

Code-Switching im DaF-Unterricht

Eine Analyse der Funktionen des Code-Switchings bei
Lehrern im DaF-Unterricht in den Niederlanden

vorgelegt von:

Daphne Boelhouwer
Deutsche Sprache und Kultur
Premaster
Stud.Nr: 0317551

Agaatlaan 23
Utrecht
Tel.: 06-44764231
E-Mail: d.boelhouwer@students.uu.nl

Abgabedatum: 01.07.2016

Inhalt

Zusammenfassung	3
1. Einleitung	4
2. Theoretischer Hintergrund	5
2.1. Was ist Code-Switching?	5
2.2. Prinzipien des Code-Switchings.....	5
2.3. Typen des Code-Switchings	6
2.4. Funktionen des Code-Switchings	7
2.5. Unterrichtssprache.....	10
2.5.1. Input und Interaction	10
2.5.2. Konnektionistische Modelle.....	11
2.5.3. Code-Switching im Fremdsprachenunterricht	11
2.6. Funktionen des Code-Switchings im Unterricht	12
3. Fragestellung und Hypothesen	16
3.1. Fragestellung	16
3.2. Hypothesen.....	16
4. Methode.....	18
4.1. Material	18
4.2. Tags	18
5. Analyse.....	20
5.1. Allgemeiner Überblick.....	20
5.2. Funktionen des Code-Switchings.....	21
5.2.1. Verdeutlichungen und Wiederholungen.....	21
5.2.2. Wechsel der Aufgabe	22
5.2.3. Grüße und kurze Phrasen	23
5.2.4. Erklärungen	24
5.2.5. Individuelle Betreuung und disziplinarische Maßnahmen.....	24
5.2.6. Solidarische Funktion.....	25
6. Diskussion	27
7. Fazit.....	29
8. Literaturverzeichnis.....	31
Anhang 1: Code-Switches Lehrer 1 (L1)	32
Anhang 2: Code-Switches Lehrer 2 (L2)	35

Zusammenfassung

In der ersten, theoretischen Hälfte der Arbeit wurde ein Überblick gegeben über die wichtigsten Theorien des Code-Switchings. Nachfolgend wurden die Prinzipien und die wichtigsten Typen des Code-Switchings dargelegt. Anschließend wurde der Fokus auf die Funktionen des Code-Switchings gelegt und zuerst die soziolinguistische Einteilung von Blom und Gumperz (1972) behandelt. Zweitens wurden die kommunikativen Funktionen von Auer (1988) und abschließend die sozialen Funktionen von Appel und Muysken (1987) erläutert. Auch wurde in der theoretischen Hälfte der Schwerpunkt auf die Unterrichtssprache gelegt und die Funktionen des Code-Switchings, die spezifisch für den Unterricht gelten, behandelt.

In der zweiten, empirischen Hälfte der Arbeit wurde versucht eine Antwort auf die Frage zu finden, welche Funktionen des Code-Switchings sich bei Lehrern im DaF-Unterricht in den Niederlanden zeigen und in welchem Verhältnis zueinander man diese Funktionen im Unterricht findet. Es sind zwei Unterrichtsstunden aufgenommen worden und die Code-Switches, die stattfanden, sind analysiert. Daraus wurde geschlossen, dass alle in dieser Untersuchung berücksichtigten Kategorien des Code-Switchings vorkommen. Die meisten Code-Switches sind Verdeutlichungen und Wiederholungen. Da es aber einen großen Unterschied gibt zwischen den beiden Lehrern, wäre es sinnvoll weitere Studien anzustellen, um ein valides Ergebnis zu erzielen.

1. Einleitung

Code-Switching ist das Wechseln von einer Sprache in eine andere in der gleichen Sprechsituation. Das heißt, dass mehrere Sprachen im gleichen Gespräch oder sogar in der gleichen Äußerung gesprochen werden können. Ein bekanntes Beispiel dieses Phänomens ist: „Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español“, der Titel eines bahnbrechenden Artikels von Forscherin Shana Poplack (1980). In diesem Satz werden Spanisch und Englisch kombiniert.

Es gibt viele Untersuchungen, die sich auf Code-Switching in alltäglichen Situationen konzentriert haben, aber nur wenige, die sich auf Code-Switching im Sprachunterricht konzentrieren. Es ist aber sehr interessant herauszufinden, wie sich Code-Switching im Sprachunterricht zeigt, weil dann gesehen werden kann, ob Code-Switching im Sprachunterricht den gleichen Regeln folgt wie Code-Switching in einer natürlichen Sprechsituation.

Deswegen wird in dieser Studie untersucht, welche Funktionen des Code-Switchings sich bei Lehrern des DaF-Unterrichts in den Niederlanden zeigen. Es wird außerdem untersucht, in welchem Verhältnis zueinander man diese Code-Switches findet. Hierzu werden Aufnahmen von zwei Unterrichtsstunden gemacht. Die Code-Switches der Lehrer, die in den Aufnahmen vorkommen, werden transkribiert und analysiert.

Zuerst wird in dieser Arbeit der theoretische Hintergrund behandelt. In Kapitel 2 werden die wichtigsten Theorien mit Bezug auf Code-Switching behandelt, wie zum Beispiel Code-Switching im Allgemeinen, Funktionen des Code-Switchings, Fremdsprache als Unterrichtssprache und die Funktionen des Code-Switchings im Unterricht. In Kapitel 3 werden die Fragestellung und Hypothesen genauer betrachtet. In Kapitel 4 wird die Methode vorgestellt. Kapitel 5 beschäftigt sich mit der Analyse der Funktionen des Code-Switchings, wie sie sich aus den Daten herausstellen. Die Diskussion findet man in Kapitel 6, das Fazit wird in Kapitel 7 besprochen, hier werden eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Hinweise zur weiteren Forschung gegeben.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird der theoretische Hintergrund besprochen. Zuerst wird eine Antwort gegeben auf die Frage, was Code-Switching ist. Es wird eingegangen auf die Typen des Code-Switchings und auf die Funktionen des Code-Switchings. Dann wird die Unterrichtssprache zentral gestellt, und es wird dargestellt welche Theorien es in Bezug auf Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht gibt. Letztens werden die spezifischen Funktionen des Code-Switchings im Unterricht besprochen.

2.1. Was ist Code-Switching?

Poplack (1980: 583) definiert Code-Switching als „*the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent*“. Code-Switching ist seit den 1970er Jahren ein beliebter Forschungsgegenstand der Linguistik. Vorher wurde es gesehen als mangelhafte Sprachkompetenz in beiden Sprachen (Becker, 1997 / Poplack 1980). Seitdem ist allerdings klar geworden, dass Code-Switching eine große Kompetenz in beiden Sprachen zeigt. Poplack (1980: 615) nennt es „*a verbal skill requiring a large degree of linguistic competence in more than one language, rather than a defect arising from insufficient knowledge of one or the other.*“

2.2. Prinzipien des Code-Switchings

Lange Zeit war eine der wichtigsten Fragen des Code-Switchings, ob Code-Switching aus den Grammatiken der beide Sprachen entsteht, oder ob es aus einer kombinierten Grammatik resultiert, die die beiden Sprachen überlagert. Es ist klar geworden, dass die Grammatik beider Sprachen bei Code-Switching erhalten bleibt und dass Code-Switching nur stattfindet, wenn es in beiden Sprachen grammatisch korrekt ist (Becker, 1997). Zugleich wurde festgestellt, dass die Sprachen innerhalb eines Satzes so eng miteinander verflochten sind, dass es einen Mechanismus geben muss, der die beiden Grammatiken verbindet. Sie sind zu eng miteinander verflochten, um von beiden Grammatiken separat generiert zu werden. (Becker, 1997)

Zwei wichtige Regeln des Code-Switchings sind das *free morpheme constraint* und das *equivalence constraint* (Poplack 1980). Das *free morpheme constraint* sagt, dass ein Codeswitch nur möglich ist, wenn ein freies Morphem benutzt wird. Anders gesagt: „Codes may be switched after any constituent in discourse provided that constituent is not a bound morpheme.“ (Poplack, 1980) Das heißt, dass zum Beispiel ein deutsch-niederländischer Code-

Switch wie „*uneerlijk“ nie vorkommen wird, weil un- kein freies Morphem ist. Wenn ein Code-Switch dann doch stattfindet mit einem gebundenen Morphem, ist das gebundene Morphem phonologisch integriert worden in der anderen Sprache (Poplack 1980).

Wenn ein Code-Switch auftritt an einem Punkt, in der die Grammatik beider Sprachen gleich ist, entspricht es dem *equivalence constraint* (Poplack 1980). Das heißt, dass ein Switch nicht auftreten kann in einer Konstituente, die von einer Regel geformt ist, die in der einen Sprache grammatisch korrekt ist, aber in der anderen nicht. Die beiden Oberflächenstrukturen der Sprachen müssen gleich sein.

2.3. Typen des Code-Switchings

Nach Poplack (1980) werden die folgenden Typen des Code-Switchings unterschieden: satzextern, satzintern und emblematisch.

Satzexternes (inter-sentential) Code-Switching ist Code-Switching, das zwischen den Sätzen stattfindet. Es ist der einfachste Typ des Code-Switchings, weil er keine Integration der Grammatiken der beiden Sprachen erfordert. Es kann innerhalb der Sprache eines Sprechers als auch bei einem Sprecherwechsel stattfinden. Ein Beispiel des satzexternen Code-Switchings wäre: „*Ik ging boodschappen doen. Danach habe ich gekocht und gegessen.*“

Satzinternes Code-Switching findet innerhalb des Satzes statt. Für diesen Typ des Code-Switchings ist die größte Sprachkompetenz notwendig (Becker, 1997). Die syntaktischen Regeln der beiden Sprachen müssen genau befolgt werden und die Struktur des neuen Satzes muss grammatisch korrekt bleiben. Poplack (1980: 589) nennt als englisch-spanisches Beispiel des satzinternen Code-Switchings folgende Äußerung: „*Why make Carol sentarse atras pa'que everybody has to move pa'que se salga?*“

Emblematisches Code-Switching, auch *tag-switching* genannt (Munukka, 2006), bedarf der minimalsten Kompetenz in der Grammatik der anderen Sprache. Dieser Typ des Code-Switching bedeutet, dass zum Beispiel Interjektionen, Füllwörter und idiomatische Ausdrücke der einen Sprache geäußert werden in der anderen. Ein Beispiel wäre: *Und dann habe ich das einfach gemacht, you know?* Hier wird ein englisches Füllwort benutzt, aber man braucht keine wirklichen Kenntnisse des Englischen.

2.4. Funktionen des Code-Switchings

Neben diesen syntaktischen Typen des Code-Switchings gibt es für Code-Switching auch verschiedene Einteilungen in Funktionen. Hier werden die verschiedenen Theorien der Funktionen vorgestellt.

Zuerst wird die soziolinguistische Einteilung von Blom und Gumperz (1972) behandelt. Sie haben eine Einteilung in situatives und metaphorisches Code-Switching gemacht. Bei situativem Code-Switching findet ein Code-Switch statt bei einem Wechsel der Sprechsituation. „When within the same setting the participants‘ definition of the social event changes, this change may be signaled among others by linguistic clues.” (Blom und Gumperz, 1972: 424) Es gibt also ein direktes Verhältnis zwischen der Sprache und der sozialen Situation. Im Unterricht kann dieser Wechsel auch stattfinden, zum Beispiel wenn eine neue Aufgabe beginnt (Munukka, 2006: 21).

Metaphorisches Code-Switching, auch konversationelles Code-Switching genannt, passiert wenn verschiedene Sprachthemen die Veränderungen der Sprache verursachen. Laut Blom und Gumperz (1972: 425): „The language switch [...] relates to particular kinds of topics or subjects rather than to change in social situation.” Es gibt verschiedenen Untertypen des metaphorischen Code-Switchings (Gumperz, 1982: 75-84):

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

Man spricht vom ersten Typ des metaphorischen Code-Switchings, ‚Redeerwähnung/Zitat‘, wenn der Code-Switch deutlich als Redeerwähnung oder Zitat zu erkennen ist (Gumperz, 1982: 75-76). Wenn ein niederländischer Lehrer Deutsch spricht, aber etwas auf Niederländisch zitiert, dass sein Direktor vorher gesagt hat, wäre das ein Beispiel dieses Typs.

Die Spezifizierung des Adressaten tritt auf, wenn der Sprecher aus mehreren möglichen Adressaten, nur einen anspricht. Dieses passiert zum Beispiel, wenn aus einer Gruppe mehrerer internationaler Studenten, die Englisch reden, zwei ursprünglich deutschsprachig sind, und kurz einen Satz auf Deutsch zu einander sagen. Danach erfolgt das Gespräch wieder auf Englisch.

Der dritte Typ des methaphorischen Code-Switchings sind Interjektionen. Interjektionen sind kurze Aussagen in der anderen Sprache. Gumperz (1982: 78) gibt folgendes Beispiel, wenn zwei spanisch-englische Zweisprachige miteinander reden: „*Pero como you know la Estella y la Sandi relistas en el telefon.*“

Wiederholungen kommen vor, wenn eine Äußerung zuerst in der einen, und dann in der anderen Sprache gesprochen werden. Es kann sowohl wörtlich, als auch in modifizierter Form wiederholt werden. Die Wiederholung kann als Verdeutlichung des Gesagten benutzt werden, aber oft wird es als Betonung der Äußerung verwendet, so Gumperz (1982: 78).

Wenn ein Code-Switch eine Bewertung der Botschaft enthält, wird etwas in der einen Sprache geäußert und in der anderen Sprache qualifiziert. Das heißt, dass eine weitere Aussage zum Beispiel über ein Substantiv in der anderen Sprache gemacht wird. „*The oldest one, la grande la de once años.*“ ist ein englisch-spanisches Beispiel von Gumperz (1982: 79).

Laut Gumperz ist der letzte Typ des metaphorischen Code-Switchings schwierig zu definieren. Es handelt sich um Code-Switches, wobei der Switch signalisiert, ob der Sprecher persönlich verbunden ist mit der Äußerung oder sich eher distanzieren möchte. Auch kann es vorkommen, dass der Sprecher mit dem Switch Autorität ausstrahlen möchte oder gerade deutlich machen möchte, dass es um seine eigene Meinung geht. Gumperz (1982: 80) beschreibt eine Situation, wobei der Sprecher mit einem Switch nach Deutsch aus dem Slowenischen die Preise, die er nennt, objektiv scheinen lassen möchte. Das ist ein Beispiel von ‚Personalisierung vs. Objektivierung‘ als Funktion des metaphorischer Code-Switchings.

Zweitens werden die Funktionen der Kommunikation, entwickelt von Auer (1988), besprochen. Er ist Pionier der interaktionalen Richtung des Code-Switchings und hat den Unterschied zwischen diskursfunktionalem und teilnehmerbezogenem Code-Switching entwickelt.

Mit diskursfunktionalem Code-Switching (*discourse-related code switching*) drückt der Sprecher aus, dass eine Änderung in der Konversation stattfindet. Im Gegensatz zu situativem Code-Switching, wird die Sprache hier bewusst vom Sprecher gewechselt. Es drückt also die inneren Absichten der Sprecher aus, während des situativen Code-Switchings eher von außen aus beeinflusst wird (Munukka, 2006). Der Sprecher möchte zum Beispiel deutlich machen, dass das Gesprächsthema wechselt.

Teilnehmerbezogenes Code-Switching (*participant-related code switching*) hat zu tun mit den Kompetenzen und Vorzügen der Sprecher. Wenn ein Sprecher in einer Sprache weniger kompetent ist, kann die Sprache gewechselt werden, um diesem Sprecher entgegenzukommen.

(Munukka, 2006) Im Unterricht kann diese Funktion vorkommen, wenn ein Schüler zum Beispiel etwas nicht versteht und der Lehrer den Code wechselt um den Schüler entgegenzukommen (Munukka, 2006: 26). Eine andere Möglichkeit ist, dass ein Zuhörer eine Sprache der anderen bevorzugt, und der Sprecher Rücksicht nimmt (Munukka, 2006: 25). Beide Möglichkeiten sind Beispiele des teilnehmerbezogenen Code-Switchings.

Als letzte werden hier die sozialen Funktionen des Code-Switchings erläutert. Appel und Muysken (1987) haben diese sechs Funktionen des Code-Switchings entwickelt. Sie unterscheiden folgenden Funktionen (Appel und Muysken, 1987: 118-120):

1. Referentielle Funktion (referential function)
2. Direktive Funktion (directive function)
3. Expressive Funktion (expressive function)
4. Phatische Funktion (phatic function)
5. Metalinguistische Funktion (metalinguistic function)
6. Poetische Funktion (poetic function)

Die referentielle Funktion des Code-Switchings äußert sich, wenn Sprecher meinen, dass eine der Sprachen für das, was sie sagen möchten, mehr geeignet ist. Sie wechseln dann die Sprache, sodass sie sich ihrer Meinung nach, deutlicher ausdrücken können. Kenianer benutzen zum Beispiel Englisch statt Kikuyu für technische Begriffe (Appel und Muysken, 1988: 119).

Die direktive Funktion des Code-Switchings ist mit dem Zuhörer verbunden. Man kann entweder einen Zuhörer aus einem Gespräch ausschließen, wenn der Code gewechselt wird, oder man kann genau das Gegenteil machen und einen Zuhörer inkludieren, wenn ein Code-Switch stattfindet.

Die dritte soziale Funktion des Code-Switchings, die expressive Funktion, tritt auf, wenn Sprecher ihre doppelte Identität betonen möchten. Vor allem Poplack (1980) hat diese Funktion gezeigt in ihrer Studie nach fließend bilinguale Sprecher aus Puerto Rico in New York. Für die Sprecher ist es normal geworden, in einer Konversation beide Sprachen zu benutzen. Hier hat das Code-Switching ihre diskursfunktionale Funktion verloren.

Die phatische Funktion von Appel und Muysken stimmt überein mit dem metaphorischen Code-Switching von Blom und Gumperz (1972) (Appel und Muysken, 1988: 119). Appel und Muysken nennen als Beispiel einen Komiker, der seine Pointe in einer anderen Sprache macht. Hier wird mit dem Wechsel eine Veränderung in Klang der Äußerung beabsichtigt.

Eine andere soziale Funktion des Code-Switchings ist die metalinguistische Funktion. Hier werden die benutzten Sprachen direkt oder indirekt kommentiert. Ein Beispiel dieser Funktion ist, wenn Sprecher zwischen Sprachen wechseln um ihren Zuhörern zu imponieren. Laut Appel und Muysken (1988: 120) kommt diese Funktion vor allem bei Künstlern, Zirkusdirektoren und Marktverkäufern vor.

Die letzte soziale Funktion des Code-Switchings ist die poetische Funktion. Wie der Name schon deutlich macht, geht es hier um Code-Switching mit dem Zweck die Sprachen spielerisch zu benutzen. Beispiele dieser Funktion sind Code-Switching in Witzen, Gedichten und Liedern.

Mehrere dieser Funktionen kommen im Unterricht vor, aber sie basieren auf spontaner Sprache und sind deswegen im Klassenraum nicht immer zu sehen. Ein Lehrer hat meistens methodische Gründe für die Wahl der Sprache, deswegen gelten die allgemeinen Prinzipien nicht, so Munukka (2006: 29). Allerdings findet man viele dieser Funktionen wieder in den unterrichtsspezifischen Funktionen des Code-Switchings. Die Funktionen des Code-Switchings im Unterricht werden in Kapitel 2.6., Code-Switching im Unterricht, vorgestellt. Hier werden auch die hier genannten Funktionen mit den Funktionen des Code-Switchings im Unterricht verbunden.

2.5. Unterrichtssprache

Im Fremdsprachenunterricht werden oft zwei Sprachen benutzt, die Muttersprache und die Fremdsprache, auch Zielsprache genannt. Es gibt unterschiedliche Meinungen, ob man im Fremdsprachenunterricht die Muttersprache benutzen soll oder ob man nur die Zielsprache benutzen soll. Diese Meinungen basieren auf der Input-Hypothese von Krashen (1985, in Mitchell und Myles, 2004) und auf den konnektionistischen Modellen von Skinner (1985, in Munukka, 2006). In diesem Kapitel werden zuerst diese Theorien erläutert, danach wird weiter eingegangen auf Code-Switching im Fremdsprachenunterricht.

2.5.1. Input und Interaction

Laut der Input-Hypothese ist es zum Erlernen einer Sprache ausreichend, sich verständlichem Input auszusetzen (Mitchell und Myles, 2004: 159). Er hat die Formel $i+1$ entwickelt um verdeutlichen zu können, wie Spracherwerb funktioniert. Die Variabel i ist der Input, und definiert alles, was man an Sprache hört und liest. Um weiteren Erwerb zu

ermöglichen, soll der Input einen Schritt höher als das Sprachniveau der Erwerber stehen, also $i+1$. (Mitchell und Myles, 2004)

Eine Erweiterung dieser Hypothese ist die Interaction-Hypothese von Michael Long. Er meinte, dass es die konversationellen Taktiken wie „*repetitions, confirmation checks, comprehension checks or clarification requests*“ (Mitchell und Myles, 2004: 160) sind, die das Lernen vereinfachen und ermöglichen. Diese konversationellen Taktiken sorgen dafür, dass die Konversation wirklich auf $i+1$ -Niveau geführt wird, und der Lerner also nicht zu schwierigen oder zu einfachen Input bekommt. (Mitchell und Myles, 2004)

2.5.2. Konnektionistische Modelle

Anders als die Input-Hypothese, gehen die konnektionistische Modelle davon aus, dass nur Input nicht ausreichend ist für das Lernen einer Sprache. Laut diese Theorien, spielt bereits bestehendes Wissen eine sehr wichtige Rolle beim Erwerb neues Wissens. „Wichtiger als der Input und die Vermittlung von sprachlichem Wissen ist die Frage, wie neues Wissen eigenständig in bereits bestehendes Wissen integriert wird und so zu einer veränderten Konstruktion von Wissen führt.“ (Huneke und Steinig, 2010: 48)

In diesem Sinne ist es sehr logisch, dass Code-Switching in der Klasse stattfindet, weil so Kenntnisse, die schon in der ersten Sprache erworben sind, hilfreich sein können beim Erwerb der zweiten Sprache.

2.5.3. Code-Switching im Fremdsprachenunterricht

Auch Cook (1996) meint, dass Code-Switching zum Profil eines zweisprachigen Sprechers gehört. Es ist also nichts Fremdes oder Ungewöhnliches. Sie meint, dass es keinen Sinn macht, kompetent in mehreren Sprachen zu sein, und sich trotzdem auf eine Sprache zu beschränken. Code-Switching soll also als natürlich gesehen werden und kann deswegen vom Lehrer in dem Klassenraum eingesetzt werden. Sie gibt möglichen Einsätze für die Muttersprache, nämlich erstens bei wichtigen Konzepten, zweitens wenn die Schüler abgelenkt sind und drittens wenn einen Schüler gelobt oder bestraft werden soll.

Canagarajah (1995) gibt verschiedenen Gründe für die Benutzung des Code-Switchings im Unterricht. Er beschreibt, dass viele Lehrer im Englischunterricht in Sri Lanka lieber ‚English only‘ benutzen würden und dass die Lehrer keine Interferenz der Muttersprache tolerieren, aber dass es wegen der Sprachfertigkeit der Schüler nicht anders geht (Canagarajah, 1995: 173). Canagarajah meint allerdings, dass die Schüler mithilfe des Code-Switchings

trainiert werden für das soziale und kommunikative Leben in der Gesellschaft und dass außerdem Code-Switching Funktionen zur effektiven Klassenführung und Inhaltsübertragung dient (Canagarajah, 1995: 174). Diese Funktionen werden im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben.

2.6. Funktionen des Code-Switchings im Unterricht

Munukka (2006) hat in ihrer Studie mehrere Funktionen des Code-Switchings im Klassenraum gefunden. Sie hat Code-Switching sowohl bei Lehrern als Schülern beobachtet. Aus ihren Ergebnissen ergaben sich folgende Funktionen des Code-Switchings im Klassenraum:

1. Verdeutlichungen und Wiederholungen
2. Mangelhafte Sprachkompetenz
3. Wechsel der Diskussionsteilnehmer
4. Wechsel der Aufgabe
5. Grüße und kurze Phrasen
6. Erklärungen
7. Individuelle Betreuung
8. Diskussion während Partnerübungen
9. Grammatikunterricht
10. Disziplinarische Maßnahmen
11. Solidarische Funktion
12. Bitten um Hilfe (Munukka, 2006: 57ff)

In diesem Abschnitt werden diese Funktionen erläutert. Es wird die Theorie erklärt und es werden Beispiele gegeben. Weil in dieser Studie nur Code-Switching bei Lehrern untersucht wird, ist es auch wichtig zu wissen, ob diese Funktionen bei Lehrern, bei Schülern oder zwischen Lehrer und Schüler vorkommen.

Funktion 1, ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘ handelt sich um Code-Switches, die geäußert werden, um etwas zu verdeutlichen oder um etwas zu wiederholen. Im Unterricht findet dieses zum Beispiel statt, wenn der Lehrer ein schwieriges Wort benutzt und sicher stellen möchte, dass die Schüler es verstanden haben. Dann kann der Lehrer das Wort in der Muttersprache wiederholen. Auch wenn der Lehrer etwas wiederholt, um es zu betonen, fällt

es unter diese Kategorie. Diese Funktion stimmt dann mit der gleiche Funktion des metaphorischen Code-Switchings überein. Diese Funktion kommt vor allem bei Lehrern vor.

Code-Switching bei mangelhafter Sprachkompetenz tritt auf, wenn ein Sprecher in der einen Sprache ein Wort nicht kennt oder sich in der einen Sprache schlechter ausdrücken kann. Diese Funktion ist ein deutliches Beispiel von teilnehmerbezogenem Code-Switching. In der Klasse passiert dieses, wenn Schüler die Zielsprache noch nicht ausreichend beherrschen und deswegen in ihre Muttersprache zurückfallen. Diese Funktion kommt eher bei Schülern vor.

Die dritte Funktion, ‚Wechsel der Diskussionsteilnehmer‘, bedeutet, dass die Sprache gewechselt wird, wenn die Teilnehmer der Diskussion wechseln. Diese Funktion stimmt überein mit dem situativen Code-Switching von Blom und Gumperz (1972), weil es einen Wechsel der Sprechsituation voraussetzt. Laut Munukka (2006: 66) kommt diese Funktion im Unterricht selten vor, weil während der Stunde die Diskussionsteilnehmer im Allgemeinen nicht wechseln. Wenn aber die Schüler zum Beispiel in Gruppen arbeiten und in der Muttersprache sprechen und der Lehrer kommt dazu und fängt an die Zielsprache zu sprechen, wäre es doch ein Wechsel der Diskussionsteilnehmer und diese Funktion könnte schon vorkommen. Es ist eine Funktion, die mehrere Teilnehmer voraussetzt, deswegen wird sie in dieser Untersuchung aber nicht vorkommen.

Wenn die Aufgabe gewechselt wird, kann dies durch einem Code-Switch signalisiert werden. Diese Funktion ist zu vergleichen mit diskursfunktionalem Code-Switching, weil auch hier der Sprecher bewusst ausdrückt, dass eine Änderung im Gespräch stattfindet. Diese Funktion kommt nur bei Lehrern vor, weil sie entscheiden, wann die Aufgabe gewechselt wird.

Es ist im Sprachunterricht in den Niederlanden sehr üblich, dass Grüße und kurze Phrasen in der Zielsprache gesprochen werden, auch wenn eigentlich die Muttersprache gesprochen wird. Andersrum kann es auch vorkommen, dass aus Gewohnheit eine kurze Phrase in der Muttersprache gesprochen wird. Becker (1997) nennt es dann „momentary Inclination“. Der Sprecher weiß in beiden Sprachen das Wort, aber produziert die Sprache, die „closest to the tip of the tongue“ ist. Sie fallen dann unter die Interjektionen des metaphorischen Code-Switchings, aber auch unter der Funktion ‚Personalisierung vs. Objektivierung‘, weil gerade Grüße deutlich machen können, dass der Sprecher mit der Äußerung persönlich verbunden ist. Diese Funktion kann sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern vorkommen.

Code-Switching mit der Funktion ‚Erklärungen‘ kommt im Unterricht vor, wenn ein Lehrer etwas genauer erklären will, und deswegen zurückwechselt in der Muttersprache (Munukka, 2006). Auch wenn ein Schüler eine Frage stellt, kann der Lehrer diese in der Muttersprache

beantworten. Diese Funktion hat deswegen mit teilnehmerbezogenem Code-Switching und auch mit der direktiven Funktion von Appel und Muysken zu tun.

Individuelle Betreuung kann auch einen Grund für einen Code-Switch sein. Der Lehrer möchte mittels dem Switch dafür sorgen, dass der Schüler die Antwort auf seine Frage wirklich versteht (Munukka, 2006). Der Unterschied zur Kategorie ‚Erklärungen‘ ist, dass Erklärungen für die ganze Klasse oder wenigstens für eine Gruppe Schüler stattfinden, während es sich bei individueller Betreuung wirklich um individuelle Schüler dreht.

Diskussion während Partnerübungen ist für diese Arbeit nicht anwendbar, weil es sich hier um Partnerübungen zwischen den Schülern handelt. Schüler benutzen zum Beispiel ihre Muttersprache um während Partnerübungen über persönliche Angelegenheiten zu diskutieren (Munukka, 2006: 79).

Munukka (2006) benutzt die Funktion ‚Grammatikunterricht‘ als unterrichtsspezifische Funktion des Code-Switchings, weil Grammatikunterricht meistens in der Muttersprache stattfindet, aber einzelne Wörter auf Deutsch gesprochen werden. Sie meint damit Grammatikbeispiele und Antworten auf die Fragen. Es ist die Frage, ob hier wirklich Code-Switching stattfindet. Code-Switching soll stattfinden in natürlicher Sprache, Grammatikbeispiele und Antworten auf Fragen aus dem Buch sind eher als Fachsprache zu sehen und nicht als Teil der normalen Sprache. Deswegen wird diese Kategorie in dieser Untersuchung nicht als tatsächliche Funktion des Code-Switchings im Unterricht behandelt.

Disziplinarische Maßnahmen sind vor allem von der Zielsprache in der Muttersprache üblich im Unterricht. Lehrer möchten so erreichen, dass das Benehmen der Schüler sich so schnell wie möglich verändert und sie zum Beispiel aufhören unruhig zu sein. Canagarajah (1995) erläutert, dass ein Switch oder Wiederholung des Befehls in der Muttersprache den Schüler bewusst macht, dass es dem Lehrer ernst ist. „The repetition thus gains force“, so Canagarajah (1995: 183). Auch meint Canagarajah (1995: 183), dass die Muttersprache symbolisch assoziiert wird mit Beratungen, Mahnungen und Moralisieren, weil die Sprache auch von Autoritätsfiguren wie zum Beispiel Eltern, Priester und Älteren gesprochen wird.

Die solidarische Funktion des Code-Switchings tritt auf, wenn der Lehrer Solidarität mit den Schülern zeigen möchte, wie zum Beispiel wenn ein Schüler Angst hat, die Zielsprache zu sprechen oder wenn der Lehrer deutlich machen möchte, dass ihm die Antwort auf eine Frage wichtiger ist als die Sprache der Antwort. (Munukka, 2006) Auch Canagarajah (1995) hat diese Funktion in seiner Untersuchung gefunden. Er meint, dass diese Funktion *„the effect of putting students at ease, conveying the teacher’s sympathy and in general, creating a less threatening*

atmosphere“ (Canagarajah, 1995: 182) hat. Es geht hier um teilnehmerbezogenes Code-Switching.

Bitten um Hilfe kommt als unterrichtsspezifische Funktion des Code-Switchings nur bei Schülern vor. Sie benutzen oft ihre Muttersprache, wenn sie Hilfe brauchen, auch wenn sonst in der Zielsprache gesprochen wird. Die Schüler wechseln ihre Sprache, sodass sie sich deutlicher ausdrücken können. Dies hat also mit der referentiellen Funktion von Appel und Muysken (1987) zu tun.

3. Fragestellung und Hypothesen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Fragestellung und mit den Hypothesen. Zuerst werden die Hauptfrage und Teilfragen erwähnt, dann werden die Hypothesen dargestellt.

3.1. Fragestellung

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht folgende Frage:

Welche Funktionen des Code-Switchings zeigen sich bei Lehrern im DaF-Unterricht in den Niederlanden und in welchem Verhältnis zu einander findet man diese Funktionen im Unterricht?

Als Teilfragen werden benutzt:

Welche Funktionen des Code-Switchings gibt es bei Lehrern im DaF-Unterricht in den Niederlanden?

Stimmen diese Funktionen überein mit den Funktionen im DaF-Unterricht, die man in der Literatur findet?

In welchem Verhältnis zu einander findet man die verschiedenen Funktionen im Unterricht?

3.2. Hypothesen

Auf Grund des theoretischen Hintergrunds sind folgende Ergebnisse zu erwarten:

1. Alle Funktionen, die Bezug haben auf das Code-Switching des Lehrers, die Munukka (2006) gefunden hat, werden vorkommen in dieser Untersuchung. Diese Funktionen sind:
 - Verdeutlichungen und Wiederholungen
 - Wechsel der Aufgabe
 - Grüße und kurze Phrasen
 - Erklärungen
 - Individuelle Betreuung
 - Disziplinarische Maßnahmen
 - Solidarische Funktion
2. Die Erwartung ist, dass die erste Funktion, ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘, eine große Kategorie sein wird. Diese Funktion kann in jedem Moment im Unterricht

vorkommen und ist sogar für Lehrer, die meinen, dass es im Unterricht kein Code-Switching geben sollte, fast unvermeidlich.

3. Die zweite Funktion, ‚Wechsel der Aufgabe‘, wird weniger vorkommen, weil es nur in bestimmten Momente im Unterricht vorkommen kann. Obwohl 70 Minuten aufgenommen werden und es bestimmt verschiedene Aufgaben geben wird, ist nicht gesagt, dass jeder Wechsel der Aufgabe auch einen Code-Switch verursacht. Munukka (2006: 68) hat allerdings gefunden, dass diese Funktion in ihrer Untersuchung oft vorkommt, es wird aber nicht deutlich wie oft.
4. Es ist zu erwarten, dass Funktion 3, ‚Grüße und kurze Phrasen‘ auch ein großer Teil der Code-Switches sein wird. Auch wenn man sonst im Unterricht die Zielsprache nicht spricht, sind GrüÙe und kurze Phrasen die einfachste Weise, mehr Deutsch in der Klasse zu sprechen. GrüÙe und kurze Phrasen sind oft Beispiele des emblematischen Code-Switchings, der einfachste Typ des Code-Switchings (Poplack, 1980). Das wäre auch ein Grund, zu erwarten, dass diese Funktion oft vorkommt.
5. Code-Switching mit der Funktion ‚Erklärungen‘ wird auch vorkommen. Diese Kategorie wird nicht sehr groß sein, weil sie nur auftritt wenn es für die Schüler zu schwierig wird, und das passiert wahrscheinlich nur ein paar Mal in der Stunde.
6. Es ist sehr interessant, herauszufinden, ob Code-Switching mit der Funktion ‚individuelle Betreuung‘ oft passiert oder nicht. Wenn es viel passiert, meint das, dass der Lehrer viel Wert darauf legt, dass der Schüler wirklich versteht was er sagt. Das heißt, dass er Verständlichkeit für wichtiger hält als die Benutzung der Zielsprache. Wenn es nur selten vorkommt, heißt es aber, dass die Benutzung der Fremdsprache das wichtigste Ziel der Stunde ist.
7. Disziplinarische Maßnahmen werden nur vorkommen im Material, wenn es dem Lehrer wirklich zu unordentlich wird in der Klasse. Die Erwartung ist, dass der Lehrer so lange wie möglich versucht die Zielsprache zu sprechen und deswegen so lange wie möglich wartet, um den Wechsel in die Muttersprache zu machen.
8. Die solidarische Funktion ist ganz besonders geeignet um Schüler zu beruhigen und ihnen die Sprechangst zu nehmen. Deswegen ist die Erwartung, dass diese Funktion sicher im Material vorkommen wird.

4. Methode

Dieses Kapitel wird die Methode der Untersuchung beschreiben. Es sind Aufnahmen von zwei Unterrichtsstunden gemacht worden. Hierfür wurden zwei verschiedene Klassen, zwei verschiedene Lehrer und zwei verschiedene Niveaus benutzt, um möglichst verschiedenes Material zu bekommen. Das Material wird in Kapitel 4.1. umfassender beschrieben. Zweitens werden in Kapitel 4.2. die Tags, die an dem Material angehängt sind, behandelt.

4.1. Material

Es sind Aufnahmen gemacht worden von zwei Unterrichtsstunden. Jede Unterrichtsstunde dauert 70 Minuten. Sie sind im Mai und Juni 2016 in einer Schule in Culemborg aufgenommen worden.

Es sind zwei verschiedene Lehrer aufgenommen worden, weil jeder Lehrer die Sprache im Klassenraum unterschiedlich benutzt und man so ein breiteres Bild vom Code-Switching im Unterricht bekommt.

Lehrer 1 (L1) ist 61 Jahre alt, mit fast 40 Jahren Unterrichtserfahrung. Seine Klasse ist eine 2. Klasse der gymnasialen Unterstufe (Gymnasium 2). Die Schüler sind ungefähr 14 Jahre alt und haben dieses Schuljahr zum ersten Mal Deutsch. Lehrer 2 (L2) ist 23 Jahre alt und unterrichtet seit ungefähr 3 Jahren. Die Klasse ist hier eine 3. Klasse der Realschule (Havo 3), die Schüler sind ungefähr 15 Jahre alt und auch noch in der Unterstufe. Sie haben jetzt zwei Jahre Deutschunterricht genossen.

Schwerpunkt der Stunde bei Lehrer 1 waren die Mehrzahlformen. Auch hat er erklärt, was die letzten Wochen des Schuljahres passieren wird und er hat einen Teil eines Filmes geguckt. Bei Lehrer 2 waren die Wechselpräpositionen am wichtigsten, auch hat er Vokabeln abgefragt und ein Lied gehört.

In dieser Arbeit wird nur auf das Code-Switching der Lehrer geachtet, weil die Untersuchung einer Bachelorarbeit knapp gehalten werden soll.

4.2. Tags

Die relevante Teile der Stunden, das heißt, die Teile wo Code-Switching stattfindet, sind ausgewählt und transkribiert. Die Aufnahmen sind kodiert, indem Tags mit den Funktionen des Code-Switching angehängt sind. Die Kriterien für diese Tags folgen aus dem theoretischen Hintergrund. Die folgenden Tags, nach Munukka (2006), werden benutzt:

1. Verdeutlichungen und Wiederholungen
2. Wechsel der Aufgabe
3. Grüße und kurze Phrasen
4. Erklärungen
5. Individuelle Betreuung
6. Disziplinarische Maßnahmen
7. Solidarische Funktion

Anhand dieser Tags werden die Code-Switches pro Kategorie gezählt und in eine Tabelle dargestellt. Diese Tags und diese Tabelle werden dann analysiert. Es handelt sich somit um eine quantitative Untersuchung. Obwohl die Anzahl der Unterrichtsstunden in dieser Untersuchung gering sind, können die Ergebnisse als richtungsgebend gesehen werden und können verdeutlichen, ob die Funktionen aus der Literatur, auch in den Niederlanden wiederzufinden sind.

5. Analyse

Hier werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt. Zuerst wird ein allgemeiner Überblick, ein erster Eindruck der Ergebnisse gegeben. Dann werden die verschiedenen Funktionen des Code-Switchings, die in der Untersuchung anwesend sind, analysiert, und so viel wie möglich mit der besprochenen Literatur aus Kapitel 2 verknüpft.

5.1. Allgemeiner Überblick

Wenn man die beiden Lehrer vergleicht, gibt es schon im ersten Blick viele Unterschiede in der Benutzung der Mutter- und Fremdsprache. Lehrer 1 benutzt sehr bewusst nur Deutsch in seiner Klasse, nur beim Grammatikunterricht spricht er Niederländisch. Die meisten seiner Code-Switches gehören demnach auch zu Funktion 1, ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘.

Lehrer 2 benutzt die beiden Sprachen weniger systematisch. Während einer Aufgabe können beiden Sprachen benutzt werden, seine Wechsel sind weniger strukturiert und sind besser verteilt über alle Kategorien.

Obwohl die Benutzung der Code-Switches also sehr unterschiedlich ist, ist die Anzahl der Code-Switches ungefähr gleich. Bei Lehrer 1 sind 37 Code-Switches gezählt, bei Lehrer 2 sind 41 gezählt worden.

Im theoretischen Hintergrund wurde besprochen, dass es drei Typen des Code-Switchings gibt. Es gibt satzexternes, satzinternes und emblematisches Code-Switching. In Tabelle 1 wird kurz analysiert, welche Typen des Code-Switchings in dieser Untersuchung vorkommen, und wie oft jeder Typ vorkommt. Im Anhang 1 und 2 findet man die Code-Switches der Lehrer transkribiert worden.

	L1	L2	Total	Total %
SE	31	35	66	82,5
SI	7	1	8	10
EM	0	6	6	7,5
Total	38	42	80	100

Tabelle 1: Typen des Code-Switchings

Sehr auffallend ist, dass eine große Mehrheit der Code-Switches satzexterne Code-Switches sind. Insgesamt sind in dieser Untersuchung 80 Typen gefunden, weil manche Äußerungen zu mehreren Typen gehören. Sechszwanzig dieser Code-Switches sind satzexterne Code-Switches, insgesamt 82,5 %. Nur 10 % sind satzinterne Code-Switches und noch weniger, nämlich 7,5, sind emblematische Code-Switches.

5.2. Funktionen des Code-Switchings

Neben den Typen des Code-Switchings sind auch die Funktionen untersucht. Die Ergebnisse dessen werden in diesem Kapitel besprochen. In Beispiele dienen Auslassungspunkte zur Anzeige von Pausen. Deutsch wird im laufenden Text geschrieben, Niederländisch wird mit Kapitälchen geschrieben.

In Tabelle 2 findet man die Kategorien des Code-Switchings und die Frequenz, mit der sie pro Lehrer in der Untersuchung vorkommen. Weil die Lehrer sich stark voneinander unterscheiden, werden die Code-Switches nicht pro Funktion zusammengezählt.

Funktion	L1	L1 %	L2	L2 %
1. Verdeutlichungen und Wiederholungen	28	68,3	13	27,7
2. Wechsel der Aufgabe	1	2,4	5	10,6
3. Grüße und kurze Phrasen	1	2,4	10	21,3
4. Erklärungen	6	14,6	5	10,6
5. Individuelle Betreuung	1	2,4	2	4,3
6. Disziplinarische Maßnahmen	1	2,4	3	6,4
7. Solidarische Funktion	3	7,3	9	19,1
Total	41	100	47	100

Tabelle 2: Frequenz der Funktionen des Code-Switchings pro Lehrer

5.2.1 Verdeutlichungen und Wiederholungen

Es gibt in dieser Untersuchung deutlich eine Funktion, die mehr vorkommt als die anderen, nämlich Funktion 1, ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘. Diese Funktion kommt bei Lehrer 2 13 Mal vor, das sind 27,7% aller Code-Switches. Bei Lehrer 1 sind sogar 68,3% der Code-Switches Verdeutlichungen oder Wiederholungen. Ein Beispiel dieser Funktion aus der Studie ist Beispiel 1:

1. Du siehst gut aus, also die Farbe... KLEUR... (Anhang 1, Satz 1)

Im Satz 1 wird das letzte Wort eines deutschen Satzes wiederholt im Niederländischen, damit die Schülerin die angesprochen wird, versteht worüber der Lehrer (L1) redet. Er möchte am Anfang der Stunde Kontakt mit ihr aufnehmen und fragt ob sie schöne Ferien gehabt hat und sagt, dass sie eine Farbe von der Sonne bekommen hat.

Auch Lehrer 2 benutzt diese Funktion des Code-Switchings. Im Beispiel 2 wiederholt er welche Aufgabe die Schüler jetzt machen müssen.

2. OPDRACHT ACHT. Aufgabe acht. (Anhang 2, Satz 12)

Er spricht zuerst Niederländisch, aber wiederholt es auf Deutsch. Das ist sehr interessant, weil Munukka (2006) meint, dass Wiederholungen zum Verdeutlichen der Aufgabe sind, aber hier benutzt er zuerst die Muttersprache, und wiederholt es in der Zielsprache. Das heißt, dass er hier eher die Wiederholung benutzt um die Wortkenntnisse zu vergrößern. Die Schüler kennen das Wort auf Niederländisch schon, und jetzt hören sie es auch nochmal auf Deutsch.

Insgesamt benutzt Lehrer 2, wie gesagt, 13 Mal (27,7%) einen Code-Switch mit Funktion 1. Es ist damit auch bei ihm die größte Kategorie, obwohl der Unterschied zwischen den Kategorien bei ihm weniger groß ist als bei Lehrer 1.

5.2.2. Wechsel der Aufgabe

Lehrer 1 benutzt Wechsel der Aufgabe als Funktion des Code-Switchings nur einmal (2,4%). Lehrer 2 dagegen benutzt es in 10,6% seiner Switches, nämlich fünf Mal. Das einzige Mal, dass Lehrer 1 diese Funktion benutzt, ist wiedergegeben im Beispiel 3:

3. ÉÉN F DAT BESTAAT NIET IN HET DUIJS. Wir sind bei... Ian! (Anhang 1, Satz 34)

Es passiert fast am Ende der Stunde, als sie die gemachte Aufgaben besprechen. Der Lehrer erklärt einen Teil der Grammatik auf Niederländisch und wechselt dann die Sprache, als er für die nächste Aufgabe die Antwort eines Schülers hören will.

Lehrer 2 benutzt diese Funktion auch oft auf die gleiche Weise, wie zum Beispiel im Beispiel 4:

4. LET EROP DE MOEILJKERE WOORDEN DIE MOETEN IETS BETER. Gut. Lars, kannst du mir mal sagen... (Anhang 2, Satz 6)

Auch hier wird die Sprache in dem Moment gewechselt, als ein anderer Schüler angesprochen wird. Man könnte sagen, dass die Haupt- oder Matrixsprache in diesem Fall Deutsch ist und die Sprache am Anfang einer neuen Aufgabe wieder zurück in die Matrixsprache wechselt. Die Unterschied in Frequenz ist hier als kennzeichnend für die systematische Verwendung der Sprache bei Lehrer 1 zu betrachten. Weil er ihm bewusst ist, was seine Matrixsprache in jedem Moment der Stunde ist, wechselt er weniger als Lehrer 2, der weniger bewusst seine Sprache einsetzt.

5.2.3. Grüße und kurze Phrasen

Funktion 3, Grüße und kurze Phrasen, wird von Lehrer 1 nur einmal (2,4%) benutzt. Lehrer 2 benutzt sie zehnmal (21,3%), meistens wenn er Niederländisch spricht und eine Anmerkung an einem individuellen Schüler macht, wie im folgenden Satz:

5. JE MOET DAT NOG EVEN GOED DOORLEZEN VOOR DE EINDTOETS JA. Roos, bitte? (Schülerin: DE VIJFDE) DE VIJFDE? (Anhang 2, Satz 11)

Hier kontrollieren die Schüler die Aufgaben mithilfe der Tafel und eine Schülerin will eine Erklärung. Um deutlich zu machen, dass er sie gesehen hat, ruft der Lehrer sie auf Deutsch. Wenn sie auf Niederländisch antwortet, spricht er auch weiter Niederländisch. Der Code-Switch hat also nur bei der kurze Phrase stattgefunden. Im folgenden Beispiel (Beispiel 6) wird klar, dass es bei dieser Funktion meistens um emblematisches Code-Switching geht.

6. EEN PLAATSBEPALING EN ... TIJD IK HOOR HET. Ja genau. DUS DAT ZIJN DE TWEE VERSCHILLEN. (Anhang 2, Satz 24)

Neben dieser Benutzung dieser Funktion hat Lehrer 2 auch zweimal diese Funktion benutzt, um kurz die Seitenzahl auf Deutsch zu nennen, als die Matrixsprache Deutsch war.

5.2.4 Erklärungen

Funktion 4, ‚Erklärungen‘, kommt insgesamt elfmal vor. Lehrer 1 benutzt diese Funktion sechsmal (14,6%) und Lehrer 2 benutzt sie fünfmal (10,6%). Die Funktion findet meistens statt, wenn der Lehrer deutlicher erklären will und meint, dass er das besser in der Muttersprache als in der Zielsprache machen kann. Aber andersrum passiert es auch, wie in Beispiel 7 zu sehen ist:

7. HOOFDSTUK VIJF Und das ist die Seite, wenn jemand's hat hör ich es gerne, aber... mal sehen... es ist die Seite 76. (Anhang 2, Satz 20)

Lehrer 2 beginnt hier auf Niederländisch, aber wechselt zu Deutsch, wenn er erklärt, welche Seite die Schüler brauchen. In Beispiel 8 will Lehrer 2 versichern, dass es den Schülern klar ist, dass sie Fragen stellen dürfen. Deswegen erklärt er es nochmal auf Niederländisch.

8. Das ist womit wir weiter gehen. DENK ERAAN, STEL EEN VRAAG ZOMETEEN TUSSENDOR ALS ER IETS ONDUIDELIJK IS... (Anhang 2, Satz 8)

Beispiel 8 ist ein deutliches Vorbild des teilnehmerbezogenen Code-Switchings. Auch passt dieser Code-Switch zu der direktiven Funktion von Appel und Muysken (1987).

5.2.5. Individuelle Betreuung und disziplinarische Maßnahmen

Die Funktionen, die am wenigsten in der Studie vorkommen, sind die Funktionen ‚Individuelle Betreuung‘ und ‚Disziplinarische Maßnahmen‘. ‚Individuelle Betreuung‘ kommt als Funktion des Code-Switchings insgesamt nur dreimal vor und ‚Disziplinarische Maßnahmen‘ kommt nur viermal vor.

Ein Beispiel der individuellen Betreuung ist folgendes Beispiel, geäußert von Lehrer 2 während des Abfragens der Vokabeln:

9. EN DAT BETEKENT? (Schüler: ‚HUILEN‘) Oh du hast gut gelernt. Toll. (Anhang 2, Satz 40)

Hier wird der Schüler von Lehrer 2 gelobt, weil er gut gelernt hat. Das ist also individuelle Betreuung. Man könnte auch sagen, dass hier der Code gewechselt wird, um Solidarität auszudrücken. Dieses Beispiel hat also eine doppelte Funktion.

Ein Beispiel von einer disziplinarischen Maßnahme, wobei Code-Switching auftritt, ist im Beispiel 10 zurückzufinden:

10. Ich sagte gerade ich möchte anfangen... IK WILDE NET BEGINNEN EN DAN GA JE ER DOORHEEN TETTEREN. (Anhang 1, Satz 2)

Mit dem Wechsel macht der Lehrer klar, dass es ihm ernst ist und zeigt deutlich, dass der Schüler die Grenze überschritten hat. Der Schüler soll sofort aufhören zu reden. Auch in Wortwahl („tetteren“ heißt trompeten) macht er klar, dass der Schüler zu weit gegangen ist.

5.2.6. Solidarische Funktion

Die letzte Funktion ist die solidarische Funktion. Code-Switches mit dieser Funktion werden benutzt, um Solidarität in der Klasse zu zeigen. Der Lehrer kann diese Weise von Code-Switching einsetzen, wenn er zum Beispiel betonen will, dass er zusammen mit den Schülern die Sprache lernt, oder wenn er Zustimmung ausdrücken will, um die Muttersprache zu sprechen.

Lehrer 1 benutzt diese Funktion dreimal (7,3%). Lehrer 2 benutzt sie neunmal (19,1%). Im Beispiel 11 sieht man wie Lehrer 1 die solidarische Funktion des Code-Switchings benutzt.

11. Was ist ‚der Satz‘? (Schüler antwortet) HEEL GOED. Umlaut E. Sehr gut von dir. (Anhang 1, Satz 35)

Er komplimentiert den Schüler auf Niederländisch. Auf diese Weise ist er sicher, dass der Schüler versteht was er gesagt hat. Dies hat mit der sozialen Funktion ‚Personalisierung vs. Objektivierung‘ von Gumperz (1982) zu tun. Wenn der Lehrer den Code wechselt, betont er dass es um seine eigene Meinung handelt, er personalisiert also die Aussage. Auch Lehrer 2 benutzt diese Funktion auf die gleiche Weise (Beispiel 12):

12. Nummer eins. Da steht EN DAT IS EEN GOEDE VRAAG WANT DAAR STAAT 'saß' EN WAT BETEKENT 'saß'? (Anhang 2, Satz 14)

Auch benutzt er diese Funktion um betonen zu können, dass er eine Antwort der Schüler bekommen möchte. Er versucht, die Sprechangst der Schüler niedriger zu machen, wie im Beispiel 13:

13. Du hast es gefunden? Toll, toll. MOOI. WIE HEEFT HET NOG NIET? (Anhang 2, Satz 9)

In diesem Beispiel macht der Lehrer klar, dass er lieber eine Antwort bekommt, auch wenn es nicht auf Deutsch gesagt wird. Die Antwort ist wichtiger als die Sprache.

6. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Teilfragen und damit auch die Hauptfrage beantwortet und es wird ein Versuch gemacht, die Ergebnisse zu erklären. Die Hauptfrage dieser Untersuchung lautet:

Welche Funktionen des Code-Switchings zeigen sich bei Lehrern im DaF-Unterricht in den Niederlanden und in welchem Verhältnis zueinander findet man diese Funktionen im Unterricht?

Zuerst werden die Teilfragen beantwortet. Die erste Teilfrage, die beantwortet wird, lautet:

Welche Funktionen des Code-Switchings gibt es im DaF-Unterricht in den Niederlanden?

In dieser Untersuchung sind sieben Funktionen des Code-Switchings im Unterricht untersucht worden. Diese Funktionen sind ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘, ‚Wechsel der Aufgabe‘, ‚Grüße und kurze Phrasen‘, ‚Erklärungen‘, ‚Individuelle Betreuung‘, ‚Disziplinarische Maßnahmen‘ und ‚Solidarische Funktion‘. Alle in dieser Studie untersuchten Funktionen kommen im Material vor. Es gibt im DaF-Unterricht in den Niederlanden also viele Funktionen des Code-Switchings. Am meisten kommt die Funktion ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘ vor, am wenigsten kommt die Funktion ‚Individuelle Betreuung‘ vor.

Hypothese 1 ist mit der Beantwortung dieser Teilfrage bestätigt. Alle Funktionen, die Bezug haben auf das Code-Switching des Lehrers, die Munukka (2006) gefunden hat, sind vorgekommen in dieser Untersuchung. Interessant ist es, zu erwähnen, dass Munukka als lehrerbezogene Funktion auch ‚Grammatikunterricht‘ hatte, aber in dieser Untersuchung ist entschieden worden, dass diese Funktion kein wirkliches Code-Switching beinhaltet.

Die nächste Teilfrage, die beantwortet wird, ist:

Stimmen diese Funktionen überein mit den Funktionen im DaF-Unterricht, die man in der Literatur findet?

Diese Funktionen stimmen mit den Funktionen im DaF-Unterricht, die man in der Literatur findet, überein. Munukka (2006) hat in ihrer Untersuchung diese Funktionen auch gefunden,

und diese Funktionen kommen auch bei Canagarajah (1995) vor, sei es mit anderen Namen. Leider sind beide Untersuchungen qualitativ statt quantitativ ausgeführt worden, und kann nicht verglichen werden, wie oft diese Funktionen in ihren Untersuchungen vorkommen.

Die letzte Teilfrage, die beantwortet wird, lautet:

In welchem Verhältnis zueinander findet man die verschiedenen Funktionen im Unterricht?

Wie schon bei Teilfrage 1 erwähnt, kommt die Funktion ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘ am meisten vor. Am wenigsten kommt die Funktion ‚Individuelle Betreuung‘ vor, diese Kategorie kommt bei Lehrer 1 nur einmal vor, bei Lehrer 2 findet man diese Funktion zweimal. Auffallend ist, dass es zwischen den beiden Lehrern einen großen Unterschied gibt in dem Verhältnis, in dem die Code-Switches zu einander vorkommen. Bei Lehrer 1 hat 68,3% der Code-Switches die Funktion ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘, bei Lehrer 2 ist das nur 27,7%. In Kapitel 5.1., Allgemeine Überblick, würde schon einen möglichen Grund dafür gegeben. Lehrer 1 benutzt nämlich die Muttersprache und Zielsprache viel systematischer als Lehrer 2. Er spricht viel länger Deutsch in der Klasse, und hat deswegen weniger Momente, in denen andere Funktionen passieren können.

Hypothese 2 ist von diesen Ergebnissen bestätigt worden. Die Funktion ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘ ist nicht nur eine große Kategorie, sie ist die größte Kategorie.

Hypothese 3 stimmt auch. Diese Funktion wird von Lehrer 2 mehr benutzt als von Lehrer 1, aber noch immer weniger als zum Beispiel Funktion 1 und Funktion 4.

Code-Switching mit der Funktion ‚Grüße und kurze Phrasen‘ sind bei Lehrer 2 die zweitgrößte Kategorie. Damit kann Hypothese 4 teilweise bestätigt werden. Es ist bei Lehrer 1 tatsächlich eine große Kategorie, die Kategorie umfasst bei ihm insgesamt 21,3% der totalen Anzahl der Code-Switches. Lehrer 1 benutzt diese Funktion aber nur einmal. Deswegen ist der totale Prozentsatz dieser Kategorie nur 13%, genausoviel wie Funktion 4, ‚Erklärungen‘, und ein Prozent weniger als Funktion 7, die solidarische Funktion. Das heißt, dass Hypothese 4 nicht ganz bestätigt werden kann. Weil nur zwei Lehrer aufgenommen sind, ist es schwer zu sagen wie oft der durchschnittliche Lehrer diese Funktion benutzt.

Interessant sind auch die Ergebnisse der Funktion ‚Erklärungen‘. In Hypothese 5 war die Erwartung, dass diese Kategorie nicht sehr groß sein würde. Bei Lehrer 1 ist es aber die zweitgrößte Kategorie, mit 14,6%. Bei Lehrer 2 umfasst diese Kategorie 10,6 % der Code-

Switches. Insgesamt ist diese Funktion damit zusammen mit Funktion 3, ‚Grüße und kurze Phrasen‘, die dritte Kategorie. Hypothese 5 stimmt also nicht und wird zurückgewiesen.

In Kapitel 5, Analyse, hat sich gezeigt, dass Code-Switching mit der Funktion ‚Individuelle Betreuung‘ in dieser Untersuchung nur wenig vorgekommen ist. Hypothese 6 lautete, dass es, wenn diese Funktion wenig vorkommt, heißt, dass die Benutzung der Fremdsprache das wichtigste Ziel der Stunde ist. Diese Hypothese kann jetzt bestätigt werden. Die untersuchten Lehrer halten Benutzung der Zielsprache für wichtiger als die Verständlichkeit für die Schüler.

Insgesamt kommt Funktion 6, ‚Disziplinarische Maßnahmen‘, nur viermal vor. Damit ist es die zweitkleinste Kategorie und ist Hypothese 7 bestätigt worden. Die Lehrer warten so lange wie möglich um den Wechsel in die Muttersprache zu machen.

Die letzte Funktion, die untersucht worden ist, ist die solidarische Funktion. Sie kommt 12 Mal vor im Material und ist damit die zweitgrößte Kategorie. Hypothese 8 ist damit auch bestätigt worden, und sogar überschritten.

Mit der Beantwortung der Teilfragen und Bestätigung oder Zurückweisung der Hypothesen ist auch die Hauptfrage beantwortet worden.

7. Fazit

In dieser Untersuchung sind die Code-Switches von zwei Lehrern analysiert. Es ist untersucht, welche Funktionen sich bei Lehrern im DaF-Unterricht in den Niederlanden zeigen und in welchem Verhältnis diese Funktionen sich zeigen. Es zeigen sich verschiedenen Funktionen im DaF-Unterricht in den Niederlanden. Untersucht worden sind folgende Funktionen:

- Verdeutlichungen und Wiederholungen
- Wechsel der Aufgabe
- Grüße und kurze Phrasen
- Erklärungen
- Individuelle Betreuung
- Disziplinarische Maßnahmen
- Solidarische Funktion

Diese Funktionen sind alle vorgekommen in dieser Untersuchung. Die größte Kategorie war ‚Verdeutlichungen und Wiederholungen‘, am wenigsten ist die individuelle Betreuung vorgekommen.

Es wurden die Code-Switches untersucht von zwei Lehrern. Diese Stichprobe ist sehr klein, und es gab ziemlich viele Unterschiede zwischen den beiden Lehrern. Trotzdem können die Ergebnisse als richtungsgebend gesehen werden. Weitere Studien können ausweisen, ob die Ergebnisse dieser Arbeit maßgebend für den DaF-Unterricht in den Niederlanden sind oder nicht.

Anlässlich dieser Studie gibt es einige Fragen, die interessant sind für weitere Untersuchungen. So könnte diese Untersuchung nochmal ausgeführt werden, aber mit einer größeren Stichprobe, sodass gesehen werden kann, ob die Ergebnisse dieser Untersuchung wiederholt und so validiert werden können. Es kann dann auch gesehen werden, welcher der beiden Lehrer eine ‚durchschnittlichere‘ Weise von Code-Switching hat.

Es sind nur sieben Funktionen des Code-Switchings untersucht worden, es gibt in der Literatur aber viel mehr Funktionen. Es ist noch nicht untersucht worden, inwiefern diese anderen Funktionen auch im DaF-Unterricht in den Niederlanden vorkommen.

Auch sind in dieser Untersuchung die Code-Switches der Schüler außer Betracht gelassen. Interessant wäre, herauszufinden, ob die gleichen Funktionen wie in der Untersuchung von Munukka (2006) oder in der Untersuchung von Canagarajah (1995) auch hier in den Niederlanden gefunden werden könnten.

Schließlich ist es wichtig zu wissen, dass in dieser Untersuchung keine Schlussfolgerungen gezogen worden sind, inwiefern Code-Switching zu einem effektiven Sprachunterricht beiträgt. Es wäre sehr interessant, weiter zu forschen, um die Frage zu beantworten, ob es sinnvoll ist, Code-Switching in der Klasse zu benutzen, oder ob der Lehrer es lieber vermeiden sollte.

8. Literaturverzeichnis

Appel, René & Pieter Muysken (1987): *Language contact and bilingualism*. London: Arnold

Auer, J.C.P. (1988): A conversation analytic approach to code-switching and transfer. In: Heller, Monica (Hg.): *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives*. New York: Mouton de Gruyter, 187 – 213

Becker, K.R. (1997): Spanish/English bilingual codeswitching: A syncretic model. In: *Bilingual review*, 22, 3 – 31

Blom, Jan-Petter & John J. Gumperz (1972): Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In: J.J. Gumperz & D. Hymes (Hg.): *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Canagarajah, A. Suresh (1995): Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. In: *Journal of multilingual and multicultural development*, 16, 173 – 195

Cook, Vivian (1996): *Second language learning and language teaching*. London: Arnold

Gumperz, John J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press

Huneke, Hans-Werner & Wolfgang Steinig (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Mitchell, Rosamund & Florence Myles (2004): *Second language learning theories. Second edition*. London: Hodder Education

Munukka, Päivi (2006): *Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht*. Pro Gradu-Arbeit, Universität Jyväskylä

Poplack S (1980): “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y termino en español”: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581 – 618

Anhang 1: Code-Switches Lehrer 1 (L1)

Nr.	Zeit	Äußerung	Type	Categorie
1	02.20	Du siehst gut aus, also die Farbe... KLEUR...	SI	1
2	07.01	Ich sagte gerade ich möchte anfangen... IK WILDE NET BEGINNEN EN DAN GA JE ER DOORHEEN TETTEREN	SE	7
3	07.56	...zu langweilig... SAAI...	SI	1
4	08.17	geöffnet OPEN.	SI	1
5	10.58	fahren wir weiter GAAN WE VERDER?	SE	1
6	11.22	Dann mache ich zwei... mache ich verschiedenen Gruppen oder ihr macht selber Gruppen wenn ihr auskommt ALS JULLIE HET ZELF REDDEN OM UIT TE KOMEN dann macht ihr selber Gruppen.	SE	1
7	11.32	Wenn ihr das nicht schafft, einige bleiben übrig SOMMIGE BLIJVEN OVER...	SE	1
8	11.50	Von Kapitel 7 und Kapitel 8 müsst ihr einfach etwas einliefern EEN PROJECT sagen wir mal ein Projekt	SI	1
9	12.22	Es gibt noch eine Hörprüfung JE HEBT NOG EEN HOOR... EEN LUISTERTOETS...	SE	1
10	13.51	Wir haben verabredet Mittwoch WOENSDAG	SI	1
11	15.04	Gut. Frage. (Schülerin: „NOU“) NEE NIET NOU. Okay?	SE	7/8
12	15.24	Dann kannst du keine Fehler machen DAN KAN JE GEEN FOUTEN MAKEN	SE	1
13	15.54	Theoretisch kann das, ja, stimmt NOU HOOR IK NOG STEEDS JULLIE TWEEEN PRATEN. GAAT EEN VAN JULLIE TWEE ERGENS ANDERS ZITTEN OF GAAN WE DOEN? STOPPEN MET PRATEN, OF APART GAAN ZITTEN. (Schüler: “WE STOPPEN WEL MET PRATEN”) OK MOOI. Nehm mal vor euch, Kapitel sechs erste Seite.	SE	7
14	16.44	Was musst du davon bezahlen? WAT MOET JE ERVAN BETALEN?	SE	1
15	16.46	Und dann habt ihr auch gemerkt, dass der eine nichts davon bezahlen muss und der andere, der ziemlich viel Geld bekam, ziemlich viel davon bezahlen muss. DE EEN DIE HEEL WEINIG KREEG HOEFDE ER WAARSCHIJNLIJK NIKS OVER VAN TE BETALEN MAAR DE ANDER DIE HEEL VEEL KREEG DIE MOET BIJVOORBEELD OOK ZIJN KLEDING KOPEN.	SE	1/4

16	19.09	Dann wissen wir wenigstens wieder worüber es ging. DAN WETEN WE TENMINSTE WEER WAAR HET OVER GING.	SE	1
17	19.16	Lies mal vor. DE VRAAG VOORLEZEN.	SE	1
18	19.33	Dann hast du es also nicht korrigiert. HEB JE HET NIET VERBETERD.	SE	1
19	20.25	Bevor ihr anfangt VOORDAT JE BEGINT MET OEFENING DRIE	SE	1
20	21.27	... die erste gelbe Seite DE EERSTE GELE BLADZIJDE HOOFDSTUK ZES erste gelbe Seite	SE	1
21	21.37	Und zwar die Grammatik IK WACHT EVEN TOT DE LAATSTE ZOEVER IS	SE	7
22	33.28	PAK EVEN JULLIE SCHRIFT ERBIJ nehmt euer Heft und...	SE	1
23	33.50	Gelbe Seite daneben legen GELE BLADZIJDE ERNAAST LEGGEN	SE	1
24	41.35	Bist du schon so weit? BEN JE AL ZOEVER?	SE	1
25	41.55	Am Mittwoch habt ihr die Vorträge jetzt. (Schüler: DUS DAT IS VOOR DIE ANDERE WEEK MAANDAG?) VOLGENDE WEEK MAANDAG (Schüler: MAAR DAN HEBBEN WE VRIJ.) Ach so, deswegen. Ähhh... Gut von dir.	SE	4/5
26	44.16	Zum Beispiel Bahnhof Bahn-Hof zwei Silben TWEE LETTERGREPEN dann geht es um Hof	SI	1
27	44.26	Die Bahn, der Hof, der Bahnhof IS NET ALS IN HET NEDERLANDS	SE	4
28	01.04.49	Okay. Wer fügt hinzu? Danke schön. (Schüler: WAT ZEGT U?) Fügt hinzu? AANVOEGEN EEH AANVULLEN	SE	1
29	01.05.10	Wer noch mehr? Es gibt noch vieles. (Schüler redet) JUIST HET SCRIPT WORDT GESCHREVEN. (Weiter auf Niederländisch)	SE	4/8
30	01.05.49	Wer kann noch was erzählen was noch nicht erzählt worden ist? WIE HEEFT ER NOG IETS WAT NOG NIET VERTELD IS?	SE	1
31	01.06.03	Was war mit New York? (Schüler redet) HET GING OVER... JA... Wer weiß was war mit New York?	SE	1
32	01.06.22	Niemand? Dann erzählt ... Ja? (Schüler redet) NEE Nein nein HIJ VERTELT VROEG HIJ ZEI DAT ZIJ SAMEN EEN KEER IN NEW YORK WAREN GEWEEST...	SE/SI	1/4
33	01.07.26	Das sehen wir wahrscheinlich nächstes Mal DAT ZIEN WE WAARSCHIJNLIJK DE VOLGENDE KEER	SE	1

34	01.10.05	(Erklärung Grammatik auf Niederländisch) ÉÉN F DAT BESTAAT NIET IN HET DUIJS. Wir sind bei... Ian!	SE	2
35	01.11.01	Was ist ‚der Satz‘? (Schüler antwortet) HEEL GOED. UMLAUT E Sehr gut von dir.	SE	1/3/8
36	01.11.22	Seit ihr schon so weit? ZIJN JULLIE AL ZOVER OF NIET?	SE	1
37	01.15.08	Wo sind die Fehler? IN DE ZINNETJES, PERSOONLIJKE VOORNAAMWOORDEN BEZITTELIJKE VOORNAAMWOORDEN EN WERKWOORDEN MOEST JE LEREN.	SE	4

Anhang 2: Code-Switches Lehrer 2 (L2)

Nr.	Zeit	Äußerung	Type	Funktion
1	07.52	Wieso hast du nicht gegessen? (Schüler: WAT?) WAAROM HEB JE NOG NIET GEGETEN? (Schüler antwortet) JA. PLAN DE PAUZE GOED IN. Dann habt ihr für heute gelernt...	SE	1/7
2	08.14	Ich muss noch mal eben erklären Frau Boelhouwer ist heute hier die macht eine Forschung also eine kleine Forschung nach dem Unterricht nach uns spezifisch nach dem Deutschunterricht DUS ZE DOET EEN ONDERZOEK NAAR DUITSE LES EN HEEFT EEN AANTAL LESSEN OOK VAN ANDERE COLLEGA'S BEZOCHT DAAROM IS ZE HIER	SE	1
3	08.37	GOED. Äh ich will heute... ich will heute...	SE	3
4	10.18	Und das Wort ‚VERVEELD‘ (Schüler antwortet: Gelangeweilt) Gelangeweilt (Schüler: IS HETZELFDE) NEE DAT IS NIET HETZELFDE. Gelangeweild IS WAT ANDERS	SE	4/5
5	13.21	Und dann ‚MISSELIJK‘ (Schüler antwortet: Übel) EN HET WOORDJE ‚ENTHOUSIAST‘... (Nachher switch nach dem Niederländischen)	SE	2
6	14.59	LET EROP DE MOEILIKERE WOORDEN DIE MOETEN IETS BETER. Gut. Lars, kannst du mir mal sagen...	SE	2
7	15.29	Dann ‚AMBITIEUS‘ (Länger still...) NEE? (Schüler: NEE) FERRY? (Schüler: ehrgeizig) GOED ONTHOUDEN, BELANGRIJK WOORD.	SE	8
8	16.49	Das ist womit wir weiter gehen. DENK ERAAN, STEL EEN VRAAG ZOMETEEN TUSSENDOOR ALS ER IETS ONDUIDELIJK IS...	SE	4
9	17.34	Du hast es gefunden? Toll, toll. MOOI. WIE HEEFT HET NOG NIET?	SE	8
10	18.37	Vier. Da ist der Satz ‚Er hat sich ohne ein Wort an sein Keyboard gesetzt‘ ne? ‚hat gesetzt‘. STILSTAND OF BEWEGING?	SE	4
11	20.27	JE MOET DAT NOG EVEN GOED DOORLEZEN VOOR DE EINDTOETS JA. Roos, bitte? (Schülerin: DE VIJFDE) DE VIJFDE?	EM	3
12	21.17	OPDRACHT ACHT. Aufgabe acht.	SE	1
13	21.54	Also ich habe die Lampe hier ist die Lampe und da ist mein Bett und ich stelle es. DUS IK ZET HET NEER.	SE	1

14	23.05	Nummer eins. Da steht EN DAT IS EEN GOEDE VRAAG WANT DAAR STAAT 'saß' EN WAT BETEKENT 'saß'?	SE	8
15	25.40	VOOR HET INHALEN VAN GEMIST WERK. Also das bedeutet Arbeitsstunde.	SE	7
16	26.13	Nö nö nö das machen wir jetzt nicht. NEE DAT DOEN WE ZOMETEEN	SE	1
17	26.53	Ich sehe dich am Ende noch mit einem schönen Zettel. MET EEN MOOI BRIEFJE. VAN UITGESTUURD.	SE	1/7
18	28.24	HET IS NU MAAR EIGENLIJK EEN LETTER MAAR HET MAAKT WEL HET FOUTE BETEKENISVERSCHIL. Okay, gut, das waren die erste Aufgaben. Grammatik.	SE	2
19	28.35	Die Fälle DUS DE NAAMVALLEN	SE	1
20	28.42	HOOFDSTUK VIJF Und das ist die Seite, wenn jemand's hat hör ich es gerne, aber... mal sehen... es ist die Seite 76.	SE	4
21	28.55	Sechundsiebzig. HET IS HET TWEEDE THEMA OP DE TOETS	SE	4
22	29.02	HET IS EEN GROOT THEMA OP ZICH. Seite sechundsiebzig.	SE	3
23	29.09	Sechundsiebzig. ZESEZENVEENTIG.	SE	1
24	30.25	EEN PLAATSBEPALING EN ... TIJD IK HOOR HET. Ja genau. DUS DAT ZIJN DE TWEE VERSCHILLEN.	EM	3
25	31.31	EN OMDAT WE HET NIET KUNNEN VERVANGEN, TIM, DOOR HET MOET HET MET DUBBEL-S. Doppelt-S. JA?	SI	1
26	36.13	DAN WORDT DIE 'DIE SCHWEIZ' 'DER SCHWEIZ' JA. Gut. Aufmerksam, aber... OPLETTEND MAAR HET IS VOOR NU IETS ANDERS HE WAAR WE MEE BEZIG ZIJN.	EM	3/1
27	37.10	NUMMER DRIE 'ODER' Nummer drei ,oder'	SE	1
28	39.18	GOED. JA? (Schüler: MAG IK NAAR DE WC?) Ja. Gut. (Schüler: MAG IK NA HEM?) Das auch. Du darfst auch gehen.	EM	3/8
29	39.48	Damit fangen wir an. Wenn es noch Fragen gibt komme ich gleich vorbei. EH DAAR BEGINNEN WE MEE EN DAN MOETEN WE NOG EEN STUKJE LEZEN.	SE	1
30	49.01	WE GAAN IETS LEZEN. DAT IS EEN TIJD TERUG. Die Seite 134.	SE	3
31	55.19	Nochmal das letzte Wort? (Schüler wiederholt) Gut. WAT BETEKENT DAT?	SE	8

32	57.14	HEBBEN WE VORIGE KEER GELUISTERD MAAR HEBBEN WE NIET BESPROKEN. Aufgabe vierzehn Kapitel fünf!	SE	3
33	58.12	MOET IK ER WEL HOOFDSTUK ZEVEN OPSCHRIJVEN EN NIET VIJF. Danke schön.	EM	3
34	1.03.55	Ihr habt schon die Wörter vom Rechner, und jetzt bekommt ihr diese Wörter noch dazu. WE LUISTEREN NOG EEN KEER HET LIEDJE.	SE	1
35	1.07.04	DAAR HEB IK VANDAAG NIET ZO'N ZIN IN. Gut. Ist noch eine Frage da?	SE	7
36	1.10.50	Okay, die Wörter. HET WOORDJE 'immer'...	SE	2
37	1.11.18	WIE KAN ME ZEGGEN WAT BETEKENT DAT? (Schüler: ALTIJD) Genau. Prima. Dann die Nummer eins...	SE/EM	3/2
38	1.11.29	Wer hat das gehört? (Schüler: ‚Nur‘) ‚Nur‘ EN DAT BETEKENT?	SE	8
39	1.12.00	Dann die Nummer zwei. Welches Wort gehört da? (Längere Pause) HET WAS EEN WERKWOORD...	SE	8
40	1.12.47	EN DAT BETEKENT? (Schüler: 'HUILEN') Oh du hast gut gelernt. Toll.	SE	5/8
41	1.12.54	Die Nummer vier. (Schüler: ‚denn‘) ‚Denn‘. EN ‚denn‘ BETEKENT?	SE	8