache in deinem Englischunterricht verwendest. Deshalb hab ich auch beim Observieren meinen Fokus darauf gelegt wann und in welchen Fällen du in deinem Unterricht Deutsch verwendest. Wie bereits erwähnt, alle deine Aussagen werden natürlich mit höchster Vertraulichkeit und Anonymität behandelt und auch ausschließlich nur für meine Masterarbeit verwendet. Ahm du hast mir ja auch bereits die schriftliche Zustimmung zum Aufnehmen des Interviews gegeben. Ahm.. diese Aufnahme wird nachdem ich meine Masterarbeit fertig gestellt habe, sofort gelöscht. Ja.. du kannst auch natürlich immer aussteigen, falls du jetzt sagst, dass es dir doch unangenehm ist.

A: okay @@.

I: und ja (.) hast du noch irgendwelche Fragen dazu?

A: nein, alles klar.

I: okay super, dann können wir mal starten. Meine erste Frage wäre mal seit wann du eigentlich Englisch unterrichtest?

A: ah (.) lass mich kurz überlegen. (.) ahm (.) ja gut 15 Jahre.

I: wow 15 Jahre, na das ist ja schon eine gute Weile. Und welche Ausbildung hast du gemacht? KPH, PH, Uni Wien?

A: ahm Ph, wobei ich zuerst 2-3 Jahre an der Uni war und mehr oder weniger die sprachliche Ausbildung, Sprachbildung und so mehr oder weniger schon abgeschlossen gehabt im ersten Studienabschnitt und ja das Literaturwissenschaften und das Ganze war nicht meins, das hab ich am Anfang irgendwie unterschätzt, mir war nicht klar wie groß der Teil ist und das hat mich dann irgendwie nicht interessiert und ja @@ und hab dann eben die Ph weiter gemacht, wobei ich da nicht mehr viel gemacht hab außer die Praxis und die Fachdidaktik, weil sie mir da sehr viel angerechnet haben.

I: denkst du es war die richtige Entscheidung?

A: ja auf jeden Fall, weil ich bin dort auf der Uni gegessen und hab mir gedacht wozu brauch ich das später Mal, diese Details und Analysen und das ganze Mal und wie man sieht, ich brauche es an dieser Schule nicht.

I: okay super, danke für die Erläuterung. Und hast du auch Berufserfahrungen an anderen Schulen?

A: ahm ich war vorher an 2 Schulen, im ersten Jahr wo ich angefangen habe, war ich so Hälfte Hälfte, 2 Monate an einer Schule und 2 Monate an einer anderen Schule und dann im Herbst drauf war ich dann an der Schule und bin seit dem da.

I: okay, also das ist deine Hauptschule, hier arbeitest du bereits am längsten.

A: a, ja genau.

I: okay gut, also welche Englischklassen du unterrichtest weiß ich ja, aber ich frage zur Sicherheit nochmal nach, es sind die alle 4. Klassen oder?

A: ja genau, alle bis auf die 4B.

I: genau, dann wollte ich noch fragen: Was ist deine Muttersprache?

A: @@ ja Deutsch

I: ja das dachte ich mir @@ Und sprichst du auch noch andere Sprachen?

A: ja ahm Italienisch, hab ich maturiert und hatte auch noch 2 Jahre an der Uni, eben Italienisch und Englisch

I: und sprichst du Italienisch noch?

A: na nur mehr selten leider.

I: also im Alltag verwendest du nicht?

A: nein, nein gar nicht, leider.

I: gut, also bei dir sind eigentlich nur Englisch und Deutsch relevant?

A: ja genau.

I: okay gut.

A: ich mein ich kanns noch verstehen, also Italienisch aber reden tu ichs nicht weil ich keine Gesprächspartner hab.

I: mhm, okay. Aber im Unterricht ist Italienisch auch irgendwie relevant?

A: nein, eher noch Latein, weil manchmal gibts Fremdwörter im Englischen, die ich noch nie gehört habe, aber ich kanns mir vom Lateinischen herleiten.

I: ja, das ergibt Sinn. Gut, dann kommen wir jetzt auch bereits zum Hauptteil des Interviews. Zuerst Mal, sagt dir der Begriff English-only language policy etwas?

A: ahm (.) ich hab ihn so jetzt noch nicht gehört aber ich kann mir vorstellen was es heißt, dass man halt hauptsächlich nur Englisch verwenden sollte.

I: genau, das ist eine Art Konzept, die schon seit vielen Jahre und von vielen Leute befürwortet wird und das bedeutet eben dass man nur dieses English-only in den Klassen haben sollte, also im

Fremdsprachenunterricht und im Englischunterricht nur Englisch gesprochen werden sollte. Meine Frage ist jetzt, ob du dich hier eher als Befürworterin oder Gegnerin des Konzept siehst?

A: nein ich bin eigentlich eher dafür, aber ich merke halt einfach immer wieder dass es in der Praxis nicht konsequent durchführbar ist, weil es gibt so Situation, wie zb. Manchmal schauen sie dich an und du merkst dass manche nix verstehen, ja dann (.) bevor sie dann die Hausübung nicht machen können weil sie es nicht verstanden haben oder ausgekannt haben usw. beziehungsweise hab ich oft auch in so disziplinierten Situation, wo es jetzt gar nicht primär um den Unterricht geht, sondern wennsd halt jemanden ermahnt oder so, ich glaub da passiert es automatisch, also man denkt da nicht so drüber nach, dass man da in solchen Situationen eher Deutsch nimmt, ansonsten bin ich eigentlich eh total dafür aber wie gesagt, ich merke oft, dass eh vor allem die die selber eine andere Muttersprache haben und ich weiß ich habs auch mal gehört, dass es für die besser sein soll, wenn man nur Englisch spricht aber ich weiß nicht nach meiner Erfahrung nach, ich hab das Gefühl die verstehen dann erst Recht nur Bahnhof also ja.

I: mhm, ja verstehe.

A: ich schau halt dann, ich versucht halt meistens diesen Begriff den ich früher kennen gelernt habe, dieses Sandwich, das heißt, dass ich meistens beides, also ich mach im Prinzip Doppelungen, also ich sags auf Englisch und auf Deutsch.

I: ja genau das ist mir auch aufgefallen, diese Doppelungen. Könntest du mir erklären wieso du diese Doppelungen machst?

A: ich glaub es ist diese Absicherung (.) ich möchte zwar hauptsächlich alles auf Englisch sagen aber halt nur so als Absicherung, weil @@ ich mir eben denke oder ich weiß, dass es dann manche net mitbekommen und deshalb sag ichs halt auf Deutsch dazu.

I: mhm, ja verstehe. Und, du hast jetzt vorher zum Beispiel, die Disziplinarmaßnahmen erwähnt, bei welchen du oft Deutsch verwendest. Das ist mir auch in mehreren Situationen aufgefallen. Fallen dir jetzt noch andere Beispiele ein, wann du Deutsch verwendest?

A: puuuuh, ich weiß nicht, vielleicht auch manchmal wenn man so spezifische Sachen, wenn du manchmal selber nicht weißt wie du manche Begriffe auf Englisch erklären sollst oder die Kinder die Begriffe nicht kennen oder auch so Sachen wie Mitteilungsheft und so Sachen, wenn sie irgendwas nehmen soll was im englischen Sprachgebrauch nicht wirklich genauso gesagt werden könnte, wie eben Mitteilungsheft.

I: pkay interessanter Punkt. Gut, dann machen wir weiter. Könntest du in Prozent das Ausmaß angeben indem du deine Erstsprache im Englisch Unterricht verwendest? Also wenn du dich jetzt selbst einschätzen würdest, wie viel Prozent wären das?

Ich weiß, es ist eine schwierige Frage, also lass dir Zeit zum Antworten.

A: hm ja ich schätze Hälfte oder bissi drüber, 60-70%, in manchen Klassen, wo das Niveau besser ist, vielleicht etwas weniger.

I: mhm okay und was würdest du jetzt sagen ist das ideale Ausmaß an Deutsch im Englisch Unterricht? Glaubst du es gibt überhaupt eines?

A: ja das ideale wäre eh denke ich 100 % Englisch.

I: mhm, also du denkst English-only und 0% Deutsch wäre ideal?

A: ja sicher, ich bin eigentlich eh dafür aber es ist praktisch nicht immer anwendbar.

I: ja da stimme ich zu, aber findest du das jetzt dann eigentlich schlecht, wenn du sagst du musst jetzt Deutsch reden, obwohl du eigentlich für nur Englisch im Englischunterricht wärst? Oder wie würdest du das betrachten?

A: hm eigentlich wäre mir lieber ich würde nur Englisch reden aber es geht halt nicht anders und ich will ja auch, dass die Kinder es verstehen, also irgendwie neutral aber auch schlecht.

I: Wenn du jetzt nur an dich selbst denkst, empfindest du es als positiv, negativ oder neutral wenn du Deutsch sprichst?

A: wenn ichs auf mich selbst beziehe, ist es eher negativ weil ich ja Englisch unterrichten sollte aber für die Schüler ist es irgendwie wieder positiv, also es ist so irgendwas dazwischen.

I: und wie sieht es aus, wenn du an die Schüler und Schülerinnen denkst, denkst du dass es einen negativen oder positiven Einfluss auf die SuS hat, wenn du Deutsch redest?

A: das kann man für die Klasse net sagen, das ist sicher individuell, für die die eh schon gut sind, ist es vielleicht eher negativ, weils besser wäre, wenn die mehr Input in Englisch bekommen würden und somit weniger lernen aber bei denen, die eher schlecht sind, die können wieder von mehr Deutsch profitieren, weil sie zu viel Englisch überfordert dann beziehungsweise sie es nicht verstehen. Und ich hab auch einmal das so gemacht, also probiert, es so probeweise, dass alle Kinder und die Lehrerin nur Englisch reden, auch so Fragen stellen wie: Can I go to the sink and May I go to the toilet?, das sollten sie schon können, das hab ich forciert, dass sie von selber auf Englisch fragen und wir haben dann eben einmal so ein Experiment gemacht, weil das die Kinder selber wollten, da hatten wir auch einen Native Speaker und da wollten die Kinder eine Stunde es probieren nur Englisch zu reden (.) und naja (.) irgendwie haben sie dann gemerkt, dass es schwerer ist als gedacht und obwohl es auch sicher lustig war, hat es sie hauptsächlich frustriert weils gemerkt haben, dass halt net funktioniert und sie dann eben paar Sachen net sagen können oder auch Sachen nicht verstehen, also es war nicht erfolgreich genug, dass wir dann gesagt haben, dass wir das dauerhaft durchsetzen können @@.

I: aber es war auf jeden Fall eine nette Idee und es hat auch gezeigt, dass English only in der Klasse gar nicht funktionieren würde, oder wie siehst du das?

A: nein definitiv nicht, sie brauchen Deutsch.

I: okay gut (.) Was mir zum Beispiel auch aufgefallen ist beim Beobachten sind Vokabelsachen, also das Typische, dass man hier auf Deutsch übersetzt, könntest du mir dafür eine Begründung geben? Also erklären warum du hier Deutsch verwendest? Zum Beispiel hast du bei der Adverbs Erklärung gesagt, also das war da eine Mischung aus Grammar und Vocabulary, da hast du gesagt: The game is fair und das heißt, wie ist das Spiel? Fair.

A: ja das mache ich, weil es besonders bei Grammatik und Vokabeln extrem schwierig teilweise für Kinder ist es auf Englisch zu verstehen. Gerade bei Grammatik mit Regeln und auch bei Vokabelübersetzungen, wie auch z.B. Unterschiedliche Sätze übersetzen mit Adjective und Adverb, da hab ich das Gefühl, dass die Kinder es viel besser verstehen wenn man es auf Deutsch übersetzt und ihnen so den Unterschied zeigt.

I: okay also du bist, wenn ich das richtig verstanden habe, pro Deutsch wenn es um Grammatik und Vokabel geht?

A: ja genau, da sie es so besser verstehen, vor allem bei Regeln der Grammatik. Ich denk mal halt auch bei den Vokabeln ist es sicher viel auch so, weil unsere Bücher einfach so aufgebaut sind, mit Deutsch und Englisch, du hast halt die Listen und die sind Deutsch Englisch aufgebaut.. ich mein ich schau schon auch dass ich diese Umschreibungen auf Englisch verwende aber ja im Endeffekt sehen sie ja eh in den Büchern die Übersetzungen.

I: hab ich das jetzt richtig verstanden, dass du es bei Vokabeln eher nur machst, weil du dich ans Buch anpasst oder siehst du einen generellen Nutzen hier Deutsch zu verwenden?

A: ja auf jeden Fall wegen dem Buch und aber hmmm (.) schwer zu sagen (.) ich hatte auch so Seminare, wo es geheißen hat kein Deutsch Englisch und keine Vokabelhefte mehr (.) aber wie soll man es sonst machen? Ich mach ja auch diese word fields, wo man eh nur Englisch alles schreibt und Deutsch weglässt aber dann kommt halt im Endeffekt eh immer Fragen zu: was heißt das oder schreiben sie es sich eh auf Deutsch dazu (.) ich mein das mach ich auch oft bei der Schulübungen und im Endeffekt weiß ich halt nicht, da bin ich dann auch immer selbst so verunsichert weil ich mir dann denke, sie merken sich ja dann net was das heißt, ich mein, ich habs ja zum Beispiel bei expressing opinion gemacht und habs da auf Deutsch gar nicht dazu geschrieben aber im Endeffekt, weiß ich ob sie sich so merken was das heißt? Nein (.)

I: ja das ist da leider die Gefahr.

A: ja es ist ein Dilemma, es ist immer diese Unsicherheit, ich würds einerseits eh gern so aufbauen, mit nur Englisch aber es kommt halt dann oft von ihnen auch: ja was heißt das jetzt? Und dann denk ich mal halt auch, ich könnte gleich die Übersetzung auch an die Tafel schreiben, dann sag ich halt immer nur wer es sich nicht merkt, solls hinschreiben auf Deutsch.

I: mhm..also wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, sind deine Gründe oft diese, dass du gleich auf Deutsch übersetzt, weil du dir denkst, sie fragen sonst eh gleich wieder nach oder verstehen es nicht? Also Angst dass die Kinder es dann nicht verstehen ist auf jeden Fall da , korrekt?

A: ja genau, genau genau, so profitieren sie dann ja erst Recht dann nicht von English only.

I: okay gut, danke. Dann zum Beispiel hast du auch den Schularbeitsstoff oder die Hausübungen auf Deutsch erklärt, wenn du Zettel erklärst oder auch Übungen im Buch.. was ist denn hier der Grund dafür?

A: ja damit sie es besser verstehen aber hauptsächlich geht's hier um Zeitersparnis, vor allem bei Hausübungen, weil das bespricht man meistens am Ende und da ist die Zeit eh schon so knapp und da denkst dir halt: Willst das jetzt wirklich alles auf Englisch sagen und dann nochmal auf Deutsch erklären? Nein, damit es wirklich alle gecheckt haben, sag ichs schnell auf Deutsch @@ weil diese Doppelungen wären hier dann Zeitverschwendung und hier geht's aber um die Zeitersparnis.

I: interessant, danke für die Erläuterung. Weiteres sind mir Organisatorische Sachen aufgefallen, bei welchen du Deutsch verwendest und auch side-talk, also wenn du mit den Kindern über Dinge redest, die nicht unterrichtsrelevant sind. Beispielsweise wie du mit dem M. geredet hast um ihn zu beruhigen oder ein anderes Beispiel war, wo du gefragt hast wer jetzt noch den Schularbeitsstoff braucht etc. Kannst du mir erklären, wieso du in diesen Situationen auf Deutsch umsteigst?

A: nein (.) bewusst eigentlich nicht (.) ich glaub das ist eigentlich einfach automatisch (.) hat keinen bestimmten Grund.

I: und auch nicht bei Organisatorischen Dingen, wie: Wir machen jetzt eine Listening und vergleichen diese dann? Ist das auch unbewusst?

A: ja auf jeden Fall, das wäre mir gar nicht aufgefallen, weil da hätte ich jetzt eigentlich gesagt, dass ich die Sachen eher auf Englisch sage.

I: es gab Fälle, wo du es auf Englisch gesagt hast und dann wieder welche auf Deutsch

A: es kann auch sein, dass man vielleicht vorher was auf Deutsch gesagt hat und dann deshalb nicht gleich wieder den Schalter auf Englisch umlegt aber keine Ahnung (.) eher unbewusst auf jeden Fall.

I: okay gut, ahm (.) ja wie sieht es aus bei Situationen, die ich beobachtet habe, bei welchen du Schüler und Schülerinnen direkt in Deutsch ansprichst, aufgrund diverser Dinge, wie damals beim S.: Vergiss nicht das nachzutragen oder an alle: die anderen dürfen auch mitdenken?

A: ahm ja, das ist schon bewusst, da es so Sachen sind wo ich mir denke: das bekommen sie auf Englisch kann nicht mit.

I: also meinst du, wenn du zum Beispiel gesagt hättest: The others are also allowed to think (.) hätten das die anderen gar nicht wahrgenommen?

A: ja genau, dieses mitdenken, das ist aber auch eine Phrase, die gibt's gar net genau auf Englisch, da gibt's nicht die direkte Translation.. use your brain oder get thinking, das ist nicht das Selbe (@@) Es ist einfach auch effektiver, viele würden da nicht mitdenken oder sich gar nicht angesprochen fühlen oder es verstehen, wie zum Beispiel die J. weißt du ja eh...dann sag ich was auf Englisch zu ihr und sie schaut mich nur so an: Hä?? was? Und du hast halt leider net die Zeit in der Stunde, das so lange auf Englisch zu umschreiben, dass es alle verstehen (.).

I: ja das ist leider so.. du hast auch öfter auf Deutsch geantwortet wenn ein Schüler etwas auf Deutsch gefragt hat (.) ist dir das aufgefallen?

A: nein das ist auch unbewusst, kann gut sein aber keine Ahnung wieso, passiert halt einfach.

I: Weiteres kamen öfter Situationen vor mit bestimmten Schüler und Schülerinnen wo du zum Beispiel Anweisungen wie : Open your workbook on page so und so gibst und du dann noch bestimmte Schüler und Schülerinnen auf Deutsch das nochmal gesagt hast, da diese die Anweisungen noch nicht befolgt haben. Was war da dein Hintergedanke?

A: naja einfach weil ich mir dann denke, okay der oder die Jenige hats nicht verstanden oder nicht reagiert hat oder aber auch, es gibt bestimmte Leute , da weiß ich die kann ich auf Englisch anreden und dann gibt's die, da weiß ich da geht das nicht (.).

I: sehr spannend, also du passt dich da an die individuellen Schüler an?

A: ja genau, zu einem kann ich zum Beispiel sagen: Sit properly und er versteht es aber bei wem Anderen zum Beispiel, da lass ichs gleich, weil er würde es net verstehen und dann müsste ich wieder doppeln und das wäre hier unnötig und nur ein Zeitverlust.

I: denkst du wenn man mehr Zeit hätte, dass man sich mehr bemühen würde es auf Englisch zu umschreiben?

A: puh gute Frage, wäre interessant, vielleicht schon aber ist halt auch eine Frage der Geduld aber man kommt leider eh nicht in die Situation es auszuprobieren.

I: ja das stimmt @@ Sehr gut, jetzt sind wir eh schon fast am Ende, eine Frage noch: Welche Faktoren lenken welche Sprache du verwendest?

A: das Sprachniveau der Schüler vor allem spielt eine große Rolle aber das Alter zum Beispiel spielt gar keine Rolle weil vor allem in der 1. Spreche ich noch extrem viel Englisch und es wird immer weniger , ist eigentlich traurig aber da ist man noch so motiviert aber je mehr du dann siehst, es checken nicht alle und es bleiben einige auf der Strecke, umso größer wird dann der Deutsch Anteil.

I: mhm, ja das habe ich auch bereits bei mir beobachtet..

A: vielleicht liegt's auch daran, dass in der 1. noch der Schwerpunkt so auf die Aussprache und die Basics sind, den Wortschatz und nicht die schwierigere Grammatik, es ist alles noch leichter und deshalb ist es vielleicht auch so dass man nicht so viel Deutsch braucht.

Also grundsätzlich bin ich in der 1. noch sehr motiviert aber dann schwindet es halt, man sollte es eh behalten aber is schwierig, die Frustration wird dann halt immer mehr

I: denkst du auch, dass es was zu tun hat, damit dass man sich nach den Schwächeren richtet und deshalb mehr Deutsch redet?

A: ja auf jeden Fall.

I: gut (.) würden dir noch andere Faktoren einfallen?

A: ja ich glaub zum Beispiel beim Disziplinieren ist das emotionale ein großer Faktor der mit spielt, weil wenn man sich ärgert, neigt man eher zur Muttersprache und im Englischen muss ich aufpassen, wie dabei nehm ich dann auf Englisch auch so das f. Wort und das kann ich ja im Unterricht nicht sagen @@ aber tendenziell ist es echt das Spontane, dass wenn man sich ärgert, dass man da authentischer in seiner Muttersprache ist und es sich natürlicher anfühlt?

I: also eigentlich ist es das emotionale was dich selbst angeht, aber denkst du auch dass es bei den Kindern einen Unterschied macht ob Deutsch oder Englisch?

A: nein auch bei den Kindern, da die emotionale Ebene auf Deutsch einfach mehr da ist..

Und das mit dem Zeitfaktor, dass man manchmal einfach keine Zeit hat und ich schauen sollte, dass jeder alles verstanden hat und der Zeitstress ja in vielen Situationen

I: wie sieht es aus mit die Schüler und Schülerinnen unter Druck setzen? Denkst du daran, wenn du vermehrt Deutsch sprichst, dass somit der Druck etwas weniger wird?

A: hm guter Punkt, gar nicht so bewusst, aber jetzt wo du es sagst, ja vielleicht. Wenn sie dann nichts verstehen, dann sind sie wahrscheinlich oft überfordert.

I: würde dir noch was einfallen, Situationen wo du Deutsch unbewusst verwendest?

A: nein eigentlich nicht.

I: gut, ah mir ist noch eingefallen, du doppelst oft: Do you have any questions? Habt ihr noch Fragen?

A: ah echt? Das wäre mir nicht aufgefallen, weil das sagt ma eh so oft, das sollte sie können @@.

I: mhm.

A: aber manchmal is auch einfach weil sicher man könnte es auf Englisch auch sagen aber oft muss mas sowieso 2 x sagen weil das macht ich zb auch öfter: Is anyone still writing? Da bin ich mir auch net sicher, weil da rührt sich niemand und dann frag ichs auf Deutsch und es kommt was und da frag ich mich auch, eigentlich müssen sie das kennen? Aber vielleicht ist es oft einfach, dass viele im Traumland sind und manchmal is echt so, dass sie nur auf Deutsche Fragen reagieren aber ich weiß nicht wieso das so ist.

I: gut danke, hast du noch zusätzliche Anmerkungen?

A: nein, eigentlich nicht

I: gut super, dann vielen Dank nochmal!

Interview Transcript Teacher B

I: zuerst Mal, danke dass du dir Zeit für das Interview mit mir heute nimmst.

B: gerne.

I: der Fokus dieses Interviews wird auf der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht liegen. Alle deine Aussagen werden mit höchster Vertraulichkeit und Anonymität behandelt und auch ausschließlich nur für meine Masterarbeit verwendet. Du hast mir auch bereits deine schriftliche Zustimmung gegeben, dass ich das Ganze aufnehmen darf und weiterhin wird die Aufnahme nach der Verwendung für die Masterarbeit gelöscht. Du kannst auch jeder Zeit aus der Studie aussteigen. Hättest du noch irgendwelche Fragen bevor wir starten?

B: nein, alles klar.

I: nun, zuerst mal hätte ich ein paar Fragen zu deiner Person. Seit wann unterrichtest du Englisch?

B: ich unterrichte seit September 2020.

I: also dein erstes Unterrichtsjahr.

B: genau.

I: und welche Ausbildung hast du gemacht?

B: ahm ich habe an der Uni Wien studiert und zwar Latein, Englisch und Geschichte und habe in allen Fächern den Bachelor of Education und bin zur Zeit im Master.

I : okay sehr gut, Bachelor abgeschlossen und an der Uni Wien. Hast du noch Berufserfahrungen an anderen Schulen?

B: ahm nein, mal abgesehen von Praktika.

I: gut, welche Klassen unterrichtest du denn dieses Jahr?

B: eine erste und eine dritte in Englisch.

I: ahm und was ist deine Muttersprache?

B: deutsch @@.

I: und sprichst du auch noch andere Sprachen?

B: ein bisschen Italienisch.

I: spannend, sprichst du das regelmäßig?

B: nein, gar nicht.

I: also nur Englisch und Deutsch ist relevant?

B: ja genau.

I: gut, dann kommen wir jetzt auch schon zum Hauptteil, der Verwendung der Erstsprache im Englisch Unterricht. Fangen wir mal an, sagt dir der Begriff English-only-language policy etwas?

B: ich nehme mal an, das heißt man spricht nur Englisch im Englisch Unterricht.

I: ja genau, es ist eine Art Konzept, wo die Leute dafür sind, dass nur die target language, also English im Englischunterricht gesprochen wird. Würdest du nun sagen, dass du eine Befürworterin oder eher eine Gegnerin dieses Konzeptes bist?

B: ich würde es befürworten, aber ich finds halt überhaupt nicht realistisch. In den Klassen in denen ich unterrichte vor allem, in der ersten geht's, wenn man es ihnen von Anfang an geht's, da is es einfacher aber in der 3. Ist es absolut nicht machbar, überhaupt nicht realistisch in der Klasse. Man könnte es machen, aber dann brauch ich für ein Vokabel um es auf Englisch zu erklären mit umschrieben oder antonyms und synonyms oder so 20 Minuten für ein Wort und die Zeit hat man einfach nicht und vor allem bis dass die ganze Klasse gecheckt hat.

I: also würdest du jetzt sagen es ist nicht machbar in unserer Schule?

B: ich glaub dass es nicht an dem Konzept der Mittelschule liegt, wie viele denken, sondern dass es sicher irgendwie machbar ist, aber es kommt auf die Klasse an. Die 3. Zum Beispiel ist eine Sammelklasse und hatte schon drei Jahre vorher Englisch und ich weiß nicht wie viel English die vorher hatten aber sicher kein English only @@ und deshalb glaub ich dass es schwierig ist mit dem English-only anzufangen. Sicher nicht unmöglich aber schwierig und aufgrund des Zeitlimits nicht umsetzbar.

I: wenn ich das jetzt richtig rausgehört habe, spielt hier also der Faktor Zeit die entscheidende Rolle?

B: ja genau, ich glaub, dass es schon durchführbar ist aber ja (.) die Zeit fehlt.

I: was heißt du siehst dich eher als Befürworterin des English-only Konzepts aber findest es in diesen Klassen nicht umsetzbar, korrekt?

B: ja genau (.) aber grundsätzlich würde ichs befürworten, vor allem in der Oberstufe weil die Kinder da extrem profitieren können, vor allem wenn das English Niveau gut genug ist.

I: gut, nun würde ich gerne wissen ob du mir Beispiele geben könntest wann du auf deine Muttersprache im Englisch Unterricht zurück greifst?

B: ja ich greife sehr oft auf Deutsch zurück. Beispiel ich erkläre ihnen halt die Vokabel oder gebe ihnen eine Übersetzung auf Deutsch und auch bei der Grammatik, erkläre ihnen das nochmal auf Deutsch oder vergleiche es mit der deutschen Grammatik.

I: okay Grammatik und Vokabular, würden wir jetzt noch Beispiele einfallen?

B: anweisungen, ja oder wiederholende Fragen, also wenn ich Fragen auf Englisch stelle und die Kinder die nicht checken, dann wechsle ich auf Deutsch, zum Beispiel: You have to tick either True or False..wenn sie das net mal checken die Anweisung, dann sag ichs halt auf Deutsch, um Missverständnisse zu vermeiden.

I: du stellst praktisch eine Frage auf Englisch und siehst aber es kommt keine Reaktion oder eine verwirrte Reaktion von den Kindern und wendest deswegen Deutsch an, richtig? Das ist mir eh beim Beobachten oft aufgefallen.

B: ja genau, genau. Ich mein, manchmal formuliere ich vielleicht die Frage um, aber wenns dann auch net funktioniert, dann halt Deutsch.

I: okay gut, nun eine etwas schwierige Frage aber versuch bitte in Prozent das Ausmaß anzugeben in dem du Deutsch sprichst.

B: generell jetzt?

I: ja generell, würdest du dich da eher unter oder über 50 % sehen?

B: wenn ich auf alle Klassen gehe, dann würde ich sagen unter 50%.

I: okay gut unter 50? Also so im 40% Bereich?

B : ja in der 1. Klasse so umso 30 und in der 3. An die 70%.

I: also es ist sehr klassenspezifisch?

B: ja sehr, aber im Durchschnitt so 40%.

I: okay gut, danke. Und würdest du sagen es gibt ein ideales Ausmaß an Deutsch im Englisch Unterricht und wie viel Prozent wären das für dich?

B: im Idealfall würde ich eigentlich so 80-85% sagen. Also ich wäre schon eher bei der English-only Variante. Also ich finds eigentlich besser sehr wenig Deutsch einzusetzen.

I: aber warum?

B: weil die halt generell schon sehr wenig, also die meisten sind eh schon dem Englischen sehr wenig ausgesetzt, deshalb find ichs wichtig, dass sie überhaupt hören wie sich Englisch anhört, die Aussprache lernen und ein Gefühl für die Sprache entwickelt.

I: interessante Faktoren. Das heißt aber du würdest sagen es gibt das ideale Ausmaß? Eben diese 80-85%?

B: ja definitiv auch wenns hier nicht machbar ist @@.

I: ja machbar sein ist wieder was Anderes @@.

B: was würdest du sagen wenn du jetzt im Unterricht Englisch redest, wenn es dir direkt auffällt, würdest du es in dem Moment als positiv, neutral oder negativ sehen? Wie fühlst du dich dabei?

B: neutral bis negativ würd ich sagen, also positiv eher nicht, weil ich denk ma jetzt nicht mah voll super, jetzt hab ich wieder Deutsch geredet mit ihnen aber manchmal denk ich mir es is halt einfach

so aber überhaupt in Stunden wo ich mehr denke, recht viel Englisch ist da jetzt nicht passiert und ich hab sehr viel auf Deutsch erklären müssen, weil sie nicht verstanden haben was ich von ihnen will wenn ich Englisch rede, da hab ich dann so ein hmmm Gefühl das geht ein bisschen am Englisch Unterricht vorbei und ich habs nicht geschafft ihnen das Englisch was ich wollte richtig im Unterricht zu vermitteln @@@. Auch wenn wir irgendwas gemacht haben mit Englisch, einen Text gelesen haben, sobald ich selbst zu viel Deutsch mit ihnen geredet habe, gibt mir das eigentlich schon ein schlechtes Gefühl.

I: mhm, aber beziehst du das dann nur auf dich selbst so? Also diese negativen Gedanken? Oder auch auf die Kinder?

B: nein auch auf den Unterricht, also dass die Stunde nicht so gut war, wie sie hätte sein können.

I: also je mehr du Deutsch sprichst, desto mehr denkst du dir es ist schlecht gelaufen?

B: hm jein, sagen wir mal so, das Stundenziel wurde dann einfach nicht so erreicht, so auf die Art.

I: würdest du jetzt auch sagen es hat einen negativen Einfluss auf die Kinder selbst in den Stunden, wo du vermehrt Deutsch redest?

B: ahm (.) ich glaub das ist eher mein persönliches, glaub nicht dass es auf die Kinder einen negativen Einfluss hat, es sind eher die Ansprüche die ich an mich selbst Stelle als Lehrperson, an meinen Unterricht, die ich dann net so erreicht hab weil ich gerne weniger Deutsch reden würde.

I: okay also deine eigenen Ziele würden nicht erreicht. Fällt dir auch ein positives Beispiel ein, indem du Deutsch verwendet hast?

B: naja ich glaub schon dass es positiv ist, wenn ein sprachliches Missverständnis aus dem Weg geräumt wird, also wenn sie etwas überhaupt nicht verstehen und ich es auf Deutsch erkläre und dann verstehen sie weils dann logisch is für sie, dann is es ja positiv, weil da hat die Erstsprache ihnen geholfen das Problem zu beseitigen.

I: mhm. Also wenns ums Verständnis geht, dann is es positiv für beide Parteien.

Gut, das hat die zweite Frage schon vorhin weggenommen. Aber würden dir noch Beispiele für positive oder negative einfallen?

B: ich glaube es ist auch positiv für sie, weil sie ja generell lernen, weil ja auch Deutsch ihre Zweitsprache ist. Sie lernen die ganze Zeit eine Sprache. In der 3. zumindest aber in der AHS kann ich mir vorstellen, dass zu viel Deutsch fürs Englisch lernen einen negativeren Einfluss hätte, weil die keinen Bedarf an Deutsch haben..

I: glaubst du auch dass es einen positiven Einfluss auf die schwächeren SchülerInnen hat, also der Einsatz von Deutsch im Englisch Unterricht?

B: doch doch, jetzt wo du es sagst, ich glaube Deutsch kann vor allem schwächeren Kindern vor allem den Druck nehmen und die Angst. Daran hätte ich gar nicht gedacht aber das auf jeden Fall. Du hast Recht. Aber man kanns auch wieder so drehen, dass es einen negativen Einfluss auf die

Guten haben könnte, da die mehr verstehen würde, aber dann nicht dem ausgesetzt werden. Aber andererseits glaub ich ist der Nutzen größer, indem man den Schwächeren hilft.

I: also man richtet sich nach den Schwächeren?

B: ja eher schon.

I: da ich vorhin vergessen habe da näher nachzufragen. Du hast erwähnt und das habe ich auch beobachtet, dass du vor allem bei Grammatik zu deiner Erstsprache greifst. Könntest du mir erklären wieso du das tust? Zum Beispiel hast du past simple and present perfect vermehrt auf Deutsch erklärt, wie beispielsweise: Die past simple ist eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit. Kannst du mir erklären, wieso?

B: ich machs weil ich mir denke, dass sie es auf Englisch nicht verstehen. Ich glaub dass ich schon manchmal hin und her switze und versuche es auch manchmal zuerst auf Englisch zu erklären aber dann richte ich mich immer nach der M., sie ist mein Maßstab ob sie Standard Gruppe, also die schwächere Hälfte verwirrt aussieht, dann erklär ich es nochmal auf Deutsch. Dann schau ich noch weiter und schau wie die anderen reagieren und wenn der Großteil verwirrt dreinschaut, dann erklär ichs eben nochmal genau auf Deutsch. Also rein Verständnis ist hier die Rolle.

I: spielt auch Zeit hier eine Rolle?

B: ja das auch, natürlich hat man nicht die Zeit immer alles ewig zu erklären und da geht's oft mit Deutsch einfach schneller aber vorrangig ist das Verständnis. Und das Zeit sparen ist bei mir aber eher wichtiger bei Vokabeln, als wie bei Grammatik. Weil bei Grammatik steht das Verständnis im Vordergrund und das Problem ist auch, dass sie die meta language gar nicht verstehen, die wissen ja kaum was ein Verb ist, deshalb muss man Tun-Wort sagen, also sie verstehens schon schlecht auf Deutsch, aber noch schlechter auf Englisch, deshalb verwende ich da eher Deutsch.

I: grammar also eher Verständnis und Vokabeln eher Zeitfaktor?

B: ja genau weil bei Vokabeln könnte ich sicher einige umschreiben und Beispiele geben und sie würden es auch sicher irgendwann verstehen aber es dauert halt viel zu lange.

I: ja verständlich. Nun zurück zu den Anweisungen, die du auch als Beispiel für die Verwendung der Erstsprache im Unterricht genannt hast, was ist da so dein Hintergedanke?

B: das ist auch nur Verständnis, wobei bei Anweisungen hab ich das Gefühl, dass ich die relativ oft in Englisch gebe aber dann das Verständnis prüfe, in dem ich zum Beispiel frage:

Okay was machen wir jetzt? Was sollt ihr tun? Und dann erkläre ich es nochmal auf Deutsch

I: also würdest du sagen bei Anweisungen ist es bewusst dass du hin und her switcht? Oder eher schon automatisch?

B: eher automatisch (.) aber schwierig (.) aber denke unbewusst.

I: mir is auch oft aufgefallen, dass du manchmal was auf Deutsch sagst und dann auf Englisch, wenn du drüber nachdenkst, hättest du eine Idee wieso du das machst?

B: ehrlich gesagt das einzige was ich mir jetzt denke, is weil ich mir dann wirklich denke: ah du redest schon wieder nur Deutsch, solche Momente hab ich doch öfter und dann switche ich wieder auf Englisch aber das macht eigentlich keinen Sinn, weils weder Verständnis noch Zeitersparnis ist.

I: also denkst du dass Schüler und Schülerinnen von zuerst Deutsch und dann Englisch gar nicht profitieren?

B: doch, kann schon sein, aber weiß nicht

I: gut danke. Jetzt kommen wir zu ein paar Situationen, die ich eben beobachtet habe. Vieles wurde eh schon angesprochen. Was mir zum Beispiel aufgefallen ist, ist dass du wenn es um das Disziplinieren von Kindern geht, hauptsächlich auf Deutsch zurückgreifst, kannst du erklären wieso? Seid leise, hört auf zu meckern, was ist los mit euch heute? Wäre Beispiele

B: gute Frage @@. Ich glaube das ist einfach weil Deutsch die Beziehungssprache für die Schüler ist und auch wenn ich mit den Kindern außerhalb vom Englisch Unterricht rede, spreche ich auf Deutsch und ich glaub das diese Beziehungsebene auf Deutsch basiert und nicht auf Englisch und ich glaub Störverhalten und Disziplinieren wirklich auch sehr auf der emotionalen Beziehungsebene liegt. Ich verwende da wirklich nur Deutsch.

I: wenn du darüber genauer nachdenkst, warum glaubst du tust du das? Warum denkst du, dass da Deutsch wirklich besser ankommt? Ein Beispiel, glaubst du es würde einen Unterschied machen ob du : Seid leise or be quiet sagst?

B: das ist nicht so ein Deutsch Ding, das ist bei mir ein Dialekt Ding, das ist eine Authentizität frage, sowas wie: jetzt haltest das einfach zam, is viel authentischer als be quiet please und oft ist es auf Englisch auch zu schwach!

I: gut, also Emotionalität und Authentizität. Öfter kam auch vor, Kinder fragen was auf Deutsch, wie beispielsweise: Darf ich den nächsten Satz machen? Und du antwortest auf Deutsch zurück. Weißt du wieso du das tust?

B: irgendwie ist das code-switching in der Unterhaltung, es kommt halt auf Deutsch und deswegen antwortest du auf Deutsch.. ich weiß nicht (.) das ist schwierig (.) hab ich nur Deutsch geredet?

I: nein du hast schon auch manchmal Englisch geredet aber öfter Deutsch, mich würde nur interessieren wieso?

B: ehrlich gesagt keine Ahnung (.) das passiert einfach absolut unterbewusst.

I: weiteres ist mir aufgefallen, dass du gerne solche Sachen machst wie: Wer kann L. erklären wo wir gerade sind? Also das war eine Reaktion auf das nicht aufpassen eines Kindes. Oder: Du hast anscheinend nicht aufgepasst, wenn du nicht weißt wo wir sind.

Bitte erkläre mir wieso du hier auf deine Erstsprache zurückgreifst.

B: mhm, mhm. (.) das ist ja für mich disziplinieren und auch irgendwie auf der emotionalen Ebene, aber hm...voll schwierig, warm mach ich das...das ist schon sehr wieder auf die Beziehungsebene,

auf die emotionale Ebene zu kommen, weil man dem Kind ein schlechtes Gewissen indirekt einreden will und weil ich ja will, dass jemand anderer sagt wo wir sind.. aber keine Ahnung, es würde ja keiner was dann auf Englisch sagen...vielleicht sag ichs deswegen auf Deutsch, weil ich mir eine Deutsche Antwort erwarte.

Ahm zu dem vorher is mir noch eingefallen, vielleicht weil das so ein unvorbereiteter Dialog ist, im Gegensatz zu Anweisungen überleg ich schon noch genau wie und was ich was sage und wie ichs erkläre aber wenn dich wer spontan anredet auf Deutsch, da ist es automatisch, da überlege ich nicht was ich sage und deswegen vielleicht gerade in der Sprache, die gerade verwendet wird, weils eben so unvorbereitet ist.

I: ah gut, also du denkst, das Spontane in dem Fall ist das was einen auf die Muttersprache zurückgreifen lässt. Gut, dann gabs noch öfter Situationen, in denen du die Hausübung auf Deutsch erklärt hast.

B: des is einerseits Verständnis und auf jeden Fall Zeit, vor allem weils am Ende der Stunde ist und sie sich da meistens nicht mal mehr konzentrieren können und da hab ich das Gefühl, dass es mental schon so anstrengend ist dass sie das deswegen nicht mehr verstehen würde, da ist die Chance, dass sie es verstehen was sie machen wollen und tun sollen auf Deutsch um einiges größer.

I: da hast du einen spannenden Punkt angesprochen, mit dem dass du glaubst dass es für die Kinder mental anstrengend ist, wenn man die ganze Zeit Englisch redet.

B: ich glaub einfach dass die Kinder allgemein nach 20 Minuten schon erschöpft sind, wenn sie sich so sehr auf Englisch konzentrieren müssen, vor allem im Fremdsprachen Unterricht, da kann man durch kurz auf Deutsch switchen und auch entlasten.

I: gut, dann gabs auch Organisatorisches, wie Abgaben: Wer hat noch was zum Abgeben? Wer hat seine Hausübung nicht gemacht etc.? Wieso verwendest du da hauptsächlich Deutsch?

B: ganz einfach, Zeitersparnis, für Organisatorisches will ich so wenig wie möglich Zeit verlieren, da möchte ich dass das schnell geht und geht einfach schneller auf Deutsch.

I: gut, bezüglich Vokabel, würdest du sagen du lässt dich da von den Büchern und ihrer typischen Deutsch-Englisch Übersetzung leiten?

B: nein, ich versuche genau davon wegzukommen, ich versuche es zu umschreiben oder Synonyme zu geben oder auch mit Gestik und Mimik viel zu arbeiten. Bei Vokabeln versuch ichs viel länger es ihnen beizubringen auf Englisch als bei Grammatik, weil ich das Gefühl hab bei Vokabeln können sie verstehen und schneller aber bei der Grammatik glaub ich, dass das Verständnis und die meta-language ist so weg von ihrem Niveau, dass es unrealistisch ist, dass sie es noch verstehen.. Vokabel seh ich einfach noch mehr eine Chance als bei Grammatik, bei Grammatik geb ich schneller auf.

I: gut, weiteres waren auch noch so Dinge, wie what is the next step on the agenda, also zum Beispiel: Wir machen jetzt das und das etc. wo du oft hin und her switcht zwischen Englisch und Deutsch.

B: ganz easy, beides wieder, Verständnis und Zeitersparnis, vor allem Zeitersparnis wenns Richtung Stundenende geht, da geb ich die Anweisung auf Deutsch oder sag was wir als nächstes machen. Aber oft ist es auch unterbewusst, weil ob manche Sachen wirklich was bringen, wenn mans auf Deutsch sagt, weiß ich nicht.

I: okay gut, jetzt sind wir fast am Ende angelangt. Ich hätte noch eine Frage und zwar: Welche Faktoren glaubst du lenken welche Sprache du verwendest?

B: hmmm, was meinst du?

I: beispielsweise glaubst du spielt das Alter oder Sprachniveau eine Rolle?

B: hmm, ich würde sagen das Sprachniveau und die Schulform spielen definitiv eine Rolle. In einer Ahs würde ich niemals so viel Deutsch reden wie jetzt. Alter ist schwierig weil ich ja in der 1. mehr rede aber eindeutig auch das Sprachniveau, je schlechter das Niveau, desto mehr rede ich Deutsch. Das Alter würd ich eigentlich sagen, dass es normalerweise schon auch ein Faktor ist, vor allem Ober und Unterstufe, umso älter, umso weniger Deutsch eigentlich aber das geht auch nicht immer.

I: also Sprachniveau und Schulform sind hauptausschlaggebend?

B: ja genau.

I: meine letzte Frage wäre, ob du Deutsch öfter unbewusst verwendest und ob dir Beispiele einfallen?

B: ich glaub schon vor allem beim side-talk und beim Disziplinieren ist es total unbewusst, das wäre mir noch nie aufgefallen, wenn ich nicht mit dir drüber geredet hätte. Ich denke eigentlich wirklich nur bei Anweisungen und Erklärung, wiederholenden Fragen und Grammatik es wirklich bewusst mache.

I: sehr gut, Dankeschön. Das wars auch schon. Hast du noch zusätzliche allgemeine Anmerkungen?

B: nein eigentlich nicht.

I: gut, dann danke nochmal, dass du dir Zeit genommen hast.

Interview Transcript Teacher C

I: danke, dass du dir die Zeit für dieses Interview mit mir heute nimmst. Ich werde dir nun mal kurz erklären auf was der Fokus des Interviews liegt. Also der Fokus dieses Interviews wird auf der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht liegen. Alle deine Aussagen werden mit höchster Vertraulichkeit und Anonymität behandelt und auch ausschließlich nur für meine Masterarbeit verwendet. Du hast mir bereits die schriftliche Zustimmung zum Aufnehmen des Interviews gegeben, danke dafür. Sonst ja, die Aufnahme wird nach Fertigstellung meiner Masterarbeit sofort gelöscht und das Aussteigen aus der Studie ist dir, ohne jegliche Folgen, immer möglich. Bevor wir starten, hast du dazu noch Fragen?

C: nein, alles klar.

I: gut dann lass uns starten. Zuerst Mal ein paar persönliche Informationen, die ich gerne von dir wissen würde und zwar. Seit wann unterrichtest du Englisch?

C: ich bin jetzt im 3. Dienstjahr.

I: und welche Ausbildung hast du gemacht?

C: ich war auf der PH in Wien und habe Bildnerische Erziehung und Englisch studiert. 3 Jahre hat die gedauert und habe mit dem Bachelor abgeschlossen.

I: hast du auch Berufserfahrungen an anderen Schulen?

C: nur Praktika eigentlich und nur Mittelschule.

I: gut, welche Englischklassen unterrichtest du dieses Jahr?

C: dieses Jahr sind es nur die dritten, 3A, 3B und 3C.

I: okay und was ist deine Muttersprache?

C: deutsch @@.

I: und sprichst du noch andere Sprachen?

C: also ich spreche Englisch und Deutsch fließend und hatte in der Schule auch Französisch aber davon hab ich schon wieder sehr viel verlernt. Ja sonst noch bissi schwedisch aber fließend und relevant sind nur Englisch und Deutsch.

I: so jetzt kommen wir auch schon zum Hauptteil, zur Verwendung der Erstsprache. Meine erste Frage ist hier ob dir der Begriff English language only policy etwas sagt?

C: na ich nehme an dass das heißt nur Englisch im Englischunterricht spricht und kein Deutsch verwendet werden soll.

I: ja genau das ist basically der Kern davon, ist eine Art Konzept die sich über Jahre eingebürgert hat und erst seit einigen Jahren wirklich in Frage gestellt wird. Würdest du nun behaupten dass du eher eine Befürworterin oder eine Gegnerin dieses Konzeptes bist?

C: also in der Ausbildung haben wir auf jeden Fall ganz klar gelernt nur Englisch zu reden und das hab ich auch am Anfang versucht aber bin ziemlich schnell drauf gekommen, dass die Kinder dann teilweise gar nichts verstehen. Und jetzt bin ich ja in der Standard Gruppe, also die schwächere Gruppe und da geht das dann überhaupt gar nicht. Ich versuche natürlich schon so viel Englisch wie möglich zu sprechen, aber jetzt gerade zum Beispiel für die Schularbeit habe ich sehr viel Deutsch geredet, was mir auch bewusst ist, aber da ist es mir wichtig, dass die Kinder alles verstehen und anders verstehen sie es vielleicht einfach nicht.

I: okay also bist du eine Befürworterin oder eher nicht?

C: es kommt auf die Kinder an. Prinzipiell bin ich ein Befürworter ja, wenn die Kinder es auch von der Leistung her schaffen, aber man muss halt auch abwägen, wenn sie wirklich schwach sind ob es dann sinnvoll ist. Es ist nicht immer realistisch.

I: okay danke. Weiteres du hast es ja bereits erwähnt, aber könntest du Beispiele geben wann du auf deine Muttersprache im Englischunterricht zurück greifst und wieso?

C: ja, also ich versuche oft wenn ich etwas erkläre zuerst auf Englisch und dann auf Deutsch, damit es übersetzt wird aber manchmal rede ich nur Deutsch und nur Englisch, aber meistens versuche ich zu übersetzen

I: mhm, okay und ist das jetzt für bestimmte Sachen?

C: ja bei Grammatik zum Beispiel bin ich sehr auf Deutsch fokussiert weil eben die Kinder sehr schwach sind und wenn ich dann Englisch rede, dann verwirre ich sie noch mehr, also bei Grammatik erklären auf jeden Fall auf Deutsch, damit sie es wirklich verstehen.

I: also Faktor Verständnis?

C: Ja genau, damit sie es noch besser verstehen.

I: fallen dir noch andere Situationen ein?

C: ich überlege gerade, ich mein ich weiß wo ich viel Englisch verwende sind Fragen weil man da viel mit der Körpersprache und Synonymen erklären kann aber wenn ich etwas erkläre und ich merke okay sie verstehen es nicht, dann greife ich auf Deutsch zurück. Aber ich versuche eigentlich schon wenn sie zum Beispiel was falsch sagen, es zuerst zu umschreiben oder es richtig nochmal zu wiederholen aber wenns gar nicht geht, dann greife ich auf Deutsch zurück.

I: also wenn es nicht um Grammatik geht, dann ist Deutsch eher der letzte Ausweg?

C: ja genau.

I: Was wäre denn zum Beispiel mit Disziplinarmaßnahmen?

C: hm gerade in der 1. Habe ich auf Englisch ermahnt weil das kann ich voll gut und das verstehen sie auch durch die veränderte Stimmlage, also da bin ich schon sehr der Englisch Befürworter.

I: und was genau ist der Grund dass du auf Englisch disziplinierst?

C: weil ich mich wohl fühle dabei. Ich glaube es kommt auf Englisch genauso rüber wie auf Deutsch und ich sage auch nichts hoch kompliziertes und sie verstehen es auch im Kontext und wenn sie es nicht verstehen, dann fragen sie eh nach und ich erkläre es ihnen.

I: fallen dir noch andere Beispiele ein?

C: hm ich glaub wenn man zum Beispiel in einer 4. suppliere, da verwende ich mehr meine Erstsprache, weil da doch viele unterschiedliche Niveaus sind und so weiter aber wenn ich mit einer ersten starte, schau ich dass ich sie von Anfang an eher auf Englisch drille.

I: okay gut und könntest du das Ausmaß in Prozent angeben indem du Deutsch im Englischunterricht verwendest? 100% wäre das volle, also 100%. Deutsch reden

C: puh das ist jetzt schwierig, dadurch dass ich jetzt die Standard Gruppe habe verwende ich es vielmehr, ist mir selbst auch bewusst und absichtlich gewählt und ich würde sagen so an die 50-60%.

I: und wenn du es auf die ganze Klasse beziehen würdest?

C: da würde ich versuchen fast nur Englisch zu reden, vor allem mit den Kindern, die mich auch auf Englisch anreden. Auch wenn ich die AHS Gruppe hätte, würde ich auch versuchen so 80-90% zu reden.

I: also wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, lenkt dich sehr stark das Niveau der Schüler und Schülerinnen wenn du deine Erstsprache verwendest oder?

C : ja genau, das ist sehr richtig. Und ich richte mich auch nach individuellen Schülern. Das war immer schon so. Mit den starken rede ich nur Englisch und mit den Schwächeren weniger.

I: würdest du sagen, dass das Alter eine Rolle spielt?

C: nein absolut gar nicht! Nur das Sprachniveau!

I: und glaubst du gibt es ein ideales Ausmaß in Deutsch im Englischunterricht?

C: hm naja meiner Meinung nach ergibt es keinen Sinn, wenn du die ganze Zeit jetzt nur Englisch redest und dann sitzen Kinder drinnen, die fast nichts verstehen und nichts mitbekommen. Das ist dann auch nicht zielführend. Aber ich finds halt gut für die Kinder, die halt gern und viel Englisch sprechen, dass die die Chance bekommen nur Englisch zu bekommen aber ein perfektes Ausmaß ist schwierig, vielleicht so 50-50% oder 70% Englisch aber weiß nicht, es ist extrem abhängig von den Schüler und Schülerinnen, der Klasse und auch da den Alter.

I: okay, interessant.

C: aber auch andere Faktoren spielen extrem mit, so wie bist du jetzt seit der 1. In der Klasse oder bist du neu in der 4. Dazu gekommen, find ich.

I: mhm und wieso?

C: sammelklassen sind halt generell schwierig zum Beispiel aber wenn ich zum Beispiel neu in der 4. dazu komme, dann ist es schwierig und man muss sich oft dann bei unterschiedlichen Niveau an

die Schwächeren passen. Man merkt einfach bei den Kindern extrem dass ihr Englisch extrem abhängig vom Lehrer ist. Zum Beispiel hat eine Lehrerin immer gesagt two more times und ich hab dann mal gesagt twice und sie haben es nicht verstanden. Oder once again und one more time und da waren sie auch ganz verwirrt. So typische Phrasen, an die die Kinder gewöhnt sind

I: okay gut, dann wäre das mal geklärt. Die nächste Frage wäre: Empfindest du es als eher positiv/negativ oder neutral wenn du Deutsch im Englischunterricht sprichst und warum? Kannst du mir ein Beispiel geben?

C: ich würde sagen eher neutral, ich mein am Anfang hatte ich sicher ein schlechtes Gewissen weil einem auf der Uni so eingebläut wurde nur Englisch, nur Englisch, nur Englisch und da hab ich mich dann erwischt beim Deutsch reden du hab mir Vorwürfe gemacht. Aber jetzt bin ich schon neutraler weil ich gesehen habe, dass es anders nicht geht und auch seinen Nutzen hat weil es bei manchen nicht viel Sinn hat.

I: also wenn du es auf deine eigene Person, dein Empfinden über dich wenn du Deutsch sprichst, beziehst, empfindest du es mittlerweile als neutral. Wie sieht es denn aus wenn du es aus der Schüler und Schülerinnen Perspektive betrachtest? Denkst du dass es auch für die neutral ist?

C: ich würde sagen für die Kinder, die es nicht verstehen würden, für die ist es auf jeden Fall positiv aber für die, die es vielleicht locker verstehe würden, fühlen sich dann vielleicht vernachlässigt oder ärgern sich vielleicht, wobei so schlimm glaub ich ist es nicht, also wirklich negativ auswirken wird es sich nicht.

I: würde dir ein negatives Beispiel einfallen auf die Schüler und Schülerinnen?

C: nein! Eher positive nur, wie gesagt

I: gut jetzt kommen wir auch schon zu ein paar Unterrichtssituationen die ich beobachtet habe. Ich werde dir nun sagen was mir aufgefallen ist und dich dann bitten mir zu erklären wieso du in dem Fall auf deine Erstsprache zurückgegriffen hast.

C: ja gut, bin gespannt.

I: also generell ist mir aufgefallen, dass du sehr viel Englisch und relativ wenig Deutsch redest. Außer gestern, in der gestrigen Gruppe hast du um einiges mehr Deutsch geredet, gibt es dafür einen Grund?

C: aufgefallen wäre es mir nicht aber vielleicht liegt es daran, dass es present perfect war und ich dachte mir ich versuche es so einfach wie möglich zu erklären und herunterzubrechen vor allem auf Deutsch und auch beim Arbeiten, wo sie die Worksheets gemacht haben, bin ich auch rumgegangen und hab es ihnen auf Deutsch erklärt beziehungsweise ihnen geholfen aber das war weil ich unbedingt wollte, dass sie es verstehen und die letzte Stunde vor der Schularbeit waren, also es war eher eine Ausnahmesituation. Da war es mir einfach wichtig, dass sie es verstehen.

I: also praktisch wenn du weißt, dass es ein schwieriges Thema ist, greifst du eher auf Deutsch zurück? Weil bei be allowed to kam weniger Deutsch vor?

C: ja weil da ist mir vorgekommen, dass sie es ziemlich schnell verstanden haben und hab versucht das anhand von Beispielen und sie auch selbst reden lassen und sie es probieren und deswegen ist es ihnen auch denke ich leichter gefallen. Aber genau bei Present Perfect hab ich viel geschrieben und auf Deutsch geredet, weils einfach sehr schwierig ist.

I: okay gut, bezüglich off-topic Dinge, also side-talk, wo es nicht primär um den Unterricht geht, wie beispielsweise einmal „Öffne das Fenster“ oder „Du hast so eine schöne Schrift“, verwendest du hier bewusst Deutsch und warum?

C: das ist mir noch gar nicht aufgefallen. Aber ich glaube das ist einfach so in dem Moment und ich glaub sie freuen sich dann auch wenn ich Komplimente mache und auf Deutsch verstehen sie es halt. Ich denke mir auch, solche Dinge haben nichts mit Englisch zu tun und ja.

I: ka da fällt mir ein, du hast oft gelobt auf Deutsch, was könnte da der Grund sein?

C: hm jetzt wo ich drüber nachdenke, vielleicht ist das wegen der Beziehungsebene, weil ich ja auch außerhalb vom Unterricht mit den Kindern Deutsch rede (.).

I: okay ahm (.) dann hast du auch öfter so Sachen wie ahm manchmal will man den Kindern ein schlechtes Gewissen einreden wie beispielsweise Das ist eure Übung, nicht meine. Ihr braucht die Zettel für die Schularbeit, nicht ich. Wieso verwendest du in solchen Situationen Deutsch?

C: mhm, das ist so dieser bestimmte Ton und bei sowas will ich, dass es klipp und klar ist, dass sie lernen sollen. Ich glaub auf Englisch würden sie es nicht so klar verstehen. Also Punkt Verständnis. Wenn ichs auf Englisch sagen würde und sie verstehen es nicht, dann bringt es sich nichts auf Englisch.

I: gut, passt. Manchmal hast du beim Disziplinieren auch auf Deutsch zurückgegriffen. Wüsstest du wieso?

C: hm nein, weil eigentlich lieb ich das auf Englisch, also Disziplinieren.

I: gut dann gab es auch Situationen, die Organisatorisches betrafen, wie Wer hat den Zettel nicht? Wie viele Zettel hast du gemacht? Jetzt können wir starten etc.

C: ah ja, mhm ich glaub das ist einfach Verständnis wieder, wenns um was Wichtiges geht aber manchmal auch unbewusst, weil take out your worksheet verstehen sie auch auf Englisch also keine Ahnung.

I: gut, das hast du eh schon kurz zu Beginn erwähnt, mit dem Übersetzen. Da war einmal der Fall mit dem allowed to und du hast zu einem Kind gesagt: Give me a new sentence und da hat dich das Kind nur verdutzt angeschaut und dann hast du auf Deutsch gesagt.

C: ja das ist das klassische, ich seh, dass sie es nicht verstehen und übersetze es deswegen aber in dem Fall weiß ich genau welche Schülerin das war und da weiß ich genau, dass ich das 10 x sagen

könnte und sie würde es auf Englisch nicht verstehen. Das ist dann zu Zeitaufwendig. Es kommt halt auch auf die Situation an ob man Zeit hat oder nicht etwas zu Umschreiben.

I: ah hier ist der Zeitfaktor, den hatten wir noch nicht, also würdest du behaupten, du verwendest oft Deutsch, wenn es darum geht Zeit zu sparen?

C: ja das unterstreiche ich zu 100%!!

I: und wie würdest du in der ganzen Klasse machen? Englisch oder Deutsch Fragen?

C: das kommt drauf an, wenn ich sehe es verstehen immer nur die selben 5 Leute, dann hat es wenig Sinn nur Englisch zu reden, wenn der Großteil der Klasse es nicht versteht.

I: okay verstehe (.) ja also wieder Klassen spezifisch

C: ja genau, vor allem bei einer ganzen Klasse werden dich nie alle Kinder verstehen

I: Was mir auch aufgefallen ist, ist dass du überhaupt nicht diese typischen Deutsch-Englisch. Übersetzungen anwendest, weißt du wieso?

C: ja ich versuch es ja mit Händen und Füßen erklären, damit sie ein Bild davon haben. Ich kenne es ja von mir selbst, wenn ich versuche sine Sprache zu lernen, wenn es nur übersetzt wird, bringt es sich nicht so viel, man braucht Eselsbrücken oder irgendeine Anwendung, einen Zusammenhang um sich das zu merken. Also viel von Deutsch-Englisch bei Vokabeln halte ich nicht.

I: gut jetzt kommen wir eh schon zur letzten Frage: Welche Faktoren lenken welche Sprache du verwendest? Also Alter, Sprachniveau haben wir bereits abgehackt, würde dir noch was einfallen?

C: hm nein weiß nicht, denke nicht.

I: hast du schon mal dran gedacht, dass Kinder sich unter Druck gesetzt fühlen könnte oder sich unwohl fühlen, wenn nur Englisch geredet wird?

C: hm ja kann schon sein, macht schon Sinn, wenn man nichts versteht und nervös wird oder nicht weiß wie man was sagen kann aber ja ich versuche dann so auf Englisch zu helfen und im Notfall kann man ja Deutsch verwenden.

I: gut das mit dem unbewusst und bewusst haben wir eigentlich eh schon geklärt. Also Fazit: Zeitfaktor und Grammatik sind so die Hauptpunkte wo du Deutsch redest.

C: ja genau und off-topic talk auch auf jeden Fall.

I: super danke nochmal.

C: ja danke und gerne.

Interview Transcript Teacher D

I: gut, also danke dass du dir Zeit für das Interview mit mir heute nimmst @@.

D: ja klar, haha @@.

I: jetzt erfährst du endlich worum es geht.

D: ich bin schon gespannt @@.

I: also, der Fokus dieses Interviews wird auf der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht liegen, also wann du Deutsch verwendest. Das hab ich auch beobachtet bei den Hospitationen, ich hab mich eben nur auf dich konzentriert. Bei dir gabs halt nicht viel, war nur eine Seite @@. Aber ja (.) ahm alle deine Aussagen werden mit höchster Vertraulichkeit und Anonymität behandelt und auch ausschließlich nur für meine Masterarbeit verwendet. Du hast mir auch bereits deine schriftliche Zustimmung gegeben, dass ich das Ganze aufnehmen darf und weiterhin wird die Aufnahme nach der Verwendung für die Masterarbeit gelöscht. Du kannst auch natürlich jeder Zeit aus der Studie aussteigen. Hättest du noch irgendwelche Fragen bevor wir los starten?

D: nein, alles klar @@.

I: gut, also zuerst mal ein paar persönliche Fragen, seit wann unterrichtest du Englisch?

D: ahm das ist jetzt mein 8. Jahr, also 7 Jahre und ich war auf der Kph.

I: okay und hast du auch Berufserfahrungen an anderen Schulen?

D: ja, ich war vorher in einer privaten Mittelschule.

I: ok, good, und dieses Jahr hast du welche Englisch Klassen?

D: nur die dritten, also drei dritte Klassen.

I: gut und deine Muttersprache ist?

D: deutsch und Slowakisch, bin mit beidem aufgewachsen. Also beides ist eigentlich meine Muttersprache?

I: okay sehr interessant und sind außer Englisch und Deutsch und Slowakisch noch andere Sprachen relevant im Alltag oder im Unterricht?

D: nein gar nicht @@, nur Deutsch aber hauptsächlich Englisch

I: gut passt, dann geh ma jetzt auch schon zum Hauptteil. Da starten wir mal mit der Frage kennst du den Begriff English-only-language policy?

D: ist das das man nur Englisch im Unterricht reden soll und kein Wort Deutsch?

I: ja genau. Und meine Frage ist jetzt ob du eine Befürworterin oder Gegnerin von diesem Konzept bist?

N: weder noch, ich würde sagen Englisch ja. So viel es geht. Manchmal ist es aber so, wenn du in 25 Gesichter reinschaust und du siehst die haben keine Ahnung von was du redest, dann versuch ichs natürlich auch auf Englisch einfacher auszudrücken aber wenn ich dann noch immer merke es

funktioniert nicht, grade bei lernschwachen Kindern oder Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf da funktioniert das einfach nicht, du kannst da nicht ständig eine Sprache sprechen, der sie einfach nicht mächtig sind und deswegen würde ich sagen so 80/20 oder 70/30 aber schon (.) mein Gewicht ist extremst auf Englische, also ich versuch sehr viel Englisch zu reden, auch grade in den ersten Klassen rede ich fast nur Englisch, einfach damit sie sich auch einfach an den Klang gewöhnen.

I: mhm okay, also eigentlich eh befürworten, also pro Englisch?

D: Ja schon, aber manchmal ist es nicht umsetzbar und man braucht Deutsch aber den meisten kannst du es dann auch ganz leicht auf Englisch erklären und sie verstehen das aber bei manchen siehst dass da nix rauskommt, also dass sie es einfach nicht verstehen, also da ist es unnedig, also so seh ich das.

I: okay gut haha, wenn du jetzt dran denkst im Unterricht wenn du Deutsch redest, würde dir da irgendein Beispiel jetzt einfallen?

D: ja voll, wenns ums persönliche geht, weil ich finde die Kinder auf Deutsch ganz anders anschlagen als wenn ich sag I am sad because balabla , weil wenn ich jetzt sag es macht mich extremst traurig weil du das und das gemacht hast, da hab ich das Gefühl sie machen viel eher dann das was ich will, weil ihnen das Deutsche doch am Herzen irgendwie näher ist.

I: Also auf der emotionalen Ebene?

D: Ja genau und auch auf der Bindungsebene, ich würde nie mit den Kindern auf der Beziehungsebene auf Englisch reden weil das ist für sie einfach nicht so nah, weil mit dem Deutschen können sie sich eher identifizieren als mit dem Englischen.

I: mhm ja, das ist mir eh auch aufgefallen, dass du da Deutsch anwendest.

D: ja genau,

I: okay super, da war jetzt eh auch schon die Erklärung dabei, würde dir noch irgendwas einfallen?

D: Ahm teilweise glaub ich, manchmal, also, wirklich nur manchmal bei Anleitungen geben, wenn ich merke, dass sie es sonst nicht verstehen würden, dann wechsle ich tendenziell dann ins Deutsche, wenn ichs ihnen selber nicht so basic vermitteln könnte, dass sie es verstehen. Wenn ich es schon 2 x gesagt habe und ich merke es wird nix, dann tendiere ich ins Deutsche zu wandern wenn ichs auch nicht mimen, oder irgendwie deute oder hinzeigen kann, dass sies verstehen würden.

I: mhm , okay, hättest du ein Beispiel dafür?

D: naja wenn du zum Beispiel ein eigenständiges Wort hast, dann kannst du miemen oder hinzeigen oder ein Synonym nennen, zum Beispiel table, aber bei den Wörtern wo das nicht geht, dann würd ich ins Deutsche wechseln.

I: okay und bei instructions, also wenn da jetzt Wörter vorkommen, die sie nicht verstehen würden , auch nicht umschrieben, dann wird Deutsch verwendet?

D: ja genau, oder wenn ich merke, dass ich es nicht so leicht runterbrechen kann, dass sie es verstehen würden

I: also vocabulary und chunks ist hier eher das Stichwort oder?

D: Ja genau, aber es ist ganz selten, meistens funktioniert es wirklich, auch eher in der 1. Klasse,

I: sehr gut, ahm könntest du in Prozent das Ausmaß angeben, indem du deine Erstsprache, also Deutsch im Englischunterricht sprichst?

D: 90% in den Ahs Gruppen und zusammen so 70%, also ich fokussiere mich wirklich auf English-only usage.

I: und allgemein?

D: maja mindestens 70, auch wenns in der 1. Am Anfang überfordert sind aber das geht schon

I: gut und was denkst du ist das ideale Ausmaß an Deutsch im Englischunterricht?

D: puh das kann ich nicht sagen, willst du eine bestimmte Antwort hören?

I: nein, ich hätte dich auch gefragt ob es überhaupt ein ideales Ausmaß gibt?

D: ah okay gut, nein das denke ich eben nicht, weil die Klassen so heterogen sind, dass du nicht alle über einen Kamm scheren kannst, auch die I-Klassen zum Beispiel, da unterrichtest du ganz anders oder auch Standard und Ahs, das kann man nicht vergleichen, ich kann nicht in der Standard Gruppe 90% Englisch reden, weil das hat keinen Sinn aber in der AHs Gruppe hat wiederum nur das Sinn, weil die sollen ja auf die weiterführende Schule vorbereitet werden.

I: also es gibt kein ideales Ausmaß?

D: nein genau, kommt auf die Klasse an und wie du es einfühst, weil wenn du mit viel Deutsch anfängst, kannst du sie nicht wieder zurückrudern, weil sie es gewohnt sind.

I: okay ja, nachvollziehbar haha. Gut wenn du jetzt dran denkst an die Situationen in denen du selbst Deutsch redest. Würdest du das eher als positiv, neutral oder negativ empfinden?

D: als Schüler?

I: nein als Lehrperson.

D: das ist mir egal, also neutral, weil es beabsichtigt ist. Wenn der positive Effekt wäre, sie verstehen es dann, dann is es positiv aber für mich hat das keine Wertung, weil so viel Englisch gesprochen wird, dass ich es nicht werten kann und es deshalb neutral ist.

I: mhm, verstehe.

D: ich kann das nicht werten und es wäre nicht fair mir oder den Kindern gegenüber.

I: okay passt, würde dir was einfallen, wo es negativ auf die Kinder wirkt?

D: oh Gott, das ist wieder so eine Wertung, ich will nichts werten, aber ich finde schon, wenn ich wenig spreche oder mein Vokabular sehr basic ist, dann übernehmen das die Kinder auch. Das

glaub ich schon und es ist einfach schwer dann wieder zurück zu gehen, von viel Deutsch auf viel Englisch weil die Kinder gewöhnen sich an den Menschen, an den Sprachgebrauch und an den Menschen, da ist es einfach schwer irgendwas zu verändern. Ich kann halt nichts werten, was ich nicht beurteilen kann, weil wie soll ich beurteilen ob sich mein Deutsch negativ oder positiv auf die Kinder auswirkt. Aber ich glaube, also was ich beobachte, wenn ich viel Englisch rede, sprechen die Kinder auch mehr Englisch. Da kommen die Fragen eher auf Englisch weil sie wissen, dass ich das Deutsch nicht wirklich toleriere.

I: okay spannend.

D: es kommt halt auch drauf an, wenn du mit der Klasse anfängst, geht es leichter als wenn du erst eine 3. bekommst, die vorher schon 2 Jahre mit wem anderen Englisch hatten

Meine sind es gewohnt auf Englisch zu fragen und das funktioniert gut und wenn sie es nicht können fragen sie eh ob sie es auf Deutsch sagen können oder irgendwer hilft ihnen beim Formulieren.

I: okay gut, also was mir aufgefallen ist beim Hospitieren, ist eh also die Instructions und auch disciplination

D: ja also beim Disziplinieren, ja auf Deutsch manchmal in den Standard Gruppen, damit sie es auch ja checken aber in den Ahs Gruppen auf Englisch

I: okay gut, glaubst du macht es einen Unterschied obs auf Deutsch oder Englisch ist?

D: naja kommt drauf an ob du sagst: Sei leise oder es ist was ernsteres, also kommt drauf an diszipliniere ich ein kurzes Quargeln oder etwas Ärgeres, das muss man auch abwägen, oder auch wie hetero oder homogen die Gruppe ist.

I: mhm okay, aber glaubst du es macht jetzt einen Unterschied?

D: naja hängt komplett vom Sprachgebrauch ab, wenn sie es verstehen, bringt sich das Disziplinieren auf Englisch was, aber wenn sie keine Ahnung haben, was ich sage, bringt es sich net viel.

I: ja ergibt Sinn haha

D: ja und manchmal warte ich die Reaktion der Kinder ab und sage zuerst auf Englisch und warte ab ob eine Reaktion kommt, also obs verstanden wurde @@.

I: okay gut, dann kommen wir eh schon zu den letzten Fragen. Welche Faktoren lenken deinen Sprachgebrauch?

D: hm, lass mich denken, es kommt aufs Englischniveau an, Alter ist egal und Schulstufe ist auch egal haha, es liegt nur an Englisch, bin fest davon überzeugt.

I: gut, und glaubst du manchmal redest du unbewusst Deutsch?

D: Jaja, kann passieren haha aber würden keine Beispiele einfallen.

I: Okay super, dann danke, das wars eigentlich eh schon. Hättest du noch irgendwelche Anmerkungen?

D: Nein @@.

I: Okay gut, danke nochmal.

D: Gerne, immer doch.

Interview Transcript Teacher E

I: Zuerst Mal, danke dass du dir Zeit für das Interview mit mir heute nimmst @@.

D: Gerne haha @@.

I: der Fokus dieses Interviews wird auf der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht liegen, also wann du Deutsch verwendest. Das hab ich auch beobachtet bei den Hospitationen, ich hab mich eben nur auf dich konzentriert. Alle deine Aussagen werden mit höchster Vertraulichkeit und Anonymität behandelt und auch ausschließlich nur für meine Masterarbeit verwendet. Du hast mir auch bereits deine schriftliche Zustimmung gegeben, dass ich das Ganze aufnehmen darf und weiterhin wird die Aufnahme nach der Verwendung für die Masterarbeit gelöscht. Du kannst auch jeder Zeit aus der Studie aussteigen. Hättest du noch irgendwelche Fragen bevor wir beginnen?

E: alles klar, eigentlich nicht.

I: gut, dann starten wir mal mit ein paar persönlichen Fragen, also seit wann unterrichtest du Englisch?

E: seit 2013, also seit 8 Jahren.

I: okay gut und welche Ausbildung hast du gemacht?

E: die PH in Wien, Englisch und Sport. 1,5 Jahre weil ich von Volksschullehramt umgestiegen bin.

I: okay gut, hast du auch Berufserfahrungen an anderen Schulen?

E: ja in einer anderen Mittelschule im 14. Bezirk.

I: okay super und welche Englisch Klassen unterrichtest du dieses Jahr?

E: @@ nur erste Klassen, 1a und 1b.

I: wusste ich eh @@, gut und ahm und deine Muttersprache ist Deutsch, nehm ich an?

E: ja genau, ich spreche auch nur Englisch und Deutsch, die zwei sind relevant sind er Schule und im Alltag.

I: gut, dann legen wir mal los mit dem Hauptteil, sagt dir der Begriff der english-language only policy etwas?

E: nein.

I: okay also das ist ein Konzept, das schon sehr lange existiert und die richtet sich danach, dass nur die target language, also Englisch im Englisch Unterricht gesprochen werden soll und alle anderen languages excluded werden. Meine Frage ist jetzt, ob du dich eher als Befürworterin oder Gegnerin dieses Konzeptes sehen würdest?

E: prinzipiell eher eine Befürworterin, aber ich denke man muss da auf die Schüler mehr eingehen, wenn man glaubt die Schüler können es, dann würde ich English only machen, aber wenn man

sieht, dass sehr viele Schüler Schwierigkeiten haben mit Englisch, dann würde ich mehr auf Deutsch setzen

I: okay, also es ist Schüler und Schülerinnen spezifisch aber eigentlich wärst du dafür?

E: ja genau, bin dafür aber ist nicht immer umsetzbar.

I: gut, wenn du an deinen Englischunterricht denkst, was würde dir jetzt auffallen, in welchen Situationen verwendest du Deutsch und warum?

T: Beim Erklären, wenn ich etwas erkläre was Neues, wird es zuerst auf Deutsch erklärt

I: okay also generell, Grammatik oder Vokabel oder?

E: generell, Grammatik vor alle, Vokabel versuch ich oft schon auch auf Englisch alleine zu mache oder mit Bildern aber so Grammatik Themen probiere ich eher auf Deutsch

I: mhm okay und wieso?

E: naja weil ich das Gefühl hab, dass sie es dann besser verstehen und sie ja doch die englische Sprache teilweise nicht gut können und sie sollen schon alles verstehe was ich ihnen da erkläre, Deutsch geht einfach besser als Englisch, also verstehen sie besser.

I: gut also erklären, fallen dir noch Situationen an?

E: so (.) on the tip of my tongue, nein.

I: okay gut, na da kommen wir später eh noch dazu. Könntest du nun in Prozent das Ausmaß angeben, indem du Deutsch redest?

E: Puh @@ momentan oh Gott, zur Deutsch vielleicht 30-40% Englisch nur, früher wars anders aber dieses Jahr ist es definitiv mehr Deutsch.

I: mhm und warum glaubst du ist das so?

E: naja es ist ein schwieriges Jahr für die Kinder wegen Corona, plus ich hab mit sehr viel Deutsch angefangen und da hat es sich einfach eingeschlichen und ich will ihnen alles auch vereinfachen.

I: ja auf jeden Fall, versteh ich und wenn des jetzt allgemein betrachtet würdest? Auf alle Klassen?

E: hm dann so 50-60% Englisch.

I: gut also so 50/50 und was würdest du sagen wäre das ideale Ausmaß?

E: ich denke 50, 50 würde ich optimal finden, für den Anfang halt (.) ich denke je höher die Klasse umso mehr Englisch sollte man reden, desto mehr sie können, desto mehr sollte man Englisch sprechen, also dritte, vierte sollte man schon mehr Englisch reden, als Deutsch @@.

I: okay spannend.

E: ich glaub, je mehr sie mit Englisch Kontakt gehabt haben, umso mehr sollte man es forcieren, ich denke halt je mehr sie können sollten, je mehr sollte man es forcieren, weil da müssen sie es halt lernen.

I: okay gut und wenn du jetzt an das Deutsch reden im Unterricht denkst, fühlt es sich dann eher positiv, negativ oder neutral an?

E: hm tendenziell hab ich eher ein schlechtes Gewissen, weil ich denke ich sollte schon mehr Englisch reden, aber hm andererseits hab ich auch wieder das Gefühl, dass das viele Schüler von mir einfach brauchen, also rechtfertige ich mich damit und find das is okay so.

I: okay und warum hast du da ein schlechtes Gewissen?

E: hm glaub weil auf der Uni dieses English-only eingetrichtert wurde.

I: mhm, ja das kenn ich @@.

E: aber es ist schon auch positiv, weil die Kinder profitieren ja davon und dann kann ichs vertreten, dass ich viel Deutsch rede.

I: okay ahm, kannst du mir ein Positiv Beispiel geben?

E: hm ein Beispiel, hm ahm, naja zum Beispiel bei den possessive pronouns, wenn ich ihnen die beibringen, his book ist sein Buch und nicht er Buch, dann finde ich er und sein das hören sie schon, dass das ein Unterschied ist und solche Sachen, also vor allem bei schwierigeren Grammatik Themen.

I: okay gut, würdest du auch sagen, es gibt einen negativen Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen wenn du Deutsch redest?

E: hm, naja die Schüler wissen sie können immer nachfragen auf Deutsch und das ist schon negativ aber direkt negativ auswirken wenn ich Deutsch rede, denke ich nicht aber sie werden fauler dadurch (.) und ja sie lernen schon weniger Englisch, wenn ich mehr Deutsch rede..

I: okay also schon negativ

E: ja aber ich find sie lernen ja auch von Deutsch auch also schwierig.

I: Ja guter Punkt @@. Gut in welchen Fällen du deine Erstsprache verwendet, haben wir eh schon angesprochen.

E: ah aber mir ist noch was eingefallen, ahm beim Übersetzen hat direkt, wenn du einen Text liest und sich ein Kind sich nicht auskennt, finde ich es echt praktisch, es da auf Deutsch zu übersetzen, zum Beispiel ein oder mehrere Vokabel sie nicht kennen und sie sollen auch nachfragen dürfen was neues Vokabular heißt

I: mhm ja ergibt Sinn und würdest du es gleich auf Deutsch übersetzen oder auf Englisch umschreiben?

E: naja das kommt drauf an, wenn man genug Zeit hat, dann schon umschreiben haha oder halt auch wenns geht und wenn nicht, kann man auf die schnelle Variante zurückgreifen und es gleich übersetzen.

I: gut, jetzt sag ich dir mal ein paar Sachen die ich beobachtet habe und du sagst mir bitte, wieso du dich in diesen Momenten für die Verwendungen von Deutsch entschieden hast und ob das bewusst oder unbewusst war?

E: okay gut @@, bin gespannt.

I: @@ gut, so, also was mir zum Beispiel aufgefallen ist, dass du die instructions so gut wie immer auf Deutsch gesagt hast Wir machen jetzt diese Zettel, wir vergleichen das jetzt, Nehmt eure Bücher raus etc.

E: ja das war mir bewusst @@, aber das mach ich beziehungsweise hab ich gemacht, damit ich mir sicher bin, dass sie es verstehen, vor allem die Schwächeren

I: okay und bei hmm da hab ich noch keine Gruppierung, also in welche Kategorie das fällt, ich habe hingeschrieben eliciting answers from students, also zum Beispiel wie beim possessive s The boys' car and the boy's car dann fragst du auf Deutsch die Kinder so: Was ist jetzt der Unterschied?

E: hm okay spannend, das ist nicht bewusst, aber wahrscheinlich Zeitfaktor oder auch Verständnis, aber ja macht schon Sinn.

I: das was du auch oft machst und was mir bis jetzt eigentlich noch gar nicht aufgefallen ist, ist dass du @@.

E: uh jetzt werde ich gleich nervös @@@

I: @@ wenn du Schüler oder Schülerinnen direkt ansprichst und dann fragst Kannst du das lesen? Oder hast du eine Idee? auf Deutsch redest

E: oh das ist unbewusst, das könnten sie ja, also würden sie ja mittlerweile schon verstehen, ist eigentlich blöd, das sollte ich schon auf Englisch sagen.

I: würdest du einen Sinn dahinter sehen?

E: nein eigentlich gar nicht haha, keine Ahnung wieso.

I: gut was auch interessant war, das Loben, da hast du oft gewechselt zwischen Englisch und Deutsch, also Well-Done oder dann wieder Super, gut gemacht.

E: Ah okay, ja das ist auch unbewusst aber interessant @@.

I: glaubst du macht es einen Unterschied ob man es auf Englisch oder Deutsch sagt?

E: ich glaub nicht wirklich, aber schon besser auf Englisch weil sie es ja dann eh irgendwann wissen was es ist (.) ah mir ist auch grade eingefallen, dass ich wahrscheinlich bei Vokabeln bzw. Satzverständnis dann eher auf Englisch etwas umschreibe bzw (.) erkläre, wenn mir einfach in dem Moment spontan eine Idee kommt.

I: ah so wie bei dem Wort population, wo du dann gesagt hast Austrias population is 7 million und die Kinder haben so verstanden was population heißt?

E: ja genau, an das habe ich gerade gedacht @@.

I: gut dann, homework Anweisungen waren auch meistens auf Deutsch, weil?

E: definitiv Zeit und Nervosität haha, war nervös wie du mich beobachtet hast @@.

I: Oh nein, das tut mir leid

E: macht nichts @@ war eh nicht so schlimm.

I: gut, dann side-talk und off-topic Sachen.

E: Ah so Sachen, die nicht unterrichtsrelevant sind?

I: ja genau, wie es zum Beispiel dem x schlecht ging, da hast du auch mit ihm Deutsch geredet

E: ah aja, komisch, weil der kann eigentlich sehr gut Englisch aber vielleicht fühlt er sich trotzdem auf Deutsch bissi wohler zum Antworten, weil er hätte auch auf Deutsch geantwortet.

I: mhm, kann gut sein.

E: wir reden ja auch außerhalb der Klasse mit den Kindern Deutsch und sind somit bei ihnen auf der Beziehungsebene.

I: gut, dann sind mir noch disziplinar issues eingefallen, also Kinder ermahnen.

E: oh puh das is auch unterbewusst, glaub da is es ganz egal ob Englisch oder Deutsch, als da bringt sich Deutsch nichts.

I: okay interessant, ahm organizational stuff, sowas wie: Wo ist dein Heft oder Wer ist Klassenordner? hast du oft auf Deutsch gesagt

E: hm ich weiß echt nicht wieso (.) vielleicht auch eher Zeit, weil dafür Zeit verschwenden ist unnötig.

I: ja stimmt @@, okay und dann ist mir noch wie bei vielen anderen aufgefallen ist, dass du auch Do you have any questions auf Deutsch noch übersetzt, weißt du wieso?

E: ja ich glaub, damit es in Erinnerung bleibt und lernen was das heißt oder auch weil auf die englische Frage vielleicht seltener eine Reaktion kommt.

I: okay , ja das wars schon fast, jetzt noch zu einer kniffligen Frage, was würdest du sagen sind die Faktoren, die entscheiden warum du jetzt Deutsch redest?

E: ahm entweder Zeit oder dass ich das Gefühl hab sie verstehe es sonst nicht, also Sprachniveau.

I: gut, was ist mit dem Alter oder der Schulstufe?

E: nein, alles Klassen abhängig und das Sprachniveau ist ausschlaggebend.

I: mhm, verstehe.

I: Gut (.) hm ja das wars, außer du hast noch zusätzliche Anmerkungen für mich?

E: hm nein, eigentlich nicht, sorry @@.

E: gut, dann danke nochmal.

Interview Transcript Teacher F

I: zu Beginn mal, vielen Dank, dass du dir heute Zeit genommen hast dieses Interview mit mir zu machen. Dass was du noch nicht weißt ist, dass der Fokus dieses Interviews auf der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht liegen wird. Ich beschäftige mich in meiner Masterarbeit mit der Erstsprache im Englischunterricht, also wann du als Lehrperson deine Erstsprache in deinem Englischunterricht verwendest. Deshalb hab ich auch beim Observieren meinen Fokus darauf gelegt wann und in welchen Fällen du in deinem Unterricht Deutsch verwendest. Wie bereits erwähnt, alle deine Aussagen werden natürlich mit höchster Vertraulichkeit und Anonymität behandelt und auch ausschließlich nur für meine Masterarbeit verwendet. Ahm du hast mir ja auch bereits die schriftliche Zustimmung zum Aufnehmen des Interviews gegeben. Und jaaaa.. diese Aufnahme wird nachdem ich meine Masterarbeit fertig gestellt habe, sofort gelöscht. Ja.. du kannst auch natürlich immer aussteigen, falls du jetzt sagst, dass es dir doch unangenehm ist. Hast du noch irgendwelche Fragen bevor wir anfangen?

F: ahm, nein eigentlich nicht.

I: okay, erst mal, stell ich dir ein paar Fragen zu deiner Person und zwar seit wann unterrichtest du Englisch?

F: hm (.) ich hab meine Ausbildung 2003 abgeschlossen, also ich bin seit 16 Jahren Englisch und Französisch Lehrerin (.) ich hab auch Praktika gemacht in Frankreich (.) ahm und ahm und dann Englisch unterrichte seit 10 Jahren, ca. vielleicht sogar 12, kann ich nicht genau sagen.

I: okay gut, interessant, und welche Ausbildung hast du gemacht?

F: ahm Uni, also Lehramt auf der PH.

I: okay gut, also PH

F: ja genau und dann war ich in einer europäischen Mittelschule in Wien im 7. Bezirk.

I: okay und seit wann bist du an der Schule?

F: das ist mein zweites Jahr, weil ich 3 Jahre in der Karenz war (.) und ja.

I: ah okay haha, gut und welche Englisch Klassen unterrichtest du dieses Jahr?

F: ahm dieses Jahr? Ich hab eine zweite und drei vierte Klassen.

I: okay 2. Und 4. Gut (.) und sprichst du noch andere Sprachen regelmäßig?

F: hm Deutsch und Englisch und auch etwas Russisch (.) aber vor allem Deutsch und Englisch.

I: gut, dann kommen wir jetzt auch schon zum Hauptteil des Interviews, zur Verwendung der Erstsprache im Deutschunterricht.

F: aber Deutsch ist ja nicht wirklich die Erstsprache der Kinder (.) es ist die allgemeine Sprache in der Schule aber ich versteh, dass die also viele die Erklärung auf Deutsch nicht verstehen (.) vor

allem Vokabel. Zum Beispiel heute hatte ich das Problem bei den zwei Wörtern Bräutigam und Braut, die kannten das nicht, die sagten Kleid @@.

I: oh @@.

F: ja das ist schwer.

I: gut dann gehen wir weiter (.) sagt dir der Begriff English only policy was?

F: ahm schon mal gehört, irgendwas mit nur Englisch oder?

I: ja genau, das ist eine Art Konzept, das seit Jahrhunderten besteht, bei welchem die Annahme herrscht, dass nur Englisch, also die target language im Englischunterricht gesprochen werden soll (.) kein Deutsch oder irgendeine andere Sprache verwenden werden soll (.) gut, da wäre jetzt meine Frage..ahm würdest du jetzt behaupten du bist eine Gegnerin oder Befürworterin des Konzeptes?

F: eine Mischung, ich bin nicht Gegnerin und nicht Befürworterin, wenn ich zum Beispiel eine Klasse seit der 1. Klasse führe, dann würde ich zum Beispiel sagen, 80% nur Englisch aber auch Grammatik, da muss man wieder schauen (.) also wie gut sie schon Deutsch und auch Englisch können. Die meisten kommen in die Schule und können nur ein paar Wörter Englisch. Natürlich kann man mit ihnen reden aber bei Grammar, die werden das nicht verstehen und das ist auch nicht gut.

I: mhm gut, also du bist weder dafür oder dagegen?

F: naja ich bin schon für die Verwendung von Deutsch, aber halt nicht zu oft (.) aber manchmal braucht man das einfach damit die Kinder einen auch wirklich verstehen, also wenn man das so weiß, dann ja, dann ist Deutsch notwendig.

I: mhm ja.

F: ja manchmal, ahm es ist oft auch schneller einen Begriff, besonders abstrakte Begriffe ist es auch schneller einfach Begriffe zu erklären und auf Deutsch zu übersetzen, table kann man zeigen aber manche Sachen nicht (.) da ist es wichtiger zu Übersetzen als die Zeit es zu verschwenden und es auf Englisch zu erklären (.) vor allem jetzt in der Corona Krise haben wir eh schon so wenig Zeit.

I: ja da spielt der Zeitfaktor mit.

F: ja genau, der spielt so viel mit, deswegen rede ich oft viel Deutsch, sonst dauert alles zu lange.

I: sehr gut, die nächste Frage ist ob du Situationen nennen kannst, in denen du auf deine Muttersprache im Englischunterricht zurückgreifst und mir erklären könntest wieso? Würde dir was einfallen, wo du Deutsch explizit verwendest?

F: ahm ja bei Grammatik, besonders in der Standard Gruppe, hast du eh gesehen, außer bei manchen Begriffen vielleicht (.) auch Vokabel abprüfen, das mach ich immer mit Deutsch-Englisch.

I: okay gut und kannst du erklären warum du jetzt genau bei Grammatik und Vokabeln auf Deutsch zurück greifst?

F: bei Grammatik, das die mich verstehen und bei Vokabeln weil es im Buch auch auf Deutsch übersetzt ist und die lernen ja mit dem Buch.

I: mhm und würdest du es auch so machen, wenn das Buch nicht so aufgebaut wäre?

F: ja dann würde ich vielleicht mehr mit Bildern arbeiten aber keine Ahnung, ist schon schneller und einfacher und möchte schauen ob die wirklich gelernt haben oder nicht (.) und so geht es am schnellsten (.) also wieder der Zeitfaktor.

F: mhm, ja, okay.. nur kurz zurück zu deiner Aussage, dass viele Kinder ja auch kein Deutsch oder schlechtes Deutsch können (.) das finde ich spannend (.) wieso glaubst du dann dass die Kinder zum Beispiel die Grammatik trotzdem auf Deutsch besser verstehen als auf Englisch?

F: naja sie können Deutsch halt besser als Englisch.

I: ah okay.

F: ich versuche dann mit einfachen deutschen Begriffen das zu erklären, dass die das schaffen weil auf Englisch (.) ich weiß, dass die das nicht verstehen werden.

I: okay gut, würden dir noch Situationen einfallen, in welchen du Deutsch redest?

F: ja Disziplin @@.

I: okay kannst du mir da ein Beispiel geben und wieso da genau?

F: na wieder Zeitfaktor weil sonst, ich habe es zum Beispiel letztes Jahr in einer Klasse versucht und die waren dann so: Was, wir verstehen sie nicht (.) was sagen sie, also als ob ich jetzt russisch reden, ganz schlimm (.) die haben mich nicht verstanden.

I: war das generell oder nur beim Disziplinieren?

F: nein generell, aber ich hatte die Klasse auch nicht vorher, wenn ich sie von der 1. Klasse aus an gehabt hätte, dann sind sie es schon gewöhnt Englisch zu hören. Zum Beispiel in meiner 2. Klasse verwende ich viel seltener Deutsch, aber da habe ich auch die AHs Gruppe und da reden wir viel auf Englisch und die sind nicht überrascht oder schockiert (.) die kann ich noch antrainieren (.) aber ja bei den anderen, auch beim Disziplinieren, ich sags gleich auf Deutsch, weil sonst dauert es wieder doppelt so lange, wenn ichs auf Englisch sag und dann erst recht auf Deutsch übersetzen muss und wir verlieren wieder Zeit.

I: mhm, verstehe, kannst du mir aber noch genaue Beispiele geben was das Disziplinieren angeht?

F: ahm ja, also wenn es um einfache Sachen geht wie be quiet or stop talking, dann verstehen sie das, aber bei schwierigen Sachen nicht.. aber ich hab gelernt wenn man es auf Englisch sagt, muss man es auf Deutsch wieder sagen. Zum Beispiel auch beim Erklären, also bei Angaben auch (.) die Hälfte versteht es nicht wenn ich es auf Englisch sage, deshalb muss ich es dann der Hälfte es auf Deutsch übersetzen.

I: ja genau, das ist mir auch beim Hospitieren aufgefallen.

F: ja und dann (.) das Schlimme ist, sie verstehen dann eben nichts und stören dann die anderen weil dann fragen sie ihre Mitschüler was, was müssen wir machen, ich verstehe nicht, welche Seite usw @@. Zum Beispiel alleine bei den Seitenzahlen, bei 93 dann machen sie 39 auf, weil sie es verwechseln. Deshalb sag ichs auf Englisch und Deutsch. Also ich bin schon sehr im Team zwei Sprachen zu verwenden, weil es bringt sich nichts nur Englisch zu reden wenn sie es nicht verstehen und dann sind die Kinder nur frustriert.

I: mhm, also was ich da jetzt so raus höre, ist dass du die Verwendung von Deutsch als durchaus positiv siehst, richtig?

F: ja, ja natürlich, extrem.

I: also Verständnis, Zeitfaktor aber auch das Frustrationslevel der Kinder, oder?

F: ja genau zu 100% und viele Kinder haben ja erst Deutsch gelernt und die tun sich ja bei Englisch noch schwieriger und da musst du es einfach auf Deutsch sagen, sonst sind die so frustriert und verlieren jegliche Motivation.

I: mhm verständlich.

F: ja vor allem das Niveau ist so unterschiedlich, manche sind auf Volksschulniveau und ja man müsste die ganze Klasse in 4 Gruppen teilen.. es ist so schwer, man müsste mit manchen nur Deutsch reden, aber andere verstehen dich auch auf Englisch aber ja.

I: also würdest du sagen, du richtest dich also eher nach den schwächeren Kindern und redest deshalb vermehrt Deutsch?

F: hm..jein (.) weil auch die guten AHS Kinder verstehen zum Beispiel Grammatik auch nicht auf Englisch.

I: ah okay (.) und würdest du sagen es wirkt sich auch irgendwie negativ auf die Kinder, wenn man zu oft Deutsch redet?

F: ja das kann gut sein, deswegen teilen wir ja öfter (.) weil die würden ja Englisch verstehen aber ja.

I: gut, gut, danke für die ausführlichen Antworten. Nun die nächste Frage, kannst du in Prozent das Ausmaß angeben, indem du Deutsch sprichst im Englisch Unterricht?

F: hm je nach Klasse, ich glaube jetzt in der 2. Fast Englisch nur, so 80% und in den 4. vielleicht so 40% Englisch nur (.) es ist extrem Klassenspezifisch und je nach Stunde (.) je nachdem was wir machen.

I: okay, was meinst du mit dem je nach Stunde?

F: was wir für ein Thema haben, zum Beispiel wenn wir jetzt nur lesen oder Hörübungen machen, dann fast nur Englisch, sogar so 70% weil die können ja dann die Wörter hören und sehen und viele erkennen dann die Wörter auch (.) aber Grammatik dann ist eher 30% Englisch, vor allem wenn wir Übungen machen.

I: und was würdest du sagen wäre jetzt das ideale Ausmaß an Englisch im Unterricht?

F: naja so 80, 90% aber kommt aufs Niveau an, wenn alle das gleiche Niveau hätten oder ungefähr, geht es leicht sich an eine Sprache vermehrt zu halten aber bei diesem unterschiedlichen Niveau ist es extrem schwierig. Man soll sich der Klasse halt anpassen, hat auch nichts mit dem Alter oder der Schulstufe zu tun.

I: ja genau (.) verstehe ich.

F: ja die anderen sind sonst ausgeschlossen und sitzen nur da und verstehen gar nichts und das tut mir dann weh und das geht einfach nicht.

I: ja natürlich, verstehe ich (.) ich beschuldige dich auch nicht, ich möchte nur gern deine Gedanken dazu wissen.

F: @@ ja ja ich weiß schon haha

I: @@ okay gut.

F: sonst redet man nur mit sich selbst oder mit zwei bis drei Schülern @@ und dann stören sie die anderen weil ihnen langweilig wird.

I: gut @@, und wenn du jetzt an die Situationen denkst in denen du Deutsch redest, empfindest du das dann als positiv, neutral oder negativ? Also wenn du es auf deine Person selbst beziehst?

F: hm ich denke nicht negativ, sondern eher positiv weil ich ja Deutsch verwende, wenn ich es für richtig halte und es notwendig ist (.) und deshalb ist es okay und auch gut.

I: gut okay also eher positiv oder?

F: und auch die Kinder profitieren ja und sie profitieren auch von der Deutschen Sprache

I: @@ ja genau, das haben andere auch schon gesagt.

F: ja so wie heute, bei Braut und Bräutigam, das ist ja auch okay wenn sie da dann auch profitieren.

I: gut (.) das haben wir eh schon gesagt, jetzt komme ich mal zu den Situationen die mir beim Hospitieren aufgefallen sind (.) ich würde gerne erstens von dir wissen ob hier die Verwendung von Deutsch bewusst war also mit Absicht und wenn ja wieso oder falls unbewusst, bitte ich dich drüber nachzudenken was der Grund gewesen sein könnte. Also zum Beispiel, beim Stundenablauf, wie heute wiederholen wir die past simple oder Jetzt hören wir eine Hörübung an etc.

F: mhm, hmm ja also das mache ich auf Deutsch, damit sie mich gleich verstehen und ich Zeit spare.

I: okay aha, also wieder Zeit sparen und Verständnis?

F: ja genau, die Zeit ist eh schon so begrenzt und ich möchte voran kommen.

I: gut, dann waren auch öfter Situation, die nicht unbedingt auf den Unterrichtsstoff bezogen waren, wie wenn jemand die Bücher nicht mit hat oder zu spät war (.) da hast du auf Deutsch zurück gegriffen, wieso?

Z: ja auch, dass sie mich gleich verstehen und wir mit dem wichtigen Unterricht anfangen können.

I: mhm, okay, gut, dann Grammatik haben wir eh schon abgehackt haha, dann oft auch zum Beispiel wenn du probierst auf die emotionale Ebene zu kommen, also auf die Beziehungsebene zu kommen wie einmal zu einem Kind, das du angesprochen hast ob es ihr heute gut geht und ob irgendetwas los ist oder der x der Kopfweg hatte, da hast du eben auch Deutsch verwendet, wieso denn hier?

F: naja kommt drauf an, bei denen die du jetzt meinst, die können fast kein Englisch, bei den anderen verwende ich schon Englisch oder?

I: ich hab jetzt hauptsächlich Deutsch beobachtet in diesen Situationen, aber kann gut sein.

F: man erreicht sie auch viel besser wenn man auf Deutsch redet, sonst schauen sie einfach weg oder sagen nichts oder fragen die anderen (.) aber zum Beispiel der J. der versteht mich, den könnte ich immer auf Englisch anreden aber x nein bei dem geht das nicht (.) sobald man die Kinder kennt, weiß man mit wem man welche Sprache redet beziehungsweise die anredet.

I: mhm okay.

F: aber eigentlich hauptsächlich wieder wegen der Zeit.

I: okay gut, ahm (.) weiter geht's, mir ist aber aufgefallen, dass du manchmal erklärst auf Deutsch und manchmal auf Englisch?

F: Naja es ist so (.) es kommt drauf an (.) manchmal will ich schon, dass sie auch auf Englisch reden oder mich Englisch reden hören (.) weil Wörter gehen ja wenn die leicht sind, da kann man sie auf Englisch erklären oder Fragen aus Übungen, an die Kinder richten weil immer Zeit sparen will ich auch nicht.

I: mhm, okay, also du meinst bei leichten Sachen oder Übungen die auch wandelbar sind, kommt auch öfter Englisch dann vor? Also dass du es auf Englisch erklärst?

F: ja genau, weil das geht ja schneller, da verliert man nicht zu viel Zeit und sie verstehen es schneller (.) ahm auch mal eine Übung im Students book, wenn sie die Wörter schon mal gehört haben, ist wieder einfacher dann also ab und zu find ichs schon gut wenn man auch auf Englisch umschreibt aber dann manchmal hat man wieder keine Zeit und da ist Deutsch schneller.

I: okay also wieder Stichwort Zeitfaktor, oder?

F: ja genau @@.

I: okay gut, auch bei Organisatorischem, da sagst du oft was auf Englisch und dann Deutsch.

F: ja das mach ich, damit mich auch sicher alle verstehen.

I: mhm, ja und was ich zum Beispiel auch bei allen beobachtet habe ist die typische Frage Do you have any questions? Oder Is everything clear? wird oft auf Deutsch wiederholt. Ist dir da auch aufgefallen, dass du das auch machst?

F: ah okay, nein keine Ahnung, weil die Fragen sollten die eh verstehen (.) aber hm warte ja vielleicht weil wir das automatisch machen, dass sich die Kinder auch sonst nicht angesprochen fühlen.

I: okay also das ist eine unbewusste Deutsch Verwendung oder?

F: ja genau eher, aber halt auch wieder klassenspezifisch. Wir Lehrer benehmen uns in jeder Klasse anders, also in der einen funktioniert mehr Englisch, in der anderen nicht.

I: gut, dann sind wir eh schon fast fertig, jetzt würde ich noch gerne wissen welche Faktoren deine Sprachverwendung lenken?

F: ahm was meinst du genau?

I: also beispielsweise, das Alter der Kinder, würdest du sagen das Alter ist relevant beziehungsweise spielt eine Rolle dass du Deutsch verwendest?

F: hm nein, das Sprachniveau spielt die größte Rolle, das ist der Hauptgrund.

I: gut, was ist mit der Schulstufe?

Z: nein auch nicht, hängt eher wieder davon ab ob man die Klasse von Anfang an hat oder nicht aber sonst nein keine Ahnung, außer das Niveau.

I: gut ob du es öfter unbewusst verwendest, haben wir eh schon geklärt.

F: ja genau, meistens bewusst, manchmal passiert es vielleicht automatisch.

I: okay gut, hast du noch irgendwelche zusätzlichen Anmerkungen?

Z: ahm nein, außer, dass es sehr interessant war @@, was genau ist dein Thema?

I: danke, finde ich auch @@.