

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Use of the L1 in the Austrian EFL classroom: Teachers' and students' beliefs and practices“

verfasst von / submitted by
Barbara Hofer, 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 199 507 529 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc

Acknowledgements

A project like this cannot be accomplished without supportive people in the background and thus, I want to express my deepest gratitude to every individual that has accompanied me on the journey of writing this thesis. First and foremost, I wish to thank my supervisor Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc for her tremendous (emotional) support and the constructive feedback she provided me with to bring the best out of my ideas and visions. Second, this research project could not have been possible without the enormous help of the students and teachers who took part in my empirical study. I was delighted by the smooth realization of the project, and I feel glad that I had the opportunity to work with such highly motivated people. Special thanks also go to my friends Minou and Sophie, who have not only supported me during the writing process of this thesis, but also during my university life as a whole. I am extremely thankful to have shared the last years at university with you and I am looking forward to the exciting times that await us. In addition, I would also like to thank my boyfriend Alex, who firmly believed in me and strongly encouraged me to go through with this project. You always knew how to cheer me up and how to get my mind off during the more challenging times of writing this thesis. Finally, I want to deeply thank my parents, Heinz and Trixi, and my grandmother Berta. You have always been there for me and without your (financial) support I would not be where I am today. Your pure love and confidence in me have meant a lot.

List of abbreviations

AHS.....	<i>Allgemeinbildende höhere Schule (Grammar school)</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CLT.....	<i>Communicative Language Teaching</i>
CS	<i>Codeswitching</i>
EFL.....	<i>English as a Foreign Language</i>
FL	<i>Foreign language</i>
FLA.....	<i>First Language Acquisition</i>
L1	<i>First language</i>
L2	<i>Second language</i>
MS	<i>Microsoft</i>
S1, S2, ...	<i>Student 1, Student 2, ...</i>
SLA.....	<i>Second Language Acquisition</i>
T1, T2, ...	<i>Teacher 1, Teacher 2, ...</i>
TL	<i>Target language</i>

List of figures

Figure 1: Model of bilingual teacher (Macaro 2013: 19)	19
Figure 2: Relationship between teachers' beliefs and practices (Buehl & Beck 2015: 74).....	34

List of tables

Table 1: Schedule of the interviews	48
Table 2: Teachers' use of the L1 according to their students	51
Table 3: Students' use of the L1	57
Table 4: Teachers' reactions towards students' use of the L1	60
Table 5: Students' perceptions of the use of the L1	62
Table 6: Situations in which the students are in favor of their teachers' use of the L1	63
Table 7: Students' perceptions of their teachers' amount of the TL	66

TABLE OF CONTENTS

List of abbreviations	ii
List of figures.....	iii
List of tables	iii
 INTRODUCTION	 1
 PART I: THEORETICAL BACKGROUND.....	 3
 1. LANGUAGE USE IN THE EFL CLASSROOM.....	 3
1.1 Historical perspectives on the use of the L1 in ELT.....	3
1.1.1 Grammar-Translation Method	4
1.1.2 Direct Method.....	6
1.1.3 Audio-Lingual Method	7
1.1.4 Communicative Language Teaching (CLT).....	9
1.2 L2 exclusivity in the EFL classroom	11
1.3 Translanguaging	13
 2. FUNCTIONS OF THE L1 IN THE EFL CLASSROOM	 16
2.1 General functions	17
2.1.1 Vocabulary	17
2.1.2 Grammar	20
2.1.3 Communication	22
2.1.4 Comprehensibility	24
2.1.5 Time management.....	25
2.2 Positive and negative effects of the L1 in the EFL classroom.....	26
2.2.1 Positive effects of the L1 in the EFL classroom	26
2.2.2 Negative effects of the L1 in the EFL classroom	28
2.3 Curriculum.....	30
 3. TEACHERS' AND STUDENTS' BELIEFS	 32
3.1 Defining the notion of beliefs	32
3.2 Relationship between beliefs and practices.....	34
3.3 Teachers' and students' beliefs about using the L1 in the EFL classroom	35
3.3.1 Teachers' beliefs	35
3.3.2 Students' beliefs	37
 PART II: EMPIRICAL INVESTIGATION	 39
 4. METHODOLOGY	 39
4.1 Participants and setting.....	40
4.2 Research methods: data collection and analysis.....	41

4.2.1 Questionnaire	42
4.2.2 Interview and focus group interview	45
5. RESULTS.....	51
5.1 Functions of the L1 in the Austrian EFL classroom	51
5.1.1 Teachers' use of the L1	51
5.1.1.1 Situations in the EFL classroom	51
5.1.1.2 Reasons for the use of the L1	55
5.1.2 Students' use of the L1	56
5.1.2.1 Situations in the EFL classroom	56
5.1.2.2 Reasons for the use of the L1	58
5.1.3 Rules in the EFL classroom and teachers' reaction towards students' use of the L1	60
5.2 Perceptions of L1 use by both students and teachers in the Austrian EFL classroom	62
5.2.1 Positive and negative effects of the L1	62
5.2.2 Appropriate amount of the L1 and the TL	65
5.2.3 Impact of the COVID-19 pandemic on the use of the L1	67
5.3 Differences between lower-secondary and upper-secondary students	68
6. DISCUSSION	70
6.1 Functions of the L1 in the Austrian EFL classroom	70
6.2 Perceptions of L1 use by students and teachers in the Austrian EFL classroom	73
6.3 Differences between lower-secondary and upper-secondary students	76
CONCLUSION	78
REFERENCES	80
APPENDIX	87

Introduction

Until recently, the mother tongue in the ELT classroom has been a '**skeleton in the cupboard**'. The metaphor is apt insofar as we have for a long time treated the mother tongue as a '**taboo**' **subject, a source of embarrassment** and, on the part of non-native speaker teachers in particular, **a symptom of their failure to 'teach properly'**.

(Prodromou 2002: 5; my emphasis)

In Second Language Acquisition (SLA) there has been an ongoing and fierce debate about the use of the first language (L1) in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. Teachers still encounter difficulties in deciding on an appropriate use of both the students' L1 and the target language (TL). As can be seen in the quotation above by Prodromou (ibid.), the L1 has been considered a negative influence and an obstacle that needs to be avoided when teaching a foreign language. This has also shaped my experience at university since some professors adhered to this strongly held belief and advised us student teachers not to use our L1 when teaching English. Nevertheless, recent research (e.g. Forman 2016; Jafari & Shokrpour 2013; Kafes 2011; Mart 2013) has demonstrated that the L1 can in fact promote the second language learning process, yet the question focusing on an ideal distribution between the TL and the L1 in the EFL classroom remains.

On the one hand, linguists believe that the TL can only be acquired if the students are exposed to as much TL input as possible, which can be compared to learning the language in a TL country (Macaro 2009: 36). This maximum exposure to the TL is considered to be of the utmost importance due to the fact that the only place the students get into contact with the TL is the EFL classroom (Cook 2001: 406-409; Littlewood & Yu 2011: 65). Furthermore, an English-only classroom requires the students to be more actively involved in the learning process, which leads to faster results (Ellis 2005: 38; Spahiu 2013: 244). On the other hand, researchers are convinced that the EFL classroom must allow room for the inclusion of the students' L1 since it is the greatest resource the students can draw on when learning a language (Butzkamm 2003: 29). Macaro (2009: 37) explains that the languages are not kept separately but they are closely interwoven in the students' minds, which can facilitate the language learning process. In addition, there are several areas in the EFL lesson, which can profit from an application of the L1 such as the introduction to unknown vocabulary or the explanation of new grammatical concepts (Forman 2016).

Even though some courses at university focused on the importance of teaching an English-only lesson, being part of actual EFL classrooms has proven that there are major discrepancies between theory and practice. Thus, the aim of this study is to determine teachers' practices and beliefs about the use of the L1 in the Austrian EFL classroom. However, there has been little research on the students' beliefs and practices even though they take on one of the most essential roles in the EFL classroom. Hence, this thesis tries to fill this research gap by also focusing on the students' beliefs and practices concerning the use of the L1 in the Austrian EFL classroom. In order to examine these factors, a research project was carried out in an Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), a grammar school, in Lower Austria. This specific type of school was chosen in order for the researcher to be able to analyze and directly compare lower-secondary and upper-secondary students, which has also not been part of research yet. Thus, the results of this study will contribute to shedding light on this hardly investigated area.

This thesis consists of two parts, the theoretical background and the empirical investigation. The theoretical background first introduces the historical perspectives on the use of the L1 before focusing on second language (L2) exclusivity during the language learning process. Translanguaging is an essential concept in the EFL classroom and its main characteristics are described in chapter 1.3. The second chapter illustrates the functions of the L1, which range from vocabulary and grammar to communication, comprehensibility, and time management. As a next step both the positive and negative effects of the L1 are outlined and a brief focus on the Austrian curriculum is given. Teachers' and students' beliefs are dealt with in the third chapter by working on the notion of beliefs and by presenting previous research that has already looked at both teachers' and students' beliefs and practices. The second part of this thesis addresses the empirical investigation, which first contextualizes the methodology. Thus, not only the participants and the research setting but also the methods including the data collection and the analysis of the data are outlined. Lastly, the results are demonstrated in detail, which leads to the discussion of these findings by linking them to previous literature.

Part I: Theoretical background

1. Language use in the EFL classroom

Over the past decades, there has been an ongoing controversy over the medium of instruction in the EFL classroom as both researchers and language teachers disagree on whether the first language should be allowed when teaching the target language (TL) or whether the teachers should advocate an exclusive use of the TL (Macaro 2001: 531; Turnbull & Dailey-O’Cain 2009: 1). Even though there is considerable research (e.g. Bruen & Kelly 2017; Cummins 2009; Dailey-O’Cain & Liebscher 2009; Forman 2016) showing the fact that the use of the L1 in the EFL lessons can be highly beneficial for the learners, some teachers target at an English-only classroom. The aim of this chapter is to outline the developments regarding foreign language teaching methods that have taken place in the past century. First, historical perspectives on the use of the L1 will be presented together with different teaching approaches that either promote or condemn the application of the first language in the EFL classroom. Secondly, the concept of L2¹ exclusivity will be addressed and lastly, translanguaging and its use in teaching a foreign language will be introduced.

1.1 Historical perspectives on the use of the L1 in ELT

The 20th century was known for its constant developments and significant progress in teaching a foreign language. Different methods, which are a “notion of teaching practices based on a particular theory of language and language learning” (Richards & Rodgers 2014: 1), were established and they all intended to be more useful and adequate than the prior teaching methods. Over the years researchers and linguistics adapted the already existing methods in order to meet new needs, realizing, for instance, that the language learning students increasingly needed higher speaking proficiency (ibid., 3).

In this context, a differentiation between classic and modern methodologies must be made. According to Kerschen (2018: 197), the former approach focuses on the teacher who is responsible for the learning environment by planning and controlling all the activities in the

¹ In this Master’s Thesis, the term L2 is used instead of FL (Foreign Language) as the majority of the students who took part in this research project have learned English as a second language.

individual parts of the learning process. Methods that belong to this approach are, for instance, the Grammar-Translation Method and the Audio-Lingual Method. Kerschen (2018: 199) explains that modern methodologies, on the other hand, are learner-centered, which means that the teachers do not control the lessons per se, but they try to create a natural environment in which the learners can experiment freely with the new language. Moreover, these methodologies are process-oriented, which means that “accuracy, or correctness, of the final result of an activity is not as important as the interactions and learning processes that are part of the activity” (ibid.). An example of a modern methodology is Communicative Language Teaching, in short CLT.

These teaching methods can also be classified into three subcategories according to their use of the L1: First, the Grammar-Translation Method is part of a category that not only favors but in fact demands the application of the students’ first language. Secondly, there is a group of methods, including the Audio-Lingual Method and the Direct Method, which opt for a total exclusion of the L1 and, as a consequence, this leads to an English-only classroom. Lastly, CLT belongs to the group which allows the EFL teachers to use the L1 in an effective and adequate way.

1.1.1 Grammar-Translation Method

The Grammar-Translation Method was already introduced in the Middle Ages, and in the United States it was referred to as the Prussian Method (Kerschen 2018: 197; Richards & Rodgers 2014: 6). This language learning approach was particularly present in the European EFL classrooms between the 1840s and the 1940s and it is founded on the study of classical Latin (Richards & Rodgers 2014: 4-7). Richards and Rodgers (2014: 7) state that the overall aim of applying this language learning method is to be able to understand literary texts and thereby, students should engage intellectually with the TL. Interestingly, Kerschen (2018: 197) explains that this method is not based on any scientific research concerned with how languages are learned as there was no data available at that time.

When using the Grammar-Translation Method in the EFL classroom, the teacher first introduces the students to the grammar in a deductive way before the students then have to translate sentences or a complete literary text from the TL into their L1 or vice versa (Kerschen

2018: 197; Richards & Rodgers 2014: 6). This is accomplished with the help of bilingual vocabulary lists, which present the new terms in an isolated way (Brown 2001: 19; Kerschen 2018: 197). Richards and Rodgers (2014: 6) emphasize that “much of the lesson is devoted to translating sentences into and out of the target language, and it is this focus on the sentence that is a distinctive feature of the method”. Thus, both the students and the teachers almost exclusively use their L1 in the English lessons to compare certain features from the TL to the students’ L1 or to clarify grammatical rules and unknown vocabulary (ibid., 7; Brown 2001: 18; Larsen-Freeman & Anderson 2011: 20). However, if the TL is applied, which hardly ever happens in an active and deliberate way, the focus is on an accurate translation of sentences and texts instead of a fluent language proficiency, which would include trying to use the language in a more creative and casual way (Brown 2001: 18; Kerschen 2018: 198).

The competencies that are being emphasized in this approach are reading and writing while speaking and listening are nearly completely neglected (Richards & Rodgers 2014: 6). As a consequence, the Grammar-Translation method does not give priority to spontaneous and appropriate communication, which is the major aim in today’s EFL classrooms (ibid.). Due to the fact that this is a teacher-centered method, the students hardly ever get the chance to actively apply the new language as the teacher dominates the lessons (Kerschen 2018: 198).

In the mid-19th century, the Grammar-Translation Method started to be scrutinized and even rejected, though it still persisted well into the 20th century, as it is not based on any theoretical findings and learners were not successful in using the TL. One great critic was Viëtor (1882: 11-12), who argued that one cannot learn a language by solely focusing on grammar and studying vocabulary by heart. He explains that a language does not consist of individual words but of sentences and it is impossible to speak a foreign language by simply relying on long lists of separate words that have been memorized in the students’ minds. Another reason why the Grammar-Translation Method has faced criticism was the fact that European EFL learners found themselves in more communicative situations and thus, they were in need of a higher oral proficiency level in the TL. As a consequence, new language teaching methodologies were created to meet the learners’ specific needs. (Richards & Rodgers 2014: 8)

1.1.2 Direct Method

After the implementation of the Grammar-Translation Method, linguists realized that language learning students would rather need a higher oral proficiency level, which could not be achieved by using Grammar Translation. Viëtor (1882: 34-37) demanded that language learning should no longer be based on grammar but on phonetics. The aim was to equip the students with the necessary skills that enable them to think and express their opinion in the foreign language. Thus, the Reform Movement arose, and they promoted a focus on spoken language by also introducing the students to phonetics (Richards & Rodgers 2014: 10-12). Within this movement, the Direct Method, which is one of the so-called natural methods of language learning, was first established in Europe but it became even more popular in the United States in the 20th century (Brown 2001: 21; Richards & Rodgers 2014: 12). In contrast to both the Audio-Lingual Method (see section 1.1.3) and the Grammar-Translation Method, the natural approaches do not necessarily introduce the students to the grammar in an explicit way, but the main aim is a “direct and spontaneous use of the foreign language in the classroom” (Richards & Rodgers 2014: 11).

As its advocates argue that the L1 is not essential in the EFL classroom, the only language used within the Direct Method is the TL, resorting thus to a myriad of ways to, e.g., explain terms in the L2 or through body language (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 30-31). The main focus of the Direct Method is to introduce the students to core vocabulary and frequently used phrases, which are needed in day-to-day communication. Hence, successful oral communication skills are developed through questions asked by the teachers, which are then to be answered by the students and which are gradually made more advanced (Richards & Rodgers 2014: 12). Regarding the teaching of vocabulary, Richards and Rodgers (2014: 12) explain that “concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures [whereas] abstract vocabulary was taught by association of ideas”.

This method was not necessarily adequate in a school context as native speakers were required to teach the students. Thus, the Direct Method was more common in private language schools. One of them is the well-known Berlitz School created by Maximilian Delphinus Berlitz, who is the founding father of the Berlitz Method. Most language learning students attending the Berlitz School are adults who work towards a specific goal. This aim

can be met quite easily by focusing on the development of speaking skills by means of familiarizing the students with vocabulary they need to take part in conversations. Thus, Berlitz created a beginner's course which intends to teach 1500 relevant terms including colors, the weather and daily routines. Grammar is also taught to the students but not at the beginning of the course and only if it is needed to lead to higher oral proficiency skills. (Stieglitz 1955: 300-304)

However, it was nearly impossible to introduce the Direct Method in secondary schools since not all EFL teachers are native speakers or even fluent enough in the TL to be able to conform to the main concepts of this teaching approach (Richards & Rodgers 2014: 12-13). Furthermore, Brown (2001: 22) adds that other factors including the "constraints of budget, classroom size, time, and teacher background" have also hampered the implementation of the Direct Method in state schools. According to Richards and Rodgers (2014: 13), this method has been heavily criticized due to the fact that the rigid use of the TL might be considered impractical since a quick reference to the students' L1 could be more beneficial. Brown (2001: 22) explains that the Direct Method also had to face criticism as it is hardly based on any theoretical findings. As a consequence, this method could almost no longer be found in the EFL classroom.

1.1.3 Audio-Lingual Method

The Audio-Lingual Method was first established in the 1940s in order to help the soldiers of the United States Army to learn a new language in a rapid way (Kerschen 2018: 198). Its aim is to "develop native speaker-like grammatical and phonological accuracy and to master everyday dialogues and communicative situations" (ibid.). In contrast to the Grammar-Translation Method, the development of the Audio-Lingual Method was based on scientific research from that time, which developed from both linguistics and psychology. One of the main influences was Leonard Bloomfield, the founder of structural linguistics, who established that language consists of classifiable structures and elements. The psychologist Burrhus Frederic Skinner and his behaviorism also played a vital role in the development of the Audio-Lingual Method since he stated that language is behavior and behavior can be triggered explicitly. Hence, learning a foreign language can be based on conditioning and the

habituation and automation lead to the acquisition of language. (Kerschen 2018: 198; Decke-Cornill & Küster 2010: 111)

Classical conditioning is crucial for this method as the language is supposed to be learned by constantly repeating pattern drills, which are then followed by mostly positive feedback since these habits are more likely to be formed in accordance with correct answers (ibid.; Richards & Rodgers 2014: 64). Kerschen (2018: 198) explains that in the EFL classroom, the teacher acts out a dialogue, which is then replayed by the students. The Audio-Lingual Method does not only focus on oral texts but written texts are also learned by heart to then be repeated (ibid.). The memorization and imitation of both oral and written texts are of utmost importance due to the fact that this behavior reduces the probability of making mistakes (Richards & Rodgers 2014: 64). Nevertheless, Richards and Rodgers (2014: 64) state that it is essential to first introduce the students to the spoken language forms before presenting the written forms.

At the beginning of applying this language learning method, the development of oral skills is emphasized but gradually also other skills come into focus. The enhancement of oral skills includes working on an authentic pronunciation, the mastery of grammar “and the ability to respond quickly and accurately in speech situations” (Richards & Rodgers 2014: 66). Thus, when learning and imitating a dialogue in the EFL classroom, for instance, the students do not only have to watch out for an accurate pronunciation, but they also need to consider stress, rhythm, and intonation. All the before mentioned skills and areas, namely listening, grammar, vocabulary and pronunciation, are only dealt with in order to improve the oral proficiency level. Both reading and writing skills can but need not necessarily be developed in the Audio-Lingual Method. It must be noted that this method advocates L2 exclusivity and the L1 can usually not be found in the EFL classroom. (Larsen-Freeman & Anderson 2011: 44-46; Richards & Rodgers 2014: 58-59, 64).

As both the Grammar-Translation and the Audio-Lingual Method belong to the classic methodologies, the latter approach is also teacher-centered, which means that the students have no say in the process of language learning since the teacher is in control. It must be kept in mind that from the 1960s onwards the Audio-Lingual Method has been facing severe criticism due to the fact that it could no longer be justified in terms of its theoretical basis and

its practicality. Nevertheless, occasional pattern drills might still be found in today's EFL classroom, but this strict emphasis on the development of accuracy, which is present in the Audio-Lingual Method, no longer plays a role when learning a foreign language. (Kerschen 2018: 198-199).

1.1.4 Communicative Language Teaching (CLT)

In the 1970s, a fundamental shift in the teaching of foreign languages took place as the development of the communicative competence started to become the primary aim in the EFL classroom (Kerschen 2018: 199; Richards & Rodgers 2014: 84). The concept of communicative competence was first introduced by the sociolinguist Dell Hymes, who recognized the need for the inclusion of sociocultural factors (Hymes 1972: 271). Hence, communicative competence encompasses four dimensions, which include grammatical correctness, a beneficial discourse, suitable sociocultural factors, and the necessary underlying structures (ibid., 284-286). These aspects highlight the interconnectedness of communication and language (Richards & Rodgers 2014: 85). Thus, Communicative Language Teaching (CLT) was established, and its main purpose is to develop fluency and accuracy in the foreign language and an overall communicative competence. Nevertheless, Howatt (1988: 25) explains that CLT has adopted most of the characteristics of the methods that preceded it, such as the Direct Method, but it has emphasized the importance of "the spoken language" and "the inclusion of communicative activities".

In comparison to the Grammar-Translation Method and the Audio-Lingual Method, CLT does not only focus on one language skill but it aims at enhancing the four skills and hence, the activities in the EFL lessons need to be based on these four skills while trying to create "interactive [and] cooperative learning situations" (Kerschen 2018: 199). Furthermore, Richards and Rodgers (2014: 90) explain that CLT can be based on three principles, namely the communication, task, and meaningfulness principle. The aim of the first principle is to create activities for the EFL classroom which focus on an authentic communication. The other two, the task and the meaningfulness principle, go hand in hand as they represent the fact that the activities should be meaningful, which implies that the language must be useful for the students. Typical CLT activities that can be found in EFL lessons focus on information sharing, negotiation of meaning, and interaction. (Richards & Rodgers 2014: 96)

As stated before, CLT belongs to the modern methodologies, which means that the teacher is no longer in focus but the EFL lessons start to become learner-centered. The teacher is still responsible for choosing appropriate materials, but he or she starts taking on the role of a guide and supervisor (Kerschen 2018: 199; Richards & Rodgers 2014: 98). In CLT, these materials ought to be authentic as they are said to “allow for a more natural language acquisition experience” (Kerschen 2018: 200).

Walker et al. (2018:8) explain that CLT has become “the most influential theory of language teaching” and as a consequence, numerous foreign language teaching curricula, including the Common European Framework of Reference for Languages, in short CEFR (Council of Europe 2001), are based on this approach. Similarly, the Austrian curriculum for both lower- and upper-secondary classes is also based on CLT since the main goal in the EFL classroom must be the development of communicative competence: “Ziel des Fremdsprachunterrichts ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz” (Lehrplan 2021: 55).

Hence, the question arises of whether the L1 may be used within the CLT approach or whether it might hinder the progress of reaching communicative proficiency. The (almost) exclusive use of the TL in the CLT classroom is emphasized by several scholars (Byram & Méndez García 2009: 502; Larsen-Freeman 2011: 125) since they state that the learners must be exposed to as much authentic TL input as possible in order to become communicative competent. Cook (2001: 404) even argues that CLT completely disregards the presence of the L1 due to the fact that this issue is only addressed in order to suggest ways of how to avoid using the first language. Nevertheless, some linguists (e.g. Dailey-O’Cain & Liebscher 2009: 131; Swan 1985: 85) suggest that the L1 can be considered to be highly advantageous within the CLT classroom as it has been shown that the students need references to their first languages in order to be able to learn a new language. Thus, it can be briefly summarized that the CLT approach allows a judicious use of the L1.

1.2 L2 exclusivity in the EFL classroom

As could be seen in the previous chapter, L2 exclusivity in the EFL classroom is still endorsed by various linguists and scholars and it has been regarded as “best practice since its inception in 1965” (McMillan & Turnbull 2009: 15). The decision to exclude the L1 from the foreign language learning classroom is based on research from the 1980s and 1990s including the Input Hypothesis by Krashen (1982) and the Output Hypothesis by Swain (1985). The former hypothesis emphasizes that the students must be exposed to as much target language input as possible and hence, using the L1 is not necessary and should even be avoided as the L2 input can be modified in order to be understood by the learners (Krashen 1982: 22-29). Swain’s Output Hypothesis underlines the importance of the exclusive use of the TL since “[c]omprehensible output [...] is a necessary mechanism of acquisition” (Swain 1985: 252) and the learners need the possibility to try out features of the new language in an environment which does not require the use of the first language. Nevertheless, it must be noted that the Output Hypothesis does not officially forbid the L1 in the EFL classroom, but proponents emphasize that students do not need it and hence advise against using it (ibid.).

There are several arguments that intend to prove why EFL teachers should aim for L2 exclusivity. First of all, it is argued that the teaching of the L2 should be similar to the way the first language is learned and thus, it is believed that only speaking the target language is sufficient to acquire a new language as this reflects a “‘natural’ [learning] environment” (Forman 2016: 27). Secondly, “the goal of L2 teaching is coordinate bilingualism, in which the two languages form distinct systems in mind” (Cook 2001: 407) and therefore, the L2 should be the only language present in the EFL classroom and the TL should under no circumstances be taught by using the students’ L1. Another argument results from the necessity of maximum exposure to the L2, which, as a consequence, implies that EFL teachers should refrain from using the L1 since the students should only be in contact with the TL (Cook 2001: 406-409). This is of the utmost importance due to the fact that for many students the EFL classroom is the only place in which they come across the TL (Littlewood & Yu 2011: 65). Macaro (2001: 531) adds that this L2 exclusivity “makes the language real, allows learners to experience unpredictability, and develops the learners’ own in-built language system”.

The idea of only applying the TL in the language learning classroom has become a principle called the monolingual principle and this method has evolved into an official policy in several countries, including the United Kingdom (Littlewood 2014: 358; Turnbull & Dailey-O’Cain 2009: 2). Thus, the teachers must only use the TL in these foreign language learning classrooms and they are only allowed to apply the L1 if they do not have any other choice (ibid.). Cummins (2009: 317) explains that the monolingual principle is highly beneficial in terms of language acquisition since it empowers “learners to think in the TL with minimal interference from the L1”. Furthermore, this principle emphasizes a focus on meaning instead of a focus on form, which is achieved by an authentic use of the TL by both the teachers and the learners (Bruen & Kelly 2017: 369). This has also been summarized in Ellis’ sixth principle of instructed language learning, which states that “[s]uccessful instructed language learning requires extensive L2 input” and thus, EFL teachers need to try to use the TL as often as possible.

Do teacher training programs recommend the monolingual principle to future teachers? According to Scrivener (2010: 308), the use of the L1 is not even mentioned in some methodology courses and thus, future teachers might assume that they should not use their L1 in the EFL classroom at all and instead opt for L2 exclusivity. Cook (2001: 404) states that two rules are presented in teacher training programs: 1) “Minimize the L1 in the classroom” and 2) “Maximize the L2 in the classroom”. This suggests that the L2 is of utmost importance whereas the L1 is considered to be disadvantageous, which, as a consequence, means that “the L2 is seen as positive, [and] the L1 as negative” (ibid.). He explains that this belief might stem from the fact that some English classes are taught by native speakers, whose multilingual students have different L1s, which consequently means that the teachers can only use the TL and the students cannot profit from any L1 input (ibid., 405). According to Harmer (2007: 132-135), the L1 should not be prohibited from the EFL classroom but teachers need to find effective ways which acknowledge the presence of the L1. Thus, he recommends including tasks such as translations or contrastive analysis and he suggests establishing fundamental rules, which present specific contexts in which the L1 may be used.

1.3 Translanguaging

One way of addressing the use of several languages in the classroom is by challenging the notion of separate languages, as has been done in translanguaging. This concept was introduced in the 1980s and has been discussed and further developed by many scholars (e.g. García & Leiva 2014; Lewis, Jones & Baker 2012; Li Wei 2016) in the past years. The term, originally known as *trawsieithu*, was first introduced by the Welsh Cen Williams in the 1980s to “name a pedagogical practice which deliberately switches the language mode of input and output in bilingual classrooms” (Lewis, Jones & Baker 2012: 643). This could mean, for instance, that one language is used for reading and another one for speaking or writing. Before this time, the two languages in Wales, Welsh and English, were quite drastically separated due to the fact that English was not only more respected than Welsh, but the latter was even suppressed up until the late 20th century. Only then the use of Welsh began to be restored and from the 1980s onwards, speaking both languages started to be considered beneficial as research demonstrated the effectiveness of combining the two languages. This ultimately led to the creation of translanguaging. (ibid., 642).

Many researchers (e.g. Canagarajah 2011; Garcia 2009; Li Wei 2016) have been working on a definition of this rather complex phenomenon. First, the individual components of the term translanguaging, namely *trans-* and *linguaging*, must be explained. *Trans-* is a prefix that in this context refers to the ongoing processes which transform the “socially constructed language systems and structures to engage diverse multiple meaning-making systems and subjectivities” (Li Wei 2016: 8). The second part of the term derives from the noun *language* but it has been changed into the verb *linguaging*, which highlights the fact that it is something people do instead of something they own (Sayer 2013: 69). According to Li Wei (2011: 1223), linguaging is seen as an action, which means that we need our language(s) to understand (complex) subject matters, to process information, or to simply express our ideas and opinions. These actions or examples for linguaging might include “dialects, pidgins, creoles, and academic language” (García 2009: 87). When combining the two parts of the term, translanguaging is “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system” (Canagarajah 2011: 401). García (2009: 113) provides the following example, which is a statement made by “a bilingual Latino fifth-grader”, to better underline the definition of translanguaging:

“Cuando estoy en St. G. la misa está como en transmisión, una oración en español y otra en inglés. [...] For me it’s easier in English, well because I feel more comfortable in English but when I talk to my parents I speak in Spanish. And sometimes I only speak in Spanish, then Spanish and a little bit of English”. (García 2009: 113)

In this statement, the child explains that the mass is in *transmission* as there is one sentence in English and one in Spanish. His use of the term *transmission* results from translanguaging as he tried to refer to *translation*, which is *traducción* in Spanish, and his newly created term *transmission* can be seen as a combination of the two languages (García 2009: 114). García (2009: 120) explains that speakers always *borrow*, which means that they make use of certain linguistic elements from other languages. Canagarajah (2013: 6) further adds that the languages constantly interact with each other, which creates a language repertoire the speakers can draw upon to express their thoughts. This process gives every person linguistic opportunities such as expressing their thoughts despite their language proficiency level (ibid., 10). Thus, bilingualism or multilingualism is a prerequisite and the languages people speak are not isolated from each other but rather combined as it is impossible to draw a clear line between languages (García 2009: 116; Mazak 2017: 5).

Drawing on one’s language repertoire, or translanguaging, is a communicative practice that takes place quite spontaneously and naturally, at least for people who speak more than one language (Canagarajah 2011: 401). Nevertheless, some training or exercise is needed to be able to fully profit from this phenomenon (ibid., 402). Thus, translanguaging is closely linked to a teaching context as it has become more common to make use of several languages during the same lesson (Lewis, Jones & Baker 2012: 643). According to Baker (2011: 288), translanguaging “captur[es] the imagination of those who believe that teachers and particularly students naturally use both languages to maximize learning”. Hence, it is an especially useful approach in the language learning classroom since it does not only help teachers to teach a language and students to expand their language skills but it also focuses on establishing effective ways to communicate by means of one’s language repertoire (Canagarajah 2011: 401; Mazak 2017: 2, 5). Moreover, it is a method which opens up the possibility for the whole class to take part in the lesson and it is used “to involve and give voice, to clarify, to reinforce, to manage the classroom [and] to extend and ask questions” (García & Leiva 2014: 210). Hornberger and Link (2012: 242) and Li Wei (2018: 15) further add that translanguaging can even help to work on students’ literacy skills since they do not only

learn how to make use of their language repertoire but they are also made familiar with how to choose the right language variety depending on the circumstances. Lastly, translanguaging also helps students discover their own identity or identities and both teachers and students are empowered thanks to this practice (Li Wei 2018: 15; Sayer 2013: 70).

However, it must be noted that translanguaging is not the same as code-switching (CS) since the former involves every process which relies on the “individual’s linguistic and semiotic repertoires” (Mazak 2017: 5) and hence, code-switching can only be considered a part of translanguaging since it views languages as separate constructs. García and Li Wei (2014: 22-23) try to illustrate the difference between translanguaging and CS by introducing the following comparison: CS can be viewed as the language-switch function on a smartphone, which leads to a language change in every setting on the phone. Translanguaging, on the other hand, can be compared to composing a text message, which also allows people to refer to other means of communication including the use of emoticons. Thus, translanguaging gives the speaker the opportunity to rely on their whole semiotic repertoire “and not solely [on] an inventory that is constrained by societal definitions of what is an appropriate ‘language’” (ibid., 23). This also underlines the fact that translanguaging is not limited to spoken language but speakers can also turn to other resources in their semiotic repertoire including gestures, pictures or written texts. Therefore, Moore and Nikula (2016: 213) summarize that translanguaging “incorporates codeswitching and code-mixing yet goes beyond them to embrace transfer, translation, calques, nonce borrowings, coinages and any multilingual strategy, verbal or non-verbal, which people might employ to convey meaning”.

2. Functions of the L1 in the EFL classroom

For the past three decades, researchers and teachers have been discussing whether the L1 should be used within the EFL classroom. Researchers such as Awan and Sipra (2015), Bruen and Kelly (2017), Macaro (2013), and McMillan and Turnbull (2009) have drawn the conclusion that the L1 may be applied effectively if used in a restricted and judicious way. Findings of these studies suggest that the application of the L1 in the EFL classroom does not hinder the acquisition of the L2 but it “can help teachers and students comprehend and discuss cognitively challenging and age appropriate [sic] content” (McMillan & Turnbull 2009: 17), for instance. Some researchers such as Augustyn (2013) even state that learning an L2 cannot be accomplished without using the students’ L1 since “the L1 has many important pedagogical, cognitive, and social functions” (ibid., 366). Thus, the L1 can be regarded as “a cognitive and meta-cognitive tool, as a strategic organizer, and as a scaffold for language development” (Bruen & Kelly 2017: 372). Nevertheless, Macaro (2013: 18) advises future teachers to be cautious with the quantity of L1 use as the students should still work on their inferencing strategies.

Even though researchers like Bruen and Kelly (2017) or McMillan and Turnbull (2009) agree on a judicious, optimal, and principled use of the L1 in the EFL classroom, some questions about the teachers’ actual use of the L1 still prevail, related to the details of L1 use like quantity and timing. In order to be able to respond to these questions and to better understand the researchers’ conclusion, the adjectives such as optimal and principled must be defined. The latter is described by Levine (2009: 145), who explains that “[p]rincipled use is understood to mean that the speaker gains awareness of the functions of first language use as an integral part of second-language interaction and learning”. According to Macaro (2009: 38), “optimal use is where codeswitching in broadly communicative classrooms can enhance second language acquisition and/or proficiency better than second language exclusivity”. Thus, both students and teachers should be allowed to make use of their L1 when learning English due to numerous advantages. In this context, it must be noted that, following Macaro (2001: 535; 2009: 36; 2013: 12-13), EFL teachers can take up three different positions with regards to the use of the L1: the virtual position, the maximal position, and the optimal position. The virtual position tries to create a situation similar to the countries in which the TL is spoken as neither the learners nor the teachers are allowed to use their L1 and they can

only communicate in the target language. Even though the maximal position intends to establish a similar environment, the L1 is not banned completely from the EFL classroom but the students should be exposed to as much TL input as possible. The optimal position has already been defined but it must be added that this position also considers “the dangers that CS could bring if its use was unprincipled and ad hoc” (Macaro 2013: 13).

2.1 General functions

Even though the main aim in the EFL classroom is to provide the students with as much L2 input as possible, English teachers opt for using the L1 in order to “facilitate reduction in cognitive overload and learner anxiety” (Bruen & Kelly 2017: 368) in various areas and situations, which will be described in more detail below. In addition, Macaro (2013: 13-14) states that in the majority of the observed cases the L1 is used in non-communicative situations, which means that “they focus not on language use but on knowledge about language”.

2.1.1 Vocabulary

One of the main areas which make EFL teachers opt for the use of the L1 is vocabulary (Macaro & Lee 2013: 721). Resorting to the students’ L1 is extremely beneficial in this context as this act acknowledges the interconnectedness of the two languages in the learners’ mind (Cook 2001: 414). This is also underlined by Harmer (2007: 133), who states that “[w]e are bound to try to make sense of a new linguistic [...] world through a linguistic world we are already familiar with”. Therefore, Macaro and Lee (2013: 721) explain that providing the learners with a translation of an unknown English word is especially useful for beginners whereas more advanced students could also benefit from an explanation in the TL. Nevertheless, it must be kept in mind that the more advanced students are introduced to more challenging and rather conceptual terms that might only be encountered quite rarely and thus, a simple and quick translation to their L1 might be more helpful than a challenging paraphrase in the L2 (ibid.; Cook 2001: 414). This is also illustrated in Forman’s (2016: 59) study, where he found that it took a teacher nearly 3.5 minutes to convey the meaning of an unknown expression in the TL whereas a translation into the students’ L1 would only have taken a few seconds. Forman (ibid., 91) also argues that providing the students with synonyms can be slightly confusing for them and hence, he advises to make use of the L1 instead. In addition, Antón Remírez and

Lázaro Ibarrola (2011: 105) state that “translation forces learners to notice the language, in other words, to raise learners’ overall language awareness”, which is another goal that many teachers try to achieve. Macaro (2006: 75) emphasizes that this is an important skill students should acquire due to the fact that they will require it in situations outside the EFL classroom. Moreover, Cummins (2007: 227-228) points out that translations in fact help students become more proficient in the L2 and they also learn how to best profit from being bilingual or even multilingual. Butzkamm and Caldwell (2009: 33) introduced *the sandwich technique* of integrating the L1 in vocabulary teaching: the teacher first familiarizes the students with a new L2 expression, then they are informed about the L1 equivalent before the teacher repeats the term or statement in the L2. Moreover, Bruen and Kelly (2017: 374) add that teachers do not only translate rather difficult words into the L1, but in many situations they also provide the learners with more detailed definitions in their first language in order to ensure understanding.

Researchers like Augustyn (2013: 362) and Forman (2016: 55-56) argue that teachers have been reluctant to use translations in the EFL lessons to adhere to the principle of maximum L2 exposure, best followed in explaining the meaning of new terms in the TL. Nevertheless, even though Butzkamm (1971: 48) explains that translations are known to be the safest and fastest way that lead to students’ comprehension, Scrivener (2010: 309) stresses the importance of demonstrating that simple “[w]ord-by-word translations” cannot always work since one must bear other factors such as the context in mind. This has also been emphasized by Ijioma (2017: 62-63), who explains that the context can have an impact on the meaning of a term. As a consequence, this underlines that EFL teachers must make their students aware of the considerable influence the context can have.

Polio and Duff (1994: 321) add that many teachers opt for L1 translations when focusing on certain educational situations such as exams or revisions. In their study, the participating teachers explained that these situations are of utmost importance for the learners and thus, teachers have to make sure that all students understand the messages they are trying to pass on and according to them, this can be better by achieved by stating these words in the students’ L1 in order to highlight them. Furthermore, the researchers illustrate that

“sometimes a precise, single word TL equivalent may not exist, because the education system in the TL culture is different” (ibid.) and thus, teachers have to use the term in the L1.

Macaro (2013: 19) created a “model of the bilingual teacher not only as a walking dictionary but also as dictionary designer”, which can be seen in *Figure 1*. Even though the teacher is not visibly present in the figure, it must be assumed that the teacher either takes the position above the monolingual box on the left side or above the bilingual box on the right side.

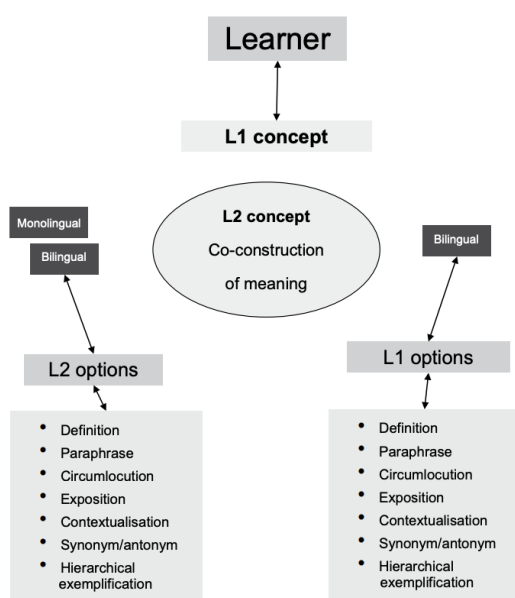


Figure 1: Model of bilingual teacher (Macaro 2013: 19)

On the one hand, there are monolingual teachers, who can only use the TL to explain new terms to the students and thus, they have to decide how to define or paraphrase the word in order to make the learners grasp the meaning. Bilingual teachers, on the other hand, can draw on both their L1 and the L2 when introducing the learners to new words but they have to “[make] sure that they are not necessarily taking the easy option by providing L1 information, that the shortcut to learning is for real learning not expediency” (Macaro 2013: 20). Bishop (2000: 63) found that most students profit more from bilingual dictionaries and thus, bilingual teachers, who can also be considered (walking) dictionaries, are especially helpful to them. Macaro (2013: 19-20) defines the teachers as walking dictionaries since they can provide the students with definitions, paraphrases, circumlocutions, and contextualization, for instance. Nevertheless, teachers are also dictionary designers as they have to consider what their

students exactly need in order to understand the new term, and their experience as language teachers helps them decide on the hopefully right method and information.

From my experience as an EFL teacher, this model and its focus on teachers as walking dictionaries can be problematic to some extent. Comparing teachers with dictionary designers is reasonable since we always try to come up with the most adequate definition, paraphrase or synonym for our language learning students. Nevertheless, teachers cannot be considered to be walking dictionaries since we will never be able to know all the words in a language and this concerns both monolingual and bilingual teachers. Thus, from my point of view, it must be one of our goals to make our students aware of the fact that no one can ever be familiar with all the words in a (foreign) language and, as a consequence, we have to equip our students with ways to overcome this situation. On the one hand, they have to realize that there is no need to understand every term in the new language and the context often helps to figure out a possible meaning of an unknown expression. On the other hand, students should become familiarized with working with dictionaries if they do experience the need to look for the exact translation of a term.

This section has demonstrated the effectiveness of the L1 when introducing new vocabulary in the TL by means of translations or explanations in the students' first language. Nevertheless, caution must be taken when comparing EFL teachers to walking dictionaries as this does not represent the reality.

2.1.2 Grammar

The explanation of grammar is especially present in lower-secondary classes since the students are introduced to the English tenses, voice and many other grammar areas for the first time. In this context, the L1 can be extremely beneficial in order to underline the differences between the students' first language and the new language regarding both the forms and the functions of a certain grammar topic (Forman 2016: 90). Butzkamm (2003: 34) states that especially complex grammar phenomena require the EFL teachers to also include the students' L1 in order to ensure understanding. Furthermore, Forman (2016: 90) explains that students always seek to "make sense of a new 'L2 world' through [their] existing 'L1 world'" and thus, using the L1 when familiarizing the students with a new (and complex)

grammar area in the EFL classroom can be highly advantageous (Littlewood & Yu 2011: 68). Brooks-Lewis and Kimberly (2009: 229-230) emphasize that making the students “aware of similarities between the languages rather than focusing on differences [makes] the language learning experience more accessible, practical, and even more comfortable because there [is] no feeling of a ‘rupture’ between prior knowledge and what [is] being learned”. Nevertheless, Scrivener (2010: 309) encourages teachers to also address the differences between the L1 and the TL as the students themselves should “consider if there is a direct one-to-one correlation with their L1 and to notice differences between the two languages”.

When the students first encounter a new grammar area during the presentation stage in a typical PPP lesson, the L1 can be used in order to explain the grammatical structures and rules. Teachers can then start to compare and contrast these structures and rules in English to the ones in the students’ L1 to “help understanding and increase confidence by creating links between the new and the familiar” (Littlewood & Yu 2011: 71), if the teachers decide to teach grammar deductively. This is achieved by means of idiomatic translations, mirroring of structures, and analogies (Butzkamm & Caldwell 2009: 103-113). During the production stage, which is more relevant for the students as they need to actively apply the new grammatical features, the teachers intend to “design activities in which students start from situations of L1 use and these serve as input or stimuli for TL use” (ibid.). Bruen and Kelly (2017: 375) introduce a teacher who always uses the L1 when explaining (complex) grammatical phenomena since it “ensures that every grammar point is fully understood by everyone”, which underlines the fact that the L1 can be of importance in order to include every student and not leave anyone behind. However, it must be kept in mind that this procedure has not generally been considered to be effective but some practice examples have demonstrated its usefulness.

Thus, using the L1 when familiarizing the students with new grammar can be seen to be helpful since several studies have shown that EFL learners profit from explanations in their L1 especially when the teachers also compare the TL with their L1.

2.1.3 Communication

When students have to work together with their classmates in the English lesson, they do not (always) use English but many of them rather choose to speak in their L1. This does not only refer to informal small talk but also to discussions during group or pair work (Levine 2011: 70). The learners make use of their L1 often when they collaboratively work on exercises as they have to agree on how to arrange and approach the activity and they might also discuss the meaning of certain words or complete texts in the TL (Swain & Lapkin 2000: 257). According to McMillan and Turnbull (2009: 18), this behavior does not “hinder target language comprehension” but instead it enhances “production, collaboration, task management and performance”. The use of the L1 also supports the students in speaking in the L2 and to keep up the conversation with their peers (Turnbull & Arnett 2002: 206). Furthermore, this represents a situation of inclusion due to the fact that the use of the L1 allows every student to participate in the English lesson irrespective of their language proficiency (Forman 2016: 95). However, it must also be noted that it can reduce inclusion by favoring those who speak the educational language as L1. Thus, Klippel and Doff (2007: 205) argue that the use of the L1 can only be considered essential in the EFL classroom if the students share a specific language, except for English, with their teacher. If this is the case, teachers often struggle to find an appropriate balance between the application of the TL and the reference to the common L1 (Forman 2016: 94). This might be due to the fact that there are no clear guidelines in the literature concerning an adequate amount of the TL and the L1. According to Macaro’s research (2006: 82), the L1 should only be used in a rather restricted way with a maximum of 15%.

The L1 may also be used in interactions between the students and the teacher as some of the learners might be too afraid to speak in the TL in front of the whole class (Forman 2016: 91). This is described as *foreign language anxiety* by Horwitz (1986: 125-127), who explains that students might fear speaking in the foreign language as this “requires the student to communicate via a medium in which only limited facility is possessed”. Thus, the L1 can help the learners feel more comfortable and it can even foster harmony and a better relationship not only between the students and the teacher but also among the learners themselves (Butzkamm 2003: 33; Forman 2016: 92). If students are allowed to use their L1 occasionally, they will rather “respond spontaneously and [...] take risks” (Butzkamm 2003: 33), which can

lead to more serious and genuine conversations. As soon as the learners are engaged in an animated conversation in the TL, some of them do not want to stop talking and thus, they simply use an L1 expression from time to time in order to keep holding the floor (Ilyitoglu 2016: 267; Sampson 2012: 298; Sert 2005). In general, Polio and Duff (1994: 320) state that EFL students are more likely to make use of their L1 in those instances in which the teachers themselves also apply their L1 as this often has a “reciprocal reinforcing effect”.

Littlewood and Yu (2011: 69) describe the situation that teachers often use the L1 to address organizational affairs such as field trips, and to discuss personal topics and problems. Classroom management can also be associated with the teachers’ use of the L1 since they have to tackle both severe and rather trivial discipline issues, which is regularly carried out in the students’ first language (ibid.; Liu et al. 2004: 622; Polio & Duff 1994: 322). Cook (2001: 415) explains that “[s]aying ‘Shut up or you will get a detention’ in the L1 is a serious threat rather than practice of imperative and conditional constructions” and thus, the teacher might be more successful in controlling the students’ behavior. This is not only due to the fact that the learners will have no difficulty in understanding the teachers’ words but also because the use of the L1 intends to demonstrate that the teacher is extremely serious about the sanctions (ibid., 416). Butzkamm and Caldwell (2009: 37) also observed that these disciplinary actions are usually articulated in the students’ L1 whereas teachers normally compliment students’ behavior and performance in the TL.

However, teachers also make use of their L1 in order to foster the social relationships with their learners and to articulate feelings and thereby, a more relaxed atmosphere in the classroom is established (Harmer 2007: 133-134; Littlewood & Yu 2011: 68; Macaro 2013: 14; Polio & Duff 1994: 322). This is also achieved by using the L1 to joke around with the learners as this helps them calm down and feel more comfortable in the EFL lessons, which, as a consequence, can lead to better performances (Butzkamm & Caldwell 2009: 40). According to Polio and Duff (1994: 318), “[e]mpathy” is another factor that makes the teachers opt for their L1 not only for “interpersonal, rapport-building purposes” but also “to show concern for the students”. The reason why teachers chose the L1 in these situations is “naturalness” (Cook 2001: 416) as thereby, they accord the learners respect by talking to them as authentic individuals instead of artificial and pretended L2 versions of themselves.

This section has demonstrated that the L1 can be effective in various communicative situations including the organization of the classroom, building rapport with the students or to express one's thoughts despite a lack of linguistic proficiency. Nevertheless, it is unclear whether this can only be achieved by means of the L1 or whether the use of the TL in this situation could also lead to these results.

2.1.4 Comprehensibility

Many EFL teachers opt for the L1 in order to make sure that the students understand both the instructions of a task or activity and the actual subject matter that is being discussed in the English lesson (Forman 2016: 94). With regards to the instructions, Forman (2016: 60) states that the L2 may be used to give simple commands, but teachers should make use of their L1 as soon as the instructions of an activity become more complicated and harder for the students to follow. This might be the case as often "the language needed for the instructions is perhaps above the level of the task itself" (Macaro 2013: 21). Nevertheless, this also loses a learning opportunity of genuinely having to make meaning. García Mayo and de Los Ángeles (2017: 137) define the "instances in which the speaker uses the L1 to talk about the task itself" as metacognitive talk. EFL teachers are often restrained from using metacognitive talk as it is regarded to be insignificant even though it helps the learners to accomplish the tasks and to actually produce the TL (Brooks & Donato 1994: 266). Some teachers insist on using the L2 in this context too and they try to adapt the language they use to the students' language proficiency level but this can even cause more confusion among the learners (Butzkamm 2003: 31). Forman (2016: 60) also argues that EFL teachers should always try to explain in the TL first and if they cannot convey the meaning successfully, they can always make use of the common L1. This is also described as "double scaffold of students' learning" (Forman 2016: 95) since the students do not only receive L2 input but they can also profit from L1 explanations if necessary. Sampson (2012: 298) adds that often teachers also use the L1 after having already explained certain subject matters in the L2 in order to emphasize them. Apart from using the L1 to give comprehensible instructions, teachers also switch to the first language in order to give feedback to their learners (Macaro 2006: 69). However, this entails the risk of fostering the students' laziness since they might simply tune out and wait for the explanation in their L1.

Nevertheless, not only EFL teachers but also students make use of their L1 in order to make their messages more comprehensible. According to Sert (2005), students use their L1 in order to re-state what they have already tried to say in the TL. This might be due to the fact that they either want to highlight their ideas or they feel the need to reformulate them in their first language as they have the impression that the meaning was not clearly conveyed.

Thus, both teachers and students make use of their L1 to ensure comprehensibility, which has to be applied with caution since it might promote students' unwillingness to think about the TL in the EFL classroom.

2.1.5 Time management

Every teacher knows how challenging it can be to make the most out of the 50- or 60-minute lessons in the EFL classroom. Thus, it is even harder to decide how much to make use of the different languages as the teachers' aim is to give the students as much TL input as possible but at the same time, all the students need to be addressed and involved by also applying their L1 (Forman 2016: 94). According to Bruen and Kelly (2017: 376), "the use of the L1 can be economical in terms of the amount of time required to explain core concepts which can be particularly complex". Nevertheless, the L1 can also save time when students do not comprehend certain terms, which are then translated by the teacher as it is a fast and easy way which also ensures understanding (Macaro 2006: 69). Forman (2016: 94) introduces a teacher who says that she often has to restate the same question several times without getting any replies by the students which she would have got immediately after asking the same question in their L1. In chapter 2.1.1, another example illustrated that it took a teacher 3.5 minutes to explain the definition of an L2 word and this is also related to time management as a translation into the students' L1 could have saved valuable classroom time, which, consequently, could have led to "pupil talking-time" (Butzkamm 1971: 60). Macaro (2013: 21) summarizes that "any pedagogical activity which delays starting the task (e.g. negotiation of meaning for instructions for that task) might be counterproductive" and hence, he suggests using the L1 in order to optimize time in the EFL classroom. This is especially true for students with a low proficiency level in the TL as in this case, a quick reference to the students' L1 does not only save time but it is also beneficial in terms of the "cognitive learning perspective" (Liu et al. 2004: 621).

Wulf (2001: 62) criticizes the time-saving argument, even though he admits that organizational aspects can be covered more quickly in the common L1. Nevertheless, he raises the question about why the students profit from the additional time they get due to the teachers' use of the L1. He explains that the students could benefit more from learning how to talk about organizational matters as they also have to realize that the foreign language can be used in every situation.

Researchers have demonstrated that the use of the L1 can save valuable classroom time since it gives the students more time to actively apply the TL. However, the risks of preventing the learners from more exposure to the TL must also be kept in mind.

2.2 Positive and negative effects of the L1 in the EFL classroom

As could be seen in the previous chapter, there are various ways in which the L1 can be used in the EFL classrooms. However, there are also some negative effects the use of the L1 can have on the EFL classroom. Both the positive and the negative factors will be described in more detail in the following two sections.

2.2.1 Positive effects of the L1 in the EFL classroom

Many researchers (e.g. Butzkamm 2003; Cook 2001; Cummins 2009; Macaro 2006) have concluded that the application of the L1 when teaching a foreign language can have positive effects on the language learning process. According to Butzkamm (2003: 29), the students' L1 is the most important resource they take to the EFL classroom as it serves as a "[l]anguage [a]cquisition [s]upport [s]ystem". Thus, "the mother tongue is the master key to foreign languages, the tool which gives us the fastest, surest, most precise, and most complete means of accessing a foreign language" (ibid., 31). Cook (2001: 417) adds that the application of the L1 in the EFL classroom gives both the teachers and the students the possibility to use the TL as well as the L1 without, for instance, "the need to convert chunks of one into chunks of the other" as both languages are present in the learners' minds. This is also relevant outside the EFL classroom, especially in the world of work, since it is very likely that participants of a conversation speak the same languages at least to a certain degree and thus, familiarizing the students with translanguaging can help them in their future (working) lives (Macaro 2006: 80).

This act of translanguaging can have both interpsychological and intrapsychological effects, according to Antón and DiCamilla (1999: 237-245). The former includes scaffolding, which is used by the students in order to discuss the most essential features of the activity and how to approach the exercise. Thus, in this case the L1 is applied “as a mediating device” (Antón & DiCamilla 1999: 238) since two or more students support one another to tackle an issue together. Furthermore, the L1 also serves a metalinguistic function as the language learners often rely on (structures of) their first language when they attempt to use rather complex language forms or when they try to comprehend certain linguistic phenomena. For instance, EFL learners whose L1 is Spanish might say the following sentence “I buy a dog grey.” (Falk, Lindqvist & Bardel 2015: 230) since in Spanish the adjective is placed directly after the noun as can be seen in the Spanish equivalent “Yo compro un perro gris.” (ibid.). Thus, they refer back to the knowledge they have in their L1 and they try to apply it in the TL. Apart from these cognitive functions, scaffolding is also necessary for social purposes. In this context, the learners use the L1 not only in a hypothetical way by using forms such as *could* or *might* in the respective L1 but also in a polite way to motivate their partners to accomplish the task together. Hence, the L1 is necessary to “[arrive] at a shared understanding of the objects, events, goals, and subgoals of the task” (ibid., 242). Intrapsychological functions of L1 use, on the other hand, refer to side-talk. Students need their L1 in order to be able to better process their thoughts especially with regards to rather challenging tasks in the EFL classroom.

Another positive effect of allowing the students to use their L1 when learning English lies in the fact that it “enables them to use higher order and critical thinking skills much sooner” (Cummins 2009: 319). This also entails a cognitive aspect as Macaro (2006: 74) demonstrates that students use their L1 “in order to lighten the cognitive load problems in working memory”. This can, for instance, be seen in reading activities in which the L1 helps the learners to better understand the text and thereby store new words and information in their long-term memory. In addition to reading comprehension tasks, the L1 is also beneficial when carrying out writing activities as the use of their first language can help the students come up with more sophisticated ideas and they might try to use more advanced language forms when they have the possibility to first elaborate on their thoughts in the L1. (Macaro 2006: 74, 76) In this context, Swain and Lapkin (2000: 268-269) emphasize that “[t]o insist that no use be made of

the L1 in carrying out tasks that are both linguistically and cognitively complex is to deny the use of an important cognitive tool”.

Cummins (2009: 319) introduces the concept of *teaching for transfer*, which means that learners can apply their existing knowledge from their first language in new L2 situations and contexts. For instance, “English and Spanish [...] have many cognate connections” and thus, “a focus on cognates can enhance students’ knowledge of TL vocabulary” (Cummins 2009: 319). Another concept, which works with both the L1 and the L2, is *contrastive analysis*. It aims at outlining the contrasts between the students’ L1 and the L2 they are learning as this comparison can promote the language acquisition. Moreover, contrastive analysis can also help teachers plan their lessons since it anticipates the fields learners might have difficulties with and thereby, teachers can facilitate the students’ learning process. As a result, students will no longer tend to commit certain errors that are common due to their L1. (Song & Andrews 2009: 28). However, contrastive analysis should only be applied if the use of the L1 greatly facilitates the language learning process (Klippel & Doff 2007: 205). In addition, the use of contrastive analysis can lead to confusion and errors among the students since introducing them to the linguistic differences between the TL and their L1 is not proven to be effective in every situation (Al-khresheh 2016: 335-336).

2.2.2 Negative effects of the L1 in the EFL classroom

Nevertheless, some linguists have also encountered drawbacks to using the L1 in the EFL classroom as it “hinders the cognitive processes necessary for L2 acquisition” (Fallas Escobar & Dillard-Paltrineri 2015: 324). Sondang and Bonik (2018: 2) describe that the application of the L1 fosters laziness, which might have to do with the possibility that the students avoid trying to use the TL and instead they simply apply their L1. This (constant) laziness might even cause a reliance on the students’ L1, which, as a consequence, impedes the learners’ active engagement in the language acquisition process (Spahiu 2013: 244). In addition, Lightbown and Spada (2013: 57) explain that at a certain point the language learning students begin to make generalizations about their L1, which leads to errors that speakers with another L1 would not typically commit and, consequently, more L1 input could foster these mistakes.

This can be related to the introduction of grammar, which is also considered to be a challenge for the teachers if they use the common L1. They might apply metalanguage, which cannot be understood by the students even though it is expressed in their L1. In addition, the students might get the impression that the teachers' use of their L1 signals their own difficulties with expressing their thoughts in the TL. As a consequence, the learners might become frustrated as they might believe that they have no chance in grasping the contents if even their EFL teachers demonstrate signs of struggle. (Wulf 2001: 63)

Furthermore, a major counterargument is the fact that the more L1 is applied in the EFL classroom the less TL input is received by the students (Harmer 2007: 14; Turnbull & Arnett 2002: 205). This is highly unfavorable since the EFL classroom is often the only place where the students have the opportunity to get in direct contact with the TL. Advocates of Krashen's Input Hypothesis also disapprove of the L1 in the EFL classroom since successful language acquisition can only take place with enough TL input as in the First Language Acquisition (FLA) (Tsagari & Giannikas 2018: 2). This is also underlined by Ellis (2005: 38), who adds that more contact to the TL makes the students acquire it more quickly.

Even though proponents of L1 use in the EFL classroom argue that students should be allowed to make use of their L1 when addressing personal topics, Wulf (2001: 60) explains that the TL can also be applied in these contexts by the students. He states that the learners may still ask for vocabulary if they lack certain terms but they should get the opportunity to express their thoughts in the TL. The language professor emphasizes the importance of becoming familiar with vocabulary to talk about one's own concerns, which, in the end, is one of the goals the students strive for when learning a new language.

Another argument by advocates of the L1 is the fact that L1 explanations save valuable classroom time, which assumes that all the students understand clarifications in the L1 faster than in the TL. However, Wulf (2001: 64) explains that translating terms to the students' L1 can often lead to misunderstandings or misuse of these words, which he tries to demonstrate with the following example:

Bread heißt Brot; allerdings ist englisches oder amerikanisches Brot schon recht anders als deutsches, und wie ist es mit *ginger bread*? Wie steht es mit *opportunity* und *occasion*, mit *brush* = Pinsel oder = Bürste oder = Gestrüpp; *do one's duty* =

seine Pflicht tun; *do one's homework, do one's hair* = Hausaufgaben, die Haare machen? (Wulf 2001: 64)

This shows that simple and fast translations into the L1 cannot always work in the EFL classroom. The English terms *bread, brush*, and the verb *to do* can have several translations in German whereas opportunity and occasion would have the same German equivalent. As a consequence, EFL teachers have to provide their learners with exact explanations and examples in order for them to understand the different meanings. Thus, this does not save time, but it might even take longer, which underlines that staying in the TL might be a more effective way since the students also become familiar with the correct pronunciation, possible collocations and the context the new term is used in. (Wulf 2001: 64)

2.3 Curriculum

The last two subchapters have demonstrated that the use of the L1 does not only fulfill many essential functions in the EFL classroom but it can also positively affect the language learning process. Nevertheless, teachers must also adhere to the Austrian curriculum and teach their English lessons accordingly and thus, this subchapter tries to outline which roles both the L1 and the L2 should have when teaching a foreign language. As the research project, which will be described in more detail in the empirical part of this thesis, was carried out in lower- and upper-secondary classes of an AHS, only the respective curriculum is to be analyzed.

Regarding the teaching of English as a foreign language in lower-secondary classes, the Austrian curriculum (Lehrplan 2021: 57) clearly states that teachers should use the TL as much as possible in their English lessons: "Im Unterricht ist so viel Fremdsprache wie möglich zu verwenden" (ibid.). Nevertheless, there is no precise definition of how much TL input the teachers in fact need to provide their students with. The curriculum encourages the use of the L1 when it serves to make the students better aware of and reflect on the language(s). Moreover, it is emphasized that the comparison and contrast of the L1 and L2 should ideally lead to an improved linguistic awareness:

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. (Lehrplan 2021: 57)

If there are students whose L1 or L2 is English, their knowledge and skills should be adequately made use of: “Falls sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen die betreffende Fremdsprache als Muttersprache bzw. als Zweitsprache im Familienverband dient, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht zu nutzen“ (ibid.).

In the curriculum of the upper-secondary classes, the before-mentioned idea is extended as also the students who speak other languages in their families are to be taken into account in the EFL classroom. The EFL teachers of upper-secondary classes are also encouraged to use as much TL as possible and as little German as necessary: “Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen” (ibid., 127). Furthermore, the curriculum encourages the teachers to compare English with the students’ first languages and/or other foreign languages as this is considered to be motivating and it allows for a reflection on language and multilingualism, which, as a consequence, might lead to a more in-depth understanding of languages:

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- oder Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen oder mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Motivation zum Spracherwerb zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis sowie das Reflektieren über Sprache und Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. (Lehrplan 2021: 128)

3. Teachers' and students' beliefs

Teachers constantly have to make (major) decisions in their EFL classroom, and these sometimes rather intuitive judgments are often based on their own personal beliefs. This is also emphasized by Borg (2003: 81), who demonstrates that the teachers' choices are founded upon "complex, practically-oriented, personalised [sic], and context-sensitive networks of knowledge, thoughts, and beliefs". This chapter focuses on the latter concept, namely the notion of beliefs, which will be defined and characterized in the subchapter 3.1. In the following subchapter 3.2, the relationship between beliefs and practices will be outlined as shows that teachers' beliefs influence their practice in a complex manner. The last subchapter will present the results of some empirical studies that investigated teachers' and students' beliefs and practices concerning the use of the L1 in the EFL classroom.

3.1 Defining the notion of beliefs

In the past decades, various researchers have tried to come up with a clear definition of the concept of beliefs but up until now they have not been able to come to a mutual agreement as beliefs are often closely interwoven with other terms such as knowledge, values or attitudes (Pajares 1992: 313; Skott 2015: 17). Pajares (ibid.) differentiates between beliefs and knowledge by stating that "[b]elief is based on evaluation and judgment" whereas "knowledge is based on objective fact". Gill and Hardin (2015: 232) add that knowledge rather focuses on outside emotions whereas beliefs are more likely to be related to inside emotions.

One of the main characteristics of beliefs that researchers have agreed upon is the fact that beliefs are built very soon, and these beliefs usually maintain this way and they only transform if somebody extensively deals with a certain subject matter (Buehl & Beck 2015: 66-67; Skott 2015: 18; Pajares 1992: 324). Furthermore, "beliefs are generally used to describe individual mental constructs, which are subjectively true for the person in question" (Skott 2015: 18) and they are concerned with both rational and emotional elements (ibid.). These mental constructs are "states that link a person or group or object or concept with one or more attributes" (Clare & Palmer 2009: 5). This thesis, however, focuses on Borg's (2011: 370-371) definition of beliefs, who defines them as "propositions individuals consider to be true and which are often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change".

When researchers use the term *teachers' beliefs*, they do not necessarily refer to a teacher's common beliefs but to those concerned with education such as teaching certain skills, dealing with students, and giving instructions (Buehl & Beck 2015: 66; Pajares 1992: 316). Fives and Buehl (2012: 472-480) identify six different fields of teachers' beliefs: First, there is *the self*, which refers to the teachers' identity and to how they act out their role as a teacher. Second, *the context* has to do with how comfortable the teachers feel within the school and with the people they work with such as their colleagues and the parents. The next three areas, namely *knowledge*, *specific teaching practices*, and *teaching approach* focus on the teaching itself and how to deliver the content to their learners. Lastly, there are the beliefs concerning *the students*, which include their abilities, learning, and language differences among others.

Teachers' beliefs are sometimes also known as *teacher cognition*, which is defined by Borg (2003: 81) as "the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think". These teachers' beliefs usually develop from their own experiences as a student, their academic training at university, and from a close cooperation with their co-workers (Skott 2015: 19). Teachers need their beliefs in order to properly deal with information, to work on certain aspects such as how to best prepare the students for an exam, and to spontaneously tackle problems in the classroom (Buehl & Beck 2015: 67). Beliefs are also commonly used to defend the actions teachers carry out in the EFL classroom (Gill & Hardin 2015: 232).

Even though numerous researchers, such as Macaro, McMillan and Turnbull, and Song and Andrews, have already worked quite extensively on teachers' beliefs, to this day there is only little scientific research on learners' beliefs. According to Wenden (1998: 517), learners' beliefs are "a part of a learner's store of acquired knowledge", rather fixed and "an abstract representation of a learner's experience". Thus, students are active participants in the language learning process, and they are also able to critically judge their experiences, which, as a consequence, often form the basis of their beliefs (Bernat & Gvozdenko 2005: 4; Nguyen 2013: 32).

3.2 Relationship between beliefs and practices

Even though researchers cannot agree on a common definition of the notion of beliefs, most of them are convinced that beliefs shape practice: “The beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom” (Pajares 1992: 307) and “beliefs [...] significantly influence the ways in which teachers interpret and engage with the problems of practice” (Skott 2015: 19). Nevertheless, Buehl and Beck (2015: 69) also state that practice affects the beliefs teachers have and they might only be built due to a certain behavior in the EFL classroom.

Despite the fact that beliefs and practices are closely related, there are certain factors that can either strengthen or hamper this relationship, as can be seen in *Figure 2*. First of all, there are internal factors such as experience, knowledge, or self-awareness, which can all facilitate or impede both teachers’ beliefs and their practices. Apart from that, there are various external factors, which are related to the classroom, the school, the district or even the state. Time, student ability, and class size are decisive factors on the classroom level, which can influence teachers’ beliefs and practices. On the national, state, and district level there are educational-related policies and curriculum standards which can affect the teachers. (Buehl & Beck 2015: 74-78).

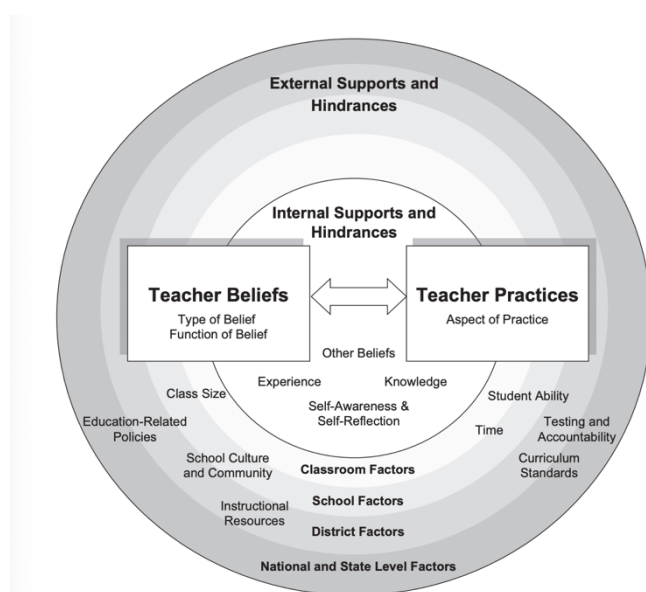


Figure 2: Relationship between teachers' beliefs and practices (Buehl & Beck 2015: 74)

On the contrary, some researchers are convinced that there is no relationship between beliefs and practice (Buehl & Beck 2015: 70). Nevertheless, Lim and Chai (2008) and Liu (2011), for instance, conducted studies in this field and demonstrate that this point of view cannot easily be justified. Liu (2011: 1012-1019) closely studied teachers in Taiwan and found that even though most teachers “held learner-centered belief [sic]” (ibid., 1012), they “did not integrate constructivist teaching with technology” (ibid.) but continued giving classes in form of a lecture. Thus, some might suggest that the teachers’ beliefs and their actual practices are disconnected but Liu (ibid., 1019) proposes that this discrepancy might be due to contextual aspects. Lim and Chai (2008: 807-823) came to similar findings when they investigated Singaporean primary school teachers. Even though the teachers considered their beliefs to be that teaching should be learner-centered, the lessons the researchers observed were held in a very traditional way. Again, these results suggest that beliefs and practices are disentangled but the researchers argue that this also has to do with contextual factors including the fulfillment of the syllabus. Basturkmen (2012: 282) also argues that there still is a strong relationship between beliefs and practices even though some beliefs might not necessarily be visible in the teachers’ actual practices due to certain aspects such as the ones that have been discussed in the last two paragraphs. Thus, Jorgensen et al. (2010: 162-172) underline the importance of classifying these contextual factors in order to find out why they either support or hinder the relationship between teachers’ beliefs and their practices.

3.3 Teachers’ and students’ beliefs about using the L1 in the EFL classroom

Various researchers have already studied both teachers’ and students’ beliefs concerning the use of the L1 in the EFL classroom, which will be discussed in more detail in the following subchapter.

3.3.1 Teachers’ beliefs

The first study to be presented was conducted by Bruen and Kelly (2017: 376-377), who found that most of the participating teachers were in favor of using the L1 in their EFL classrooms since it helps the students feel more comfortable and more at ease during the English lessons. Nevertheless, the participants emphasized the fact that one should always have a specific purpose when using the L1 as “there are dangers associated with overuse of the L1, such as

an exaggerated sense of the equivalence between languages and a resultant failure on part of the learner to acquire an ability to think in the L2" (Bruen & Kelly 2017: 378).

Macaro (2001: 531-548) carried out another research project, where he worked closely with six student teachers by observing their lessons and carrying out interviews. In his article, he only focused on the opinions of two teachers, who can be classified as "maximalist" and "optimalist" (ibid., 538-539). The maximalist teacher stated that her aim in the EFL classroom is to reach L2 exclusivity, which is hard to accomplish in some cases due to a certain degree of incomprehensibility on part of the learners. Nevertheless, she always tries sticking to the TL "by using body language to support her message" and if some of the students still do not understand, the teacher asks a learner to put the information across by applying the L1. Even though the maximalist teacher avoids using the L1 when giving instructions at all costs, she does not mind speaking in the L1 "for reprimands" as they are "external to methodology" (ibid., 541). The optimalist teacher, on the other hand, frequently uses the L1 in his EFL classroom to not leave any students behind who struggle with understanding. This teacher regards the L1 as a positive resource since it can "[promote] a deeper understanding of semantic and syntactic equivalents" (ibid., 544) and it helps to include all learners. Furthermore, Macaro adds that there is hardly any proof that these occasional instances of the teachers' use of the L1 in fact make the students opt for the L1, too (ibid.).

Jingxia (2010: 10-23) conducted a study at three Chinese universities in which she investigated both the teachers' and the students' perceptions towards the teachers' code-switching practices. She observed and recorded some EFL lessons before the students and teachers were asked to fill in a questionnaire. The researcher found that nearly all of the participating teachers are aware of the situations in which they switch to their L1 but in some cases it "occurs automatically or unconsciously" (ibid., 15). Students' language level is the most decisive element which makes the teachers opt for the L1 during the English lessons in order to work on vocabulary, grammar, and to control the class.

These three studies were chosen as they focus on both the positive and negative beliefs about L1 use by EFL teachers in different settings.

3.3.2 Students' beliefs

Brooks-Lewis (2009: 216-235) ran a research project in several EFL courses at two Mexican universities to find out more about the learners' beliefs about the use of the L1 in their English lessons. At the beginning of the course the teacher solely applied the L1, in this case Spanish, before gradually integrating the TL English into the lessons. The researcher concluded that the overall reaction of the participants towards the use of the L1 was rather positive even though they also detected some drawbacks. Advantages of the L1 included the possibility to take part in classroom activities despite a possible lack of language proficiency and the ability to understand and thereby follow the English lessons. Nevertheless, some students did not fully appreciate the incorporation of their first language since they would have preferred more L2 input and the "constant comparison and contrast of the target language and culture(s) with those of the learners" (ibid., 221-222) led to confusion on the part of some learners.

Calis and Dikilitas (2012: 5079-5084) worked with 28 students, who attended an intensive English course in Turkey, and they asked the students to fill in questionnaires and to take part in an interview in order to get an insight into their personal opinions about using the first language in the EFL classroom. They discovered that the majority of the students prefer learning English by also using their L1 since it does not only help them to comprehend grammatical phenomena but also to remember new English terms and understand written texts in the L2. Moreover, the learners also emphasized the fact that comparisons between the L1 and the TL facilitated the learning process, and, above all, they felt more relaxed in the EFL classroom which also allowed L1 use.

As already mentioned in the previous chapter, Jingxia (2010: 10-23) did not only analyze teachers' opinions on their use of the L1 in the EFL classroom but she also studied the students' attitudes towards this subject matter. She found that only 66% of the participants are in favor of the use of the L1 in the English lessons as they would prefer more TL input. Nevertheless, in certain situations the learners accept the use of the L1 when it is applied "to express state of mind (jokes, teacher's emotion)" (ibid., 17) or "to reduce students' nervousness" (ibid.), for instance. These studies were chosen since they took place in different EFL settings and the participants are not entirely in favor of the L1 use since they also came up with some drawbacks.

The theoretical background is highly relevant for the realization of my research project. First of all, the historical perspectives on the use of the L1 in ELT are important to understand how CLT has evolved and become the main approach in most ELT classes, which is also highlighted in the Austrian curriculum. Even though an almost exclusive use of the TL is emphasized in CLT, a judicious use of the L1 is allowed. Thus, this is significant for my study since I want to find out the actual amount of both the L1 and the TL in the Austrian EFL classroom and whether the participants can come up with a possible appropriate amount of these languages.

L2 exclusivity has often been recommended in several courses at university, although observations in EFL classes demonstrated the difficulties of adhering to this principle. Hence, this research project tries to identify the participants' opinion on this topic and whether they aim at realizing an English-only classroom.

The functions of L1 use, which include vocabulary, grammar, communication, comprehensibility, and time management, form the basis of my research instruments, namely the questionnaire and the interviews. First of all, the questions in the questionnaire will consider these functions and the knowledge of these situations will be useful during the interviews when asking the participants to elaborate on some questions. In addition, it will be interesting to find out whether my study's results will align with these previous findings.

It was particularly important to establish both positive and negative effects of L1 use in the ELT classroom since this research project will also address these outcomes. Thus, this opens up the possibility of comparing this study's results with previous findings from other researchers.

Part II: Empirical investigation

4. Methodology

This research project was designed as a case study in order to closely investigate the use of the L1 by both teachers and students in the Austrian EFL classroom. According to Yin (2009: 18), “[a] case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life contexts” and it usually requires several sources for data collection, which is why I decided on three different research instruments (see section 4.2). Furthermore, teachers’ beliefs and practices are often studied by means of case studies since they observe their participants and their subject matter in an authentic environment, which helps the readers to better comprehend the situation (Bullough & Young 2015: 165; Cohen, Manion & Morrison 2011: 289).

The following research questions, which form the basis for the empirical analysis, were established:

1. What functions does the L1 have in the Austrian EFL classroom?
2. What are the perceptions of L1 use by both students and teachers in the Austrian EFL classroom?
3. To what extent do these perceptions of L1 use differ between lower-secondary and upper-secondary students?

In order to be able to answer these research questions, participants had to be chosen who will be closely described in section 4.1. In addition, research methods and instruments were determined and the reasons for this selection and the realization of the research will be outlined in section 4.2.

It must be noted that this research project could not be carried out in the intended way due to the COVID-19 pandemic. The initial plan was to conduct in-class observations in order to find out more about the actual situations in which both students and teachers in the Austrian EFL classroom make use of the L1. However, this could not be realized as from November 2020 onwards only those people who were directly connected to school (e.g. students, teachers) were allowed to enter the school building. Moreover, when this research project was carried

out in April 2021, there was still a nationwide lockdown, which meant that the students were not allowed to go to school but they were taught online via tools such as Microsoft (MS) Teams. Thus, the interviews and the questionnaires had to be done online, which will be explained in more detail in the following two sections.

4.1 Participants and setting

The case study was conducted in an AHS in a big city in Lower Austria that I had already been familiar with. This specific type of school was selected due to the fact that this research project's main interest lies in the analysis of both lower-secondary and upper-secondary students together with their respective EFL teachers and the students can best be compared if they attend the same school type. Furthermore, AHS teachers are most likely to teach both lower- and upper-secondary classes, which was of importance during the interview as this is the main focus of the research.

I decided on working with lower-secondary students, who either attended the 2nd or 3rd grade with a language proficiency level of A1-A2 (Lehrplan 2021: 60) and the upper-secondary students were either in 6th or 7th grade and thus, their language proficiency level should be B1 (Lehrplan 2021: 130). In total, five EFL teachers, four female and one male participant, took part in this research project with six of their classes. Their teaching experience ranged from five to 34 years and their students can choose between two different foci. First, some classes are language-oriented, which means that they start to learn a second foreign language in lower-secondary and in upper-secondary they even begin to learn a third foreign language. The other classes either focus on natural sciences including chemistry, biology, and physics or on geometry. All in all, 23 students, 12 male and 11 female, were involved in the focus group interviews and the questionnaire was filled in by 60 students, which included 37 female, 21 male and two diverse participants. Initially, 24 students were supposed to take part in the focus group interviews, but one female student had technical difficulties on the day of her interview, so she was asked to join another focus group interview. However, her technical problems could not be solved, which, as a consequence, meant that she could not be part of the focus group interviews.

First, the school's main English teacher was contacted to be informed about this research project and she immediately agreed to help me in the realization of this case study. During a meeting, the other EFL teachers were familiarized with the project and as many of them were willing to support me, the headmaster of the school was asked for consent. After having received her permission, the *Bildungsdirektion*, i.e. the school board, of Lower Austria was sent all the relevant documents including a detailed project description, the consent forms for both teachers and parents, and the preliminary questions for the interviews and the questionnaire. Once I had received the official permission by the *Bildungsdirektion* of Lower Austria (see Appendix), five English teachers of the 2nd, 3rd, 6th, and 7th grade were contacted again in order to arrange a suitable date for the individual interviews, which would either be carried out on Zoom or on MS Teams, and to send them the consent forms. Moreover, I asked the teachers if I could be added to the respective class on MS Teams in order to be able to work with the students. The students were informed about the research project at the beginning of an online English lesson and in case they were interested, they were asked to let their parents fill in the consent form and to send a picture or a scan of the consent form to me in a private chat on MS Teams. Once I had received the parents' consent, the participating students were sent a link to the online questionnaire, and they were kindly asked to fill it in. The 23 students, who were willing to participate in the focus group interview, were added to a new group on MS Teams and I intended to put the students of the same teacher into the same group. However, this was only possible in the two groups including the upper-secondary students. The two lower-secondary groups each involved students of two different teachers. In the group on MS Teams, the participants agreed on a date for the interview, which also took place there.

4.2 Research methods: data collection and analysis

This research project made use of both qualitative and quantitative research methods. On the one hand, the participating students were asked to fill in online questionnaires whereas on the other hand, focus group interviews were also carried out with the students. The teachers were involved in semi-structured interviews. This section will provide more information about the reasons for choosing these specific research methods and the ways in which the data was collected and analyzed.

4.2.1 Questionnaire

As I was not able to carry out in-class observations, another tool was needed in order to learn more about students' practices and attitudes towards the use of the L1 in the EFL classroom. Thus, the questionnaire was chosen, which is "any written [instrument] that [presents] respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers" (Brown 2001: 6). Cohen, Manion and Morrison (2011: 377-378) emphasize the need to make the participants aware of the "confidentiality, anonymity and non-traceability in the research" and "their rights to withdraw at any stage". This was not only highlighted in the consent form, which had to be filled in by their parents, but it was also stressed when I informed the students about the research project. In addition, students had to be reassured that the participation in the questionnaire does not have any influence on their English grade as questionnaires are always non-evaluative (Dörnyei & Zoltán 2010: 4).

Questionnaires are one of the most widely used research tools due to "their unprecedented efficiency in terms of (a) researcher time, (b) researcher effort, and (c) financial resources" (Dörnyei & Taguchi 2010: 6). It is a method which allows the researcher to gather a significant amount of data in a fast way. Thus, I decided to use this research tool since she needed to work with 60 students from different classes as quickly as possible (*ibid.*). Furthermore, the analysis of the data can usually also be done in a fast and easy way especially if the questionnaire aims at gathering quantitative data (*ibid.*). Another advantage of this research method was the fact that the students could fill in the questionnaire without the need for me to be in their vicinity, which could not have been possible due to distance learning (Cohen, Manion & Morrison 2011: 377). However, the students could have filled in the questionnaire during an online EFL lesson with me being present but it was decided not to carry it out this way since not all the students of a class participated in the project and I did not want to take away valuable classroom time.

Nevertheless, there are also some disadvantages involved with using questionnaires. One of the drawbacks mentioned by Cohen, Manion and Morrison (2011: 377) is the fact that the preparation of a questionnaire takes a lot of time as the questions usually need to be redefined after piloting them for the first time, which was also the case in this research

project. I designed a first draft of the questionnaire, which was then filled in by some of my colleagues who provided me with feedback. After refining the questions, I included some further changes recommended by my supervisor and then piloted the questionnaire again. In terms of the questions, Dörnyei and Taguchi (2010: 7) add that they need to be formulated in a simple way in order to ensure that every participant can understand their meaning. This was absolutely necessary in this project since I was not present to answer any comprehension questions. Therefore, the questions were formulated in the common L1 German as thereby the number of possible misunderstandings was drastically reduced. In addition to the simple language, Dörney and Taguchi state that unmotivated participants often take part in questionnaires, which can lead to an unsatisfactory outcome since they might just skip some questions (*ibid.*). However, this was not possible in the case of this research project as the students could only hand in the online questionnaire after having answered all the questions. Moreover, the participating students must have been motivated at least to some extent since they got in contact with me in their free time in order to send me the signed consent form before being able to fill in the online questionnaire. One last disadvantage presented by Dörnyei and Taguchi (2010: 9) is the fatigue effect which states that participants might answer in an unreliable way as they might be bored or exhausted due to the length of the questionnaire. In order to avoid this problem, this research project's questionnaire consisted of only few questions and was thus quick to fill in.

After having considered all these drawbacks, the questionnaire had to be created very carefully. One of the main aspects that had to be considered was the length of the questionnaire and Dörnyei and Taguchi (2010: 12) recommend a length of four pages, which means that the completion should not take more than thirty minutes. As this research project also involved focus group interviews (see section 4.2.2), which allow for more detailed insights, I decided to make the questionnaire shorter with only 16 questions, which should not have taken the participant more than ten minutes. Another important factor according to Dörnyei and Taguchi (*ibid.*) is the layout, which is especially relevant when directly handing the questionnaire to the students in form of a hard copy. However, in this research project the students had to fill in the questionnaire using an online device and thus, the questionnaire was created using Google Forms, which automatically created a clear layout.

The questionnaire consisted of three parts: an introduction, a part about students' general information and lastly, their experiences in the EFL classroom. In the introductory part, I informed the students about the research project and its aim. It was also emphasized that their data would be treated confidentially, anonymously, and that there were no right or wrong answers. As a last point I highlighted that the students' participation was voluntary, and that they could withdraw from the study at any time without any consequences. After the introduction I asked factual questions, which were then followed by behavioral and attitudinal questions (Dörnyei & Zoltán 2010: 5). The factual questions covered general demographic information including the participants' age, gender, their L1 and their English grade from the previous term (see Appendix). In the last part of the questionnaire, behavioral questions were asked, which typically focus on certain activities the participants do or were involved in in the past (ibid.). In this case the students were asked whether they use their L1 in the EFL classroom, in what situations they make use of their L1 in the EFL classroom and how their EFL teachers react to the use of the students' L1. The second part of the questionnaire also involved attitudinal questions, which aim at gaining insight into the participants' point of view and beliefs (ibid.).

The main part of the questionnaire focused on the students' experiences within the EFL classroom and it consisted of 12 questions. Six of them were closed multiple choice questions, which means that I provided the students with answers to choose from (Cohen, Manion & Morrison 2011: 382-384). This type of question is beneficial as it is fast to evaluate, and it is especially useful when contrasting different groups within a research sample, which was the case in this research project as I was interested in the differences between lower- and upper-secondary students. Nevertheless, it must be stated that all these six closed questions had one open element in which the participants could add their own answer in case their opinion was not reflected in the given responses. In terms of the responses, I decided to use a multiple answer mode (ibid.), which allowed the students to tick more than one answer (ibid.). In addition to these six closed questions, there were three open-ended questions, which gave the students the opportunity to write down their thoughts to questions where straightforward responses could not be offered. Furthermore, one question was designed using the Likert scale in which the students could decide on a certain tendency ranging from 1 "Nie" (never) to 4 "Immer" (always). I chose to use an even number as the central tendency often leads

participants to choose the mid-point of the scale, which also makes it harder to analyze. The results of the 60 participating students were analyzed using Microsoft Excel. First, the items and answers were coded and put into groups. Then the results were added manually, and Microsoft Excel was applied to visualize the findings by creating tables.

4.2.2 Interview and focus group interview

A qualitative research method used in this project was the interview in order to gain deeper insight into both students' and teachers' practices and attitudes towards the use of the L1 in the EFL classroom. On the one hand, semi-structured interviews were conducted with five Austrian ELF teachers in which their English lessons and the L1 usage by both students and teachers were discussed. On the other hand, focus group interviews were carried out with 23 students from both lower- and upper-secondary classes with the aim of investigating their personal beliefs and practices concerning the use of the L1 in their EFL lessons. Focus group interviews are usually done with a group of participants, who debate a certain subject matter and the researcher acts as a moderator of this group discussion (Cohen, Manion & Morrison 2011: 436). In this project, I decided to work with interviews as the participants usually share more (personal) information in more detail than could be obtained in a questionnaire (Dörnyei & Taguchi 2010: 10).

Before the interviews could be conducted with the participants, I had to consider several important aspects in the preparation of the interview guide. First, the topics and its variables that would be analyzed within this research project had to be elaborated (Cohen, Manion & Morrison 2011: 415). In the teachers' semi-structured interviews, the variables were students' use of the L1, classroom rules concerning the use of languages, teachers' use of the L1, factors influencing the choice of a certain language, personal attitudes towards the use of the L1 in the EFL classroom, discussion about a possible appropriate amount of the L1 in the EFL classroom and possible differences between lower- and upper-secondary classes. The students' focus group interviews focused on their own use of their L1, their teachers' reactions if students make use of their L1, students' attitudes towards teachers' use of the L1 and their personal wishes concerning the languages that should be used in their EFL lessons. After having come up with the specified variables for the interview, the questions, which had to cover all these aspects, were to be prepared. First, I had to decide whether the interviews

would be carried out in English or in the shared L1 German. My supervisor and I agreed on German as the main language in the interview due to the fact that the interviewees might feel more at ease and more relaxed when using their L1 and thus, they are more likely to share more (detailed) information.

After having decided on the main topics and the language in which the interview would be conducted, the questions had to be formulated and arranged in a well-conceived structure. Thereby, the interview was divided into three parts, which focused on some personal information, the use of the L1 in the EFL classroom and some concluding facts. First, I decided to carry out semi-structured interviews, which implies that some guiding questions had already been developed in advance (Dörnyei 2007: 136). An initial draft of the interview guide was thoroughly discussed and edited in consultation with the supervisor. Even though the interview guide contained an elaborated structure of the questions, I was still flexible in changing the order of the questions according to the interviewees' responses (Cohen, Manion & Morrison 2011: 409). Thus, the semi-structured interview also allowed the interviewee to give more detailed insight into their point of view (Dörnyei 2007: 136). It must also be noted that my main task was to guide the interviewee through the interview without sharing the interviewees' opinions and judging their comments (Cohen, Manion & Morrison 2011: 421; Dörnyei 2007: 136).

Even though I had already conducted semi-structured interviews in the past, I still decided to go through the whole procedure with a colleague in order to ensure a smooth realization of the actual interview. The participating teachers were contacted via email to schedule the interview and to send them the consent forms, which also included some information about the topic and the procedure of the interview (see Appendix). Due to the epidemiological situation the interviews were conducted online using the tools MS Teams or Zoom. Before the actual beginning of the interview, the participants were asked to send their consent forms if they had not already done so as I needed their consent in order to be allowed to record the interview. In addition, I informed the participants about the procedure and gratitude for their participation was expressed. When the interview officially started, I explained the purpose of the interview and ensured that the participants' data would be treated completely

anonymously and confidentially. This also included an emphasis on the fact that they could withdraw from the study at any time without facing any consequences.

When conducting the interview, one of the most important tasks of the interviewer is to “establish and maintain a good rapport with the interviewee” (Cohen, Manion & Morrison 2011: 422), which can be achieved by working with the participants in a polite and friendly way. In addition, it is essential to treat the participants with respect, which includes finding out whether they mind being addressed by their first name (ibid.). As I had already known the participating teachers from a practicum in the past, I was aware that I was allowed to address them using their first name. Creating a good rapport also involves a clear communication, which is “sensitive to any emotions in the respondent” (ibid.) and thus, the interviewer has to deal with these moments in a professional and especially empathetic way. Cohen, Manion and Morrison (2011: 422) also emphasize the importance of non-verbal communication including mimes, gestures, and other non-verbal remarks. Nevertheless, these aspects were quite hard to convey due to the fact that the interviews took place online and thus, one could only see the facial expressions. However, this was also not always the case as some of the participating students did not have access to a webcam and sometimes the interviewees’ internet connection was bad, which led to either frozen or completely pixelated pictures of the participants.

Apart from the nearly complete absence of non-verbal aspects there were also other difficulties that arose due to the digital realization of the interviews. Even though the communication was synchronous and took place in real time, there was still a time delay to some extent and thus, several instances of overlaps occurred. It might have seemed as if the interview partner had already been finished talking but as soon as the other person began to speak, the interview partner continued expressing their thoughts and thus, both interview participants were talking at the same time, which led to apologies and discussions about who should go on. This was especially problematic in the focus group interviews which were supposed to be a discussion among the participants but this was extremely hard to accomplish. The students did not want to interrupt each other and hence, they virtually put their hand up and I had to pick one participant after the other to let them share their opinions. In addition, some interviewees were struggling with a bad internet connection and thus, the other participants had difficulties understanding that person as they were either not audible

at all or they could only be heard in a clipped way. The background noise including the sound of phone calls and the conversations of other people near the interviewees also caused inconvenience for both the other participants and me. Nevertheless, the interviewees still managed to keep up fluid and long conversations. The shortest focus-group interview lasted 23 minutes, the longest took 32 minutes and the other two focus-group interviews were 27 minutes long. Three of the teacher interviews lasted between 36 and 37 minutes whereas the other two only took 27 and 30 minutes. *Table 1* below presents the schedule of the interviews.

Interview	Interviewees	Length	Date
Interview with T1	T1	36 min 38 sec	April 5 th , 2021
Interview with T2	T2	36 min	April 6 th , 2021
Focus group interview 1	S1, S2, S3, S4, S5, S6	32 min 24 sec	April 16 th , 2021
Focus group interview 2	S7, S8, S9, S10, S11, S12	23 min 22 sec	April 21 st , 2021
Focus group interview 3	S13, S14, S15, S16, S17	27 min 49 sec	April 21 st , 2021
Focus group interview 4	S18, S19, S20, S21, S22, S23	27 min 34 sec	April 22 nd , 2021
Interview with T3	T3	37 min 27 sec	April 22 nd , 2021
Interview with T4	T4	30 min 59 sec	April 26 th , 2021
Interview with T5	T5	27 min 14 sec	April 29 th , 2021

Table 1: Schedule of the interviews

After conducting the interviews I started to transcribe the four focus group interviews and the five individual interviews with the teachers. This was done by following the VOICE transcription and spelling conventions (VOICE project 2007: https://www.univie.ac.at/voice/voice.php?page=transcription_general_information).

However, it must be noted that I only focused on the following five conventions, which were relevant to be able to answer the research questions, namely speaker IDs, pauses, laughter, non-English speech, and anonymization. After the interviews had been transcribed, they were printed out in order to better analyze them. A first step for me was to find out which parts of the interviews should undergo a qualitative analysis (Vaughn 2016: 50). This was accomplished by employing a thematic analysis (Riessman 2008, cited in Zacharias 2012: 124), which usually involves connecting the interviewees' thoughts with pre-determined categories. Vaughn (2016: 50) emphasizes that "[c]oding along themes and topics can help to highlight

priorities and provide focus to the process of analyzing qualitative data". However, before starting this thematic analysis it was essential to read through the transcripts as a whole and/or to listen to the interviews again in order to comprehend the interviewees' opinions (Zacharias 2012: 125). Then the transcripts were analyzed and the statements, which could be of importance for the research questions, were highlighted and related to the following pre-determined categories, which also had bottom-up categories:

1. Students' use of the L1
 - a. Lower-secondary students
 - b. Upper-secondary students
 - c. Situations
 - d. Reasons
2. Rules in the EFL classroom and teachers' reactions towards students' use of the L1
 - a. Rules and teachers' reactions in lower-secondary classes
 - b. Rules and teachers' reactions in upper-secondary classes
 - c. Teachers' reactions towards the use of the L1 according to their students
3. Students' use of other languages apart from German
 - a. Other L1s
 - b. References to other languages and reasons for doing so
4. Teachers' use of the L1
 - a. Situations
 - b. Reasons
 - c. Students' reactions towards teachers' use of the L1
5. Influencing factors for the teachers' use of the L1
 - a. Relationship with students
 - b. Differences between lower- and upper-secondary classes
 - c. Language level
6. (Appropriate) amount of the L1 in the EFL classroom
 - a. Actual amount guessed by teachers/students
 - b. Appropriate amount
 - c. Students' opinion: Do they want their teacher to use more or less English?
7. Reasons for applying the L1 in the EFL classroom
 - a. Time-management

- b. Laziness
 - c. Emotional situations
 - d. Ensuring comprehensibility
8. Positive and negative effects of the use of the L1 in the EFL classroom
 9. Impact of the pandemic on the use of the L1

After the interviewees' opinions had been connected to the above-mentioned categories, they were linked to the research questions and these results will be demonstrated in the next section.

5. Results

The research project's main findings will be outlined in this chapter and they draw on all three data sets, which include the focus group interviews, the teachers' interviews and the questionnaires.

5.1 Functions of the L1 in the Austrian EFL classroom

The first research question that needs to be answered concerns the functions of the L1 in the Austrian EFL classroom. In order to fully address this question, three subsections have been chosen. First, the teachers' use of the L1 will be outlined, which is followed by the students' use of the L1. Lastly, possible rules in the EFL classroom are presented and the teachers' reaction towards students' use of the L1 is demonstrated.

5.1.1 Teachers' use of the L1

5.1.1.1 Situations in the EFL classroom

Overall, the interviews have shown that the teachers make use of their L1 for grammar and vocabulary explanations, in emotional or more personal situations, for classroom management and if the students have difficulties understanding them. In addition, the participating students were also asked about the situations in which their EFL teachers choose to speak in the L1. These results can be found in *Table 2* below.

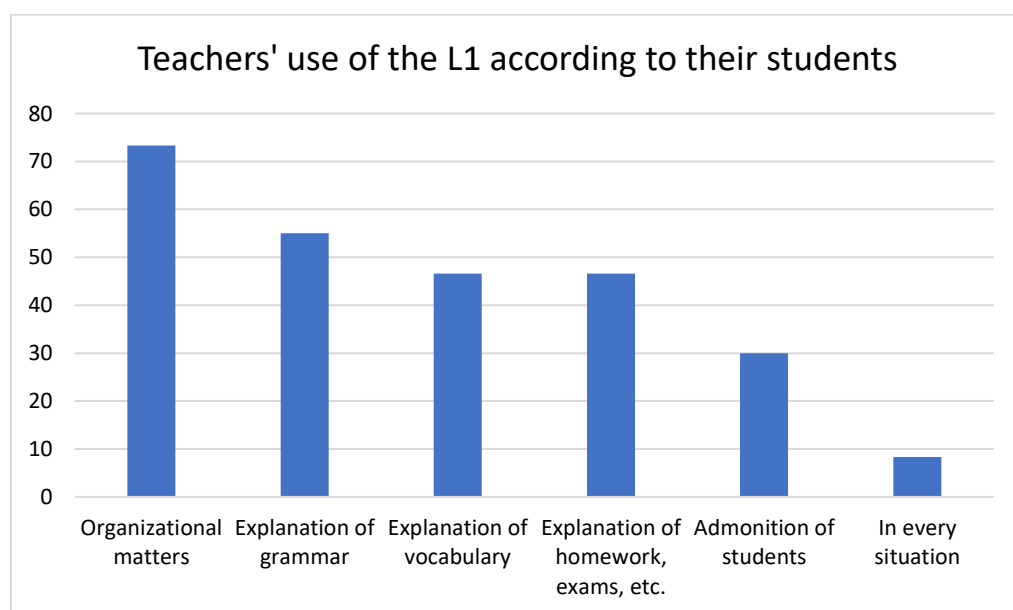


Table 2: Teachers' use of the L1 according to their students

It must be noted that the y axis does not refer to the individual students but to the percentage of the participants. As can be seen quite clearly, the majority of the students' views concerning their teachers' use of the L1 coincide with the teachers' own perceptions. However, there is one factor which stands out, namely the 8,3% who state that their EFL teachers make use of their L1 in every situation in the classroom. Since this only came up in the questionnaire, there was no possibility for me to find out more about these students' opinion.

One major area which makes all participating teachers opt for the L1 from time to time is grammar. This aligns with the report by T1 that if she has to explain Grammar, which she hardly ever does in upper-secondary classes, she definitely uses German. An example illustrated by T2 is the use of the present perfect tense. She describes that the comparison between English and German is absolutely necessary for the students to fully grasp the difference between the two languages concerning the use of this particular tense. T3 shares this opinion and he adds that by using German students will be more likely to understand that the *present perfect tense* and the German *Perfekt* fulfill completely different functions. In addition, T3 states that in his EFL lessons German is used in the form of a contrastive analysis in order to find out whether there are any equivalent tenses in German, for instance:

T3: I often use German in the sense of a contrastive analysis as in: "Okay, how would that be in German? What tense would we use? Is there even an equivalent tense?"²

55% of the participating students also mention grammar explanations as a situation in which their teachers use the L1. S14 and S15, for instance, state that their EFL teachers use the L1 when they introduce a new tense or when they explain a grammatical phenomenon which they intend to write down.

Vocabulary is the second area in which all teachers use their L1. In T1's lower secondary EFL classes, translations are very common, which is also underlined by S4 and S23. In the interview T1 emphasizes that in the 1st grade she immediately translates from English to German whereas in the upper-secondary classes she tries to paraphrase it and if it is a difficult word, she provides the German translation:

² These are the author's translations as the interviews were conducted in German (see Appendix for the original quotes).

T1: From the fourth grade onwards I have been trying my best to always paraphrase the terms so that they also get used to this method. And if it is a really difficult word, then I obviously also tell them the German equivalent.

Apart from difficult words, T3 adds that abstract terms also need to be translated and according to him, a German translation is sometimes simply faster and easier to understand. In addition, the students are used to translations into their shared L1 as their EFL coursebooks also provide them with the German equivalent instead of an explanation:

T5: They also always have the German translation in their English books at school, so they are kind of used to getting the German equivalent instead of an English explanation.

Nearly 47% of the students state that their teachers use the L1 to explain vocabulary. According to them, the teachers do not only translate abstract words but also more concrete terms or whole phrases that have a specific translation in German or in the Austrian region:

S8: If there are specific phrases or terms, which are especially common in the Austrian region, she sometimes gives us the German word so that we have a point of reference.

When it comes to more emotional and personal settings, most of the participating teachers opt for the L1. T1 explains that she always comforts students who have just been informed about a negative grade in German:

T1: When I return the students' tests and a student has got a negative grade, then I don't tell him or her, "Oh, I'm so sorry". Of course, I talk German to this child in that situation. So when it is about comforting students, I always use German.

T2 emphasizes that in these situations the emotional connection with the students is more important than a possible learning effect in the TL. Many of the participating students have also observed this behavior and S7 adds that their EFL teacher uses German instead of English in this context as it is an extremely serious situation. Furthermore, S7 also mentions that their EFL teacher generally resorts to the L1 to talk about important aspects that do not necessarily have to do with the lesson itself, even though she is not their class teacher:

S7: Everything that is important to her, so every situation in which she is totally serious and that do not necessarily have to do with the English lesson. For instance, if we have done something stupid, she would say in German, "Listen. This is being said about you. Maybe you should talk to that specific teacher about this issue."

In terms of classroom management, only T1 makes use of the L1 and she states that she never uses the TL English in this context. However, when she has to discipline students in her EFL classes and she feels absolutely furious, she would rather opt for English instead of the L1. In

contrast, 30% of the students state that their teachers opt for the L1 when admonishing them and some explain that their teachers only apply German when they are extremely angry with the students or when something really bad has happened:

S11: I think we've had this situation once or twice that our teacher was completely fed up with us, so she used German.

S19: Unless it is something really serious, then it would be in German.

In general, it can be noted that most teachers make use of their L1 when they have the impression that their students do not understand them in the TL. T4 explains the following:

T4: I explain it in English and when I still have the feeling that it is not entirely clear to the students, I use the German word.

T2 adds that she starts with English instructions and then she often translates them into German without the students asking for it.

Apart from the aforementioned aspects the participating students have also observed other areas in which their teachers typically use the L1. Nearly 74% of the students state that one of those areas are situations which focus on organization. Both S8 and S15 come up with the example of exam dates and tests in general as their teachers need to make sure that every student understands what they say:

S15: When it is about exam dates for instance, she always uses German.

S8: Because she wants everybody to understand what she is trying to say.

According to 47% of the participating students in the questionnaires, homework is another factor which makes EFL teachers opt for the L1 as according to S14, the students need to know why their behavior, in this case a missed homework exercise, was wrong. S10 also mentions that their teacher first uses the TL to introduce the new homework but she then uses German to explain it in more detail:

S10: First she briefly explains it in English and then in more detail in German. When there are questions concerning the content or similar aspects, she also rather uses German.

In addition, some teachers also choose to speak in the L1 when there is not much time left of the lesson:

S21: When the lesson is nearly over and the teacher still has to explain something, she sometimes uses German.

5.1.1.2 Reasons for the use of the L1

There are several reasons which make teachers opt for the L1 and they include saving time, ensuring the students' understanding, responding authentically in emotional contexts, and the teachers' feelings on the day.

First of all, most of the participating teachers use German to save time as thereby they can convey their thoughts more quickly. However, this time-management aspect can also be related to the teachers' impatience or even laziness like T4 calls it as they do not want to explain a concept in English for the fourth time if the students still do not understand:

T4: If I have already explained it three times in English and the students still do not grasp what I am trying to say, I rather use German before I explain it a fourth time without achieving the desired outcome. [...] So, it is a kind of decreasing willingness from my side to explain something in English for a fourth or even fifth time.

Another main reason why EFL teachers opt for the L1 is the fact that they need to ensure the students' comprehension. According to T3, he needs to make sure that he reaches every student in his classes and that they can all follow the lesson. T5 explains that she sometimes decides against using the TL as the students' understanding has to be the main goal:

T5: For me it is more important that I successfully convey my messages and that the students fully understand what I am trying to say and what the lesson is about.

In addition, teachers also use their L1 in more emotional situations. T2 explains she needs to make sure that in these moments the students really understand what she is trying to convey. In contrast, T1 explains that she opts for German in this context as this makes her feel more authentic:

T1: This does not feel right for me. This would feel rather artificial and not authentic at all.

The teachers' personal relationship with the students of a class also affects their language choice. T3, for instance, states that ongoing jokes in a class will never be translated into the TL but they will be made in the students' L1. Being a class teacher also often leads to a stronger relationship with the students, who then need the opportunities to get their concerns off their chest. This will often take place in the EFL lesson and, as a consequence, the L1 is used by both students and teachers.

Another factor is the teachers' feelings on a particular day as their emotional state can also have an impact on their language choice. T2 and T3 explain that when they are tired, they are more likely to use German as they lack the energy to maintain an English-only classroom.

5.1.2 Students' use of the L1

5.1.2.1 Situations in the EFL classroom

In the focus group interviews all the participating students except for S2 state that they use their L1 German in the EFL classroom. S2's L1 is Albanian and he explains that he sometimes makes use of it to compare words that sound similar in these two languages:

S2: I don't really use it. I may have used it as a comparison, when we talked about a specific term and I compared it to Albanian as the pronunciation might have been similar.

Out of the 60 students in the questionnaires only 8 declare that they do not employ their L1 in the EFL classroom. 3 of those students have a different L1, namely Polish, Albanian, and Serbian whereas the remaining students' L1 is German.

In general, the main areas students use their L1 in are during conversations with their EFL teachers or other students, when they have questions or try to explain something or whenever they cannot express their thoughts in the TL. To be precise, the students, who took part in the questionnaire, use their L1 in the following situations that are shown as percentages below in *Table 3*. However, it must be noted that even though at the beginning of the questionnaire 8 students stated that they do not use their L1 in the EFL classroom, only three of them did not answer this question, which means that five of those students still sometimes employ their L1.

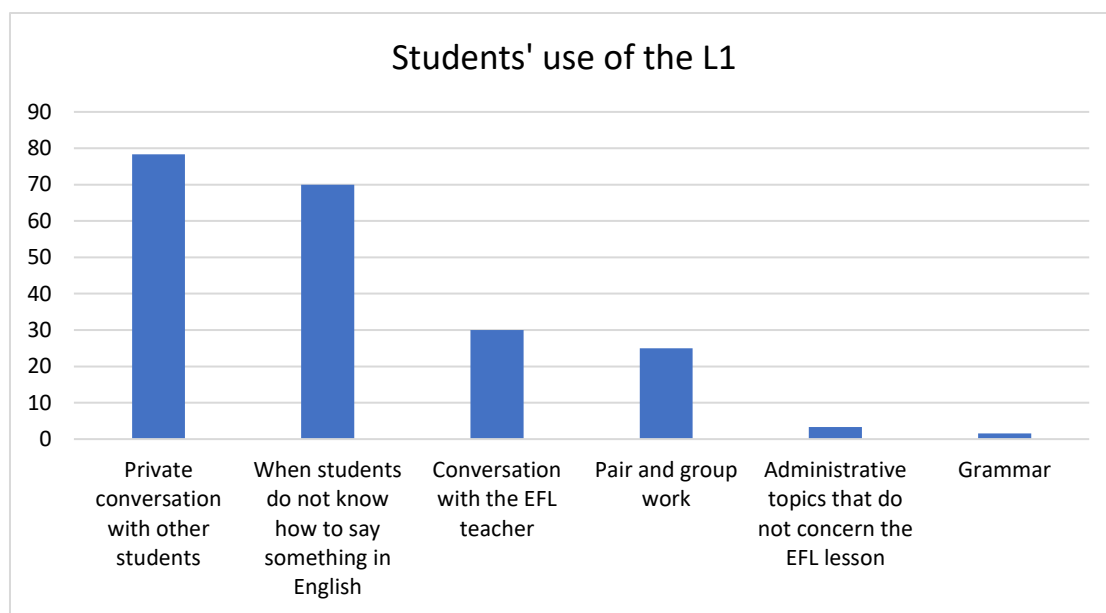


Table 3: Students' use of the L1

Nearly 79%, which equals 47 students, apply their L1 in private conversations with their colleagues, 30% frequently choose the L1 in conversations with their teachers and 25% prefer to use the L1 during pair or group work. These small talk situations are also commonly mentioned in the focus group interviews. The interviewed students state that they sometimes tell stories which need typically Austrian words or that their EFL teachers also use German to talk about certain topics so the students do not feel the need to switch to the TL. This small talk does not only take place with their EFL teachers but also with the students' friends or within group work. S12 explains that she rather uses German with people she is not very close with as she would not feel comfortable using the TL with them:

S12: I rather use German when I have to work with people I do not normally talk a lot with, because I feel rather uncomfortable talking in English to them all the time.

In general, most of the students in the focus group interviews and 70% in the questionnaires describe that they opt for the L1 when they are not able to express their thoughts in the TL. Thus, they might not only lack certain terms but also grammatical structures that they only learn once they are more proficient in the language:

S13: If we have to ask something that exceeds our English level.

S14: When I have a question that I cannot translate into English.

This is also underlined by T4, who explains that her students use German in order to ask content questions, yet T3 states that German is used to cover administrative topics or situations concerning daily needs such as asking for permission to go to the bathroom.

Interestingly, T4 has encountered an extraordinary case in her 5th grade as there is one girl who constantly refuses to speak English and who asks for simple terms even though she certainly knows them:

T4: Normally all the students in the 5th grade speak English but this year I have a student who consequently uses German and I feel like in her case it is a kind of protest in the sense of trying to be revolutionary. She often asks for extremely trivial terms which I am sure she knows, so I see her actions as a provocation.

Another common situation in which learners use the L1 concerns explanations or questions that are often asked after the EFL lesson has already ended. S14 and S15 state that they often ask questions about the homework, which either takes place while comparing the tasks or when the teacher informs them about what they have to do at home and they do not understand the instructions. S7, S8, S9 and S19 add that they also use German to ask questions about more important or serious issues such as the exam dates or tests. This is confirmed by T1, who states that her students talk German to her during the break or when they have a question about an exam or a vocabulary revision for instance:

T1: They mostly use German when they see me during the breaks, when I return tests or when they have specific questions after a vocabulary check, for instance.

5.1.2.2 Reasons for the use of the L1

The main reasons why students choose to speak in their L1 are teachers' influence, fear of failure, insecurity, impatience, lack of knowledge, and authenticity.

Many of the focus group students describe that they use their L1 due to their teachers, which means that if their EFL teachers start the conversation in German then the students also reply in the L1:

S3: Our teacher often starts talking in German and at some point it feels a bit strange to try to change to English.

S1: I actually do not even want to speak English when my teacher enters the classroom using the L1.

This observation has also been made by the participating teachers as they also realize that the more they speak in the L1, the less L1 is used by the students. Thus, they have a great impact on the language choice of their students:

T2: When I ask the students in English how they are, then I will also get responses in English. However, when I ask them in German, I have to expect German answers. Consequently, I can be considered an influencing factor.

T5: If you have a teacher who constantly uses the L1, you will also be more likely to speak German.

Another reason which makes students opt for the L1 is fear of failure and insecurity. S4 and S13 explain that they do not feel proficient enough in English and thus, they rather use German as thereby, they cannot make mistakes and they also feel more comfortable. T1, T3 and T4 have also seen these situations in which the students do not want to say anything that might be wrong in the TL:

T4: They feel insecure and do not have the courage to use English. I also have the impression that they sometimes forget that they would actually be able to use the TL.

This correlates with the next factor that influences the students' language choice which is laziness:

S1: Sometimes I am just too lazy to think about it. I would actually know it if I just took more time to think.

T3 and T5 also often encounter students who do not want to leave their comfort zone and T5 adds that additionally, some students are too impatient to look for an adequate expression in the TL. Nevertheless, some students believe that they are not too lazy but they have a lack of knowledge, which makes them opt for the L1:

S21: When I don't know how to say it in English.

S13: If it exceeds our proficiency level, so if it is something we cannot actually say in English.

A frequently mentioned argument for the use of the L1 is authenticity. On the one hand, the participating students feel uncomfortable using English since it is artificial to some extent as S9 explains:

S9: I want to be completely honest and sometimes I feel a bit weird if I have to speak English in a group work for example as it feels fake or artificial to me.

On the other hand, the students explain that using German in more serious or personal situations makes them feel more authentic and empathetic whereas English creates a distance between the speakers of a conversation, in this case the teachers and the students:

S20: Using German is good especially when comforting somebody because otherwise I would have the impression that the teachers do not really sympathize with the students as if they did not care.

S23: When we talk about rather serious topics, German is the better choice because you feel closer to the other person and if we used English, we would be more distant.

One of the participating teachers T3 has also observed this phenomenon and he states that some students might have the impression that the conversation is becoming rather artificial when English is used since they are not used to it.

5.1.3 Rules in the EFL classroom and teachers' reaction towards students' use of the L1

The majority of the participating students explain that there are no fixed rules in their EFL classroom but they know out of experience when to use which language:

S11: We do not have fixed rules but there are unwritten rules so to say. We know that we basically have to speak in English all the time unless there is a problem. According to the teachers, they do not have rules in the 1st grade but they already encourage them to try to use the TL instead of the L1. From the 3rd grade onwards, the teachers try to prevent the students from speaking in their L1:

T1: "This is the English lesson and I want you to speak in English!". This is a sentence my students hear all the time.

The participating students of the questionnaire experience the following reactions by their teachers, see *Table 4*, when they use their L1:

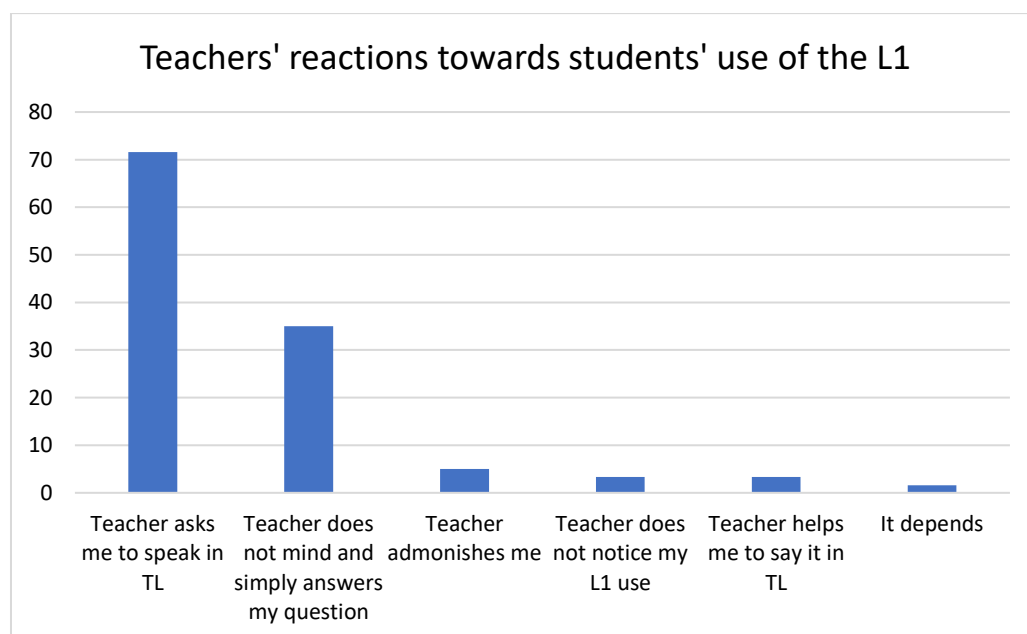


Table 4: Teachers' reactions towards students' use of the L1

71,6% of the participating students in the questionnaire state that their EFL teacher asks them to use the TL instead of their L1. This is also a common perception by the students in the focus

group interviews, who explain that their teacher reminds them to use the TL or asks them to try and formulate their question in English:

S7: She simply reminds us by saying, "Please talk in English".

S14: If she knows that we are proficient enough to form the question in English, she asks us to do so.

S15: If a student wants to use the bathroom, for instance, our teacher wants us to ask in English.

This is also confirmed by the participating teachers, who describe that they either directly ask the students to use the TL or they look at them in a specific way which indicates that they do not approve of their L1 use.

35% of the students have the impression that their EFL teachers do not mind if they use their L1 instead of the TL. According to their experience, they believe that their teachers are able to relate to the students' use of the L1 in certain situations:

S14: We use German when we do not know how to say it in English and if our teacher knows that we are not proficient enough, using German is fine for her.

S4: It is not really an issue if it is at the beginning of the lesson.

Nevertheless, 5% of the students in the questionnaire state that their EFL teacher admonishes them when they use the L1 during the EFL lesson, which is also an observation made by S23 in the interview. However, T1 emphasizes that the L1 should still be accepted in the EFL classroom as this is an important resource for the students and not being able to use it creates a stressful situation for them. Thus, T5 explains that she reacts in a relaxed way to the students' use of the L1 since she does not want her students to become petrified in her EFL classes:

T5: They are always allowed to make use of their L1 as thereby a natural language contact is created which can and should still be intensified.

5.2 Perceptions of L1 use by both students and teachers in the Austrian EFL classroom

After having identified the functions of the L1 in the EFL classroom, both the teachers' and the students' perceptions have to be analyzed. This section hence focuses on the positive and negative effects of the L1, the students' reactions towards their teachers' use of the L1 and a discussion of appropriate amounts of both the TL and the L1. In addition, the impact of the pandemic on the use of the L1 is also addressed.

Before going into detail, the students' general perceptions towards their own use of the L1 in the EFL classroom are outlined in *Table 5*.

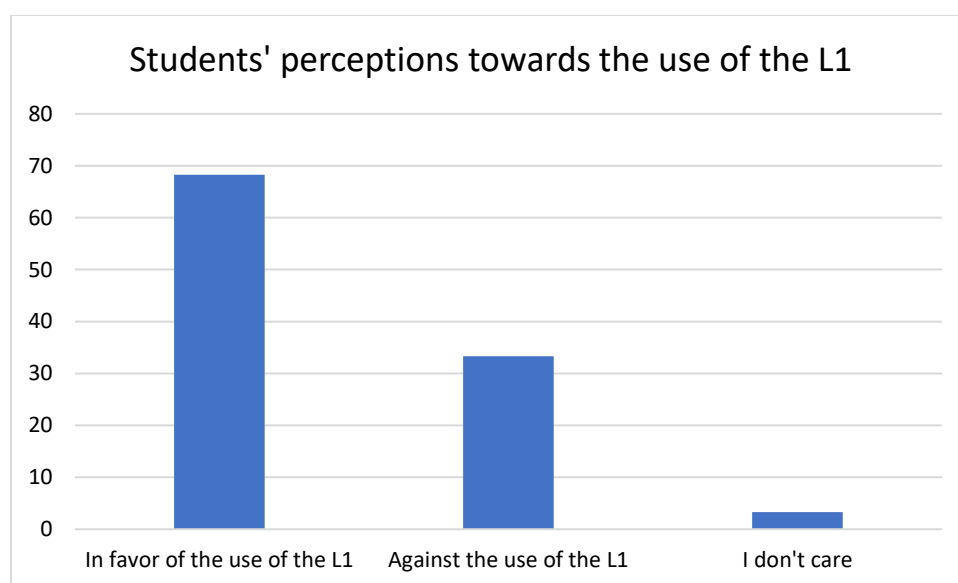


Table 5: Students' perceptions of the use of the L1

It can clearly be seen that the majority of the students, namely 68%, are in favor of using the L1 in the EFL classroom whereas only 33% disagree and 3% do not have an opinion concerning this matter.

5.2.1 Positive and negative effects of the L1

Using the L1 in the EFL classroom has both positive and negative effects. First, the positive impact is addressed by presenting numerous situations in which the students are in favor of their teachers' use of the L1 and they can be found below in *Table 6*.

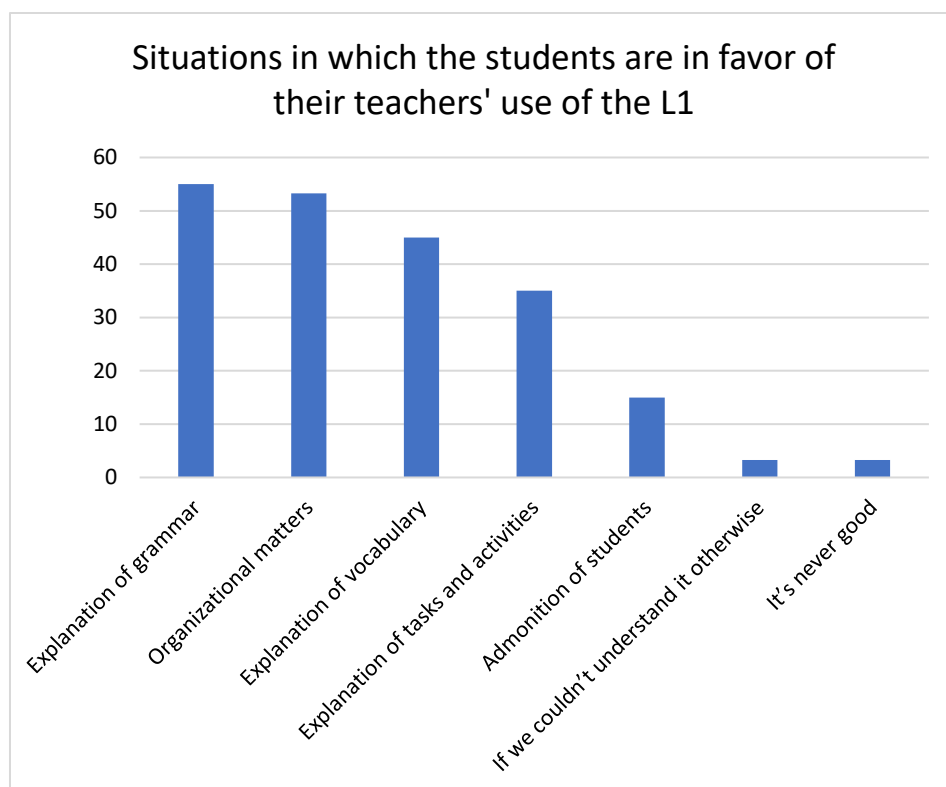


Table 6: Situations in which the students are in favor of their teachers' use of the L1

First of all, 55% of the students appreciate their EFL teachers' use of the L1 when they explain grammar and 53% believe it is valuable for organizational concerns, which is emphasized by S23 and S12:

S23: I think the use of German is especially good for grammar explanations as you can compare English to German and then the students will understand it better.
 S12: If German is used for organizational topics, it is way faster than if it was done in English as everybody understands it and it does not take that much time.

The participating students are not only grateful for the L1 during discussions of grammar but also during explanations of vocabulary, and tasks and activities. In addition to the situations presented in *Table 5*, many of the interviewed learners emphasize their acknowledgement for the teachers' L1 when it comes to personal or more serious settings. As they have a stronger connection to the L1, the teacher making use of it symbolizes that a situation is getting serious. The students also appreciate being comforted by their teacher in their L1 as this makes the situation more authentic. The importance of the L1 in this context is also underlined by some of the interviewed teachers:

T2: In some situations, the emotional connection to the students is way more important than a possible learning effect by forcing them to use the second language.

Authenticity is another key term mentioned by some students as they feel more comfortable when their L1 is used:

S9: I personally feel rather awkward when I'd solely speak English just because the bell has rung, and the English lesson has begun. In my opinion English is still a subject at school and even though the content is English, I do not enter another sphere or another world.

Both students and teachers also stress the necessity of allowing room for the L1 in EFL classes as this fosters a natural language contact:

S16: It is of utmost importance that German is not to be prohibited in the EFL classroom since it is highly useful and it helps students to understand everything better.

T5: From my point of view, using the L1 is essential to create a relaxed learning atmosphere and thus, the L1 may and even should be used in the EFL classroom. Apart from the common L1, also other languages should be given room in EFL classes as T1 and T2 state that this is highly rewarding as the students have the opportunity to get into contact with various languages and cultures. In the interviews, the participating teachers state that especially in upper-secondary classes they make use of other languages including Latin, Spanish or French to compare English terms or grammatical concepts with the other language systems. However, T2 also tries to incorporate students' L1s such as Hungarian or Croatian as she is aware of the fact that these students need other strategies due to the influence of their first language and thus, she attempts to incorporate their L1s into her EFL classroom.

Nevertheless, there are also some minor negative effects of the use of the L1 according to the participants. One of the teachers, T1, states that the use of the L1 is not beneficial if the students are too lazy to come up with terms in the TL they already know, for instance. T4 does not generally agree with the L1 being a positive resource in the EFL classroom. However, she tries to differentiate as she says that in some instances, the L1 can be useful to some extent if she has to make sure that all the students understand her. Some of the students are also against the use of the L1 in certain contexts as they explain that this does not prepare them for their future life where they will have to face situations in which no other person will share their L1 and hence, they need to rely on the TL. Other students are worried that they do not fully develop their language skills if the L1 is also present in the EFL classroom:

S26: We are all proficient enough in English to have our EFL classes only held in English. This would definitely lead to a better understanding of the language.

S79: Organizational topics should also be addressed in English as this will be part of our daily life and thus, this best contributes to becoming proficient in a language.

It must be mentioned that S26 and S79 are both 17 years old and thus, their language level in English should be B2.

5.2.2 Appropriate amount of the L1 and the TL

Since all the participating teachers use both the L1 and the TL in their EFL lessons, I was interested to what extent these languages are applied and thus, both the teachers and the students in the interviews were asked to estimate the actual amount of the L1 and the TL in the EFL classroom. The interviewed teachers all hesitated after hearing the question but then they immediately started differentiating between the different classes they teach in. In the 1st grade most teachers state that they use the L1 between 20 and 40% of the EFL lesson. Only T1 believes that she uses the L1 around 80 or even 90% of the time, which, according to her, is “terrible”. In the 2nd grade the L1 is already applied less, namely between 15 and 30% of the lesson. The 3rd and 4th grade mark another decline of the L1 since it is only used between 5 and 15%. The 3rd grade students’ perceptions differ slightly since they believe that their EFL teachers use the L1 between 20 and 40% of the time. S17 even suggests that in their EFL classroom, German is applied 65% of the time. From the 5th grade onwards T2 states that she does not use the L1 at all whereas the other teachers still make use of the first language between 5 and 10% of the EFL lesson depending on the context. The 7th grade students’ opinion is again distinct from the teachers’ views since the students believe that their EFL teachers still make use of the L1 between 15 and 50% of the EFL lesson.

After having elaborated the teachers’ actual amount of the L1 in their EFL classroom, they are asked to come up with an amount of the L1 they would consider appropriate. Most of the teachers struggle with elaborating a concrete number but they agree on trying to avoid the L1 as much as possible and that the aim is a nearly English-only classroom. T3 explains that it is difficult to suggest an appropriate amount since, according to him, this depends on the individual groups and the rapport within the class. T4 also tries to use the L1 as little as possible and she admires the teachers who even use the TL when they meet their students in the hallway. Even though T5 also applies the TL to a large extent, she still considers 70% of the L1

to be appropriate in a 1st grade, for instance, when a rather challenging grammar area is introduced.

The final question for the students in the questionnaire was to decide whether they want their teachers to speak more English in the EFL classroom and the results are demonstrated below in *Table 7*.

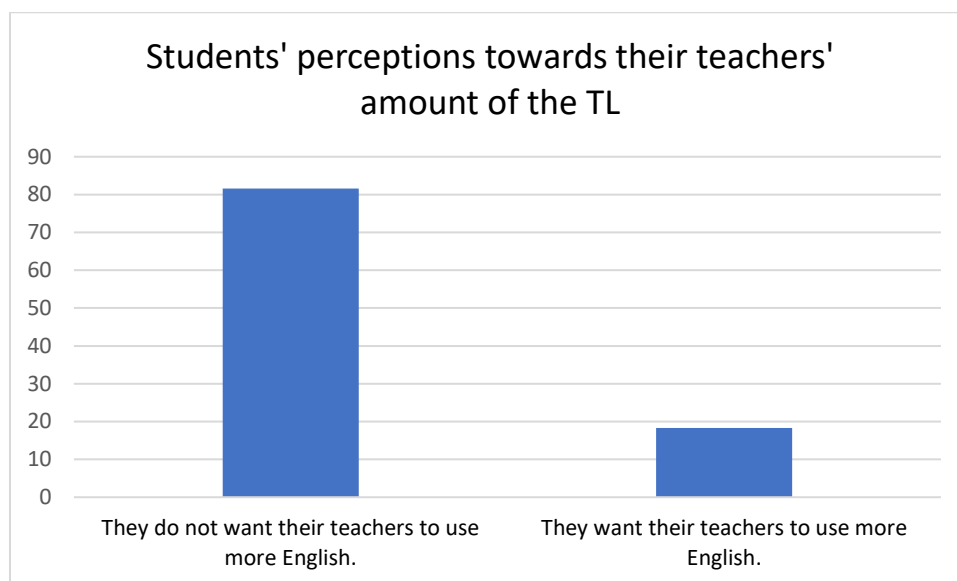


Table 7: Students' perceptions of their teachers' amount of the TL

As can be seen quite clearly, nearly 82% of the participating students do not want their teachers to use more English in the EFL classroom. Most of them state that they are satisfied with the current practices by their teachers as they have established a fairly good relationship between the TL and the L1. Some students endorse the L1 in the EFL classroom as they are aware of the fact that weaker students benefit from it. In addition, the students describe that they appreciate the teachers' use of the L1 as it helps them understand both organizational matters and new concepts in the TL. One student in the interview also mentions that more English would make her feel less connected to her teacher:

S23: I like it the way it is right now because if more English was used, it would be a bit less personal for me. I believe that more English makes it a bit more distant.

Nevertheless, 18% of the students want their teachers to use more English in the EFL classroom as it helps them to get a better understanding of the language. Some also argue that the EFL classroom is the only context in which they can practice their language skills and

prepare them for their later life and thus, they would want their teachers to apply the TL more often. Furthermore, some students explain that the L1 is used in situations where the TL could also easily be both understood and applied and they would want their teachers to entirely swap to the TL in this context:

S15: A bit more English in general situations when we talk about how we feel, if there are any news or similar topics that come up in ordinary conversations.

5.2.3 Impact of the COVID-19 pandemic on the use of the L1

As this research project took place during a nationwide lockdown, which led to months of distance learning, some of the interviewed teachers have recognized an impact of this situation on the use of the L1. T3 observes an increase in the application of the L1 by especially lower-secondary students since, according to him, this rather peculiar online setting makes it more difficult for them to step out of their comfort zone and speak in the TL. Nevertheless, T3 has also caught himself using the L1 more often than in regular classes since he needs to make sure that all his students can follow him and due to the fact that he cannot see their facial expression in many cases, the use of the L1 assures him that they understand his instructions. In addition, T4 often began her online lessons with casual small talk carried out in the L1 and now that they are allowed to go back to school, these conversations still take place in the common L1. T1 also believes that due to the online setting the communicative competence is developed very slowly by the students, which makes them opt for the L1 more often than in usual classroom settings.

5.3 Differences between lower-secondary and upper-secondary students

The last research question that needs to be addressed covers the extent to which the perceptions, which were presented in the previous chapter, differ between lower- and upper-secondary students. These results mainly draw on the questionnaires but both the teachers' and the students' views from the interviews will also be included.

Even though the situations in which the students apply their L1 are remarkably similar, their opinion concerning their use differs between lower- and upper-secondary students. Nearly 80% of the lower-secondary students consider their L1 use to be good and helpful whereas 58% of the upper-secondary students do not approve of their own L1 use since they would like to speak the TL in more situations. The extent to which their teachers use the L1 is perceived as very similar among lower- and upper-secondary students but the areas in which they use the L1 are slightly different. According to the lower-secondary students, their EFL teachers mainly apply the L1 for grammar explanations and instructions whereas the upper-secondary students state that the L1 is primarily used for organizational concerns and vocabulary explanations. The students' opinion with regards to their teachers' use of the L1 aligns with their views concerning their own use since 80% of the lower-secondary students highly appreciate their teachers' use of the L1 and only 10% of the upper-secondary students consider it to be good. Nevertheless, the majority of the upper-secondary students, namely 60%, do not actually care about their teachers' use of the L1, which, as a consequence, means that they do not mind if the L1 is applied in their EFL lesson. A last difference that can be detected in the questionnaire concerns the students' possible desire for more TL input in their EFL classroom. Nearly 33% of the upper-secondary students would want their teachers to use the TL more often whereas only 9% of the lower-secondary students would appreciate more TL exposure.

As could already be seen in the chapter focusing on the amount of the L1 and the TL, the teachers consciously differentiate between the lower- and upper-secondary classes. During the interview, they repeatedly emphasize that there is a major difference between teaching in lower- and upper-secondary classes concerning their use of the L1 as its application decreases over the years. Nevertheless, T3 explains that there cannot be a proper cut between lower- and upper-secondary classes but that the transition to focusing more on the TL instead

of the L1 takes place continuously. Especially in the EFL beginner classroom the oral explanations are both presented in the TL and in the L1 to make sure that every student can follow the teachers' words. According to T2, the more complex the topic is, the more of the L1 is necessary, which also applies to upper-secondary students.

6. Discussion

After having presented the results, this chapter will summarize the main findings with regard to the three research questions posed at the beginning and relate them to existing research.

6.1 Functions of the L1 in the Austrian EFL classroom

The first research question focuses on the functions the L1 has in the Austrian EFL classroom. As could be seen in chapter 5.1.1, the teachers opt for the L1 for the explanation of grammar, vocabulary and tasks, for the admonition of students, for comprehensibility and to comfort the students. These results align with Hoff's (2013: 46) findings, who discovered that EFL teachers use the L1 for grammar explanations, translations, task instruction, discipline, solidarity and empathy, and to convey meaning when the students have difficulties understanding the utterances in the TL.

One of the main areas EFL teachers use the L1 for is grammar, which has also been detected by several scholars (e.g. Brands 2011; Brooks-Lewis & Kimberly 2009; Tsagari & Giannika 2018; Yao 2011). T3 explains that he regularly carries out a contrastive analysis by using the L1 to explain a grammatical phenomenon and this is also emphasized by Forman (2016: 90), who states that it is highly useful to address the grammatical differences between the students' L1 and the TL. Scrivener (2010: 309) adds that the students themselves should try to perceive both the similarities and the differences between their L1 and the TL. A typical example that both T2 and T3 mention in this context is the introduction to the present perfect simple which is compared to the German *Perfekt*. Furthermore, the L1 is particularly useful for rather complex grammar areas according to Butzkamm (2003: 34) and these are often introduced or reinforced in upper-secondary classes where T1 still uses the L1.

Vocabulary is another commonly mentioned field which makes EFL teachers opt for the L1 (e.g. Cook 2001; de la Fuente & Goldenberg 2020; Forman 2016; Macaro 2013). The participating teachers say that they often use the L1 to provide the students with translations, which is also mentioned by Macaro (2013: 721), who states that this strategy is extremely beneficial for lower-secondary students. Even though he advises teachers to make use of explanations in the TL in upper-secondary classes, Cook (2001: 414) brings to mind that these students are often introduced to more abstract terms and thus, they would profit from a

translation to their L1, which is done by T3. Butzkamm and Caldwell (2009: 33) recommend the sandwich technique, which is employed by T2, to introduce new vocabulary by introducing the students to an expression in the TL before providing them with the appropriate translation, which is then followed by a focus on the form in the TL.

Classroom management also often involves a use of the students' L1 (e.g. Littlewood & Yu 2011; Liu et al. 2004; Polio & Duff 1994; Tekin & Garton 2020). Admonishing the students is regularly carried out in their L1 and according to the participating students, this language choice demonstrates that their EFL teacher can no longer cope with this grave situation. Cook (2001: 415) agrees with the students' observation since he declares that the L1 has a greater effect on the students' behavior as it underlines the seriousness in this context. Nevertheless, this does not apply to T1, who explains that she rather uses the TL to admonish her students especially when she is in a rage. This contradicts Brands' findings (2011: 39), who states that several teachers have the impression that they are obliged to use the L1 when they reprimand their students in the EFL classroom.

In addition to classroom management, the L1 is also used for organizational matters concerning exams and revisions. T3 states that he often discusses exams and tests in the students' L1 in order to ensure comprehensibility. This has also been found by Polio and Duff (1994: 321), who explain that the L1 is especially useful for educational settings as certain terms can better be passed on to the students in their L1.

The present study has shown that both students and teachers make use of the L1 to communicate with each other on various topics ranging from casual small talk to the discussion of current happenings in the world. This has also been observed by other scholars (e.g. Hall & Cook 2012; Hussein, Saed & Haider 2020; Tanriseven & Kirkgöz 2021; Turnbull & Arnett 2002). During the interviews and in the questionnaires many students describe that they use the L1 during pair or group work and this has also been noticed by Swain and Lapkin (2000: 257), who explain that the students use their L1 to discuss how to work on the task or they try to figure out the meaning of unknown terms. In addition, the students also apply their L1 when talking to their teacher about organizational matters or explanations and this has also been perceived by Forman (2016: 91-92). The linguist and the participating teachers believe that the reason for this students' use is their anxiety about talking in the TL.

T3 states that he keeps to the L1 when he jokes around with his learners, which can also have a positive impact on the students' performances in the TL according to Butzkamm and Caldwell (2009: 40). In contrast to these humorous situations, the EFL teachers also apply their L1 in fairly serious moments when they try to comfort the students, which is considered to be an affective function (Flyman Mattsson & Burenhult 1999: 61). These results have also been summarized by Polio and Duff (1994: 318) and Cook (2001: 416), who explain that EFL teachers often choose the TL as they aim to build rapport by being their authentic selves and according to Hall and Cook (2012: 287), the L1 is the ideal language choice to meet this objective. T2 states that the emotional connection to the students is more relevant than a strict adherence to the TL, which has also been emphasized by Edstrom (2006: 290), who considers this to be a "moral obligation" to the students.

Another reason why (the participating) EFL teachers opt for the L1 is comprehensibility (e.g. Forman 2016; Lasagabaster 2013; Samardali & Ismael 2017). Both T4 and T5 describe that they apply their L1 when they fear that the students might not be able to understand them and this is a common strategy applied by EFL teachers especially when giving instructions (Forman 2016: 94). Forman (ibid., 60) introduces the method of "double scaffold", which involves providing the students with both TL input and an explanation in the L1 and this is regularly carried out by T2. Another commonly mentioned factor for the application of the L1 is time management, which has also been observed by other researchers (e.g. Bruen & Kelly 2017; Karakaya & Dikilitas 2020; Macaro 2013). T1 and T3 describe that the L1 helps them to convey messages in an easier and faster way, which is shared by the participants of other studies (e.g. Karakaya & Dikilitas 2020: 66; Zainil & Arsyad 2021: 5).

Interestingly, the participating students observed situations in which their EFL teachers use the L1 which the teachers themselves did not mention during the interview. For instance, S7 states that her EFL teacher always uses the L1 when addressing highly important topics that concern both the students and the teacher. According to Jingxia (2010: 15), the use of the L1 sometimes happens automatically without the teachers noticing and this is why the students in this study might have been able to recognize moments in which their EFL teachers opt for the L1 without them realizing.

Less attention has been directed to the students' use of the L1 in the EFL classroom, which makes this study's findings even more relevant. Apart from communicating with their peers or their teachers, which has been mentioned before, the participating students also apply their L1 when they lack vocabulary and do not know how to express their thoughts in the TL. This was already found in the previous century by Eldridge (1996: 305), who explains that many students apply their L1 when they do not understand or know a term in the TL. In addition, students also regularly apply their L1 when they have questions concerning a task or they sometimes need additional clarifications because they have not understood a certain concept. These students' functions of the L1 align with what Galali and Cinkara (2017: 58) have observed. Even though these researchers worked with students in tertiary education, it is very likely that these results also apply to students in the secondary level.

6.2 Perceptions of L1 use by students and teachers in the Austrian EFL classroom

The second research question addresses the perceptions of L1 use by both students and teachers in the Austrian EFL classroom.

Even though most of the participating teachers come up with positive effects the L1 has in the EFL classroom, they also try to use it as little as possible and aim at a nearly English-only classroom. This might have to do with their studies at university as Cook (2001: 404) explains that the student teachers are encouraged to use as much TL as possible and they should avoid the L1 in the EFL classroom since it is considered to be prejudicial. As has already been outlined earlier (see chapter 2), Macaro (2001: 535; 2009: 36; 2013: 12-13) presents three positions concerning the use of the L1 that teachers can take up and these are the virtual position, the maximal position, and the optimal position. All the teachers in this study take up the optimal position in their EFL classroom since the L1 is present by both the students and the teachers, yet there is sufficient exposure to the TL. However, T2, T3, and T4 in fact aim at the realization of the virtual position since they consider this to be more beneficial for the language learning process and T4 would even like to use the TL when she meets her students in the hallway as does one of her colleagues. T1 and T5 are the only teachers that view the optimal position in a positive way and they understand the need for the L1 to be present in the EFL classroom.

According to Cook (2001: 405), “[t]eachers resort to the L1 despite their best intentions and often feeling guilty for straying from the L2 path”. This has also been a common observation by me as the teachers often felt the need to justify the situations in which they or their students make use of the L1 in their EFL classes, which can best be understood by looking at the interview with T3. When he was asked about his students’ use of the L1 he started answering in the following way, “So (.) they most certainly (..) or not most certainly but often use the L1 when they [...]”. As can be seen very clearly, he immediately self-corrects his first response with hedging regarding the amount of L1 use, seemingly unsure about students always using the L1 in a certain situation. In another moment he was asked whether he wants his students to use the TL when talking to him instead of the L1 and his answer was the following:

T3: Generally, yes [...]. You often catch yourself simply answering in the L1 [...] and there are days or lessons when you already feel a bit tired and you think to yourself, “I have to get ahead but there is still so much to do [...]”. So this is difficult and then I find myself letting the students get away with the use of the L1.

The fact that he uses the verb *to catch oneself* shows that he does not approve of his L1 use and he might even think that he must not use his first language in the EFL classroom. T3 additionally justifies the L1 use in his classes by explaining that his tiredness “[lets] the students get away with the use of the L1”. Again, the choice of the verb demonstrates that the students should also not be allowed to apply their L1 in the EFL classroom. In addition, there are many pauses which could also be observed in the interview with T2, who also started laughing when asked about her use of the L1 in the EFL classroom:

T2: @ When do I myself use German? @@ So (3) [...]

Both the laughter and the long pause symbol a sign of hesitation and insecurity, which also underlines Cook’s statement about the teachers feeling somewhat guilty about the use of the L1.

During the interview the participating teachers struggle to come up with defining what an appropriate amount of the TL in the EFL classroom would be, which is indeed a rather challenging question as “it would be difficult for a codeswitching pedagogy to be based on quantitative measures” (Macaro 2006: 82). Furthermore, the teachers explain that the amount of the L1 and the TL greatly depends on the learners’ language level, which has also

been summarized in Tekin and Garton's (2020: 85-86) study. Nevertheless, Macaro (2006: 82) recommends using the L1 to a maximum of 15%, which is accomplished and viewed as appropriate by T2 apart from the 1st grade where she considers 30% to be apt.

As could be seen in chapter 5.2, 68% of the participating students are in favor of their teachers' use of the L1. This positive attitude towards the use of the L1 has also been found by Brooks-Lewis (2009: 216) and Macaro and Lee (2013: 720), who additionally describe that the participants prefer the inclusion of the L1 instead of a total abandonment of it in the EFL classroom. In contrast, the present study's findings do not align with Manara (2007: 153), whose participating students believe that their EFL teachers should adhere to the TL instead of using the common L1. However, this study has shown that the students support the teachers' use of the L1 due to the fact that they appreciate their L1 reference for grammar, organizational matters and vocabulary. Some students such as S82 profit from the comparison between their L1 and the TL, which does not align with Brooks-Lewis' (2009: 221-222) findings which state that the students might have great difficulties with understanding these comparisons.

In addition, the use of the L1 also eases the atmosphere in the EFL classroom and it makes them feel more comfortable according to S35 and Calis and Dikilitas (2012: 5079-5084). Apart from them feeling at ease, Yphantides (2009: 15) also found that the L1 reduces the students' pressure in the EFL classroom, which, as a consequence, should also dispel their language anxiety. Nevertheless, 58% of the upper-secondary students disapprove of their own use of the L1 and 18% would want their teachers to use the TL more often. This might be because the students are only exposed to the TL in the EFL classroom and hence, they want as much input as possible (Littlewood & Yu 2011: 65). As more than the majority of the upper-secondary students condemn their current L1 use, they might be more likely in the future to avoid it completely, which is already done by some students who refuse to apply their L1 in the EFL classroom in order to focus more on SLA (Nazary 2008: 147). This is closely linked to the widely held belief that the L1 is a negative resource in the EFL classroom and thus, the students also withdraw from applying it (Rodríguez Juárez & Oxbrow 2007: 94).

6.3 Differences between lower-secondary and upper-secondary students

This study's third research question analyzes the differences between lower-secondary and upper-secondary students concerning the use of the L1 in the EFL classroom. There is hardly any scientific research addressing the students' general perceptions towards the use of the L1 and, as a consequence, there is no literature available that focuses on possible differences between lower-secondary and upper-secondary students. Thus, these results cannot be compared to other studies' findings.

Even though 58% of the upper-secondary students do not approve of their own L1 use, 80% of the lower-secondary students gladly accept their L1 use, which might have to do with the widespread perception that the L1 may be allowed especially in beginner EFL classrooms whereas more advanced learners are often restrained from applying their L1 (Tamimi Sa'd & Oadermazi 2015: 167). This impression could also be seen in the teachers' interviews since they accept more L1 in their lower-secondary classes and they try to make the upper-secondary students choose the TL instead of their L1.

With regard to the teachers' use of the L1, the students observe different functions as the lower-secondary students' teachers mostly apply the L1 for grammar or task explanations whereas the L1 is mainly used for organizational matters and clarifications of vocabulary in the upper-secondary classes. Most of the grammar is first introduced in lower-secondary classes and as it is of utmost importance that the students grasp these concepts, their teachers will be more likely to use their L1 to ensure the students' understanding. In addition, lower-secondary students are slowly getting used to instructive language in the TL and hence, their teachers will opt for the L1 from time to time to translate the instructions in order for them to know how to approach a task. The upper-secondary students, on the other hand, deal with rather complex topics, such as migration or globalization, which also involves the introduction to more difficult terms. Thus, an explanation in the TL might not be sufficient to fully understand the meaning of an unknown expression, which might sometimes make the EFL teachers provide the students with a translation to their L1.

In chapter 5.3 it was shown that 33% of the upper-secondary students would like their EFL teachers to provide them with more TL input whereas only 9% of the lower-secondary

students do. This might be due to the fact that upper-secondary students are already more used to the TL than the lower-secondary learners and the more advanced ones are more likely to strive for future goals. S32 and S79, for instance, explain that they feel the need to be prepared for both their everyday and their working life, which involves the continuous adherence to the TL as they will encounter situations “when nobody understands [their] mother tongue” (S23).

In terms of the appropriate amount of both the TL and the L1 in lower-secondary and upper-secondary classes, the participating teachers describe that the use of the L1 declines from year to year but one cannot fully differentiate between the amount in lower-secondary and upper-secondary classes. The teachers state that their choice for the language depends on the students’ language level and even though the different classes are expected to have a certain level of English, there might be students who are not able to reach this level. As a consequence, there might be learners in upper-secondary classes who need more L1 input than the others and there might be lower-secondary students who solely desire an exposure to the TL. Thus, the EFL teachers can only have general expectations concerning the use of the L1 in their classrooms that they can try to fulfill, but, in the end, they have to differentiate between the individual classes.

Conclusion

The aim of this Master's thesis was to analyze teachers' and students' practices and beliefs about the use of the L1 in the EFL classroom. Thus, an in-depth literature review led to the realization of an empirical study, which closely investigated 5 EFL teachers and 60 students of an AHS in Lower Austria. The main purpose was to examine the functions of L1 use, students' and teachers' perceptions of the L1 in the EFL classroom, and possible differences between lower- and upper-secondary students.

First, it could be detected that the teachers use the common L1 to explain grammar, to introduce new terms and tasks, to admonish the students, to ensure comprehensibility, and to show sympathy with their learners. The EFL teachers apply the L1 in order to save time, to make sure their students understand them, and to feel like their authentic selves. On the other hand, the students mainly use their L1 to communicate with both their colleagues and the EFL teacher, to give their opinion if they lack the necessary linguistic skills to do so, and to ask for clarifications when they have not understood a certain term or concept in the TL. Their use of the L1 can be related to feelings of insecurity, impatience and authenticity. These findings could confirm previous research by linguists such as Forman (2016) or Bruen and Kelly (2017).

Second, this study has demonstrated that the EFL teachers approve of the use of the L1 to a certain extent as the majority's main goal would be to obtain an English-only classroom. During the interview they seemed to feel guilty for applying their L1, which is a common observation when asking teachers about their own use of the L1 in the EFL classroom. Nevertheless, this research project has also emphasized that the majority of the students appreciate their teachers' use of the L1 since they consider it to be helpful in various situations including the introduction to grammar or vocabulary. However, there are also some students who would prefer more exposure to the TL by their EFL teachers, which underlines the general demand for as much TL input as possible.

Concerning the differences between lower- and upper-secondary students, it can be summarized that the teachers use their L1 for different functions in lower- and upper-secondary classes. The focus of the L1 in lower-secondary classes lies on the explanation of tasks and new grammar whereas in upper-secondary classes the L1 is applied to deal with

unknown vocabulary or organizational matters. Furthermore, lower-secondary students are more likely to accept their own use of the L1 whereas upper-secondary students rather condemn it. This also relates to their perceptions of the teachers' use of the L1 as more lower-secondary students are in favor of it.

These study's findings have considerable implications for practice. It could be demonstrated that the majority of the students appreciate the presence of the L1 in the EFL classroom and they would disapprove of an English-only classroom. Thus, EFL teachers do not need to be ashamed if they sometimes apply their L1 but they should rather focus their L1 use on the areas which seem to be beneficial for the learners. In addition, differences between lower- and upper-secondary classes should be made since the more advanced students would endorse more TL input. These results also have an impact on my own EFL classes that I teach since I will hopefully no longer blame myself for occasionally using the common L1 as this study has confirmed my initial belief that the students can profit from the use of the L1. Nevertheless, I will still try to expose my learners to as much TL input as possible while at the same time the L1 can be applied to facilitate their understanding.

Even though some implications for practice could be detected, the shortcomings of this study also have to be addressed. It must be kept in mind that this study took place in one AHS in Lower Austria with only 65 participants. Thus, this is a rather small sample size which cannot lead to general conclusions. To further investigate this research area, studies would need to be conducted in different types of schools with more diverse students. The results might be rather different when analyzing more students whose L1 is not the shared L1. Furthermore, in-class observations can also enhance the study's findings. Nevertheless, this project was a beginning of closing the research gap by also examining students' practices and beliefs, which has been a relatively neglected research area up to this day.

All in all, this research project could obtain valuable results which should be acknowledged when teaching EFL classes as the use of the L1 "is always an asset" (T2) and an "essential [feature] for a natural language contact" (T5).

References

- Al-khresheh, Mohammad Hamad. 2016. "A review study of contrastive analysis theory". *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences* 2(6), 330-338.
- Antón, Marta; DiCamilla, Frederick J. 1999. "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Modern Language Journal* 83(2), 233-247.
- Antón Remírez, Susana; Lázaro Ibarrola, Amparo. 2011. "Lost in translation? Translation as a valid tool for the EFL classroom". *Filología y Didáctica de la Lengua* (11), 103-114.
- Atkinson, David. 1987. "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?". *ELT Journal* 41(4), 241-247.
- Augustyn, Prisca. 2013. "No dictionaries in the classroom: Translation equivalents and vocabulary acquisition". *International Journal of Lexicography* 26(3), 362-385.
- 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. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5th edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Basturkmen, Helen. 2012. "Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices". *System* 40, 282-295.
- Bernat, Eva; Gvozdenko, Inna. 2005. "Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions". *The Electronic Journal for English as a Second Language* 9(1), 1-21.
- Bishop, Graham. 2000. "Dictionaries, examinations and stress". *Language Learning Journal* 21, 57-65.
- 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, 370-380.
- Brands, Froukje. 2011. "Using the target language in the foreign language classroom. English as a foreign language (EFL) at Dutch secondary schools". MA thesis, Utrecht University.
- Brooks, Frank B.; Donato, Richard. 1994. "Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks". *Hispania* 77(2), 262-274.
- 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, Douglas H. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2nd edition). New York, NY: Pearson Education.
- Brown, James Dean. 2001. *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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), 368-384.
- Buehl, Michelle M.; Beck, Jori S. 2015. "The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices". In Fives, Helenrose; Gill, Michele Gregoire (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge, 66-105.
- Bullough, Robert V. Jr. 2015. "Methods for studying beliefs: Teacher writing, scenarios, and metaphor analysis". In Fives, Helenrose; Gill, Michele Gregoire (eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge, 150-169.
- Bundesministerium für Bildung. 2019. Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4>

- [ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2014.06.2021.pdf](#) (14.06.2021).
- Butzkamm, Wolfgang. 1971. "Aufgeklärte Einsprachigkeit: Darstellung und Diskussion von C. J. Dodsons Bilingual Method [Enlightened monolingualism: Depiction and discussion of C. J. Dodson's bilingual method]". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18, 40-55.
- 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. W. 2009. *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Byram, Michael; Méndez-García, Marí del Carmen. 2009. "Communicative language teaching". In Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara; Widdowson, Henry (eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. New York, NY: Mouton de Gruyter, 491-516.
- Calis, Eda; Dikilitas, Kenan. 2012. "The use of translation in EFL classes as L2 learning practice". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 5079-5084.
- Canagarajah, Suresh. 2011. "Codesmeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging". *The Modern Language Journal* 95(3), 401-417.
- Canagarajah, Suresh. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge.
- Clare, Gerald L.; Palmer, Janet E. 2009. "Affective guidance of intelligent agents: How emotion controls cognition". *Cognitive Systems Research* 10(1), 21-30.
- 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), 402-423.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*.
- Cummins, Jim. 2007. "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique* 10(2), 221-240.
- Cummins, Jim. 2009. "Multilingualism in the English-language classroom: pedagogical considerations". *TESOL Quarterly* 43(2), 317-321.
- 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.). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 131-144.
- De la Fuente, María J.; 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". *Language Teaching Research* 00(0), 1-20.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz. 2015. *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung [Foreign language didactics: An introduction]*. (3rd edition). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Dörnyei, Zoltán; Taguchi, Tatsuya. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (2nd edition). New York, NY: Routledge.
- Edstrom, Anne. 2006. "L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation". *The Canadian Modern Language Review* 63(2), 275-292.
- Eldridge, John. 1996. "Code-switching in a Turkish secondary school". *ELT Journal* 50(4), 303-311.

- Ellis, Rod. 2005. "Principles of instructed language learning". *System* 33, 209-224.
- Falk, Ylva; Lindqvist, Christina; Bardel, Camilla. 2015. "The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state". *Bilingualism: Language and Cognition* 18(2), 227-235.
- Fallas Escobar, Christian; Dillard-Paltrineri, Elizabeth. 2015. "Professors' and students' conflicting beliefs about translanguaging in the EFL classroom: Dismantling the monolingual bias". *Revista de Linguas Modernas* 23, 301-328.
- 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*. Washington, DC: APA, 471-499.
- Flyman Mattsson, Anna; Burenhult, Niclas. 1999. "Code-switching in second language teaching of French". *Working Papers* 47, 59-72.
- Forman, Ross. 2016. *First and second language use in Asian EFL*. Bristol: Multilingual Matters.
- Galali, Atta; Cinkara, Emrah. 2017. "The use of L1 in English as a foreign language classes: Insights from Iraqi tertiary level students". *Advances in Language and Literary Studies* 8(5), 54-64.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Chichester: John Wiley & Sons.
- García, Ofelia; Leiva, Camila. 2014. "Theorizing and enacting translanguaging for social justice." In Blackledge, Adrian; Creese, Angela (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York, NY: Springer, 199-216.
- García, Ofelia; Li, Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García Mayo, María Del Pilar; Hidalgo, María de Los Ángeles. 2017. "L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction". *System* 67, 132-145.
- 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.
- Hall, Graham; Cook, Guy. 2012. "Own-language use in language teaching and learning". *Language Teaching* 45(3), 271-308.
- Harmer, Jeremy. 2007. *The practice of English language teaching*. (4th edition). Harlow: Pearson Education.
- Hoff, Marie Sjasmin. 2013. "L1 use in EFL instruction: A comparison of teachers' L1 use in EFL classrooms at lower and upper secondary levels: What explains variation in L1 use?". MA thesis, University of Oslo.
- Hornberger, Nancy H.; Link, Holly. 2012. "Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens". *Theory into Practice* 51(4), 239-247.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann. 1986. "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal* 70(2), 125-132.
- Howatt, Anthony. 1988. "From structural to communicative". *Annual Review of Applied Linguistics* 8, 14-29.
- Hussein, Riyad F.; Saed, Hadeel A.; Haider, Ahmad S. 2020. "Teachers and students code-switching: The inevitable evil in EFL classrooms". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19(2), 60-78.

- Hymes, Dell Hathaway. 1972. "On communicative competence". In Pride, John Bernard; Holmes, Janet (eds.). *Sociolinguistics. Selected readings*. London: Penguin Books, 269-293.
- Ijioma, Patricia Ngozi. 2017. "The role of context in translation". *Journal of Modern European Languages and Literature* 8, 61-73.
- Iyitoglu, Orhan. 2016. "Code-switching from L2 to L1 in EFL classrooms". *Croatian Journal of Education* 18(1), 257-289.
- Jafari, Seyed Mohammad; Shokrpour, Nasrin. 2013. "The role of L1 in ESP classrooms: A triangulated approach". *International Journal of English and Education* 2(3), 90-104.
- Jingxia, Liu. 2010. "Teachers' code-switching to the L1 in EFL classroom". *The Open Applied Linguistics Journal* 3, 10-23.
- Jorgensen (Zevenbergen), 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.
- Kafes, Hüseyin. 2011. "A neglected resource or an overvalued illusion: L1 use in the foreign language classroom". *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* 2(2), 128-140.
- Karakaya, Merve; Dikilitas, Kenan. 2020. "Perceptions of the students and the teachers towards the use of code switching in EFL classrooms". *The Literarcy Trek* 6(1), 40-79.
- 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 Verlag, 195-216.
- Klippel, Friederike; Doff, Sabine. 2007. *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II [English didactics: Practice handbook for secondary level I and II]*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, Diane; Anderson, Marti. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, David. 2013. "The use of L1 in CLIL classes: The teachers' perspective". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 6(2), 1-21.
- Levine, Glenn S. 2009. "Building meaning through code choice in second language learner interaction: A D/discourse analysis and proposals for curriculum design and teaching". In Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 145-162.
- Levine, Glenn S. 2011. *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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, 1222-1235.
- Li, Wei. 2016. "New Chinglish and the post-multilingualism challenge: Translanguaging EFL in China". *Journal of English as a Lingua Franca* 5(1), 1-25.
- Li, Wei. 2018. "Translanguaging as a practical theory of language". *Applied Linguistics* 39(1), 9-30.

- Lightbown, Patsy M.; Spada, Nina. 2013. *How languages are learned*. (4th edition). Oxford: Oxford University Press.
- Lim, Cher Ping; Chai, Ching Sing. 2008. "Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons". *British Journal of Educational Technology* 39(5), 807-828.
- Littlewood, William; Yu, Baohua. 2011. "First language and target language in the language classroom". *Language Teaching* 44(1), 64-77.
- Littlewood, William. 2014. "Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here?". *Language Teaching* 47(3), 349-362.
- 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, Shih-Hsiung. 2011. "Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration". *Computers & Education* 56, 1012-1022.
- Macaro, Ernesto. 2001. "Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making". *The Modern Language Journal* 85(4), 531-40, 548.
- Macaro, Ernesto. 2006. "Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy". In Llurda, Enric (ed.). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the professor*. New York, NY: Springer, 63-84.
- Macaro, Ernesto. 2009. "Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use". In Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 35-49.
- Macaro, Ernesto. 2013. "Overview: Where should we be going with classroom codeswitching research?" In Barnard, Roger; McLellan, James (eds.). *Codeswitching in university English-medium classes: Asian perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 10-23.
- Macaro, Ernesto; Lee, Jang Ho. 2013. "Teacher language background, codeswitching and English-only instruction: Does age make a difference to learners' attitudes?". *TESOL Quarterly* 47(4), 717-742.
- Manara, Christine. 2007. "The use of L1 support: Teachers' and students' opinions and practices in an Indonesian context". *Journal of Asia TEFL* 4(1), 145-178.
- Mart, Cagri Tugrul. 2013. "The facilitating role of L1 in ESL classes". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 3(1), 9-14.
- Mazak, Catherine M. 2017. "Introduction: Theorizing translanguaging practices in higher education". In Mazak, Catherine M.; Carroll, Kevin S. (eds.). *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters, 1-10.
- McMillan, Brian; Turnbull, Miles. 2009. "Teachers' use of the first language in French immersion: revisiting a core principle". In Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 15-34.
- Moore, Pat; Nikula, Tarja. 2016. "Translanguaging in CLIL classrooms". In Nikula, Tarja; Dafouz, Emma; Moore, Pat; Smit, Ute (eds.). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 211-236.
- Nazari, Mustafa. 2008. "The role of L1 and L2 acquisition: Attitudes of Iranian University students". *Novitas-ROYAL* 2(2), 138-153.
- Nguyen, Truong Sa. 2013. *The relations between Vietnamese EFL students' and teachers' language learning beliefs*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Pajares, Frank M. 1992. "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- Prodromou, Luke. 2002. "Prologue: The liberating role of the mother tongue". In Deller, Sheelagh; Rinvolutri, Mario. *Using the mother tongue: Making the most of the learner's language*. Peaslake: Delta Publishing, 5.
- Polio, Charlene G.; Duff, Patricia A. 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.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2014. *Approaches and methods in language teaching*. (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riessman, Catherine. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rodríguez Juárez, Carolina; Oxbrow, Gina. 2007. "L1 in the EFL classroom: More a help than a hindrance?". *Porta Linguarum* 9, 93-109.
- Samardali, Muntaha Farah Sulieman; Ismael, Atika Mohammad Hasan. 2017. "Translation as a tool for teaching English as a second language". *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 40, 64-69.
- Sampson, Andrew. 2012. "Learner code-switching versus English only". *ELT Journal* 66(3), 293-303.
- Sayer, Peter. 2013. "Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular". *TESOL Quarterly* 47(1), 63-88.
- Scrivener, Jim. 2010. *Learning teaching: A guidebook for English*. (2nd edition). Oxford: Macmillan.
- Sert, Olcay. 2005. "The functions of code-switching in ELT classrooms". *Internet TESL Journal* 11(8).
- 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.
- Sondang Pondan Perlindungan Leoanak; Bonik Kurniati Amalo. 2017. "Teachers' beliefs and perceptions of code switching in English as foreign language classroom". *SHS Web of Conferences* 42, 1-6. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/03/shsconf_gctale2018_00034.pdf (05.04.2022).
- Song, Yanan; Andrews, Stephen. 2009. *The L1 in L2 learning: Teacher's beliefs and practices*. München: Lincom Europa.
- Spahiu, Isa. 2013. "Using native language in ESL classroom". *International Journal of English Language and Translation Studies* 1(2), 243-248.
- Stieglitz, Gerhard J. 1955. "The Berlitz Method". *The Modern Language Journal* 39(6), 300-310.
- Swain, Merrill. 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, Susan (ed.). *Input and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon. 2000. "Task-based second language learning: The uses of the first language". *Language Teaching Research* 4(3), 251-274.
- Swan, Michael. 1985. "A critical look at the communicative approach (2)". *ELT Journal* 39(2), 76-87.
- Tamimi Sa'd, Seyyed Hatam; Qadermazi, Zohre. 2015. "L1 use in EFL classes with English-only policy: Insights from triangulated data". *CEPS Journal* 5, 159-175.

- Tanriseven, Ufuk; Kirkgöz, Yasemin. 2021. "An investigation into the teachers' use of L1 in EFL classes". *Shanlax International Journal of Education* 9(2), 125-131.
- Tekin, Serdar; 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.
- Tsagari, Dina; Giannikas, Christina Nicole. 2020. "Re-evaluating the use of the L1 in the L2 classroom: students vs. teachers". *Applied Linguistics Review* 11, 151-181.
- 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.
- Vaughn, Porcia; Turner, Cherie. 2016. "Decoding via coding: analyzing qualitative text data through thematic coding and survey methodologies". *Journal of Library Administration* 56(1), 41-51.
- Viëtor, Wilhelm. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren: ein Beitrag zur Überbürdungsfrage [The language learning classroom must change: a contribution to the question of overburdening]*. Heilbronn: Henninger.
- VOICE Project. 2007. *VOICE Transcription Conventions* [2.1]. https://www.univie.ac.at/voice/voice.php?page=transcription_general_information (04.01.2022).
- Walker, Izumi; Chan, Daniel Kwang Guan; Nagami, Masanori. 2018. "New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education: An introduction to the book". In Walker, Izumi; Chan, Daniel K.G.; Nagami, Masanori; Bourguignon, Claire (eds.). *New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education*. Boston: De Gruyter, 1-20.
- Wenden, Anita L. 1998. "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied Linguistics* 19(4), 515-537.
- Wulf, Herwig. 2001. *Communicative teacher talk: Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache [Communicative teacher talk: Recommendations for an effective classroom language]*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Yao, Mingfa. 2011. "On attitudes to teachers' code-switching in EFL classes". *World Journal of English Language* 1(1), 19-28.
- Yin, Robert. 2009. *Case study research: Design and methods*. (4th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yphantides, Jennifer. 2009. "Student use of Japanese in the EFL classroom". *Accents Asia* 3(2), 1-26.
- Zacharias, Nugrahenny T. 2012. *Qualitative research methods for second language education: a coursebook*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Zainil, Yetti; Arsyad, Sanfil. 2021. "Teachers' perception of their code-switching practices in English as a foreign language classes: The results of stimulated recall interview and conversation analysis". *SAGE Open* 11(2), 1-10.

Appendix

Questionnaire

Fragebogen über den Englischunterricht

Liebe Schülerinnen und Schüler [REDACTED]

mein Name ist Barbara Hofer und ich studiere Englisch und Spanisch auf Lehramt an der Universität Wien. Im Moment schreibe ich meine Masterarbeit über die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht. Dieser Fragebogen wird im Rahmen meiner Masterarbeit durchgeführt und das Ziel ist es, einen Einblick in euren Englischunterricht und eure persönliche Meinung zu bekommen.

Dieser Fragebogen ist komplett anonym, was bedeutet, dass kein Bezug zu euren Namen hergestellt werden kann. Die Ergebnisse dieses Fragebogens werden streng vertraulich behandelt und nur für meine Masterarbeit verwendet.

Ich wäre euch sehr dankbar, wenn ihr so ehrlich wie möglich seid. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Die Teilnahme ist freiwillig und ihr könnt jederzeit ohne Konsequenzen aus der Studie aussteigen.

Ich würde mich sehr über eure Hilfe freuen und bedanke mich schon im Voraus für die Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen,
Barbara Hofer, BEd

* **Erforderlich**

Allgemeine Informationen

Geschlecht *

- ☐ männlich
- ☐ weiblich
- ☐ divers

Alter *

Meine Antwort

Was ist deine Muttersprache? *

Meine Antwort

Note im Unterrichtsfach Englisch im Schuljahr 2019/2020 *

- ☐ 1 ("Sehr gut")
- ☐ 2 ("Gut")
- ☐ 3 ("Befriedigend")
- ☐ 4 ("Genügend")
- ☐ 5 ("Nicht genügend")

Englischunterricht

Verwendest du im Englischunterricht deine Muttersprache? *

- ☐ Ja
- ☐ Nein
-

Wann verwendest du im Englischunterricht deine Muttersprache? *

- ☐ Austausch mit anderen Schüler*innen (private Gespräche)
- ☐ Partner- und Gruppenarbeiten
- ☐ Gespräch mit der Lehrkraft
- ☐ Wenn ich nicht weiß, wie ich etwas auf Englisch sage
- ☐ Ich verwende meine Muttersprache nicht im Englischunterricht.
- ☐ Sonstiges: _____

Wie reagiert deine Lehrkraft, wenn du deine Muttersprache im Englischunterricht verwendest? *

- ☐ Er/Sie bittet mich, Englisch zu sprechen.
- ☐ Er/Sie ermahnt mich.
- ☐ Ihn/Sie stört es nicht und er/sie antwortet einfach.
- ☐ Ich verwende meine Muttersprache nicht im Englischunterricht.
- ☐ Sonstiges: _____

Wie findest du es, wenn du deine Muttersprache im Englischunterricht verwendest? *

- ☐ Ich finde es gut.
- ☐ Ich finde es gut, weil es mir hilft.
- ☐ Ich finde es schlecht.
- ☐ Ich finde es schlecht und würde gerne mehr Englisch sprechen.
- ☐ Ich verwende meine Muttersprache nicht im Englischunterricht.
- ☐ Sonstiges: _____

Welche Sprachen außer Englisch verwendet deine Lehrkraft im Englischunterricht? *

Meine Antwort _____

In welchen Situationen verwendet deine Englischlehrkraft eine andere Sprache? *

- ☐ Beim Erklären von Vokabel
- ☐ Beim Erklären von Grammatik
- ☐ Beim Erklären von Arbeitsaufträgen, Hausübungen, etc.
- ☐ Bei Organisatorischem (Anwesenheit, Klassenbuch, etc.)
- ☐ Beim Ermahnen wenn jemand laut/schlimm/etc. ist
- ☐ Meine Englischlehrkraft spricht immer Englisch.
- ☐ Sonstiges: _____

In welchen Situationen findest du es gut, wenn deine Lehrkraft nicht Englisch sondern eine andere Sprache spricht? *

- ☐ Beim Erklären von Vokabel
- ☐ Beim Erklären von Grammatik
- ☐ Beim Erklären von Arbeitsaufträgen, Hausübungen, etc.
- ☐ Bei Organisatorischem (Anwesenheit, Klassenbuch, etc.)
- ☐ Beim Ermahnen wenn jemand laut/schlimm/etc. ist
- ☐ Sonstiges: _____

Wie häufig verwendet deine Lehrkraft im Englischunterricht eine andere Sprache als Englisch? *

	1	2	3	4	
Nie	☐	☐	☐	☐	Immer

Wie findest du es, wenn deine Lehrkraft eine andere Sprache als Englisch im Englischunterricht spricht? *

- ☐ Ich finde es gut.
- ☐ Ich finde es schlecht.
- ☐ Ist mir egal.
- ☐ Meine Englischlehrkraft spricht immer Englisch.
- ☐ Sonstiges: _____

Warum? *

Meine Antwort _____

Hättest du gern, dass deine Lehrkraft im Englischunterricht mehr Englisch spricht? *

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Warum (nicht)? *

Meine Antwort

Interview guide for the interviews with the teachers

Vor dem Interview:

Vielen Dank, dass du dir heute für diesen Interview Zeit genommen hast. Wie du bereits weißt, wird es in diesem Interview um die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht gehen. Alles was du sagst wird höchst vertraulich behandelt und deine Aussagen werden ausschließlich für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Deine Daten werden somit streng vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht, was bedeutet, dass man in der Masterarbeit keinen Bezug zu dir herstellen kann. Deine Zustimmung zur Aufnahme des Interviews habe ich bereits erhalten. Die Aufnahme wird nach Fertigstellung der Arbeit sofort gelöscht. Du kannst natürlich jederzeit aus der Studie ohne jegliche Konsequenzen aussteigen. Gibt es dazu noch Fragen?

A) Persönliche Informationen

- Wie lange unterrichtest du schon Englisch? Hast du immer schon an dieser Schule unterrichtet?
- Welche Klassen unterrichtest du in Englisch in diesem Schuljahr?
- Was ist deine Erstsprache?

B) Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht

- Wann verwenden deine Schüler*innen in den ersten Lernjahren Deutsch?
- Was denkst du sind die Gründe dafür?
- Wie reagierst du darauf?
- Werden auch andere Erstsprachen verwendet? (Wann/Warum/Reaktion)
- Hast du in deinem Unterricht Regeln, was die Sprachverwendung betrifft? Halten sich deine Schüler*innen daran?
- Wann verwendest du selber Deutsch im Englischunterricht? (bei anderen Sprachen: wann diese?)
- Kannst du die Situationen näher beschreiben, in denen du auf Deutsch zurückgreifst?
- Was sind die Gründe für die Verwendung des Deutschen aus deiner Sicht?
- Gibt es Momente, wo du Deutsch verwendest und nicht sagen kannst warum?
- Welche Faktoren beeinflussen die Sprache, die du verwendest?
 - Alter, Sprachniveau der SuS, Schulstufe
 - Macht es einen Unterschied, ob du in der Unter- oder in der Oberstufe unterrichtest? Verwendest du in denselben Situationen die Erstsprache?
- Kannst du in Prozent schätzen, in welchem Ausmaß du deine Erstsprache/Deutsch im Englischunterricht verwendest? Welche Menge an Deutsch würdest du für angemessen halten?
- Gibt es Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob deine Schüler*innen mehr oder weniger Deutsch bzw. andere Erstsprachen im Unterricht verwenden?
- Würdest du sagen, dass die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht als etwas positives angesehen werden kann? Warum (nicht)?

- Findest du es positiv, negativ oder neutral bzw. situationsabhängig, wenn im Englischunterricht andere Sprachen verwendet werden?

C) Abschließende Fragen

- Gibt es noch etwas, das du in Bezug auf die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht sagen möchtest?
- Möchtest du noch etwas klarstellen oder ergänzen?

Interview guide for the focus group interviews with the students

Vor dem Interview:

Vielen Dank, dass ihr euch heute für dieses Interview Zeit genommen habt. Wie ihr bereits wisst, wird es in diesem Interview um die Verwendung von Deutsch und/oder anderen Erstsprachen im Englischunterricht gehen. Alles was ihr sagt wird höchst vertraulich behandelt. Eure Aussagen werden ausschließlich für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Eure Daten werden somit streng vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht, was bedeutet, dass man in der Masterarbeit keinen Bezug zu euch herstellen kann. Das Interview wird aufgezeichnet, damit ich mich jetzt besser auf euch konzentrieren kann und die Tonaufnahmen werden nach Fertigstellung meiner Arbeit sofort gelöscht. Ihr könnt natürlich jederzeit ohne jegliche Konsequenzen aus der Studie aussteigen. Habt ihr dazu noch Fragen?

A) Persönliche Informationen/Kurze Vorstellungsrunde

- Wie alt seid ihr?
- Was ist eure Muttersprache?

B) Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht

- Verwendet ihr eure Muttersprache im Englischunterricht?
- Mit wem und in welchen Situationen verwendet ihr sie?
- Wie reagiert eure Lehrkraft darauf?
- Habt ihr im Englischunterricht Regeln, was die Sprachverwendung betrifft?
- Welche Sprachen verwendet eure Lehrkraft im Englischunterricht?
- In welchen Situationen verwendet sie eine andere Sprache und welche nutzt sie dann?
- Wie findet ihr das?
- Würdet ihr sagen, dass eure Lehrkraft mehr Englisch oder Deutsch im Unterricht verwendet?
- Hättet ihr gern, dass eure Lehrkraft im Englischunterricht mehr oder weniger Englisch spricht?
- Warum?

C) Abschließende Fragen

- Gibt es noch etwas, dass ihr sagen möchtet in diesem Zusammenhang?
- Möchtet ihr noch etwas klarstellen oder ergänzen?

Approval of the realization of the empirical study



Frau
Barbara Hofer, BEd
a01509895@unet.univie.ac.at

bildung-noe.gv.at

Bereich Pädagogischer Dienst

Lukas Weixelbaum
Sachbearbeiter
lukas.weixelbaum@bildung.gv.at
+43 2742 280 4311
Rennbahnstraße 29, 3109 St. Pölten

Antwortschreiben bitte unter Anführung der
Geschäftszahl:
Präs.-420/2824-2021

Ihr Zeichen: -

St. Pölten, 24. März 2021

Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Die Bildungsdirektion für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit an der Universität Wien zum Thema „Die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht an Österreichs Schulen: Meinungen und Anwendungen der LehrerInnen und SchülerInnen“ durch Frau Barbara Hofer, BEd [REDACTED].

Die an der Untersuchung teilnehmenden Personen sind vor Beginn der Erhebung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität im Rahmen der Untersuchung jedenfalls zu wahren.

Vor Beginn der Erhebung sind die Zustimmung der Direktion und das Einverständnis der Erziehungsberechtigten einzuholen.

Bei allen Interviews gilt, dass eine Aufzeichnung des Gesprächs nur dann zulässig ist, wenn die befragten Personen bzw. deren Erziehungsberechtigten hierzu ihr Einverständnis erklärt haben.

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmung wird besonders hingewiesen.

Es ist darauf zu achten, dass die Durchführung der Untersuchung nur die unbedingt erforderliche Zeit, längstens jedoch eine Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt.

Für den Bildungsdirektor:
HR Mag. Markus Loibl

Elektronisch gefertigt

Unterschrift zu Geschäftszahl 420/2824-Präs/2021

	Signaturwert	5249e883c37e46aaed3244512328ccd
	Unterzeichner	Bildungsdirektion für Niederösterreich
	Datum/Zeit-UTC	26.03.2021 14:24:50
	Aussteller-Zertifikat	CN=a-sign-corporate-light-02, OU=a-sign-corporate-light-02, O=A-Trust Ges. f. Sicherheitssysteme im elektr. Datenverkehr GmbH, C=AT
	Serien-Nr.	173709985936
Prüfinformation	Dieses Dokument wurde amtssigniert. Informationen zur Prüfung der elektronischen Signatur finden Sie unter: http://www.a-trust.at/pdfverify/ . Informationen zur Prüfung des Ausdrucks finden Sie unter: http://www.a-trust.at/pdfverify/	
Hinweis	Dieses Dokument wurde amtssigniert. Auch ein Ausdruck dieses Dokuments hat gemäß § 20 E-Government-Gesetz die Beweiskraft einer öffentlichen Urkunde.	

Consent form for the teachers

Liebe Kolleg*innen,

ich verfasse im Moment meine Masterarbeit an der Universität Wien zum Thema „Die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht an Österreichs Schulen: Meinungen und Anwendungen der Lehrer*innen und Schüler*innen“. Dazu führe ich [REDACTED] eine Studie durch in der ich herausfinden möchte, inwiefern die Erstsprachen im Englischunterricht eine Rolle spielen und was sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrer*innen darüber denken.

Um diese Frage beantworten zu können, würde ich mit euch einzeln Interviews online via MS Teams durchführen. Diese würden ca. 45 Minuten dauern und der Fokus liegt auf euren Erfahrungen mit der Verwendung von Deutsch und/oder anderen Erstsprachen in eurem Englischunterricht. Damit ich mich während des Interviews voll und ganz auf euch konzentrieren kann, werden diese aufgenommen. Die Tonaufnahmen dienen dazu, dass ich das Gesprochene besser analysieren kann und sie werden nach Fertigstellung der Masterarbeit sofort gelöscht.

Eure Daten werden streng vertraulich und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht, was bedeutet, dass man in meiner veröffentlichten Masterarbeit keinen Bezug zu euch herstellen kann. Es werden in der Masterarbeit keine Namen genannt und auch sonstige Informationen, die man auf euch zurückführen könnte, werden nicht inkludiert sein. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig und ihr könnt jederzeit ohne Konsequenzen aussteigen.

Die Ergebnisse der Studie werden in meiner Masterarbeit präsentiert. Eine Kurzzusammenfassung der Ergebnisse wird an die Direktion gesandt und kann auch an euch gesendet werden, wenn ihr das möchtet.

Bei Fragen könnt ihr mich ([REDACTED]) oder meine Betreuerin der Universität Wien Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc ([REDACTED]) jederzeit kontaktieren.

Ich würde mich sehr über eure Hilfe freuen und bedanke mich jetzt schon für die Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen,

Barbara Hofer, BEd

Hiermit erkläre ich, _____, mich damit einverstanden, dass ich im Rahmen dieser Studie interviewt werde und dass das Interview aufgenommen wird.

Datum

Unterschrift

Consent form for the students' parents

Liebe Eltern,

mein Name ist Barbara Hofer und ich studiere Englisch und Spanisch auf Lehramt an der Universität Wien. Im Moment verfasse ich meine Masterarbeit zum Thema „Die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht an Österreichs Schulen: Meinungen und Anwendungen der Lehrer*innen und Schüler*innen“. Dazu führe ich [REDACTED] eine Studie durch in der ich herausfinden möchte, inwiefern die Erstsprachen im Englischunterricht eine Rolle spielen und was sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrer*innen darüber denken.

Sowohl die Bildungsdirektion Niederösterreich als auch [REDACTED] und die Englischlehrkraft Ihrer Tochter/Ihres Sohnes haben mir die Erlaubnis erteilt, diese Studie im Rahmen meiner Masterarbeit durchzuführen. Ich würde mich sehr freuen, wenn auch Sie zustimmen, dass Ihre Tochter/Ihr Sohn an der Studie teilnehmen darf.

Die Studie läuft wie folgt ab: Im ersten Teil werden die Schüler*innen gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Das Ziel ist es, einen Einblick in ihre Meinungen und Einstellungen zum Thema zu bekommen. Alle Daten der Schüler*innen werden höchst vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht, was bedeutet, dass kein Bezug zu ihnen hergestellt werden kann.

Im zweiten Teil der Studie bräuchte ich Schüler*innen, die als Fokusgruppe an einem Interview teilnehmen. Das Interview wird in einer Kleingruppe online über MS Teams durchgeführt und hat den Zweck, noch genauere und detailliertere Einblicke in ihre Erfahrungen zu bekommen. Damit ich mich während des Interviews voll und ganz auf die Schüler*innen konzentrieren kann, werden diese aufgenommen. Diese Tonaufnahmen dienen dazu, dass ich das Gesprochene besser analysieren kann und sie werden nach Fertigstellung der Masterarbeit gelöscht. Falls viele Schüler*innen Interesse daran hätten ein Teil der Fokusgruppe zu werden, würden diese rein zufällig ausgewählt und von mir kontaktiert werden.

Die Teilnahme ist freiwillig, es hat keinen Einfluss auf die Benotung und die Schüler*innen können jederzeit ohne Konsequenzen aus der Studie aussteigen.

Die Ergebnisse der Studie werden in meiner Masterarbeit der Universität Wien präsentiert. Eine Kurzzusammenfassung der Ergebnisse wird an die Direktion gesandt und kann auch an Sie gesendet werden, wenn Sie das möchten.

Bei Fragen können Sie mich ([REDACTED]) oder meine Betreuerin der Universität Wien Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner, MSc ([REDACTED]) jederzeit kontaktieren.

Ich würde mich sehr über die Hilfe Ihrer Tochter/Ihres Sohnes freuen und bedanke mich jetzt schon für die Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen,

Barbara Hofer, BEd

Ich erlaube, dass meine Tochter/mein Sohn _____

- ☐ am ersten Teil (Fragebogen) der Studie teilnehmen darf.
- ☐ am zweiten Teil (Fokusgruppen-Interview) der Studie teilnehmen darf. Ich bin damit einverstanden, dass das Fokusgruppen-Interview aufgezeichnet wird.

Datum

Unterschrift

Transcription conventions

These transcription conventions are based on the VOICE transcription and spelling conventions (VOICE project 2007: https://www.univie.ac.at/voice/voice.php?page=transcription_general_information).

T1, T2, ...	Teacher 1, Teacher 2, ...
S1, S2, ...	Student 1, Student 2, ...
(.)	pause of 1 second
(2, 3, ...)	pause of 2, 3, ... seconds
org	organization (e.g. school)
name	name of another person
@	laughter
sighing	sounds of sighing
L2en	utterances in the L2 English
L3sp	utterances in the L3 Spanish
un	unintelligible speech

Interview with T1

I: Also vielen Dank nochmal, dass du dir Zeit genommen hast für das Interview. Wie du weißt wird es heute um die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht gehen. Alles was du sagst wird natürlich höchst vertraulich behandelt und nur in meiner Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Somit wird auch kein Bezug zu dir hergestellt werden können. Du hast mir schon die Zustimmung gegeben, dass ich das aufzeichnen darf. Die Aufnahme wird natürlich sofort gelöscht, sobald die Masterarbeit fertiggestellt wird und du kannst jederzeit aus der Studie ohne jegliche Konsequenzen wieder aussteigen. Hast du dazu irgendwelche Fragen?

T1: Nein.

I: Okay, dann fangen wir gleich mal direkt an. Wie lange unterrichtest du schon Englisch?

T1: Ah, 23 Jahre.

I: Und hast du immer schon an dieser Schule in Baden unterrichtet oder hast du auch wo anders Erfahrungen gemacht?

T1: Nein, seit dem 1. Jahr in [orgT1].

I: Ah, okay. Und welche Klassen unterrichtest du dieses Schuljahr in Englisch?

T1: Eine erste, eine vierte, und eine siebte und zwei Wahlpflichtfächer, also das ist sechste und siebte.

I: Aber auch in Englisch die Wahlpflichtfächer?

T1: Ja und Geographie unterrichte ich auch in Englisch.

I: Ah, okay.

T1: Falls das relevant ist, das ist dann siebte. Ah, Entschuldigung, eine achte habe ich ja auch noch @@. Und Geographie hab' ich eben sieben und acht.

I: Okay. Und deine Erstsprache ist Deutsch oder hast du eine andere Erstsprache?

T1: Nein, Deutsch.

I: Okay. Dann legen wir gleich los mit der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht. Wann würdest du sagen verwenden deine Schüler*innen in den ersten Lernjahren Deutsch? Was würdest du sagen?

T1: Die Erstklässler heuer ausnahmslos. Da gibt's ganz wenige die sich wirklich schon versuchen, auf Englisch zu reden. Allerdings hat das sehr viel mit Corona zu tun. Ahm (.) Die vierte Klasse ist heuer sehr bemüht auf Englisch schon zu reden. In der achten ist es grundsätzlich überhaupt kein Thema, die reden Deutsch eigentlich wenn sie in der Pause zu mir kommen und, was weiß ich, wenn man Schularbeit zurückgibt oder so und Fragen hat oder überhaupt, also wenn es konkrete Fragen gibt nach einer Vokabel-Wiederholung oder sowas, da fragen sie schon auf Deutsch. Aber im Unterricht, also vor allem die achte, da ist es überhaupt kein Thema und meine siebte, wie gesagt Realgymnasium, also da gibt es ganz viele die eigentlich selbst wenn man ihnen (.) wenn man mit ihnen diskutiert, ja? Die noch immer auf Deutsch antworten, aber die sind einfach auch sehr, sehr schwach, ja, das muss man schon sagen. Und ahm sie bemühen sich auch nicht, das muss man auch sagen. Wenn man dann sagt, das ist, was weiß ich, <L2en> „This is the English lesson“ </L2en>, ja? Ja, dann probieren sie's halt, und sobald sie nicht weiterkommen, weil sie halt zum Beispiel nicht paraphrasieren können, reden sie gar nix.

I: Okay und in den ersten Lernjahren ist das in jeglichen Situationen, dass da Deutsch vorkommt?

T1: In der ersten Klasse (.) ja. Ahm und, also meine Erfahrung ist, dass in der zweiten Klasse, da bemühen sie sich dann schon ahm und es gibt einfach Kinder, die (.) wirklich schnell in dieses Englisch hineinwachsen wollen, ja, und es gibt einfach Kinder, die sich wahnsinnig schwertun und die wirklich lange brauchen. Also die vierte die ich heuer habe, da hab' ich die Kinder seit vier Jahren. Die, die ich seit vier Jahren hab', ahm, also da fällt mir schnell eigentlich nur ein einziger ein, der, den muss man immer mal wieder ein bisschen schubsen. Ahm die reden grundsätzlich alle auf Englisch und die, die ich ab der dritten übernommen hab' (.), ahm, also das dritte Jahr war sehr hart mit ihnen (.), ah weil sie waren vieles nicht gewohnt und @@ ich halt auch nicht. Und da musste sehr viel nachgeholt werden. Ahm (.) da gibt's aber eigentlich heuer nur mehr ganz, ganz wenige, die man halt immer wieder daran erinnern muss, dass das die Englischstunde ist und nicht die Deutschstunde ist. Sind allerdings die, die (.) ahm von den Noten her auch, wo, also da merkst du halt auch, da ist eine unheimliche Lücke entstanden. Es gibt kaum ein Mittelfeld, also da sind wirklich viele gute Schüler jetzt drinnen und eine Hand voll sehr schwacher Schüler und die schwächsten der Schwachen sind die, die auch nicht auf Englisch reden. Das kann man wirklich sagen.

I: Okay, also denkst du die Gründe dafür, dass sie auf Deutsch reden ist eben Angst einerseits aber natürlich auch das Niveau, das sie eben noch nicht haben im Englischen?

T1: Ja, genau, genau. Das Unvermögen eigentlich, ja? Also Angst glaube ich nicht, dass sie haben. Also (.)

I: Auch in der ersten Klasse nicht?

T1: Nein, in der ersten Klasse, die würden eh gern, aber die können halt noch nicht, ja? Also bei denen merkst du, die würden eh ganz gern, ja, und dann fangen sie an auf Englisch zwei, drei Wörter und dann sagen sie: „Das kann ich nicht. Kann ich das auf Deutsch sagen?“ Ja klar können sie das noch nicht, ja? Und in der ersten, also da merk ich das heuer wirklich ganz stark ahm dadurch dass wir wirklich so viel online hatten, ja, dieses (.) dieses kommunikative, ja? Das fehlt halt wirklich, ja? Das ist echt auf der Strecke geblieben und und das merkt man auch bei den Kindern, ja. Also da sind auch ein paar drinnen, die mit der Aussprache wirklich Schwierigkeiten haben. Bemühen sich zwar sehr, aber das ist, also das wird noch (.), ja (.) ein langer Weg werden. Und normalerweise gibt's, also, was weiß ich, wenn du so Geschichten liest und dann eben die Fragen dazu stellst, das kommt im Normalfall viel flüssiger schon um die Jahreszeit. Da merkt man einfach wirklich, Corona hat halt da, ja, (.) ein Loch hineingerissen sozusagen, ja? Das merkt man wirklich, also bei den Kleinen ganz besonders, ja? Also (.) ich

weiß ehrlich gesagt nicht wie's bei den anderen Kollegen ist, ja? Wir versuchen halt da halbwegs so, weißt eh @, halt ein bisschen voranzukommen, ja? Aber dieses, eben dieses Reden, dieses <L2en> acting out dialogues </L2en> und sowas, das kannst halt immer nur machen wenn du jetzt in der Schule bist, ja? Ja, nur da sind wir halt auch nicht so oft, ja. (.) Also das, das hat heuer wirklich Spuren hinterlassen, das kann man wirklich so sagen.

I: Mhm. Und wie reagierst du allgemein darauf, wenn sie Deutsch sprechen?

T1: Also wie gesagt, bei der ersten Klasse sag ich gar nix, also heuer auch überhaupt nicht, ja? Und die anderen, also von der vierten angefangen, (.) halt vierte und die siebte dann, ahm da sag ich schon immer: <L2en> „This is the English lesson and I want you to speak in English“ </L2en>, ja? @@ Also ich mein' das hören sie ununterbrochen, wenn sie nicht Englisch reden mit mir. Also wenn sie nämlich, wenn es um Unterrichtsmaterialien oder halt um Unterrichtsthemen geht. Wenn sie sagen: „Frau Professor ...“, also in der siebten bin ich Klassenvorstand auch, ja, na logisch, also wenn man KV-Sachen besprechen, na das wird nicht auf Deutsch, äh auf Englisch besprochen, ja? Aber (.) ich switche dann schon auch beinhart, also dann sag ich: „So, jetzt ist halt wieder Englischstunde“ und dann ist es halt auf Englisch, Ja? Und ahm wenn sie, also wie gesagt, meine Herren da in der letzten Reihe vor allem, also die probieren's immer wieder oder ich sag, was weiß ich, <L2en> „Sorry, I can't understand“ </L2en> @ oder irgend so etwas, ja? Und dann checken sie eh, sie müssen Englisch reden und das tun sie entweder oder sie tun's halt nicht. Ja, dann halt nicht, ja?

I: Werden auch andere Erstsprachen verwendet? (3) Also dass die Kinder jetzt nicht nur auf Deutsch reden, sondern eventuell eine andere Muttersprache zum Vorschein kommt oder ist es immer nur das Deutsche dann?

T1: Nein, nein, eigentlich, nein, eigentlich nicht. (.) Also (.), also in der ersten gibt's schon ein paar Kinder heuer mit Migrationshintergrund, aber (.) nein, kann ich, nein. Also das Einzige, wo das noch ist, ich kann Spanisch auch, ja? Und ich hab' in den letzten Jahren immer wieder spanische Austauschschüler gehabt, also spanischsprechende, es waren ja keine Spanier, ja? Na klar, wenn die in der Klasse waren, mit denen hab' ich dann halt mal schnell Spanisch geredet damit sie wissen, worum es überhaupt geht, ja? Aber das war halt ein Zufall, weil ich das halt, ja, soweit kann, dass ich mich mit ihnen unterhalten konnte, ja? Aber so von meinen eigenen Schülern, nein. Also (.) ich hab' schon ein paar bilinguale, aber nein. Also hab' noch nie etwas Polnisches gehört oder etwas Ungarisches @@, nein. Also auch nicht wenn ich (.), also wenn zwei Nationalitäten (.) also dieselben Nationalitäten in einer Klasse sind, die reden auch nicht miteinander dann, was weiß ich, Kroatisch oder (.) oder Ungarisch oder Polnisch. Das ist in meinem Fall halt durchaus Thema (.), hätte ich noch nie mitgekriegt, dass die (.) also im Unterricht schon gar nicht, aber auch in der Pause nicht. Also nein, das (.). Also glaub das wirst du an unserer Schule auch nicht wirklich hören @. Kann ich mir nicht vorstellen, ja?

I: @ Hätte ja sein können.

T1: Ja eh, aber das (.) nein. Also (.) wäre mir noch nie aufgefallen.

I: Hast du dann in deinem Unterricht spezielle Regeln was die Sprachverwendung betrifft oder nicht wirklich, dass du jetzt Regeln hättest (.) in Bezug auf Deutsch oder Englisch?

T1: Nein. Also (.) wenn ein Schuljahr anfängt, ja, und in der Oberstufe, also das (.) das glaub' ich ist einer meiner ersten Sätze, ja, dass die Oberstufe mal grundsätzlich der Unterricht auf Englisch gehalten wird, ja? Und dass Deutsch dann verwendet werden soll oder kann, wenn's wirklich gar nicht mitkriegen worum's geht oder, was weiß ich, wenn ich eine Grammatik noch erklär, was weiß ich. Und nicht einmal dann glaub ich, weil (.) so viel Grammatik machst du in der Oberstufe nicht mehr oder ich zumindest nicht und die Inversion, wenn ich das mach, na da können sie so weit Englisch, das brauch ich nicht mehr auf Deutsch machen, ja? Und (.) und in der vierten beispielsweise hab' ich gesagt: „Also grundsätzlich ist heuer unsere

Arbeitssprache Englisch und wenn ich Grammatik noch irgendwas erklären muss, das mach ich immer auf Deutsch. Aber ansonsten“. (.) Und das (.) das wissen sie und (.) das ist eigentlich, wie gesagt, wenn, wenn sie's nicht, wenn sie auf Deutsch antworten, dann stell ich mich halt immer blöd und sag ich versteh sie nicht, ja? Ahm (.) aber sie wissen das an und für sich, ja? Und bei den Kleinen ist es halt, ja (.), das, wie gesagt (.), die können halt noch nicht, ja? Dort wo sie können bemühen sie sich eh und und (.) und in der zweiten im Normalfall, ja (.) also da muss ich sagen (.) da red' ich eigentlich (2) fast nur mehr Englisch, ja? Im Normalfall, wie es mit denen wird weiß ich noch nicht ahm und das geht auch, weil sie gewöhnen sich ja dran, ja? Also das was ich wie gesagt in der Unterstufe nicht mach ist die Grammatik auf Englisch, ahm aber alles andere. (2) Ja, manchmal dass ich halt nochmal zusammenfasse und dann sag: „So“, was weiß ich, „nochmal schnell, da ist die Hausübung, da ist das, da ist das. Pfiat eich Gott, auf Wiederschauen.“ Ja? @@ Aber das ist dann, also, nur wenn's irgendwie ja, vielleicht einmal hektisch zum Ende gekommen ist. (2) Aber ich hab' nicht irgendwelche, ich weiß Kollegen haben so Zeichen und (.) und Stopp-Schilder und weiß der Kuckuck was nicht, verwend ich alles nicht, aber das ist, das hab' ich auch nie als notwendig erachtet, ja? Also ich denk mir, also das ist halt schon (2). Die vierte zum Beispiel, ja, denen hab' ich halt voriges Jahr halt sehr ans Herz gelegt ein bisschen Netflix auf Englisch zu schauen und vielleicht so einmal in der Woche zehn Minuten Nachrichten auf Englisch und die haben sich das sehr zu Herzen genommen, ja, weil (.) da haben wir halt mit Englisch (.) schon einen großen Vorteil, ja? Dieser Sprache können sie permanent ausgesetzt sein, wenn sie wollen, ja? Und das taugt ihnen auch, ja? Und diese Netflix-Serien, also ich sag einmal, sie können noch so dämlich sein, ja, solange sie das auf Englisch schauen, ja, es ist ein Gewinn und es ist ein Gewinn, ja? Weil verstehen tun die Kinder wirklich viel, ja? Das merkt man dann bei den <L2en> listening comprehensions </L2en>, ja? Sie sind da wirklich, also ich mein (.) ich mein nach 20 Jahren hast du halt schon einmal ein bisschen ein, also da kannst schon sagen vor 15 Jahren war das noch anders. Und das war auch so, ja? Also (.) die Kinder hören gut, sie lesen schon gut, ja ich les jetzt mit ihnen zum Beispiel (.) in der vierten Wonder, ja, da haben wir so eine B1 Ausgabe und es ist kein Thema, ja? Und das find ich super, ja? Das war nicht klar ob das funktionieren wird oder nicht, ja? Geht wunderbar, ja? Und ich mein das ist jetzt vom Vokabular (2) mh also wenn du das liest denkst dir: „Naja, mhm.“ Aber ich hab' ihnen so eine (.) so eine Ausgabe mit <L2en> annotations </L2en> genommen, ja? Und das genießen sie total, weil halt wenn schwierige Wörter sind können sie unten gleich nachschauen und und sie sind total happy und haben das Gefühl: „He voll cool, wir können das.“ Und das ist schon so ein dickes Büchlein, so ein guter Zentimeter ahm und sie sie verstehen's und, und, und, und das ist das allerbeste, sie können darüber reden, ja? Und dann denk ich mir: „Na was will ich mehr?, ja? Das ist das Ziel bei mir. Dass sie in der vierten Klasse am Ende (.) halt reden können über so etwas, was jetzt nicht irgend so eine dämliche Geschichte aus dem More ist, ja? Ich mein, die find' ich eh nicht mehr so sexy, ja?

I: Da kann man dann schon stolz darauf sein.

T1: Ja, und ich find schon, also das, das denk ich mir. Und vor allem, weil die Gruppe eben (.) voriges Jahr zum Teil wirklich nicht dort war, wo sie sein hätte sollen @@ und dann denk ich mir: „Da haben sie viel gelernt“, ja?

I: Mhm.

T1: Und da ist mir das Reden auch (.) also mir ist das Reden einfach wichtiger als dass sie halt immer so super perfekte Texte schreiben können wie halt andere Kollegen das (.) sehr zur (.) Perfektion betreiben, ja? Ich denk mir immer: „Herst, die werden nie mehr in ihrem Leben einen <L2en> book report </L2en> schreiben müssen, ja? Aber reden werden sie können müssen.“ Und das ist mir halt dann <L2en> all along </L2en> ehrlich gesagt lieber, ja? Und das

ist mir (2) <sighing> da schlägt mein Herz halt auf zwei Seiten <sighing>. Natürlich schau ich in Englisch, dass sie die Sprachrichtigkeit haben. In Geographie ist das ja was ganz was anderes, weil da geht es um die Arbeitssprache, ja? Und da ist es mir völlig wurscht wenn die dauernd den if-Satz falsch sagen. Macht der Herr Trump auch, der hat auch keinen einzigen richtigen if-Satz gesagt, ja? Also ich denk mir da muss man immer schauen was ist die Sprache draußen und was ist halt die Grammatik? Das versuch ich ihnen schon beizubringen, dass es immer einen Unterschied gibt zwischen gesprochener Sprache und geschriebener Sprache und zwischen amerikanischem und britischem Englisch. Und ich find, wenn sie das ein bisschen kapieren über die Jahre, dann haben sie schon viel gewonnen, ja? Und das, (.) das find ich geht ganz gut mittlerweile.

I: Mhm, ahm (.) aber zurück zum Deutschen noch einmal. Du hast gesagt du verwendest es selber hauptsächlich wenn du jetzt Grammatik erklärst oder gibt es auch andere Situationen, die du mir näher beschreiben könntest wo du auf Deutsch zurückgreifst oder ist das hauptsächlich bei der Grammatik?

T1: Naja, wenn's um zwischenmenschliche Dinge geht, also wenn ich eine Schularbeit zurückgeb' und die Schülerin hat einen Fleck oder der Schüler, dann geh ich auch nicht hin und sag: <L2en> „Oh, I'm so sorry.“ </L2en>, ja? Natürlich red' ich da auch auf Deutsch mit dem Kind. Also wenn es darum geht Trost zu spenden, bin ich sicher natürlich auf Deutsch unterwegs, ja? Ahm (2) Wenn (.) die Kinder sagen, sie haben eine Hausübung vergessen, ja? Und dann gleich am Anfang der Stunde rausschießen zum Beispiel, ja, da sag ich dann auch nicht auf Englisch: „Du bist a Floschn“, sondern, ja, sag' ich halt auch auf Deutsch: „Ja, bringst es halt nach“ oder so was auch immer. Also es ist jetzt nicht so dass ich da (.) ich weiß ja nicht wen du aller gesehen hast bei uns an der Schule, aber ich mein ich hab' schon eine Kollegin, ich weiß die geht in die Klasse rein und die akzeptiert kein deutsches Wort, ja? Aber das ist für die Kinder (2) sehr oft schon ein wahnsinniger Stress, ja? Und ich denk mir: „Das brauch ich nicht.“, ja? Also ich brauch das nicht. Sie können eh Englisch, ja? Also ich brauch das nicht, dass wenn sie sagen: „Ah ich hab' mein Hausübungsheft vergessen.“ Na, wenn das nicht in perfektem Englisch ist dann akzeptier ich diese Ausrede nicht oder halt diese Ansage, ja? (.) Brauch ich nicht, ja. Ist mir wurscht, wenn sie das auf Deutsch sagen., ja? Hm, was würde mir noch einfallen?

I: Wie ist das zum Beispiel bei Vokabelerklärungen, wenn irgendein unbekanntes Wort ist? Übersetzt du das automatisch oder gibst du Synonyme auf Englisch?

T1: Naja, das (.) das hängt von der Stufe ab, ja? Also in der ersten Klasse natürlich, wenn du ein Wort hast (.), da würd' ich wahrscheinlich sofort übersetzen von Englisch auf Deutsch. Zweite, dritte wahrscheinlich auch noch. Ab der vierten Klasse heuer hab' ich mich sehr bemüht, ihnen das immer zu paraphrasieren damit sie das auch lernen, ja? Ahm (.) und wenn's ein wirklich schwieriges Vokabel ist, na dann sag ich schon auch was das auf Deutsch ist, ja? Und in der Oberstufe, na da hängt's auch davon ab. Ist das ein (2) wenn's Vokabel sind, die sie eigentlich schon kennen, ja? Oder wenn ich weiß, da haben wir schon 100-mal geredet, da gibt's dies und das und das und jenes Synonym, dann erklär ich, da sag ich nicht was das auf Deutsch ist, ja? Aber wenn's jetzt einfach nur jetzt um die Schnelligkeit geht, ja, dass ich sag: „Ja, das heißt“, weiß ich nicht, (2) „verdorben“, ja, ja dann sag ich das schon. Also (3) also, ja. (2) Oder wenn ich schnell gefragt werd', wahrscheinlich würd' ich auch automatisch sagen: „Ja, das heißt so und so.“, ja? Also einfach aus @ sofortiger Reaktion heraus, ja? Ohne dass ich da großartig nachdenke.

I: Hm, was mir jetzt dazu noch einfällt ist <L2en> classroom management </L2en>? Also wenn es jetzt darum geht (.)

T1: Das mach ich sicher nie auf Englisch. Und das ist mir auch wurscht, ja. Ich sag: „Wer fehlt?“, ja? Und entweder seh’ ich’s eh schon auf WebUntis oder dann zähl ich schnell nach, ja? Also (2) mach ich sicher nicht auf Englisch. (.) Vielleicht manchmal, ja, aber grundsätzlich wahrscheinlich nicht, ja?

I: Mhm. Das heißt auch wenn’s um disziplinarische Maßnahmen geht, ist das dann auch meistens eher Deutsch?

T1: Na das hängt davon ab. Disziplinäre Dinge, das kommt darauf an wie sehr ich in Rage bin, ja? @@ Also (.) wenn einer wirklich deppert ist, also auf Englisch ist’s leichter zu sagen: <L2en> „Shut up!“ </L2en> als „Halt die Goschn!“, @@ weil das klingt einfach nicht so schön, ja? Und ahm (3) Hm (2) Glaub da bin ich wahrscheinlich sogar eher im Englischen daheim, ja? Allerdings also (2) <sighing> disziplinieren <sighing> das ist sehr, also das mag ich ja gar nicht, ja? (3) Ahm (2) Also in der ersten Klasse brauch ich nicht auf Englisch anfangen, weil die verstehen mich nicht, aber einen Erstklässler den hol ich mir nachher sowieso raus, ja? Also wenn er, also in meiner ersten gibt es ja ein paar wirklich (.) sehr mühsame Charaktere und den einen den hol ich mir also wirklich regelmäßig nach der Stunde raus und (.) sag ihm halt, dass das so nicht geht, ja? Aber das sag nicht nur ich ihm, das sagen ihm eh alle, ja? Ahm (.) Und in der vierten hab’ ich keine disziplinären Schwierigkeiten und in den anderen Klassen eigentlich auch nicht, ja? Und wenn sie mal ein bisschen viel reden, ja, dann bin ich aber glaub ich eher im Englischen daheim als im Deutschen. Also gefühlsmäßig, ja? Also, weil wie gesagt, <L2en> „Shut up!“ </L2en> ist irgendwie, @ geht irgendwie leichter über die Lippen als „Halts zam!“, ja? Also das find ich halt einfach nicht so freundlich. Und bei <L2en> „Shupt up!“ </L2en> ist das nicht so tragisch, ja? Also (.) das Disziplinieren ist wahrscheinlich eher auf Englisch.

I: Und welche Faktoren würdest du sagen beeinflussen die Sprache, die du verwendest? Also hat das was mit dem Alter der Schüler zu tun, mit dem Sprachniveau, mit der Schulstufe?

T1: Ja, alles. Also das Alter, das Sprachniveau, die Schulstufe. (.) Dann ahm (2) wahrscheinlich schon auch ein bisschen die Beziehung, ja? (.) Also wie gesagt, mit der KV-Klasse glaub ich automatisch red’ ich da mehr auf Deutsch, ja? Weil halt alles was KV ist, das wüsste ich nicht, warum ich das auf Englisch machen sollte. Ahm (2) Und die wissen natürlich ganz genau, die kennen mich schon lang genug, die hab’ ich seit der zweiten, ja? Die wissen ganz genau welchen Knopf sie bei mir drücken müssen damit die Stunde ein bisschen rausgezogen wird, ja? „Frau Professor, wir hätten da noch ein Problem.“ @@ Genau, ja? Und dann hängt’s halt auch von meiner Tagesverfassung ab. Wenn ich (.) total erschöpft bin und mir denk: „Ja, eigentlich eh wurscht ob du das jetzt heute noch fertigbringst oder nicht.“ Ja, da lass ich mich natürlich gern auf ein Gespräch ein mit ihnen, ja? (.) Jetzt wenn ich sie nur zu zwölf hab’ als halbe Gruppe, ahm (2) aber das ist halt auch situationsbedingt, ja? Ich geb’ ihnen schon die Plattform jetzt halt auch einfach (.) ihre Seele freizureden. Ja, das muss ich schon sagen. Und ahm (2) ja. (.) Aber wie gesagt als KV find ich bist du da auch in einer anderen Situation, aber selbst mit der achten wo ich nicht KV bin, (.) die brauchen halt wieder (.) diese Motivation im Moment, ja? Weil wir hängen ja total in der Luft. Wir wissen ja nicht, wir wissen nicht wann sie sich für eine mündliche Matura anmelden, ahm wir wissen (2) nicht wirklich eigentlich wie es nach dem 11. Februar, äh April jetzt weitergeht, also wir hängen ja echt in der Luft, ja? Und sie sagen dann schon immer: „Frau Professor, wie geht’s jetzt weiter?“ Na, da red’ ich auch nicht auf Englisch mit ihnen, ja? Weil also (.) ich glaub alles was auf emotionaler Ebene ist, da red’ ich sicher nur auf Deutsch, ja? (.) Und das hat aber nix damit zu tun, dass ich das nicht könnte auf Englisch, aber das das fühlt sich einfach nicht (.), wie soll ich sagen? Das ist einfach nicht (.) na das ist nicht, fühlt sich für mich nicht richtig an, ja? Weil (.) das wär so künstlich,

ja? Also nicht authentisch für mich persönlich, ja? Ich mein das sieht ein anderer anders, aber für mich wär's halt nicht authentisch, ja?

I: Ja, das werden sie sicher dann eh auch so fühlen, wenn du dann die Sprache wechselst, dass das dann ganz anders rüberkommt als wenn du jetzt da (.)

T1: Denke ich schon, ja.

I: Aber allgemein würdest du schon sagen, dass es einen Unterschied macht ob du jetzt in der Ober- oder in der Unterstufe unterrichtest was die Verwendung von Deutsch betrifft?

T1: Absolut, absolut. Also bei mir sicher.

I: Weil du doch grad in den ersten Jahren doch noch mehr auf Deutsch zurückgreifst als später dann?

T1: Mhm. Mhm. Genau.

I: Schwierige Frage, aber @ kannst du in Prozent schätzen ungefähr in welchem Ausmaß du Deutsch verwendest? Das kann jetzt auch unterschiedlich sein je nach Klasse, aber kannst du so ungefähr grob schätzen was du persönlich verwendest?

T1: Also ich bleib jetzt bei meinen Klassen was ich hab'. Erste Klasse (.) gefühlte, schreckliche (.) wahrscheinlich 90%, ja? Wobei es ist vielleicht wahrscheinlich gar nicht richtig. Wahrscheinlich sind's eh nur 80, ja? Aber gefühlt, also (.) das ist was, das das merk ich selber wie unrund ich bin, ja? Weil wenn ich mit denen versuch das das tägliche, also wenn ich „Open your books on page 85“, da kannst dir sicher sein, „Was für eine Seite?“ mindestens fünf, sechs, Maxerl. Also bei denen ist das überhaupt nicht drinnen, ja? Also erste Klasse glaub ich wirklich also wahrscheinlich (.) ja 80-85%. (.) Vierte Klasse (.) ahm (2) wird eher umgekehrt sein, schätz ich, dass wahrscheinlich (.) 70% auf Englisch sind und nur mehr 30, halt dieses grammatikalische, ja, und das zwischenmenschliche. Ich glaub nicht, dass es viel mehr als 30% auf Deutsch ist, wenn überhaupt. (.) Ahm achte Klasse würd' ich meinen (3) fünf Prozent Deutsch, @ wenn überhaupt, ja? Und meine siebte, also wenn's der Englischunterricht ist, ahm (.) ist es sicher auch wenig, sicher mehr. Ahm schätz ich wahrscheinlich eher so (2) 80-85% auf Englisch und der Rest auf Deutsch, aber das ist eben halt wirklich nur auf den Englischunterricht dann bezogen, nicht? Wenn du dir eine Stunde anschaust, wo ich zuerst eine halbe Stunde KV-Angelegenheiten mach, na das wird nicht auf Englisch sein. Also wirklich nur auf den Englischunterricht. Mhm.

I: Gibt's eine Menge an Deutsch, die du theoretisch für angemessen halten würdest wo du sagst (.) weiß ich nicht: „20% Deutsch im Englischunterricht ist okay, aber alles was darüber geht...“ oder ist dir das eigentlich wurscht?

T1: Also was ich zum Beispiel nicht okay find ist ja, wenn, also wie gesagt, erste und zweite glaub ich (.) also (.) da würd' ich mich auf nichts festnageln. Aber ab der dritten (.) find ich muss die Arbeitssprache auf Englisch sein, ja? Und zwar (.) also so weit wie möglich. Wie gesagt, Grammatik ausgeschlossen, aber ich find da mit den Kindern noch immer nur alles auf Deutsch zu sprechen, ja also im Sinne von „Wir nehmen das <L2en> Student's book </L2en> heraus und wir schlagen jetzt die Seite so wie so auf und lies einmal vor“, das find ich nicht mehr okay. Das muss in der zweiten eigentlich schon (.) in meinen Augen eingeführt sein, ja? Und das muss eigentlich eine gewisse Automatik bekommen, ja? Und in der dritten darf das kein Thema sein. Meine jetzige vierte eben hatte einen Lehrer, wo das nicht war und dann haben mir die Mütter erklärt im Oktober: „Ja, die Kinder verstehen Sie ja überhaupt nicht, weil Sie nur auf Englisch reden.“ Und ich habe mir gedacht: „Na no na net. Ist ja auch die Englischstunde, ja?“. Aber ich, also ich wär' gar nicht auf die Idee gekommen, dass die halt vorher einen Unterricht hatten, wo das nicht so war. Also (.), wie gesagt, erste, zweite ist sicher (2) ja das ist alles okay wahrscheinlich. Es wird sicher von der Klasse abhängen, aber ab der

dritten find ich muss das tägliche (.) ahm Geschehen im Englischunterricht mit Ausnahme der Grammatik auf Englisch stattfinden. Und das seh' ich eigentlich, ja, das seh' ich schon so.

I: Das heißt ab der dritten Klasse je weniger Deutsch desto besser?

T1: Ja, genau. Genau. (2) Bei der vierten zum Beispiel hab' ich jetzt word formations angefangen, ja? Ich hab' ihnen das gezeigt, das ist in einer Unit, zwar sehr weit hinten drinnen, aber ich hüpf da immer ziemlich umher. @@ Und ich war da irgendwie so im Flow drinnen an dem Tag und hab' zum Beispiel dieses ganze <L2en> word formation </L2en> Geschichtl mit ihnen auf Englisch gemacht und dann hab' ich mir gedacht: „Siehst, jetzt hast ...“, und ich so: „Habt ihr mich eigentlich verstanden?“ und sie so: „Jaja.“ Hab' ich gesagt: „Passt, dann machen wir gleich auf Englisch weiter.“ @@ Also (.) das (.) das ist ihnen wahrscheinlich gar nicht mehr aufgefallen, dass das jetzt auf Englisch war und mir auch nicht, weil es halt in der Gruppe (2) einen Fluss gibt, ja? Das funktioniert halt wunderbar, ja? Ist wohlgemerkt aber eine Sprachenklasse, ja ? Und da sind finde ich wahnsinnig Unterschiede, ja? Also zwischen den Gym (.) Die [nameT1] zum Beispiel, wenn du die eh kennst, das ist eine Klasse, ich mein da ist ein wirklich hohes Niveau in Englisch drinnen, ja? Wenn du dann in meine Klasse gehst, denkst du dir: „Wie kann das derselbe Jahrgang sein?“ Das ist so, ja? Das ist wirklich zum Plärren, ja? Aber die [first name T1] kennt das. Die hat ja auch immer wieder Real RG-Klassen, wo du dir denkst: „Halleluja.“ Also, aber ja. Ich mein (2) denen ihre Sprache ist halt eher die Mathematik und die Naturwissenschaft.

I: Jeder hat andere Stärken.

T1: Richtig, genau. Und das muss man halt schon auch dann immer sehen, ja? Mit dem hab' ich vor 20 Jahren meine liebe Not gehabt, ja? Das das braucht wirklich bis du mal kapiert, wie diese RG-Schüler ticken und wie die Gymnasiasten ticken, ja? Und ich kann nicht einmal sagen ich unterrichte lieber in einem Gymnasium, ja? Ahm das hat sich mittlerweile sehr gedreht und die [first name T1] sagt auch immer, sie hat zu mir (.) zu mir vor vielen Jahren gesagt: „Naja, eigentlich bin ich lieber schon in der RG-Klasse weil die anderen sind immer so affektierte Trottel.“ @@ Und ich hab' mir damals gedacht: „Na servus“, ja? Aber sie hat nicht unrecht, ja? Weil die Gymnasiasten sind zum Teil wahnsinnig überheblich, ja? Und glauben halt wirklich sie sind so super und so gescheit, was sie zum Teil sind, aber halt auch nicht alle, ja? Und in den RG-Klassen, ich hab' auch drei exzellente Schüler drinnen, aber ich hab' halt auch zehn drinnen wo du dir denkst: „Um Gottes Willen, wie bist du so weit gekommen? Wieso kapiert du noch immer nicht, dass ein Essay fünf Absätze braucht?“ oder was auch immer, ja? Also (2) das kannst aber erst (.) nach vielen Jahren sagen, ja? Also (.) das geht mit ein, zwei, drei Dienstjahren nicht, ja? Also da wird wirklich die Weisheit des Alters kommt dann, so blöd das klingt. @@ Aber (.) aber das ist schon was, was man erst lernt mit den Jahren.

I: Mhm.

T1: Was war jetzt die Frage? Ich glaub' ich schweif immer viel zu sehr ab.

I: Es war noch die Menge an Deutsch.

T1: Aja, genau. Ja also, wie gesagt. Die ersten zwei Jahre (2) ist es für mich okay und dann eigentlich so wenig wie möglich.

I: Okay. Gibt es Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob die Schüler jetzt mehr oder weniger Deutsch verwenden? Also glaubst du es liegt auch stark am Lehrer, ob die Schüler jetzt mehr oder weniger Deutsch verwenden im Englischunterricht?

T1: Also ob es jetzt mit dem Lehrer primär zu tun hat, das weiß ich nicht. Aber ich glaub schon es hat was damit zu tun, wie sehr der Lehrer seine Schüler ermutigt, ja? Und vor allem was für ein Verhältnis es ist, ja ? Ahm weil (.) also, ich glaub ich kann von mir sagen, dass die Schüler vor mir keine Angst haben, ja, und deswegen scheißen sie sich auch nix wenn sie Fehler

machen beim Reden. Und das soll auch so sein, ja? Und das vermittel' ich ihnen aber auch ja die ganze Zeit, ja? Und ich glaub schon, wenn sie wissen ahm, wenn sie den if-Satz falsch haben und dann kriegen sie gleich ein Minus eingetragen, dass das natürlich nicht sehr förderlich ist um Kommunikation (.) da (.) voranzubringen. Also ja, das glaub ich schon, dass sie insofern (.). Also jetzt nicht mit der Person Lehrer, sondern einfach (.) was der Lehrer tut mit dir, ja? Ahm (2) im Gespräch, ja?

I: Und meinst du gibt es andere Faktoren auch? Weiß ich nicht, wenn sie gerade (2) irgendwie Schularbeit hatten und mit den Gedanken ganz wo anders sind.

T1: Ich wollte gerade sagen.

I: Dass da dann halt auch mehr Deutsch gesprochen wird als in einer anderen Stunde?

T1: Na ganz sicher. Also die Tagesverfassung, ich mein das merk ich doch bei mir selber, ja? Ich hab' Tage, da geh ich in die Klasse und schon in der ersten Stunde: „Bla, Bla.“ Da kommt kein gescheiter Satz raus, ja? Und dann steh ich dort und ich so: „Hä, wie sagt ma das?“ @@ Also ich mein das hab' ich, ja, und ich mein ich bezeichne mich jetzt zwar nicht als Wunderwuzzi, aber ich mein ich kann schon mehr als die Schüler, ja? Und trotzdem hab' ich Tage wo's wirklich ganz, ganz schlecht geht, ja? Wenn ich so drei Stunden nur geschlafen hab' und mein Schädel voll ist mit 100.000 Dingen, ja? Also ich mein zum Beispiel im März hab' ich das jetzt öfters gehabt, weil ich nicht mehr können habe, ja? Und die Kinder haben das dann aber auch. Und also Überforderung ist sicher eines, ja? Schularbeit ist sicher etwas anderes, na Liebeskummer brauchen wir gar nicht reden in der Oberstufe. Da brauchst du sie gar nicht anreden, ja? Aber es ist auch bei den Kleinen, ja? Ich hab' in der vierten, was heißt klein? In der vierten hab' ich zwei Kinder, da leben die Eltern in Scheidung, das merkst du total. Die haben so eine (.) wirklich eine Höhen- und Talfahrt im Moment, ja? Und haben sie gute Tage, dann ist eh alles leiwand, aber (.) wenn an Tagen so gar nichts kommt, da weißt du genau, du brauchst gar nicht reinbohren, weil (.) da wird auch nichts kommen. Also, na oja. Das ist ein ein (.). Ich glaub schon, dass das ein sehr großer (2), wie sagt man da, ahm (2) halt so eine <L2en> reflection of the mood </L2en> ist. Ja, also es es spiegelt schon sehr wider, wie's dir geht. (.) Würd' ich schon meinen, ja.

I: Würdest du allgemein sagen, dass jetzt die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht als etwas Positives angesehen werden kann (2) oder eher nicht?

T1: Ich würd's nicht negativ werten, ja? Also ich seh's nicht negativ, ja? Also solange es im Rahmen ist, ja? Also wenn, wie gesagt, wenn die Kinder nur Deutsch reden, weil sie einfach nicht Englisch reden wollen, ja weil sie das halt nicht können, ja? (.) Weil sie zu faul sind Vokabel im Kopf sich da zurechtzulegen, ja das find ich nicht sehr förderlich, ja? Aber (2) grundsätzlich, wenn sie jetzt einmal sagen: „Hä? Frau Professor, wie ist das eigentlich?“ Ja na damit hab' ich jetzt kein Problem, ja? Also (.) Also da bin ich nicht so pingelig, ja?

I: Du stehst also eher neutral dazu?

T1: Ja, ja.

I: Und wie würdest du das finden, wenn auch andere Sprachen im Englischunterricht vorkommen? Also.

T1: Andere Sprachen inwiefern jetzt? Dass einer anfangt auf Ungarisch eine Frage zu stellen? @

I: Aber zum Beispiel angenommen die Schüler haben jetzt eine Gruppenarbeit. Oder angenommen du erklärst eine Grammatik und dann haben wir eben zwei die Ungarisch miteinander sprechen, um sich das zu erklären. Oder dass du, weil du eben noch eine andere Sprache kennst, die auch ein paar Schüler kennen, dass man da den Bezug herstellt? Zum Beispiel eh Englisch und Spanisch.

T1: Ja, das mach ich zum Beispiel dauernd, ja? Also (2) also Referenz, ja? Zu anderen Sprachen (2) das passiert, also vor allem in der Oberstufe, in einer Tour. Das geht wunderbar. Also ich hab' zwar nur zwei Jahre Latein gehabt, aber mit Latein geht das in einer Tour. Ich hab' selber Französisch gehabt in der Schule, das haben aber meine nicht, ja? Aber Spanisch eben und ein bisschen Italienisch kann ich auch, ist ja eh sehr ähnlich Französisch, Spanisch, Italienisch, ja? Also da die Brücke zu schlagen, das mach ich schon. Und ich mach auch in der (.) in der siebten oder achten immer, ahm (.) da hab' ich so (.) eine Einheit die heißt halt <L2en> „The history of the English language“ </L2en> und da zeig ich ihnen schon wie sehr sie sich eigentlich mit den anderen Sprachen bedienen könnten, ja? Wenn sie ein bisschen, ein bisschen offener wären. Und das ist aber total witzig, ja? Weil machst du das mit ihnen in der fünften und das Lateinbuch in der fünften zum Beispiel für das erste Lernjahr ist genau auf dem aufgebaut. Meine Tochter ist gerade in der fünften, ja? Also da denk ich mir immer: Herst, Mädel, du bräuchtest nichts lernen, ja? Wenn du ein bisschen aufmachst.“ Aber ich glaub das Hirn funktioniert da noch nicht, ja? In der achten, ja, ist das ganz was anderes. Da sagen sie dann: „Aja. Oho. Aha.“ Also da geht so richtig das Aha-Erlebnis, ja? Auf dem Weg dorthin ist es halt schade, dass das nicht schon so offen ist @, weil (.) sie würden sich wirklich sehr, sehr viel ersparen an Vokabular lernen, in meinen Augen, ja? Aber ich hab's auch nicht gecheckt als Schülerin, ja. Also (.) das ist glaub ich wirklich was wo du das Hirn dann halt erst im Erwachsenenalter ein bisschen aufmacht, ja? Das mach ich auf jeden Fall. Und wenn Kinder (2) also ich glaub nicht, dass ich dazwischenfahren würde, wenn zwei Ungarn miteinander da ahm was ausmachen und ich weiß, aber das ist was, das haben wir auf der Uni schon lange diskutiert und das ist bei mir halt schon ein paar Jährchen her. Die Frage ist immer, und ich hab' damals eine Fachdidaktikerin gehabt, die hat gesagt: „Ihr ist es wurscht. In der Gruppenarbeit können sie reden in welcher Sprache auch immer, aber das, was sie präsentieren müssen, muss auf Englisch sein.“ Und das leb' ich eigentlich auch so. Also wir haben da lange damals schon diskutiert, wir haben das selber immer diskutiert, ich habe in der Schule dieses und jenes ausprobiert und im Endeffekt (.) wie hab ich's immer gemacht? Na, ich hab' auch immer lieber geblödelte bei uns (2) halt unsere Späßchen gerissen. Aber nachher hat die Präsentation passen müssen. Und solange das passt, ja? Ist es mir eigentlich wurscht (2) welche Sprache sie in den zehn Minuten reden. Weil sie wissen eh ganz genau, dass sie das ahm nachher präsentieren müssen. Wo du ihnen dann natürlich ein bisschen einen Druck machen kannst, indem du nicht sagst: „Du präsentierst“, sondern „Ich zieh mir nachher jemanden“, weil dann wissen sie alle müssen sie das können, ja? Und damit kannst du's ein bisschen regulieren.

I: Genau.

T1: Und das ist auch spannend zu beobachten, weil es gibt Gruppen die reden sowieso nur auf Englisch (.) und andere die werden wahrscheinlich nie auf Englisch reden, ja? Also das ist sehr spannend zum Beobachten im Prinzip, ja? Aber warum das bei denen so und bei den anderen so, also warum weiß ich schon glaub ich, aber (.) es ist spannend, dass sich das in den Jahren eigentlich nicht geändert hat. (.) Also aus meiner Erfahrung, ja?

I: Und wenn du jetzt einen Bezug eben zum Latein herstellst, zum Beispiel, ist das jetzt nur in Bezug auf Vokabular oder auch in anderen Situationen?

T1: Na, das geht mit der Grammatik auch wunderbar, ja? Also zum Beispiel das Übereinstimmen, das gilt ja für alle romanischen Sprachen (.) dieses Übereinstimmen was das Englische ja nicht mehr hat, ja? Ahm (2) ah (2) aber im Altenglisch zum Beispiel schon noch da war. Also es ist zum Beispiel, was weiß ich (.), wo hab' ich denn das unlängst gehabt (2) bei den Modalverben ist es immer so ein Krampf, ja? Wenn du ihnen das mal erklärst (.) ahm (2). Genau. Ich glaub es ist es kommt eigentlich meistens bei den Modalverben, vierte Klasse und

da war's jetzt auch, ja? Wenn du ihnen die Modalverben erklärst, das ist für sie natürlich nicht nachvollziehbar, warum gibt's ein <L2en> must </L2en> und kein musted oder irgend so etwas? Ahm und dann dann erklärst du ihnen halt, sie müssen das halt akzeptieren, weil das so ist, weil das halt historisch sich so entwickelt hat und dann erklär ich ihnen: „Aber wisst ihr was? Früher hat man auch gesagt <L2en> the olden housen </L2en> oder so etwas und da war halt ein Artikel da, und das old war (2) also übereingestimmt mit dem Nomen. Und da denken sie und da schauen sie dann immer ganz verwundert und ich hab' gesagt: „Naja, es heißt nicht umsonst, dass wir von einer Sprachfamilie kommen“ @. Und da merkst du dann schon wie es rattert, ja? Ahm (.) also (.) es ist jetzt nicht das Vokabular, ja, Vokabular und Grammatik halt, ja? Na viel mehr gibt's dann eh nicht, ja, aber (2). Also die Grammatik, das ist schon auch, ja? Und was weiß ich (2) beim (.) beim <L2en> gerund </L2en>, ja? Im Spanischen gibt's auch das subjuntivo, ja? Und das ist ja oftmals mit den gleichen Vokabel, ja? Also das geht dann schon leichter die Brücke zu schlagen, ja? Das ist schon sehr praktisch. Brauch ich dir ja nicht sagen, das weißt ja du eh besser als ich. @

I: Also das heißt, du würdest jetzt dann das schon eher als etwas Positives betrachten, wenn da jetzt auch andere Sprachen Platz finden?

T1: Mhm, sehr positiv. Ich mein Ostsprachen kann ich keine, ja? Also da kann ich keine Brücke schlagen, ich schaff's nur zu den romanischen Sprachen, aber das, also und wie gesagt in einer Oberstufe ist das finde ich sehr bereichernd, ja? Und wenn du einmal (2) so schwierigere Texte liest, wo halt gerade in Englisch ja eben das <L2en> advanced vocabulary </L2en> vorkommt, na da kannst ja dauernd sagen: „He, wie ist das auf Spanisch? Was wisst ihr von Latein? Versuchts einmal da.“ Und das macht dann schon klick, klick, klick, ja? Also das geht dann schon.

I: Okay, super. Gibt es sonst noch etwas, das du in Bezug auf die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht noch sagen möchtest oder noch ergänzen magst? Oder etwas das du klarstellen willst?

T1: Fällt mir so jetzt eigentlich auf die Schnelle nichts ein.

I: Ja passt, dann vielen Dank für das Interview.

T1: Na bitte gerne.

Interview with T2

I: Vielen Dank nochmal, dass du dir heute für das Interview Zeit genommen hast. Wie du bereits weißt, wird es um die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht gehen. Alles was du sagst wird natürlich höchst vertraulich behandelt und die Aussagen werden nur für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Die Daten werden somit auch streng vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht, was heißt, dass man keinen Bezug zu dir herstellen kann. Die Zustimmung zur Aufnahme des Interviews hab' ich ja bereits erhalten und die Aufnahme wird nach Fertigstellung der Masterarbeit natürlich sofort gelöscht und du kannst jederzeit aus der Studie aussteigen ohne jegliche Konsequenzen. Hast du dazu irgendwelche Fragen?

T2: Nein, ich glaub das passt gut.

I: Okay, dann fangen wir mal an. Wie lange unterrichtest du schon Englisch?

T2: Oh mein Gott. @ Seit ahm (.) 1987. Jetzt kannst du selber rechnen. @@

I: Jetzt kann ich selber rechnen, ja. @@

T2: Fast 35 Jahre.

I: Ja, 34 Jahre, ja. Und hast du schon immer an dieser Schule unterrichtet oder hast du auch wo anders Erfahrungen gesammelt?

T2: Ich hab' anderswo zu Beginn anderswo Erfahrungen gesammelt, nämlich in Sankt Pölten in [orgT2]. Das war [org2T2].

I: Mhm, okay. Und welche Klassen unterrichtest du in Englisch in diesem Schuljahr heuer?

T2: In diesem Schuljahr sind's eine zweite, eine dritte, eine fünfte und eine siebte.

I: Okay. Und deine Erstsprache ist Deutsch oder hast du eine andere Erstsprache?

T2: Nein, meine Erstsprache ist Deutsch.

I: Okay, dann legen wir direkt los mit der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht. Wann würdest du sagen verwenden deine Schüler*innen in den ersten Lernjahren Deutsch?

T2: Also, wenn wir in der ersten beginnen und auch noch in der zweiten, verwenden sie Deutsch immer wenn's wichtig wird @ mehr oder weniger.

I: Zum Beispiel? Kannst du mir eine konkrete Situation näher beschreiben?

T2: Also, wenn irgendwer was erklärt haben will jetzt sei es zu einem Grammatikpunkt oder (.) ahm ein Schüler*eine Schülerin möchte unbedingt eine Geschichte erzählen, die ganz wichtig ist für sie, das macht sie sofort auf Deutsch (2), weil einfach noch die (2) die die <L2en> skills </L2en> nicht da sind, das Vokabular nicht da ist, um das zu erzählen, ja?

I: Mhm.

T2: Ahm ich probier' an und für sich von Anfang an mit ihnen Englisch zu reden, aber das ist natürlich so limitiert am Anfang und sie haben einfach das Bedürfnis, alles Mögliche loszuwerden, dass dann einfach auf Deutsch sein muss. (.) Ganz egal ob das jetzt mit dem inhaltlichen im Unterricht gerade ah (.) Durchgenommenen zusammenhängt oder nicht.

I: Okay, das heißt allgemein, wenn sie halt sich jetzt irgendwie in einer Art und Weise äußern wollen, geschieht das prinzipiell am Anfang auf Deutsch?

T2: Wenn das nicht diesem ganz kleinen Rahmen sprengt, den man da in einer ersten Klasse hat. Also äh (.) das was halt eben gerade Thema ist, also, was weiß ich (.) zum Beispiel ahm (4) ahm (.) <L2en> „Tell me what your favorite food is“ </L2en> wenn wir über Essen reden, ja? Dann ist das im sehr begrenzten Rahmen möglich, aber wenn's darum dann geht (.) ahm ein spezielles Gericht (.) ahm das (.) das sie unbedingt gerne immer immer haben wollen ah zu beschreiben, und das weiterzugeben, dann <L2en> switchen </L2en> sie sofort auf Deutsch.

I: Mhm. Und wie reagierst du darauf, wenn da jetzt Deutsch vorkommt?

T2: Also das kommt sehr stark auf die Situation an. Ich versuch sie schon dazu zu überreden oder zu ermutigen, (.) ahm das was sie sagen können auf Englisch zu sagen und ich ich versuch ihnen äh Sprache zu geben, um das besser machen zu können. Ahm (.) und (2) ja, manchmal lass ich sie einfach auch auf Deutsch was loswerden, weil sie es einfach so dringend brauchen. Das kommt jetzt wirklich sehr stark auf die jeweilige Situation an. Sobald das in dem Rahmen ist, der zum (.) ahm (.) zum Lernstoff in der Stunde passt (2), ja? Dann versuch ich sehr stark (.) ahm sie auf das Englische zu bringen und sie wirklich zu ermutigen, das was sie, also ungefähr das was sie ausdrücken wollen, das auch mit ihrem limitierten Englisch zu tun, ja? Mit meiner Hilfe natürlich. Das ist aber in diesen, besonders in den ersten beiden Jahren oft sehr enttäuschend für sie, weil sie einfach diese ganzen Nuancen nicht (.) nicht unterbringen können, nicht? Also deswegen auch dieses ahm (2) ah Einschätzen der Lage @ je nachdem wie sie wie sie gerade drauf sind und was sie loswerden wollen.

I: Und in den späteren Lernjahren wie sieht das da aus mit dem Deutsch? Findet das auch, also kommt das auch noch vor oder weniger?

T2: Also ab dem dritten Lernjahr dann versuch ich's eigentlich zu unterbinden. Und da (.) ah versuch ich sie wirklich verstärkt (.) oder ausschließlich, sagen wir eigentlich wirklich ausschließlich, ahm auf das Englische festzunageln, weil da sind sie dann schon in der Lage das zu sagen ungefähr was sie möchten. Natürlich auch wieder mit meiner Hilfe (.) ahm, aber da da (.) mh besteh ich darauf, dass sie es auf Englisch versuchen. (3) Und wenn sie dann einmal, was weiß ich, ein Wort nicht haben, das sie auch nicht anders ausdrücken können, dann kommt's von mir. (2) Aber ich möchte, dass sie es, dass sie wirklich von Beginn an auf Englisch reden.

I: Das heißt, hast du dann schon konkrete Regeln in deinem Unterricht was die Sprachverwendung angeht?

T2: Da ist es wirklich nur mehr Englisch (2), ganz egal was es betrifft, ja? Ah auch wenn wir Begriffe erarbeiten, ah wenn wir Vokabeln erklären, erfolgt das immer auf Englisch, allerdings manchmal mit einem deutschen Zusatz, nachdem es auf Englisch erklärt worden ist. Und, was weiß ich, auch abstrakte Begriffe zum Beispiel wirklich ah (.) klarzustellen. Aber Fokus immer auf das (.) auf die auf die Zweitsprache und die Verwendung der Zweitsprache.

I: Und da halten sie sich auch im Regelfall daran, dass wirklich nur mehr Englisch gesprochen werden darf oder soll?

T2: Im Prinzip funktioniert das. Da kennen sie's das schon. Ich mein das Prinzip wird in der ersten schon eingeführt natürlich mit Abstrichen, aber (.) bis zur dritten hin funktioniert das dann schon.

I: Mhm. Und kommen auch manchmal andere Erstsprachen bei den Schüler*innen vor auch im Englischunterricht? Hättest du da schon etwas beobachtet abgesehen von Deutsch?

T2: Äh die kommen laufend vor. Das ist ein bisschen schwierig für mich. Das braucht eine Zeit lang bis man da darauf kommt, dass gewisse Kinder andere Erstsprachen haben. (2) Ah das kommt regelmäßig vor und es ist für mich sehr (.) interessant zu vergleichen, weil diese Kinder mit anderer Erstsprache (2) ah oft auch andere Lernstrategien haben, um eine neue Sprache zu lernen.

I: Mhm.

T2: Und (3) da muss dann ich oft nachfragen, wie das denn in deren Erstsprache ist damit man ah (.) gewisse, was weiß ich, Analogien (.) oder Einfluss eben der Erstsprache dann auch verstehen kann. Das ist immer sehr spannend eigentlich, ja? Es ist auch oft so, dass Kinder, die jetzt zweisprachig zum Beispiel aufgewachsen sind oder eine erste (.) eine erste Sprache anders als Deutsch haben, und Deutsch auch gelernt haben, und dann Englisch als die dritte

oder die vierte Sprache lernen, ja? Oft ganz andere Strategien verwenden als die, die die Zweitsprache Englisch lernen.

I: Ja.

T2: Ahm (.) weil die einfach ganz andere Erfahrungen haben oft auch in Sprachbereichen, die jetzt in den germanischen Sprachen gar nicht da sind, weil Deutsch und Englisch ja sehr ähnlich ist, ja? Aber, was weiß ich, von Ungarisch über Kroatisch über Polnisch, also slawische Sprachen, (.) ahm Arabisch (2) ahm, was noch? Japanisch hab' ich auch schon gehabt, also da sind ganz andere Erfahrungen Spracherfahrungen dahinter. Die tun sich natürlich dann auch (.) ahm mit anderen Dingen im Englischen schwer. Das muss man natürlich möglichst mitdenken und einbeziehen in (.) in deren individuellen Spracherwerb.

I: Und inwiefern kommen diese Erstsprachen dann in deinem Unterricht vor? Also gibt's da oder hat es da schon einmal Situationen gegeben, dass die Schüler*innen, die ihre Erstsprache irgendwie aktiv auch anwenden? Dass sie, wenn zwei Schüler*innen dieselbe Sprache sprechen, dass das dann mal vorkommt? Oder ist das dann eher so: „Bei uns im Ungarischen sagt man so“ oder wie kommt das dann vor im Englischunterricht?

T2: Ahm ich hab' noch nie die Situation gehabt (.) jetzt wie bei uns in [org3T2], dass jemand gekommen wäre, der (3) kein Deutsch als (2) neben seiner Muttersprache beherrscht hätte oder mehr oder weniger beherrscht, ja? Außer die Flüchtlinge die wir so um 2015 gehabt haben. Und die waren jetzt äh (2) nicht wirklich mit dem mit dem Erwerb von Englisch befasst, sondern wirklich fokussiert auf den Erwerb von Deutsch. Also (2) ah das kommt dann im Sprachenunterricht im Englischunterricht so vor, dass wir vergleichen: „Wie ist das im Ungarischen? Warum ist das anders?“ Damit sie das in ihre (.) Systeme einbeziehen können und ich auch Information bekomme über ah die Art und Weise wie ihre Sprache funktioniert.

I: Mhm.

T2: Also ein Beispiel dazu. Ein Beispiel ist (2) etwas, das immer wieder auftritt ist ah (2) mit (2) slawischstämmigen Kindern, also jetzt Kroatisch oder oder Serbisch, solche Sachen, Bosnisch, ja? Ahm die Verwendung oder Nicht-Verwendung des Artikels. Die haben den nicht in der eigenen in der Erstsprache, ja? Und das ist (.) das ist für deutsche Kinder überhaupt kein Problem.

I: Mhm.

T2: Das wird auch nie thematisiert, aber für die ist es ein Problem. Und das musst du dann mit ihnen einfach (.) zusätzlich erarbeiten damit sie sich dessen bewusst werden.

I: Das heißt du reagierst da eigentlich eher positiv darauf, wenn da andere Erstsprachen im Raum vorhanden sind?

T2: Äh im Prinzip ist es immer ein Gewinn, weil einfach mehr an Sprachkultur und anderen Kulturen in die Klasse kommt. Ich hab' einmal eine Klasse gehabt, da waren elf verschiedene Ethnien drinnen und eben auch Sprachen. Ahm das ist sehr spannend. Ja, natürlich (2) ich selber reagier positiv darauf, es ist aber auch wichtig, dass man sich dessen bewusst ist, um den Kindern dann auch individuell (.) ahm Unterstützung geben zu können (3) für ihre Systeme, die sie erwerben.

I: Genau. Und wann verwendest du selber Deutsch im Englischunterricht?

T2: @ Wann verwend ich selber Deutsch? @@ Also (3) in den ersten beiden Jahren erklärend immer wieder, ja? Ahm (2)

I: Das heißt bei Grammatik, Vokabular oder auch Arbeitsaufträge?

T2: Ja, Arbeitsaufträge auch, ja? Also oder zumindest doppelt, zuerst Englisch dann Deutsch, ja? Das kommt immer wieder vor. Dann kommt's auch darauf an, wie ich drauf bin. (2) Das macht viel aus, ja? Ahm bin ich müde, will ich weiter darum kämpfen, dass alles Englisch ist oder nicht? Kommt durchaus immer wieder vor. Ah wo man dann manchmal einfach ins (.) ins

Deutsche abgeleitet, weil's schneller geht oder einfacher ist in der Situation. Also das kommt durchaus auch vor. (3) Und ja, sonst im Sprachunterricht hoff ich mach ich das nicht. (.) Bewusst zumindest nicht.

I: Das heißt in der Oberstufe dann auch eher nicht mehr?

T2: Nein, da ist es eigentlich ganz Englisch.

I: Mhm. Also auch wenn es Richtung, weiß ich nicht, <L2en> classroom management </L2en> dann geht, um Organisatorisches, dann ist auch alles Englisch bei dir?

T2: Ja. Ja. Also eigentlich schon auch und das versuch ich auch ab der dritten Klasse einzuhalten.

I: Mhm. Und warum greifst du dann eben in den ersten beiden Lernjahren manchmal noch auf Deutsch zurück? Warum würdest du da sagen, dass dir das wichtig ist?

T2: Um wirklich ahm (2) Bedeutungen an an die Schüler*innen weiterzugeben. (.) Mündliche Erklärungen sind einfach (2) wir wissen wie wenig davon ankommt (.) von von den Bedeutungen und ah (.) da da ist es einfach oft wichtiger, dass die Message wirklich rüberkommt und dann halt doppelt: Englisch und Deutsch. Und noch einmal Deutsch, damit es wirklich alle haben. Oder (2) um einfach zeitlich abzukürzen, weil die Zeit nicht bleibt, das jetzt (.) äh auf Englisch noch einmal und noch einmal zu erklären. (3) Also einerseits bedeutungsmäßig, andererseits Zeitmanagement. Äh ja (.) sicher manchmal auch Ungeduld.

I: Was ja dann auch eigentlich wieder mit der Zeit zu tun hat, oder nicht?

T2: Ja, wahrscheinlich. Genau. Ah (2) aber wie gesagt, im Hinterkopf schon immer das Prinzip möglichst im Englischen zu bleiben.

I: Mhm. Das heißt, welche Faktoren würdest du jetzt sagen, beeinflussen die Sprache, die du verwendest? Liegt das am Alter, am Sprachniveau, Schulstufe?

T2: Ja, also jetzt zusammenfassend (2) Prinzip mäßig (2) ist Englisch, also die Verwendung der Zweitsprache immer das Primäre. Das hängt dann schon davon ab, wie komplex die Materie ist, besonders in den ersten Lernjahren. Ahm (5) manchmal wahrscheinlich auch ein Zeitproblem (4), aber wie gesagt, ahm als Prinzip durchgezogen möglichst ab dem dritten Lernjahr. Also da (3) gibt's dann eigentlich keine (.) keine Ausnahmen mehr. (2) Also dieses Gewöhnen an an Englisch als Kommunikationssprache, Organisationssprache ahm (2) das (.) ist dann muss dann soweit gegeben sein, dass das wirklich schon funktioniert.

I: Das heißt, du würdest schon sagen, dass es einen großen Unterschied macht, ob du jetzt in der Unterstufe oder in der Oberstufe stehst, was die Verwendung jetzt sowohl von Englisch als auch von Deutsch betrifft?

T2: Ja. Ja, durchaus. Und es kommt auch immer wieder vor, also wenn ich zum Beispiel eine fünfte übernehm', die das Prinzip in der Unterstufe nicht wirklich mitgetragen haben ah (.) nicht internalisiert haben, die tun sich am Anfang ein bisschen schwer, aber dann besteh' ich da auch darauf. Das ist dann sicherlich eine Umstellung, aber das (2) das schaffen wir normalerweise in der ersten Hälfte des des Schuljahres. (4) Und wirklich nur Englisch zu sprechen, das könnten sie in der fünften durchaus. Ist natürlich mit mehr Anstrengung verbunden, aber genau das wollen wir ja. Wir wollen uns ja steigern.

I: Genau. Und in den späteren Jahren ist das dann eh gar kein Thema mehr, dass quasi nur mehr Englisch gesprochen wird?

T2: Nein, nein.

I: Kannst du dann in Prozent ungefähr schätzen, schwierig, in welchem Ausmaß du denn Deutsch verwendest im Englischunterricht?

T2: @@@.

I: Das kannst du ruhig für die verschiedenen Klassen, die du jetzt hast, machen, aber ungefähr eine grobe Einschätzung.

T2: Das ist (.) das ist heftig.

I: Das ist schwierig, ich weiß @.

T2: Das hab' ich noch nie wirklich behirnt. (3) Ja, äh, wird jetzt natürlich auf Erwartungen mir gegenüber beeinflusst wahrscheinlich. Das ist extrem subjektiv. Das wär einmal interessant das objektiv zu betrachten @.

I: Ja klar, aber ich darf ja leider nicht an die Schule @. Aber was würdest du ungefähr schätzen, wenn du jetzt schätzen müsstest?

T2: In einer ersten (5), ja, 30 Prozent Deutsch vielleicht.

I: Mhm.

T2: Ich hoffe nicht mehr. (2) Ah in einer zweiten reduziert, 20 oder 15. Und in einer dritten vielleicht noch fünf. Hoffentlich nicht mehr.

I: Und danach null?

T2: Danach hoffentlich null, ja @.

I: Okay. Und welche Menge (2), also das war ja jetzt das was du unterrichtest. Aber könntest du eine Menge an Deutsch sagen, die du für angemessen halten würdest? Oder ist es eh quasi so wie du das machst, wo du sagst: „Okay, das ist angemessen.“, das ist in Ordnung für dich?

T2: Ja, sonst würde ich es nicht tun, nicht? Ich sehe auch durchaus ein, dass jemand von Anfang an reingeht und wirklich konsequent nur Englisch verwendet, wobei das glaube ich mit mehr Frustration dann verbunden ist am Anfang. Die will ich den Kindern und mir ersparen, ja? Aber das ist natürlich eine (2) eine prinzipielle Haltung, die man hat. Das kann ich genauso verstehen.

I: Und gibst du glaubst du Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob jetzt deine Schüler*innen mehr oder weniger Deutsch im Englischunterricht verwenden? Also dass das vielleicht (2) eben wenn du jetzt mehr Deutsch sprichst, dass sie dann auch automatisch mehr Deutsch verwenden?

T2: Ja, sicher. Mhm. Das hat sicherlich eine (.) eine Auswirkung, ja? Je weniger Deutsch ich verwende, desto weniger verwenden auch die Schüler Deutsch. Definitiv, ja. (3) Ja (2) ah je mehr ich darauf dränge, dass sie wirklich nur Englisch verwenden, desto mehr wird das auch umgesetzt, weil das internalisieren sie dann schon nach einer Zeit. Je mehr ich darauf dränge, dass sie (2), was weiß ich, englische Vokabeln versuchen auf Englisch zu erklären und Englisch zu verwenden, auch das ist etwas, was man (.) was man trainieren kann und was sie immer mehr internalisieren. Und das Ziel ist ja, dass sie dann anfangen auf Englisch zu denken. (5) Sodass sie die Erstsprache eigentlich gar nicht mehr wirklich brauchen. Weil ich selbst auch Erfahrungen gemacht hab', ich hab angefangen ah in Amerika damals wie ich studiert hab', hab' ich äh Schwedisch und Spanisch ah gelernt. (2) Und das über Englisch. Also über meine Zweitsprache, ja? Und das das hat sich auch super angehört, dass ich eigentlich die beiden Sprachen über das Englische denke, ja? Und das sind so wirklich interessante (3) Erkenntnisse, die natürlich auch für die Schüler relevant sind und für mich vom Verstehen her: Wie macht man es? Wie legt man es an als individueller Lerner mit, was weiß ich, der (.) oder einer anderen Sprache, die (.) einfach die Ausgangssprache ist? Aber wie gesagt, für mich ist einfach wirklich (2) ahm (.) die Erstsprache oder die Sprache (.) im Land, die man als Zweitsprache gelernt hat, ist überhaupt nicht mehr zu brauchen, dann wirklich (2) ahm (.) den Gebrauch vom Englischen ah (2) ausnahmslos zu fordern, was natürlich ein (.) ein Wunschziel ist, ja? Das ist natürlich nicht ganz realisierbar, das ist das ist das Ideal, wenn man dann ins Land fährt. Aber in die Richtung soll es zumindest gehen.

I: Und glaubst du, dass auch andere Faktoren eben vielleicht dazu führen, dass mehr Deutsch verwendet wird wie zum Beispiel, weiß ich nicht, wenn gerade eine Schularbeit war oder sonst irgendeine nicht alltägliche Situation? Hättest du da auch beobachtet, dass sie da anders zum

Englischen oder zum Deutschen stehen oder eher nicht? Wäre dir das nicht unbedingt anders vorgekommen? Wenn wir jetzt sagen, okay, sie haben gerade Mathe-Schularbeit gehabt und dann kommst du rein mit Englisch und dass sie dann, weiß ich nicht, lieber auf Deutsch reden oder nicht wirklich?

T2: Nein, nein. Das hab' ich eigentlich nie beobachtet. Eigentlich. Es hängt sehr stark von ihren persönlichen Neigungen ab. (2) Ob sie gewillt sind Englisch zu verwenden oder nicht. Also dieser (.) dieser emotionale Zugang den sie haben. Wenn einer (2) die Sprache, die er lernt, als cool sich einstuft und das wirklich lernen will, dann ist er total bereit, ahm (.) die Sprache auch ausnahmslos zu (.) ah verwenden. Und auch das Gegenteil, ja? Bei bei (.) Abneigungen dagegen. Überhaupt Abneigung gegen Sprachenlernen dann werden sie viel mehr die Erstsprache verwenden. Ah (2) also das sind persönliche Bereiche, emotionale Faktoren, die da mitspielen. (4) Oder auch (2) also eine ganz große Rolle ist natürlich (.) ahm (.) die eigene Persönlichkeit zu lernen. Schüchtern, (2) wie viel wie viel Respekt davor ist da. Das ist halt unsere Aufgabe das abzubauen und ihnen die Möglichkeit zu geben, die Sprache in einer ungezwungenen Situation zu verwenden, wo sie sich ausprobieren können ohne irgendwelche Ängste zu haben oder völlig in Schüchternheit verfallen zu müssen. Das ist glaube ich das allerwichtigste: Dass du sie in eine Lage versetzt, die so (2) ah (.) <L2en> comfortable </L2en> ist @, um eben diese Kommunikation in der Zweitsprache in der Zielsprache zu fördern.

I: Und würdest du also allgemein sagen, dass die Verwendung von der Erstsprache, egal sei es jetzt Deutsch, Ungarisch, was auch immer die Erstsprache jetzt ist, schon als etwas Positives angesehen werden kann im Englischunterricht?

T2: Ja. Ich glaub es gibt durchaus Situationen, wo das angebracht ist, aber wie gesagt in einem kleinen Rahmen.

I: Und warum würdest du sagen, dass in diesem kleinen Rahmen die Erstsprache positiv ist? @

T2: @. Ah (3) um den (.) also das wär für mich der emotionale Zugang zum Schüler* zur Schülerin in gewissen Situationen, der oft wichtiger ist als, was weiß ich, der Lerneffekt in dem Moment in der Zweitsprache, ja?

I: Zum Beispiel jetzt? Könntest du mir ein Beispiel nennen?

T2: Also wenn ich (2) wenn ich jemanden äh erklär warum die und die Note zustande gekommen ist, ja? Dann werd' ich nicht Englisch verwenden, weil da sind wir so emotional involviert, ja? Dass da die Erstsprache sicherlich die Beste ist, ja? (2) Ahm (.) das das wäre eine typische Situation. Ich geh sicher nicht zu jedem hin und erklär ihm auf Englisch, warum er die und die Note auf die Schularbeit gekriegt hat, ja? Das macht man (.) mach ich in der Erstsprache. Und da ist einfach diese emotionale Komponente dabei. (3) Ja und dann (4) vielleicht (3) um sicherzustellen, dass (2) der Schüler* die Schülerin das wirklich (.) äh aufgenommen hat, was man ihnen vermitteln wollte. Dann wieder in einer in einer emotionalen Situation.

I: Und kommen sonst auch andere Sprachen vor? Also, dass du sagst bei Grammatikerklärungen oder Vokabelerklärungen, dass du den Vergleich zu anderen Sprachen ziehst oder nachfragst: „Wie ist das bei euch?“. Gibt es das auch in deinem Englischunterricht?

T2: Also mit diesen anderen Erstsprachen durchaus einmal und natürlich auch der Vergleich zum Deutschen. Ja? Das ist das ist einfach hilfreich, wenn (.) die die Sprachen sehr unterschiedlich sind in dem Aspekt. Also, klassisches Beispiel: <L2en> present perfect tense </L2en>. Das ist etwas, wo es den Vergleich zum Deutschen (.) äh braucht, um den Unterschied im Gebrauch wirklich klarzumachen. Da ist es auch sinnvoll, wenn man zum Beispiel etwas übersetzt, ja? Weil das macht den Unterschied klar. Ahm (.) und es gibt durchaus wahrscheinlich auch in anderen Erstsprachen solche Fälle, nur ist es halt schwierig

das herauszufinden. Also jetzt das Beispiel, das ich schon genannt habe mit den (.) mit den Artikeln, die es nicht gibt in gewissen Sprachen. Das wäre auch so ein Fall. Da ist das (.) da ist das Vergleichen dann durchaus angebracht. Oder auch was Vokabellernen betrifft. Also (.) dass es zum Beispiel im Englischen Ausdrücke gibt, die (2) es im Deutschen überhaupt nicht gibt, weil das (2) ah (.) die Engländer Verben viel stärker äh (.) verwenden als wir im Deutschen, ja? Also andere (.) ah Strukturen von vornherein da sind, aber das wäre jetzt (.) das wären jetzt Sachen, die würde ich in der Oberstufe machen. Nicht in der ersten, zweiten, ja? Weil da sind sie intuitiv dabei und sollen aufsaugen was sie können.

I: Mhm.

T2: Also das ist dann ein besserer kognitiver Zugang, der bei den Älteren.

I: Und glaubst du es gibt Situationen, wo es negativ ist, wenn andere Sprachen jetzt verwendet werden? Oder ist es meistens eher, dass es wenn einen positiven oder einen neutralen Zweck erfüllt?

T2: Also wenn es keinen positiven (.) für mich keinen positiven Wert hat, dann tu ich es ja nicht. Ahm (7) ah ich mein, ich könnte mir nur vorstellen, dass jemand der (3) alle Anweisungen und diese Organisationssachen immer nur auf Deutsch lässt, dann hat man halt wenige (.) weniger Möglichkeiten ihre Sprache zu verfeinern. Weiß ich nicht, kann ich nicht wirklich sagen.

I: Mhm.

T2: Ah (.) ich glaub schon, dass man das nur macht, wenn man (.) wenn man einen Grund dazu hat. Also.

I: Aber jetzt nicht nur wenn du eine andere Sprache verwendest, sondern eben auch deine Schüler*innen, dass du sagst: „Okay, in diesen Momenten wäre das jetzt eigentlich eher unpassend, wenn da jetzt was anderes außer Englisch vorkommt.“ Dass eher dann schon negativ eventuell angesehen werden könnte.

T2: Ja das, also das kommt schon immer wieder vor. Es gibt dann so Kinder, die sich dauernd nur mitteilen wollen auf Deutsch. Erste, zweite Klasse ganz besonders, ja? Das unterbind ich dann (2), weil wir sind keine Märchenstunde. Das ist eine (.) eine Stunde eine Unterrichtsstunde für den englischen Spracherwerb und da, also wenn das überhandnimmt, dann muss ich das unterbinden, ja? Das wäre definitiv negativ.

I: Okay.

T2: Wobei, wenn jetzt alle (2) das äh (.) Ostergeschichtchen auf Deutsch erzählen wollen, ja? Weil sie das noch nicht auf Englisch können, dann (2) das geht nicht. Dann machen wir gleich eine Osterstunde daraus und beschreiben was wir können. Aber das (2), da muss ich zurück zum Englischen. Da muss ich darauf bestehen, dass das Englisch ist.

I: Aber das würde hauptsächlich in den ersten beiden Lernjahren stattfinden und nicht unbedingt bei den Älteren?

T2: Na bei den Älteren kommt das eigentlich auch nicht mehr vor.

I: Okay.

T2: Ähm (2) ich mein, es sei denn (.) du hast (.) du gibst deinen deinen Unterrichtsplan auf, weil du bemerkst, dass die Schüler ein unheimliches Diskussionsbedürfnis, Mitteilungsbedürfnis haben, das gar nichts mit deinem Unterricht zu tun hat zum Beispiel, weil sie emotional so ah (2) so drauf sind, dass sie einfach reden müssen mit wem. Da geht es jetzt nicht um Englisch, sondern es geht um etwas ganz anderes, ja? Einen Vorfall, ich weiß nicht, in der Klassengemeinschaft oder keine Ahnung. Ahm da gibt's jetzt viele Beispiele dafür, aber das (.) das ist dann abseits vom Englischunterricht und hat einen ganz anderen Sinn, ja? Ja, aber sonst (3) kann ich dir eigentlich kein Beispiel mehr nennen.

I: Na passt. Das war eh schon ziemlich das Ende. Gibt es noch irgendwas, was du in Bezug noch auf die Verwendung der Erstsprache sagen magst oder etwas, was du klarstellen, ergänzen willst?

T2: Ahm (2) einen Aspekt, den wir gar nicht ah (.) genannt haben noch, in der Situation, in der wir uns befinden, wenn wir mit ihnen in der ersten anfangen, Englisch zu erarbeiten, dass sie ja mit Vorkenntnissen zu uns kommen. Das heißt wir fangen ja nicht von null an. Und das ist (.) das ist ahm (.) jetzt (2) schon sehr weit gedient, finde ich, weil sie oft aus den Volksschulen ja doch zumindest was das Mündliche und Phrasen und Vokabular betrifft schon viel mitbringen. Ahm (.) das heißt, das hat es uns doch sehr viel leichter gemacht, gleich mit Englisch als Arbeitssprache einzusteigen (3) und da auch relativ rasch weiterzubringen. Ah (.) das war früher anders, ja? Weil da die Gruppen (2) sagen wir mal extrem heterogen waren: Manche hatten überhaupt keine Vorkenntnisse und andere hatten doch schon reichlich Vorkenntnisse und haben sich dann fadisiert. Das war schwieriger. Jetzt ist der Einstieg eigentlich leichter geworden, weil die gewisse Basis eigentlich bei allen da ist und ah da ein schnelles Fortkommen und auch ein schnelles Einsteigen in diese (.) in dieses Englisch ahm als Kommunikationssprache, Organisationssprache ahm (.), dass das schnell voranschreitet.

I: Mhm. Das heißt früher vor vielen Jahren als du begonnen hast, also als du in den ersten Dienstjahren warst, hast du da sicher mehr Deutsch noch verwendet als jetzt?

T2: Das ist eine gute Frage.

I: @ Rückblickend betrachtet.

T2: @ Ich glaub gar nicht. Ahm (2), weil sie (.). Ich hab' von Anfang an wirklich versucht Englisch zu verwenden und sie (.) sie sie sind ja in dem Alter so aufnahmefähig, dass das (.) ahm relativ rasch funktioniert, dass sie eben Phrasen aufnehmen und sie die soweit haben, dass sie sie wirklich auch verwenden können. Also (3) ich glaub gar nicht, dass ich so viel mehr Deutsch verwendet habe damals, ja? Es ist nur jetzt leichter, weil du von einem anderen Niveau wegstartest.

I: Na klar. Okay, na super. Dann sag ich Dankeschön. Vielen Dank.

T2: Ja gerne.

Interview with T3

I: Also vielen Dank nochmal, dass du dir heute für das Interview Zeit genommen hast. Wie du bereits weißt, wird es um die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht gehen. Alles was du sagst wird höchst vertraulich behandelt und deine Aussagen werden ausschließlich für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Die Daten werden somit auch streng vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht, was bedeutet, dass man in der Masterarbeit keinen Bezug mehr zu dir herstellen kann. Deine Zustimmung zur Aufnahme des Interviews hab' ich ja bereits erhalten. Die Aufnahme wird natürlich nach Fertigstellung der Arbeit sofort gelöscht und du kannst auch jederzeit aus der Studie ohne jegliche Konsequenzen wieder aussteigen. Hast du dazu irgendwelche Fragen?

T3: Nein, wunderbar.

I: Okay, dann fangen wir mal mit dem persönlichen Einstieg an. Wie lange unterrichtest du schon Englisch?

T3: Das ist die erste schwere Frage @. Ahm (2) seit (.) also mein Unterrichtspraktikum habe ich gemacht 2006. Ahm (2) hab' aber begonnen mit dem ersten (.) also (.) als Tutor halt ja auf der Uni mit einer ersten Lehrveranstaltung 2005. Also (2) 15, 15 bis 16 Jahre würde ich sagen.

I: Okay. Und was die Schulerfahrung angeht, hast du schon immer an dieser Schule gearbeitet oder warst du auch wo anders?

T3: Nein, ich war auch wo anders. Also ich war vorher in einer Schule in Wien. Ähm (2) von also eben mit Unterbrechungen 2006 bis (3) 2015 nein 2016 und bin jetzt das fünfte Jahr in in [orgT3]

I: Okay. Und welche Klassen unterrichtest du in diesem Schuljahr in Englisch?

T3: Äh, eine erste, eine zweite und eine fünfte.

I: Okay. Und deine Erstsprache ist Deutsch oder hast du eine andere Erstsprache?

T3: Nein, Deutsch. Mhm.

I: Okay. Was würdest du sagen, wann verwenden deine Schüler*innen in den ersten Lernjahren Deutsch? In welchen Situationen?

T3: Also definitiv beim (2). Eine kurze Frage noch, wir reden jetzt von der Unterrichtsstunde an sich oder? Also (2), weil, darf ich da noch kurz was nachfragen?

I: Mhm, ja sicher.

T3: Also es ist so, dass ich ja dann oft auch ähm zum Beispiel Musik und Englisch in einer Klasse hab' oder jetzt in der ersten zum Beispiel Klassenvorstand bin. Ähm wir reden jetzt aber für also quasi (2) von wenn ich bei der Tür hereinkomm bis ich wieder rausgeh' oder?

I: Richtig, genau. Ja.

T3: Gut. Also (2) und welche Klasse?

I: In den ersten Lernjahren. Also erste, zweite.

T3: Durch meine Zwischenfragen bin ich jetzt völlig durcheinander @. Kann ich die Frage noch einmal haben bitte?

I: Ja @. Die Frage war, wann würdest du sagen verwenden deine Schüler*innen in den ersten Lernjahren Deutsch? Also passt jetzt eh gut, wenn du erste und zweite unterrichtest.

T3: Ahm (.) also auf jeden Fall (2) oder nicht unbedingt auf jeden Fall, aber sehr oft, wenn sie zum Beispiel ähm (2) Grammatik versuchen zu erklären, ja? Also das auf Englisch zu erklären ist sehr schwierig. Sie (2) verwenden es, würde ich auch sagen, oft vor allem am Anfang auch zum Nachfragen: „Was heißt denn jetzt das?“ und so in diese Richtung. Ähm (2) sie verwenden's (2) äh (2) untereinander natürlich auch. Also innerhalb der Klasse jetzt nicht nur immer zu mir, wenn sie wenn sie sich umdrehen und irgendwas brauchen so täglicher Bedarf wo sie in anderen Fächern natürlich auch auf Deutsch sprechen. Das ist klar. Ahm (.) für so

alltägliche Sachen, die jetzt nicht unbedingt mit dem Unterricht zu tun haben, würde ich sagen. Ahm (2) sie lernen (.) am Anfang ganz am Anfang sicher auch, wenn sie sagen: „Darf ich aufs Klo gehen?“ oder so, aber das das ändert sich glaub' ich relativ schnell. Also weil da kann man ihnen ja die Phrasen auch ganz find ich gut beibringen und das finden sie dann irrsinnig lustig und nett, wenn man das dann auf Englisch alles sagen kann. Ahm (2) ja. (3) Ist eh schon eine Menge. Und und natürlich für alle also für sehr viele so administrative Dinge also bevor überhaupt jetzt wirklich der Englischunterricht in dem Sinn startet. Also wenn ich Klassenvorstand bin und Entschuldigungen äh einsammle und es muss erklärt werden, warum das jetzt da ist oder nicht, dann mach ich das jetzt schon auf Deutsch und dann machen's die Kinder natürlich auch auf Deutsch. Also (.) ja.

I: Und in der Oberstufe dann, wenn du jetzt an deine fünfte Klasse denkst? Ist es dann aus denselben Gründen oder sind da schon andere Situationen oder sogar weniger Situationen?

T3: Na erstens einmal weniger Situationen meiner Meinung nach. Ahm (2) das das ganze <L2en> classroom management </L2en> das funktioniert dann halt auch schon flüssiger und auch besser eben auf äh auf Englisch, wobei ich schon das Gefühl hab', dass wenn jetzt so: „Kann ich mir den Radierer ausborgen?“ oder so, dass die Schüler das auf jeden Fall, wenn sie mit einem Nachbarn sprechen, das auf jeden Fall wahrscheinlich trotzdem also in Deutsch sagen. Ähm (3) bei bei Gruppenarbeiten ist immer so, das gilt jetzt für die Jüngeren glaub ich natürlich auch, ja? Das das dauert schon auch ein bisschen, dass man das ähm erzielt, wobei jetzt momentan durch äh COVID diese Gruppenarbeitssituationen sehr eingeschränkt sind, ja? Ahm (.) und eingeschränkt, also ja, das ist ja generell ein Problem auch find' ich für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Ahm aber ja, es passiert. Es kommt ein bisschen auch auf die Klasse an auch wie die Dynamik ist und wie die (.) wie die Leute zusammenpassen. In manchen Klassen ist das überhaupt kein Thema, die reden dann nur Englisch und andere sind dann halt doch auch in der Oberstufe wo sie vielleicht auch ein bisschen mehr auch noch Aufforderung brauchen oder oft reicht es auch, dass man sich daneben hinstellt und es geht dann schon in in in Englisch. Ahm (3) zur jetzigen Situation kann ich noch sagen, also im (3) ah (2) im im im Online-Unterricht zum Beispiel im Distance-Learning ahm (.) reden wir oder sollen wir uns fokussieren jetzt auf die Schule?

I: Nein, geht online auch. Also Distance-Learning können wir auch einbeziehen.

T3: Okay, also da fällt mir auf oder hab' ich eher die Tendenz, dass ich glaube in den ersten Lernjahren, dass die Schüler eher bisschen mehr dazu tendieren, auch noch Deutsch zu sprechen, weil die Situation sehr ungewöhnlich ist. Also ungewohnt für sie. Ahm (3) also da ist natürlich dieser direkte Kontakt mit den Mitschülern nicht so, aber aber da scheuen also das ist vielleicht noch ein bisschen schwieriger, also was heißt schwieriger, aber vielleicht eher noch einmal, dass dass Deutsch dann verwendet wird. Ahm (.) in den (.) in den Oberstufenklassen kann ich sagen, dass es durch diese <L2en> Breakout Rooms </L2en> und so gute Möglichkeiten gibt, auch wirklich Gruppenarbeiten wieder ordentlich durchzuführen. Also so wie man's eigentlich auch im Sinne hat @ äh wenn man so einen äh kommunikative äh Fremdsprachenunterrichtssituationen denkt. Ähm da fällt mir halt auf, je nachdem. Also wenn ich dann in den Raum reingehe, ja? Also merkt man halt auch manchmal, dass halt jetzt: „Oh, jetzt wird schnell wieder auf Englisch geswitched“, ja? Ahm (.) ja. Das muss man sich bewusst sein, aber es gibt auch ähm Stunden, wo ich das Gefühl hab', das ist gar nicht. Also das ist schon auch so ein bisschen eine Tagesgeschichte, glaub ich @. Und auch ähm ich hab' das Gefühl ähm äh schon von der Klasse der Dynamik der Gruppe abhängig.

I: Mhm.

T3: Also auch wer drinnen ist und dann gibt es aber Gruppen, da bin ich mir sicher, dass ausschließlich Englisch gesprochen wird, auch wenn ich nicht da bin. Wenn ich da bin sowieso, aber ja. Also bei anderen vielleicht eher weniger.

I: Und was denkst du sind allgemein aber die Gründe dafür, dass die Schüler*innen in diesen Situationen jetzt Deutsch verwenden jetzt auch in der Klasse in der realen?

T3: Egal welches Level jetzt, oder?

I: Egal, ja. Allgemein. Oder du kannst auch differenzieren, je nachdem wenn du glaubst, dass es unterschiedliche Gründe gibt.

T3: Also in der (2) in der (.) in den ersten Lernjahren ist es schon so, dass manchmal einfach die die die sprachlichen Mittel vielleicht auch ein bisschen fehlen noch in der Fremdsprache, aber vor allem bei jenen, die auch sogar ahm (2) über über diese komplexeren Sachverhalte nachdenken und sich Gedanken machen: „Wie ist es aber da?“ und da fehlt es dann aber noch auf dieser Metaebene in der Fremdsprache zu diskutieren über die Sprache ist halt schwierig. Das wird (.) finde ich dann wesentlich ahm besser also je je länger der Unterricht also je je höher die Klasse, ahm also das ist glaube ich schon eine Sache. Es ist sicherlich bei manchen auch eine gewisse Unsicherheit, weil man halt nichts Falsches sagen möchte. Äh was ich schon auch glaube ist, dass dass es äh für manche schwieriger ist, mit Leuten mit denen man immer den ganzen Tag halt Deutsch spricht und immer gewohnt ist so zu kommunizieren, da dann wirklich ähm in der Fremdsprache das zu tun, das kommt vielleicht manchen ein bisschen künstlich vor, ja? Ich mein natürlich (2) das ist so. Das will ich jetzt gar nicht werten, aber ich glaub, das das ist etwas, dass vielleicht ein bisschen eigenartig ist, wenn man mit der besten Freundin plötzlich dann auf Englisch reden muss. Das ist vielleicht für manche ungewohnt denke ich mir. Ahm (2) oder eben auch ein bisschen Bequemlichkeit, ja? Also es erfordert natürlich ein bisschen mehr <L2en> effort </L2en>, ich mein wenn man jetzt wirklich äh dann das jetzt auch noch ausdrücken soll in der Fremdsprache, ja? Wobei ich schon finde, dass generell also (.) auch in den Oberstufenklassen das schon auch super funktioniert also dass die ähm dass das der Großteil der Schüler wirklich dann die Situation schon nützt also um sich da jetzt auch einzubringen und so motiviert ist, also das muss ich jetzt schon speziell jetzt auch in diesem Jahr sagen. Oder auch in den Videokonferenzen da vor allem dann in der Oberstufe natürlich wo (2) wo das dann natürlich kein Thema ist, dass man da jetzt wirklich Deutsch verwendet. Das rennt dann eigentlich alles durch auf auf Englisch. Also vor allem im Plenum dann, da gibt's eigentlich nix. Und es melden sich trotzdem viele, ja? Also ähm das find ich eigentlich bemerkenswert, ja, dass trotz dieser Faktoren, die ich jetzt genannt habe, eigentlich das so find ich bei vielen sehr, sehr toll funktioniert, ja?

I: Und wie reagierst du allgemein darauf, wenn sie jetzt Deutsch verwenden in diesen Situationen?

T3: Naja, das (3). Je nachdem @. Also es gibt äh 2.) also da gibt's unterschiedliche Sachen. Zum einen hängt's natürlich vom vom Lernlevel ab und wie lang das jetzt schon ist. Ahm (.) also zum einen wäre es eine explizite Aufforderung da jetzt zu sagen: <L2en> „Could you say that again in English please?“ </L2en>, ja? Oder manchmal reicht auch ein Blick @ und dann geht's eh. Ahm (2) ahm (.) bei manchen Sachen, also wenn's um so Gruppenarbeiten geht, wie gesagt dieses Jahr ist das ein bisschen anders, aber aber normal reicht's auch wenn man (.) oder sehr oft wenn man halt einmal durch die Klasse geht oder sich strategisch so positioniert, dann dann reicht das schon. Das ist mir sogar eigentlich am liebsten, ja? Also wenn die Schüler in den Gruppen arbeiten, weil ich dann äh (.) also nicht ständig dieses ja Gefühl hab, ich muss da jetzt irgendwie (.) die Konversation stören oder beeinflussen oder (2) irgendjemanden auffordern etwas anders zu machen. Ahm also das ist natürlich eine Möglichkeit. Ahm (.) ja explizite Aufforderung hab' ich eh auch schon gesagt. Ähm generell äh (2) versuch ich jetzt

zum Beispiel in den Videokonferenzen in der fünften, wenn sie in die <L2en> Breakout Rooms </L2en> gehen halt vorher noch einmal zu sagen: „Das ist jetzt die Gelegenheit. Ihr habt eh nicht so viele Möglichkeiten, dass ihr jetzt in der Gruppe zehn Minuten sprecht und versucht das halt als Chance zu sehen und Spaß daran zu haben.“ Ich bin nicht immer da sprich es wird auch keiner Angst vor Fehlern haben, also diese Variante ein bisschen hervorzukehren, ja, das versuch ich halt. Ahm (2) mit den mit den Kleineren ist es natürlich so, (2) kommt jetzt auch darauf an, ja? Also worum worum's geht ahm (2), aber da ist noch einmal der Versuch halt zu sagen: „Wie könnten wir das jetzt in Englisch sagen?“. Und dann halt gemeinsam mit ihnen es zu erarbeiten. Ja.

I: Also prinzipiell versuchst du schon, dass wenn jetzt auf Deutsch mit dir gesprochen wird oder Deutsch vorkommt, dass das dann schon ins Englische übergeht?

T3: Grundsätzlich ja, aber es gibt natürlich auch äh Fälle, wo das manchmal dann auch von meiner Seite her ähm (.) also das versuche ich jetzt immer weniger zu machen, aber ich glaub das ist ähm vor allem, also wie soll ich sagen? Man ertappt sich dann natürlich selbst auch oft dabei, dass man dann einfach auf Deutsch antwortet, ja? Ahm und da gibt's sicher Tage äh und Stunden, wo man wahrscheinlich eher selbst ein bisschen dann schon müde ist oder sich denkt: „Ich muss jetzt weiterkommen und es ist jetzt aber noch das und das zu tun und ich muss da hin. Und wenn ich da nicht ankomme (2) schwierig. Dann geht sich das nicht mehr aus und dann steht die ganze Mühle, bis die zum nächsten Mal zurückkommen in einer Woche.“ Also das ist schwierig und dann ertappe ich mich schon auch dabei, dass man es manchmal natürlich auch auf Deutsch durchgehen lässt, ja? Also oder halt dann auf Englisch zurückantwortet, ja? Ahm (.) ja.

I: Mhm. Und werden auch andere Erstsprachen verwendet? Wäre dir da etwas aufgefallen, dass deine Schüler*innen auch andere Erstsprachen sprechen oder ist es hauptsächlich dann Deutsch?

T3: Ahm (.) also das ist eigentlich, also das könnte ich sagen jetzt (2) eigentlich ausschließlich Deutsch, ja.

I: Okay. Und gibt es in deinem Unterricht jetzt spezielle Regeln, was die Sprachverwendung betrifft, die du am Anfang vom Schuljahr einführst oder nicht?

T3: Eigentlich nicht wirklich. Also so so richtige Regeln, die ich aufstelle: „Es muss das und das und das.“, das hab' ich jetzt eigentlich so nicht, ja? Wäre aber vielleicht eine gute Idee @.

I: Ja wahrscheinlich sind es jetzt ja ungeschriebene Regeln, die die Schüler*innen eh genau wissen.

T3: Ja na eh, aber das schon. Aber (2), ja also so direkte Regeln wie: „Das und das muss jetzt so und so sein“ ähm gebe ich eigentlich nicht aus, ja?

I: Okay. Und wann würdest du sagen verwendest du selber Deutsch im Englischunterricht?

T3: Ja (2) ähm es hängt sehr ab von (2) glaub ich vom vom Level generell (.) und vom vom Art des Unterrichts, also von der Art des Unterrichts. Ähm (2) ich glaube, dass ich im Präsenzunterricht in den ersten Lernjahren äh also (.) früher hätte man jetzt nicht unterscheiden müssen, aber jetzt die das letzte Jahr schon. Ahm ich glaube, dass ich da, dass es wesentlich einfacher für mich ist auch in den ersten Lernjahren wirklich mehr also oder Großteils jetzt wirklich alles auf Englisch zu machen, weil man da die die Gestik hat. Man hat man sieht die Mimik, naja je nachdem mit Maske jetzt vielleicht nicht mehr so. Aber es ist etwas anderes, wenn ich sie im Präsenz habe. Ich kann Dinge kurz an die Tafel schreiben, kann irgendwas aufmalen an der Tafel, um es zu erklären. Ich kann ähm (2) ich kann mit ja ich kann gestikulieren, ich kann Realie irgendwie mitnehmen und irgendwas herzeigen. Ahm das geht im Online-Unterricht nicht so einfach. Ah und ich ich glaube schon, mich auch dabei zu ertappen, ah wahrscheinlich selbst im (.) also das ist mir jetzt auch wirklich im Herbst mit der

ersten Klasse dann vor allem aufgefallen, weil da war ja schon die Distance-Learning-Phase relativ lange, also vier Wochen oder so im November, zu einem Zeitpunkt wo wo es schon vom Englischlernen her relativ früh ist, ja? Und äh wo ich schon (3) sicher ein bisschen mich dabei ertappt habe, mehr dann in den Videokonferenzen äh noch einmal auf Deutsch erklärt habe oder so etwas, was ich normalerweise gar nicht machen würde, ja? Weil ich das Gefühl hab', ich muss alle erreichen und das ist eh schon so schwierig und dann hören sie mich nicht. Also das sind so Sachen, wo (.) wo ich eher das Gefühl habe, dass dass ich dann eher vielleicht doch nochmal mehr auf Deutsch das ähm (2) noch einmal erkläre oder so, ja? Und ähm um sicherzugehen, dass sie eh folgen können @ so auf die Art, ja? Das ist jetzt vielleicht schon etwas weniger, weil man es jetzt langsam schon mehr gewohnt ist, aber das war am Anfang schwierig find ich. Und es ist leichter im Klassenzimmer find ich, weil da steh ich drinnen, da kann ich etwas erklären, ich seh' die Gesichter, ich seh': „Verstehen sie mich jetzt oder nicht?“ und diese Unsicherheit da in das Leere reinzusprechen und nicht zu wissen: „Hören sie mich jetzt?“, also hören hoffentlich schon, aber „Verstehen mich die Leute? Kann man das irgendwie nachvollziehen?“ ist sehr schwierig und ähm das geht <L2en> face-to-face </L2en> einfach wirklich einfacher. Also das sieht man ja an einem Blick normalerweise ob ob ob das jetzt klar ist oder nicht, ja?

I: Das heißt hauptsächlich bei Erklärungen verwendest du Deutsch. Wie sieht das zum Beispiel bei Grammatik oder Vokabular aus?

T3: Ja das Problem ist ein bisschen jetzt natürlich eben bei der Grammatik, dass im (2) also Problem (2). Die Tatsache ist, dass jetzt zum Beispiel in der Grammatik die ersten Grammatikkapitel im im im <L2en> More </L2en> das ja, das ja eh die meisten Schulen verwenden glaub ich, natürlich auf auf in den ersten beiden Jahren hauptsächlich auf Deutsch erklärt wird. Wobei ich das jetzt gar nicht so als großes Problem sehe, wenn ich jetzt wirklich da so abstrakt über die Sprache spreche, finde ich das auch okay, ja? Ahm (2) ja. Was war die Frage nochmal, wenn ich fragen darf?

I: Ob du bei der Grammatik und beim Vokabular, ob du da auch Deutsch verwendest? Wenn es jetzt darum geht ein Wort zu beschreiben, Übersetzungen zu verwenden.

T3: Ich versuche sehr, ahm (.) dann auch schon immer mehr von dem wegzukommen. Ahm ich versuche zu umschreiben, eben es zu zeigen und das ist dann halt auch viel einfacher das quasi pantomimisch darzustellen. Ich bin jetzt nicht der große Schauspieler, aber irgendeine Handbewegung oder so etwas oder einen Gesichtsausdruck bei den <L2en> feelings </L2en> zum Beispiel, das ist möglich, ja? Oder wie bei <L2en> Simon says „Stand up!“ </L2en> und so, ja, solche Dinge funktionieren natürlich super, auch wenn die Kinder das das dann mitmachen und so etwas. Das ist einfach irrsinnig lustig und da brauche ich nicht auf Englisch erklären. Das zeigt man mal oder das brauch ich nicht auf Deutsch erklären oder übersetzen. Das ist dann sinnlos. Das ist ideal, ja? Aber das ist halt alles online viel schwieriger, ja? Also find ich in der Unterstufe schwieriger. Ahm was ich generell finde ist in der (2) ähm, das wollte ich vorher noch sagen, in der Oberstufe auf der anderen Seite online ist das überhaupt kein Thema. Also das das das rennt einfach nur ausschließlich auf Englisch ab. Also außer jetzt sie sind zehn Minuten in einem <L2en> Breakout Room </L2en> und ich bin nicht dabei, ja? Also dann dann ist das vielleicht etwas anderes. Ähm aber da würde es jetzt eigentlich nur passieren, wenn jetzt wenn's was sehr komplexes gibt in der Grammatik, dass man da irgendwie ein Problem hat, das man dann halt noch einmal ganz kurz auf Deutsch das dann erklärt. Oder natürlich so <L2en> contrastive analysis </L2en> -mäßig: „Okay, im Deutschen wie wäre das jetzt? Was wäre die Entsprechung von den Zeiten her? Gibt es überhaupt eine Entsprechung?“. Also solche Dinge ahm da ja. Die (.) vom Vokabular her auch noch, wenn (2) wenn es irgendetwas sehr abstraktes ist, wo jetzt die die Beschreibung also natürlich geht auch immer vorher in

Englisch, aber ab und zu scheu ich mich auch nicht davor, die deutsche Übersetzung dann auch zu sagen, weil manchmal ist es wirklich leichter und schneller und besser verständlich @. Was ich äh was ich aber immer möchte von den Schüler*innen ist, dass wir also dass ich das auch versuche in den Schularbeiten und so und <L2en> quizzes </L2en> einzubauen, einfach dass die also dass sie eben auch ganze Sätze mit diesen mit diesen Wörtern bilden müssen. Das ist mir eigentlich wichtiger als eine Übersetzung, weil die Übersetzung geht immer relativ schnell, aber es werden auch immer bei mir quasi auch ähm abgeprüft ähm Sätze auf Englisch. Ja, also sie kriegen zum Beispiel das Wort und müssen es in einem Satz in einem sinnvollen verwenden oder in einem Kontext, ja? Das ist mir halt wichtig. Also das versuche ich schon ähm sehr auf das auch auch zu schauen, ja.

I: Und was das Thema <L2en> classroom management </L2en> angeht, versuchst du das auch schon recht früh auf Englisch zu machen oder ist das auch zwischendurch Deutsch, auch wenn es jetzt eben um Organisatorisches geht oder vielleicht auch jetzt das Verhalten der Schüler*innen, wenn du wen ermahnen musst? Machst du das auf Englisch oder auf Deutsch?

T3: Das versuch ich auf Englisch zu machen eigentlich schon relativ früh. Das ist eigentlich kein muss ich sagen, das (.) glaub ich funktioniert nicht schlecht. Ähm ähm zu dem Thema wie Entschuldigungen und so etwas einsammeln, was für mich jetzt eigentlich nicht zur Englischstunde per se gehört, das ist für mich äh das mach ich auf Deutsch, ja?

I: Mhm.

T3: Ähm was (.) ich manchmal vielleicht also was ich sicher also sicher in der Unterstufe wahrscheinlich, wenn es jetzt noch um Dinge geht wie „Wie wird die Schularbeit ablaufen?“ oder die erste Schularbeit, „Wie wird das sein in der Klasse? Was passiert dann?“ ist dann sicher auch auf Deutsch, weil (2) weil ja weil da muss ich eigentlich sichergehen, dass das alle verstehen, ja @? Weil also das ist ähm (.) in den ersten Lernjahren vor allem das Problem. Später dann nicht mehr so, weil da geht es ja auch darum diese Testsachen finde ich zu besprechen auf Englisch und dann macht das auch Sinn. Ah ja, aber in (.) ah in der Unterstufe dort schon auf Deutsch, ja? Wobei wenn es jetzt um andere Dinge geht äh versuch ich das schon auf Englisch zu machen natürlich, also so etwas wie: „Können wir bitte die Fenster zu machen oder aufmachen?“. Also eigentlich so schon ganz von Anfang an äh auf Englisch, wobei das ja auch schön zu zeigen ist, ja?

I: Ja, das stimmt. Aber was würdest du sagen, welche Faktoren beeinflussen die Sprache, die du verwendest? Also hängt das jetzt vom Alter der Schüler*innen ab, von ihrem Niveau, von der Schulstufe? Was macht da für dich den Unterschied?

T3: Naja, also das (3) schon ich sag einmal ganz der Anfängerunterricht wahrscheinlich äh (3) ist schon so, dass man halt immer wieder mal kurz was auf Deutsch schnell erklärt oder so. Ähm (2) das ist schon eine Sache, was was sicherlich auch ein bisschen mitspielt ist ist also, ich versuche das jetzt zu reflektieren, ja? Da bin ich mir gar nicht ganz genau sicher, aber (.) aber, wenn ich eine Klasse ähm (2) gut kenne, wenn ich die jetzt zum Beispiel auch in in in in auch in Musik hab, das ist ja mein Zweitfach, da ist dann schon die Frage, äh ob man nicht manche Dinge, die ich jetzt bei einer Klasse die ich nur in Englisch hab, automatisch auf Englisch mach, weil da hat man es immer so gemacht (2), aber viele (.) oder so Scherze, die vielleicht irgendwie laufen, wenn man in die Klasse reinkommt und so in in einer Klasse, die ich in beiden Fächern habe oder wo ich vielleicht sogar Klassenvorstand bin oder war, dann ist das vielleicht eher so, dass das zuerst auf Deutsch rennt.

I: Mhm.

T3: Weil wahrscheinlich dann auch die oder die Schüler*innen sagen: „Entschuldigung, ich hab' da noch eine Frage zu dem“ und dann, also das kann schon sein. Also ich bin mir jetzt gar nicht sicher, das glaube ich, das mich das schon beeinflussen könnte. Ja.

I: Und allgemein würdest du auch sagen, dass es einen Unterschied macht, ob du in einer Unterstufenklasse stehst oder in einer Oberstufenklasse was das alles angeht?

T3: Ja, aber (.) also nur so einfach würd' ich das jetzt gar nicht sagen, weil ahm (2) also es gibt sicher ganz am Anfang vielleicht noch mehr was man auf Deutsch sagen kann, aber man versucht ja dann auch das Englisch anzupassen und es ist ja auch (.) also ich versuch schon die ahm (2) also so viel wie möglich auf Englisch zu machen, ja? Und und dann auch Dinge eben versuchen mit Gestik, Mimik, Tonfall, und so weiter trotzdem klarzumachen, ja? Also das ist mir schon ein Anliegen. Ahm (2) und ja, aber ich glaub schon, dass dass dann natürlich eben (2) dass das also wenn das Deutsche notwendig ist, dass das immer weniger wird im Laufe der Jahre, aber ich seh' das nicht als Schnitt zwischen Unterstufe und Oberstufe. Das also ich glaub das geht so kontinuierlich würde ich sagen.

I: Okay, verstehe. Schwierige Frage: Könntest du in Prozent ungefähr schätzen, in welchem Ausmaß du Deutsch im Englischunterricht verwendest? Du kannst das jetzt auch für deine eben drei Klassen, die du dieses Schuljahr hast, sagen. Ungefähr was ist der Anteil an Englisch und was ist der Anteil an Deutsch im Unterricht?

T3: Reden wir jetzt vom Klassenzimmer oder vom?

I: Wir können differenzieren. Wir können beides machen.

T3: Okay. (.) Hm. Also ich mein das ist natürlich jetzt auch so Selbst- und Fremdwahrnehmung, ja? Also da muss ich mir jetzt eine Selbsteinschätzung geben, also puh. Also in der Oberstufe jetzt in der fünften Klasse glaube ich schon, dass wir (2) also in den Online-Stunden meiner Meinung nach, also es geht jetzt um meinen Sprachgebrauch, oder?

I: Ja, genau.

T3: Dass wir da schon bei (2) bei 98 bis 99% Englisch reden, ja? Also Englisch sind (2) ahm in der fünften. In der (3) bei den Online-Stunden vielleicht sogar dann ein bisschen, weil man ja dann am Anfang in die Klasse und so vielleicht eher noch ein bisschen mehr auf Deutsch in äh in der Präsenz, ja? Aber da hoff ich ja doch auch, dass wir weit über 90% Englisch reden, ja? @@. Ahm (2) bei der ersten Klasse puh (.) ist sehr spannend. Da tu ich mir deshalb schwer, weil es eine sehr lebhafte Klasse ist und sich viel auch gegenseitig kommentiert @ und da bin ich mir jetzt echt nicht sicher, ja? Also in der zweiten Klasse (5) hätte ich vielleicht gesagt 70 30 oder so? Das kann ich (.) das variiert auch von Stunde zu Stunde.

I: Natürlich.

T3: Also ich hoffe, dass es ein bisschen mehr ist manchmal. Ahm aber es gibt schon Phasen, wo es dann natürlich kurz auch mal auf Deutsch ist oder oder halt irgendwas passiert in der Klasse, ja? Also (3) ja. Ahm (3) und und und in der ersten ich weiß nicht so. Ahm (2) ist schwierig. (5) Naja, ich schätz mal, weiß ich nicht. (.) So 60% wenn ich jetzt sag ich einmal bei der Tür hereinkomm bis ich wieder hinausgehe, außer es ist eine Klassenvorstandsstunde, ja, wo einfach irrsinnig viel, das das nehm' ich da schon also das kann man rausnehmen. Ja, aber zum Beispiel neulich hatten wir eine Stunde online über die Uhr, ja? Wo wir versucht haben also <L2en> „What's the time?“ </L2en> und so, ja? Und und da ist es mehr, ja? Also da sind es dann halt 80% oder so, ja? Also (2) ja. Schwierig, das jetzt für mich einzuschätzen.

I: Ja, das ist auch wie gesagt eine schwierige Frage und sehr schwierig auch zu beurteilen.

T3: Ja, es hängt auch immer von anderen Umständen ab: Wie ist die Dynamik in der Klasse? Ist es die zweite Stunde? Ist es die sechste Stunde? Da ist sicher ein Unterschied.

I: Gibt es aber allgemein eine Menge an Deutsch, die du für angemessen halten würdest im Englischunterricht?

T3: Das kann man schwer in Prozent ausdrücken also ich find auch weil die weil die ähm die Klassen so unterschiedlich sind. Also wo auch die Dynamik eine ganz andere ist und ich ich habe auch das Gefühl, dass generell dieser der der also wie viel Fremdsprache ahm verwendet

wird, dass man da (3) ahm (2) also dass es auch sehr viel von der Atmosphäre in der Klasse abhängt, ja? Also ich als Lehrer versuch es natürlich schon immer ahm (.), aber die auch auch wie sehr sich die Schüler trauen, ja? Also dieses so so ist ein <L2en> rapport </L2en> da oder nicht, ja? Das ist schon (2) die Frage, ja? Ja, also wie gesagt, das kann ich nicht in in in Prozent ausdrücken. Ich mein der Lehrplan sagt halt so viel wie so viel Fremdsprache wie möglich, ja? Und so viel Erstsprache wie nötig, so ungefähr kann man das auch irgendwie übersetzen. Also ich find's schon okay, wenn man manche Dinge zeitweise auf Deutsch ähm auch wieder macht, ja? Ahm aber wie gesagt, ich ich überlege jetzt gerade zum Beispiel in der letzten Stunde in der zweiten (.) mh (2) wegen den Prozent, vielleicht ist es doch ein bisschen mehr. Also ich weiß es nicht, vielleicht so 70 80 Prozent, ich weiß nicht. Aber aber alles ist also (.) ich finde nicht, dass jetzt von dem Zeitpunkt also ist meine Meinung ich finde es manchmal ein bisschen äh schwierig, also vielleicht auch ein bisschen künstlich, wenn ich hineingehe in eine Klasse, die ich eben zum Beispiel als KV hab oder in Musik auch und man geht rein bei der Tür und es ist alles nur mehr in Englisch, also das ist manchmal auch ein bisschen eigenartig. Also das finde ich eine komische Kommunikationssituation @@.

I: Mhm. Ja, das stimmt. Und glaubst du gibt es Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob deine Schüler*innen jetzt mehr oder weniger Deutsch im Unterricht verwenden? Zum Beispiel du hast vorher die Schulstunde angesprochen, ob es jetzt in der Früh ist oder ob es später ist. Weiß ich nicht, wenn sie eine Schularbeit davor gehabt haben, wenn du mehr Deutsch mal verwendest, ob sie dann auch automatisch mehr Deutsch verwenden.

T3: Ahm also ich glaube, dass dass dass generell die die Klasse und die Gruppendynamik eine große Rolle spielt. Ahm je je je je besser sich die Leute irgendwie auch verstehen und wenn sie merken das ist kein Problem, dass ich vielleicht auch einen Blödsinn sag, desto mehr trauen sie sich auch, ja? Und machen das auch. Ahm also das ist glaube ich eine große Sache. Die die Atmosphäre generell, also auch glaube ich zum Lehrer. Ob sie jetzt das Gefühl haben, dass der sie ständig beurteilt oder eben nicht, ja? Oder oder dass man halt mal etwas falsch machen kann und es wird nicht gleich geschimpft: „Was war denn das?“. Oder man wird auch nicht also das ist natürlich die Frage wie wie wie sehr korrigiert man, wie macht man das, ja? Ahm hilft man weiter und so weiter mit <L2en> scaffolding </L2en> oder so, ja? Ich glaube, dass dass alles zur zur zur Atmosphäre im Unterricht enorm beiträgt und dass das halt, ich glaube das ist der größte Faktor in Wirklichkeit.

I: Mhm.

T3: Also dass das alles viel leichter geht und äh wenn wenn wenn die die (2) wenn in der Klasse keiner so die Angst hat das Gesicht verlieren zu müssen und wenn man auch nicht ständig das Gefühl hat, der Lehrer tut nix anderes als prüfen.

I: Mhm.

T3: Also ich glaube, wenn man so auf der persönlichen Beziehungsebene quasi eine (2) ein respektvolles Miteinander hat sowohl unter den Schüler*innen als auch zum Lehrer, dann glaube ich ist das eigentlich die ja die beste Voraussetzung, dass auch wirklich viel Englisch gesprochen wird.

I: Okay. Das heißt andere Faktoren wie jetzt eben zum Beispiel sie sind supernervös, weil sie nachher eine Schularbeit haben oder kommen nervös in deine Stunde, weil davor was war, da hättest du nichts beobachtet oder auch?

T3: Das wird schon auch mitspielen, ja? Aber das sind dann halt so Tagesverfassungssachen. Ich glaub das variiert dann immer ein bisschen und es gibt sicher Tage, wo man manche ein bisschen mehr dazu irgendwie <L2en> nudgen </L2en> muss, dass sie halt (3) äh dass sie halt irgendwie dann doch das jetzt auf Englisch noch einmal sagen äh, aber (2) aber also das ja, aber ich glaub das spielt sich alles in einem gewissen Bereich ab, ja? Also ich ich glaube, (2) äh

also es ist oft schwierig, wenn man eine Klasse nicht so gut kennt oder so und dann glaubt man: „Ah, die trauen sich nicht reden“, aber wenn man sie dann irgendwie mehrfach unterrichtet, dann geht das dann wieder leichter, ja? Also ich glaub, dass da auch von dem her viel mitspielt oder wie wie gut sie auch den Lehrer dann einschätzen können.

I: Mhm. Und würdest du jetzt sagen, dass die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht als etwas Positives angesehen werden kann oder eher nicht sowohl von deiner Seite als auch von der Seite der Schüler*innen?

T3: Naja, also als etwas Positives weiß ich nicht. Also es ist okay finde ich, wenn also was was was ich schon positiv finde ist, wenn jetzt wer sagt: „Ah, das ist aber wie im Deutschen, wenn wir das so oder so sagen“, ja? Also das find ich super, weil man ja also so als als Parallele das irgendwie gut ahm (2) also, wenn das wer erkennt, ja? Also dass quasi dieser der der Vergleich von Sprachen also das ist schon ah schon spannend. Oder in der Oberstufe wäre das halt, dass man dann den Vergleich zieht zu Französisch oder wie auch immer oder romanische Sprachen oder Latein. Also je nachdem @ wo man sich halt auskennt und was die Kinder was die Kinder oder Schüler*innen äh dann äh dann auch sprechen. Also das glaub ich ich kann schon äh sehr positiv sein, (2) ähm generell aber also die die Situationen, wo wo oder in späteren Jahren sag ich dann von den Schüler*innen jetzt auch noch hauptsächlich Deutsch immer wieder mal verwendet wird, das ist halt dann (2) wie soll ich sagen? Das würde ich dann nicht als positiv sehen, weil dann dann wollen sie halt gerade nicht auf Englisch reden und sich nicht so anstrengen. Also ich glaub das würde ich jetzt nicht so positiv sehen @. Also zum zum zum Vergleich ja, das finde ich gut dann und wann einmal. Ahm (2) ja. Ich mein im großen Stil in der Oberstufe dann noch irgendwas übersetzen oder so oder das (2) es ist es ist eh ah da da wage ich zu bezweifeln, dass das besonders viel Sinn macht. Ahm ah aber vor allem weil am Anfang ja sehr oft die Kinder wirklich versuchen von Deutsch ins Englische einfach zu übersetzen und so, ja? Ahm und ich ich hoffe, dass man sie im Laufe der Jahre schon auch ein bisschen dazu führt, dass sie auch lernen mehr innerhalb des Systems der Fremdsprache zu denken. Ahm und das halt dann auch so anzuwenden ah aber ja. Ansonsten würde ich sagen außer zum bewussten Vergleich ja wie wie ist diese grammatikalische Struktur oder dass man zum Beispiel realisiert, dass jetzt <L2en> present perfect </L2en> und das Perfekt im im Deutschen halt völlig unterschiedliche Funktionen hat. Sowas finde ich schon sinnvoll zu machen und dann zu sagen: „Wie würden wir das im Deutschen sagen?“ Oder bei <L2en> conditionals </L2en>: „Wie wäre das jetzt im Deutschen? Wie könnte man das Englische auf Deutsch ausdrücken?“ Da macht es Sinn, aber ansonsten finde ich wäre es schon gut, wenn man wenn man das nicht hat, ja? @ Also wenn es eigentlich hauptsächlich auf Englisch ist.

I: Du hast jetzt auch andere Sprachen angesprochen wie Französisch, Latein, was auch immer. Verwendest du da selber auch einige von den Sprachen jetzt in der Oberstufe, dass du da Vergleiche herstellst oder eher nicht?

T3: Äh wenn also ich hab selbst nur das Latinum auf der Uni gemacht, also mein Latein ist sehr begrenzt. Ahm Französisch ab und zu, also ich hab vier Jahre Französisch gehabt. Das ist auch sehr sehr begrenzt meine Kenntnisse, aber es ist natürlich schon so, wenn man jetzt ahm ah englische Wörter, die von romanischen Sprachen, dass es dann natürlich einen Sinn macht, das einmal kurz anzusprechen und vor allem wenn die eh alle Spanisch oder Französisch oder so lernen, ahm das das macht schon Sinn, ah aber sonst ist dann wahrscheinlich meine Kompetenz in in in den anderen Sprachen also vor allem Französisch @ ist begrenzt, ja? Aber ich mein, wenn wenn es sich mal anbietet, dann ja, aber das ist dann eher auf dem Lexikalischen, also da geht es nur um das Vokabular. Und ich denke mir vielleicht hilft es dann zusätzlich, wenn man sagt: „Ah das ist ja wie im Französischen und das kommt aus dem Französischen“. Vielleicht bleibt es dann besser hängen oder so, ja?

I: Okay, das war es eh schon so ziemlich. Gibt es sonst noch irgendwas, das du in Bezug auf die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht sagen möchtest oder irgendwas, das du klarstellen oder ergänzen möchtest? Oder haben wir eh ziemlich alles genannt?

T3: Eigentlich nicht so wirklich. Also (3) es ist so, dass jetzt ich finde bei uns in [orgT3] in der Schule ist es ja so, dass der der der Erstsprachen <L2en> background </L2en> relativ ah homogen ist, ja?

I: Ja.

T3: Ahm das Ganze ist natürlich irgendwie spannend, wenn wenn wenn wenn halt ganz viele verschiedene Erstsprachen auch sind, ja? Wo natürlich Deutsch auch eine ist, aber wo halt viele andere auch noch ähm Elternsprachen quasi dann noch reinkommen als Sprachen, die die Schüler*innen zuhause sprechen. Äh das ist insofern finde ich äh natürlich auch spannend, weil dann die ähm (3) weil dann Deutsch jetzt nicht so die der der der Bezugspunkt ist der alleinige, nicht? Also somit ist das vielleicht sogar in vielen Dingen auch ahm fast ein bisschen leichter für die Schüler*innen dann vielleicht in diesem neuen Medium quasi oder in der neuen Sprache zu bleiben, ja? Weiß ich nicht, das ist jetzt nur eine Mutmaßung, aber aber (.) das habe ich schon in anderen äh in anderen Klassen und Schulen auch gemerkt. Da ist halt eine andere, wie soll ich sagen, da da (3) ich weiß nicht, ob es leichter ist. Das würde ich jetzt nicht sagen, aber es ist halt eine andere äh wenn es auch eine Herausforderung manchmal mehr ist, aber das ist natürlich dann insofern spannend, weil das dann quasi so eine ähm so eine neue Sprache ist so als neues Identifikationsmittel. Das finde ich auch irgendwie spannend, ja.

I: Das stimmt. Ja gut, dann vielen Dank.

T3: Ja, gerne.

Interview with T4

I: Also vielen Dank nochmal, dass du dir heute für das Interview Zeit genommen hast. Wie du bereits weißt, wird es in diesem Interview um die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht gehen. Alles was du sagst wird höchst vertraulich behandelt und deine Aussagen werden ausschließlich für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Deine Daten werden somit streng vertraulich behandelt und nur in meiner Masterarbeit in anonymisierter Form veröffentlicht, was bedeutet, dass man dann keinen Bezug mehr zu dir herstellen kann. Deine Zustimmung zur Aufnahme des Interviews habe ich bereits erhalten und die Aufnahme wird nach Fertigstellung der Arbeit natürlich sofort gelöscht. Du kannst auch jederzeit aus der Studie wieder aussteigen ohne jegliche Konsequenzen. Hast du dazu irgendwelche Fragen?

T4: Nein.

I: Okay, passt. Dann starten wir. Wie lange unterrichtest du schon Englisch?

T4: Ich bin aktuell jetzt im fünften Dienstjahr.

I: Okay. Und hast du schon immer an dieser Schule unterrichtet oder warst du auch woanders?

T4: Genau. Also ich hab' begonnen im Sondervertrag als mir die Diplomarbeit noch gefehlt hat und hab' dann ein Jahr später das Unterrichtspraktikum an dieser Schule gemacht und seitdem bin ich auch dort geblieben.

I: Und welche Klassen unterrichtest du dieses Schuljahr in Englisch?

T4: Dieses Schuljahr hab' ich eine erste Klasse, zwei dritte und eine fünfte.

I: Und deine Erstsprache ist Deutsch oder hast du eine andere Erstsprache?

T4: Deutsch, mhm.

I: Okay. Dann legen wir gleich los mit der Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht. Wann würdest du sagen verwenden deine Schüler*innen vor allem in den ersten Lernjahren Deutsch?

T4: Eigentlich immer, wenn sie nicht darauf hingewiesen werden, würde ich sagen. Also wenn sie nicht darauf hingewiesen werden, wenn sie Wörter nicht wissen. Gerade (.) also meinst du jetzt die erste Klasse oder die dritte Klasse, weil das ist ein enormer Unterschied?

I: Geht beides. Also du kannst mir da auch gerne die Unterschiede zeigen.

T4: Also in der ersten Klasse ist es natürlich schwierig, weil da können sie ja natürlich zum Beginn noch nicht wirklich viel und dementsprechend verwenden sie sicher häufiger Deutsch und vergessen auch oft, dass wir eben Englisch sprechen @. Auch wenn ich mit ihnen Englisch spreche und da muss man halt immer darauf hinweisen: „Ja wie sagt man denn jetzt ‚Darf ich aufs Klo gehen?‘ auf Englisch? Wie sagt man ‚Ich hab' meine Hausübung vergessen?‘“. Und das geht dann schon auch. Was aber vielleicht jetzt auch durch Corona und das Distance-Learning verstärkt wurde, dass sie es dann halt vergessen, wenn wir wieder in der Schule sind. Also ich glaub das ist eine Ausnahmesituation. Und die dritten Klassen sprechen eigentlich brav Englisch. Ähm sie sprechen Deutsch in Gruppenarbeiten, wenn ich nicht danebenstehe @. Und ähm (2) oft einmal bei Verständnisfragen. Also wenn ich zum Beispiel die Grammatik erkläre oder sie kennen sich überhaupt nicht mehr aus, dann fragen sie auf Deutsch und eigentlich auch aus Bequemlichkeit.

I: Mhm.

T4: So eher Fragen, die dann auch primär an die Mitschüler*innen gerichtet sind wie: „Wo sind wir gerade? Was für eine Seite brauchen wir?“. Das ist keine Frage an mich, wo sie Englisch sprechen würden, sondern eine Frage an ihre Mitschüler, wo sie in der Muttersprache sprechen. (3) Und da ist es wichtig, dass man differenziert zwischen der ersten und dritten

Klasse, weil da finde ich ist ein großer Unterschied. Und vorhin habe ich mich auf die erste Klasse bezogen.

I: Und in der fünften Klasse, was würdest du sagen? Kommt da auch noch Deutsch vor?

T4: Da würd' ich sagen, also da sprechen bei mir eigentlich wirklich alle brav Englisch. Ich hab' eine Schülerin, die konsequent Deutsch spricht und ich glaub bei ihr ist das ein bisschen so ein Protest. Also so ein bisschen Revoluzzer sein, ja? Sie fragt mich ganz banale Vokabel in der fünften Klasse wo ich mir wirklich manchmal denk: „Das kannst du ja gar nicht mehr ernst meinen.“. Also da seh' ich das eher so als Provokation.

I: Mhm. Und die anderen? Also wenn es jetzt um Gruppenarbeiten zum Beispiel geht, da kommt es jetzt auch nicht vor, dass Deutsch verwendet wird?

T4: Kaum. Ganz selten eigentlich würde ich wirklich sagen. Und wenn dann eben, wenn sie sich unbeobachtet fühlen. Und das kommt aber natürlich auf die Schüler*innen darauf an. Also es gibt welche, die sind sehr motiviert und die (2) die kenn ich jetzt auch schon eine Zeit lang. Wenn die jetzt in der fünften Klasse sind, habe ich die teilweise jetzt schon das fünfte Jahr und manche die eben in der Klasse sitzen, um wirklich Englisch zu üben, die reden die ganze Zeit Englisch, weil sie das halt sehen als Chance, dass man das übt. Aber ich sag jetzt einmal die (2) weniger motivierten @, die drücken sich halt gern mal davor, vor allem wenn es anstrengend wird.

I: Mhm. Und was denkst du sind jetzt (2) wenn wir wieder zurückgehen zu den Erst- und Drittklässlern. Was denkst du sind die Gründe dafür, dass sie eher Deutsch sprechen in diesen Situationen?

T4: Vielleicht eine Unsicherheit, dass sie sich nicht trauen oder dass sie halt (2) sie wissen vielleicht ein Wort nicht, sie trauen es sich vielleicht nicht zu. Sehr oft hab' ich den Eindruck, sie vergessen, dass sie es eigentlich können. Und (2) eben dementsprechend ein bisschen ein fehlendes Selbstbewusstsein, dass sie es eigentlich können. Und wenn man dann sagt: „Hey, versuch's einmal auf Englisch und ich helf' dir dabei“, dann klappt's eh gut. Aber oft einmal eben (2) vielleicht eine fehlende Selbsteinschätzung gemischt oder oft auch Bequemlichkeit vielleicht. Weil das kennen wir ja auch, sobald es einmal anstrengend wird und (2) es wird kompliziert, okay, dann redest du halt Deutsch. @@

I: Natürlich, ja. @

T4: Und da geht es den Kids ähnlich.

I: Natürlich. Und wie reagierst du dann darauf, wenn jetzt Deutsch in deinem Unterricht vorkommt? Wie sind deine Reaktionen?

T4: Es kommt immer auf die die Situation darauf an. Zum Beispiel wenn sie (.) wenn ich merke sie sprechen Deutsch, weil sie es sich gerade nicht zutrauen und ich weiß aber, dass sie es auf Englisch können oder ich hab' eine Frage auf Englisch gestellt zu einem inhaltlichen Punkt und sie antworten auf Deutsch, was oft einmal in der ersten Klasse passiert, weil da sind sie halt noch nicht so drin in Englisch, dann sag ich einfach: „Hey, versuch's einmal. Ich weiß, du kannst das auf Englisch und machen wir das gemeinsam“. Und so klappt das eigentlich ganz gut. Und danach haben sie eigentlich auch das Erfolgserlebnis, dass es ja sehr wohl geht. Und es wird dann auch teilweise, wenn es um die Fragen geht wie „Darf ich aufs Klo gehen?“ und so weiter, also das ist jetzt glaube ich diese übliche Lehrersituation, was schon fast ein <L2en> running gag </L2en> ist, ähm (.): „Na wie heißt denn das auf Englisch?“. Genau. Oder in Gruppenarbeiten, dass ich halt hin und wieder sag': „Ja bitte vergesst nicht, jetzt wird Englisch gesprochen und der Fokus liegt am Sprechen. Bitte nur Englisch“.

I: Okay. Das heißt, im Regelfall oder eigentlich immer versuchst du dann, dass sie es dann doch noch auf Englisch sagen?

T4: Genau. Außer es sind jetzt inhaltliche Fragen. Da leg ich eigentlich keinen Wert darauf. Erkläre ich jetzt etwas und sie fragen mich nach dem Inhalt, dann sehe ich ja schon, dass sie mich nicht verstanden haben und natürlich sag ich dann nicht: „Bitte stell die Frage auf Englisch“.

I: Okay, aber sonst schon?

T4: Ja, ja.

I: Und kommen auch andere Erstsprachen in deinem Englischunterricht vor oder wenn dann nur Deutsch?

T4: In meinem Unterricht also bewusst hab' ich nur Deutsch und Englisch wahrgenommen.

I: Okay. Und hast du dann bestimmte Regeln, was die Sprachverwendung betrifft? Also dass du sagst: „Okay, in diesen Momenten dürfen sie Deutsch sprechen“ oder gibt es da nicht wirklich Regeln?

T4: Hm, es gibt da nicht wirklich Regeln. Also sie wissen, dass eigentlich Englisch schon forciert wird und nur in Ausnahmen Deutsch gesprochen wird. Und ich handhab das eigentlich oft so, eigentlich ungewollt, aber irgendwie passiert das so vor allem bei Videokonferenzen jetzt, der Smalltalk zuerst. Man sieht sich, man spricht vielleicht kurz auf Deutsch was ich jetzt nicht zwingend positiv finde, aber das ist jetzt halt irgendwie durch Corona hat sich das oft ergeben. Man man man spricht ein bisschen auf Deutsch und dann sobald ich zum Englisch sprechen beginne, wissen sie: „Ah, jetzt fangen wir mit Englisch an“. Also das passiert eigentlich auch oft.

I: Okay. Und was würdest du sagen, wann verwendest du selber Deutsch im Englischunterricht?

T4: Hm, ich verwende (.) wie jetzt wieder in Bezug auf die dritte Klasse?

I: Wie du möchtest. Du kannst es gerne wieder differenzieren auch mit der Oberstufe.

T4: Generell spreche ich nur dann Deutsch, wenn ich das Gefühl hab', sie verstehen mich nicht oder bei Grammatikerklärungen. Also wenn ich jetzt zum Beispiel eine Grammatik erkläre, insbesondere in der dritten Klasse, aber in der ersten mach ich das eigentlich genauso, erkläre ich das mal auf Englisch (.) meistens mit Händen und Füßen @@ und mit der Tafel und ähm das ganze Paket eben. Und (2) dann, wenn ich den Eindruck hab', manche haben's nicht verstanden, sag ich das Gleiche auf Deutsch noch einmal. Das ist dann eher so, wenn eben der Inhalt wichtig ist, wenn's mir darum geht, sie müssen jetzt diese (.) diese <L2en> tense </L2en> verstehen. Also da wiederhole ich mich gern noch einmal im Deutschen oder wenn's wenn's um Vokabel geht. Vokabel auf Englisch, ich erklär's auf Englisch und wenn ich dann aber trotzdem noch den Eindruck hab', dass es noch nicht ganz klar ist, dann sag ich auch das deutsche Wort. Also das sind Situationen, wo ich Deutsch spreche.

I: Und wie ist das zum Beispiel bei <L2en> classroom management </L2en> Geschichten oder wenn es jetzt darum geht, weiß ich nicht, gerade in der Unterstufe paar Schüler*innen benehmen sich nicht so, wie sie sollten, machst du das dann auf Englisch oder auf Deutsch?

T4: Das mach ich alles auf Englisch.

I: Okay, also das ist dann alles auf Englisch.

T4: Genau.

I: Und kommen auch andere Sprachen vor? Gerade zum Beispiel in der Oberstufe, weiß ich nicht, Latein oder sonstiges? Oder hast du, wenn du eine andere Sprache sprichst, dann Deutsch?

T4: Ja, also man findet manchmal den Link zu anderen Wörtern, weil, wenn sie jetzt zum Beispiel ein Wort das ähm (.) ah das einen äh einen Hintergrund im Lateinischen hat zum Beispiel, dann sagt man: „Ha, schau mal. Schaut, das könnt ihr euch da so ableiten!“. Oder manche dann besuchen den Spanischunterricht: „Na schau, das ist das.“. So vielleicht, dass

man den Link findet, aber dadurch, dass ich jetzt da (.) dass Englisch die einzige Sprache ist, die ich fließend spreche, und sonst habe ich halt nur Grundkenntnisse in Spanisch, Latein, Altgriechisch kann ich da halt leider auch nicht so viel bieten.

I: Aber ein bisschen Bezug versuchst du schon herzustellen in dem Fall?

T4: Genau. Wenn ich was weiß, schon. Ja oder zum Altgriechischen oft einmal. Einfach mit Wörter herleiten. Wenn ich etwas weiß, dann sag ich's ihnen auch.

I: Okay. Und ähm jetzt hast du mir ja ein paar Situationen beschrieben, wo du jetzt Deutsch verwendest. Was sind da die Gründe dafür, wo du sagst, dass du da in diesen Momenten Deutsch sprichst? Warum?

T4: Hm, manchmal ist es vielleicht auch zum Teil ein bisschen eine Bequemlichkeit von mir. Wenn ich es schon dreimal auf Englisch erklärt habe und sie verstehen es halt einfach nicht @ und bevor ich es dann ein viertes Mal erkläre und es kommt vielleicht wieder nix raus, (2) dann (2) also einerseits vielleicht von mir auch dann schon die sinkende Bereitschaft, das jetzt zum vierten oder fünften Mal erklären. Beziehungsweise auch wenn ich den Eindruck hab', dass es halt wirklich nicht rüberkommt. Insbesondere halt bei Inhalten, wo es nachhaltig auch wichtig ist, dass sie das jetzt wissen, weil es bringt nichts, wenn ich ihnen da jetzt die die Verwendung vom <L2en> present perfect </L2en> zehn Mal auf Englisch erklärt hab', aber sie verstehen trotzdem nicht, wie man sie verwendet.

I: Also was dann vielleicht auch ein bisschen mit Time-Management zu tun hat, weil wenn du es dann schon (2) das geht ja dann auch in die Zeit, wenn du es so lange erklärst.

T4: Ganz genau.

I: Okay. Und gibt es ähm Faktoren, die beeinflussen, welche Sprache du verwendest? Also macht es einen Unterschied für dich, welches Alter die Kids haben, das Sprachniveau oder die Schulstufe?

T4: Auf jeden Fall das Level. In der fünften Klasse muss ich kein Deutsch mehr sprechen. Wenn ich in der fünften Klasse Deutsch spreche, dann ist das bei ganz schwierigem Vokabular, das ich eh zuerst schon auf Englisch auch erklärt habe, wo wir dann irgendwie gemeinsam so einen Kontext versucht haben zu schaffen, und es ist mir trotzdem (2) ich bin mir trotzdem nicht zu 100% sicher, dass ein jeder weiß, was das bedeutet, dann erklär' ich das auf Deutsch. Aber ich sag' jetzt einmal in der fünften Klasse wird kaum Deutsch gesprochen. (2) Und (.) in der dritten Klasse versuch ich so viel wie möglich Englisch zu sprechen, was sicher der Großteil der Stunde ist, und eben nur in so Ausnahmesituationen wie wir das gerade besprochen haben, dass ich Deutsch spreche. Beziehungsweise zu Beginn der Stunde mal Smalltalk, den ich eigentlich auf Englisch auch genauso machen könnte, aber irgendwie einfach durch das Distance-Learning hat sich das jetzt so eingebürgert. Und in der ersten Klasse wiederhole ich eigentlich sehr viel von dem was ich sag' noch einmal im Deutschen, was ich aber, weil ich hab' heuer meine dritte oder vierte erste Klasse, was ich bisher nicht gemacht hab' und wo ich wirklich seh', das ist auch wirklich aufgrund vom Distance-Learning. Dass sie einfach der englischen Sprache, dem Hören nicht so oft ausgesetzt sind und deswegen schon Bedarf auch ist, dass ich zum Beispiel die Buchseite dreimal auf Englisch sag', auf die Tafel schreib und dann hat's aber irgendwer noch immer nicht und dann sag' ich's auf Deutsch. @ So zirka.

I: Okay. Aber das heißt allgemein würdest du schon sagen, es macht einen Unterschied, ob du jetzt in der Unterstufe drin stehst oder in der Oberstufe was die Verwendung von Deutsch betrifft?

T4: Auf jeden Fall.

I: Mhm. Okay, schwierige Frage jetzt, aber kannst du grob in Prozent schätzen, in welchem Ausmaß du Deutsch oder Englisch verwendest? Da können wir jetzt ruhig differenzieren in

den verschiedenen Sprachen äh nicht Sprachen, in den verschiedenen Klassen. Aber wie viel Prozent du die beiden Sprachen verwendest ungefähr?

T4: ich würd' jetzt einmal, wenn wir bei der dritten Klasse bleiben, würde ich sagen spreche ich sicher (4) 85 bis 90% Englisch würde ich sagen. Kommt aber natürlich darauf an, ob wir da (.) ob da jetzt was zum Erklären ist oder nicht, weil wenn da jetzt gerade keine Grammatik zum Erklären ist, dann brauch ich auch kein Deutsch reden. In der fünften Klasse ganz wenig, also wenn überhaupt fünf Prozent vielleicht wenn überhaupt. Und in der ersten Klasse würd' ich sagen (3) 60 bis 70%, aber eher noch in Richtung 70 vielleicht. Und mit den 30 bis 40% Deutsch ist es aber nur das, dass ich das was ich schon auf Englisch gesagt hab' noch einmal wiederhole.

I: Mhm. Und gibt es eine Menge an Deutsch, die du für angemessen halten würdest?

T4: Ich würde sagen so wenig wie möglich. Und als ich zum Unterrichten begonnen hab', wollte ich auch wirklich strikt nur Englisch sprechen, und hab' dann lustigerweise durch unterschiedliche Lehrer*innen, also Kolleg*innen, ähm lustigerweise, du machst es ja in Spanisch auch, durch Spanisch- Kolleg*innen die Notwendigkeit von Grammatikerklärungen auf Deutsch gesehen. Weil für mich war das immer ganz klar, ich erklär das auf Englisch und das sitzt. Und im Gespräch mit Kolleg*innen, eben dann die Spanisch unterrichten, ähm (2) hab' ich mir gedacht: „Okay, vielleicht ist es doch nicht so klar, wenn ich das alles nur auf Englisch erkläre“ @ und seitdem hab' ich den Ansatz, dass ich es auf Deutsch vielleicht noch auf Nummer sicher wiederhole.

I: Mhm.

T4: Aber generell ist meine Meinung schon so viel wie möglich Englisch zu sprechen. Und ich bewundere zum Beispiel die Kolleg*innen, die sogar am Gang mit den Kindern Englisch reden. Das wär' für mich einfach zu anstrengend. Ich mein ich unterrichte Geographie ja auch, da weiß ich nicht immer, wer ist jetzt von Geographie, wer ist von Englisch, mit wem rede ich Englisch, mit wem rede ich Deutsch @. Das wäre mir vielleicht ein bisschen zu anstrengend, aber ich find das ist gut, wenn man das macht. Finde ich sehr gut.

I: Mhm. Und glaubst du gibt es Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, ob deine Schüler*innen jetzt mehr oder weniger Deutsch im Unterricht verwenden? Also, weiß ich nicht, wenn du jetzt mehr Deutsch sprichst, dass sie auch dazu verleitet werden, Deutsch zu sprechen?

T4: Ja, das glaube ich auf jeden Fall. Also wenn würde ich, gehe ich rein und red' schon Englisch, das ist mir zum Beispiel auch heute aufgefallen in einer dritten Klasse. Ich geh rein und frag halt auf Englisch wie's ihnen geht und wie die Woche so war und wie es jetzt ist wieder im Präsenzunterricht zu sein, dann krieg ich natürlich englische Antworten. Aber wenn ich ihnen die Fragen auf Deutsch stelle, dann gibt's halt deutsche Antworten. Dementsprechend bin da schon ich auch der Faktor, der das beeinflusst.

I: Und glaubst du gibt es sonst auch andere Faktoren, die das beeinflussen könnten?

T4: Sicher auch die <L2en> peer group </L2en>, also die die Gruppe, die <L2en> peer group </L2en>. Auf jeden Fall. Aber sicher auch die Klassengemeinschaft, wie wohl sie sich fühlen. Ja also wenn man (2) wenn man verunsichert ist und sich generell vielleicht als schlechten Schüler oder schlechte Schülerin einschätzt, wird man wahrscheinlich weniger gewillt sein, etwas zu sprechen und etwas beizutragen. Also ich glaub' da gibt es viele Einflussfaktoren. Dann sicher die Tagesverfassung auch. Das kennen wir ja auch. Man hat einen guten Tag, man spricht perfektes Englisch. Man hat einen schlechten Tag, man kriegt fast nix gescheites raus. Ich glaub, dass das die Kinder genauso haben.

I: Natürlich, ja. Mhm. Und würdest du allgemein sagen, dass jetzt die Verwendung von der Erstsprache im Englischunterricht als etwas positives angesehen werden kann oder eher nicht?

T4: Die Verwendung der Erstsprache?

I: Mhm.

T4: Ob die als etwas positives angesehen werden kann?

I: Genau.

T4: Generell würde ich dem nicht zustimmen, aber es muss natürlich differenziert werden. Also ich (2) es ist (.) toll, wenn die Schüler*innen alles verstehen, was ich ihnen auf Englisch sag', aber ich hab' mittlerweile das Gefühl, ich kann nicht bei jedem Kind davon ausgehen. Und dementsprechend geh ich halt jetzt auf Nummer sicher und und differenziere dahingehend. (2) Es ginge aber sicher, wenn ich nur Englisch sprechen würde ebenso, aber es würde halt einfach mehr Anstrengung und mehr Zeit bedeuten. Also (3) generell also es ist es ist eine Frage, die kann ich nicht mit ja oder mit nein beantworten. Da muss differenziert werden.

I: Je nachdem dann, okay.

T4: Genau.

I: Und in Bezug auf andere Sprachen, wenn eben auch, wie wir vorhin besprochen haben, Latein, Spanisch, wenn da Bezüge hergestellt werden können, findest du das positiv oder auch eher weniger?

T4: Das seh' ich auf jeden Fall positiv, weil wenn die Kinder oder generell, wenn wenn wer mehrere Sprachen spricht, dann ist das eine tolle Sache. Ebenso wenn ich jetzt ein Kind habe mit Migrationshintergrund, die ganz andere Sprachen sprechen, die ich jetzt auch nicht spreche, wäre mir das auch egal. Also wenn jetzt da zwei Kinder zum Beispiel die gleiche Sprache sprechen und der eine erklärt dem anderen jetzt was auf Serbisch zum Beispiel, dann ist das für mich natürlich überhaupt kein Problem. Also wenn sie sich da jetzt etwas gegenseitig in einer anderen Sprache erklären. Da würde ich jetzt auch nicht werten, ob die eine Muttersprache besser ist als die andere.

I: Nein, natürlich nicht. Aber solche Situationen gab es in deinem Unterricht bis jetzt noch nicht?

T4: Nein.

I: Okay. Ja gut, dass war es eh schon so ziemlich. Gibt es sonst noch irgendwas was du eben in Bezug auf die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht sagen möchtest oder irgendetwas, was du ergänzen möchtest?

T4: Nein, eigentlich nicht.

I: Okay, dann sage ich vielen Dank für das Interview.

T4: Sehr gerne.

Interview with T5

I: Vielen Dank nochmal, dass du dir heute für das Interview Zeit genommen hast. Wie du bereits weißt, wird es um die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht gehen. Alles was du sagst wird höchst vertraulich behandelt und deine Aussagen werden ausschließlich für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Die Daten werden somit streng vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit dann nur in anonymisierter Form veröffentlicht, was bedeutet, dass man in der Masterarbeit keinen Bezug mehr zu dir herstellen kann. Deine Zustimmung zur Aufnahme des Interviews hab ich ja bereits erhalten. Die Aufnahme wird nach Fertigstellung der Arbeit sofort gelöscht und du kannst natürlich jederzeit ohne Konsequenzen wieder aus der Studie aussteigen. Hast du irgendwelche Fragen dazu?

T5: Nein, alles klar.

I: Passt, dann fangen wir gleich mal an. Wie lange unterrichtest du schon Englisch?

T5: Ahm (2) da müsste ich jetzt rechnen. Ich hab begonnen im Schuljahr 2006/2007, dann hab ich vier Jahre unterrichtet. Ahm dann war ich äh ein Jahr zuhause, weil ich meinen Sohn bekommen hab. Dann war ich wieder ein Jahr da, also fünf Jahre. Dann hab ich meine Tochter bekommen, dann war ich wieder ein Jahr da, dann war ich wieder weg @. Und jetzt bin ich wieder das erste Jahr da, also jetzt sind es dann äh ich glaub es sind sieben Jahre, wenn ich mich nicht täusche. Vielleicht irre ich mich jetzt aber auch, aber sieben Jahre müssten es sein, ja.

I: Okay. Und warst du schon immer an dieser Schule oder hast du auch wo anders Erfahrungen gemacht?

T5: Ich war an der Schule und ich hab Volksschulkurse gemacht, also an zwei verschiedenen Volksschulen Englischkurse.

I: Mhm. Und welche Klassen hast du in diesem Schuljahr in Englisch?

T5: Ahm nur eine dritte.

I: Mhm. Und deine Erstsprache ist Deutsch oder hast du eine andere Erstsprache?

T5: Deutsch, ja. Mhm.

I: Okay. Dann fangen wir gleich mal an mit der Verwendung von Deutsch im Englischunterricht. Wann würdest du sagen, verwenden deine Schüler*innen Deutsch im Englischunterricht?

T5: Ahm (3) sie versuchen eigentlich meistens eher zuerst Deutsch zu verwenden, äh allerdings, nein. Wenn wir eine Übung machen, also wir lesen zum Beispiel was im Buch, einen Text oder wir machen eine <L2en> listening comprehension </L2en>, da da ist es für sie natürlich, die Fragen die im Buch stehen oder die ich ihnen stelle, auf Englisch zu beantworten, ja. Also wenn das schon so ein Setting ist, das auf Englisch ist, aber wenn wir ganz normal miteinander im Gespräch sind, dann würden sie zuerst einmal immer ah auf Deutsch glaub ich ahm versuchen zu sprechen, wenn ich sie nicht daran erinnere, dass wir da auf Englisch reden. Genau.

I: Und gibt es sonst auch noch Situationen? Wie ist das zum Beispiel in Partner- oder Gruppenarbeiten? Ich meine das gab es ja jetzt länger nicht wegen Distance-Learning, aber wenn wir an die Zeit in der Schule denken, reden sie da auch Deutsch miteinander, wenn sie zusammenarbeiten? Hättest du da etwas beobachtet?

T5: Ja, da ist ein Unterschied zwischen Unter- und Oberstufe finde ich. Also jetzt je (.) je jünger die Kinder sind, desto eher muss man wirklich, wenn man zur Gruppe hingeht, sagen: „Moment einmal. Englisch, bitte“. Ah und dann reden sie auch Englisch miteinander oder versuchen das zumindest zu mixen. Aber in der Oberstufe da bleiben die wirklich schön im Englischen. Also (.) je älter sie sind, desto besser funktioniert das eigentlich, ja.

I: Und was denkst du sind die Gründe dafür, dass sie eben in der Unterstufe oder auch in der Situation, die du vorher genannt hast, Deutsch verwenden? Also dass sie sich da bewusst dafür entscheiden, Deutsch zu sprechen?

T5: Ahm (2) weil der Wortschatz einfach noch nicht so ahm (2) breit ist bei den jüngeren Schülern und das Bedürfnis dem anderen aber das zu kommunizieren, was man gerne kommunizieren würde, größer ist als möglicherweise die Geduld jetzt da nach dem richtigen Wort zu suchen oder womöglich das nicht sagen zu können, was man sagen will, weil einem einfach die Vokabel noch fehlen. (2) Und dann behilft man sich halt doch lieber mit der eigenen Sprache @@.

I: Mhm. Und wie reagierst du gewöhnlich darauf, wenn da jetzt Deutsch vorkommt?

T5: Ich ich reagier ganz relaxed darauf. Also mir ist das total wichtig, dass die Schüler (.) äh nicht in so einer Schockstarre im Unterricht sitzen, weil die denken, sie müssen jetzt immer Englisch reden ahm vor allem wenn sie junge Schüler sind. Also gerade so erste, zweite, dritte Klasse ist schon so eine Übergangsklasse, aber gerade besonders in der ersten und zweiten da hab ich (2) also als ich begonnen hab zu unterrichten, da dachte ich: „Ich werd nur Englisch reden mit den Schülern“, aber dann hab ich mir gedacht, dass eh im Alltag ist mir dann bewusst geworden, dass das keine gute Idee ist, weil ähm weil die Schüler dann eigentlich nur noch stumm sind, zumindest die meisten Schüler. Und ähm (.) nur noch stumm sind und eigentlich den Blickkontakt vermeiden mit mir @, während wenn die Schüler ahm das Gefühl haben, sie dürfen da jetzt auch mischen, sie dürfen ahm also sie sollen versuchen auf Englisch zu reden, sie dürfen aber auch jederzeit auf ihre Erstsprache zurückgreifen, dann entsteht da so ein natürlicher Umgang mit der Sprache und das darf dann reifen.

I: Mhm.

T5: Also das ist mein Zugang dazu, aber ich glaub das macht jeder an der Schule sehr anders @.

I: Natürlich, ja. Aber das heißt, du ähm quasi sagst schon zwischendurch: „He, das ist die Englischstunde. Versuch es mal auf Englisch!“, aber bei dir ist das auch kein Thema, wenn sie da jetzt auf Deutsch sprechen und du ermahnst sie da jetzt nicht sofort deswegen.

T5: Nein, genau. Und ich versuch auch absolut nicht, dass sie sich da dafür schämen, dass sie das zum Beispiel jetzt nicht sagen können auf Englisch. In der Oberstufe ist das ganz was anderes. Ich unterrichte ja auch zum Beispiel Geschichte mit Arbeitssprache Englisch und wir sprechen von der ersten Sekunde weg nur Englisch und auch wenn ich die Schüler am Gang treffe, red ich mit denen Englisch. Für die bin ich eine englischsprachige Lehrerin, weil die wollen das auch. Das sind Schüler, die buchen sich sozusagen freiwillig ein ein ein Fach wie Geographie oder Geschichte auf Englisch und das sind solche Schüler, die sich das auch wünschen, aber im Englischunterricht äh wenn die noch so jung sind und noch so einen äh ähm kleinen Wortschatz haben, da empfind ich das eher als lernhinderlich, wenn man dann zu sehr darauf beharrt, dass sie immer Englisch sprechen sollen. Also ich glaub schon, dass ich möglichst viel mit ihnen Englisch sprechen sollte, äh weil je mehr sie (.) je mehr <L2en> exposure </L2en> sie haben, je mehr sie einfach hören, desto besser ähm, aber (2) ich mach das dann so, wenn wenn sie äh wenn ich merk, das das braucht jetzt unbedingt eine Erklärung, dann sag ich das auf Englisch und sag es auf Deutsch nochmal zum Beispiel. Aber aber ich find von ihnen muss da immer ganz stark die Freiheit da sein, dass sie auch (2) dass sie sich ausdrücken können wie sie es jetzt gerade brauchen @, aber immer natürlich ermutige ich sie dazu, dass sie (.) dass sie es versuchen auf Englisch, ja.

I: Mhm, okay. Und kommen andere Erstsprachen in deinem Unterricht auch vor? Hättest du da auch schon etwas beobachtet, dass deine Schüler*innen auch andere Sprachen sprechen oder ist es eher immer nur Deutsch dann?

T5: Es ist bei mir jetzt eigentlich immer nur Deutsch. Das hat man vielleicht (2) eher wenn man, weiß ich nicht (2). Ich mein ich hab zum Beispiel zwei türkische Mädels in der Klasse, die sitzen nebeneinander. Wenn die mal flüstern miteinander, kann ich nicht beurteilen ob sie Türkisch flüstern, aber sonst wäre es mir eigentlich nicht aufgefallen.

I: Okay. Und hast du dann auch konkrete Regeln in deinem Unterricht, was die Sprachverwendung betrifft? Also dass du sagst: „Okay, in diesen Momenten sprechen wir Englisch. Da ist Deutsch erlaubt“ oder hast du da keine gewissen Regeln?

T5: Ahm nein. Ich biete ihnen am Anfang ein paar so Phrasen an, dass sie lernen, wie man sagt: „Ich muss aufs Klo. Darf ich bitte aufs Klo gehen?“ äh oder „Darf ich bitte aufstehen? Darf ich trinken?“ oder „Können Sie mir helfen?“. Da geb ich ihnen so ein Set an an an ähm Sätzen und vermittele ihnen also das das wär gut, wenn sie das verwenden. Aber ich hab keine ich hab keine Regeln, nein. Ich mein ich erklär den Schülern immer dazu: „Wir versuchen auf Englisch zu sprechen“. Wenn es um Grammatik geht oder um Verständnisfragen, dann dann ist Deutsch auch absolut okay, aber das wächst dann. Also so ab der vierten oder dritten, in der dritten beginnt das eigentlich auch schon, versuch ich möglichst auf Englisch und ah ich formulier das eigentlich nicht so als Regel, sondern sie kriegen das dann von mir mit. Sie antworten (.) sie sagen zum Beispiel was auf Deutsch und ich antworte aber auf Englisch und ich fall nicht auch in die Erstsprache und das signalisiert ihnen eh: Das ist jetzt hier ein englischsprachiger Arbeitsraum sozusagen. Auch im Internet ist das so. Sie schreiben mir auf Teams auf Deutsch und ich schreib auf Englisch zurück. Also ich versuch ihnen das so zu vermitteln, aber ich (.) wir haben das nicht als Regel formuliert, ja. Oder ich hab das nicht als Regel formuliert.

I: Und somit ist das ja für dich auch okay, wenn sie eben in diesen Momenten dann Deutsch verwenden und nicht Englisch, oder?

T5: Ja genau. Das ist für mich okay, aber es ist interessant, weil eben ab der fünften schreiben die mir nur noch auf Englisch auf Teams. Also das ist (2) sie wachsen eh in ihrem (.) in ihrem äh Selbstbewusstsein, was das betrifft und (.) genau.

I: Und wann würdest du dann sagen, verwendest du selber Deutsch in deinem Englischunterricht? In welchen Momenten?

T5: Ahm (5) muss ich kurz überlegen, wie so der Englischunterricht abläuft. Also wenn ich reinkomme, da ist auf jeden Fall einfach mal ein englischer Start.

I: Mhm.

T5: Ahm (6) auf jeden Fall, wenn ich das Gefühl hab, dass jetzt (.) dass jetzt der Schüler nicht weiß, was ich gerade gesagt hab.

I: Mhm.

T5: Dann erklär sag ich's nochmal auf Deutsch oder ich sag einen Teil des Satzes nochmal auf Deutsch. Ahm (3) also wenn ich merk es gibt ein Verständnisproblem und ahm immer wenn ich Grammatik erkläre. In der Unterstufe, ja. In der Oberstufe geht das auch ohne und da ist man auch nicht mehr so viel bei der Grammatik, ja.

I: Wie ist das bei Vokabular zum Beispiel? Machst du das auch auf Deutsch oder versuchst du das ihnen auf Englisch zu erklären dann?

T5: Ahm na bei den Vokabeln ahm (2) das mach ich eigentlich auf Deutsch, weil sie haben ja auch in den in den Englischbüchern immer die deutsche Übersetzung daneben. Also das sind sie irgendwie gewohnt, dass man ihnen nicht eine englische Erklärung dazugibt, sondern das deutsche Äquivalent.

I: Mhm.

T5: Ja. Aber ich geb ihnen meistens einen englischen Satz dazu.

I: Okay, damit sie das Wort halt auch im Kontext kennenlernen. Mhm.

T5: Ja, genau.

I: Was mir jetzt sonst noch einfällt wäre <L2en> classroom management </L2en>. Eben einerseits organisatorische Geschichten wie Schularbeitstermine, Schularbeitsrückgaben und so weiter, oder auch gerade vielleicht in der dritten Klasse disziplinäre Sachen, zum Beispiel weil sich ein paar Schüler jetzt nicht so benehmen wie sie sollten. Redest du dann auf Deutsch oder auf Englisch mit ihnen in diesen Momenten?

T5: Das ist immer unterschiedlich. Manchmal sag ich: <L2en> „Peter, your lips are moving. They’re not supposed to be moving.“ </L2en> oder irgendwie so etwas in der Art, ja? Also ich hab da schon meine englischen äh ähm ja doch, ich red sie auch auf Englisch an. Auch die Kleinen. Nur meistens meistens red ich sie auf Englisch an und auf Deutsch, weil ich mir denk die können, auch wenn ich mich über etwas ärger, ein paar gute Vokabel gleich dazulernen. Oder wenn beim Ermahnen oder so sie sollen da auch lernen, wie man das auf Englisch ausdrücken kann. Ahm aber ich sag dann meistens schon ein deutsches eine deutsche Phrase auch dazu. Genau. Aber <L2en> classroom management </L2en> also wenn es um Schularbeiten oder so geht und Termine, dann red ich Deutsch, aber nur eben bei den Kleinen. Bei den Großen (.) also in der Oberstufe machen wir das auch alles auf Englisch. Mhm.

I: Und warum würdest du sagen, dass du in diesen Momenten Deutsch sprichst gerade jetzt in der Unterstufe? Eben was jetzt Grammatik angeht, Vokabular, <L2en> classroom management </L2en> und so weiter. Warum wechselst du dann?

T5: Ahm (3) weil das Niveau in jeder Klasse doch unterschiedlich ist und mir in dem Moment die (.) ahm (2) der Inhalt also wichtiger ist, dass das ankommt, dass wirklich verstanden wurde, worum es geht als ahm (2) dass die Schüler da jetzt ahm quasi ja kein deutsches Wort hören. Also das ist mir dann in dem Moment einfach ganz wichtig, dass wirklich alle verstehen während wenn wir zum Beispiel über (.) über irgendeinen Lerninhalt sprechen wie einen (.) einen Text, den wir gerade gelesen haben oder so, dann denk ich mir, das ist jetzt nicht so wichtig, wenn jemand (.) nicht jedes Wort versteht, das ich sag. Hauptsache er er er kommt mit irgendwo ahm (2), aber bei manchen Informationen ist es einfach wichtig, dass der Schüler wirklich jedes Wort versteht und und da ist mir das dann wichtig, dass ich ihnen zumindest es auf Deutsch auch dazusage. Ja.

I: Mhm.

T5: Grammatik ist auch so komplex teilweise find ich. Ich mein das kommt darauf an, wie man die Grammatik unterrichtet. Wenn man ihnen Regeln gibt, äh (2) dann dann wird das zu schwierig auf Englisch für sie die Regeln zu verstehen. Und gerade die Jüngeren, die brauchen noch so Regeln zum Festhalten. So schön das ist, ich weiß es gibt diesen Ansatz in der Vermittlung von Grammatik, dass man ihnen (.) dass man die Grammatik möglichst ohne Regeln äh beibringt ähm (.), aber (2) da hab ich auch eine Kollegin gehabt, die jetzt schon in Pension ist, die das nur nach diesem <L2en> approach </L2en> gemacht hat. Und ich hab aber festgestellt, dass (2) hm viele Kinder nicht alle, da gibt es auch unterschiedliche Lerntypen, die brauchen so zwei bis drei Regeln zum Festhalten. Das gibt ihnen Sicherheit. Die fühlen (.) die haben sonst das Gefühl, sie schwimmen da @. Ja.

I: Und somit hilfst du ihnen da mit den deutschen Regeln dann, dass sie sich da wo festhalten können und sich auskennen. Mhm.

T5: Genau, aber ich sag die Regeln teilweise auch auf auf Englisch, aber immer auf Deutsch dazu. Also wenn ich jetzt zum Beispiel über ah <L2en> present perfect versus past tense </L2en> spreche, dann dann würd ich zum Beispiel sagen ahm (3) ahm: <L2en> „If you spot a past tense indicator, make sure you use the past tense in this sentence. Don’t use present perfect if it says *yesterday* or *last Wednesday*.“ </L2en> Und dann sag ich es halt noch einmal dazu: „Achtet wirklich darauf, dass da keine Zeitangabe drin steht in der <L2en> past tense

</L2en>, weil sonst ist es sicher nicht <L2en> present perfect </L2en>“. Also ich mach das eigentlich nie, dass ich das nur auf Englisch (.) auf Deutsch erklär, sondern ich sag eigentlich oft ah einen einen englischen Satz dazu und mir gefällt das auch ganz gut, wenn die Schüler bei mir auch sehen, dass ich hin und wieder wechsle, weil ihnen das auch irgendwie die Freiheit gibt, dass sie auch ein bisschen mischen dürfen. Und ich glaub in einer Sprache zu mischen ist gar nicht schlecht. Also ahm (2) ich ich glaub man darf das ruhig @. Ich sag ihnen auch immer: „Ihr dürft ruhig“, also bei der Schularbeit natürlich nicht, aber jetzt so wenn wir miteinander im Unterricht reden: „Du kannst einen englischen Satz sagen und wenn dir das englische Wort nicht einfällt, dann bau das deutsche Wort kurz ein“. Also das ist für mich auch kein Problem. Ja ich mein sie (2) dass sie mit der Sprache einfach spielen können, experimentieren können und nicht zu (.) das soll alles nicht zu starr und streng sein, sondern sie sollen ganz viel Spaß daran haben. (3) Das ist mir ganz wichtig.

I: Und welche Faktoren beeinflussen dann die Sprache, die du verwendest? Also hat das dann etwas mit dem Alter der Kinder zu tun, mit dem Niveau, der Schulstufe? Was würdest du sagen?

T5: Ja auf jeden Fall mit dem Alter und mit dem Niveau.

I: Mhm.

T5: Ja, weil mit einer achten Klasse da (.) da würd ich mir komisch vorkommen, wenn ich beginn zum Deutsch reden, weil die verstehen schon so viel. Ich kann wirklich alles mit ihnen auf Englisch besprechen. Wir können Schularbeitstermine auf Englisch besprechen, ich kann ermahnen auf Englisch, ich weiß das kommt an. Ahm und (2) aber wenn ich jemanden in einer achten hätte, wo ich weiß, der tut sich schwer mich zu verstehen, dann hätte ich auch kein Problem damit, ihm das nochmal auf Deutsch (2) ahm zusammenzufassen, was ich gerade gesagt hab @.

I: Mhm. Das heißt für dich macht es doch einen enormen Unterschied, ob du jetzt in einer Unterstufenklasse drinstehst oder in einer Oberstufenklasse, was (2) deine Verwendung von Deutsch oder Englisch anbelangt?

T5: Ahm ja, also keinen großen Unterschied. Ich ich versuch schon möglichst viel in in in beiden Kontexten so (2) ich versuch auch immer Englisch zu reden in der Unterstufe. Nur ahm ich bin einfach lockerer, es ist einfach nicht 100 Prozent Englisch in der Unterstufe, ja? Ahm sondern da ist einfach klar, dass da ein bisschen mehr gemischt wird, damit einfach die Kinder mitkommen. Und über die Jahre hab ich auch mitbekommen, dass (2) also meine persönliche Erfahrung ist, dass das auch der Wunsch der Kinder ist. Also (2) ahm die Eltern würden vielleicht manchmal sagen: „Ah, voll super. Da wird nur Englisch gesprochen“, aber für die Kinder ist das oft gar nicht schön. Also ahm wir haben ja auch manche Lehrer an der Schule, die <L2en> native speaker </L2en> sind, und ahm vor kurzem hab ich gehört wie ein paar Schüler geredet haben über den BE-Unterricht von einer ganz lieben Kollegin, die aus Amerika kommt und Englisch spricht mit den Kindern. Und die haben gesagt: „Ich hab nie eine Ahnung was ich tun muss. Ich schau immer, was die anderen machen“. @ Und also das ist oft so ein Ideal, das da jetzt nur Englisch gesprochen wird und und dadurch wird das dann den Spracherwerb ahm erleichtern. Ich persönlich glaub das nicht. Ich glaub, dass die Kinder Spaß daran haben müssen und dann und dann werden sie auch die Sprache gut lernen. Ja. Zum Spaß gehört dazu, dass sie keine Angst davor haben und wenn sie das Gefühl haben: „Ah, ich versteh das nicht“ oder „Was? Jetzt muss ich da nur Englisch reden?“ oder so, dann kriegen die (2) ich glaub die kriegen dann Angst @. Also nicht alle, aber doch ein paar, ja.

I: Und dann funktioniert es erst recht weniger natürlich, wenn man da Angst hat oder man traut sich dann halt natürlich weniger.

T5: Genau.

I: Mhm.

T5: Genau. Aber ich glaub schon, dass es das Ziel ist, möglichst viel auf Englisch, ja? Und wirklich nur was notwendig ist auf Deutsch zu sprechen.

I: Mhm.

T5: Aber (2) genau @. Das ist so mein Zugang.

I: Okay. Schwierige Frage jetzt, aber kannst du in Prozent schätzen, in welchem Ausmaß du Deutsch in deinem Englischunterricht verwendest?

T5: Das kommt ganz stark auf die Klasse an.

I: Zum Beispiel jetzt eben in der dritten Klasse.

T5: Mh (5), wenn ich an die heutige Englischstunde zum Beispiel denke, (3) also (.) ja ich vielleicht zehn Prozent Deutsch in einer normalen, aber es kommt darauf an, wenn wir eine eine Stunde haben, wo es wirklich um ein neues Grammatikkapitel geht, dann ist es vielleicht ähm 60 Prozent Englisch und 40 Prozent Deutsch, ja? Aber in einer Standard-Stunde so wie heute wo wir eine eine <L2en> reading comprehension </L2en> haben, eine <L2en> listening comprehension </L2en>, wo wir über ein Thema reden, heute ging es um das <L2en> suffrage movement in Britain </L2en>, das war 90 Prozent Englisch.

I: Mhm.

T5: Ja. Und die zehn Prozent die Deutsch waren, das war dann, wenn ich ein Vokabel wie zum Beispiel <L2en> suffrage </L2en> erklärt habe oder so. Das ergibt dann die zehn Prozent.

I: Mhm, verstehe. Und gibt es eine Menge an Deutsch, die du für angemessen halten würdest oder kommt das auch immer darauf an?

T5: Ahm (2) ja, das kommt auch immer darauf an. Ich würd's nicht für angemessen halten, wenn eine Englischstunde zu 100 Prozent auf Deutsch wär @. Ahm ich würd's auch nicht gut finden, wenn's 80 Prozent auf Deutsch wäre. Ahm (2) ich glaub das wär so meine Schmerzgrenze, aber es gibt sicher Unterrichtsstunden, wo (.) also wenn man über Grammatik spricht, aber nur in einer ersten Klasse zum Beispiel, ja? Ich fänd's okay, wenn 70 Prozent auf Deutsch sind in einer ersten Klasse, wenn ich etwas ganz Neues und Schwieriges ah die <L2en> past tense </L2en> oder so erkläre, das ist okay, aber (2) aber ich weiß nicht, ob ob ich Stunden hatte in einer ersten überhaupt, wo ich 70 Prozent Deutsch gesprochen hätte. Ich glaube eigentlich gar nicht. Also selbst da versucht man möglichst viel auf Englisch zu sprechen.

I: Mhm. Und gibt es glaubst du Faktoren, die jetzt einen Einfluss darauf haben, ob deine Schüler*innen mehr oder weniger Deutsch im Englischunterricht verwenden?

T5: Ahm ja, also ich glaub ein ganz großer Faktor ist ob man als Lehrer*in Englisch spricht. Also wenn du einen Lehrer hast, der viel Deutsch spricht, dann wirst du auch Deutsch sprechen. Ahm die (2) bei den Oberstufe Geschichte Schüler*innen mit denen ich ahm Geschichte in Arbeitssprache Englisch hab, die kennen mich nur auf Englisch und deshalb fällt denen das glaub ich gar nicht ein, dass sie mit mir auf Deutsch sprechen. Also die fragen mich alles: ob sie trinken dürfen, ob sie aufs Klo gehen dürfen, wirklich alles immer auf Englisch. Ahm (2) und natürlich die die Jüngeren, die mich auch mit äh deutschsprachig kennen, die sind dann natürlich eher dazu geneigt, dass sie auch einmal was auf Deutsch sagen. Und das ist sicher so. Ja, dass das schon vom Lehrer ausgeht, ahm das ist sicher ein Faktor. Und natürlich das Niveau. Also je mehr sie dann sagen können ahm (5) genau. (5) Ich wüsste nicht was für Faktoren mir noch einfallen könnten. Das Niveau, der Lehrer. Ahm (2) sicher die Atmosphäre im Unterricht, ob das eine eine eine Atmosphäre ist, wo Fehler passieren dürfen. Wenn Kinder Angst haben (.) wenn Schüler Angst haben davor, dass sie ausgelacht werden, weil das irgendwie weil sie das vielleicht falsch aussprechen oder sie einen Blödsinn gesagt haben oder so, wenn so eine Atmosphäre herrscht, wenn der Lehrer streng schaut, wenn irgendein Grammatikfehler in dem Satz jetzt drin ist, das mach ich zum Beispiel auch nicht. Wenn sie mir

auf Englisch etwas sagen, ich verbessere ihre Sätze nicht, ja? Außer es ist ein ständig wiederkehrender Fehler oder so, dann sag ich schon einmal: „Da musst du aufpassen“ oder bei ahm ahm (2) „<L2en> Women </L2en> spricht man so aus dann in der Mehrzahl“ oder so. Aber grundsätzlich lass ich sie reden und verbessere sie nicht, weil sonst ahm (2) haben sie ständig das Gefühl äh sie werden da geprüft, wenn sie mit mir auf Englisch reden @. Ja. Das ist sicher auch ein Faktor.

I: Und zum Beispiel, weiß ich nicht, wenn an einem Tag jetzt vor deiner Stunde oder nach deiner Stunde eine Schularbeit ist in einem anderen Gegenstand oder ein Test und sie sind aufgewühlt, hätte das auch einen Einfluss, dass sie jetzt mehr Deutsch sprechen oder wäre dir das noch nicht aufgefallen?

T5: Mh (5) wäre mir noch nicht bewusst aufgefallen muss ich sagen.

I: Mhm.

T5: Aber Emotionen werden (2) ich mein hängen sicher damit zusammen. Also wenn jemand äh mit dem Sessel umfällt und sich den Kopf anschlägt oder so @ und weint, dann hat er noch nie Englisch mit mir gesprochen in der Situation @. Also genau.

I: Aber du dann wahrscheinlich auch nicht oder hättest du dann auf Englisch geantwortet?

T5: Nein, also in so Ausnahmefällen dann dann fällt man dann automatisch in die Erstsprache.

I: Mhm.

T5: Ja. Genau.

I: Und würdest du nun allgemein sagen, dass die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht jetzt als etwas Positives angesehen werden kann?

T5: Ja, ich würde sagen, dass es nicht nur positiv ist, sondern essenziell @.

I: Wieso?

T5: Ah du meinst du meinst die Erstsprache, ja? Ja, ja, genau, genau. Doch, das ist essenziell find ich, ja? Mhm.

I: Und warum?

T5: Also ich mein es ist natürlich super, wenn man die (.) wenn man die ähm (2) wenn ich jetzt zum Beispiel in einem ah anderen Land bin mit meiner Klasse und sie absolvieren dort einen Englischkurs und sie haben einen englischsprachigen Lehrer, der wirklich von dem Land ist und und die Kinder haben die Erwartungshaltung, weil sie wissen dieser Lehrer spricht nicht meine Sprache, dann ist das eine natürliche ahm Entwicklung, ja? Aber das so künstlich zu erzeugen in unserem Kontext das (2) ich find irgendwie für den natürlichen Umgang mit der Sprache und für eine entspannte Lernatmosphäre finde ich es eigentlich essenziell, dass man manchmal das Deutsche verwenden darf oder sogar soll, ja.

I: Mhm.

T5: Das hätte ich aber früher nicht so gesehen @. Das ist erst im Laufe der Jahre so meine Meinung geworden. Am Anfang war ich da ganz (3) ich hab in [orgT4] studiert und da bin ich mit ganz hohen Idealen gekommen ah wie wir (.) wie man das machen muss und so. Und (2) genau, aber jetzt denk ich, mir ist es am allerwichtigsten, dass sich die Schüler*innen wohlfühlen und das Lernen wird dann auch gut funktionieren.

I: Mhm.

T5: Und ich glaub zum Wohlfühlen trägt das bei, dass sie auch äh was auf Deutsch sagen dürfen, ja.

I: Und wie sieht das aus ähm mit anderen Sprachen? Also gerade in der Oberstufe kann man doch manchmal den Bezug zu Latein oder anderen romanischen Sprachen herstellen. Kommt das in deinem Unterricht auch vor?

T5: Ja, doch. Mhm.

I: In welchen Situationen dann?

T5: Ahm (3) ja also mir fällt jetzt kein konkretes Beispiel ein, aber wenn ich zum Beispiel äh also wenn ein Wort im Englischen ahm (2) ganz ähnlich ist wie ein lateinisches Wort und ich weiß, die Klasse hat auch Latein, dann sag ich zum Beispiel: <L2en> „You probably also know that from Latin“ </L2en> und dann redet man darüber oder so. Also ich mein (2) genau, da gibt es schon ah oder man findet die Worte in anderen Kontexten wieder in der Werbung oder so und sagt: „Wieso ist das eigentlich dort gelandet?“ und das kommt von einem gemeinsamen Ursprungswort oder so, ja.

I: Und findest du das auch positiv, wenn eben auch andere Sprachen da dann zum Einsatz kommen können?

T5: Ja? Ja, weil die Schüler sollen ja auch fächerübergreifend denken können und vernetzt denken und nicht nur in der Box @. Das ist ganz wichtig, ja.

I: Ja, gut. Das war es eh schon so ziemlich. Gibt es sonst noch irgendetwas, das du klarstellen oder ergänzen möchtest in Bezug auf die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht oder haben wir eh alles genannt?

T5: Ich glaub ähm (3) ich glaub, ich hab alles genannt. (3) Das Wichtigste ist auf jeden Fall vorgekommen.

I: Super, dann vielen Dank.

T5: Sehr gerne.

Focus group interview 1

I: Vielen Dank nochmal, dass ihr euch heute Zeit genommen habt für das Interview. Wie ihr wisst wird es um die Verwendung von Deutsch oder auch anderen Erstsprachen in eurem Englischunterricht gehen. Alles was ihr sagt wird höchst vertraulich behandelt. Eure Aussagen werden nur für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden. Das heißt, eure Daten werden streng vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form in meiner Masterarbeit veröffentlicht, was heißt, dass kein Bezug zu euch hergestellt werden kann. Also es weiß wirklich niemand, dass ihr da mitgemacht habt und dass jene Aussagen von euch kommen. Das Interview wird aufgezeichnet, also der Ton natürlich nur, damit ich mich voll und ganz auf euch konzentrieren kann. Sobald ich das Interview transkribiert habe, also alles abgeschrieben habe, wird das sofort gelöscht. Das bekommt auch niemand zu hören. Ihr könnt jederzeit auch wieder aussteigen, wenn ihr sagt: „Nein, ich möchte das doch nicht mehr“. Das ist gar kein Problem. Habt ihr dazu Fragen oder ist das klar?

S1: Also ich hab' keine Fragen.

S3: Alles klar.

I: Sehr gut, perfekt. Dann machen wir vielleicht ganz schnell eine kurze Vorstellungsrunde, dass ihr mir sagt, wie ihr heißt, wie alt ihr seid und was eure Muttersprache ist. Wie gesagt, die Namen werden dann natürlich nicht transkribiert, sondern ihr seid dann Student 1, 2, 3, was auch immer. Also nur kurz Name, Alter und eure Muttersprache.

S1: Okay, ich kann gerne anfangen. Also ich heiße [S1], ich bin 17 Jahre alt und meine Muttersprache ist Österreichisch, Deutsch.

I: Perfekt, danke, [S1].

S2: Ja, ich kann weitermachen. Mein Name ist [S2], ich bin auch 17 Jahre alt und meine Muttersprache ist Albanisch.

I: Danke.

S3: Ja gut, dann mach ich weiter. Ich bin [S3], ahm ich bin auch 17 und meine Muttersprache ist Deutsch.

I: Perfekt.

S4: Mein Name ist [S4], ich ähm bin auch 17 und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Danke, [S4].

S5: Mein Name ist [S5], ich bin 16 und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Perfekt. Und dann fehlt noch [S6].

S6: Ich bin [S6], ich bin 17 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Super, danke. Gut, dann starten wir direkt mit der ersten Frage. Verwendet ihr eure Muttersprache im Englischunterricht? Vielleicht können wir nur kurz, dass jeder sagt „Ja“ oder „Nein“.

S3: Ja, auf jeden Fall.

S2: Also da es bei mir nicht Deutsch ist, ich verwende es nicht wirklich. Also es ist vielleicht in der Vergangenheit hin und wieder einmal vorgekommen, dass ich es gesagt habe, aber nicht wirklich.

I: Mhm und wann hast du sie da verwendet? Ich mein Albanisch ist jetzt ziemlich spannend, weil das wahrscheinlich sonst keiner in deiner Klasse spricht und eure derzeitige Professorin ja auch nicht. Wann oder wie hättest du das in der Vergangenheit mal verwendet?

S2: Ich hab's höchstens vielleicht mal gesagt als Vergleich, wenn wir irgendetwas besonders ein Wort gehört haben und ich hab' halt den Vergleich gezogen, weil es so ähnlich mit Albanisch geklungen hat ausnahmsweise. Nicht wirklich verwendet, mehr als <L2en> fun fact </L2en> sozusagen gesagt, das glaub ich eher.

I: Aber das ist eher selten vorgekommen meinst du?

S2: Jaja, also (2) ich verwend sie praktisch gar nicht.

I: Okay. Und die anderen?

S5: Also ich verwend sie auch.

S1: Also ich würd' auch sagen, dass wir im Englischunterricht schon viel Deutsch reden.

S4: Ja, wir sind ja alle in derselben Klasse, also.

I: Ja schon, aber jeder verwendet es ja vielleicht anders. Könnte ja sein, dass einer von euch sagt: „Nein, ich versuche nur auf Englisch zu reden“.

S4: Nein, ich würde sagen wir verwenden Deutsch relativ oft.

S6: Ja.

I: Okay und mit wem und in welchen Situationen verwendet ihr sie würdet ihr sagen? Ist das jetzt nur mit euren Mitschüler*innen oder auch mit eurer Professorin, dass ihr Deutsch verwendet?

S3: Soll ich wieder anfangen?

I: Ja, gerne.

S3: Ähm (.) okay. Also ähm (2) es ist tatsächlich wir reden ja untereinander gerade jetzt in der jetzigen Situation sehr wenig im Unterricht, weil es ja nicht möglich ist. Das heißt, es ist wirklich hauptsächlich mit unserer Lehrerin.

I: Und wann? Also was ist das dann für eine Situation, dass du dich dazu entschließt, mit ihr auf Deutsch zu sprechen?

S3: Ähm (.) eigentlich @ in fast jeder Situation. Eigentlich fast in jeder Situation, wenn wir jetzt nicht gerade zum Beispiel (.) ähm irgendeine Übung aus dem Buch machen oder so. Also Anwesenheiten, ähm auch dazwischen so ein bisschen Small Talk über das Leben oder ähm auch einfach Erklärungen. Also es ist eigentlich (2) ich würde tatsächlich sagen, dass es mehr auf Deutsch als auf Englisch zum Teil sogar ist.

I: Und warum machst du das auf Deutsch? Ich mein du (.) ich mein ihr seid in der siebten, also du könntest das vermutlich locker auf Englisch machen. Hast du einen Grund dafür, warum du da jetzt Deutsch eher verwendest?

S3: Ähm (2) irgendwie weil ähm jetzt zum Beispiel, wenn wenn jetzt die Stunde beginnt und wir begrüßt werden, fängt immer unsere Lehrerin auch auf Deutsch an zu reden und irgendwie ist es dann fühlt es sich komisch an diesen Schritt zum Englischen zu machen. Man denkt gar nicht daran. Also ähm (2) eigentlich hauptsächlich, weil es von der Lehrerin ausgeht würde ich sagen.

I: Und wenn wir jetzt an die Zeit denken, als ihr noch aktiv real in der Schule wart, ich weiß, das ist in eurem Fall in der Oberstufe schon wirklich lange her @, ähm, [S3], hast du da auch mit deinen Mitschüler*innen also auch auf Deutsch gesprochen? Wenn ihr jetzt, weiß ich nicht, Gruppenarbeiten zum Beispiel macht oder Partnerübungen?

S3: Also bei Gruppenarbeiten, wenn es jetzt wirklich darum geht, dass wir einen Dialog führen sollen, sprechen wir natürlich Englisch, aber ähm (.), wenn es jetzt um so Sachen geht wie wir machen uns Rollen aus in einer Gruppe und besprechen das, dann ist es schon Deutsch eigentlich.

I: Okay, super. Danke. Wie schaut das bei den anderen aus?

S1: Ja, ich kann da gleich anschließen und was sagen zu den Gruppenarbeiten zum Beispiel eben. Ich hab' das halt öfter mit [S2] zum Beispiel gemacht und wenn wir halt irgendwie Dialoge führen müssen oder irgendetwas besprechen müssen, dann reden wir eigentlich schon immer Englisch, aber wenn wir halt fertig sind und uns danach über etwas anderes unterhalten, dann reden wir natürlich auch so wie privat auf Deutsch. Also es kommt schon

oft vor und eben auch mit der Lehrerin so wie [S3] gesagt hat. Es ist wirklich so, ich will dann gar nicht Englisch sprechen, wenn die Lehrerin reinkommt und Deutsch spricht.

I: Ja, das verstehe ich. Und bei den anderen? Wie ist das bei euch?

S4: Ja also ich würde sagen, ich bin nicht so gut in Englisch, deswegen spreche ich auch nicht so gerne Englisch. Also da beginne ich wirklich nicht, dann auf einmal Englisch zu reden. Aber in so Gruppenarbeiten, wenn ich jetzt nur mit so ein bis zwei Personen rede, dann probier' ich es eigentlich schon.

I: Okay, das heißt da in der kleinen Gruppe ist das für dich okay, aber wenn es jetzt darum geht, in der (.) vor der ganzen Klasse etwas zu sagen, merkst du halt, dass du eher dann Deutsch sprichst, einfach weil du dich nicht traust auf Englisch zu reden oder weil es dir unangenehm ist?

S4: Ja, genau.

I: Wie ist das mit den anderen?

S5: Ja bei mir ist es halt auch so. Wenn ich zum Beispiel ein Wort nicht weiß, wenn ich gerade einen Dialog führen muss, ähm dann sag ich das Wort halt auch auf Deutsch, aber frag dann nach, wie es auf Englisch heißt. Aber sonst, wenn die Frau Professor jetzt kommt und Deutsch redet, dann antworte ich auch auf Deutsch.

I: Und wenn sie mit euch Englisch redet, dann versucht ihr auch auf Englisch zu antworten?

S5: Ja und wenn es meistens also wenn wir gerade über irgendein Thema reden, dann ähm sagt sie oder sie stellt eine Frage, dann will sie auch immer, dass wir auf Englisch antworten.

I: Mhm, okay. Und [S2] und [S6], hättet ihr noch etwas zu ergänzen?

S6: Ähm mir fällt auf also mir ist aufgefallen, dass bei Partnerarbeiten, dass wenn einer von uns ein Wort nicht weiß, dann wiederholen wir den Satz noch einmal ganz auf Deutsch und dann versuchen wir ihn wieder in das Englische zu wechseln, aber meistens bleiben wir dann eher beim Deutschen.

S2: Also ich sag's mal vom Deutschen aus, weil Albanisch haben wir ja eh schon geklärt.

I: Ja, genau.

S2: Wir verwenden also viel zu ergänzen hab' ich da nicht. Ich bin halt sehr (2) also ich bin gut mit Englisch, das heißt immer, wenn die Lehrerin oder so auf Englisch spricht, spreche ich auch auf Englisch. Und auch bei Gruppenarbeiten versuche ich auch in diesen Erklärpunkten oder so eher auf Englisch zu reden beziehungsweise (.) halt mehr Englisch zu reden. So viel es halt geht. Aber meistens, wenn zum Beispiel irgendwer also eine Gruppe eine Frage hat oder wie wir das weitermachen wollen und da ist es ergibt es sich halt oft besser es auf Deutsch zu erklären, damit man Zeit spart zum Beispiel.

I: Mhm, verstehe. Wie reagiert dann eure Lehrkraft darauf, wenn ihr Deutsch spricht?

S3: Ähm also wie auch gesagt ähm, wenn wir tatsächlich über ein Thema sprechen und da wirklich ähm (.) irgendetwas ergänzen wollen zu einem Thema und wir das dann auf Deutsch sagen, dann bittet sie uns schon, dass wir es auf Englisch probieren, aber wenn es jetzt eben wie gesagt um andere also andere Konversationen geht, die jetzt nicht unbedingt mit einem englischen Thema zu tun haben, ähm dann stört sie es überhaupt nicht, wenn wir auf Deutsch reden.

I: Also das wäre dann kein Problem für sie?

S3: Nicht wirklich.

I: Mhm. Wie siehst du das, [S1]?

S1: Ja also ich glaub es kommt extrem auf die Situation darauf an in welcher Situation wir jetzt sind. Wenn sie jetzt wirklich etwas fragt und eine Antwort von uns möchte so und wir das dann halt doch auf Deutsch sagen, weil es uns jetzt zu mir zum Beispiel manchmal zu blöd zum Nachdenken ist @ oder so und ich jetzt wirklich nachdenken muss: „Was heißt das jetzt

genau?“, dann kommt schon, dass wir halt lieber auf Englisch sprechen sollen. Eigentlich kann ich es ja, ich müsste nur vielleicht bisschen überlegen oder so, aber in so anderen Situationen ähm wie was jetzt nichts wirklich so mit dem Englischlernen zu tun hat, weil keine Ahnung, wenn ich jetzt zum Beispiel frag ob ich aufs Klo gehen kann oder sonst irgendwas, dann ist es ziemlich egal würde ich sagen.

I: Okay, mhm.

S1: Oder wenn ich Fragen bezüglich Hausübung hab oder so.

I: Dann antwortet sie einfach trotzdem und sagt jetzt nicht, du musst das auf Englisch formulieren?

S1: Ja, genau.

I: Okay. [S4], was würdest du dazu sagen?

S4: Also ja, ich würde auch sagen, dass sie (2) dass es nicht so schlimm ist für sie, wenn wir etwas auf Deutsch sagen. Es kommt halt auch immer auf die Situation an. Wenn es zum Beispiel ganz am Anfang vom Unterricht ist, da machen wir halt noch nicht wirklich was zum Stoff und da ist das komplett egal, ob wir irgendwas auf Deutsch sagen.

I: Und später dann will sie dann schon eher, dass ihr Englisch redet, wenn es dann schon um Englisch geht?

S4: Ja, schon.

I: Okay.

S5: Also ich würde mich da den anderen anschließen, die haben das eigentlich eh relativ gut zusammengefasst.

I: Mhm. [S6] und [S2], hättet ihr noch etwas zu ergänzen?

S6: Nein, eher nicht so.

S2: Ich auch nicht, ich würde mich anschließen.

I: Okay. Das heißt ihr seid auch alle eigentlich ziemlich einig. Ähm habt ihr prinzipiell eigentlich Regeln, was die Sprachverwendung im Englischunterricht betrifft? Also dass gesagt wurde in diesen Momenten dürft ihr Deutsch verwenden und in diesen nur Englisch oder gibt es keine Regeln was das anbelangt?

S3: Also es gibt eigentlich keine Regeln, es sei denn ich hab' sie nicht mitbekommen, aber meines Wissens nach nicht.

I: Mhm, okay.

S1: Ich glaub auch nicht, dass da irgendwelche Regeln wären.

S4: Nein, Regeln gibt es keine.

I: Okay. Ich denke, die anderen werden dann auch zustimmen.

S6: Ja.

S2: Ja, ich glaube es kommt auch darauf an, dass wir die Frau Professor schon relativ lange hatten als wir in die Oberstufe gekommen sind. Äh deswegen war es also so wie wir es ja vorhin schon beschrieben haben wann wir Deutsch verwenden wann nicht oder wann wir praktisch gesagt werden: „Bitte sprich Englisch!“. Dann sind das halt sozusagen ungeschriebene Regeln, die man halt auf die Situation anpasst und keine jetzt: „Okay, da und da und da muss man Englisch reden und da, da und da Deutsch“. Und ja.

I: Ich frage halt deshalb, weil es gibt natürlich auch Lehrpersonen, die wollen, dass im Englischunterricht wirklich nur Englisch gesprochen wird und da sollte kein einziges Wort Deutsch sein und deshalb habe ich gefragt. Aber wenn ihr sie schon so lange kennt, dann seid ihr eh schon ein eingespieltes Team. Gut, dann kommen wir auch gleich zur Lehrkraft. Welche Sprachen verwendet sie im Englischunterricht abgesehen von Englisch? (2) Welche Sprachen kommen da noch vor?

S3: Also manchmal, wenn sie irgendwie so einen Vergleich zieht ganz ganz selten kommt Spanisch vor, aber ähm (2) das ist eigentlich glaub ich eher selten.

S1: Ja, das stimmt, weil ein Teil von unserer Klasse hat eben auch Spanisch und dann (2) sagt sie halt hin und wieder paar Wörter oder halt ein Thema und dann sagt sie das halt auch auf Spanisch, ob wir das vielleicht da schon gehört haben oder so.

I: Okay, das heißt wir haben Spanisch, Deutsch wahrscheinlich auch. Also sicher. Sonst noch irgendwelche Sprachen? Weiß ich nicht, Latein, Französisch, Italienisch, irgendetwas?

S2: Vielleicht hin und wieder ganz selten, ich mein wir haben jetzt letzte Stunde Englisch gehabt, da war es zum Beispiel da haben wir <L2en> prime minister </L2en> gehabt. Ahm (.) da hat sie gesagt: „Ja, wie im Lateinischen“ oder so weiter, aber Lateinisch kommt jetzt nicht so oft vor. Das haben auch nicht so viele in unserer Klasse Latein. Deshalb glaube ich kann man da nicht so eine leichte (2) Parabel dazu ziehen, vor allem (2) sie hat ja mit Spanisch was zu tun gehabt, war oft in Spanien und so weiter und mit Latein hatte sie es ja nur in der Schule.

I: Okay, perfekt. Dann würde mich natürlich interessieren, wann genau sie das jetzt oder diese Sprachen jetzt verwendet? Wann würdet ihr sagen kommt jetzt von ihr viel Deutsch? Wann kommt jetzt von ihr Spanisch? Was würdet ihr sagen? (3) Wann ihr Deutsch verwendet weiß ich jetzt ungefähr, aber wann kommt von ihr aus das Deutsche auch? In welchen Situationen?

S3: Naja, wie schon gesagt eben (.) ahm bei generellem Small Talk unter Anführungszeichen.

I: Das heißt, wenn es um privates geht sozusagen?

S3: Genau. Ähm (2) oder wenn wir uns auch (.) oft am Anfang der Stunde, wenn man sich dann noch über ein anderes Thema unterhält, vielleicht irgendwas was gerade politisch passiert ist oder jetzt gerade die neuen Verordnungen und so Sachen und das bespricht.

I: Also aktuelle Themen, mhm.

S3: Genau. Ähm (2) ja und wenn sie (2) wenn sie irgendwas erklärt, was (.) keine Ahnung (2) manchmal wechselt sie da zu Deutsch einfach.

I: Erklärungen bezogen auf Vokabel, Grammatik, Hausübungen?

S3: Ja, genau. Genau. Ja. So generell eigentlich.

I: Okay.

S3: Und sonst (2) ähm sonst fällt mir gerade eigentlich nichts ein wirklich.

I: Mhm.

S1: Manchmal find ich es halt auch richtig (.) also nicht richtig gut, aber halt gut, dass sie halt auch (.) dass sie manchmal zum Beispiel wir haben keine Ahnung vor Ostern irgendwann eine neue Textsorte oder so begonnen quasi und da hat sie halt auch eine PowerPoint gehabt und sie hat gesagt sie macht es einfach auf Deutsch durch jetzt mit uns. Und das ist glaube ich nicht, dass wir es viel besser verstehen jetzt auf Deutsch so, aber ich glaub einfach, weil es gemütlicher zum Reden ist.

I: Mhm.

S1: Und deshalb verwendet sie vielleicht einfach Deutsch manchmal, weiß nicht.

S2: Ich glaub vor allem bei dieser Erklärung von dieser Textsorte hat es halt geholfen, dass sie es auf Deutsch gemacht hat, weil (.) weil ich glaub, dass auf Englisch sprechen würde für ein paar Leute, die sich vielleicht da schwer getan haben, halt die ganzen Sachen schwerer machen als notwendig wäre und so viel helfen würde es uns jetzt nicht, das auf Englisch gehört zu haben und auf Englisch darüber zu reden. weil im Endeffekt werden wir es eh auf Englisch schreiben, aber verstehen ist es für die meisten glaube ich trotzdem immer noch leichter auf Deutsch.

I: Mhm. Wie sieht das zum Beispiel aus, wenn (2) wenn ihr einen Text lest oder ihr hört etwas und da ist ein Vokabel, das ihr nicht kennt und dann fragt jemand nach: „Was heißt dies und

jenes?“. Wie reagiert sie da? Übersetzt sie das sofort, versucht sie das mal zu paraphrasieren, euch Synonyme zu geben? Wie schaut das zum Beispiel in der Situation aus, [S4]?

S4: Also ich würd sagen sie übersetzt uns das schon immer, wenn wir etwas fragen zu den Vokabel.

I: Mhm, okay.

S4: Oder sie sagt halt wir sollen kurz nachdenken und sie fragt dann, ob es jemand anders weiß.

I: Aber prinzipiell wird schon dann übersetzt meistens?

S4: Ja, natürlich.

I: Mhm.

S6: So spontan würde mir jetzt einfallen, dass sie halt sagt quasi, wenn sie es jetzt auch nicht weiß oder so, dass sie halt gleich immer am Computer nachschaut. Das passiert auch manchmal.

I: Mhm.

S6: Nicht, dass die Frau Professor jetzt keine Vokabel kennt, aber manchmal haben wir doch speziellere Sachen quasi.

I: Na klar, die Lehrer sind ja auch keine mobilen Wörterbücher. Aber dann, wenn sie es am Computer nachschaut, ähm sagt sie automatisch die Übersetzung dann gleich für euch? (3) Also dann übersetzt sie das und weil zum Beispiel andere Lehrer*innen, die versuchen dann weit und breit auf Englisch das dann zu definieren, aber bei euch wird dann halt übersetzt?

S6: Sie sagt uns eigentlich immer sofort auf Deutsch was es heißt.

I: Okay. Wie sieht das aus bei so (2) ja emotionalen Geschichten, wenn es jetzt darum geht, weiß ich nicht, es ist eine Schularbeit, irgendjemand hat eine schlechte Note, sie möchte Trost spenden oder es geht darum euch geht's gerade nicht so gut, ich mein sie ist ja auch eurer Klassenvorstand, findet das auf Deutsch statt oder auf Englisch oder auch beim Ermahnen, welche Sprache verwendet sie da?

S3: Also bei (2) Unterstützung quasi in schwierigen Situationen ist es eigentlich ausschließlich auf Deutsch. Ähm wenn es jetzt um das Ermahnen geht ähm das ist mal so mal so. Das ist ziemlich gemischt eigentlich würde ich sagen. Also das (.) ich mein es kommt darauf an um welche Art von Ermahnen es geht. Wenn wir als Klasse jetzt irgendwas verkackt haben (2) und sie (.) redet dann von uns allen irgendwie, dann ist es schon mal auf Deutsch, aber wenn es jetzt wirklich so (2) eine Kleinigkeit, spontane Sache ist, die jetzt gerade im Unterricht passiert von einer Person oder so, dann ist es durchaus durchaus auch mal auf Englisch.

I: Mhm. (3) Der Rest stimmt zu?

S5: Ja ich glaube es kommt halt auch auf die Situation darauf an. Also wenn sie gerade auf Englisch redet und dann beginnen zwei Leute reden, dann ermahnt sie die auf Englisch, aber wenn sie gerade Deutsch redet schon, dann ermahnt sie sie auf Deutsch.

I: Okay, dann bleibt sie quasi in der Sprache.

S5: Ja.

I: Mhm. Und wie findet ihr das, wenn sie jetzt in diesen Momenten, die wir jetzt vorher besprochen haben, Deutsch verwendet? Findet ihr das gut, findet ihr das schlecht, ist euch das wurscht?

S4: Also mir ist das eigentlich ziemlich egal.

I: Okay, also dir ist das eigentlich egal, ob sie jetzt in diesem Moment Deutsch oder Englisch verwendet?

S4: Ja, eigentlich schon.

I: Mhm.

S1: Sehe ich auch so würde ich sagen.

S5: Ja, ich auch.

S6: Ich auch.

S2: Ich auch.

I: Okay @. Das heißt allen ist es egal oder [S3], was ist deine Meinung dazu?

S3: Na ich schließe mich an.

I: Okay, ihr habt aber gesagt Spanisch verwendet sie auch. Ist das dann wann genau? Also wenn es da um Vokabel geht, wenn irgendein Grammatikthema ist oder wann kommt Spanisch vor in den wenigen Situationen, wo es vorkommt?

S1: Das kommt vielleicht einmal alle (3) fünf sieben Stunden vor. Also das ist jetzt nicht, dass sie das wirklich immer als Vergleich irgendwie nimmt.

I: Ja nein, eh nicht eh nicht. Aber wann kommt es dann vor? Ist das beim Vokabelerklären, dass das jetzt im Spanischen ähnlich ist oder hat das dann vielleicht was mit der Grammatik zu tun?

S1: Also das könnte ich jetzt nicht sagen, keine Ahnung.

I: Okay, macht nix. Ist es wem anders aufgefallen, wann das vorkommt dann?

S2: Also von dem was ich mich so halbwegs erinnern kann glaube ich hin und wieder bei Vokabeln, aber dann eigentlich eher bei so fixen Phrasen glaube ich, aber (.) ich weiß es nicht, ich hab' halt auch kein Spanisch, deshalb ist das bisschen schwierig @.

I: Ach so, okay. Mhm. Aber diejenigen, die jetzt aus dieser Kleingruppe Spanisch haben, hilft euch das, wenn sie da einen Vergleich zu Spanisch zieht oder eher nicht?

S1: Eigentlich nicht wirklich.

I: Nicht wirklich, okay.

S1: Ja nein, weil Spanisch kann ich halt irgendwie (.) also ich hab's jetzt schon, wie lange? Drei Jahre? Aber können tu ich's gar nicht, von dem her ist es für mich unnötig.

I: Das heißt, dir bringt es gar nichts?

S1: Nein @.

I: Mhm. [S6]?

S6: Ich schließ mich da voll an. Ich bin nicht so gut in Spanisch @ und deshalb bringt mir das kaum was.

I: Aber es verwirrt euch jetzt auch nicht, oder? Also das ist einfach eine Information, mit der ihr dann halt nichts anfangen könnt?

S6: Ja genau.

I: Okay. Hat sonst noch wer Spanisch hier in der Gruppe? (3) Oder hat der Rest eine andere Sprache gewählt?

S5: Also ich hab' Italienisch.

S4: Also ich hab' Latein, aber mir wär eigentlich noch nie aufgefallen, dass sie Spanisch gesprochen hätte mit uns.

S3: Ja und ich hab' Italienisch.

I: Okay. Würdet ihr allgemein sagen, dass eure Lehrkraft mehr Deutsch oder mehr Englisch im Unterricht verwendet?

S4: 50 50.

I: <L2en> Fifty-fifty </L2en> würdest sagen?

S4: Ja.

S3: Ja, das hätte ich auch gesagt.

I: Okay.

S2: Ja, ich würde sagen 60 40 Englisch zu Deutsch vielleicht oder so.

I: Das heißt 60 Prozent Englisch 40 Deutsch würdest du sagen?

S2: Ja zirka (2) vielleicht.

S1: Ja manche Stunden sind halt dann auch mehr, manche wieder weniger. Kommt dann darauf an, wie viel Organisatorisches ist oder eben halt irgendwelche Dinge sind, die man wichtig besprechen muss oder so. Dann ist es natürlich mehr (2) viel mehr Deutsch oder was überhaupt der Inhalt der Stunde ist.

I: Okay, kommt also darauf an. Aber allgemein würdest du sagen, dass schon mehr Englisch vorkommt oder mehr Deutsch so allgemein betrachtet?

S1: Allgemein betrachtet würde ich sagen es ist wirklich ziemlich gleich. Wenn ich glaub ich jetzt eine außen (2) das ist jetzt keine Kritik an die Frau Professor oder so, aber wenn's jetzt (.) glaub ich wirklich eine außenstehende Person jetzt betrachtet glaub ich würde sie sagen, dass wir sehr viel Deutsch reden. Für uns ist es jetzt einfach so normal, weil (2) es geht ineinander über, man checkt es wirklich manchmal so ganz genau, wenn man halt beide Sprachen irgendwie denken kann. Man versteht alles, aber ich glaub außenstehende würden sagen, wir sprechen sehr viel Deutsch im Unterricht glaub ich.

I: Mhm. [S5] und [S6]? Was würdet ihr sagen?

S5: Ja, ich würde auch sagen, dass es ziemlich ausgeglichen ist so 50 50.

I: Mhm. Und [S6]?

S6: Ahm ich würde eher mich [S2] anschließen. Ich glaub das ist (.) also es ist schon ausgeglichen, dass es <L2en> fifty-fifty </L2en> ist, aber es ist glaub ich mehr am Englischen dran.

I: Mhm. Und hättet ihr dann gerne, dass eure Englischlehrkraft mehr Englisch verwendet im Unterricht oder seid ihr <L2en> happy </L2en> so wie es ist jetzt?

S3: Also ahm mir wäre es tatsächlich schon lieber, wenn es mehr Englisch wäre.

I: Warum?

S3: Ahm (.) weil es schon für das Sprachverständnis hilft. Also ähm ich merk es dann schon, wenn ich zum Beispiel lange Zeit nicht irgendwo in einem Land war, wo man (.) nicht mit Deutsch weiterkommt, sondern halt Englisch sprechen muss, dass dann schon die Englischkenntnisse und auch das Englischverständnis ein bisschen zurückgeht irgendwie. Das heißt, ich bin mir sicher, dass das extrem helfen würde, wenn (2) mehr Englisch gesprochen wird. Und gerade auch für die Schwachen. Also (.) ich finde ja durch das Hören lernt man irgendwie die Sprache am besten, indem man ganz ganz viel hört. Ähm und eigentlich wäre das (2) wäre das wirklich sehr hilfreich.

I: Mhm.

S2: Also mich mich stört das nicht und ich glaube, es ist so ein Abwiegen für mich, weil ich für mich ist es halt so natürlich würde ich es gut finden, wenn wir mehr Englisch reden würden, weil ich spreche halt gern Englisch und für mich ist es gar kein Problem. Aber andererseits schau ich halt auch darauf, dass ich mir denk: „Okay, wenn es den Leuten hilft, die damit bisschen mehr Probleme haben, dann warum sollte sie nicht Deutsch sprechen?“. Weil (2) ich finde es ist jetzt nicht notwendig, noch (2) zusätzlich eine Hürde da rauf zu tun das zu verstehen, indem man jetzt das Englisch sozusagen erzwingt. Ahm ich bin zwar auch der Meinung, dass das Reden auf Englisch jetzt so auch im alltäglichen also im normalen Unterricht auch beim Erklären oder so hilfreich ist, um langsam ein besseres Gefühl zu kriegen, aber ich glaub (3) für manche würde das einfach nur mehr Probleme verursachen und das zahlt sich finde ich nicht aus.

I: Okay, das heißt du bist mit der Situation zufrieden und akzeptierst es quasi für die Schwächeren auch, dass da jetzt nicht so viel Englisch vorkommt wie (2) also quasi du könntest mehr Englisch vertragen sozusagen, aber akzeptierst es, dass eben auch für die anderen öfter Deutsch vorkommt?

S2: Ja und ich mein ich kann es jetzt nicht nur so darstellen, weil für mich ist es, obwohl ich kein Problem mit Englisch hab, manchmal ist es auch einfach angenehmer als auf Englisch zu machen. Auch für mich, weil Deutsch ist trotzdem die Sprache, mit der man aufgewachsen ist, und ahm dann ist es halt immer noch leichter so vor allem so schwierige, organisatorische Dinge, die vielleicht nicht unbedingt was mit Englisch zu tun haben, auch auf Deutsch zu machen, weil (3) zum Beispiel schleichen sich dann so Begriffe ein, die wirklich sehr Deutsch sind und die dann extra noch auf Englisch zu übersetzen oder umzuändern ist halt unnötig.

I: Mhm, danke. Was sagen die anderen?

S1: Also ich bei mir ist es halt irgendwie die Situation, ich spreche halt wirklich Englisch nur im Englischunterricht. Und ich find halt manchmal finde ich es dann (2) schon auch schön irgendwie, wenn wir halt bisschen mehr sprechen würden, weil ich komm halt sonst nirgendwo anders dazu. Also ich mein ich schau Filme und so alles nur auf Englisch, aber ich mein das ist halt keine Konversation und so. Ich mein ich hör's, aber ich glaub das was ich später im Leben halt dann wirklich brauchen werde halt ist wirklich das Reden und Kommunikation führen und so, weil das Schreiben das üben wir ja sowieso auch nebenbei, also ja. Ich glaub wirklich dieses Reden, die Vokabeln, dass man das in einer guten Konversation (.) führt quasi, das ist glaube ich das, was durch das Reden im Englischunterricht kommen würde, aber also ich wünsch mir schon so bisschen mehr Englisch. Also manchmal reden wir auch Themen irgendwie so, das man locker auf Englisch besprechen könnte so, aber wir reden das halt trotzdem auf Deutsch und dann denk ich mir halt schon, dass wir das auch auf Englisch hätten reden können oder so, wenn wir schon hier im Englischunterricht sind, aber (2) im Endeffekt ist es (2) eigentlich ist es eh egal, aber manchmal denk ich mir das.

I: Aber eigentlich hättest du schon gern, dass mehr Englisch kommen würde (2) zu Übungszwecken?

S1: Nein einfach so im Englischunterricht jetzt. Es muss jetzt kein Thema, was auf das Buch bezogen ist, sein.

I: Nein, eh nicht, aber quasi schon die allgemeinen Themen würden dir helfen, wenn die auf Englisch wären?

S1: Ja einfach das (2) einfach, wenn so normale Gespräche dann entstehen, aber ich würde das halt niemals von mir aus jetzt so ansprechen.

I: Nein, das musst du ja eh nicht. Okay, danke.

S4: Also ich denke mir, dass die Frau Professor am besten weiß, wie sie unterrichten soll.

I: Eh, aber es geht ja jetzt auch (.) also es geht ja quasi um eure persönliche Meinung, ob du für dein persönliches Empfinden gerne mehr Englisch im Unterricht hättest oder ob du so zufrieden bist wie es ist?

S4: Das kann ich nicht sagen. Ich kenn es eigentlich nur so.

I: Mhm. Das heißt für dich passt es aber so?

S4: Ja, genau.

I: Mhm. [S5]?

S5: Ja also für mich ist es auch so, dass ich ähm in manchen Situationen mir denke: „Das könnte jetzt schon auf Englisch eigentlich sein“. Aber im Großen und Ganzen ist es mir eigentlich ziemlich egal. Ich finde es zum Beispiel gut so wie wenn letztens als wir eben über eine neue Textsorte ähm gesprochen haben, dass sie das auf Deutsch erklärt hat, weil das ist eben auch wichtig für die Matura und es ist einfach einfacher zu verstehen und nachzuvollziehen, wenn sie es auf Deutsch macht.

I: Okay, perfekt. Und [S6]?

S6: Also mir ist das auch ziemlich egal, weil ich krieg (2) also ich ich zum Beispiel schau Serien auf Englisch, ich les viel auf Englisch und deshalb habe ich da (2) wo ich halt Englisch herkratie

und (.) deshalb ist mir das recht, wenn wir auf Deutsch reden, weil mir das hilft und es hilft schwächeren Schülern auch beim Verstehen.

I: Mhm. Okay, das heißt du bräuchtest jetzt nicht unbedingt mehr Englisch im Unterricht?

S6: Nein.

I: Okay, ja das war es schon so ziemlich. Gibt es irgendetwas, das ihr noch ergänzen möchtet, was jetzt eben die Verwendung von Deutsch oder von anderen Sprachen im Englischunterricht betrifft? Oder irgendwas, was ihr klarstellen oder eben ergänzen wollt? (7) Ist das ein Nein dieses Schweigen?

S1: Ja ich wüsste nicht, was ich jetzt noch so ergänzen soll, weil ich glaub die Fragen haben eigentlich eh so alles was im Englischunterricht passiert abgedeckt.

I: Mhm, perfekt. Dann sag ich vielen herzlichen Dank, dass ihr da mitgemacht habt.

Focus group interview 2

I: Vielen Dank nochmal, dass ihr euch heute für dieses Interview Zeit genommen habt. Wie ihr wisst wird es um die Verwendung von Deutsch und/oder auch anderen Erstsprachen im Englischunterricht gehen. Alles was ihr sagt wird höchst vertraulich behandelt. Eure Aussagen werden ausschließlich für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden, was bedeutet, dass eure Daten streng vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht werden, was bedeutet, dass man in der Masterarbeit keinen Bezug mehr zu euch herstellen kann. Das Interview wird, wie ihr wisst, aufgezeichnet damit ich mich jetzt besser auf euch konzentrieren kann. Die Tonaufnahmen werden nach Fertigstellung der Masterarbeit natürlich sofort gelöscht. Ihr könnt jederzeit ohne jegliche Konsequenzen aus der Studie wieder aussteigen. Habt ihr dazu Fragen?

S7: Nein.

S9: Nein.

S8: Nein.

S11: Nein.

I: Okay, dann fangen wir vielleicht mit einer ganz schnellen Vorstellungsrunde an, wo ihr kurz den Namen sagt, wie alt ihr seid und was eure Muttersprache ist.

S7: Okay, ich fang einfach an. Mein Name ist [S7], ich bin 17 und meine Muttersprache ist Deutsch.

I: Perfekt, danke.

S8: Ahm mein Name ist [S8], ich bin 17 Jahre alt und meine Muttersprache ist Deutsch.

S9: Mein Name ist [S9], ich bin auch äh ich bin 16 Jahre alt ja und meine Muttersprache ist Deutsch.

S10: Mein Name ist [S10], ich bin 17 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

S11: Mein Name ist [S11], ich bin 16 (.) ja und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

S12: Mein Name ist [S12], ich bin 17 und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Okay, perfekt. Dann geht's gleich los. In dem Fall ist es eh einfach was die Verwendung der Erstsprache betrifft, da es für uns alle Deutsch betrifft. Ähm ein kurzes Update oder ein kurzer Check, dass jeder sagt, verwendet ihr eure Muttersprache im Englischunterricht? Einfach nur ein kurzes „Ja“ oder „Nein“.

S12: Ja.

S8: Ja.

S10: Ja.

S9: Ja.

S7: Ja.

S11: Ja, schon.

I: Ja, schon. Okay, das heißt alle auf jeden Fall „Ja“. Dann würde mich natürlich interessieren mit wem ihr jetzt Deutsch verwendet und in welchen Situationen genau? (3) [S7]?

S7: Also sowohl mit der Lehrerin als auch miteinander einfach. Mit der Lehrerin meistens, wenn es um irgendwas Ernstes geht, was nicht unbedingt etwas mit dem Unterricht zu tun hat, sondern mehr so Organisatorisches, wo es halt klar sein muss, dass es etwas anderes ist als das was wir die ganze Stunde sonst reden. Und miteinander einfach (2) wenn wir gerade Lust darauf haben eigentlich. Wir reden gerne Englisch miteinander, wir können es auch alle sehr gut, aber manchmal ist einfach Deutsch (.) besser.

I: Okay, danke. [S8]?

S8: Ah ja ich kann mich da glaub ich einfach nur anschließen. Also ich versuch halt auch wirklich mit meinen Freunden hauptsächlich Englisch zu reden, auch wenn sie dann mit mir Deutsch

reden bleibe ich halt teilweise im Englischen, ahm aber manchmal, wenn ich halt irgendwie (.) ahm (.) Anekdoten hab oder so etwas, dann die mir halt (.) die ich halt irgendwie teilweise mit extrem österreichischen Wörtern verbinde, ähm erzähl ich es natürlich auf Deutsch. Und ah ja mit der Frau Professor ah reden wir hauptsächlich Deutsch, wenn es um Organisatorisches geht, zum Beispiel Schularbeitstermine (2) oder wenn wir auf Ausflüge oder so etwas zu sprechen kommen, was nicht unbedingt oft passiert, aber (.) ja.

I: Okay, super. [S10]?

S10: Ja also ich kann mich auch nur anschließen. Und es ist meistens auch so, wenn ich nach dem Unterricht noch eine Frage hab, dann frag ich eher auf Deutsch als dass ich auf Englisch fragen würde, einfach (.) weil man da oft auch eine ausführlichere Antwort bekommt. Und (.) ja während dem Unterricht redet man halt auch manchmal mit dem Sitznachbar auf Deutsch, aber jetzt wegen Corona geht das eh nicht so. Oder wenn so Gruppenarbeiten sind, dann redet man (.) man bespricht zuerst das Thema und erfüllt so die Gruppenarbeit, aber danach redet man halt manchmal auch noch Deutsch mit den anderen über komplett andere Themen. Aber (2) wir versuchen bei Gruppenarbeiten trotzdem immer (.) so viel Englisch zu reden wie geht. Ja.

I: Okay. Dann kurz eine allgemeine Frage dann auch an die anderen: Bei Gruppenarbeiten (.) würdet ihr da auch sagen, dass ihr versucht mehr Englisch zu reden als Deutsch oder ist das ein Mix? Also dass ihr sagt, weiß ich nicht, zum Beispiel erinnere ich mich, dass ich mal bei euch hospitieren war und da habt ihr an irgendwelchen Plakaten gearbeitet zum Beispiel, als ihr noch real in der Schule wart letztes Jahr ähm und würdet ihr sagen, dass ihr da dann Deutsch miteinander redet oder zum Beispiel, dass ihr sagt: „He, das gehört da hin. Du klebst das dort hin und du sagst dies und jenes“ oder macht ihr das auf Englisch? Was würdet ihr sagen? [S8]?

S8: Ahm also ich persönlich versuche so viel Englisch wie möglich zu reden. Ahm ich kann es halt auch inzwischen ziemlich gut, ich (2) kann mich ziemlich gut verständigen. Ahm (2) und ich versuch auch immer die anderen daran zu erinnern vielleicht Englisch zu reden. Ahm (3) und ja, wenn wir halt irgendwie Sachen besprechen, wo halt niemand irgendeine Ahnung hat wie die englischen Wörter dazu heißen, dann ah reden wir halt auch auf Deutsch.

I: Okay. [S9], wie ist das bei dir?

S9: Also bei mir ist das so, dass ich mir, also ich möchte ehrlich sein, manchmal ein bisschen blöd dabei vorkomme, wenn ich bei einer Gruppenarbeit da jetzt irgendwie auf Englisch spreche. Es wirkt für mich ah irgendwie gekünstelt teilweise. Und deshalb ist es bei mir meistens so ein so ein Gemisch aus Deutsch und Englisch.

I: Okay. Und wann würdest du sagen verwendest du sonst noch Deutsch im Englischunterricht abgesehen davon?

S9: Außer bei Gruppenarbeiten eigentlich hauptsächlich bei Organisatorischem mit mit der Lehrerin, ja. Sonst nicht.

I: Okay, mhm. [S11], wie ist das bei dir?

S11: Also bei mir ist es grundsätzlich so, wenn ich im Unterricht mit meinen Freunden rede, dann rede ich eigentlich immer Deutsch mit (.) mit meinen Freunden halt. Aber wir reden auch oft so ein Deutsch Englisch Gemisch, aber das reden wir einfach, weil wir (.) grundsätzlich so ein Deutsch Englisch Gemisch reden @. Und dann ja mit der Frau Professor red' ich eigentlich meistens Englisch außer wenn ich halt eine Frage hab, die ich jetzt auf Englisch nicht stellen kann, weil ich einfach die Wörter nicht weiß, aber da ist es auch meistens so, dass sie auf Englisch antwortet (2), aber halt ich stell die Frage manchmal auf Deutsch. Und bei Gruppenarbeiten ist es meistens so, wenn es um etwas Inhaltliches geht, versuchen wir halt Englisch zu reden, aber wenn jetzt zum Beispiel ein Plakat gemacht wird und es geht nur

darum in welcher Farbe die Überschrift ist, sowas dann auf Deutsch (3) meistens (.) also in meinen Gruppen zumindest @.

I: Okay, [S12]?

S12: Also ich würd sagen, dass das bei mir auf die Leute ankommt, mit denen ich in der Gruppe bin auch stark, weil mit Leuten, die ich mit denen ich normalerweise nicht so viel rede mit denen red' ich dann eher irgendwie Deutsch, weil ich mir da blöd vorkomme, wenn ich die ganze Zeit Englisch rede. Aber mit Leuten zum Beispiel meinen Freunden, die ich besser kenn, da red' ich viel mehr Englisch, weil mir das irgendwie viel weniger unangenehm ist. Und sonst ähm benutz ich Deutsch, wenn ich zum Beispiel einen Satz sag und mir fällt irgendein Wort gerade nicht auf Englisch ein, dann sag ich's auf Deutsch und dann hilft mir meistens irgendwer schnell das englische Wort zu finden.

I: Okay. Und wie reagiert eure Lehrerin darauf, wenn ihr Deutsch verwendet? Also jetzt (2) wenn ihr sie auf Deutsch anspricht, wie reagiert sie darauf oder auch wenn ihr jetzt zum Beispiel eben in den Gruppenarbeiten Deutsch verwendet? Was (.) wie sieht es da aus, [S7]?

S7: Wenn wir es in Gruppenarbeiten benutzen, dann erinnert sie uns meistens nur daran, also: <L2en> „Please talk in English“ </L2en> Aber wenn wir sie direkt ansprechen auf Deutsch, dann ist es meistens, um (.) um eine Frage zu stellen, die wir auf Englisch nicht stellen können oder die auf Englisch einfach anders klingt. Und (2) dann antwortet sie entweder auf Deutsch oder sie sagt, wenn es halt darum geht, dass wir ein Wort nicht wissen ein englisches und das dann auf Deutsch gefragt haben, sagt sie uns halt wie das englische Wort heißt und sagt es auch in Englisch, weil sonst (.) ja.

I: Mhm. Okay, aber sie antwortet dann schon und wartet jetzt nicht darauf, bis ihr das jetzt auf Englisch formuliert habt oder so?

S7: Nein.

I: Okay. [S10]?

S10: Ja also je nachdem. Wenn man sie auf Deutsch fragt manchmal auch zum Beispiel, wenn wir als Hausübung einen Text schreiben müssen, dann antwortet sie manchmal auch einfach auf Englisch, was auch okay ist, (2) aber sie reagiert jetzt nicht irgendwie böse oder so, wenn man sie auf Deutsch anspricht. Also das ist für sie okay. Und ja bei Gruppenarbeiten eben sagt sie, dass wir auf Englisch reden sollen, aber (2) meistens also in meinen Gruppen ist ihr das noch nie aufgefallen glaub ich, dass wir jetzt manchmal so auf Deutsch reden @.

I: Hm, na aufgefallen vielleicht schon, aber vielleicht hat sie auch einfach nichts gesagt @.

S10: Ja, das kann auch sein @. Also da ist es für wahrscheinlich dann nicht so schlimm.

I: Mhm, [S8].

S8: Ja es ist halt hauptsächlich ähm (.) ich hab' sehr klar ihre Stimme im Kopf, wie sie immer sagt: <L2en> „In English, please“ </L2en> @@. (3) Also das ist definitiv vor allem ich glaub, wenn sie wenn wir halt so Gruppenarbeiten machen, wo es halt nur so ums Besprechen geht also wo wir halt nur sprechen zum Beispiel zu einem Thema, das halt wirklich zum Englischunterricht gehört und so, dann schaut sie glaub ich wirklich darauf, dass wir alle Englisch sprechen und auch wenn sie (.) wenn wir halt schon fertig sind und dann sagen, dass wir fertig sind, dann sagt sie: „Ja dann findet halt ein anderes Thema über das ihr halt in Englisch reden könnt“. Ähm ja ich glaub sie nimmt es uns jetzt nicht unbedingt übel, wenn wir Deutsch reden, aber sie versucht es halt schon in die Richtung zu lenken, dass wir (.) wirklich ähm versuchen, fast zu 100% Englisch im Unterricht reden.

I: Mhm, okay. [S12]?

S12: Also mir fällt das ähm sehr oft auf, wenn wir zum Beispiel wir machen sehr oft so (.) mündliche Vokabelwiederholungen und wenn man dann zum Beispiel die Bedeutung von irgendeinem Vokabel erklären muss oder (2) so, dann will sie das schon immer auf Englisch

eigentlich haben. Also wenn man das da dann einfach auf Deutsch übersetzt, dann sagt sie schon: „Bitte versuch das auf Englisch zu erklären“ oder so. Ja.

I: Okay. Verstehe, aber würdet ihr sagen, dass ihr prinzipiell in eurem Englischunterricht Regeln habt, was jetzt die Sprachverwendung angeht? Also dass ihr sagt oder dass die Frau Professor mal gesagt hat: „Okay, wir sprechen jetzt nur Englisch und in den und den Momenten ist Deutsch okay“ oder gibt es bei euch keine Regeln? [S8]?

S8: Also ich glaube es gibt nicht wirklich so (.) fixe Regeln. Wir alle sind uns nur ungefähr bewusst, wann wir Englisch reden sollten und wann nicht. Ahm (3) ja.

I: Okay, [S11]?

S11: Ja also eigentlich eh das, was gerade gesagt wurde. Also es gibt halt so ungeschriebene Regeln mehr oder weniger, die halt einfach so (2) so grundsätzlich müssen wir Englisch reden außer es gibt halt ein Problem. Also (.) es ist nicht so, dass das irgendwo steht oder es uns ausgemacht haben, aber es ist halt so (.), dass es von uns erwartet wird (2), aber ja.

I: Okay, [S9]?

S9: Also ich schließ mich den anderen an. Ich möchte nur dazu sagen, es äh gibt für mich persönlich so eine Art (.) inhaltliche Ebene im Englischunterricht und eine organisatorische. Das heißt, den Inhalt also das, was konkret verlangt wird, wenn es um Verstehen geht, Diskutieren, das und das, dann wird das in Englisch passieren, allerdings, keine Ahnung, wenn es darum geht eben in welcher Farbe die Überschrift geschrieben wird oder so, wenn wenn es um diesen Rahmen geht, dann ist der meistens Deutsch bei mir zumindest.

I: Okay. Und würdet ihr sagen, dass war in der Unterstufe anders, dass ihr da mehr Regeln gehabt hättet oder auch nicht unbedingt, wenn ihr jetzt zurückdenkt, was bei euch jetzt schon eine Zeit lang her ist? [S7]?

S7: Also ich würde mal behaupten, dass meine Klasse eigentlich ziemlich gut war und ist in Englisch. Deswegen war es so, dass wir eigentlich nie wirklich Regeln gebraucht haben, weil wir eh von selbst immer Englisch geredet haben.

I: Okay, das heißt in der Unterstufe war es auch so?

S7: Oder zumindest wäre es mir nicht aufgefallen.

I: Okay, [S8]?

S8: Ahm also wir hatten in der Unterstufe eine relativ nicht so gute Lehrerin. Also wir hatten nicht [name1]. Ahm ich glaub sie hat (2) wir haben praktisch sehr viel Deutsch geredet, auch weil sie sehr viel Deutsch geredet hat mit uns. Ahm (2) ja. Ahm ich mein manche von uns haben dann auch wirklich versucht, ahm halt Englisch zu reden, ahm weil wir halt wirklich die Sprache lernen wollten, aber dann gab es halt auch welche von uns, die halt irgendwie die Lehrerin nicht wirklich (.) wirklich nicht mochten und deshalb auch den Englischunterricht nicht @ und deshalb (.) und deshalb nicht wirklich versucht haben, auf Englisch zu reden im Unterricht.

I: Okay, verstehe [S10]?

S10: Es war so, wenn diese Lehrerin im Unterricht halt so persönliche Geschichten erzählt hat, was jetzt nicht so häufig passiert ist, dass sie das auf Deutsch gemacht hat, aber die [name2] immer, wenn sie mal so einfach eine Geschichte aus ihrem Privatleben erzählt, macht sie das eigentlich schon auch auf Englisch.

I: Okay, also da seht ihr dann schon einen Unterschied. Na dann bleiben wir gleich bei eurer aktuellen Lehrperson. Welche Sprachen verwendet sie im Englischunterricht? Also Englisch ist eh klar, aber abgesehen von Englisch, welche Sprachen hört ihr noch oder welche kommen noch vor? [S7]?

S7: Nur Deutsch.

I: Nur Deutsch? Okay, weil ihr habt ja doch auch mittlerweile andere Sprachen, ich weiß nicht, bei euch ist auf jeden Fall Spanisch drinnen, das weiß ich @. Keine Ahnung, sind bei euch Lateiner drinnen? Franzosen?

S7: Wir sind alle Lateiner und dann sind wir noch geteilt in Spanisch und Italienisch.

I: Ah, okay. Also Latein, Spanisch und Italienisch.

S7: Ich mein, es kommt mal vor, dass einer von uns auf eine Frage mit `<L3sp> „Sí“ </L3sp>` also „Ja“ antwortet, aber es wird nicht wirklich in einer anderen Sprache gesprochen.

I: Ja nein.

S7: Wir sind auch alle nicht gut genug dafür @.

I: Das stimmt nicht, das weiß ich @. Nein, was ich eher gemeint habe, ob eure Lehrperson jetzt vielleicht mal einen Bezug zum Lateinischen herstellt oder zu einer anderen Sprache. Oder wenn sie Sprachen verwendet, bleibt es dann bei Deutsch und Englisch? Was würdet ihr da sagen?

S7: Also (2) bei den Stundenwiederholungen, wenn wir so Vokabelwiederholungen haben, dann sagt sie schon manchmal: „Ja, da gibt es ja dieses lateinische Wort dazu“, aber ansonsten glaub ich nicht.

I: Okay, das heißt Latein kommt manchmal vor bei Vokabeln würdest du sagen. Mhm und sonst, [S8]?

S8: Ja, also ich würde dasselbe sagen. Also die Frau Professor an sich verwendet wirklich nur (.) ahm Deutsch und Englisch. Sie sagt zwar manchmal: „Ja, dieses Wort kennen einige von euch vielleicht aus einer anderen Sprache“, aber so wirklich (2) ahm sprechen (2) außerhalb von Englisch wird halt nur Deutsch.

I: Mhm. Und in welchen Situationen genau kommt dann Deutsch vor? Wann würdet ihr sagen, dass sie sich für Deutsch entscheidet? Wann hört ihr von ihr Deutsch? [S8] nochmal?

S8: Ahm (2) ich glaub, wenn es jetzt halt wirklich zur (.) zu hart organisatorischen Sachen kommt. Also wenn es jetzt wirklich ahm (2) um Schularbeiten geht oder Sachen, die wir vielleicht vorhaben. Also bei Schularbeiten ist es glaub ich so, dass sie manchmal (.) viel mit uns in Deutsch redet, weil sie halt auch will, dass jeder von uns das zu 100 Prozent mitbekommt ahm und zu 100 Prozent versteht, weshalb sie das mit uns halt (.) auf Deutsch regelt. Das wäre jetzt ein Beispiel, das mir einfallen würde.

I: Okay, [S10]?

S10: Also (2) jetzt so ein Beispiel, wenn wir einen Text als Hausübung bekommen, dann erklärt sie das am Anfang kurz auf Englisch, aber danach erklärt sie es dann meistens auch ausführlicher nochmal auf Deutsch. Auch wenn dann noch so Fragen kommen zum Inhalt und so, dann verwendet sie schon eher Deutsch.

I: Okay. Fällt euch sonst noch etwas ein?

S7: Naja, alles was ihr wichtig ist, also alles wo sie ernst ist, was nicht wirklich mit dem Unterricht zu tun hat.

I: Zum Beispiel?

S7: Wenn wir zum Beispiel irgendeinen Schwachsinn angestellt haben und dann irgendein Lehrer (2) wenn die Lehrer darüber reden, dann ist die [name2] eine von denen, die zu uns kommt und sagt: „Hört mal. Das und das wird gesagt. Vielleicht solltet ihr da mit den anderen Lehrern darüber reden“. Das sagt sie dann schon auf Deutsch.

I: Okay, mhm. Was da vielleicht gerade dazu passt ist das Ermahnen. Wenn ihr euch jetzt eher in der Stunde selber irgendwie aufführt, also natürlich online ist das anders, aber wenn ihr zurückdenkt an die Schule, würde sie das eher auf Deutsch oder Englisch machen, dass sie jetzt sagt, weiß ich nicht: „Ihr seid zu laut. Seid leiser!“ oder was auch immer. [S11]?

S11: Also soweit ich mich erinnern kann, hat sie das grundsätzlich also macht sie das grundsätzlich immer auf Englisch.

I: Mhm.

S11: Außer (2) ich glaub ein- oder zweimal ist es mal so vorgekommen, dass es dann halt irgendwann wirklich gereicht hat und dann halt kurz auf Deutsch, aber grundsätzlich auf Englisch.

I: Okay. Wie ist das bei Vokabeln? Zum Beispiel wenn ihr etwas nicht versteht, versucht sie das dann auf Englisch zu paraphrasieren oder euch ein Synonym zu geben oder übersetzt sie euch das dann? [S12]?

S12: Also ich würde auf jeden Fall sagen, dass sie zuerst versucht uns das auf Englisch zu erklären und uns zum Beispiel Synonyme gibt oder so. Das macht sie eigentlich eh immer. Und nur wenn dann wirklich (.) wenn wir es noch immer nicht verstehen oder wenn (.) es so ein konkretes Wort auf Deutsch gibt, dann sagt sie uns auch das deutsche Wort. Also es kommt schon öfter dazu, aber zuerst wird es immer auf Englisch erklärt eigentlich.

I: Mhm. [S9], was sagst du dazu?

S9: Ahm mein Eindruck ist eigentlich, dass wenn jemand ein Wort nicht versteht, dass sie es dann nicht selbst erklärt, sondern das Wort an einen anderen Schüler weitergibt und dann kommt es ah auf den (2) <un> xxx </un>.

I: Könntest du das nochmal wiederholen bitte, weil ich habe dich leider gerade sehr schlecht gehört.

S9: Ach so, okay. Entschuldigung.

I: Also ich habe noch mitbekommen, dass sie das Wort an wen anders weitergibt und dann?

S9: Genau, ja. Und dann kommt es darauf an, ob der andere äh ein deutsches eine deutsche Übersetzung gibt oder das Wort auf Englisch erklärt.

I: Okay, je nachdem dann. Mhm. [S8]?

S9: Mhm.

S8: Ahm (.) also soweit ich weiß ist es halt ah Wörter, also so einzelne Wörter versucht sie halt hauptsächlich auf Englisch zu erklären oder halt lässt einen von uns das auf Englisch erklären und wenn es dann halt so spezifische Phrasen gibt, wo es dann auch eine sehr spezifische deutsche Antwort gibt, die halt (.) teilweise aus (.) auf den österreichischen Raum spezialisiert ist, dann gibt sie uns das mal (2) manchmal schon, dass wir halt einen Anhaltspunkt haben.

I: Okay, verstehe. Ja gut Grammatik macht man ja bei euch eh nicht mehr wirklich, was mir jetzt sonst noch einfällt, wäre wenn es so um emotionale Sachen geht wie, weiß ich nicht, euch Trost spenden, euch unterstützen, es wird eine Schularbeit zurückgegeben und irgendjemand hat eine nicht so gute Note, würdet ihr sagen, dass sie da auf Deutsch mit euch spricht oder auf Englisch? [S7]?

S7: Also ich glaub sowas ist bei uns in der Klasse noch nie wirklich passiert, dass einer von uns Trost von ihr gebraucht hätte, aber ich kann mir vorstellen, dass sie das dann auf Deutsch machen würde, weil es einfach wirklich sehr (.) ernst ist auch und (.) ja. Ich glaub schon, dass sie das auf Deutsch machen würde. Ich mein es ist schon vorgekommen, dass wir gesagt haben: „Ja wir sind so nervös. Wir haben nächste Woche Schularbeit.“ oder eher: „Wir haben in der nächsten Stunde Schularbeit“. Dann hat sie uns schon auf Englisch geantwortet und so: <L2en> „Yeah, everything will be fine. You’ll do great“ </L2en> und so etwas, aber (3) ich glaub, wenn es wirklich ernst wäre, würde sie das auf Deutsch machen.

I: Mhm. Die anderen stimmen zu?

S12: Ja, ich schon.

S9: Mhm.

S11: Ja.

I: Okay, na gut. Wir haben jetzt trotzdem ein paar Situationen gefunden, wo doch Deutsch von ihr verwendet wird und da würde mich jetzt natürlich interessieren, wie ihr das findet, wenn eben in diesen Situationen, die wie vorher besprochen haben, Deutsch verwendet wird? [S7]?

S7: Also ich find das ziemlich gut, einfach weil Deutsch halt doch unsere Muttersprache ist und wir sie doch (.) häufiger verwenden als Englisch, auch wenn Englisch inzwischen wirklich im Alltag vorhanden ist. Ich finde es einfach gut, dass wenn es wirklich um was Wichtiges geht, sie dann Deutsch benutzt und ich finde sie hat auch ein gutes Mittelmaß gefunden. Das heißt, sie benutzt es nicht zu viel oder für unnötige Sachen, aber ja.

I: Was wäre eine unnötige Sache zum Beispiel?

S7: Naja, wie gesagt eben, wenn wir so (2) Stress haben vor der Schularbeit, dass sie da beginnt uns da auf Deutsch zu trösten, das finde ich irgendwie unnötig, weil so ernst ist es auch wieder nicht @.

I: Okay, okay, verstehe. [S8]?

S8: Ahm (.) ja ich ich schließe mich da auch an. Ich glaub sie hat wirklich (.) ahm spezifisch (.) sie ist wirklich gut darin irgendwie (2) Deutsch und Englisch irgendwie so auszugleichen. Ahm ich glaube (.) also ich persönlich finde es auch gut, dass die Frau Professor, wenn es jetzt auch wirklich ernst wird, auch eher Deutsch verwendet, weil das (2) ahm es ist halt unsere von vielen von uns unsere Muttersprache und deshalb haben wir dazu auch eine eher engere (.) ahm Verbindung und wenn sie jetzt (.) und vor allem die Frau Professor ist eine Lehrerin, die sehr sehr sehr viel auf Englisch redet ahm und wenn sie dann auf Deutsch wechselt, dann wissen wir: „Okay, jetzt ist es ernst“. Ahm ja, also ich finde sie macht das sehr gut.

I: Okay, danke. [S12]

S12: Also ich finde es auch eigentlich sehr gut und ich finde es auch gut, dass zum Beispiel bei organisatorischen Dingen eher Deutsch verwendet wird, weil dann geht das viel schneller einfach als auf Englisch, weil dann verstehen es alle und dann braucht das nicht so viel Zeit von der Stunde. Und wenn sie uns aber Vokabel eher so auf Englisch erklärt oder erklären lässt, dann finde ich das besser, weil man da irgendwie seine Ausdrucksweise so verbessern kann und schauen kann: „Wie kann ich das anders ausdrücken?“.

I: Mhm, danke. [S10]?

S10: Ich finde auch gut, dass sie eben manchmal Deutsch verwendet eben für diese organisatorischen Sachen, aber sonst (.) beim Englischen bleibt im Unterricht, weil das ist ja auch der Englischunterricht. Und (2) sie versucht auch wirklich konsequent zu sein mit ihrem Englisch und dann ein paar Mal das Deutsche macht jetzt nicht wirklich einen Unterschied, also dadurch werden unsere Englischkenntnisse ja nicht schlechter. Also von dem her finde ich macht das nichts aus.

I: Okay. [S9]?

S9: Also ich finde es gut aus dem einfachen Grund ah, weil der Englischunterricht durch die Verwendung von Deutsch einfach eine (.) gemütlichere ah angenehme Atmosphäre bekommt. Ich hab' das vorher schon gesagt, ich (.) ich komme mir persönlich seltsam dabei vor, wenn ich nur weil jetzt die Glocke geläutet hat und der Englischunterricht begonnen hat, dass ich dann nur noch Englisch spreche. Ich finde es ist immer noch ein Schulfach und der der Inhalt ist zwar Englisch, aber ich betrete ja keine keine andere Sphäre, keine andere Welt. Also ich finde das sehr angebracht.

I: Mhm. Okay, super. [S11]?

S11: Ja ich finde es grundsätzlich auch gut und ich finde ich finde es auch gut, dass sie versucht uns Vokabel auf Englisch zu erklären. Ah manchmal fände ich es dann schon gut auch die (.) genaue Übersetzung von einem Wort auf Deutsch zu bekommen. Wenn man dann danach fragt, sagt sie es uns dann eh, aber (2) wenn sie immer nur das Wort erklärt und dann nie

wirklich sagt, was es eigentlich heißt, ist das auch manchmal ein bisschen (2) schwierig, aber wenn man danach fragt, sie es dann eh auf Deutsch. Also ist es eigentlich nicht schlimm.

I: Okay. Das heißt, was jetzt aber Vokabel angeht, fändest du es hilfreich, wenn wenn das deutsche Wort auch genannt wird?

S11: Ja, also ich fänd es halt hilfreich, wenn sie es auf Englisch erklärt und halt trotzdem noch auf Deutsch sagt, aber wenn man extra danach fragt, macht sie es eh. Also das passt eigentlich eh, es ist nur so ein kleines Ding, das mir eingefallen ist.

I: Mhm, okay. Also ich hab' bei euch jetzt schon festgestellt, dass definitiv mehr Englisch als Deutsch im Englischunterricht gesprochen wird. Könntet ihr grob eine Einschätzung geben, wie viel Prozent Englisch und wie viel Prozent Deutsch bei euch vorkommt? Ich weiß, es ist schwierig, aber wenn ihr schätzen müsstet, was würdet ihr sagen? [S7]?

S7: Also es kommt natürlich auch immer auf die Stunden an, es verändert sich ja immer wieder.

I: Aber grob allgemein?

S7: Ja ich würd' sagen so (2) ungefähr 85 Prozent Englisch und 15 Prozent Deutsch.

I: Okay. [S8]?

S8: Mir ist irgendwie die Zahl also 80 Prozent Englisch in den Sinn gekommen (2) ahm und 20 Prozent Deutsch. Weiß ich nicht, keine Ahnung. Es ist halt irgendwie so ein Gefühl, auf dem ich das aufbaue.

I: Ja genau, es ist ja eh nur eine subjektive Einschätzung, man kann das eh nicht überprüfen jetzt.

S8: Genau, also erklären kann ich das nicht unbedingt @.

I: Das macht gar nichts. [S11]?

S11: Ja also ich würde auch sagen von der Frau Professor so 80 Prozent Englisch 20 Prozent Deutsch. Aber wenn wir jetzt mehr davon reden was ich so Englisch rede, dann ist es eher 60 Prozent Englisch 40 Prozent Deutsch oder (2) halt eher in diesem Bereich.

I: Mhm. [S12]?

S12: Also mir wäre auch als erstes wie [S7] eingefallen 85 Prozent Englisch und 15 Prozent Deutsch.

I: Mhm. [S10]?

S10: Ja mir wäre auch eben 85 Prozent bis manchmal halt auch 90 Prozent Englisch, kommt ganz auf die Stunde darauf an und halt 15 Prozent Deutsch. Also es ist immer unterschiedlich.

I: Okay. [S9]?

S9: Ich würde auch sagen 90 Prozent (2) Englisch.

I: Also auf jeden Fall zwischen 85 und 90. Okay, jetzt haben wir eh schon sehr viel Englisch in eurem Unterricht, aber hättet ihr gerne, dass noch mehr Englisch gesprochen werden würde von eurer Lehrperson oder sogar weniger oder findet ihr es passt so wie es ist? [S8]?

S8: Also ich find die Balance zwischen passt zumindest für mich ziemlich gut.

I: Mhm.

S8: Also ich hab' jetzt nichts dagegen.

I: Okay, [S7]? Du hast auch noch aufgezeigt.

S7: Ja, ich wollte genau dasselbe sagen. Es ist ziemlich ein gutes Mittelmaß.

I: Okay, was sagen die anderen?

S12: Ich finde es gut so wie es ist. Es passt, also ich hätte nichts auszusetzen.

I: Mhm.

S10: Ja, ich eigentlich auch.

S9: Ich auch nicht.

S11: Genau.

I: Okay, also alle sind einverstanden. Sehr schön. Ja gut, das war es jetzt eh schon so ziemlich. Gibt es noch irgendwas, was ihr in dem Zusammenhang eben Verwendung von Deutsch im Englischunterricht noch was ihr sagen möchtet? Irgendwas, was ihr klarstellen oder ergänzen wollt? Etwas, was euch noch einfällt, was wir nicht genannt haben? Oder habt ihr eh alles gesagt, was ihr sagen wolltet?

S9: Nein.

S7: Ich glaube das war's.

I: Okay.

S8: Ich glaub ich hab alles gesagt, was mir in den Sinn gekommen wäre.

S11: Ja, ich glaub auch.

S12: Ja.

I: Perfekt, dann sag ich mal danke.

Focus group 3

I: Vielen Dank nochmal, dass ihr euch heute für dieses Interview Zeit genommen habt. Wie ihr bereits wisst wird es in dem Interview um die Verwendung der Erstsprache oder um die Verwendung von Deutsch und anderen Sprachen im Englischunterricht gehen. Alles was ihr sagt wird höchst vertraulich behandelt werden. Eure Aussagen werden nur für meine Masterarbeit analysiert und verwendet und das bedeutet, dass das, was ihr sagt, streng vertraulich behandelt wird und nur in anonymisierter Form in der Masterarbeit veröffentlicht wird. Also das bedeutet, dass man dann keinen Bezug in der Masterarbeit zu euch herstellen kann. Das Interview wird, wie ihr bereits wisst, aufgezeichnet damit ich mich jetzt besser auf euch konzentrieren kann. Die Tonaufnahmen werden nach der Fertigstellung von meiner Arbeit sofort gelöscht. Ihr könnt jederzeit auch wieder aus der Studie aussteigen ohne jegliche Konsequenzen. Habt ihr dazu irgendwelche Fragen? (5) Keine Fragen?

S16: Nein.

I: Okay. Dann würde ich sagen starten wir mit einer ganz schnellen Vorstellungsrunde, dass mir jeder kurz mal sagt, wie ihr heißt, wie alt ihr seid und was eure Muttersprache ist. Die Namen werden natürlich dann in meiner Masterarbeit nicht geschrieben, sondern ihr seid dann S1, S2, was auch immer. Aber nur damit es für mich jetzt leichter ist mit euch zu arbeiten. Also kurz den Namen, das Alter und eure Muttersprache. [S13], möchtest du gleich anfangen?

S13: Mein Name ist [S13], ich bin 12 Jahre alt und meine Muttersprache ist Deutsch.

I: Perfekt, danke. [S14]?

S14: Mein Name ist [S14], ich bin 13 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Okay, super. [S15]?

S15: Mein Name ist [S15] und meine Muttersprache ist Deutsch.

I: Und wie alt bist du?

S15: 13.

I: 13, perfekt. Dann [S16]?

S16: Mein Name ist [S16], ich bin 13 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Super, danke. Und zu guter Letzt [S17]?

S17: Mein Name ist [S17], ich bin 13 Jahre alt und meine Muttersprache ist Deutsch.

I: Okay, super, perfekt. Dann fangen wir gleich mal an mit der Verwendung von Deutsch im Englischunterricht. Verwendet ihr eure Muttersprache im Englischunterricht? Einfach nur „Ja“ oder „Nein“, gehen wir nochmal dieselbe Runde durch. (3) [S13], verwendest du Deutsch im Englischunterricht?

S13: Ja, ich verwende es.

I: Okay, du verwendest es. [S14]?

S14: Ja, ich verwende auch Deutsch.

I: Ebenfalls. [S15]?

S15: Ja.

I: Auch ja. [S16]?

S16: Ja, ich auch.

I: Auch. Und [S17]?

S17: Ja.

I: Auch, okay alle. Gut. Dann haben wir das mal geklärt. Dann würde mich natürlich interessieren mit wem und in welchen Situationen verwendest du Deutsch? [S13]?

S13: Ich verwende (.) ich verwende hauptsächlich Deutsch, wenn (2) wenn wir etwas fragen, was wir nicht was nicht auf unserem Level ist, also was was wir nicht auf Englisch sprechen können und bei Gruppen, wenn wir etwas (3) also bei Hausaufgaben zum Beispiel, damit wir

es alle gut verstehen. Oder wenn wir Gruppenarbeiten machen oder (2) irgendwie privat reden.

I: Mhm. Das heißt, du verwendest Deutsch sowohl mit eurer Lehrerin als auch mit den Mitschüler*innen?

S13: Ja.

I: Mhm. [S14], wie sieht das bei dir aus? Mit wem und wann genau verwendest du Deutsch?

S14: Also ich verwende auch Deutsch bei Fragen, die ich noch nicht ins Englische übersetzen kann, aber ansonsten sprechen wir eigentlich ziemlich viel Englisch also zumindest im Englischunterricht. Aber wenn es um Hausaufgaben geht oder darum, Aufgaben zu stellen, dann (2) reden wir meistens in Deutsch, weil wir das dann besser verstehen und da dann keine Fehler passieren.

I: Mhm, okay. [S15]?

S15: Auch wenn wir eben die Hausübungen vergleichen und quasi etwas unklar ist oder so, wenn man irgendwas vorlesen muss und man ein Wort nicht weiß und es auch nicht da steht, wie was es bedeutet, dann frage ich die Frau Professor auch auf Deutsch.

I: Mhm. Und mit deinen Mitschüler*innen redest du auch Deutsch manchmal?

S15: Ja, wenn's um private Angelegenheiten geht und wenn es uns erlaubt wurde halt.

I: Mhm, okay. [S16]?

S16: Mh ja wir reden eigentlich auch so für mein Gefühl her, auch wenn Aufgaben erklärt werden Deutsch halt nachdem es auf Englisch zuerst erklärt wurde. Und dann auch noch beim Hausaufgaben vergleichen und ja, eben auch wenn wir ein Wort oder wenn uns ein Wort gerade nicht einfällt oder so (.), dann wird das auch auf Deutsch dann gesagt. Und ja.

I: Okay. [S17]?

S17: Ja, also wenn etwas erklärt wird oder wenn wir die Hausübung vergleichen oder halt wenn wir ein neues Thema anfangen (3) und ja.

I: Mhm. Und wie ist das, wenn jetzt zum Beispiel also ich weiß es ist leider schon lange her, dass ihr in der Schule wart, aber wenn ihr zurückdenkt an die Zeit, als ihr real in der Schule wart und ihr solltet eine Gruppenarbeit machen oder eine Partnerarbeit, sprecht ihr dann auf Englisch mit eurem Partner/mit eurer Gruppe oder macht ihr das auf Deutsch oder kommt das immer darauf an? [S13]?

S13: Also (2) also wenn wir wenn ich zum Beispiel mit einem Schulkollegen dann eine Aufgabe bekomme also eine Gruppenarbeit, dann müssen wir eigentlich auf Englisch sprechen, aber wenn irgendetwas unklar ist oder wenn wir wenn ein schwieriger Satz ist oder so und wir den nicht anders umformen können, dann machen wir das auf Deutsch.

I: Okay. [S14]?

S14: Ja bei mir ist es auch so. In einer Gruppenarbeit ähm reden wir immer Englisch, aber wie gesagt, wenn uns halt ein Wort nicht einfällt oder man gerade irgendeine schwierige Situation hat, dann (2) übersetzt man es halt kurz ins Deutsche, um es allen klar zu machen.

I: Mhm. [S15]?

S15: Also ich verwende Deutsch in so Gruppenarbeiten nur bei Organisatorischem, sonst immer auf Englisch.

I: Okay. Das heißt, nur wenn es darum geht, euch zu organisieren, aber sonst die Aufgabe wird schon auf Englisch dann gemacht?

S15: Ja.

I: Okay.

S16: Bei mir ist es eigentlich genauso.

I: Mhm. Alle sehr fleißige Englisch-Sprecher. [S17]?

S17: Bei mir genauso.

I: Okay, danke. Wie reagiert aber eure Lehrkraft darauf, wenn ihr Deutsch mal verwendet? Was ist ihre Reaktion? Sagt sie zu euch: <L2en> „In English, please“ </L2en> oder reagiert sie ganz normal darauf und antwortet einfach? Oder wie reagiert sie, wenn ihr mal auf Deutsch etwas fragt oder auf Deutsch Hilfe braucht? [S13]?

S13: Mh, wenn wir zum Beispiel ein Wort nicht wissen oder irgendwie einen Satz sagen äh den der also in Deutsch, dann sagt sie (.) sagt sie ob wir es in Englisch sagen können und dann probieren wir es.

I: Mhm, okay. Das heißt, sie möchte schon, dass ihr es dann in Englisch auch versucht?

S13: Ja.

I: Mhm.

S13: Außer wenn es wirklich schwierig ist und nicht geht.

I: Dann ist es in Deutsch auch okay?

S13: Ja.

I: Mhm. [S14]?

S14: Also es ist so ja (2), wenn sie weiß, dass es auf unserem Level ist und das wir das oder halt die Frage auf Englisch sagen können, dann bittet sie uns halt auf Englisch zu reden, aber wenn wir es nicht können, wenn sie weiß, dass wir das noch nicht können, dann passt es auf Deutsch.

I: Okay, mhm.

S15: Also (2) wenn es zum Beispiel heißt, wenn jemand aufs Klo will oder so etwas, dann sollten wir das schon auf Englisch sagen, das sagt sie uns auch. Wenn sie weiß, dass wir es schon können, dann sollen wir es einfach auf Englisch sagen, sagt sie immer. Und sonst, wenn wir halt nix wissen, dann sagen wir es auf Deutsch.

I: Okay. Ja?

S16: Ja, ich habe auch so das Gefühl, also wenn es prinzipiell möglich ist äh einen Satz auf Englisch zu sagen, dann sollen wir es halt schon so machen. Aber wenn es nicht möglich ist zwischenzeitlich wegen halt (.) wegen schwierigen Wörtern, dann ist es auch okay, wenn wir halt Deutsch sprechen.

I: Okay.

S17: Also, wenn wir etwas erklären müssen oder so etwas (2), können oder sollten wir das theoretisch auf Englisch machen, aber wenn uns ein Wort oder so etwas nicht einfällt, dann sprechen wir auf Deutsch und sie hilft uns dann.

I: Okay. Und wenn eben, also ihr könnt (2) ihr habt eine Frage und ihr möchtet das auf Englisch formulieren und sprecht dann auf Deutsch mit ihr, weil euch etwas unklar ist, antwortet sie dann auch auf Deutsch oder verwendet sie dann schon Englisch? Wie sieht es da aus? [S15], du wolltest dich gerade <L2en> unmuten </L2en>

S15: Ja, also sie sagt es dann eigentlich auf Englisch und wir sagen dann halt diesen kompletten Satz nochmal neu.

I: Okay. Das heißt, dann wird schon versucht auf Englisch wieder zu reden?

S15: Ja.

I: Okay. Habt ihr allgemein Regeln im Englischunterricht was jetzt die Sprachverwendung betrifft? Also dass es heißt, in diesen Situationen sprechen wir Englisch, hier ist Deutsch erlaubt, das passiert, wenn ihr auf Deutsch oder einer anderen Sprache redet. Habt ihr da Regeln, [S13]?

S13: Regeln haben wir jetzt eigentlich nicht, aber (2) ja.

I: Aber ihr wisst quasi (2). Ja, [S15]?

S15: Man sollte keine Schimpfwörter verwenden, aber da haben wir jetzt eigentlich auch keine feste Regel, weil es eigentlich klar ist.

I: Ja, das stimmt. [S14], was wolltest du noch dazu sagen?

S14: Also wir haben jetzt keine offiziellen Regeln, aber wir (.) sie hat sie sagt uns öfters und so, dass wir halt bei den Gruppenarbeiten Englisch reden sollen und wenn wir Fragen stellen wollen auf Englisch reden sollen, soweit es uns halt möglich ist. Feste Regeln haben wir jetzt nicht.

I: Okay, es gibt also keine festen Regeln, aber euch ist klar, wann sie von euch welche Sprache gerne hätte.

S14: Ja.

I: Okay. Welche Sprachen verwendet jetzt eure Lehrkraft im Englischunterricht? Was bekommt ihr von ihr zu hören? (3) [S14]?

S14: Eigentlich fast nur Englisch, weil das (2) Zuhören hilft auch ja Englisch zu lernen. Aber wenn es jetzt halt zum Beispiel jetzt ähm eine Regel zum Beispiel aufschreiben, wie es funktioniert, dann erklärt sie uns auf Deutsch, wie es funktioniert, damit wir es dann im Englischen anwenden können.

I: Okay. Das heißt wir haben Englisch, wir haben Deutsch. Kommen auch andere Sprachen vor? Ich weiß nicht, lernt ihr schon eine neue Sprache jetzt in der 3. Klasse? Seid ihr eine Sprachenklasse?

S15: Nein, wir sind äh eine Realklasse.

I: Eine Realklasse, okay. Das heißt, ihr habt keine andere Sprache. Aber kommen trotzdem noch andere Sprachen im Englischunterricht vor oder bleibt es bei Englisch und Deutsch?

S15: Es bleibt bei Englisch und Deutsch.

I: Mhm, okay. Und in welchen Situationen genau kommt Deutsch vor? Wann genau würdet ihr sagen, macht auch eure Lehrerin Gebrauch vom Deutschen? In welchen konkreten Situationen? [S15]?

S15: Wenn wir eine neue Zeit lernen oder generell Grammatik halt, erklärt sie es uns auf Deutsch und auch zwischendurch halt ein bisschen Englisch, damit man halt versteht, was es heißt.

I: Okay, das heißt auf jeden Fall mal bei Grammatik. Mhm (2), ja. Auch noch in anderen Situationen? [S14]?

S14: Manchmal wenn wir (.) wenn jemand zum Beispiel die Hausübung nicht gemacht hat, dann redet sie halt auf Deutsch, damit man halt versteht, was man falsch gemacht hat und so.

I: Okay. [S16], hast du sonst noch eine Idee?

S16: Also eigentlich ist es eh hauptsächlich beim Erklären von Sachen, dass sie mit uns Deutsch spricht.

I: Das heißt jetzt auch bei Vokabel zum Beispiel? Bekommt ihr dann, wenn ihr ein Wort nicht versteht, übersetzt sie es dann automatisch auf Deutsch oder versucht sie das erstmal noch auf Englisch zu umschreiben oder wie macht sie das da? [S14]?

S14: Also sie versucht es auf jeden Fall zuerst auf Englisch zu erklären.

I: Mhm, aber dann gibt es auch die Übersetzung?

S14: Also ja, wenn wir es dann halt nicht verstehen.

I: Mhm. [S17], wolltest du noch etwas ergänzen oder wolltest du dasselbe sagen?

S17: Dasselbe.

I: Mhm. [S16]?

S16: Ja, sie umschreibt die Vokabel dann schon auch immer auf Englisch, weil sie halt möchte, dass wir das dann auch auswendig können und lernen, wie man das umschreibt.

I: Mhm, okay. Wie sieht das zum Beispiel bei Organisatorischem aus? Es wird irgendetwas organisiert, Schularbeitstermine, Rückgaben, Hausübungen, passiert das auf Englisch oder auf Deutsch? Welche Sprache verwendet sie da, [S15]?

S15: Eigentlich Deutsch. Also bei Schularbeitsterminen und so immer Deutsch

I: Mhm, okay. [S14], wolltest du dasselbe sagen?

S14: Ich wollt sagen bei so Organisatorischem redet sie eigentlich auch sehr viel auf Englisch, damit wir auch sehr viel auf Englisch (.) halt lernen.

I: Aber Deutsch eben auch dann zusätzlich?

S14: Ja.

I: Okay, was mir jetzt da noch einfällt (2) ja, [S15]?

S15: Bei Wiederholungen sagt sie es oft auf Englisch und schreibt es auch auf Englisch auf die Tafel, damit wir es ins Mitteilungsheft schreiben können.

I: Mhm, okay. [S14]?

S14: Und zum Beispiel den Schularbeitsstoff (.) den ähm schreiben wir auch immer auf Englisch auf.

I: Okay. Wie ist das zum Beispiel jetzt, ich mein online ist es vielleicht wieder anders, aber wenn es darum geht, irgendjemand benimmt sich nicht so gut, es geht darum Schüler*innen zu ermahnen, welche Sprache verwendet sie da, [S13]? Was hättet ihr da beobachtet? (7) Oder wer kann etwas dazu sagen? [S14] nochmal?

S13: Ah Entschuldigung, ich hab' vergessen mein Mikro wieder anzumachen.

I: Kein Problem, jetzt bist du ja wieder da @.

S14: Sie verwendet eigentlich nur Deutsch, damit sie es (2) damit sie es deutlicher sagen kann und ja.

I: Mhm. Das heißt, wenn mal jemand ermahnt wird, passiert das auf Deutsch?

S14: Ja.

S15: Ich hab' eher den Eindruck, dass sie es zuerst auf Englisch äh auf Englisch sagt, aber dann wenn es ihr halt dann wirklich reicht, dass sie dann auf Deutsch redet.

I: Okay. Das heißt quasi zuerst auf Englisch, aber dann wenn sie wirklich, sag ich mal, die Nase voll hat von einem bestimmten Verhalten, dann kommt das Deutsche raus, würdest du sagen?

S15: Ja, ja.

I: Okay, mhm. Wie ist das bei so emotionalen Sachen wie zum Beispiel eben es wird eine Schularbeit zurückgegeben, jemand hat ein *Nicht genügend* bekommen und sie versucht, diesen Schüler zu unterstützen und zu trösten. Passiert das auf Deutsch oder Englisch? [S17]?

S17: Das macht sie eigentlich immer auf Deutsch.

I: Auch auf Deutsch, okay. [S14], wolltest du dasselbe sagen?

S14: Ja, sie macht es meistens so. Wenn sie Schularbeiten zurückgibt, redet sie meistens auf Deutsch mit einem.

I: Mhm, okay. Wie findet ihr das, wenn eben in diesen Situationen, die wir gerade beschrieben haben, Deutsch von ihr verwendet wird? Also wenn eben zum Beispiel Grammatik oder Vokabel auf Deutsch erklärt werden, Organisatorisches, die emotionalen Sachen. Wie findet ihr das, wenn da jetzt Deutsch gesprochen wird, [S14]?

S14: Ich finde es eigentlich gut, weil wir dann lernen es auch zu verstehen (.) also die Aufgabe oder was man falsch macht. Und (2) ja. Dann sagt sie halt auch manchmal die Übersetzung und dann lernen wir auch, was das Deutsche dann halt zum Englischen ist.

I: Das heißt, du findest es sehr hilfreich auch um die englische Sprache zu lernen, wenn Deutsch vorkommt?

S14: Ja.

I: Mhm. [S13], wie ist das bei dir?

S13: Ich habe die Frage gerade nicht verstanden.

I: Die Frage war: Wie findest du das, wenn eben in diesen Situationen Deutsch gesprochen wird? Also wenn sie Grammatik auf Deutsch erklärt, beim Schularbeiten zurückgeben, wie findest du das?

S13: Ich finde es sehr gut und viel besser als auf Englisch, damit wir die Grammatik viel besser verstehen und auch schneller verstehen als wenn sie es auf Englisch sagt.

I: Okay. Das heißt also auf Deutsch findest du es hilfreicher als wenn es auf Englisch wäre?

S13: Ja.

I: Mhm, okay. [S15]?

S15: Ja, also ich finde es schon manchmal sogar wichtiger, dass man nicht nur Englisch spricht. Also wenn wir irgendwelche Nummern oder so machen, dass wir uns ganz normal auf Englisch unterhalten, weil das ja doch wichtig ist. Aber wenn man halt nicht weiß, was es heißt und ein Test angekündigt wird oder so und man das halt nicht auf Englisch versteht, ich mein jetzt wird das nicht mehr passieren, aber vielleicht in der ersten Klasse, die weniger Englisch hatten, und sie dann halt nicht wissen, dass da ein Test ist und sie dann halt nicht gelernt haben, dann ist das halt schon schlecht.

I: Mhm. Aber sonst ist eben in den Situationen, wo du jetzt bist, du verstehst jetzt schon mittlerweile recht viel Englisch nehm' ich an, findest du es dann gut, wenn dir jetzt auch die Grammatik auf Deutsch erklärt wird und bestimmte Vokabel zum Beispiel? Findest du das auch hilfreich auf Deutsch?

S15: Ja, finde ich schon hilfreich.

I: Okay, verstehe. [S16]?

S16: Ja ich finde es eigentlich auch wichtig, dass halt Deutsch nicht irgendwie verboten sein sollte im Englischunterricht. Und ich finde es eigentlich auch sehr hilfreich und es hilft einem, das alles besser zu verstehen.

I: Okay, super. [S17]?

S17: Ja, ich finde es eigentlich auch relativ hilfreich.

I: Okay, das heißt es hilft dir auch. (2) [S14], ja?

S14: Ich finde eigentlich, dass je mehr Englisch desto besser kann man es lernen, aber halt (2) in den Situationen, die wir vorher erzählt haben, ist es halt auch sinnvoller auf Deutsch zu reden, weil es dann viele besser verstehen.

I: Mhm, okay. Würdet ihr allgemein sagen, dass eure Lehrerin mehr Englisch oder mehr Deutsch im Unterricht verwendet? [S14]?

S14: Auf jeden Fall mehr Englisch.

I: Mhm. [S17], würdest du zustimmen?

S17: Also in manchen Situationen mehr Englisch und in manchen Situationen aber auch mehr Deutsch. Zum Beispiel wenn man jetzt einen Test aufschreibt oder so etwas, dann könnte man schon eher Deutsch nehmen.

I: Okay, das heißt es kommt darauf an, was ihr gerade im Unterricht macht, aber in manchen Stunden würdest du sagen kommt mehr Deutsch vor?

S17: Ja.

I: Mhm. Könntet ihr, ich weiß, das ist vielleicht eine schwierige Frage, aber könntet ihr grob schätzen, wenn ihr jetzt allgemein an euren Englischunterricht denkt, nicht unbedingt an die letzte Stunde, sondern ganz allgemein, in Prozent schätzen ungefähr wie viel Englisch und wie viel Deutsch gesprochen wird? Ist das <L2en> fifty-fifty </L2en>, 60:40, 70:30? Ungefähr eure Einschätzung, [S14]?

S14: Ich glaub eher so 70 oder 75 Prozent Englisch.

I: Okay, 75 Prozent Englisch, ja. Okay. Was würden die anderen schätzen ungefähr? [S17]?

S17: Ich würde eher sagen, dass mehr Deutsch gesprochen wird. Also 65 Prozent Deutsch und 35 Prozent dann Englisch.

I: Okay, [S15]?

S15: Ich würde so 60 40 sagen. Also mehr Englisch als Deutsch.

I: 60 Englisch 40 Deutsch, okay. [S16]?

S16: Ich finde es witzigerweise eigentlich auch eher mehr, also dass es ungefähr 80 Prozent ähm Englisch gesprochen wird und 20 Prozent halt Deutsch.

I: Mhm, okay. Und [S13]?

S13: Ich finde es genauso.

I: Auch 80 20 wie [S16] gemeint hat?

S13: Ja.

I: Okay, sehr spannend. Hättet ihr gerne, dass eure Lehrerin im Englischunterricht mehr Englisch spricht, weniger oder seid ihr (.) findet ihr das Maß das sie findet eigentlich in Ordnung? [S14]?

S14: Ich finde es eigentlich sehr gut, wie viel Englisch gesprochen wird und wie viel Deutsch gesprochen wird, weil, wie gesagt, in manchen Situationen ist ein bisschen mehr Englisch eigentlich besser, aber in manchen Situationen lässt sich halt das Deutsche dann nicht vermeiden.

I: Mhm, okay. Wie schaut das bei den anderen aus? [S17]?

S17: Ich finde es eigentlich okay so wie es ist.

I: Okay, das heißt du brauchst jetzt nicht unbedingt mehr Englisch, aber auch nicht weniger?

S17: Ja, genau.

I: Mhm. [S15]?

S15: Ahm ich finde in manchen Situationen kann man noch ein bisschen mehr Englisch sprechen.

I: Welche Situationen zum Beispiel hättest du da jetzt im Sinn gehabt, wo du gerne mehr Englisch hättest?

S15: Ahm so allgemein, einfach wie es uns geht oder so, ob es irgendwelche Neuigkeiten gibt. So normale Unterhaltungen, weil das ist eben deutlich hilfreicher als irgendwelche Vokabel zu wissen, die man nicht wirklich braucht.

I: Okay, ja. [S16]?

S16: Also ich finde das Verhältnis wie es ist eigentlich ahm schon sehr gut. Ich würde ähm ich finde es eigentlich eh gut, wie es ist und würde da nichts ändern.

I: Okay, das heißt es passt für dich. [S13]?

S13: Ich finde es (2) ich bräuchte jetzt auch nicht unbedingt mehr Englisch oder mehr Deutsch. Es ist eigentlich genau perfekt so wie es gerade ist, weil sie ja eigentlich hauptsächlich nur Englisch spricht.

I: Mhm. Und das findest du gut, dass mehr Englisch gesprochen wird?

S13: Ja.

I: Okay. Ja, das waren jetzt eigentlich die wichtigsten Fragen. Gibt es noch irgendetwas, das ihr in diesem Zusammenhang sagen möchtet, klarstellen, ergänzen möchtet oder irgendetwas, was ihr zu dem Thema „Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht“ sagen wollt? (7) Okay, ich nehme dieses Schweigen als „Nein“. Dann sage ich vielen Dank.

Focus group 4

I: Vielen Dank nochmal, dass ihr euch heute für dieses Interview Zeit genommen habt. Wie ihr bereits wisst wird es um die Verwendung von Deutsch und/oder auch anderen Erstsprachen im Englischunterricht gehen. Alles was ihr sagt wird höchst vertraulich behandelt. Eure Aussagen werden nur für meine Masterarbeit analysiert und verwendet werden und das heißt, dass die Daten streng vertraulich behandelt und in meiner Masterarbeit nur in anonymisierter Form veröffentlicht werden, was bedeutet, dass man dann keinen Bezug mehr zu euch herstellen kann. Das Interview wird, wie ihr wisst, aufgezeichnet damit ich mich jetzt voll und ganz auf euch konzentrieren kann und die Tonaufnahmen werden danach sofort gelöscht nach Fertigstellung meiner Arbeit. Ihr könnt jederzeit ohne Konsequenzen aus der Studie auch wieder aussteigen. Habt ihr irgendwelche Fragen dazu? (3) Okay, Kopfschütteln nehme ich als „Nein“. Passt. Dann würde ich sagen starten wir mit einer ganz schnellen Vorstellungsrunde, dass ihr mir kurz sagt, wie ihr heißt, wie alt ihr seid und was eure Muttersprache ist. (3) Wer kann anfangen? (.) [S18]?

S18: Also ich heiße [S18], äh bin 13 Jahre alt und meine Muttersprache ist Deutsch.

I: Perfekt, danke schön. [S19]?

S19: Also ich bin [S19], ich bin 12 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Perfekt, danke schön. [S20]?

S20: Also ich bin [S20], ich bin 13 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Okay, danke. [S21]?

S21: Also ich bin [S21] und bin 12 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch @.

I: Mhm, passt. [S22]?

S22: Ich bin [S22], 12 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Auch Deutsch, okay. Gut, wer fehlt uns noch? Uns fehlt noch [S23].

S23: Ahm ich bin [S23], ähm ich bin 13 Jahre alt und meine Muttersprache ist auch Deutsch.

I: Okay, dann haben wir jetzt alle gehabt oder haben wir wen vergessen? Nein, wir haben alle sechs drangehabt. Okay, dann legen wir direkt los. Mich würde interessieren ob ihr, es ist jetzt eh einfach da ihr alle Deutsch als Muttersprache habt (.) verwendet ihr eure Muttersprache im Englischunterricht? Einfach nur ein kurzes „Ja“ oder „Nein“, ob ihr Deutsch verwendet im Englischunterricht.

S18: Ja.

I: [S20]?

S20: Ja.

I: Ja, [S21]?

S21: Ja.

I: Auch ja. [S18] hat schon „Ja“ gesagt, [S19]?

S19: Ja.

I: Ebenfalls. [S23]?

S23: Mhm.

I: Mhm. Und wer fehlt jetzt noch. [S226, verwendest du auch Deutsch im Englischunterricht?

S22: Ja.

I: Okay, also ein eindeutiges „Ja“. Alle verwenden Deutsch im Englischunterricht. Gut, na dann ist natürlich die Frage, mit wem verwendet ihr das und in welchen Situationen genau würdet ihr sagen verwendet ihr Deutsch? (2) Wer kann mir da antworten? [S18]?

S18: Also es ist eigentlich unterschiedlich. Also vielfach in Partnerarbeiten, wenn man mit dem anderen Schüler etwas macht. Das macht man natürlich auch auf Englisch, aber man bespricht auf Deutsch, wer was macht und was man machen muss.

I: Okay. Das heißt auf jeden Fall mit den Mitschülern. Wie ist das zum Beispiel ähm mit deiner Lehrerin? Sprichst du auch manchmal auf Deutsch mit ihr, [S18]?

S18: Ja manchmal, wenn wir Sachen zu besprechen haben. Manchmal auch, wenn wir Vokabeln überprüfen, aber wir erklären meistens die Vokabel auf Englisch, damit wir sie auf Englisch auch beschreiben können.

I: Mhm, okay. Wie ist das bei den anderen? Mit wem verwendet ihr Deutsch, [S19]?

S19: Dadurch, dass unsere Englischlehrerin halt auch der Klassenvorstand von uns ist, machen wir halt auch so organisatorische Sachen so auf Deutsch und bei wichtigen Fragen sprechen wir auch Deutsch, aber ansonsten ist eigentlich ziemlich viel Englisch.

I: Okay, was wären jetzt zum Beispiel wichtige Fragen? Bezüglich Schularbeiten oder was meinst du mit wichtigen Fragen?

S19: Ja (3) oder bei Hausübungsfragen.

I: Mhm. Und sonst verwendest du auch mit deinen Mitschüler*innen Deutsch?

S19: Ahm (2) kommt darauf an. Bei den Aufgaben die wir bekommen, ja. Ahm (.) sonst halt wie [S18] gesagt hat bei organisatorischen oder sonstigen Fragen.

I: Okay. Das heißt, wenn du eine Gruppenarbeit oder eine Partnerarbeit machst, versuchst du das schon auf Englisch zu machen (2) mit deinen Mitschüler*innen?

S19: Ja. Außer halt man weiß nicht was es auf Englisch heißt oder so etwas, dann spreche ich halt auch Deutsch

I: Mhm. Okay, perfekt. Wie ist das bei den anderen? [S21], wie ist das bei dir?

S21: Also, wenn schon die Stunde so fast zu Ende ist und die Lehrerin noch schnell etwas erklären muss, dann spricht sie auch manchmal auf Deutsch.

I: Mhm und wann verwendest du speziell Deutsch?

S21: Ich verwende Deutsch also wenn ich jetzt sowas Privates mit meiner Freundin spreche, das ist klar. Und wenn wir uns halt etwas erklären müssen, das der eine zum Beispiel nicht verstanden hat, dann reden wir auch auf Deutsch. (2) Und (.) ja. Oder halt bei Schularbeiten oder so (.) und bei Fragen oder so bei der Schularbeit, da reden wir auch Deutsch.

I: Und sonst auch manchmal in der Stunde, dass du deine Lehrerin auf Deutsch etwas fragst oder auf Deutsch mit ihr sprichst oder ist das eher Englisch dann?

S21: Also wenn ich nicht weiß, wie ich es sagen soll, dann red' ich Deutsch, aber ich versuch's halt meistens auf Englisch.

I: Mhm, okay. Wie ist das bei den anderen? [S22], wann verwendest du Deutsch und mit wem?

S22: Ich verwende Deutsch bei privaten Gesprächen und (.) wenn (.) man irgendwelche Gruppenarbeiten macht, da erkläre ich es dann auch meistens auf Deutsch.

I: Mhm, okay. [S23]?

S23: Ahm es ist (.) ja (.) ich bin halt in der gleichen Klasse wie [S21]. Was ich noch sagen könnte ist (.) ich mein, wenn man leichte Sachen auf Deutsch sagt, dann würde unsere Lehrerin schon irgendwie (.) ah (2) ähm naja ermahnen oder dich bitten auf Englisch zu wechseln, weil sie halt (.) weil sie halt weiß, dass wir es auch auf Englisch sagen könnten.

I: Okay. Das heißt manchmal würdet ihr sagen, dass ihr vielleicht aus Faulheit auch manchmal Deutsch verwendet, weil ihr zu faul seid jetzt das auf Englisch zu übersetzen? [S21] nickt schon eindeutig @.

S23: Könnte passieren.

I: Könnte passieren, ja. Und [S20]?

S20: Ja also bei mir ist es eigentlich auch so. Also bei den Schularbeiten oder so wenn man Fragen hat, dann frag ich manchmal auch auf Deutsch, weil es ist ja schon wichtig, dass man es versteht und auch bei so privaten Gesprächen oder Gruppenarbeiten. Also da sagen wir es

zuerst so einer zum Beispiel auf Deutsch und dann versuchen wir es halt in einen guten, englischen Satz umzuwandeln.

I: Okay, mhm. Wie reagiert dann eure Lehrerin darauf, wenn ihr jetzt Deutsch verwendet? Kann jetzt auch unterschiedlich sein je nach Situation, aber was ist (.) wie reagiert sie? Ist es ihr egal und sie antwortet direkt oder ermahnt sie euch und möchte, dass ihr Englisch redet? [S20]?

S20: Also wenn wir (.) also meistens sagt sie, wir sollen es auf Englisch versuchen oder halt dann das Wort zu umschreiben.

I: Mhm.

S20: Wenn wir irgendeine Frage haben, was das Vokabel heißt oder so etwas, sagt sie meistens, wir sollen es umschreiben.

I: Mhm. Das heißt aber sie möchte schon meistens, dass ihr Englisch sprecht?

S20: Ja.

I: Mhm, ja. [S19]?

S19: Ich finde es auch wichtig zu sagen immer wenn wir bei Sachen Deutsch reden, bei denen wir wissen, wie sie auf Englisch heißen, dass sie uns auch immer die Wörter sagt, die wir nicht wissen.

I: Okay. Das heißt, wenn ihr jetzt etwas beschreibt oder ihr wisst ein Wort nicht, da hilft sie euch und gibt euch das englische Wort dafür?

S19: Ja.

I: Mhm. Und sonst, wenn ihr jetzt in anderen Situationen Deutsch sprecht? Zum Beispiel, ich weiß nicht, ihr fragt jetzt einfach auf Deutsch: „Darf ich aufs Klo gehen?“ oder „Ich hab’ die Hausübung vergessen“. Wie reagiert sie da? Möchte sie dann, dass ihr das auf Englisch übersetzt oder antwortet sie einfach darauf und ist es ihr egal oder wie ist das bei so alltäglicheren Sachen?

S19: Da (2) da ist sie schon eher, dass sie uns halt auch die Phrasen sagt. (2) Und damit halt immer wieder daran erinnert, dass wir Englisch reden sollen.

I: Okay, das möchte sie schon dann auf Englisch haben.

S19: Ja.

I: Mhm. [S21], was würdest du sagen?

S21: Also bei so einfachen Sachen, die zum Beispiel so oft verwendet werden, möchte unsere Lehrerin schon, dass wir das auf Englisch sagen und wenn wir es mal auf Deutsch sagen und es halt nicht wissen, dann sagt sie uns halt auch den englischen Satz oder das Wort.

I: Mhm, okay. [S18], was wolltest du noch sagen?

S18: Das gleiche wie [S19], weil wir sind ja auch in der gleichen Klasse.

I: Ja. Aber hätte ja trotzdem sein können, dass ihr vielleicht irgendwie unterschiedliche Auffassungen habt oder so. (2) Das heißt prinzipiell würdet ihr alle sagen, dass (2) wenn ihr Deutsch sprecht, dann möchte eure Lehrperson, dass ihr das nochmal auf Englisch sagt (2) in den meisten Fällen?

S18: Ja.

I: Okay. (2) Und gibt es das auch, dass sie dann auch auf Deutsch antwortet oder sagt sie eigentlich immer, dass sie möchte, dass ihr es auf Englisch übersetzt? Oder kann es auch sein, dass sie euch einfach direkt auf Deutsch antwortet? [S18]?

S18: Ja manchmal antwortet sie uns auch auf Deutsch halt wenn es wichtige Fragen sind.

I: Okay, dann schon. Mhm. Habt ihr im Englischunterricht bestimmte Regeln, was die Sprachverwendung betrifft? Also zum Beispiel dass ihr jetzt wirklich wisst: „Also eigentlich darf ich im Englischunterricht in diesen und jenen Situationen wirklich nur Englisch verwenden, hier ist Deutsch erlaubt“. Oder gibt es bei euch keine Regeln? [S18]?

S18: Also bei uns gibt es eigentlich keine Regeln, aber (2) wir sprechen halt jetzt viel Englisch, weil wir halt auch im Englischunterricht sind und so.

I: Mhm, okay. Wie schaut das bei euch aus, [S21] und [S23]? Ihr seid ja in einer anderen Klasse.

S23: Mh, nicht dass ich wüsste.

I: Okay, du weißt von keinen Regeln. [S21]?

S21: Ich denke auch nicht, dass wir Regeln haben.

I: Okay, das heißt ihr habt alle keine konkreten Regeln im Englischunterricht, außer so viel Englisch zu verwenden wie möglich, so wie ich das bis jetzt herausgehört habe. Na gut. Welche Sprachen verwendet eure Lehrerin im Englischunterricht? Welche Sprachen kommen da vor von ihrer Seite? (2) Was spricht sie? [S18]?

S18: Englisch und Deutsch.

I: Englisch und Deutsch, okay. [S21]?

S21: Ja Englisch und Deutsch @.

I: Auch Englisch und Deutsch, okay. Seid ihr Sprachklassen? Lernt ihr eine neue Sprache oder seid ihr im Realgymnasium? (3) Ihr lernt Sprachen. Welche Sprachen lernt ihr jetzt? [S19]?

S19: Ich habe jetzt mit Latein angefangen.

I: Ist in deiner ganzen Klasse Latein oder haben hier in der Gruppe manche auch eine andere Sprache?

S19: Nein, also in meiner Klasse bin ich die Einzige, die in Latein geht.

I: Ah, okay. Was ist dann mit den anderen? [S20], was lernst du?

S20: Also ich lern Französisch.

I: Französisch, okay. [S22]?

S22: Ich lern Spanisch.

I: Okay, wir haben jetzt Spanisch, Französisch, Latein. [S21]?

S21: Ich lern auch Spanisch.

I: Ebenfalls Spanisch. [S23]?

S23: Ich geh mit [S20] Französisch.

I: Auch Französisch, okay. Und [S18]?

S18: Ich geh Spanisch.

I: Spanisch, okay. Das heißt wir haben viele Spanier, eine Lateinerin und auch Franzosen. Das heißt aber diese Sprachen kommen im Englischunterricht nicht vor? Also dass ihr sagt, sie würde manchmal mit Latein etwas machen oder eine Verbindung zu Spanisch oder Französisch herstellen. Das ist aber nicht der Fall, oder? (3) Nein, okay. Dann würde mich interessieren, in welchen Situationen verwendet eure Lehrerin Deutsch? In welchen Situationen genau würdet ihr sagen, dass sie jetzt Deutsch verwendet, wenn sie es macht? (2) Wer kann mir da Situationen beschreiben? [S23]?

S23: Bei der Übersetzung von Vokabel.

I: Mhm, okay. Das heißt prinzipiell immer, wenn ihr ein Vokabel nicht kennt, übersetzt sie das dann für euch auf Deutsch?

S23: Nicht immer, aber meistens. Wir haben jetzt auch angefangen, englische Wörter mit leichteren englischen Wörtern, die wir schon gelernt haben, zu beschreiben.

I: Okay, aber ansonsten kommt dann auch nochmal die Übersetzung?

S23: Ja, genau.

I: Okay. [S18]?

S18: Bei uns ist es halt meistens so, dass sie die Wörter halt mit Englisch beschreibt.

I: Mhm. Das heißt hier verwendet sie kein Deutsch und ihr bekommt keine deutschen Übersetzungen für Vokabel oder eher selten würdest du sagen?

S18: Mh, naja, schon eher selten.

I: Mhm, okay. Und in welchen Situationen verwendet sie sonst Deutsch? Also wir haben jetzt eben Vokabel, bei [S23] kommt das eher oft vor, bei anderen eher weniger. Gibt es auch andere Situationen/Momente, wo Deutsch verwendet wird von eurer Lehrerin? (3) Wie ist das zum Beispiel bei Grammatik, wenn ihr eine neue Grammatik lernt, also eine neue Zeit zum Beispiel. Wie wird das gemacht? [S23]?

S23: Ach so, ich wollte jetzt eigentlich über etwas anderes reden, nämlich über die Erklärung von Aufgaben.

I: Okay, ja das können wir auch machen. Dann reden wir zuerst darüber, passt.

S23: Weil (.) oft oft erklärt unsere Lehrerin irgendwelche Aufgaben auf Englisch, aber wenn es dann um genauere Details geht, ist es dann eher Deutsch.

I: Das heißt Aufgaben im Sinne von Übungen während der Stunde oder Hausübungen?

S23: Alles Mögliche. Auch Schularbeiten, alles Mögliche @.

I: Mhm. Das heißt, sobald es komplizierter wird, kommt dann das Deutsche zum Einsatz?

S23: Genau.

I: Okay. Ist das in der anderen Klasse auch so?

S19: Ja, schon.

I: Mhm, okay. (2) Und wie ist das zum Beispiel eben bei Grammatik? Welche Sprache wird da verwendet, wenn ihr eine neue Grammatik lernt? [S18]?

S18: Also ich glaub es ist so, dass sie das halt so (2) bisschen so (.) mh nicht mischt, aber dass sie zuerst auf Englisch mal sagt, wie es funktioniert und dann auf Deutsch halt ganz genau allen erklärt.

I: Mhm, okay. Das heißt aber auch hier nochmal das Deutsche zum Betonen oder, weiß ich nicht, Sicherstellen, dass es alle verstehen, okay. Und das ist bei euch auch so, [S21], weil du nickst?

S21: Mhm.

I: Okay. Wie ist das jetzt bei Organisatorischem, wenn es jetzt darum geht, weiß ich nicht. Ihr habt eine Schularbeit, eine Vokabel-Wiederholung, irgendein Geld gehört eingesammelt für Bücher oder so, verwendet sie da Deutsch oder Englisch? [S18]?

S18: Da verwendet sie eigentlich hauptsächlich Deutsch bei solchen Sachen.

I: Mhm, hauptsächlich Deutsch. Wie ist das bei euch [S21] und [S23]?

S21: Also (2) also so (.) sie also wir machen oft Englisch, aber wenn es dann nicht so gut ankommt oder wenn Leute sich nicht auskennen, dann kommt es auch mal auf Deutsch.

I: Okay, dann übersetzt sie es da noch einmal. [S20], was wolltest du noch sagen? Du hast die Hand gehoben.

S20: Ja ich wollte noch sagen, also wenn wir uns jetzt so einen Vokabeltest ausmachen, dann sagt sie es schon meistens auf Englisch. Also so „Am Mittwoch kommt der Vokabeltest“, aber das sagt sie dann eben schon auf Englisch.

I: Okay, da verwendet sie also nicht unbedingt Deutsch. Wie ist das zum Beispiel jetzt wenn ihr zurückdenkt, ich weiß nicht inwiefern das jetzt online im Unterricht relevant ist, aber wenn ihr zurückdenkt an die Zeit, als ihr noch an der Schule wart, was ihr hoffentlich bald wieder auch sein werdet (2), wenn es jetzt darum geht, dass ihr laut seid und ihr werdet jetzt ermahnt zum Beispiel. Findet das auf Deutsch statt? Werdet ihr oder werden die lauten Schüler*innen auf Deutsch ermahnt oder ist das Englisch? [S19]?

S19: Also hauptsächlich ist es Englisch außer es ist wirklich etwas wirklich Schlimmes sozusagen, dann ist es schon Deutsch.

I: Okay, das heißt, wenn es nur so eine „kleine Tratscherei“ ist wird auf Englisch ermahnt, aber wenn es jetzt wirklich gravierend ist, dann wird auf Deutsch gewechselt.

S19: Ja.

I: Okay, verstehe. [S23], wie sehen deine Erfahrungen aus?

S23: Ich glaube schon auch, dass es bei uns fast immer Deutsch ist.

I: Okay, das heißt prinzipiell Deutsch auch bei kleineren Sachen würdest du sagen wird auf Deutsch ermahnt?

S23: Mh ja.

I: Mhm. Und wie ist das zum Beispiel jetzt bei so emotionalen Geschichten? Zum Beispiel ihr kriegt eine Schularbeit zurück, da hat jetzt jemand ein *Nicht genügend* bekommen oder eine nicht so gute Note und da geht es jetzt darum, dass eure Lehrerin versucht, die Schüler*innen zu beruhigen, Trost zu spenden, zu unterstützen oder vielleicht auch zu loben. Macht sie so etwas eher auf Deutsch oder Englisch? (2) [S18]?

S18: Eigentlich eher auf Deutsch.

I: Eher auf Deutsch, okay. Würden die anderen das auch sagen? (2) Ja, auch bei dir [S21] in deiner Klasse? (3) Ja, okay. Dein Nicken zähle ich jetzt als „Ja“ @. Okay, wie findet ihr das, wenn jetzt in diesen Situationen, die wir gerade besprochen haben, wenn eure Lehrerin da Deutsch verwendet? Also eben manchmal bei Vokabel, bei Grammatikerklärungen, bei Organisatorischem, beim Erklären von Aufgaben, beim Trostspenden, Unterstützen. Wie findet ihr das, wenn da jetzt Deutsch gesprochen wird? [S18]?

S18: Naja, ich finde es halt schon eher gut, weil (.) wenn es halt solche wirklichen wichtigen Sachen sind, dann ist es gut das auf Deutsch zu sagen, weil dann ja (.) es ist halt einfach einfacher so finde ich.

I: Mhm. [S19]?

S19: Ich finde es auch wichtig solche Sachen auf Deutsch zu sagen, dass auch die Menschen, die nicht so gut in Englisch sind, es auch verstehen.

I: Okay, aber würdest du sagen, dass es auch für diejenigen, die etwas besser sind, hilfreich ist oder für dich auch, dass es dir hilft, wenn Deutsch vorkommt?

S19: Ja.

I: Okay, mhm. [S22], was würdest du sagen?

S22: Ahm (2) ich würde eigentlich das Gleiche sagen wie [S19]. Ich finde es auch gut.

I: Okay, du findest es auch gut und hilfreich. Ja, [S23]?

S23: Ich find bei solchen ernsteren Themen ist es find ich fast besser auf Deutsch zu sprechen, weil (2) ich weiß nicht. Ich glaub da kommt man mehr auf die andere Person zu, wenn man auf Deutsch redet.

I: Mit ernsten Themen meinst du jetzt was genau?

S23: Zum Beispiel emotionale Unterstützung oder so etwas. Ich finde, wenn (2) ich finde, wenn es auf Englisch wäre, würde ich es ein bisschen komisch finden.

I: Okay, da würdest du das quasi (2) also wenn es auf Deutsch ist, fühlst du das mehr als wenn es auf Englisch wäre? Also das kommt dann ehrlicher rüber meinst du?

S23: Ja.

I: Okay. [S21]?

S21: Also und zum Beispiel wenn die Lehrerin jetzt einen tröstet, dann ist es halt besser, wenn sie das auf Deutsch macht, weil dann kommt das persönlicher und wenn sie es auf Englisch macht, ist die Wahrscheinlichkeit dann auch, wenn man eine Fünf hat, dass man das nicht alles versteht.

I: Mhm. Und wenn es jetzt eben darum geht, dass auch Grammatikerklärungen auf Deutsch sind oder Vokabel, das findest du dann auch hilfreich oder eher nicht?

S21: Also ich finde es gut, wenn sie beides macht. Also zuerst auf Englisch, damit wir das Englische auch lernen und das Deutsche dann halt (.) also zuerst das Englische und dann das Deutsche, falls man das Englische halt nicht verstanden hat.

I: Okay, mhm. [S23]?

S23: Ich finde vor allem bei Grammatikerklärungen ist es gut, dass man Deutsch verwendet, weil man kann ja auch bestimmte Sachen mit dem Deutschen vergleichen und so verstehen es dann die Schüler auch besser.

I: Mhm, okay. Und [S20] Was ist deine Meinung?

S20: Ja also ich finde es auch meistens gut, auch vor allem beim Trösten, weil das kommt dann sonst (2) finde ich, dass man sich sag' ich einmal als Lehrperson nicht so richtig hineinfühlt und eher nur so (2) ja so auf die Art als wäre ihnen das egal. Darum finde ich es auf Deutsch schon besser, weil da versteht man auch die Sachen mehr und besser und ja. Bei den Grammatikübungen oder neuen Themen ist es finde ich auch sehr gut, wenn (.) also zuerst auf Englisch und dann auf Deutsch, weil (2) man muss es ja auch wirklich verstehen und sonst (2) finde ich ist das nicht gut, wenn man es nicht versteht.

I: Ja, das stimmt. Okay. Würdet ihr allgemein sagen, dass eure Lehrkraft mehr Deutsch oder mehr Englisch im Englischunterricht verwendet? Was würdet ihr sagen? [S19]?

S19: Eindeutig mehr Englisch.

I: Eindeutig mehr Englisch. [S18], stimmst du zu?

S18: Also ja, es (2) ich finde es ist jetzt nicht so schlecht wie es derzeit ist, aber ein bisschen mehr Englisch wäre schon gut, ja.

I: Okay, na dazu kommen wir gleich erst. [S21], was wolltest du noch sagen?

S21: Ja ich würde auch sagen mehr Englisch.

I: Okay, bei euch ist auch mehr Englisch. Gut, dann habe ich jetzt eine schwierige Schätzfrage für euch. Könnt ihr schätzen, wie viel Prozent Englisch und wie viel Prozent Deutsch bei euch im Englischunterricht gesprochen wird? Eine grobe Einschätzung. Ist das <L2en> fifty-fifty </L2en>, ist das 60 Prozent Englisch und 40 Deutsch? 70, 80 Prozent Englisch? Nur eine grobe Einschätzung. Was würdet ihr schätzen? (2) [S19]?

S19: Ich glaube schon so 75 Prozent Englisch.

I: 75 Prozent Englisch, okay. [S23], wie würdest du es bei euch einschätzen?

S23: Ich würd' sagen 60 bis höchstens 70.

I: Mhm, okay. [S18]?

S18: Ja ich würde auch (.) halt so zwischen 60 und 75 sagen. (2) Oder eher 75.

I: Okay. [S22]?

S22: Ich würde auch so ungefähr 75 bis 80 Prozent schätzen.

I: Mhm. [S20]

S20: Also ich würde so zwischen 70 und 80 Prozent schätzen.

I: Und [S21]?

S21: Auch so zwischen 60 und 70.

I: Okay. Hättet ihr denn gerne, dass eure Lehrkraft im Englischunterricht mehr Englisch verwendet oder weniger? Was würdet ihr sagen? Mehr Englisch? Weniger? Oder passt das Maß, was gerade bei euch ist? [S18]?

S18: Also (.) wie ich vorhin eh schon kurz gesagt hab', ich finde es ganz okay so wie es jetzt bei uns ist, aber ein bisschen mehr Englisch wäre schon gut, weil es ist immer besser, wenn man mehr Englisch im Englischunterricht spricht.

I: Mhm. Und in welchen Situationen würdest du dir jetzt noch mehr Englisch wünschen zum Beispiel?

S18: Es ist schwierig. Einfach so (.) quasi (2), ich weiß nicht wie ich das (2) ich weiß jetzt nicht wie ich es beschreiben soll, aber quasi einfach so die Zwischengespräche.

I: Ah, also so Smalltalk? So Gespräche, die immer wieder stattfinden, die jetzt nicht unbedingt zum Unterricht gehören.

S18: Ja.

I: Mhm. Was würden die anderen sagen? [S19]?

S19: Also ich finde es so wie wir es jetzt machen eigentlich eh gut.

I: Okay. Das heißt du brauchst weder mehr Englisch noch weniger?

S19: Ja.

I: Okay, mhm. [S21]?

S21: Ich würde auch sagen so wie [S19]. Ich finde es ist von beiden genug und es ist auch mehr Englisch, weil es ja auch Englischunterricht ist und das ist gut so.

I: Mhm, okay. [S22]?

S22: Ahm ich finde es auch gut, wie es derzeit ist.

I: Okay. [S23]?

S23: Ich finde es auch gut, wie es jetzt ist, weil wenn es mehr Englisch gäbe, würde ich es fast ein bisschen weniger persönlich sehen. Also ich finde es ist ein bisschen distanzierter, wenn mehr Englisch verwendet wird.

I: Okay, mhm. Und [S20]?

S20: Also ich finde es eigentlich auch gut, aber manchmal bei Vokabel da finde ich könnte man noch ein paarmal die Wörter noch mehr auf Deutsch übersetzen.

I: Okay. Das heißt jetzt wenn ihr neue Vokabel lernt, wäre es dir lieber, wenn es nicht nur auf Englisch umschrieben wird, sondern wenn du dann doch nochmal die deutsche Übersetzung bekommen würdest?

S20: Ja oder bei schweren Wörtern zumindest wäre ein bisschen mehr Deutsch gut.

I: Mhm. Ja gut, das war es eigentlich schon so ziemlich. Gibt es noch etwas, was ihr, weiß ich nicht, klarstellen wollt, ergänzen möchtet oder allgemein etwas, was ihr noch zum Thema „Verwendung der Erstsprachen im Englischunterricht“ sagen möchtet? (5) Okay, ich nehme das als „Nein“. Dann vielen Dank für das Interview.

English abstract

The use of the L1 in the EFL classroom has been thoroughly discussed in the past years as both advocates and opponents hold strong beliefs. Nevertheless, opponents, such as Harmer, Lightbown and Spada, and Wulf, have had more impact on research findings, which have also been presented to future teachers. As a consequence, most teachers encounter a feeling of guilt when applying their L1 even though advocates of L1 use in the classroom, such as Butzkamm, Cook, and Macaro, have shown benefits of applying the L1 in the EFL classroom. Thus, the present thesis investigated teachers' and students' beliefs and practices of the L1 in order to find out whether the L1 can be considered to enhance or hamper the language learning process according to the participants of the Austrian EFL classroom. In order to address this issue, 60 students from both lower- and upper-secondary classes took part in an online questionnaire and 23 of them also participated in focus group interviews. Moreover, five individual teacher interviews took place to gain insights into their perceptions.

The results revealed that the L1 is in fact present in the EFL classroom and both the teachers and the students approve of its use, though the students favor it more than their teachers. It could be shown that the L1 is applied for a number of reasons in various situations and it is believed to have a positive impact on the students' language acquisition. The areas in which the L1 is employed include grammar, vocabulary, communication, and personal situations. Nevertheless, some students disapprove of their own L1 use and would also desire more exposure to the TL.

All in all, this study has emphasized the effectiveness of the presence of the L1 in the Austrian EFL classroom for both students and teachers. Teachers should adhere to the students' wishes by offering as much TL input as possible while at the same time references to the L1 should be made to promote the language learning process.

German abstract

Die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht stellt seit Jahren ein vieldiskutiertes Thema dar, da sowohl deren Befürworter*innen als auch deren Gegner*innen auf ihrem Standpunkt beharren. Nichtsdestotrotz waren die gegnerischen Ansichten präsenter in der Forschung und daher wurden diese negativ konnotierten Erkenntnisse auch den zukünftigen Lehrer*innen vorgestellt. Das hat zur Folge, dass die meisten Lehrer*innen ein Schuldgefühl verspüren, wenn sie ihre Erstsprache anwenden, obwohl die Befürworter*innen wesentliche Vorteile für die Verwendung der Erstsprache im Englischunterricht erkennen konnten.

Daher hat die vorliegende Arbeit die Meinungen und Anwendungen sowohl der österreichischen Lehrer*innen als auch der Schüler*innen in Bezug auf die Erstsprache untersucht, um herauszufinden, ob die Erstsprache den Spracherwerbsprozess verbessert oder erschwert. Um diese Frage beantworten zu können, haben 60 Schüler*innen der Unter- und Oberstufe an einer Online-Befragung teilgenommen und 23 von ihnen waren auch Teil der Fokusgruppen-Interviews. Außerdem waren fünf Lehrer*innen an Einzelinterviews beteiligt, um weitere Einblicke in ihre Ansichten zu bekommen.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Erstsprache im Englischunterricht in Österreichs Klassen präsent ist und sowohl die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen stehen der Verwendung derer positiv gegenüber, wobei diese Tendenz klarer bei den Schüler*innen zu beobachten war. Es konnte festgestellt werden, dass die Erstsprache aus einer Vielzahl von Gründen in unterschiedlichen Situationen verwendet wird. Diese Bereiche inkludieren die Grammatik, das Vokabular, die Kommunikation und persönliche Situationen. Nichtsdestotrotz lehnen manche Schüler*innen ihre eigene Verwendung der Erstsprache ab und sie würden die Zielsprache bevorzugen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass diese Studie die Effektivität der Erstsprache im Englischunterricht hervorhebt. Lehrer*innen sollten die Wünsche der Schüler*innen berücksichtigen, indem sie ihnen so viel Zielsprache wie möglich bieten mit gleichzeitiger Berücksichtigung der Erstsprache, um den Spracherwerbsprozess zu fördern.