



UiO • Universitetet i Oslo

Zur Zielsprachenverwendung im norwegischen Deutsch-als- Fremdsprache-Unterricht

Eine Bestandsaufnahme

Timm Seitz

Masteroppgave i tysk, lektorprogrammet

30 studiepoeng

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS)

Humanistisk fakultet

15.06.2021

Zusammenfassung

Diese Masteraufgabe untersucht die Zielsprachenverwendung norwegischer DaF-Lehrender. Dazu werden Videoaufnahmen, die im Rahmen des Forschungsprojektes *Evaluering av tospråklig undervisning* (ETOS) von Forschern an der Universität Oslo erhoben wurden, analysiert, um zu ermitteln wie viel die Zielsprache Deutsch von Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verwendet wird und in welchen Kontexten sie zum Einsatz kommt. In diesem Bereich besteht ein Forschungsbedarf, da keine zuverlässigen Daten zur Zielsprachenverwendung norwegischer DaF-Lehrender vorhanden sind. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Zielsprache nur in geringem Umfang verwendet wird. Lehrende und Lernende verwenden sie hauptsächlich in Zusammenhang mit schriftlichen und mündlichen Übungen und bei der Arbeit mit Vokabeln und Grammatik. Darauf aufbauend werden Empfehlungen gegeben, wie der Zielspracheneinsatz erhöht werden kann. Es wird gefordert, dass Lehrende aufrichtig über ihren Unterricht und ihr Sprachverhalten reflektieren. Die Arbeit bestätigt Forschungsbefunde von Vold & Brkan (2020), die im norwegischen Französisch-Unterricht ähnlich niedrigen Zielspracheneinsatz beschreiben und stellt in Frage, inwiefern norwegische Fremdsprachenlehrende den Ansprüchen des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, welche auch im Lehrplan definiert werden, gerecht werden.

This Masters' thesis investigates amounts and context of target language use by teachers and students in German-as-a-foreign-language classrooms in Norway. The video data were collected by the research project Evaluering av tospråklig undervisning (ETOS) at the University of Oslo. A total of 12 video-recorded lessons from lower secondary schools were analyzed. My findings indicate that target language use is low and the L1 (Norwegian) is the language of instructions. The target language is mainly used for speaking exercises, reading aloud, vocabulary and grammar instruction. Based on these findings, I discuss contexts of target language use and argue that German teachers in Norway need to become more aware of how they use the L1 and target language. I point out opportunities for German teachers to increase their target language use. This thesis adds data from an under researched context and confirms previous findings by Vold & Brkan (2020) about target language use in foreign language classrooms in Norwegian lower secondary schools.

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich beim Schreiben meiner Masterarbeit unterstützt haben. Ich möchte mich besonders bei Gerard Doetjes bedanken, der diese Arbeit betreut hat und mir es erst ermöglicht hat auf ein so umfangreiches empirische Material Zugriff zu bekommen. Vielen Dank auch für Anregungen und Kritik.

Außerdem möchte ich mich bei meiner Mitstudierenden Hanne Mæland für die Hilfe bei der Transkription bedanken.

Abschließend möchte ich bei meinen Eltern für die Unterstützung und ganz besonders bei meinem Vater Ulrich für das Korrekturlesen bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretisches Fundament	2
2.1	Das monolinguale Prinzip	3
2.2	Die Rolle der L1 im Fremdsprachenunterricht	5
2.2.1	Soziokulturelle Theorie und die L1	6
2.2.2	Fachdidaktische Reduktion	7
2.2.3	Die Funktionen der L1 im Fremdsprachenunterricht	7
2.2.4	Zusammenfassung	11
2.3	Der Umfang des Zielsprachengebrauchs	11
3	Pädagogische und didaktische Handreichungen aus der Fachliteratur	15
3.1	Bewusstmachung der Lehrenden	15
3.2	Klassenführung in der L2	16
3.3	Positives Klassenklima mit fremdsprachlicher Atmosphäre schaffen	17
3.4	Didaktische Techniken	18
4	DaF in Norwegen	19
5	Methode	20
5.1	Das ETOS-Projekt	21
5.1	Videobasierte Unterrichtsforschung und Sekundärforschung	22
5.2	Stichprobe	23
5.3	Methodisches Vorgehen bei der Datenanalyse	25
5.4	Reliabilität und Validität	28
5.5	Forschungsethische Überlegungen	29
6	Empirische Funde	30
6.1	Sprachanteile	30
6.2	Unterrichtssituationen	31
7	Diskussion	38
7.1	Sprachanteile	38
7.2	Sprache als Lerngegenstand – L1	39
7.2.1	Grammatik	40
7.3	Sprache als Lerngegenstand – L2	42

7.4	Klassenführung.....	42
7.4.1	Arbeitsanweisungen	43
7.4.2	Disziplinierung	44
7.4.3	Metakognition und Präsentation von Lernzielen.....	44
7.4.4	Hilfestellung	46
7.5	Zusammenfassung und didaktische Empfehlungen	48
8	Schlussfolgerungen und Ausblick	50
9	Literaturverzeichnis	51
10	Anhang.....	57
	Anhang 1 - Transkriptionskonventionen	57

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1 - Sprecheranteile in Prozent der gesamten Sprechdauer.....	30
Diagramm 2 - Sprachanteile in Prozent der gesamten Sprechdauer.....	30
Diagramm 3 - Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer (stundenweise)	31
Diagramm 4 - Sprache als Lerngegenstand. Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer	32
Diagramm 5 - Klassenführung. Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer	32
Diagramm 6 - Sprache als Lerngegenstand (Deutsch) in Minuten.....	32
Diagramm 7 - Klassenführung (Deutsch) in Minuten	34
Diagramm 8 - Sprache als Lerngegenstand (Norwegisch) in Minuten.....	36
Diagramm 9 – Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in der Kategorie "Grammatik" in Prozent aller registrierten Äußerungen	36
Diagramm 10 - Einzel- und Gruppenarbeit mit grammatischen Themen. Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer	36
Diagramm 11 - Grammatikunterricht im Plenum. Sprach- und Sprecheranteile in Prozent der gesamten Sprechdauer	36
Diagramm 12 - Klassenführung (Norwegisch) in Minuten	37
Diagramm 13 – Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in der Hauptkategorie „Klassenführung“ in Prozent der gesamten Sprechdauer.	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Die Zielsprachenverwendung norwegischer DaF-Lehrender (Rambøll 2009, S. 138).	14
Tabelle 2 Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie.....	21
Tabelle 3 Die Anzahl und Länge der untersuchten Stunden.....	24
Tabelle 4 Inhalte und Aktivitätstypen in den untersuchten Stunden.	24
Tabelle 5 Beobachtungssystem (Vold & Brkan 2020, S. 6, eigene Übersetzung).	27

1 Einleitung

„Kommunikation ist der Kern des Faches“ steht im norwegischen Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht (Utdanningsdirektoratet, 2020, S. 2, eigene Übersetzung). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit wie norwegische DaF-Lehrende dies im Deutsch-Unterricht umsetzen. Dazu wird anhand von Videodaten aus authentischen Klassenzimmern untersucht in welchem Maße die Zielsprache Deutsch als Unterrichtssprache verwendet wird. Die Videodaten wurden im Laufe des ETOS-Projekts der Universität Oslo, das den bilingualen Sachfachunterricht an zwei Schulen evaluiert hat, erhoben.

Es ist allgemein anerkannt, dass der Zielspracheneinsatz im Fremdsprachenunterricht positive Effekte hat und dass die Zielsprache so viel wie möglich verwendet werden sollte (Levine, 2012; Tammenga-Helmantel et al., 2016). Besonders wichtig ist dies im Kontext der dritten Fremdsprache, wie z. B. im norwegischen DaF-Unterricht, in welchem die Lernenden außerhalb der Schule kaum mit der Zielsprache konfrontiert werden und die Lehrenden für den sprachlichen Input stehen.

Über diese Frage gibt es jedoch keine zuverlässigen Daten aus dem norwegischen Lehrkontext. Studien in vergleichbaren Lehrkontexten zeigen, dass Lehrende die Schulsprache im Fremdsprachenunterricht oft einsetzen.

Ziel der Arbeit ist es folgende Forschungsfragen zu beantworten:

- Wie viel wird die Zielsprache Deutsch und Schulsprache Norwegisch von Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verwendet?
- In welchen Unterrichtssituationen wird die Zielsprache Deutsch und die Schulsprache Norwegisch von Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verwendet?

Weiter soll untersucht werden, ob der norwegische DaF-Unterricht den Anforderungen eines modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entspricht. Funde aus dem norwegischen Französisch-Unterricht in der Sekundarstufe I weisen darauf hin, dass dies nur im begrenzten Maß der Fall ist (Vold & Brkan, 2020).

Zunächst wird ein Überblick über den Forschungsstand zur Zielsprachenverwendung im Fremdsprachenunterricht gegeben. Es werden unterschiedliche theoretische Positionen

präsentiert und erläutert wie die L1 von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht verwendet wird und welche Funktionen sie spielen kann. Darauf aufbauend werden im Kapitel 3 pädagogische und didaktische Handreichungen, die zu einem erhöhten Zielspracheneinsatz und einer planvollen Mitverwendung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht führen könnten, beschrieben. Der norwegische Lehrkontext wird im vierten Kapitel dargestellt. Im Fokus des fünften Kapitels steht das methodische Vorgehen. Die Funde der Datenanalyse werden im sechsten Kapitel präsentiert und im darauffolgenden, siebten Kapitel diskutiert. Hier werden auch Empfehlungen gegeben, wie Lehrende ihren Zielspracheneinsatz steigern können. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen beschließen die Arbeit.

2 Theoretisches Fundament

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über Theorien der Zielsprachenverwendung und will erläutern welche Rolle die Zielsprache im Unterricht spielt und spielen kann. Der erste Teil des Kapitels widmet sich der Darstellung der monolingualen Position, der zu Folge die Erstsprache im Fremdsprachenunterricht vermieden werden sollte. Diese dogmatische Position hat heute wenige Fürsprecher, wirkt sich allerdings bis heute auf die Unterrichtspraxis vieler Lehrender aus, die von einer monolingualen Lern- und Lehrtradition geprägt sind.

Der deutsche Anglist Wolfgang Butzkamm (2003, S. 30) weist darauf hin, dass es praktisch nicht möglich ist die Erstsprache vollständig aus dem Unterricht zu verbannen. Ferner sei die Maximierung der Zielsprachenverwendung auch aus pädagogischer und didaktischer Hinsicht unerwünscht (Butzkamm, 2003). Die Fremdsprachenerwerbsforschung beschäftigt sich heute mit der Frage unter welchen Bedingungen der Rückgriff auf die Erstsprache hilfreich sein kann. Dies wird im Kapitel 2.2 präsentiert und es wird ein Versuch unternommen, darzustellen unter welchen didaktischen Umständen die Erstsprache und Zielsprache effektiv eingesetzt werden können.

Im Fokus des Kapitels 2.3 steht der Umfang des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Hierzu wird eine Vielzahl empirischer Studien zur Verwendung der Zielsprache angeführt.

Für das thematische Verständnis vorab ist eine Differenzierung der Begriffe Erst- bzw. Zweitsprache notwendig. In dieser Arbeit wird die Schulsprache, die für viele Lernende auch Erstsprache ist, als L1 oder Erstsprache bezeichnet. Der Terminus Erstsprache wird verwendet, da es sich anders als bei dem Terminus Muttersprache um eine wertfreie Terminologie handelt. Die Erstsprache ist nicht immer die Sprache der Mutter und bringt andere Assoziationen mit sich (Hufeisen & Riemer, 2010, S. 738). L2 wird als allgemeine Abkürzung für die Fremdsprache verwendet, unabhängig davon, ob sie für die jeweiligen Lernenden Zweit- (L2), Dritt- (L3) oder Viertsprache (L4) ist.

2.1 Das monolinguale Prinzip

Macaro (2001) unterscheidet zwischen mehreren theoretischen Positionen zur Zielsprachenverwendung.

- Die virtuelle Position: Die L1 hat keinen pädagogischen Wert und darf nicht verwendet werden, die Aufgabe des Lehrers ist es im Klassenzimmer einen Aufenthalt im Zielsprachenland zu simulieren (Macaro, 2001, S. 535)
- Die maximale Position: Die L1 hat keinen pädagogischen Wert und sollte daher nicht verwendet werden. Die Vertreter dieser Position räumen jedoch ein, dass Lern- und Unterrichtsbedingungen dies nicht immer zulassen (Macaro, 2001, S. 535)

Argumente für die Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, also für die virtuelle oder maximale Position speisen sich aus unterschiedlichen Spracherwerbtheorien, die im Folgenden referiert werden sollen.

Nativistische Spracherwerbtheorien betonen die Gemeinsamkeiten des Erst- und Zweitspracherwerbs. In diesem Zusammenhang wurde die Identitätshypothese, auch als L1=L2- Hypothese bekannt, aufgestellt. Die Hypothese, entwickelt in Anlehnung an Chomskys (1965) „*language-acquisition device*“ besagt, dass der Erwerb der L2 mit dem L1- Erwerb verglichen werden kann, von denselben Mechanismen gesteuert wird und gleichartige verläuft (Dulay & Burt, 1974). Es wird von Erwerbssequenzen ausgegangen, also, dass Elemente und Regeln in der L2 in derselben Reihenfolge wie beim Erwerb der L1 erworben werden (Dulay & Burt, 1974, S. 38).

Von den Fürsprechern der Einsprachigkeit wird hier erstens damit argumentiert, dass die Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht die Entfaltung dieser

Entwicklungssequenzen stören könnte (Macaro, 2001, S. 534). Zweitens wird hervorgehoben, dass weil Kinder beim Sprachenlernen, nicht auf eine andere Sprache zurückgreifen können, dies auch im Fremdsprachenunterricht nicht der Fall sein sollte (Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009, S. 3).

Die Spracherwerbtheorie Krashens (1985) enthält auch nativistische Elemente. Krashen (1985) fasst seine Theorie in fünf Hypothesen zusammen. Die *Acquisition-Learning* Hypothese besagt, dass der Zweitspracherwerb, ähnlich wie der kindliche Erstspracherwerb ein unbewusster Prozess (*acquisition*) ist (Krashen, 1985, S. 1). Sprachlernen (*learning*) wird als die bewusste Aneignung von Sprachwissen und Grammatikkenntnissen definiert (Krashen, 1985, S. 1). Weiter benötigen die Lernenden laut der *Input-Hypothese* verständlichen sprachlichen Input, der eine Erwerbsstufe (1) über dem Erwerbsstand des Lernenden sein sollte ($i + 1$) (Krashen, 1985, S. 2). Ist die Menge an verständlichen Input groß genug, kann der Lernende das System der Zielsprache entdecken. Krashen (1985, S. 2) betont, dass Sprechen sich aus dem unbewussten Spracherwerb (*acquisition*) ergibt. Sprachwissen und abstrakte Grammatikkenntnisse der Lernenden, werden von Krashen (1985, S. 2) im Rahmen der *Monitor-Hypothese* als ein Monitor, eine Art mentaler Kontrollinstanz, bezeichnet. Die *Natural Order Hypothese* besagt, dass es eine natürliche Reihenfolge bei der Aneignung sprachlicher Phänomene gibt (Krashen, 1985, S. 1). Krashen (1981, S. 52) warnt, dass diese natürliche Reihenfolge bei Lernenden, die sehr um grammatische Korrektheit ihrer Äußerungen bemüht sind, gestört wird.

Die letzte Hypothese, ist die *Affective Filter* Hypothese, der zufolge affektive Komponenten im Unterricht die Lernbereitschaft beeinflussen. Krashen (1985, S. 3) betont, dass die Lernende für verständlichen Input empfänglich sein müssen, daher sollte zu starker Lerndruck vermieden werden

Krashens Theorie hat den kommunikativen Ansatz, der seit den 70er-Jahren den Fremdsprachenunterricht dominiert und die kommunikative Kompetenz der Lernenden in den Mittelpunkt stellt, stark beeinflusst und dazu geführt, dass die Verwendung der L1 von Praktikern und Forschern wenig diskutiert wurde, da angenommen wird, dass durch die ausschließliche Verwendung der Zielsprache der sprachliche Input maximiert werden kann (Riordan, 2018, S. 87).

Ein weiteres Argument für die Maximierung des Zielspracheneinsatz liefert Swains Output-Hypothese. Swain (1985, S. 252) schreibt, dass die Fähigkeit des Lernenden aktiv sprachlichen Output zu produzieren eine Voraussetzung für erfolgreichen Fremdsprachenerwerb (*acquisition*) darstellt. Durch die Produktion sprachlichen Outputs werden Lernende aufmerksam auf Lücken in ihrem Sprachsystem und in ihrer Lerner Sprache und können in ihrer Sprachproduktion selbstgenerierte sprachliche Hypothesen testen (Swain & Lapkin, 1995, S. 386). Darüber hinaus können Lernende im Gespräch mit anderen auch ihr metasprachliches Verständnis und damit ihr Sprachbewusstsein verbessern (Swain, 1985, S. 248).

2.2 Die Rolle der L1 im Fremdsprachenunterricht

An dieser Stelle ist es angebracht zu fragen, ob die hier dargestellten theoretischen Positionen Argumente dafür liefern, warum die L1 aktiv vermieden werden sollte. L2-Lernende beherrschen erstens anders als Kinder ja bereits mindestens eine andere Sprache. Die Erstsprache zu unterdrücken weil Kinder nur eine Sprache sprechen, sei schreibt Cook (2001, S. 406, eigene Übersetzung) wie vorzuschlagen, dass „weil Kleinkinder kein Golf spielen, sollte man Erwachsenen nicht beibringen wie man Golf spielt“.

Zweitens erscheint der Anspruch so viel wie möglich zielsprachlichen Output zu produzieren mit der planvollen Mitverwendung der L1 nicht inkompatibel zu sein. Cook (2001) und Macaro (2001) setzen genau hier an und fordern, dass die Fremdsprachenerwerbsforschung untersuchen sollte wie die L1 systematisch und lernfördernd verwendet werden kann. Macaro (2001) bezeichnet dies als die optimale Position:

- Die optimale Position: Die L1 hat pädagogischen Wert und kann Sprachlehr- und Lernprozesse unterstützen. Der Rückgriff auf die L1 sollte durchdacht und pädagogisch begründet sein. (Macaro, 2001, S. 535).

Dafür spricht auch, dass frühere Forschung zeigt, dass der Einsatz der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht weitverbreitet ist. Dies wird in diesem Kapitel näher besprochen.

Die Erstsprache fungiert als Referenzobjekt (Butzkamm, 2003, S. 31), die Sprache in der wir gelernt haben zu denken, zu kommunizieren und die uns ein intuitives grammatisches Verständnis gegeben hat. Sie ist der „Dechiffrierschlüssel“ (Butzkamm, 2012, S. 116) zum weiteren Fremdsprachenerwerb. Die Unterdrückung des L1-Einsatzes nimmt Lehrenden ein

wichtiges Instrument zur Förderung von Sprachlehr- und Lernprozessen. Butzkamm (2012) spricht sich daher für die funktionale Fremdsprachigkeit aus.

Funktionale Fremdsprachigkeit heißt: Die Fremdsprache ist die tragende und regelnde Verkehrssprache. Dies eben gelingt aber am besten, wenn wir die Muttersprache regelmäßig und systematisch mithelfen lassen, nicht nur im Ausnahmefall. (Butzkamm, 2012, S. 60)

Die folgenden Kapitel stellen dar wann die L1 lernfördernd und gezielt eingesetzt werden kann. Zuerst wird der soziokulturelle Ansatz nach Vygotsky (1978) präsentiert und die fachdidaktische Reduktion von Lerninhalten besprochen. Im zweiten Teil des Kapitels werden Kontexte, in denen die L1 im Unterricht nachweislich oft verwendet, beziehungsweise Funktionen, die die L1 im Unterricht erfüllt, beschrieben.

2.2.1 Soziokulturelle Theorie und die L1

In dieser Studie wird von dem soziokulturellen Ansatz nach Vygotsky (1978) ausgegangen, der die Bedeutung der sozialen Interaktion bei der Konstruktion von Wissen betont. In diesem Lernverständnis wird der Spracherwerb als ein Prozess gesehen, der durch Interaktion mit einem kompetenteren Gegenüber, stattfindet. Ein wichtiges Konzept ist die *Zone of Proximal Development* (ZPD); auf Deutsch: Lern- und Entwicklungsbereich der Lernenden. Die ZPD beschreibt den Abstand zwischen dem aktuellen und potenziellen Lernstand (Vygotsky, 1978, S. 86). Lernende lernen hier durch problemlösende Aktivitäten, die unter der Aufsicht eines Experten oder in Zusammenarbeit mit anderen durchgeführt werden (ebd.). Durch Interaktion mit anderen werden die Lernenden zum selbstgesteuerten Handeln befähigt. Eine Form der Hilfestellung durch die Experten in der ZPD ist das sogenannte *scaffolding*, hier baut der Experte ein helfendes Gerüst, das dem Lernenden hilft die Teile der Aktivität, die über seinem gegenwärtigen Lernstand sind zu bewältigen (Wood et al., 1976, S. 90).

Die L1 kann im Fremdsprachenunterricht demzufolge mitverwendet werden, da sie kollaboratives Lernen und Arbeiten fördert. Lernende benutzen sie besonders erfolgreich bei der Arbeit mit mitteilungsbezogenen Sprachübungssituationen wie Antón & DiCamilla (1999, S. 245) feststellen. Die Autoren zeigen, dass die L1 Sprachlernprozesse unterstützt in dem sie es den Lernenden ermöglicht mithilfe von kollaborativen Dialogen Probleme zu

lösen (Antón & Dicamilla, 1999, S. 247). Die Lernenden in der Studie verwenden die L1 um „scaffolded help“ zu geben, sie unterstützen sich gegenseitig, versuchen den Aufgabenfokus aufrechtzuerhalten und sie entwickeln im Gespräch gemeinsam Lösungsstrategien (Antón & Dicamilla, 1999, S. 237)

2.2.2 Fachdidaktische Reduktion

Butzkamm (2003, S. 31) und Macaro (2005, S. 73) schreiben, dass die umfassende fachdidaktische Reduktion (*input modification*), also die didaktisierende Vereinfachung von Syntax, Grammatik und Wortwahl und die Verwendung anderer zielsprachlichen Erklärungshilfen, wie z. B. Illustrationen und Tafelzeichnungen, eine der Folgen des Strebens nach maximalen Zielspracheneinsatz ist. Dies wird kritisiert, da diese Methoden zu Missverständnissen führen können und der L1-Einsatz zur Verständnissicherung wird empfohlen (Butzkamm, 2003; Macaro, 2005).

Butzkamm (2003, S. 32) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es durchaus seine Berechtigung hat die Sprache an den Lernstand der Lernenden anzupassen, fügt aber hinzu, dass dies in vielen Fällen zur Produktion von inhaltslosen und banalen Lehrmaterialien und Texten führe. Durch den gezielten Einsatz der L1, könnten Lehrende schon früher anspruchsvollere und wahrscheinlich interessantere Texte verwenden (Butzkamm, 2003, S. 32).

Dasselbe gilt auch für die kommunikative Kompetenz, hier können Lehrende es durch die Bereitstellung von erstsprachlichen Verstehens- und Ausdruckshilfen, wie z. B. Übersetzungen oder Hinweise auf zielsprachliche Äquivalente, den Lernenden ermöglichen authentisch und mitteilungsbezogen zu kommunizieren und die Sprache als echtes Kommunikationsmittel zu erleben (Butzkamm, 2003, S. 32). Butzkamm (2003) betont, dass die L1, so paradoxerweise einen Beitrag dazu liefert die Zielsprache in größerem Umfang als Unterrichtssprache zu verwenden.

2.2.3 Die Funktionen der L1 im Fremdsprachenunterricht

Polio & Duff (1994) identifizieren acht Kontexte in denen die L1 im Fremdsprachenunterricht oft vorkommt, beziehungsweise Funktionen die sie erfüllt: 1) Für die Klassenführung, 2) für die Sicherung eines guten Klassenklimas und um eine vertrauensvolles Lehrenden-Lernenden-Beziehung aufzubauen, 3) für die Grammatikarbeit,

4) für Vokabeln und Wortschatzarbeit, 5) bei reziproken Effekten, 6) für die Verständnissicherung. Die zwei letzten Kontexte 7) Unterrichtsspezifische Wörter und 8) Muttersprachliche Lehrer üben die L1 im Unterricht werden hier nicht explizit behandelt, weil sie für den norwegischen Lehrkontext nicht im selben Maße relevant sind.

Diese Kontexte, bzw. Funktionen werden im Folgenden dargestellt und es wird diskutiert, wie das kognitive, kommunikative und grammatische Potenzial der L1 ausgenutzt werden kann, um den Spracherwerb zu fördern.

Klassenführung

Der Einsatz der L1 lässt sich erstens aus pragmatischen Gründen rechtfertigen, die Erstsprache kann z. B. den Unterrichtsverlauf effektivieren (Duff & Polio, 1990; Harting, 2011; Liu et al., 2004). Die Klassenführung nimmt im Unterricht oft viel Platz ein. Mettler et al. (2011, S. 30) untersuchen die Sprechhandlungen von Fremdsprachenlehrenden in der Schweiz und finden, dass mehr als 50 % aller Sprechhandlungen dem Bereich Klassenführung zugeordnet werden können. Lehrende können in der L1 schneller reagieren, besonders wenn es sich um konflikt- und emotionsgeladene Sprechhandlungen handelt, wie z.B. disziplinbezogene Anweisungen (Cook, 2001, SS. 415 - 416; Mettler et al., 2011, S. 31).

In Befragungen argumentieren Lehrende auch, dass Arbeitsanweisungen sprachlich komplexe Kommunikation erfordern und daher in der L1 abgewickelt werden sollten, um zu sichern, dass die Lehrenden sie verstehen (Duff & Polio, 1990, S. 162; Heimark, 2013, S. 138).

Klassenklima und Lehrenden-Lernenden-Beziehung

Eine weitere Funktion der L1, ist, dass sie den Lehrenden helfen kann vertrauensvolle Beziehungen mit den Lernenden aufzubauen, in dem sie eine ungezwungenere und authentischere Kommunikation zulässt (Butzkamm, 2003, S. 31; Cook, 2001, S. 416). Lehrende sind davon abhängig die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erlangen und deren Motivation aufrecht zu erhalten, hier kann die L1 helfen (De La Campa & Nassaji, 2009, S. 755). Persönliche Bemerkungen oder Gespräche in der L1 können zum Aufbau der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beitragen und somit Hemmungen abbauen (Harting, 2011, S. 107). Ein zu hoher Zielspracheneinsatz kann die Lernenden überfordern und kann zu affektiven Reaktionen führen, die Lehr- und Lernprozesse untergraben

(Dickinson, 1996; Harting, 2011; Moeller & Roberts, 2013; Polio & Duff, 1994; vgl. auch Krashens affective filter-Hypothese). Der Erstsprache wohnt weiterhin, besonders im Anfängerunterricht ein ganzes anderes kommunikatives Potenzial inne. Lehrende sehen in Befragungen einen förderlichen Einfluss der L1 auf das Klassenklima, da sie in größerem Umfang humorvoll sein und die Lernenden einfacher ermutigen, loben und trösten können (Neokleous & Ofte, 2020, S. 80; Polio & Duff, 1994, S. 318).

Grammatikarbeit

Die explizite Vermittlung von Grammatik und die Arbeit mit Grammatikaufgaben findet oft in der L1 statt (Polio & Duff, 1994; Vold & Brkan, 2020). Bei den von Askland (2018, S. 73) befragten norwegischen Spanischlehrenden besteht sogar ein Konsensus, dass bei der Grammatikvermittlung nur die L1 verwendet werden sollte. Lehrer geben oft an, dass die L1 notwendig ist, um neue grammatische Konzepte zu erklären, so dass sich die Lernenden nicht noch stärker unter Druck gesetzt fühlen (Copland & Neokleous, 2010, S. 276; Polio & Duff, 1994, S. 322). Die L1 wird zur Verständnissicherung und -kontrolle verwendet. So könnte, meinen die Lehrenden, gewährleistet werden, dass alle Lernenden im Grammatikunterricht mithalten können (Copland & Neokleous, 2010, S. 276; Hajjma, 2013, S. 30).

Durch den Miteinbezug der L1 kann das Sprachbewusstsein der Lernenden und die metasprachliche Kompetenz einfacher gefördert werden. L2-Erwerbsstudien psycholinguistischen Zuschnittes belegen den Wert der L1. Die Wirksamkeit des metasprachlichen Grammatikunterrichts z. B. wurde unter anderem von Kupferberg & Olshtain (1996) bestätigt. Die Autoren weisen mithilfe eines quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns nach, dass Lernende, bei denen in der Arbeit mit unterschiedlichen grammatischen Phänomenen, die L1 kontrastiv zur Verständnissicherung miteinbezogen wurde, in Grammatikalitätstesten besser abschnitten, als die Teilnehmer in der Kontrollgruppe, die ausschließlich in der Zielsprache gearbeitet hat (Kupferberg & Olshtain, 1996).

Unterschiedliche Sprachen existieren nicht unabhängig voneinander in strikt getrennten mentalen Bereichen, sondern interagieren und bauen aufeinander auf (Cook, 2001, S. 407). Vorhandene sprachliche Repertoires, Wissensbestände und Erfahrungen tragen zur kommunikativen Kompetenz des Lernenden bei und stehen in einer gegenseitigen Beziehung (Hu, 2017, S. 248). Bewusste und unbewusste Rückgriffe auf erstsprachliche

Verarbeitungsroutinen und die Versuche Parallelen zwischen den Sprachen zu ziehen, sind also ein normaler Teil des Fremdsprachenerwerbs (Cook, 2001, S. 407; Hofinger, 2016, S. 195).

Vokabeln und Wortschatzarbeit

Lehrende greifen zur Verständnissicherung oft auf Übersetzungen in die L1 zurück (Macaro, 2001; Nakatsukasa & Loewen, 2015; Vold & Brkan, 2020). Weitere Beweggründe sind, dass Übersetzungen motivationsfördernd wirken können (Copland & Neokleous, 2010, S. 273). Die Zuhilfenahme der L1 durch z. B. Übersetzungen bei der Wortschatzarbeit hilft bei der Vernetzung mit bereits im mentalen Lexikon gespeicherten Wörtern und fördert die metasprachliche Reflektion (Cook, 2001; Macaro, 2001). Das Hauptaugenmerk liegt hier also auf der Bewusstmachung sprachlicher Phänomene und dem positiven intralingualen Transfer.

Diese Einsicht ist eine der Grundannahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das Klassenzimmer wird als ein mehrsprachlicher sozialer Raum definiert, indem der Wechsel von der L2 in die L1 positiv betrachtet wird (Levine, 2012, S. 334). Das sogenannte „*code-switching*“, der Sprachwechsel, ein für Sprachverhalten bilingualer Sprecher typischer Sprachmodus wird hier als eine pragmatisch-funktionelle Strategie definiert, die helfen kann, Kommunikationsprobleme in der Fremdsprache zu lösen (Cook, 2001, S. 408; Levine, 2012, S. 334)

Reziproke Effekte

Polio & Duff (1994, S. 320) observieren in ihrer Untersuchung, dass Lehrende in ihren Äußerungen oft die L1 verwenden, wenn die vorgehende Äußerung in der L1 war. Eine vergleichbare Reziprozität im Redewechsel wird auch von Liu et al., (2004, S. 625), Copland & Neokleous (2010, S. 274) und in einer Evaluierung des schwedischen Fremdsprachenunterrichts (Skolinspektionen, 2010, S. 18) beschrieben. Copland & Neokleous (2010, S. 276) sehen dies als eine affektive Strategie. Liu et al. (2004) observieren, dass der interaktive Effekt in beide Richtungen geht, d.h., dass die Lernenden oft die Sprache des Lehrenden aufgreifen, betonen gleichzeitig, aber auch dass die Sprachwahl der Lernenden hauptsächlich von der zielsprachlichen Schwierigkeit des Unterrichtsinhalts bestimmt wird.

2.2.4 Zusammenfassung

In diesem Teilkapitel wurden erwerbstheoretische und pädagogische Gründe für die Verwendung der L1 skizziert. Hier stellt sich nun die Frage wie genau die optimale Gewichtung der Unterrichtssprachen aussieht. Dies ist nicht geklärt und die meisten Forscher kommen zu dem Schluss, dass es keine definitive Antwort geben kann, da die Entscheidungen immer von der spezifischen Unterrichtssituation abhängt (vgl. Macaro, 2001; Polio & Duff, 1994; Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009).

Es gibt jedoch unterschiedliche Ansätze, die versuchen den optimalen Anteil der L1 zu ermitteln. Laut Macaro (2001, 2005) sollte die L1 verwendet werden wenn sie Sprachlehr- und Lernprozesse unterstützen kann, z. B. wenn zielsprachliche Aspekte leichter in der Erstsprache erklärt werden können. Mögliche Ansätze werden im Kapitel 3 zusammengefasst. An dieser Stelle werden auch didaktische Handreichungen, die zu einem vermehrten Einsatz der Zielsprache im Unterricht führen könnten, präsentiert.

Im nächsten Teilkapitel wird die Verwendung der L1 und L2 in unterschiedlichen Lehrkontexten betrachtet.

2.3 Der Umfang des Zielsprachengebrauchs

Die meisten Studien zum Gebrauch der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht beschäftigen sich mit Englisch als Ziel- oder als Erstsprache der Lernenden. Die Absicht hier ist es jedoch Lehrkontexte, die für die Diskussion des hier untersuchten norwegischen DaF-Unterrichts von Interesse sein können, darzustellen.

Hier ist anzumerken, dass unterschiedliche methodische Vorgehensweisen in Studien zur Zielsprachenverwendung, einen direkten Vergleich nicht zulassen. Riordan (2018) und De La Campa & Nassaji (2009) z. B. benutzen keine zeitlichen Angaben, sondern geben die Anzahl der Wörter in L1 und L2 an, während Duff & Polio (1990) und Macaro (2001), die Tonaufnahme des Unterrichts abspielen und jeweils alle 15 Sekunden oder 5 Sekunden eine Stichprobe vornehmen um den Redebeiträgen eine Sprachkategorie zuzuordnen, während wieder andere Studien komplette Sätze als Ausgangspunkt für die Zuordnung von Sprachkategorien verwenden (Cancino & Díaz, 2020; Izquierdo et al., 2016; Kim & Elder, 2005).

Die Untersuchungen zur Zielsprachenverwendung zeigen eine große Bandbreite (Copland & Neokleous, 2010; Liu et al., 2004; Macaro, 2001). Duff & Polio (1990, S. 156) z. B. gelangen in ihrer Untersuchung von universitären Sprachkursen zu dem Ergebnis, dass die Zielsprache in zwischen 10 und 100 % aller Fälle verwendet wird, mit einem Durchschnitt von 69 %. Entscheidungen zum Sprachgebrauch sind stark von dem jeweiligen Unterrichtskontext abhängig. In Riordans (2018, S. 99) Studie des DaF-Unterrichts in der irischen Sekundarstufe I und II, variiert der Zielsprachenanteil der Lehrenden in den unterschiedlichen observierten Stunden zwischen 13 und 91 %, mit einem Durchschnittswert von 46 %.

Untersuchungen zum Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Sekundarstufe I und II in Chile, Mexiko und Süd-Korea sind für diese Arbeit von besonderem Interesse, da in allen drei Lehrkontexten, ähnlich wie im norwegischen Lehrkontext (Vold & Brkan, 2020, S. 11) die Zielsprache (Englisch) im Fremdsprachenunterricht relativ wenig verwendet wird (Cancino & Díaz, 2020; Liu et al., 2004). Darüber hinaus hat die Zielsprache Englisch für die Lernenden hier, ähnlich wie Deutsch, Französisch und Spanisch in Norwegen, immer noch den Status einer echten Fremdsprache, d. h. die Lernenden werden außerhalb des Klassenzimmers nicht mit der L2 konfrontiert und erleben die Sprachkenntnisse nicht als zwingend notwendig.

Cancino & Diaz (2020) unterscheiden in ihrer Untersuchung zum Englischunterricht in Chile zwischen zwei Bereichen, die Lehrende sprachlich-kommunikativ bewältigen müssen: Den Bereich Klassenführung (*managerial mode*) also die Organisation von Lernprozessen und die Steuerung des Unterrichts einerseits und dem Bereich Sprache als Lerngegenstand (*materials mode*) andererseits, in dem die Sprache behandelt wird. Im Bereich Klassenführung finden die Autoren, dass die Zielsprache nur in 24 % der Fälle verwendet wird, der Zielsprachenanteil im zweiten Bereich liegt immerhin bei 54 % (Cancino & Díaz, 2020, S. 121). Im mexikanischen Lehrkontext finden Izquierdo et al. (2016, S. 26) ähnliche Werte. Mehr als die Hälfte aller Äußerungen sind in der L1 (ebd.). Die Autoren registrieren Übersetzungen in die L1 als eine eigene Sprachkategorie, Übersetzungen machen 7 % aller Äußerungen aus (ebd.). Das code-mixing, also das Mischen mehrere Sprachen, wird bei ca. 4, 5 % aller Äußerungen registriert (ebd.).¹

¹ Die Autoren registrieren 7522 Äußerungen in der L1, 6427 in der L2, 1112 Äußerungen werden als Übersetzung registriert und 797 als Sprachmischung.

Liu et. al. (2004) präsentieren vergleichbare Werte: Der Zielsprachenanteil variiert zwischen 10 % und 78 %, mit einem durchschnittlichen Wert vom 57 % (Liu et al., 2004, S. 618). Die Autoren räumen jedoch ein, dass die erhobenen Werte ihrer Einschätzung nach nicht repräsentativ sind und kommentieren, dass der im Rahmen einer schriftlichen Befragung der Lehrenden zur Zielsprachenverwendung, gewonnen Durchschnittswert von 32 % Zielsprachenverwendung das Sprachverhalten der Lehrer besser spiegelt (Liu et al., 2004, S. 618).

Kim & Elder (2005, S. 371) finden in ihrer Untersuchung des Fremdsprachenunterrichts in New-Zealand, dass die Zielsprachenverwendung der Lehrenden in der Sekundarstufe II in den Fächern Deutsch, Französisch und Japanisch zwischen 45 % und 88 % variiert. Im Koreanisch-Unterricht liegt der Zielsprachenanteil bei zwischen 23 % und 26 % (ebd.). Kim & Elder (2005) unterscheiden ähnlich wie Cancino & Díaz (2020) zwischen Sprachäußerungen zur Klassenführung (*framework goals*) und Sprachäußerungen in denen die Sprache der Lerngegenstand ist (*core goal*).

Untersuchungen zur Zielsprachenverwendung im niederländischen DaF-Unterricht zeigen, dass trotz der unter niederländischen Deutschlehrenden weitverbreiteten Annahme, dass die Zielsprache Deutsch auch Unterrichtssprache sein sollte, der Anteil Deutsch durchaus niedrig ist (Hoch et al., 2016, S. 600). In einer im Auftrag des niederländischen Kultusministeriums durchgeführte Erhebung aus dem Jahr 2010 wurden niederländische Deutschlehrende gebeten, anzugeben wie viel die Lehrenden die Zielsprache verwenden. 51 % der DaF-Lehrenden verwenden die Zielsprache in weniger als einem Viertel der Unterrichtszeit, 11 % sprechen überhaupt kein Deutsch im Unterricht (DIA, 2010, S. 28).

Im nordischen Kontext geht aus einem Bericht der schwedischen Schulbehörde über den Stand des Fremdsprachenunterrichts im Jahr 2010 hervor, dass besonders bei der Zielsprachenverwendung große Defizite bestehen. In vielen Stunden wird laut den Autoren die Zielsprache ausschließlich einleitend und abschließend verwendet (Skolinspektionen, 2010, S. 18).

In einer Befragung norwegischer Fremdsprachenlehrer (vgl. Tabelle 1) zur Verwendung der Zielsprache in der Sekundarstufe I und II (vgl. Kapitel 4) geben 11 % der DaF-Lehrenden an die Zielsprache zwischen 0 und 20 % der Unterrichtszeit zu verwenden (Rambøll, 2009, S. 138). 8 % verwenden die Zielsprache zwischen 81 – 100 % der Unterrichtszeit, die meisten Respondenten geben an die Zielsprache zwischen 21 – 40 % der Unterrichtszeit zu sprechen (Rambøll, 2009, S. 138).

Zielsprache, prozentuale Anteile der Unterrichtszeit	DaF-Lehrende
0 – 20 %	11 %
21 – 40 %	34 %
41 – 60 %	28 %
61 – 80 %	20 %
81 – 100 %	8 %

Tabelle 1 Die Zielsprachenverwendung norwegischer DaF-Lehrender (Rambøll 2009, S. 138).

Heimark (2013) untersucht wie norwegische Französisch-Lehrende in der Sekundarstufe I kommunikativen Unterricht verstehen und realisieren. Die Autorin erfasst die Sprachanteile nicht quantitativ, aber in den von ihr observierten Stunden wird die Zielsprache in geringem Grad verwendet (Heimark, 2013, S. 160). Andere norwegische Studien (Askland, 2018; Llovè Vilà, 2018) kommentieren auch, dass die Zielsprache wenig verwendet wird und stellen fest, dass viele Lehrende dem kommunikativen Ansatz im norwegischen Fremdsprachenunterricht nicht gerecht werden.

Die bisher umfangreichste Erfassung der Zielsprachenverwendung im norwegischen Fremdsprachenunterricht wurde von Vold & Brkan (2020) vorgenommen, die sich mit dem Französischunterricht in der Sekundarstufe I beschäftigen. Die Autoren analysieren den Unterricht der neunten und zehnten Klasse an zwei Schulen, insgesamt 45 Schulstunden. Der Zielsprachenanteil liegt im Durchschnitt bei 19 %, die L1 wird 71 % der Zeit verwendet (Vold & Brkan, 2020, S. 9). Die Autoren beschreiben Variationen zwischen den untersuchten Schulen, die Verwendung der Zielsprache nimmt nicht mit der Jahresstufe zu, an einer Schule sinkt der Anteil L1 sogar (Vold & Brkan, 2020, S. 9). Die L1 ist Unterrichtssprache und wird für fachbezogene Inhalte verwendet, die L2 wird hauptsächlich im Kontext von mündlichen Übungen und bei der Wortschatzarbeit verwendet. Die Lehrende verwenden die L2 auch um den Lernenden Hilfestellung und um kurze Arbeitsanweisungen oder disziplinarische Hinweise, zu geben (Vold & Brkan, 2020, S. 11).

3 Pädagogische und didaktische Handreichungen aus der Fachliteratur

Wie aus den vorangehenden Ausführungen ersichtlich, ist der Einsatz der L1 im Fremdsprachenunterricht weitverbreitet. Eine Fremdsprache kann jedoch nur erlernt werden, wenn Lehrende für genug verständlichen Input und Möglichkeiten für Output schaffen (Nation, 2007). Ein Übergebrauch der L1 sollte daher vermieden werden und der L1-Einsatz sollte immer bewusst, konsistent und didaktisch motiviert sein (Levine, 2012, vgl. auch Macaros optimale Position). Die Tatsache, dass dies in vielen Fällen nicht der Fall ist, sei ein unerwünschter Nebeneffekt der Einsprachigkeit, hebt Butzkamm (2003, S. 36) hervor.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die in der Forschungsliteratur vorgeschlagenen pädagogischen und didaktischen Handreichungen zur gezielten und planvollen Mitverwendung der L1 und zur erfolgreichen mitteilungs- und sprachbezogenen Verwendung der Zielsprache.

3.1 Bewusstmachung der Lehrenden

Viele Lehrende, die den Einsatz der Zielsprache stark befürworten, sind sich nicht bewusst in welchem Umfang sie die L1 und L2 verwenden. Die in Befragungen ermittelten Schätzungen der Zielsprachenverwendung sind meistens höher als die Werte, die durch Unterrichtsobservation ermittelt werden (Copland & Neokleous, 2010; Edstrom, 2009). Dies wird unter anderem durch Schuldgefühle der Lehrenden erklärt, die den Anspruch, dass Unterrichtssprache gleich Zielsprache sein soll, internalisiert haben (Copland & Neokleous, 2010, S. 277).

Forschungsbeiträge weisen darauf hin, dass Lehrende sich bei der Wahl der Unterrichtssprache von ihrer Intuition leiten lassen (Cancino & Díaz, 2020, S. 127). Daraus folgt, dass die Sprachwahl, auch wenn sich für den Einsatz der L1, wie geschildert wurde, gewisse Gemeinsamkeiten im Handlungsmuster ermitteln lassen, oft nur wenig kalkuliert und widersprüchlich ist (Kim & Elder, 2005, S. 375). Studien, die die Beziehung zwischen Lehrerüberzeugungen und Unterrichtspraxis untersuchen, finden oft große Diskrepanzen (Basturkmen, 2012, S. 291). Für Lehrende deren Ziel es ist ihre Sprachhandlungen besser zu

verstehen, um ihren Unterricht zu optimieren, ist die Bewusstmachung der eigenen didaktischen Praxis also ein wichtiger erster Schritt, um ihre Praxis zu ändern. Viele Autoren empfehlen daher, dass Lehrende sich stärker mit ihrem Sprachgebrauch auseinandersetzen (Polio & Duff, 1994; Tammenga-Helmantel et al., 2017). Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts werden oft als Methode zur Selbstevaluation vorgeschlagen (Edstrom, 2009). Ziel sollte es sein, dass Lehrende ehrlich über ihren Unterricht und dessen Effektivität reflektieren (Edstrom, 2009).

3.2 Klassenführung in der L2

Die Lehrenden verbringen im Schnitt oft mehr Zeit damit den Unterricht zu organisieren und zu strukturieren als mit den Sprachfertigkeiten der Lernenden zu arbeiten (Mettler et al., 2011, S. 30). Das sprachliche Handeln der Lehrenden in diesem Bereich ist durch feststehende Phrasen und Wendungen geprägt. Ellis (1994, S. 578) betont, dass hier in größerem Umfang als in inhaltsbezogenen Unterrichtssequenzen ein reiches Interaktionspotenzial besteht, dass die Lehrenden und Lernenden zielsprachlich ausnutzen können.

Im Unterricht bleibt dies oft ungenutzt, neben der Arbeit mit der Grammatik ist die Klassenführung der Bereich der mehrheitlich in der L1 gehalten wird (Cancino & Díaz, 2020, S. 27; Cook, 2001; Vold & Brkan, 2020). Dies wird mit Bezug aufs Ellis (1994) kritisiert (Duff & Polio, 1990; Kim & Elder, 2005). Die von Izquierdo et. al (2016, S. 27) beobachteten Lehrer z. B. benutzen die L1 in 63 bis 82 % aller Fälle für diese Funktion. Butzkamm (2012), Riordan (2018) und Vold & Brkan (2020) sprechen sich dafür aus, zielsprachliche Äquivalente mit den Lernenden zu besprechen. Butzkamm (2012, S. 60) empfiehlt die Phrasen auch schriftlich zu fixieren. Dieser Teil des Unterrichtsdiskurs wird so lernförderlich, da die Lernenden eine weitere Gelegenheit die Zielsprache zu hören und auch aktiv zu gebrauchen, erhalten.

Lehrende müssen die systematische Verwendung der L1 lernen, daher sollten sich Lehramtsstudierende im Studium mit zweisprachigen Unterweisungstechniken beschäftigen, besonders wichtig sind in dieser Hinsicht zielsprachliche Phrasen, die im Bereich der Klassenführung verwendet werden können (Riordan, 2018; Vold & Brkan, 2020).

3.3 Positives Klassenklima mit fremdsprachlicher Atmosphäre schaffen

Weiter oben (vgl. 2.2.3) wurde darauf hingewiesen, dass viele Lehrende zur Sicherung eines guten Klassenklimas oft auf die L1 zurückgreifen. Crichton (2009) beschreibt in ihrem Artikel den Unterricht von fünf Fremdsprachenlehrenden, die für diese Ziel die Zielsprache erfolgreich verwenden. Große Bedeutung misst die Autorin hier der vertrauensvollen Atmosphäre im Klassenzimmer bei. Durch unterschiedliche didaktische Handgriffe schaffen die observierten Lehrenden es, die Zielsprache in großem Umfang zur Unterrichtssprache zu machen und so eine wirkliche fremdsprachliche Atmosphäre zu schaffen (Crichton, 2009).

Wichtig in dieser Hinsicht ist laut Crichton (2009, S. 29) das Selbstvertrauen der Lernenden zu fördern, z.B. indem deren L2-Einsatz überschwänglich gelobt wird. Die Lehrenden in Crichtons (2009) Studie versuchen Hemmnisse und Sprachängste zu reduzieren, in dem sie Ausdruck dafür geben, dass die mündliche Sprachproduktion in der L2 schwierig ist, Fehler nur vorsichtig mit Hilfe von sog. *recasts*² korrigieren und in dem sie gesichtswahrende sprachliche Strategien anbieten. Weiter schreibt Crichton (2009, S. 27), dass die Lehrenden in der Studie immer wieder Fragen in der Zielsprache stellen und die Lernenden so zur Kommunikation auffordern. Die Erwartung der Lehrenden ist, dass die Lernenden die Zielsprache verwenden sollten. Vold & Brkan (2020, S. 13) sprechen sich auch dafür aus, dass Lehrende in Übungssituationen in größerem Umfang als Gesprächspartner fungieren sollten, um mehr zielsprachlichen Input zu generieren und Erkenntnisse über den Lernstand der Lernenden zu erhalten.

Crichton (2009, S. 27) observiert ferner, dass die Lehrenden die Zielsprache verwenden, um Information aus ihrem Privatleben preiszugeben, der Autor nimmt an, dass die Chance mehr über die Lehrenden zu erfahren, die Lernenden motiviert besser zuzuhören. Moeller & Roberts(2013, S. 32) empfehlen diese Art der Offenheit als eine Strategie um die Lernenden zielsprachlich zu engagieren.

² *Recasts* sind eine Form der indirekten Korrektur, bzw. Verbesserung. Es erfolgt kein Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung, nur eine richtigstellende Wiederholung (Schramm, 2017, S. 174).

3.4 Didaktische Techniken

In der Fachliteratur findet man unterschiedliche Strategien zum erhöhten Einsatz der L2. So sollten die Lehrenden unter anderem ihren L2-Output verständlich machen, indem sie grammatische und lexikalische Anpassungen vornehmen, langsamer sprechen, Gesagtes wiederholen oder paraphrasieren. Nonverbale Verständnishilfen wie Illustrationen, Gesten, Mimik und Körpersprache können auch verwendet werden, um den Anteil der L1 zu verringern. Diese zielsprachlichen Verständnishilfen sind nicht unumstritten (vgl. 2.2.2), die meisten Forscher sind allerdings der Meinung, dass diese Strategien durchaus ihre Berechtigung haben (Butzkamm, 2012).

Eine andere Strategie präsentiert Levine (2012), ähnliches findet man auch bei Nation (2017) und Viakinnou-Brinson et al. (2012). Levine (2012, S. 341) schlägt vor, dass Lehrenden mit den Lernenden im Gespräch Normen zur Verwendung der L1 und L2 ausarbeiten sollten. Dazu sollte diskutiert werden welche Funktionen die L1 und L2 haben und in welchen Kontexten die jeweiligen Sprachen im Unterricht verwendet werden sollen (Levine, 2012, S. 342). Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Bedeutung der Zielsprachenverwendung gelenkt. Die Lernenden werden ermächtigt selbst an der Konstruktion von Sprachnormen teilzunehmen und übernehmen so mehr Verantwortung für ihr Sprachverhalten.

Butzkamm (2012, S. 56) empfiehlt die Sandwich-Technik, bei der Anweisungen in der L2 gegeben werden, diese aber, wenn sie bei den Lernenden auf Unverständnis stoßen übersetzt werden, bevor sie dann noch einmal in der L2 wiederholt werden.

Viele Forscher observieren, dass Lehrende Arbeitsanweisungen erst in der Zielsprache geben und dann sofort in der L1 wiederholen (Cancino & Díaz, 2020, S. 125; Heimark, 2013, S. 162; Liu et al., 2004, S. 622). Anders als in diesen Beispielen werden mithilfe des Zwischenschaltens der Übersetzung Inferenzen vermieden und der Lehrende sichert, dass die Lernenden gezwungen werden sich mit der zielsprachlichen Äußerung auseinanderzusetzen. Butzkamm (2012) schlägt weiter vor, diese so eingeführten Ausdrücke schriftlich zu fixieren und an einem späteren Zeitpunkt mit den Lernenden noch einmal zu besprechen.

Eine weitere von Butzkamm (2012, S. 58) empfohlene Strategie ist der sog., „Doppelpass“. Hier reagiert der Lehrende auf Lernendenäußerungen in der L1, indem er „den Ball“ in der Zielsprache dem Lernenden wieder zurückspielt, also zielsprachliche Ausdruckshilfen gibt.

Die Erwartungshaltung des Lehrenden ist, dass der Lernende „den Ball“ dann wieder „zurückschießt“.

4 DaF in Norwegen

Die Frage, wie Lernende die Fremdsprachen Deutsch lernen, hängt auch von den schulischen Rahmenbedingungen ab. Hier sollen zunächst die bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie die Entwicklung der Schülerzahlen betrachtet werden, um die aktuelle Situation des norwegischen DaF-Unterrichts zu beleuchten.

Im norwegischen Schulsystem beginnt der Fremdsprachunterricht mit dem Übertritt zur Jugendschule (Norw.: ungdomskole, in etwa Sekundarstufe I) in der achten Klasse. Die Jahrgangsstufen 8 – 10 sind nicht niveaueingeteilt und die Lernenden haben oft sehr unterschiedliche Voraussetzungen für den Spracherwerb. In der gymnasialen Oberstufe (in etwa Sekundarstufe II, umfasst die Jahrgangsstufen 11- 13) können die Lernenden mit der Fremdsprache, die sie in der Jugendschule gewählt haben, weiterarbeiten oder sie können sich für eine andere Fremdsprache entscheiden. Gemäß der Vorschrift zum Gesetz über das Unterrichtswesen müssen alle norwegischen Schulen mindestens eine der Fremdsprachen Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch anbieten (Opplæringsforskriften, 2011). Die meisten Jugendschulen bieten die Fächer Deutsch, Spanisch und/oder Französisch an, vereinzelt aber auch andere Sprachen wie Russisch, Italienisch und Chinesisch (Doetjes, 2018, S. 38). Der Lehrplan für die Fremdsprachen macht deutlich, dass im Unterricht die kommunikative Kompetenz der Lernenden eine zentrale Rolle spielen soll, der übergeordnete Teil des im 2019 revidierten Lehrplan besagt, dass „die Kommunikation der Kern des Faches“ sei (Utdanningsdirektoratet, 2020, S. 2, eigene Übersetzung). Der in dieser Studie untersuchte Unterricht wurde noch nach dem alten Lehrplan durchgeführt, dieser stellt jedoch ähnliche Anforderungen an Lehrende mit Bezug auf die Vermittlung der kommunikativen Fähigkeiten. Der Englischunterricht startet in der ersten Klasse und für den Unterricht gilt ein eigener Lehrplan. Englisch hat einen anderen Status im norwegischen Bildungswesen bzw. Gesellschaft und wird oft nicht als Fremdsprache wahrgenommen (Rindal, 2014).

Im Schuljahr 2020/2021 haben 24 % der Lernenden sich für Deutsch entschieden, mit ca. 37 % ist Spanisch die beliebteste Fremdsprache, während nur ca. 13 % sich für Französisch entschieden (Fremmedspråksenteret, 2021, S. 2). Betrachtet man die historische Entwicklung des Deutschen als Unterrichtsfach in Norwegen, war es lange das größte Fach, in den 70-er

Jahren lag der Anteil Lernende, die die Sekundarstufe mit einem Abschluss im Fach Deutsch beendeten, bei ca. 50 % (Doetjes, 2018, S. 33). In den folgenden Jahren wurde Deutsch als Unterrichtsfach größerer Konkurrenz durch Französisch ausgesetzt und seltener gewählt (Doetjes, 2018, S. 33). Im letzten Jahrzehnt haben sich diese negativen Schülertendenzen jedoch auf Kosten des Französischfaches geändert. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass das Fach Deutsch aufgrund der umfassenden Handlungsbeziehungen zwischen Deutschland und Norwegen von den Lernenden als nützlicher gesehen wird, eine andere sind Kampagnen von Wirtschaftsverbänden, die darauf abzielen, Lernenden die Notwendigkeit und Nützlichkeit von Deutschkenntnissen zu vermitteln (Doetjes, 2018, S. 47).

Eine große Herausforderung für den DaF-Unterricht ist der zunehmende Lehrermangel, in Oslo waren im Jahr 2018 43 % aller DaF-Lehrenden über 60 Jahre alt, 63 % waren älter als 50 Jahre (Johnsen, 2018). Ein weiteres Problem ist das neue Deutschlehrende, berichten, dass das fünfjährige norwegische Lehramtsstudium (Norw.: lektorprogram) nicht ausreichend didaktisch ausgelegt ist und nur unzureichend auf den schulischen DaF-Unterricht und dessen Fokus auf die Vermittlung von kommunikativen Fähigkeiten, vorbereitet (Toresen, 2020, S. 55).

5 Methode

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative Videostudie, die die Absicht hat, die mündliche Kommunikation von Lehrenden und Lernenden im norwegischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I zu untersuchen. In diesem Kapitel soll das methodologische Vorgehen, das Untersuchungsdesign und die verwendeten Analyseschritte näher beschrieben werden. Im Wesentlichen sollen in der vorliegenden Arbeit zwei Fragen beantwortet werden.

- Wie viel wird die Zielsprache Deutsch und Schulsprache Norwegisch von Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verwendet?
- In welchen Unterrichtssituationen wird die Zielsprache Deutsch und die Schulsprache Norwegisch von Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verwendet?

Dazu wurden Videodaten transkribiert, kodiert und prozentuale Sprachanteile ermittelt. Im nächsten Schritt wurde ein Beobachtungsschema verwendet, um Sprachhandlungen im Unterricht näher betrachten zu können und um prozentuale Sprachanteile in der Arbeit mit

unterschiedlichen Unterrichtsinhalte zu ermitteln. Tabelle 1 zeigt das Untersuchungsdesign. Mit den so gewonnenen Erkenntnissen können dann bestehende Praktiken begründet, hinterfragt und Vorschläge zur Veränderung gegeben werden.

Die der Arbeit zugrundeliegenden Daten wurden im Laufe des ETOS-Projektes der Universität Oslo im Jahr 2019 und 2020 ermittelt. Das Projekt wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Tabelle 2 Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie.

Methoden	Forschungsfragen	Sekundärdaten	Datenanalyse
Videoanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viel wird die L1 und L2 im Unterricht verwendet? • In welchen Unterrichtssituationen wird die L1 und die L2 im Unterricht verwendet? 	Videoaufnahmen, die im Laufe des ETOS-Projektes erhoben wurden	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transkription der Videoaufnahmen: Zeit- und Sprachcodierung 2. Ermittlung prozentualer Sprachanteile 3. Zuordnung der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten bzw. -inhalte 4. Ermittlung der Häufigkeit des Auftretens und Ermittlung der prozentualen Sprachanteile

5.1 Das ETOS-Projekt

Die Abkürzung ETOS steht für *Evaluering av tospråklig opplæring i skolen*, die Evaluierung des bilingualen Unterrichts in der Schule. Unter der Leitung von Lisbeth M. Brevik und Gerard Doetjes haben Forschende am Institut für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Oslo haben hier untersucht, inwiefern der bilinguale Sachfachunterricht mit Englisch als Arbeitssprache den Anforderungen des Lehrplans entspricht und ob der Unterricht sich positiv auf die Lernmotivation, Lernerfolge und Englischkompetenzen der Lernenden ausgewirkt hat (Brevik & Doetjes, 2020). Zu diesem Zweck wurde der Unterricht in den Fächern Religion, Naturwissenschaften, Mathematik, Gemeinschaftskunde, Englisch, Norwegisch und in zwei Fremdsprachen gefilmt. Zwei Jugendschulen in Ostnorwegen mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Profil nahmen an der Studie teil und insgesamt wurde 159 Stunden gefilmt (Brevik & Doetjes, 2020, S. 20). Das Videomaterial wurde direkt nach

der Aufnahme in das Teaching Learning Video lab³ der Universität Oslo überführt und dort sicher gespeichert. Personenbezogene Daten wurden von Forschungsassistenten entfernt.

Ich habe nicht selbst an dem Forschungsprojekt teilgenommen, habe aber Zugriff auf das so erhobene Videomaterial bekommen und benutze dieses als Datengrundlage für diese Arbeit. Im nächsten Abschnitt wird näher auf das Potenzial und die Beschränkungen der Sekundärforschung mit videographischen Daten eingehen.

5.1 Videobasierte Unterrichtsforschung und Sekundärforschung

Die Beobachtung von Unterricht ist ein komplexes Unterfangen und stellt ein Wahrnehmungsproblem dar. Unterricht kann als ein komplexes Interaktionsgeschehen verstanden werden, an dem Lehrende und Lernende mit unterschiedlichen Interessen, Kenntnissen, Voraussetzungen und Fähigkeiten beteiligt sind (Herrle et al., 2016, S. 9). Videodaten erlauben es dem Forschenden diese Komplexität zu einem Zeitpunkt zu registrieren und danach oft wie gewünscht zu dem Unterrichtsgeschehen zurückzukehren. Auf diese Weise ermöglichen sie detaillierte und systematische Untersuchungen komplexer Unterrichtssituationen (Appel & Rauin, 2015; Blikstad-Balas, 2017). Die Charakterisierung der audiovisuellen Reproduktionsmedien als eine „Zeitmaschine“ scheint daher passend (Bergmann, 1993, S. 37). Ein weiterer Vorteil der Nutzung von Videodaten ist, dass die Datenerhebung und Analyse der Ereignisse durch die Nutzung von Videodaten getrennt werden und auf diese Weise die Genauigkeit der Daten erhöhen können (Appel & Rauin, 2015, S. 60). Dies hat dazu beigetragen dass videographische Untersuchungen in der Unterrichtsforschung in den letzten Jahren zunehmend an Beliebtheit gewonnen haben (Dalland, 2011).

Ein weiterer Vorteil ist, dass Videoaufnahmen sekundäranalytisch ausgewertet können und so unterschiedliche analytische Zugriffe auf dasselbe Material erlauben (Appel & Rauin, 2015, S. 60). Im Vergleich zu den Daten, die durch Teilnehmende Beobachtung erhoben werden, sind Videodaten z. B. nicht von einem Beobachtungsschema abhängig (Dalland, 2011, S. 454). Da Forschende, die sekundäranalytisch vorgehen nicht selbst an der Datenerhebung beteiligt waren, können wichtige Informationen auf der Mikroebene, z. B. über den

³ https://www.uv.uio.no/ils/om/organisasjon/tlv_lab/

soziokulturellen Kontext, Lernstand und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden verloren gehen (Dalland, 2011, S. 455). Um das Forschungsvorgehen in der Primärstudie nachvollziehen zu können sind Kontextmaterialien notwendig (Kretzer, 2013, S. 94). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sichert der Forschungsbericht zum ETOS-Projekt von Brevik & Doetjes (2020) das Verständnis des Makrokontextes, Kontextmaterialien zur Mikroebene sind nicht vorhanden. Gleichzeitig ist dies auch ein Vorteil, da die analytische Distanz des Forschers zum Material größer ist (Bambey et al., 2017, S. 7).

Die hier verwendeten Videodaten wurden, wie bereits erwähnt im Laufe des ETOS-Projektes erhoben. Ich habe auf diese Weise Zugriff auf ein umfassendes Datenmaterial bekommen, dass im Rahmen einer Masterarbeit aus Zeit- und Kostengründen sonst nicht hätte erhoben werden. Dalland (2011, S. 457) sieht genau dies als die größte Stärke der Sekundärforschung.

Abschließend sollte genannt werden, dass die thematische Ausrichtung, Fokussierung und Methodik der Primärstudie Grenzen für die Sekundäranalyse setzt (Dalland, 2011, S. 457). Die Aussagekraft der vorliegenden Untersuchung hätte durch die Datentriangulation, d. h. die Kombination mit anderen Datenquellen, z. B. durch Befragungen von Lehrenden oder Lernenden, erhöht werden können (Elsner & Viebrock, 2015, S. 10).

5.2 Stichprobe

In dem hier analysierten Videomaterial treten drei DaF-Lehrende auf, zwei Norwegisch-Muttersprachler und ein Deutsch-Muttersprachler.

Das Videomaterial stammt aus zwei unterschiedlichen Schulen in der Region Oslo. Die Lernenden haben jeweils ein, zwei oder drei Jahren mit Deutsch-Unterricht besucht und sind im Durchschnitt zwischen 13 und 16 Jahren alt. Insgesamt habe ich auf 14 Schulstunden, die zwischen 44 und 58 Minuten lang sind, Zugriff erhalten. Drei der Stunden wurden bereits nach ungefähr 45 Minuten beendet, da die Lernenden im Zusammenhang mit dem ETOS-Projekt einen Fragenbogen ausfüllen sollten. Die für die Analyse relevanten Schulstunden werden in Tabelle 2 genauer aufgeschlüsselt. Zwei Stunden wurden nicht in die Analyse miteinbezogen, da in diesen Klausuren geschrieben worden. Insgesamt wurden 10,5 h (628 min) analysiert, mehr als bei Cancino & Díaz (2020) (420 min), aber deutlich weniger als Vold & Brkan (2020) (2355 min).

Die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe, also inwiefern der Unterricht dem alltäglichen Unterricht entspricht, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Brevik & Doetjes (2020, S. 19) schreiben, dass es die Absicht der Primärstudie war alltäglichen Unterricht zu filmen, was den teilnehmenden Schulen auch deutlich kommuniziert wurde. Für die Repräsentativität des untersuchten Unterrichtes spricht, dass verschiedenste Unterrichtsinhalte durchgenommen und mit allen Hauptthemen des norwegischen Lehrplans gearbeitet wird (siehe Tabelle 3 für eine Übersicht über Inhalte und Aktivitätstypen). Ein weiterer Aspekt, der die Repräsentativität beeinflussen kann, ist die Videountersuchung selbst, darauf wir im Teilkapitel 5.4 näher eingegangen.

Tabelle 3 Die Anzahl und Länge der untersuchten Stunden.

Schule	Schulstunden	Länge des Transkripts
Schule 1		
10. Stufe	4	03:28 h
Schule 2		
8. Stufe	2	01:44 h
9. Stufe	3	02:38 h
10. Stufe	3	02:38 h
Total	12	10:28 h

Tabelle 4 Inhalte und Aktivitätstypen in den untersuchten Stunden.

		Stunde 1	Stunde 2	Stunde 3	Stunde 4
Schule 1	10. Stufe	S1-10-1 Thema: Schule in Deutschland. Hörtext. Wortschatzarbeit. Schriftliche Aufgabe. Die Lernenden schreiben einen Text über die Zukunft (Lieblingsfächer, Schul- und Berufswahl)	S1-10-2 Die Lehrende liest zwei Texte vor (Sachtext über deutsche Auto-Industrie, Märchen). Die Lernenden beantworten schriftlich Fragen zu einem der Texte.	S1-10-3 Wiederholung (Zeitformen). Die Lernenden arbeiten weiter mit der schriftlichen Aufgabe aus der letzten Stunde	S1-10-4 Wiederholung (Nebensätze). Bewertungskriterien für bevorstehende mündliche Prüfung werden präsentiert. Die Lernenden arbeiten mit der schriftlichen Aufgabe aus der letzten Stunde
Schule 2	8. Stufe	Nicht gefilmt	S2-8-1 Wiederholung (Verbkonjugation im Präsens, Uhrzeit im Deutschen).	S2-8-2 Die Lernenden bereiten sich auf Klausur vor (Einzelarbeit). Für die Klausur relevante Inhalte, werden wiederholt (Jahreszeiten, Modalverben)	S2-8-3 Klausur.
	9. Stufe	S2-9-1 Vorbereitung auf Klausur.	S2-9-2 Die Lehrende liest einen Text vor,	S2-9-3 Präpositionen mit	S2-9-4 Klausur.

		Wiederholung (Verbkonjugation, Adjektivdeklination). Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen mit Übungen dazu.	anschließend lesen die Lernenden denselben Text. Wortschatzarbeit. Wiederholung (Adjektivdeklination). Phrasen zum Bilderbeschreiben werden eingeführt. Mündliche Übung (Präpositionen).	Dativ werden im Plenum wiederholt. Übung zu Wechselpräpositionen Schriftliche Übung (Bilderbeschreibung)	
10. Stufe	Nicht gefilmt.	S2-10-1 Präsentationen. Vorbereitung auf Klausur. Die Lernenden lesen einen Text (Besuch der alten Dame) aus dem Lehrbuch vor. Die Lernenden übersetzen den Text anschließend ins Norwegische	S2-10-2 Die Lehrende erzählt über bevorstehende Klausur und mündliche Prüfungen, präsentiert Bewertungskriterien. Die Lernenden arbeiten weiter mit der Übersetzung.	S2-10-3 Wiederholung (Vergangenheitsformen) im Plenum. Wortschatzarbeit. Szenisches Vorlesen eines Theatertextes. Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen mit Fragen zum Text, die Lehrende gibt Hilfestellung und hat kurze Fachgespräche mit den Gruppen.	

5.3 Methodisches Vorgehen bei der Datenanalyse

Die der Analyse zugrundeliegenden Daten wurden in drei Schritten gewonnen. Das Vorgehen ist an die Untersuchung von Vold & Brkan (2020) angelehnt, in welcher die Zielsprachenverwendung im Französisch-Unterricht in der norwegischen Mittelstufe untersucht wurde.

Zuerst wurde das Unterrichtsgeschehen und alle sprachlichen Äußerungen zusammen mit einer Mitstudierenden im Transkriptionsprogramm f4-Transkript transkribiert. In Zusammenarbeit mit der Mitstudierenden und dem Betreuer für die vorliegende Arbeit wurde ein Transkriptionsverfahren erstellt, siehe Anhang 1.

Im zweiten Schritt wurden die Daten in das Programm Excel exportiert und dort weiterverarbeitet. Jede sprachliche Äußerung wurde satzweise kodiert. Auf diese Weise wurden das Vorkommen und Zeitdauer der folgenden Sprachkategorien ermittelt: Die Schulsprache (Norwegisch = N), die Zielsprache (Deutsch = D) oder eine Mischung aus beiden Sprachen (Sprachmischungen = Mix). In anderen Untersuchungen werden neben der Kategorie „Sprachmischung“ noch zwei weitere Kategorien verwendet (Duff & Polio, 1990;

Kim & Elder, 2005): L1c, die Äußerung ist hauptsächlich in der L1, enthält aber ein Wort in der L2 und L2c, die Äußerung ist hauptsächlich in der L2, enthält aber ein Wort in der L1.

Vold & Brkan (2020) gehen in diesem Kodierungsschritt anders vor, was den direkten Vergleich, besonders der Werten für Sprachmischungen erschwert. Der Sprachmischungscode wird bei ihnen aktiviert, wenn Lehrende und Lernende im Gespräch in kurzer Abfolge zwischen der L1 und Zielsprache wechseln.

Bei der Analyse von Videodaten kann zwischen niedrig- und hoch-inferenten Analysen unterschieden werden (Clausen et al., 2003, S. 124). Die hier vorgenommenen Beurteilungen können als niedrig-inferent klassifiziert werden (Clausen et al., 2003; Knapp & Brede, 2012), die Sprachkategorien sind direkt beobachtbar und erfordern eine geringe Interpretationsleistung.

Im Unterricht verwendete Hörtexte erhielten wie bei Vold & Brkan (2020) keinen Sprachcode, ebenso Unterrichtssequenzen, in denen nicht identifizierbar war, welche Sprache gesprochen wurde. In vielen Stunden konnten nur Teile der Schüler-Schüler-Kommunikation kodiert werden, da die Tonqualität nicht ausreichend war und zu viele Lernende gleichzeitig sprachen. Im Durchschnitt konnten nur 55 % aller Lernendenäußerungen kodiert werden.

Nach Abschluss des zweiten Kodierungsvorgangs wurde ein hoch-inferentes Beobachtungssystem verwendet, um zu ermitteln welche Sprache in unterschiedlichen Unterrichtssituationen benutzt werden und welche Unterrichtsinhalte auf jeweils Deutsch, Norwegisch oder in einer Mischung der beiden vermittelt werden. Hoch-inferente Beurteilungen stellen höhere Ansprüche an den Beobachter, da oft ein gewisser Interpretationsspielraum vorhanden ist (Clausen et al., 2003, S. 127). Daher ist es von großer Bedeutung, dass das Beobachtungssystem und die darin enthaltenen Kategorien so aufgebaut sind, dass es den Beurteilungsspielraum des Beobachters begrenzt (Appel & Rauin, 2015, S. 65).

Die hier verwendeten Kategorien wurden von Vold & Brkan (2020) übernommen, deren Studie in einem sehr ähnlichen Kontext durchgeführt wurde, da sich erstens bei der Transkription zeigte, dass die Kategorien das Unterrichtsgeschehen gut decken und zweitens, da sie Analysen auf Makro- und Mikroniveau ermöglichen. Auf diese Weise wird es auch möglich, die Resultate mit der Untersuchung von Vold & Brkan (2020) zu vergleichen.

Das Beobachtungssystem enthält die Hauptbereiche „Sprache als Lerngegenstand“ (*subject-content matter*) und „Klassenführung“ (*classroom management*). Vold & Brkan (2020) lehnen sich hier an Ellis´ (1994, S. 578) Unterscheidung zwischen *core goals* und *framework goals* an. Die Unterkategorien wurden von den Autoren induktiv aus den Videodaten ermittelt (Vold & Brkan, 2020).

Bis auf die Klassenführungskategorie Gruppenorganisation (vgl. Tabelle 5), die dahingehend modifiziert wurde, dass sie auch andere arbeitsorganisatorische Hilfestellungen umfasst, wurde das Beobachtungssystem nicht verändert.

Eine Äußerung kann jeweils Codes aus den zwei Hauptkategorien erhalten (Vold & Brkan 2020, 7). Eine Sequenz mit dem Code „Grammatik“ und „Hilfestellung“, markiert z. B., dass die Lernenden mit Grammatikaufgaben arbeiten, während die Lehrende im Klassenzimmer herumgeht und nach Bedarf hilft.

Unterrichtsequenzen, in denen die Lernenden individuell oder in Kleingruppen mit Aufgaben arbeiten und die Lehrenden Hilfestellung geben, erhalten den jeweiligen Code aus der ersten Kategorie, der das Unterrichtsgeschehen in der ganzen Klasse beschreibt, auch wenn die Lehrenden zwischendurch grammatische Hilfestellung bieten oder Vokabeln erklärt (Vold & Brkan, 2020, S. 7).

In einer der analysierten Stunden stehen die Lernenden in einem Teil der Stunde frei selbst zu entscheiden, womit sie arbeiten wollen, während der Lehrer im Klassenzimmer herumgeht und auf Nachfrage von Lernenden Hilfestellung gibt. In diesem Fall wurde der Code aus der Hauptkategorie „Sprache als Lerngegenstand“ verwendet, der dem entsprach, was die Lehrende mit den einzelnen Lernenden bespricht.

Der dritte Analyseschritt wurde auch in Excel durchgeführt. So konnten die Zeitdauer und die Häufigkeit des Auftretens der unterschiedlichen Kategorien und die verwendete Sprache in den verschiedenen Stunden ermittelt werden.

Tabelle 5 Beobachtungssystem (Vold & Brkan 2020, S. 6, eigene Übersetzung).

Sprache als Lerngegenstand	Erklärung
Schriftliche Übungen	Die Lernenden schreiben Sätze oder Texte. Aktivitäten in denen die die Lernenden Einzelwörter (z. B. auf die Tafel) schreiben zählen nicht mit.
Grammatik	Die Lehrenden erklären (neue) Grammatik, die Klasse arbeitet mit Grammatikaufgaben.

Hörverstehen	Die Lernenden hören einen Hörtext/sehen ein Video oder die Klasse diskutiert was sie gerade gehört haben.
Aussprache	Die Lehrenden erklären/verbessern die Aussprache.
Mündliche Übungen	Die Lernenden arbeiten mit mündlichen Übungen auf Deutsch, führen Dialoge vor, halten Präsentationen.
Vorlesen	Lehrende oder Lernende lesen vor.
Leseverstehen	Die Lernenden lesen einen Text für sich oder die Klasse diskutiert den Textinhalt.
Vokabeln	Die Klasse arbeitet mit Vokabeln.
Kultur	Die Klasse arbeitet mit der Kultur des Zielsprachengebietes.
Klassenführung	
Unterrichtsabschluss	Die Lehrenden beenden die Stunde.
Begrüßen	Die Lehrenden und Lernenden begrüßen sich.
Gruppenorganisation	Die Lehrenden teilen die Lernenden in Gruppen auf oder lassen die Lernenden dies tun. <i>Erweiterung - Andere arbeitsorganisatorische Hilfestellungen werden hier auch mitgerechnet.</i>
Hausaufgaben	Die Lehrenden geben Hausaufgaben oder besprechen Hausaufgaben.
Arbeitsanweisungen	Die Lehrenden geben Arbeitsanweisungen.
Metatalk	Die Lehrenden und Lernenden diskutieren was sie gelernt haben, was schwierig war usw.
Lernziele	Die Lehrenden formulieren/erklären Lernziele
Übergang	Die Klasse geht von einer Aktivität zur nächsten.
Hilfestellung (<i>tutoring</i>)	Die Lehrenden geben Hilfestellung, während die Lernenden individuell oder in Kleingruppen arbeiten.
Disziplinierung	Die Lehrenden geben disziplinarische Hilfestellungen.

5.4 Reliabilität und Validität

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Sekundäranalyse, der Autor war nicht persönlich an dem ETOS-Projekt beteiligt und hatte daher keinen Einfluss auf die Auswahl der Lehrenden oder Klassen. Auf die Repräsentativität der untersuchten Unterrichtsstunden wurde bereits in Teilkapitel 5.2 eingegangen. Hier kann hinzugefügt werden, dass die Untersuchung der Zielsprachenverwendung keine Zielsetzung des ETOS-Projektes war, was als ein Indiz dafür gesehen werden könnte, dass es sich bei den im Datenkorpus enthaltenen Unterrichtsstunden um alltäglichen Unterricht handelt.

In der Fachliteratur wird oft darauf hingewiesen, dass Lehrende und Lernende durch die Anwesenheit der Videokamera ihr Verhalten ändern (Blikstad-Balas, 2017; Rusk et al., 2012). Dieses Phänomen wird als Reaktivität bezeichnet. Blikstad-Balas (2017, S. 415) führt jedoch an, dass Teilnehmer in Videostudien oft nach kurzer Zeit die Kamera vergessen.

Im vorliegenden Material ist neben der Videokamera auch immer eine Forschungsassistentin anwesend. Weiter wird in mehreren Stunden das Projekt auch explizit thematisiert, in dem die Lehrende die Lernenden darin erinnert, dass sie an die Einverständniserklärungen denken müssen. In einer Stunde wird das Projekt auch zur Disziplinierung erwähnt, wie der folgende Transkriptionsauszug zeigt:

Auszug 1		
L	N	Spørsmålene er på disse sidene og husk, nå er dere på film, så ikke noe dikkdakk og tullball! [Die Fragen sind auf dieser Seite und ihr wisst, dass ihr gefilmt werdet, benehmt euch!]

Die Validität der Studie wird durch die teilweise schlechte Audioqualität beschränkt, besonders die Schüler-Schüler-Kommunikation konnte nicht vollständig erfasst werden. Der ganze Umfang der Zielsprachenverwendung kann also nicht ermittelt werden, aber das Material ist ausreichend, um einen guten Eindruck des L1-Einsatzes in den unterschiedlichen Klassen zu bekommen

Wie in Teilkapitel 5.3 dargestellt, werden niedrig-inferente und hoch-inferente Beobachtungsinstrumente verwendet. Hoch-inferente Beobachtungen beruhen auf Interpretationsprozessen und es ist daher wichtig die Qualität der Ergebnisse zu überprüfen (Knapp & Brede, 2012). In der vorliegenden Studie wurden alle Kategorien nach der Kodierung mehrmals auf systematische und unsystematische Fehler untersucht. Um die Objektivität der Untersuchung zu erhöhen, wäre es ein Vorteil gewesen, wenn im Sinne der Beobachtertriangulation ein weiterer Beobachter Teile der Analyse hätte beurteilen können (Elsner & Viebrock, 2015, S. 10). Auf diese Weise hätte die Interkodierer-Reliabilität ermittelt werden können, dies war aus Zeitgründen allerdings nicht möglich und schwächt die Validität der Untersuchung.

Die Generalisierbarkeit der Analyse ist durch die kleine Zahl von untersuchten Stunden begrenzt.

5.5 Forschungsethische Überlegungen

Audiovisuelle Daten sind äußerst sensitiven Daten, da Teilnehmer identifizierbar sind. Das ETOS-Projekt wurde von dem Norwegischen Zentrum für Forschungsdaten (*NSD, Norsk senter for forskningsdata*) begutachtet und hat sich verpflichtet alle datenschutzrechtlichen Vorgaben einzuhalten. Alle Teilnehmer in der Studie haben eine Einverständniserklärung unterschrieben. Bevor ich die Arbeit mit der Aufgabe begann, habe ich eine Vertraulichkeitsvereinbarung unterschrieben, in der ich mich dazu verpflichtet keine personenbezogenen Daten an Fremde weiterzugeben und mit dem Material verantwortungsvoll umzugehen. Die Arbeit mit den Videodaten fand in einer sicheren sog. *virtual machine* statt. Auch bei der Auswahl von Transkriptionsauszügen war ich überaus bedacht darauf auf die Persönlichkeitsrechte der Teilnehmer zu wahren.

6 Empirische Funde

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Im ersten Teil wird auf die jeweiligen Sprachanteile (Deutsch und Norwegisch) eingegangen, bevor beschrieben wird in welchen Unterrichtssituationen die Zielsprache und die Schulsprache verwendet werden.

6.1 Sprachanteile

Insgesamt konnten 460 Minuten (7,5h) einem Sprachcode zugewiesen wurden. 76 % aller kodierten Äußerungen stammen von den Lehrenden, 24 % von den Lernenden. Die Hälfte aller Redebeiträge der Lernenden waren für die Transkribenten allerdings nicht zu verstehen, Diagramm 1 zeigt die wirklichen Sprecheranteile im Datenkorpus. Wie in Diagramm 2 zu sehen ist, wird die L1 Norwegisch 71 Prozent (325 min) der Zeit verwendet. Die Zielsprache Deutsch wird nur 14 % der Zeit, insgesamt 66 Minuten und eine Mischung aus Deutsch und Norwegisch 15 % der Zeit (70 min), verwendet.

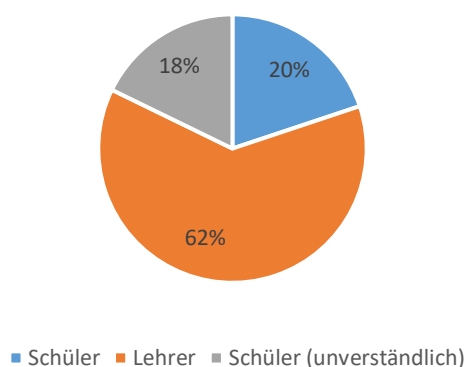


Diagramm 1 - Sprecheranteile in Prozent der gesamten Sprechdauer

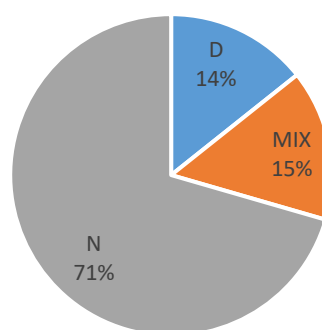


Diagramm 2 - Sprachanteile in Prozent der gesamten Sprechdauer

Diagramm 3 zeigt das Sprachverhalten der Lehrenden und Lernenden in den unterschiedlichen Schulen und Stunden. Der erste Teil des Kürzels gibt an ob die Stunde an Schule 1 (S1) oder Schule 2 (S2) stattfand. Die darauffolgenden Zahlen geben die Stufe (8, 9, 10) und Stunde an (1, 2, 3, 4). Es gibt Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Schulen, wie Diagramm 3 illustriert, auch wenn die Werte in allen Stufen relativ ähnlich sind. Der L2-Anteil variiert zwischen 4 und 31 Prozent, der Anteil der L1 zwischen 55 und 83 Prozent.

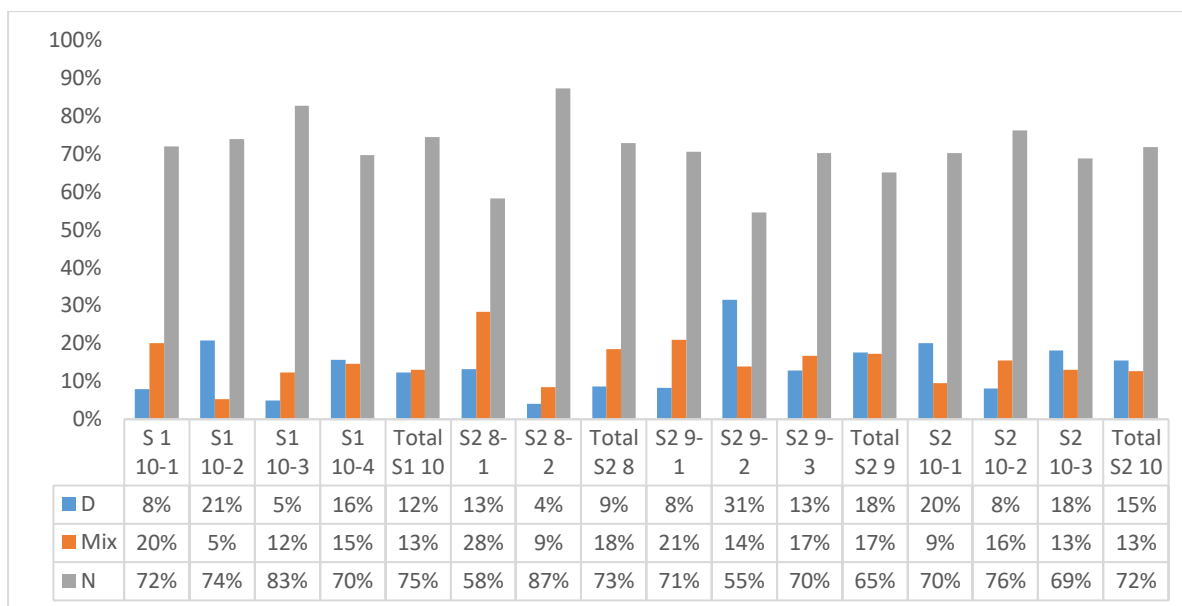


Diagramm 3 - Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer (stundenweise)

Der Norwegisch-Anteil ist in Wirklichkeit größer als aus dem Diagramm hervorgeht. Bei den meisten der Redebeiträge, die den Sprachmischung-Code erhalten haben, handelt sich um norwegische Äußerungen, in den ein oder zwei deutsche Wörter vorkommen. Diese Beiträge wären von Duff & Polio (1990, vgl. Kapitel 5.3) der Kategorie L1c zugerechnet worden. Zwei kurze Auszüge aus dem Material illustrieren dies. Die Abkürzung unv. (unverständlich) wird für die Teile der Äußerung verwendet, die akustisch für die Transkribenten nicht zu verstehen waren.

Auszug 2		
L	Mix	Så da har vi den (unv). Ich esse, men så skjer vokalskifte i du og hva er det som skjer her (Name)? [So hier haben wir (unv). Ich esse, aber dann kommt die Vokalverschiebung in du und was passiert hier (Name)?]
S	Mix	Blir det ikke isst? [Wird es nicht isst?]
L	Mix	Helt riktig. Den e-en blir til en i. Så det blir Du isst og i er, sie, es da blir det også et vokalskifte. Så det blir er, sie, es (Name)? [Genau. Das E wird zu einem I. Hier wird es du isst und bei er, sie, es gibt eine Vokalverschiebung bei. Es wird also er, sie, es (Name)?]
Auszug 3		
L	Mix	Hvis du er syk på tysk er du krank mhm. [Wenn du krank bist auf Deutsch bist du krank]

6.2 Unterrichtssituationen

In diesem Teilkapitel werde ich die Resultate des dritten Analyseschritts präsentieren, um die zweite Forschungsfrage zu beantworten zu können.

- In welchen Unterrichtssituationen wird die Zielsprache Deutsch und die Schulsprache Norwegisch von Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verwendet?

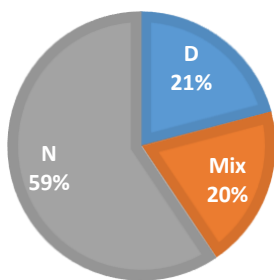


Diagramm 4 - Sprache als Lerngegenstand.
Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer

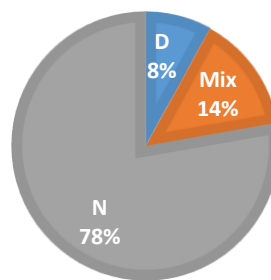


Diagramm 5 - Klassenführung. Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer

Wie sich an Diagramm 4 und 5 ablesen lässt, verwenden Lehrende und Lernende die L1 59% der Zeit, wenn die Sprache Lerngegenstand ist. Der L2-Anteil liegt bei 21 % und Sprachmischungen wurden in 20 % der Zeit registriert. Der L2-Anteil im Hauptbereich „Klassenführung“ ist mit 8 % um einiges niedriger (siehe Diagramm 5), der L1-Anteil ist mit 78 % dementsprechend höher.

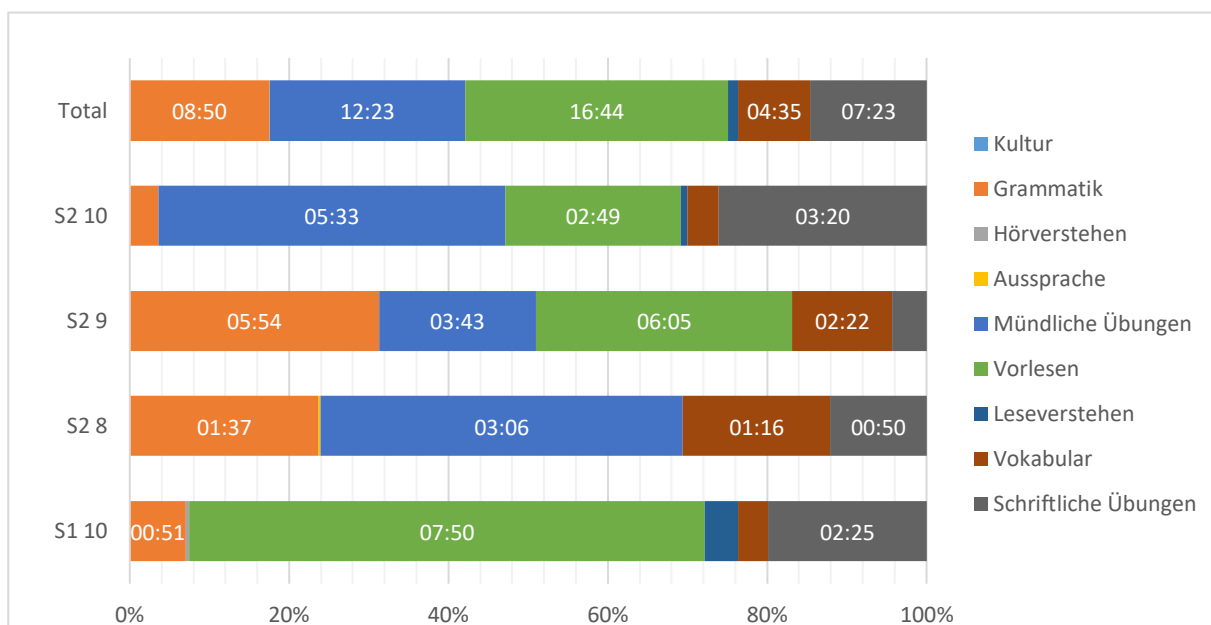


Diagramm 6 - Sprache als Lerngegenstand (Deutsch) in Minuten

Die transkribierten Unterrichtsstunden zeigen (siehe Diagramm 6), dass die Zielsprache, auch wenn die Kategorien von Klasse zu Klasse unterschiedlich repräsentiert sind, primär im Zusammenhang mit mündlichen und schriftlichen Übungen, Vokabelarbeit, Grammatik und durch das Vorlesen von Texten, verwendet wird.

Ein Transkriptionsauszug aus dem Korpus illustriert gut die Art von mündlichen Übungen, die in den transkribierten Unterrichtsstunden zu finden sind. In den meisten Fällen arbeiten die Lernenden zuerst schriftlich mit einem Thema, z. B. der Uhr oder dem Bilderbeschreiben, bevor die Lernenden im Gespräch mit den Lehrenden die Zielsprache mündlich verwenden.

Auszug 4		
L	Mix	Wie spät ist es eller wie viel Uhr ist es. [Wie spät ist es oder wie viel Uhr ist es?]
L	D	Wie spät ist es? (Name)
S	D	Es ist sieben Uhr.
L	Mix	Es ist sieben Uhr, er alle enige med (Name)? [Es ist sieben Uhr, sind alle mit (Name) einverstanden]
S	N	Ja
L	N	Bra at dere er enig, fordi det var helt riktig. Så ser vi på den røde klokken. [Gut, dass ihr einverstanden seid, es war nämlich richtig. Dann schauen wir uns die rote Uhr an.]
L	D	Wie spät ist es (Name)?
S	D	Es ist halb acht.
L	MX	Es ist halb acht, den er halv åtte. Riktig, gut. Er alle enige? [Es ist halb acht, es ist halb acht. Richtig gut. Sind alle einverstanden?]

Die Arbeit mit der Grammatik nimmt in mehreren Stunden viel Zeit in Anspruch, wie Diagramm 6 und 8 zeigen. Hier geben die Lehrenden oft Beispielsätze in der Zielsprache oder stellen Fragen, z. B. zur Konjugation, die die Lernenden auf Deutsch beantworten.

Dieser Auszug stellt eine solche Sequenz da:

Auszug 5		
L	Mix	Fahren. Hva betyr faren på norsk? [Fahren. Was bedeuten „fahren“ auf Norwegisch?]
L		(Name)?
S	N	Å reise eller kjøre. [Zu reisen oder fahren]
L	N	Å reise eller å kjøre, helt riktig. [Zu reisen oder fahren, ganz richtig.]
L	Mix	Så du kan si hvis du skal reise på ferie, så kan du bruke faren. [Du kannst also, wenn du sagen willst, dass du in den Urlaub reist, fahren verwenden]
L	Mix	Ich fahre nach Spanien, for eksempel. [Ich fahre nach Spanien, z.B.]
L	Mix	Jeg reiser til Spania eller hvis du skal kjøre bil kan du også bruke faren. [Ich fahre nach Spanien oder wenn du Auto fährst kannst du auch „fahren“ verwenden.]
L	Mix	Ich fahre nach Oslo for eksempel. Ok, og hvis vi vet at i Ich så er faren regelrett, hva blir det da nå du skal si jeg kjører eller jeg reiser, (Name)? [Ich fahre nach Oslo, z.B. Ok und wir wissen, dass fahren bei Ich regelmäßig ist, wie wird es, wenn du sagen willst ich fahre oder ich reise, Name?]
S	D	Ich fahre.
L	Mix	Ich fahre, helt riktig. [Ich fahre, ganz richtig.]
L	Mix	Helt etter regelen, men så skjer vokalendringen og hva er den vokalendringen som skjer i faren i du? (Name)? [Ganz regelmäßig, aber dann kommt eine Vokalveränderung und welche Vokalveränderung findet in du statt? (Name)?]
S	N	Mhm, a-en blir til (unv.) [Mhm, das A wird zu einem (unv.)]
L	Mix	Ja og derfor blir det, du? [Ja und deswegen wird es, du?]
S	D	Fährst.
L	Mix	Helt riktig, du fährst. [Ganz richtig, du fährst]

Darüber hinaus finden wir die Zielsprache auch oft in Verbindung mit schriftlichen Übungen. In vielen Fällen laden die Lehrenden die Lernenden in diesen Sequenzen zu kurzen

Gesprächen ein, lesen Beispielsätze aus dem Lehrbuch vor oder geben Zielsprachenäquivalente an. Diagramm 7 zeigt, dass die Kategorie „Hilfestellung durch den Lehrer“ in den transkribierten Unterrichtsstunden für einen großen Teil der Zielsprachenverwendung steht.

Wenn die Zielsprache für das Unterrichtsmanagement (Diagramm 7) verwendet wird, geschieht dies also hauptsächlich im Gespräch mit einzelnen Lernenden oder kleinen Gruppen. Wenn die Zielsprache für Arbeitsanweisungen verwendet wird, geschieht dies oft durch das Angeben von Seitenzahlen im Lehrbuch. In vereinzelt Fällen trauen sich die Lehrenden auch etwas länger Deutsch zu reden, wie dieses Beispiel zeigt.

Auszug 6		
L	D	
		Dann gehen wir weiter, bis Seite sieben und sechzig, sieben und sechzig, auf Seite sieben und sechzig. (.) Und dann möchte ich, dass ihr auf die Noten sehen.

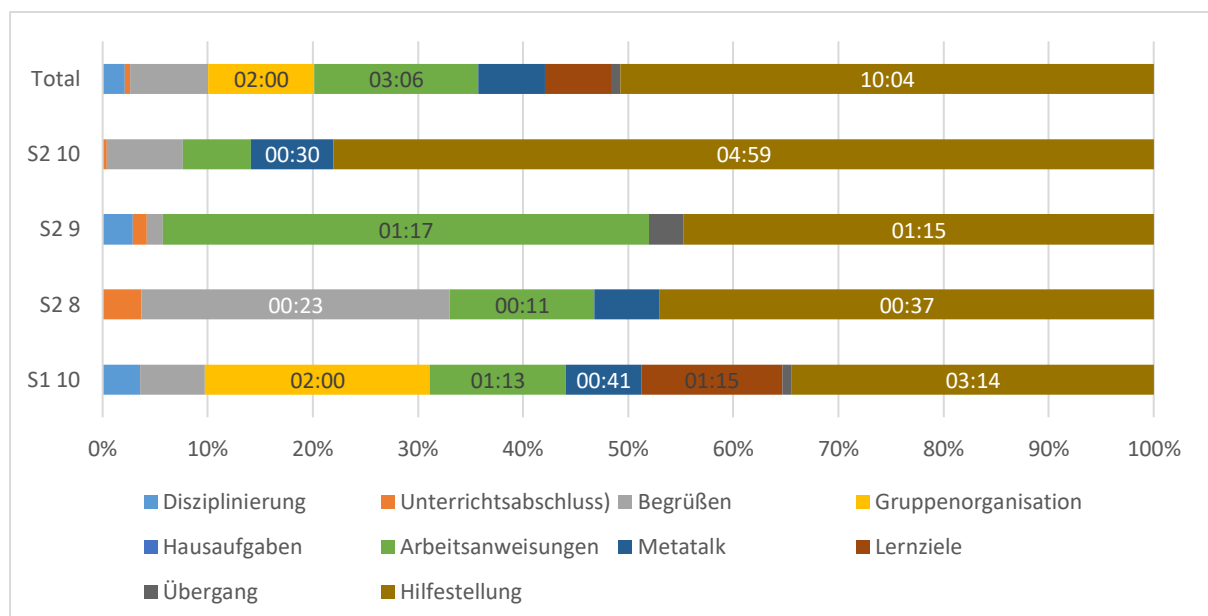


Diagramm 7 - Klassenführung (Deutsch) in Minuten

Weiterhin wird die Zielsprache in allen transkribierten Stunden für das Begrüßen und für den Unterrichtsabschluss verwendet. An Diagramm 7 lässt sich ablesen, dass es bis auf diese Gemeinsamkeiten große Unterschiede gibt. In Schule 1 z. B. verwendet die Lehrende die Zielsprache, um die Zusammenarbeit der Lernenden zu organisieren (Auszug 7), um Lernziele zu erläutern und zur Disziplinierung (Auszug 8-10). Dies ist in Schule 2 nicht der Fall.

Auszug 7		
L	D	Ja kein Problem, ja bitte. (Name) hast du einen Bleistift?
S	N	Mhm, nei.
L	D	Nein, möchtest du leihen?
S	D	Ja bitte.
L	D	Bitte schön. (.) Ok ihr beide.
L	D	Kannst du bitte nicht das machen, ok?
Auszug 8		
L	Mix	Og så er det kein Handys im Unterricht ne? [Und dann gibt es keine Handys im Unterricht ne?]
Auszug 9		
L	D	Nasen meine Richtung.
Auszug 10		
L	D	Munde zu.

In zwei der 12 transkribierten Stunden wird die Zielsprache auch metasprachlich verwendet. In einem Beispiel kommentiert die Lehrende den Fortschritt der Lernenden (Auszug 11), in dem anderen unterhält die Lehrende sich mit zwei leistungsstarken Lernenden, nachdem diese ein deutsches Youtube-Video gesehen haben (Auszug 12).

Auszug 11		
L	D	Also. Erst muss ich sagen. Letztes Mal, also Donnerstag. Hat ihr sehr schön gearbeitet. Verstanden? Sehr schön gearbeitet. Und ich finde, dass viel von euch ein bisschen so, das Licht angeschaltet haben. Ausgeschaltet, angeschaltet.
Auszug 12		
L	D	Habt ihr gut verstanden?
S	D	Ein bisschen.
S	D	Ein bisschen.
L	D	Ein bisschen. Das ist super.
L	D	Gut.
S	D	Er spricht sehr schnell.
L	D	Er spricht sehr schnell, das stimmt.
S	D	(Unv.) ich habe subtitles (unv.).
L		Aha.
L	D	Ja Super
S	D	(Unv.) wir können es lesen.
L	D	Ja, auf Deutsch?
S	D	Ja
L	D	Und es hat gut funktioniert?
S	D	Ein bisschen, weil goo, mhm trans, was ist das, YouTube ist ein, nicht so gut.

Der größte Teil des Unterrichts wird jedoch auf der Schulsprache Norwegisch geführt, wie in Diagramm 8 abgelesen werden kann. In den transkribierten Stunden wird die Schulsprache besonders häufig bei der Arbeit mit Grammatik (siehe Diagramm 8 - 11), schriftlichen Aufgaben und Vokabeln verwendet.

Die Lehrenden in Stufe 8 und 9 an Schule 2 (S2 8, S2 9) arbeiten besonders viel mit dem Sprachwissen in den untersuchten Stunden (siehe Diagramm 8).

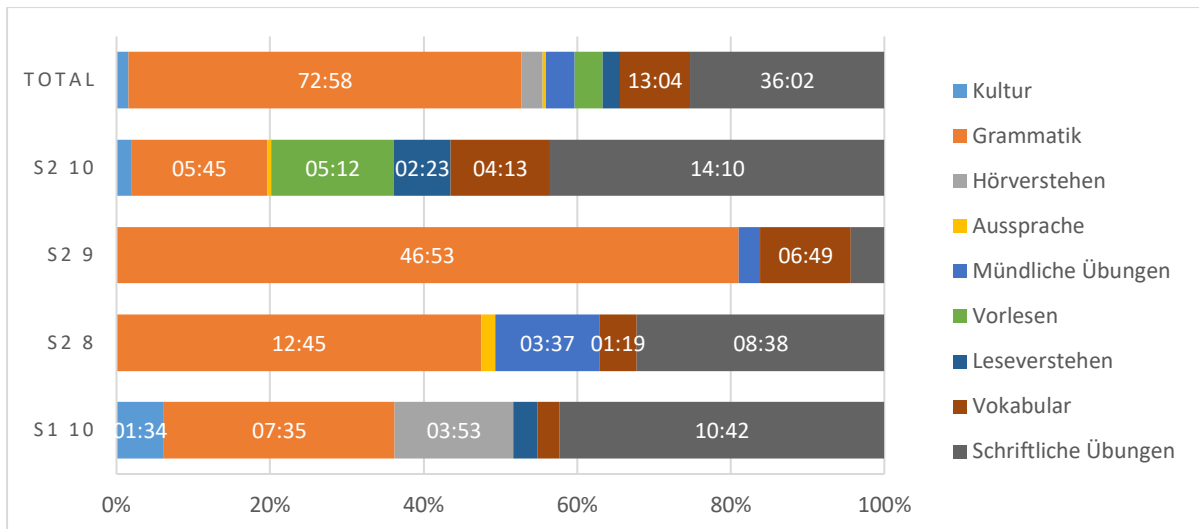


Diagramm 8 - Sprache als Lerngegenstand (Norwegisch) in Minuten

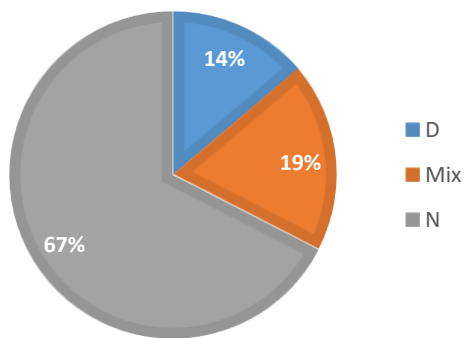


Diagramm 9 – Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in der Kategorie "Grammatik" in Prozent aller registrierten Äußerungen

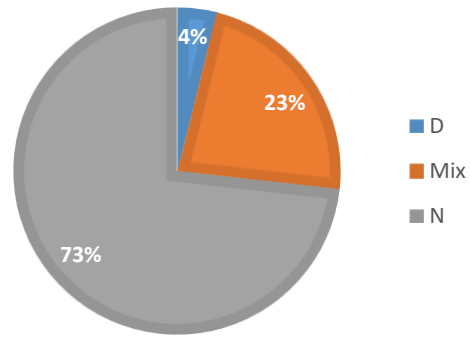


Diagramm 10 - Einzel- und Gruppenarbeit mit grammatischen Themen. Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in Prozent der gesamten Sprechdauer

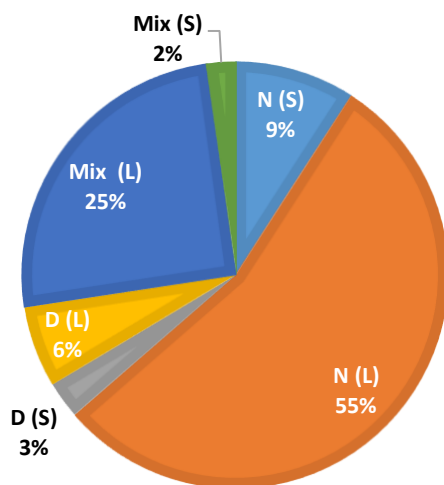


Diagramm 11 - Grammatikunterricht im Plenum. Sprach- und Sprecheranteile in Prozent der gesamten Sprechdauer

Diagramm 12 und 13 zeigen, dass Arbeitsanweisungen hauptsächlich auf Norwegisch (86 %) gegeben werden. Auch Lernziele werden meistens auf Norwegisch (90 %) vermittelt. Ebenso werden Gespräche, in denen die Lehrenden mit den Lernenden über ihre Sprachfertigkeiten reflektieren (metatalk) meistens auf Norwegisch geführt. Auch wenn die Lehrenden individuelle Hilfestellung geben wird, dazu meistens die L1 verwendet.

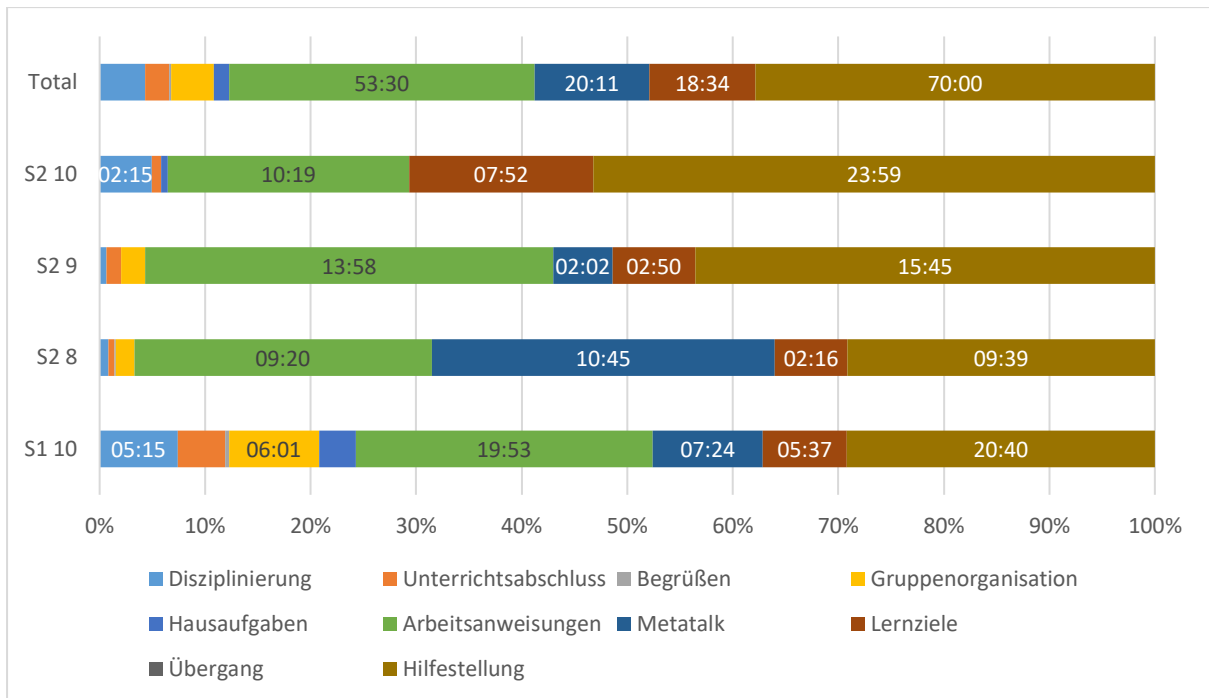


Diagramm 12 - Klassenführung (Norwegisch) in Minuten

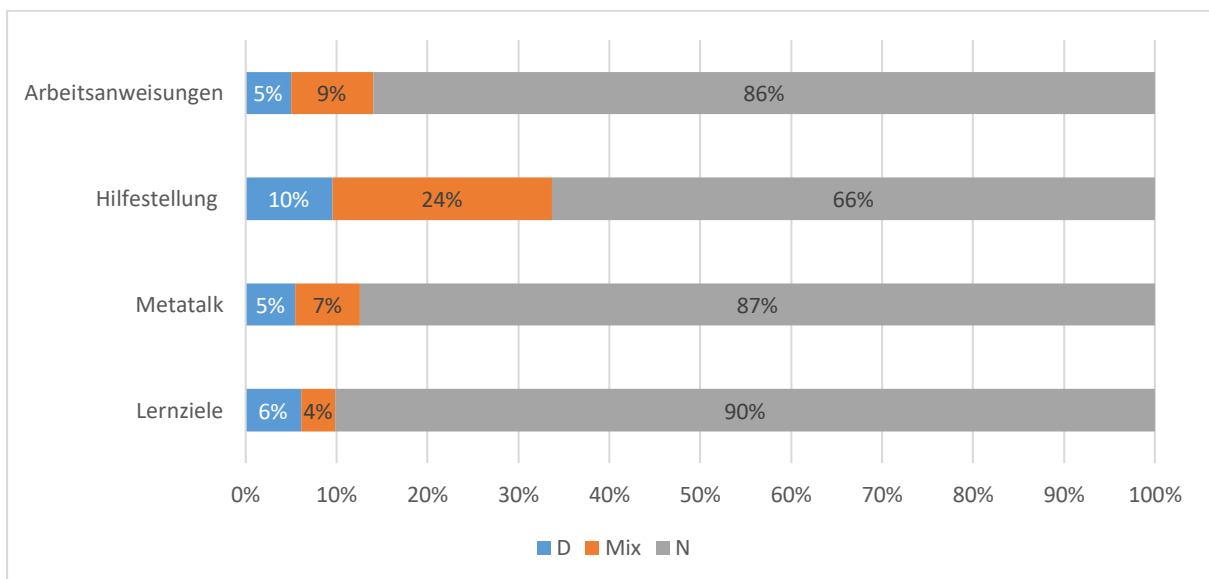


Diagramm 13 – Sprachanteile (Lehrende und Lernende) in der Hauptkategorie „Klassenführung“ in Prozent der gesamten Sprechdauer.

7 Diskussion

Wie festgestellt wurde, verwenden die Lehrenden in den transkribierten Stunden die L1 in großem Umfang. Die L2 Deutsch wird 14 %, die L1 Norwegisch 71 % und Sprachmischungen 15 % der Zeit verwendet. Die Daten zeigen, dass die L2 in den Hauptbereichen „Sprache als Lerngegenstand“ und „Klassenführung“ wenig verwendet wird und die Lernenden nur selten die Möglichkeit bekommen die Zielsprache sprach- und mitteilungsbezogen zu verwenden.

Ein wohlüberlegter hoher Einsatz der L2 wird mit erhöhter Motivation der Lehrenden verbunden, da die Sprache so von den Lernenden eher als echtes und notwendiges Kommunikationsmittel verstanden wird (Crichton, 2009, S. 19). Die Lernenden in dem untersuchten Kontext scheinen generell jedoch durchaus motiviert zu sein. Das szenische Vorlesen eines Theatertextes engagiert die Lernenden ebenso wie das Thema Märchen, mit dem in mehreren Stunden gearbeitet wird. Die Lernenden haben auch ihren Spaß daran bei der Arbeit mit Präpositionen ihre Mitlernenden Anweisungen zu geben („Du gehst *in* die rechte Ecke“) und die Lehrenden ermöglichen nachhaltige Erfolgserlebnisse, z. B. bei der Erfragung der Uhrzeit in der achten Stufe. Die Lehrenden haben ein gutes Verhältnis zu den Lernenden und treffen generell auf wenige disziplinarische Herausforderungen.

Es muss auch betont werden, dass es Beispiele für eine geglückte Verwendung der Zielsprache gibt, diesen werden im Folgenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Das Material lässt eine eindeutige Antwort auf die Frage, ob es sich um einen begründeten Einsatz der L1 für pädagogische Zwecke handelt oder ob diese aus Zeit- und Effizienzgründen, Bequemlichkeit oder fehlendem Bewusstsein verwendet wird, nicht zu. Es gibt jedoch Indizien, die angesprochen werden.

Im Folgenden soll die Zielsprachenverwendung der Lehrenden diskutiert werden und es wird gefragt, ob sich die beschriebene Praxis rechtfertigen lässt. Es werden Vorschläge gegeben, wie die Lehrenden und damit die Lernenden die Zielsprache mehr verwenden können.

7.1 Sprachanteile

Die Verwendung der Zielsprache ist gering, der Durchschnitt von 14 %, zeigt, dass die Lehrenden von einer funktionalen Fremdsprachigkeit (vgl. Butzkamm 2012) weit entfernt sind. In vergleichbare Studien wurden oft höhere Zielsprachenanteile ermittelt (Cancino &

Díaz, 2020; Izquierdo et al., 2016; Kim & Elder, 2005). Die Frequenz der Zielsprachenverwendung im irischen DaF-Unterricht wird von Riordan (2018) beschrieben, die Lehrenden verwenden hier die Zielsprache in fast der Hälfte aller Äußerungen. Die von Kim & Elder (2005, S. 371) untersuchten Lehrenden in den Fächern Japanisch, Französisch und Deutsch, z. B. verwenden die Zielsprache um einiges mehr, interessant hier sind die Werte, die die Autoren im Koreanisch-Unterricht findet. Kim & Elder (2005) registrieren hier einen L2-Anteil zwischen 23 % und 26 %. Vorherige Untersuchungen zur Zielsprachenverwendung in norwegischen Fremdsprachenunterricht zeigen auch einen höheren Zielspracheneinsatz (Rambøll, 2009, S. 138).

Vergleichbar niedriger Zielspracheneinsatz wurde in den Niederlanden (DIA, 2010) und in Schweden (Skolinspektionen, 2010) beschrieben. Die von Vold & Brkan (2020) ermittelten Werte zur Zielsprachenverwendung im norwegischen Französischunterricht in der Sekundarstufe I, weisen darauf hin, dass der hier untersuchte Unterricht nicht atypisch ist. Vold & Brkan (2020, S. 7) finden, dass die Zielsprache von Lehrenden und Lernenden in 19 % der Zeit verwendet wird. Vold & Brkan (2020) sehen dies als Hinweis darauf, dass die Unterrichtskultur im norwegischen Fremdsprachenunterricht von einem hohen Einsatz der L1 geprägt ist. Diese Auffassung lässt sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stützen.

Der Wert für das code-mixing (Sprachmischungen) von 2 % bei Vold & Brkan (2020, S. 7) ist um einiges niedriger als in dieser Studie, dies könnte methodischen Unterschieden (vgl. Kapitel 5.3) geschuldet sein.

Im nächsten Teil wird diskutiert in welchen Kontexten die Ziel- und Erstsprache verwendet werden.

7.2 Sprache als Lerngegenstand – L1

Wenn in den untersuchten Stunden die Sprache der Lerngegenstand ist, wählen die Lehrenden und Lernenden öfter die L1 (59 %) als die L2, der L2-Anteil liegt bei 21 % (vgl. Diagramm 4). Vold & Brkan (2020) finden ähnliche Werte im norwegischen Französischunterricht. Cancino & Díaz (2020) ermitteln mit einem L2-Anteil von 54 % im chilenischen Lehrkontext einen höheren Zielsprachenanteil.

Die L1 wird hauptsächlich bei der Arbeit mit der Grammatik, Vokabeln und in Zusammenhang mit schriftlichen Übungen verwendet. Hier wird nur die Arbeit mit der Grammatik diskutiert, auf die Sprachwahl der Lehrenden und Lernenden bei der Arbeit mit schriftlichen Übungen wird weiter unten im Kapitel eingegangen.

7.2.1 Grammatik

Die Arbeit mit der Grammatik macht 22 % (n= 1811) aller Sprachhandlungen (n= 8220) aus und zum Einsatz kommt meistens die L1 (67 % aller Äußerungen). Die Zielsprache wird nur wenig verwendet (14 %), öfter kommen Sprachmischungen zum Einsatz (19 %), wie gezeigt in Diagramm 9. Die Zuhilfenahme der L1 im Grammatikunterricht ist nicht außergewöhnlich (Duff & Polio, 1990) und kontrastiver Input hat durchaus seine Berechtigung (vgl. Kapitel 2.2.3).

Der Unterricht in der 9. Stufe an Schule 2 kann als besonders grammatiklastig beschrieben werden, während in den anderen Stufen an Schule 1 und 2 variierter gearbeitet wird (siehe Diagramm 8).

73 % (81 min von insgesamt 111 min) des Grammatikunterrichts findet im Plenum statt, hier verwenden die Lehrenden die L1, um grammatische Strukturen zu erklären, Übersetzungen zu geben und um den Lernenden Fragen zu stellen. Besprochen werden unter anderem starke und schwache Verben, Akkusativobjekte, Adjektivdeklinaton, Satzstellung und Vergangenheitsformen (vgl. Tabelle 4).

Der Unterricht folgt hier dem IRE Schema (*initiate-evaluate-respond*) und beinhaltet hauptsächlich geschlossene Fragen (Hattie, 2012, S. 72). Es ist nur eine Antwort möglich die Zielsprachenverwendung der Lernenden beschränkt sich dementsprechend auf Ein-Wort-Antworten. Die Lernenden verwenden die Zielsprache nur 3 % der Zeit (siehe Diagramm 11). Wenn die Lehrenden die Zielsprache benutzen, geben sie hauptsächlich Beispielssätze oder wiederholen Antworten der Lernenden. Hier kann also besonders problematisch hervorgehoben werden, dass diese Frage-Antwort-Sequenzen überwiegend Abruf von abstrakten Sprachwissen beinhalten und dass der Lehrende im Unterricht dominiert (Hattie, 2012, S. 72).

Der Sprachmischungscode wurde oft registriert (siehe Diagramm 11) und zeigt in den meisten Fällen die positive Bewertung von Lernendenbeiträgen an:

Auszug 13		
L	Mix	Ihr müsst, helt riktig. [Ihr müsst, ganz richtig.]

Die Lehrenden erscheinen bemüht darum eine positive Lernatmosphäre zu schaffen. Insgesamt wurden in den hier beschriebenen Unterrichtssequenzen 91 Lernendenäußerungen gefunden, 90 davon erhielten positives Feedback, in Form von Äußerungen, die das Wort „riktig“ (richtig) oder „bra“ (gut) enthielten. Die Lehrenden versuchen wahrscheinlich auf diese Weise einen Beitrag dazu zu leisten das Selbstvertrauen der Lernenden zu fördern und Sprachhemmungen zu reduzieren (Crichton, 2009; Neokleous & Ofte, 2020).

Es ist jedoch erstaunlich, dass das Feedback fast ausschließlich auf Norwegisch gegeben wird. Der Einsatz der L1 bei solch undifferenzierten Rückmeldungen könnte vermieden werden (Mettler et al. 2011, S. 31), auf diese Weise bekämen die Lernenden auch Input, der durchaus von ihnen auch in mitteilungsbezogener Kommunikation in anderen Situationen verwendet werden kann (Cook, 2001, S. 409; Riordan, 2018, S. 199).

Wenn die Lernenden individuell oder paarweise mit Grammatikaufgaben arbeiten (30 min von insgesamt 111 min) wird von ihnen und den Lehrenden meistens die L1 verwendet (73 %, siehe Diagramm 10). Die Lehrenden geben hin und wieder Beispiele auf Deutsch oder wiederholen und kommentieren was die Lernenden geschrieben hat. Der L2-Anteil ist mit 4 % sehr gering.

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die L1 auch im Grammatikunterricht eine wichtige Rolle spielen kann (Kupferberg & Olshtain, 1996). Dabei stellt sich allerdings die Frage, inwiefern ein Fremdsprachenunterricht, der dem Grammatikunterricht einen solchen zentralen Platz zuweist, den Lernenden genug Möglichkeiten anbietet, mündlich aktiv zu werden. Diese Untersuchung bestätigt Funde in den Beiträgen von Llovet-Vilà (2018) und Askland (2018), denen zufolge norwegische Fremdsprachenlehrende den kommunikativen Ansatz in ihrem Unterricht nicht richtig implementieren und dem formelle Sprachwissen zu viel Bedeutung beschreiben.

Eine Empfehlung könnte es daher sein, lange Frage-Antwort-Sequenzen aufzubrechen und mehr induktive Arbeitsweisen zu verwenden (Askland, 2018).

7.3 Sprache als Lerngegenstand – L2

Im Bereich „Sprache als Lerngegenstand“ wird die Zielsprache wenig verwendet. Mündliche Übungen und Vorlesen machen den Großteil der als L2 registrierten Äußerungen aus, in begrenztem Grad kommt die L2 auch bei der Arbeit mit der Grammatik und dem Wortschatz zum Einsatz (vgl. Kapitel 6.2).

In drei der vier untersuchten Stufen, wird in mindestens einer der beobachteten Unterrichtsstunden vorgelesen (insgesamt in 4 Stunden). Auf diese Weise wird im Unterricht mit der rezeptiven Fähigkeit Hörverstehen gearbeitet. In einer Stunde liest nur der Lehrende vor, in zwei lesen nur die Lernenden vor und in einer wird von beiden vorgelesen. Das Vorlesen ist immer eingebettet in andere Lernaktivitäten, oft folgt dem Vorlesen eine Sequenz zu schwierigen Vokabeln, in drei Stunden arbeiten die die Lernenden anschließend schriftlich mit Fragen zum Text.

Als besonders gelungen kann eine Stunde in der 10. Stufe an Schule 2 (S1 10 – 3) gesehen werden, da das Sprechen hier nicht nur textgebunden ist. Die angebotenen Lerninhalte sind kommunikationsrelevant und ermöglichen auch textungebundenes Sprechen. In dieser Stunde arbeiten die Lernenden zur Aktivierung erst mit dem für den Text relevante Vokabeln und lesen im Anschluss einen Theatertext szenisch vor.

Die restliche Zeit arbeiten die Lernenden in Kleingruppen mit Fragen zu dem von ihnen vorgetragenen Text. Die Lernenden nähern sich dem behandelten Thema in verschiedener Weise, wodurch die Lernenden darauf vorbereitet werden, wie im nächsten Teilkapitel beschrieben werden soll (siehe Kapitel 7.4.4), mit der Lehrenden in der Zielsprache ins Gespräch zu kommen

7.4 Klassenführung

Insgesamt wurden 44 % (n= 3597) aller Äußerungen (n = 8220) dem Bereich „Klassenführung“ zugeordnet, dies ist weniger als bei Mettler et al. (2011), die in ihrer Untersuchung mehr als 50 % aller Äußerungen in diesem Bereich verordnen. Da dieser Bereich einen so großen Teil der gesamten Unterrichtszeit ausmacht ist es selbstverständlich, dass die Zielsprache auch hier eingesetzt werden sollte. Dazu kommt, dass der Unterrichtsdiskurs hier von regelmäßig wiederkehrenden Redewendungen geprägt ist und dass ein größeres Interaktionspotenzial für Lernende vorhanden ist (Ellis, 1994, S. 578)

In den hier untersuchten Stunden liegt der Zielsprachenanteil in der Kategorie Klassenführung bei 8 % (19 min), 78 % (185 min) ist auf Norwegisch (vgl. Diagramm 5). Vergleichbare Studien finden höhere, aber generell auch niedrige Werte: Die von Izquierdo et al (2016) beobachteten Lehrer z. B. benutzen die L2 in diesem Bereich zwischen 18 % und 37 % aller Fälle. Bei Kim & Elder (2005) wird die L2 seltener hierfür verwendet, der Zielsprachenanteil liegt zwischen 4 % und 38 %, bei Cancino & Díaz (2020) ist er 24 %. Vold & Brkan (2020) observieren auch, dass mehrheitlich die L1 in diesem Bereich verwendet wird.

7.4.1 Arbeitsanweisungen

Arbeitsanweisungen werden hauptsächlich in der L1 vermittelt (vgl. Diagramm 12 und 13). Sowohl längere Erklärungen, in denen organisatorische Aspekte angesprochen werden, wie auch kurze Hinweise zu Seitenzahlen oder Zahl der verbleibenden Minuten, werden auf Norwegisch gegeben. Es gibt vereinzelt Beispiel für die Verwendung der L2. Wenn die L2 verwendet wird, folgt direkt oft eine Übersetzung in die L1:

Auszug 14		
L	D	Leute, fünf Minuten weiter.
S	N	Fem minutter til å skrive så skal vi avslutte og gå videre. [Noch fünf Minuten zum Schreiben und dann hören wir auf und gehen weiter.]

Hier könnten die Lehrenden ihr Sprachverhalten umstellen, um für mehr verständlichen Input zu sorgen. Seitenzahlen und Zeitangaben könnten konsequent auf Deutsch genannt werden. Umfangreichere Anweisungen könnten in kürzere Abschnitte unterteilt werden und in der L2 gegeben werden. Die von Butzkamm (2012) beschriebene Sandwich-Technik bietet sich hier an, so hätte die Lehrende in Auszug 14 z. B., nach der Übersetzung die ursprüngliche deutsche Anweisung noch einmal wiederholen können. Zu einem späteren Zeitpunkt könnte der Lehrende dann die Lernenden dazu auffordern die deutsche Anweisung aufzuschreiben. Auf diese Weise können langfristig neue Ausdrücke im Unterricht systematisch eingeführt werden, gleichzeitig sichern die Lehrenden das Verständnis.

Das Nachfragen sollte auch systematisch besprochen und geübt werden, denkbar in diesem Beispiel wären es die folgenden Phrasen einzuführen: „Welche Seite?“, „Das habe ich nicht verstanden“, „Kannst du/Können Sie das wiederholen?“. Auf diese Weise könnte der Output von Lernenden, besonders im Anfängerbereich, relativ leicht erhöht werden. Die Zielsprache

wird so, ganz im Sinne des Lehrplans in größerem Grad das Medium und nicht nur Unterrichtsgegenstand.

7.4.2 Disziplinierung

Ähnlich könnte auch bei disziplinarisch bedingten Äußerungen vorgegangen werden. Hierfür wird von zwei der drei Lehrenden ausschließlich die L1 verwendet. Die auf Deutsch gegebenen Äußerungen im Datenkorpus werden in den Auszügen 15 - 18 dargestellt.

Auszug 15		
L	D	Og så er det kein Handys im Unterricht ne? [Und dann gibt es keine Handys im Unterricht ne?]
Auszug 16		
L	D	Perfekt, Nase in meine Richtung bitte.
Auszug 17		
L	D	Munde zu.
Auszug 18		
L	D	Nasen meine Richtung.

Bei der näheren Betrachtung der Aufforderungen in der L1 im Datenkorpus, zeigt sich, dass die Lehrende, die hier auch die L2 verwendet, inkonsequent vorgeht. Sie gibt sieben weitere Aufforderungen, die das norwegische Wort „nese“ (Nase) enthalten (Auszug 19 und 20). Dies könnte darauf hindeuten, dass die Sprachwahl unbewusst oder intuitiv ist.

Auszug 19		
L	N	Venter på nesene som skal i min retning, ikke sant. [Warte auf die Nasen, die in meine Richtung gewandt werden sollen, nicht wahr?]
Auszug 20		
L	N	Ut med proppene og nesene i min retning. [Raus mit den Kopfhörern und Nasen in meine Richtung]

Viele der Aufforderungen könnten in der L2 gegeben werden, besonders Routinehandlungen: Ein Lehrender startet jede Stunde z. B. mit der Aufforderung Kapuzen und Mützen abzuziehen (Auszug 21). Das zielsprachliche Äquivalent könnte mithilfe der Sandwich-Technik eingearbeitet werden.

Auszug 21		
L	N	Okay, da skal vi starte folkens. Så da må vi ta av oss hettene. [Ok, dann fangen wir an Leute. Ihr müsst also eure Mützen abnehmen.]

7.4.3 Metakognition und Präsentation von Lernzielen

Wenn Lehrende und Lernende sich über ihren Lernstand unterhalten und diesen evaluieren (metatalk) wird dazu fast hauptsächlich die L1 verwendet (87%). Dasselbe gilt für die Präsentation von Lernzielen (90 % L1) (vgl. Diagramm 13). In einer der untersuchten Stunde

verwendet eine Lehrende jedoch die Zielsprache (Auszug 22). Die hier wiedergegebene Sequenz zeigt die ersten paar Minuten der Unterrichtsstunde: Die Lehrende begrüßt die Lernenden und lobt deren Arbeitseinsatz in der letzten Stunde, bevor sie erzählt, mit was in dieser Stunde gearbeitet werden soll.

Auszug 22		
L	D	Okay. Guten Morgen Leute. Ich muss nur, so machen. Alles okay?
S	N	Ja.
L	D	Also. Erst muss ich sagen. Letztes Mal, also Donnerstag habt ihr sehr schön gearbeitet. Verstanden? Sehr schön gearbeitet. Und ich finde, dass viel von euch ein bisschen so, das Licht angeschaltet haben. Ausgeschaltet, angeschaltet.
L	N	Noen, ganske mange av dere har slått dere på [Einigen, vielen von euch ist ein Licht aufgegangen.]
L	D	Und das ist perfekt, weil wir haben nicht zu viel Zeit für den Klausur.
L	N	Det er ikke så lang tid igjen. [Es ist nicht mehr so viel Zeit übrig]
L	Mix	So, dass wir heute machen, sind dann drei Dinge, weil wir auch eine spørreskjema, ein, ich, kann nicht die deutsche Wort, es ist questionnaire auf Englisch vielleicht, weiß nicht, machen und das dauert so fünfzehn Minuten.
L	Mix	So. Erst, erste arbeiten wir ein bisschen mit leddsetninger.
L	D	Ich soll es erklären und dann arbeiten wir weiter mit unseren Texte. Okay. Nächstes Mal, Nächste Woche beginnen wir zusammen zu sprechen.
L	N	Neste uke begynner vi å snakke sammen. [Nächste Woche fangen wir damit an uns zu unterhalten]
L	D	Das Bedeutet nicht, dass wir gerade nächste Woche diese, also, nicht Prüfung, sondern offizielle Gespräch haben. Nur das wir für diese Gespräch üben. Verstehen? Verstanden?
L	N	Neste uke skal vi begynne å snakke sammen, men det betyr ikke at vi skal ha liksom de offisielle samtalene i neste uke. Vi skal mhm øve litt til dem. [Nächste Woche fangen wir damit ans uns zu unterhalten, aber das bedeutet nicht, dass wir die Gespräche nächste Woche haben. Wir müssen das mhm ein bisschen mehr üben.]
(An dieser Stelle wird die Lehrende von einem Lernenden, der zu spät zur Stunde kommt, unterbrochen. Nachdem dieser sich gesetzt hat, spricht sie weiter.)		
L	D	Dann spreche ich ein bisschen norwegisch okay?

Anschließend werden Bewertungskriterien für die bevorstehende mündliche Prüfung sehr ausführlich auf Norwegisch erklärt. Die Zielsprache wird hier für mitteilungsbezogene Kommunikation verwendet. Zur Verständnissicherung werden Teile ins Norwegische übersetzt oder norwegische Einzelwörter verwendet. Die Lehrende hat ein Gefühl dafür, welche Inhalte in der Zielsprache vermittelt werden können und bei welchen sie eher die L1 verwenden sollte. Der L1-Einsatz scheint genau wie von u. a. Butzkamm (2012), Macaro (2001) und Levine (2012) gefordert wird, systematisch und sowohl didaktisch wie auch pädagogisch begründet zu sein.

Als besonders interessant erscheint mir hier die Ankündigung, dass sie von jetzt an Norwegisch spreche. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Lehrende den Stundenanfang als ein Teil der Stunde, der hauptsächlich zielsprachlich bewältigt werden soll, sieht. Gegen

diese Folgerung kann man zu bedenken geben, dass die Lehrende zum Stundenanfang, in den anderen analysierten Stunden hauptsächlich die L1 verwendet.

7.4.4 Hilfestellung

Die Kategorie „Hilfestellung“, weist wie auch bei Vold & Brkan (2020), den höchsten L2-Anteil im Bereich Klassenführung auf (siehe Diagramm 7 und 13). Der Zielsprachenanteil liegt bei 10 %, der L1-Anteil bei 66 %. Eine Mischung aus L1 und L2 wird 24 % der Zeit verwendet. Die Kategorie umfasst nur die Äußerungen der Lernenden und enthält Unterrichtssequenzen, in denen die Lernenden individuell oder in Kleingruppen arbeiten.

Werden alle Äußerungen im Korpus herausgefiltert, die die den Code „Hilfestellung“ enthalten, bleiben nur die Äußerungen, die im Plenum gegeben wurden, übrig. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, dass die Lernenden in Einzelarbeits- und Gruppenarbeitsphasen mehr zielsprachlichen Output produzieren (7 min) als im Plenum (4,5 min).

Die 10. Stufe an Schule 2 sticht in Bezug auf den L2- Einsatz besonders hervor. Die Lehrende scheint hier mehr als die anderen Lehrenden darauf bedacht zu sein die Zielsprache in Interaktionssituationen, nicht nur in Form von Einzelwörtern oder kontextlose Satzfragmenten, sondern auch zur sprach- und zur mitteilungsbezogenen Kommunikation, zu verwenden. In einer Stunde (vgl. Kapitel 7.3) wurden fünf kurze Situationen identifiziert, in denen die Lehrende sich mit den Lernenden unterhält. Die Gespräche machen insgesamt 11,5 Minuten, also 20 % der Unterrichtszeit (57 min) aus. Die Zielsprache wird in 5 der 11,5 Minuten verwendet. Die Lehrende bietet hier Input in der Zielsprache an und schafft Möglichkeiten für die Lernenden zielsprachlichen Output zu produzieren. Oft wird wie in Auszug 23 einleitend in der L1 gefragt:

Auszug 23		
L	N	Mhm, ok, kan jeg få høre hva dere svarer da? [Mhm, ok, kann ich hören, was ihr geantwortet habt?]

Die Lehrende stellt dann die deutsche Frage, mit der die Lernenden schriftlich gearbeitet haben. Eine solche Sequenz wird im Auszug 24 dargestellt.

Auszug 24		
L	N	Was ist so speziell mit dem Haus im Wald?
S	N	Es ist von Kuchen und Brot.
L	N	Ja, und Brot gemacht und Süßigkeiten.

S	Mix	Ja og søtsaker.
S	D	Eller such, sukkerfenster.
L	D	Ja, (lachend), stimmt (lachend) und mhm wie reagiert der Vater als er seine Kinder sieht?
S	D	Er (.) hat sie ge, gever, gever, wie, wie, wie wo (unv.) ist?
L	Mix	Ohne ge, nur vermisst, nur vermisst. Noen verb setter man ikke G-E foran. [Ohne ge, nur vermisst, nur vermisst. Bei manchen Verben braucht kein man kein G-E davor.]
S	N	Ah.
L	Mx	Ord som besøkt, vermisst, ofte er det verb som begynner på b og v, da sier man bare vermisst, ikke gevermisst. [Wörter wie besucht, vermisst, oft sind es Verben die mit b oder v anfangen, dann sagt man nur vermisst, nicht gevermisst.]
S	N	Ah.
L	D	Er hat die Kinder vermisst, super und ist er dann wieder glücklich und die böse Stiefmutter ist auch gestorben.
L	N	Hun er også død, den onde stemoren. Så da er både heksen og stemoren død, så da er det en happy ending til slutt. [Sie auch tot, die böse Stiefmutter. Sowohl die Hexe wie auch die Stiefmutter sterbe. Es gibt als ein Happy Ending zum Schluss]
S	D	Aber die Hexe ist, mhm, nein, nein.

In den anderen Situationen geben die Lernenden mehr Ein-Wort-Antworten. Die Lehrende akzeptiert norwegische Antworten, fordert die Lernenden aber zum Einsatz der L2 auf:

Auszug 25		
L	D	Ok. (.) Wo sind Hänsel und Gretel?
S	N	I skogen (unv.). [Im Wald (unv.).]
L	D	Ja, auf Deutsch.

In diesem Beispiel haben die Lernenden Verständnisprobleme, daher fragt die Lehrende:

Auszug 26		
L	Mix	Was ist skog auf Deutsch? [Was bedeutet „Wald“ auf Deutsch?]

Als es sich herausstellt, dass die Lernenden immer noch Schwierigkeiten haben, gibt sie die deutsche Übersetzung an (Auszug 27). Auch dies hilft den Lernenden nicht weiter, daher beantwortet die Lehrende die Frage selbst. Auf diese Weise bleibt einerseits der Gesprächsfluss erhalten, andererseits wird auch das Verständnis des problematischen Wortes, denn in der nächsten Frage wird dieses wiederaufgegriffen, gesichert.

Auszug 27		
L	D	Wald.
S	D	Wald.
S	N	Det er, det er (unv).
S	D	(Unv.) sind
L	D	Sie sind im Wald, Han, Hänsel und Gretel sind im Wald.
L	N	Ok?
S	D	Der Wald. Ok
L	N	Und dann finden sie ein Haus, was ist ein Haus so speziell mit dem Haus im Wald?
S	Mix	Eine Haus mhm aus, nei, er det die Haus? Nei. [Ein Haus mhm aus, nein, ist das die Haus? Nein.]
L	D	Das Haus.
S	D	Das Haus aus, aus, Brüt und Kuchen.

L	D	Ja es ist aus Brot und Kuchen und Süßigkeiten gemacht.
L	N	Den er laget av brød, kake og godteri. [Es besteht aus Brot, Kuchen und Süßigkeiten.]

Die Lehrrende modelliert hier wie die Lernenden die L2 verwenden können, sie akzeptiert Antworten in der L1, übersieht Fehler und formuliert Folgefragen (Butzkamm, 2003; Crichton, 2009). Ständig werden wie von Crichton (2009) empfohlen neue Fragen gestellt, um den Lernenden eine weitere Möglichkeit zu geben zielsprachlichen Output produzieren. Negativ anmerken könnte man, dass die Lehrende bei Verständnisproblemen oder Formulierungsschwierigkeiten schnell auf die L1 umschaltet, dies ist wahrscheinlich der Bemühung die Lernenden nicht zu überfordern und Zeitgründen, geschuldet (Moeller & Roberts, 2013; Polio & Duff, 1994). Anstelle dessen sollten öfter zielsprachliche Äquivalente gegeben werden, um den Zielsprachenanteil der Lernendenäußerungen zu erhöhen (Butzkamm 2012).

7.5 Zusammenfassung und didaktische Empfehlungen

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert. Sie zeigt, dass die Zielsprache nicht Verkehrssprache ist und wenig verwendet wird.

Der Unterrichtschwerpunkt liegt in vielen Stunden auf der Vermittlung von grammatischen Regelwissen und der rezeptiven Fertigkeit Lesen. Der Vermittlung mündlicher Fähigkeiten wird weniger Platz beigemessen. Die Verwendung der L2 ist unsystematisch und weit entfernt von den Anforderungen der funktionalen Fremdsprachigkeit (vgl. Butzkamm 2012) oder Macaros (2001) optimaler Position. Inwiefern der beschriebene Unterricht dem zentralen Grundprinzip des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, dass die Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden Vorrang haben sollen und wichtiger sind als sprachliche Richtigkeit, gerecht wird ist fraglich. Im letzten Abschnitt werden Empfehlungen gegeben, wie Lehrende, vorrangig in der Sekundarstufe I aber auch auf höherem Niveau vorgehen könnten, um den Zielsprachenanteil im Deutschunterricht zu erhöhen.

Crichton (2009) weist auf das spracherwerbsfördernde Potenzial der Lehrenden-Lernenden-Interaktion hin und fordert die Lehrenden dazu auf konstant mit den Lernenden zielsprachlich zu interagieren. In dem hier untersuchten Anfängerunterricht bieten sich Gruppenarbeitsphasen, als einen Kontext in dem mehr Kommunikationsanlässe geschaffen werden können, an. Durch eine umfassende Aktivierung vorab werden die Lernenden

entlastet und darauf vorbereitet sich zielsprachlich auszudrücken. Dafür spricht auch, dass es den Lernenden in diesem Kontext leichter fallen könnte zielsprachlichen Output zu produzieren als im Plenarunterricht (Vold & Brkan, 2020, S. 10). Dass, die Lernenden die L2 in Einzelarbeits- und Gruppenarbeitsphasen öfter verwenden (vgl. Kapitel 7.4.4) ist dafür ein Indiz.

Die hier skizzierte Vorgehensweise im Unterricht zu implementieren fordert eine Umstellung. Die Lehrenden müssen dazu bereits im Vorhinein abklären, wann sie die Zielsprache einsetzen (Tammenga-Helmantel 2017, 268).

Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrenden sich ehrlich mit der Frage auseinandersetzen wie viel und in welchen Situationen sie die Erst- und Zielsprache verwenden (Edstrom, 2009). Eine Analyse der eigenen Unterrichtspraxis (z.B. mit Video oder Tonaufnahmen), könnte es Lehrenden ermöglichen ihren Zielspracheinsatz zu systematisieren und Unterrichtssituationen zu identifizieren, wie z. B. die hier beschriebenen Gruppenarbeitsphrasen oder Arbeitsanweisungen, in denen ein erhöhter Einsatz der L2 implementiert werden könnte.

Hier könnten auch das Lehrerkollegium miteinbezogen werden, in dem z. B. in regelmäßigen Abständen kollegiale Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden und Lehrende einander Rückmeldung mit Bezug auf den Zielspracheneinsatz geben.

Im nächsten Schritt könnten die Lehrenden mit den Lernenden ins Gespräch gehen und Normen zum Spracheinsatz verhandeln (Levine 2012), z. B. könnte man sich darauf einigen zum Stundeanfang hauptsächlich die Zielsprache zu verwenden. Die Lernenden erhalten auf diese Weise Mitspracherecht und übernehmen Verantwortung für ihre Sprachwahl (Levine 2012), gleichzeitig werden die Lehrenden so auch in die Verantwortung genommen.

Darüber hinaus haben Lehrende auch die Möglichkeit, didaktische Techniken, wie das Wiederholen oder Paraphrasieren von zielsprachlichen Äußerungen, lexikalische und syntaktische Vereinfachungen der Sprache und die von Butzkamm (2012) vorgeschlagene Sandwich- und Doppelpass-Technik, zu verwenden, um mehr verständlichen zielsprachlichen Output zu produzieren.

Die sprachliche Ausgestaltung des Unterrichtsdiskurses ist ein weiterer Bereich, dem die Lehrenden mehr Aufmerksamkeit schenken könnten (vgl. Ellis, 1994). Routinehandlungen könnten verhältnismäßig leicht zielsprachlich gestaltet werden.

Bei diesen Empfehlungen handelt es sich um didaktisch-methodische Vorschläge, basiert auf Forschungsergebnissen. Entscheidungen darüber wie viel und in welchen Bereichen Lehrende die Zielsprache verwenden, sind abhängig von der jeweiligen Unterrichtssituation.

8 Schlussfolgerungen und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden Funde anderer Untersuchungen bestätigt, und neue Daten zur Verwendung der Zielsprache im Lehrkontext des DaF-Unterricht in Norwegen vorgestellt. Durch die Untersuchung erhalten DaF-Lehrende einen Einblick wie viel und in welchen Kontexten die Zielsprache Deutsch im Unterricht verwendet wird und wie auch im Anfängerunterricht der Zielsprachenanteil gesteigert werden kann.

Die Analyse zeigt, dass der der L2 Einsatz sehr niedrig ist. Der Zielsprachengebrauch der Lehrenden befindet sich nicht in der optimalen Position (vgl. Macaro 2001). Oft scheint die Sprachenverwendung der DaF-Lehrenden, der von Yonesaka (2005, S. 40) beschriebenen regressiven Position, der zufolge in monolingualen Lehrkontexten der Gebrauch der L1 im Unterricht am effektivsten ist, näher zu kommen.

Eine Fragestellung, die noch weiterer Untersuchungen bedarf, ist, warum dies der Fall ist. Die von Llovet Vilà (2018) vorgeschlagene Erklärungsansatz verortet die Gründe hierfür in den Lernerfahrungen der Lehrenden. Eine Befragung von Lehrenden würde sich hier anbieten um zu ermitteln, inwiefern der Zielspracheneinsatz bewusst ist und welche Rolle das Lehramtsstudium, norwegische Lehr- und Lerntraditionen und Lernwerke bei der Sprachwahl spielen.

Ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen wäre weiter zu fragen, ob der Zielsprachenanteil im norwegischen DaF-Unterricht in der Sekundarstufe II höher ist. Als Untersuchungsinstrument könnten hier auch Videoaufnahmen dienen.

Es wurde auch vorgeschlagen, dass Lehrende sich mit dem häufig gebrauchten Wortschatz, der sogenannten Klassenzimmersprache, auseinandersetzen und den Lernenden von Anfang an Redemittel zur Verfügung stellen sollten. Hier könnt angesetzt werden und ein Curriculum entwickelt werden, welches dann im nächsten Schritt von Lehrenden im Unterricht ausprobiert werden könnte. Mithilfe von Videoaufnahmen könnte dann ermittelt werden, ob sich auf diese Weise der Zielsprachengebrauch von Lehrenden und Lernenden steigern lässt.

9 Literaturverzeichnis

Antón, M., & Dicamilla, F. J. (1999). Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233-247.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018>

Appel, J., & Rauin, U. (2015). Methoden videogestützter Beobachtungsverfahren in der Lehr-Lern-Forschung. In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 59 - 81). Peter Lang Edition.

Askland, S. (2018). "Too much grammar will kill you!" Teaching Spanish as a foreign language in Norway: What teachers say about grammar teaching. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 6(2), 57 - 84.
<https://doi.org/https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.435>

Bambey, D., Meyermann, A., & Porzelt, M. (2017). *Potentiale der Sekundärforschung mit qualitativen Daten – ein Workshopbericht*. forschungsdaten bildung informiert,

Basturkmen, H. (2012, 2012/06/01/). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>

Bergmann, J. R. (1993). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit In H. Tietgens (Hrsg.), *Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung* (S. 31 - 58). Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.

Blikstad-Balas, M. (2017, 2017/10/20). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>

Brevik, L. M., & Doetjes, G. (2020). Tospråklig opplæring på fagenes premisser - Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet).
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/brevik---doetjes-%282020%29-tospraklig-opplering-pa-fagenes-premisser.pdf>

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.
<https://doi.org/10.1080/09571730385200181>

Butzkamm, W. (2012). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Francke.

Cancino, M., & Díaz, G. (2020). Exploring the Code-Switching Behaviours of Chilean EFL High School Teachers: A Function-Focused Approach. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22, 115-130.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902020000200115&nrm=iso

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (50 ed.). The MIT Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>
- Clausen, M., Klieme, E., & Reusser, K. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen : Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft* 31(2), 122 - 141.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Copland, F., & Neokleous, G. (2010). L1 to teach L2: complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq047>
- Crichton, H. (2009). 'Value added' modern languages teaching in the classroom: an investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills. *The Language Learning Journal*, 37(1), 19-34.
<https://doi.org/10.1080/09571730902717562>
- Dalland, C. P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(6), 449 - 459. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-05>
- De La Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The Amount, Purpose, and Reasons for Using L1 in L2 Classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-759.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>
- DIA. (2010). *Belevingsonderzoek Duits 2010*. Duitsland Instituut Amsterdam (DIA).
https://duitslandinstituut.nl/assets/upload/Onderwijs/Belevingsonderzoek/Rapport_Belevingsonderzoek_2010_3.pdf
- Dickinson, P. (1996). *Using the Target Language: A View from the Classroom*. National Foundation for Educational Research.
<https://doi.org/https://www.nfer.ac.uk/publications/91032/91032.pdf>
- Doetjes, G. (2018). Fransk, spansk og tysk i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet: styrket eller ikke? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 6(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.513>
- Duff, P. A., & Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.
<https://doi.org/10.2307/328119>
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Edstrom, A. M. (2009). Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom. *Babylonia*, 1, 12 - 15.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press

Elsner, D., & Viebrock, B. (2015). Einleitung: Triangulation in der Fremdsprachenforschung. In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 7 - 17). Peter Lang Edition.

Fremmedspråksenteret. (2021). *Elevane sitt val av framandspråk på ungdomsskulen 2020-2021* (Notat 01/2021). <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevane-sine-val-av-framandsprak-i-ungdomsskulen-20-21.pdf>

Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 27 - 40.

Harting, A. (2011). Deutsch oder Japanisch?: Wahl der Unterrichtssprache im japanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Hiroshima Gaikokugokyoikukeny*(13), 101 - 115. <https://doi.org/http://doi.org/10.15027/31121>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

Heimark, G. E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen* [Doktorarbeit, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.

Herrle, M., Rauin, U., & Engartner, T. (2016). Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner, (Hrsg.) *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung - Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8 - 30).

Hoch, B., Jentges, S., & Tammenga-Helmantel, M. (2016). »Beantworte die Fragen auf Niederländisch« Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(6), 599-622. <https://doi.org/doi:10.1515/infodaf-2016-0605>

Hofinger, B. (2016). Grammatik in Lehrwerken = gelungene Sprachreflexion und Vernetzung? Aus linguistischer Sicht mitnichten! In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 193 - 204). Waxmann Verlag GmbH.

Hu, A. (2017). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2. Auflage ed., pp. 248 - 250). J. B. Metzler Verlag.

Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze. In K. Hans-Jürgen, F. Christian, H. Britta, & R. Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1* (S. 738-832). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110240245.738>

Izquierdo, J., García Martínez, V., Garza Pulido, M. G., & Aquino Zúñiga, S. P. (2016, 2016/10/01/). First and target language use in public language education for young learners: Longitudinal evidence from Mexican secondary-school classrooms. *System*, 61, 20-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.006>

Johnsen, H. A. (2018, 17. März). Tysklærerne er i ferd med å dø ut, interessen for faget minimalt. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/oslo/i/a2a6Pa/tysklaererne-er-i-ferd-med-aa-doe-ut-interessen-for-faget-minimalt>

Kim, S. H. O., & Elder, C. (2005, 2005/10/01). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: a cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, 9(4), 355-380. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr173oa>

Knapp, W., & Brede, J. R. (2012). Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor-)schulischer Sprachförderung. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwebsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 219 - 237). de Gruyter.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.
https://doi.org/http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Longman Group UK Ltd.

Kretzer, S. (2013). Infrastruktur für qualitative Forschungsprimärdaten - Zum Stand des Aufbaus eines Datenmanagementsystems von Qualiservice. In D. Huschka, H. Knoblauch, C. Oellers, & H. Solg (Hrsg.), *Forschungsinfrastrukturen für die qualitative Sozialforschung*. SCIVERO Verlag.

Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996, 1996/01/01). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5(3-4), 149-165.
<https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959904>

Levine, G. S. (2012). Principles for code choice in the foreign language classroom: A focus on grammaring. *Language Teaching*, 47(3), 332 - 348.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0261444811000498>

Liu, D., Ahn, G.-S., Baek, K.-S., & Han, N.-O. (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.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3588282>

Llovet Vilà, X. (2018, 06/28). Language Teacher Cognition and Curriculum Reform in Norway: Oral Skill Development in the Spanish Classroom. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 12, 25 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.5443>

Macaro, E. (2001). Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
<http://www.jstor.org/stable/1193074>

Macaro, E. (2005). Codeswitching In The L2 Classroom: A Communication And Learning Strategy. In E. Llorca (Hrsg.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 64 - 84). Springer.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/b106233>

- Mettler, M., Hodel, H.-P., Brügger, K., & Inglin, A. (2011). *Sprechhandlungen von Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht* (Forschungsbericht Nr. 29 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz).
- Moeller, A. K., & Roberts, A. (2013). *Keeping It in the Target Language* (178). L. a. T. E. Department of Teaching.
- Nakatsukasa, K., & Loewen, S. (2015, 2015/03/01). A teacher's first language use in form-focused episodes in Spanish as a foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 19(2), 133-149. <https://doi.org/10.1177/1362168814541737>
- Nation, P. (2007, 2007/04/16). The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Neokleous, G., & Ofte, I. (2020). In-service teacher attitudes toward the use of the mother tongue in Norwegian EFL classrooms. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 8(2), 68 - 88. <https://doi.org/https://doi.org/10.46364/njmlm.v8i2.436>
- Forskrift til opplæringslova, (2011). <https://lovdata.no/forskrift/2011-12-16-1258>
- Polio, C. G., & Duff, P. 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02045.x>
- Rambøll. (2009). *SPRÅK ÅPNER DØRER. STRATEGI FOR STYRKING AV FREMMEDSPRÅK I GRUNNOPPLÆRINGEN 2005-2009*. Utdanningsdirektoratet.
- Rindal, U. (2014). What is English? *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 14, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1137>
- Riordan, E. (2018). *Language for Teaching Purposes - Bilingual Classroom Discourse and the Non-Native Speaker Language Teacher*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-71005-1>
- Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2012). *Everything, everywhere, all the time: Advantages and challenges in the use of extensive video recordings of children* The Fourth Qualitative Research Conference, Faculty of Education, Åbo Akademi University, Åbo Akademi University.
- Schramm, K. (2017). Korrektur. In C. Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2. Auflage ed., pp. 174 - 176). J. B. Metzler Verlag.
- Skolinspektionen. (2010). *Moderna Språk* (Skolinspektionens rapport 2010:6). Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/moderna-sprak/slutrapport---moderna-sprak.pdf>

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Glass & C. Madden (Hrsg.), *Input in second language acquisition* (S. 235 - 253). Newbury.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

Tammenga-Helmantel, M., van Eijden, W., & Heinemann, A.-M. (2017). Didaktische Überlegungen zum Zielspracheneinsatz im Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 211 - 220. <https://doi.org/https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.04.04>

Tammenga-Helmantel, M., van Eijden, W., Heinemann, A.-M., & Kliemt, C. (2016). Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache*, 54(1), 30 - 38. <https://doi.org/https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2016.01.05>

Toresen, J. E. (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen* [Masteraufgabe, Universitet i Oslo] DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-83607>

Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). Introduction In T. Miles & D.-O. C. Jennifer (Hrsg.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (S. 1-15). Multilingual Matters. <https://doi.org/doi:10.21832/9781847691972>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Utdanningsdirektoratet. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/FSP01-02.pdf?lang=nob>

Viakinnou-Brinson, L., Herron, C., Cole, S. P., & Haight, C. (2012). The Effect of Target Language and Code-Switching on the Grammatical Performance and Perceptions of Elementary-Level College French Students. *Foreign Language Annals*, 45(1), 72-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01170.x>

Vold, E. T., & Brkan, A. (2020, 2020/10/01/). Classroom discourse in lower secondary French-as-a-foreign-language classes in Norway: Amounts and contexts of first and target language use. *System*, 93, 102309. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102309>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yonesaka, S. (2005). A Proposal to use Classroom Discourse Frames to Investigate Patterns of Teacher L1 use. *Hokkai Gakuen University Studies in Culture*, 32, 31-57. <https://doi.org/http://202.223.187.226/dspace/handle/123456789/1426>

10 Anhang

Anhang 1 - Transkriptionskonventionen

- Neue Sprecherbeiträge, die ohne Überlappungen einsetzen, beginnen mit einer neuen Transkriptzeile.
- Am Beginn jeder Transkriptzeile wird der Sprecher angegeben (Lehrende, Lernende, Andere Personen, Beobachter, Kein Sprecher).
- Stellen in den Videoaufnahmen, die anonymisiert wurden, erhielten im Transkript den Code „Kein Ton“.

// ... //	Überlappungen
(.)	Kurze Pause (1 Sek)
(..)	Mittlere Pause (2 Sek)
(...)	Lange Pause (mehr als 3 Sek)
mhm	Bejahung
Ähm/ehm	Verzögerungssignal
(Name)	Anonymisierung
(lachend)	nonverbales Verhalten
(hustend)	nonverbales Verhalten
(unv.)	unverständliches Wort/Passage
(Schüler sprechen, unv.)	Unverständliche Passagen, in denen mehrere Lernende gleichzeitig sprechen.