



Perspektiven Deutsch als Fremdsprache

Herausgegeben von Uwe Koreik, Udo Ohm und Claudia Riemer

Band 37

**Zur unterrichtlichen
Sprachenwahl von
Lehrpersonen im
studienvorbereitenden
Fremdsprachenunterricht**

am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache
in China

von

Lin Xi



Schneider Verlag Hohengehren

Umschlaggestaltung: Gabriele Majer, Aichwald

Umschlagfoto: Lin Xi

Lin Xi

Qingdao University of Science and Technology (Qingdao, China)

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Paderborn

Diese Studie wurde von CSC (Chinese Scholarship Council) finanziell unterstützt.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2228-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2023
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

赠予我的父母和阿天

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen meinen großen Dank aussprechen, die mich bei der Anfertigung dieser Dissertation unterstützt haben.

Prof. Dr. Julia Settineri möchte ich besonders danken für den Themenvorschlag, die hervorragende Betreuung und ihre enorme Unterstützung bei der Durchführung der gesamten Forschungsarbeit. Bei Prof. Dr. Constanze Niederhaus bedanke ich mich sehr für die ständige Hilfsbereitschaft und die zweite Begutachtung der Arbeit. Prof. Dr. Michael Hofmann danke ich herzlich für die Übernahme des Vorsitzes der Promotionskommission. Dr. Sandra Drumm möchte ich für die wertvollen Anregungen und die Teilnahme an der Promotionskommission besonders danken. Bei Frau Elke Langelahn möchte ich mich für die mühevollen Arbeit des Korrekturlesens herzlich bedanken.

Mein besonderer Dank gilt auch dem Kooperationsprojekt Chinesisch-Deutsche Technische Fakultät (CDTF) zwischen der Universität Paderborn und der Qingdao University of Science and Technology, das mir die Möglichkeit gegeben hat, diese Studie durchzuführen und die Daten an der Fakultät zu erheben. Auch den Kolleg*innen an der CDTF in China, besonders denen, die an der empirischen Untersuchung teilgenommen haben, danke ich herzlich für ihre Unterstützung.

Für die finanzielle Unterstützung danke ich dem CSC (*Chinese Scholarship Council*) herzlich.

Bei der gesamten Arbeitsgruppe im Modul Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Paderborn bedanke ich mich herzlich für die freundlichen Diskussionsgespräche, die konstruktiven Anregungen und die stete Hilfsbereitschaft. Auch dem Arbeitsteam Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld danke ich herzlich für ihre Stimmen im Kolloquium. Bei Prof. Dr. Karin Pittner an der Ruhr-Universität Bochum bedanke ich mich sehr für ihre Unterstützung im Rahmen des Mentoring-Programms. Besonders möchte ich noch meinen „Promotionsgeschwistern“ Andre Gövert, Dennis Hambach, Amra Havkic und Hongyu Zhu herzlich danken, die mich im Rahmen des Promotionsstudiums mit produktiven Gesprächen und lieben Worten begleitet haben.

Bei meinen Eltern, Yuqiang Xi und Yuqin Han, möchte ich mich ganz besonders für ihr großes Verständnis und Vertrauen während meines Studiums in Deutschland bedanken. Auch meinen Verwandten und Freund*innen danke ich herzlich für ihre liebevolle Unterstützung. Besonders bei Nan Kang und Michael Drumm möchte ich für ihre Ermutigungen Danke sagen.

Nicht zuletzt möchte ich meinem Freund Tianxiao Xu den allerherzlichsten Dank aussprechen, der mich während meines Studiums stets mit größter Liebe und Toleranz begleitet hat. Ohne seine Unterstützung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	XIII
Tabellenverzeichnis.....	XV
Abkürzungsverzeichnis	XVIII
1 Einleitung	1
2 Terminologie.....	7
2.1 Unterrichtliche Sprachenwahl als Forschungsgegenstand	7
2.1.1 Begriffsklärung <i>Unterrichtssprache</i>	8
2.1.2 Code-Choice vs. Code-Switching.....	11
2.2 L1 und L2, Zweit- und Fremdsprachenerwerb, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache	13
2.3 Studienvorbereitender, studienbegleitender und berufsvorbereitender Fremdsprachenunterricht und fremdsprachiger Fachunterricht	16
2.4 Zusammenfassung	18
3 Relevante Forschungsdiskurse zur Unterrichtssprache.....	21
3.1 Interaktionsanalyse des Fremdsprachenunterrichts.....	21
3.2 Der Faktorenkomplex des chinesischen Fremdsprachenunterrichts	25
3.3 Einstellungen von Fremdsprachenlehrkräften	29
3.4 Zusammenfassung	35
4 L1 und L2 als Unterrichtssprachen im L2-Unterricht	39
4.1 L1 und L2 als Unterrichtssprachen beim L2-Lernen	39
4.1.1 L1- und L2-Erwerb in den Spracherwerbstheorien.....	39
4.1.2 L1 und L2 in den Hypothesen zum L2-Lernen	42
4.2 L1 und L2 als Unterrichtssprachen beim L2-Lehren	46
4.2.1 L1 und L2 als Unterrichtssprachen in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts.....	46
4.2.2 Unterrichtssprache zur Vermittlung bestimmter Sprachkompetenzen	48
4.2.3 Unterrichtliche Sprachenwahl und Lehrkompetenz	51

4.3	Die historische didaktische Debatte über die Sprachenwahl im Fremdsprachenunterricht	55
4.3.1	„Rote Karte“ gegen die L1 im Fremdsprachenunterricht	56
4.3.2	„Aufgeklärte Einsprachigkeit“ und bilingualer Fremdsprachenunterricht	60
4.3.3	Ein Gegenentwurf der Rolle der L1 im Fremdsprachenunterricht	65
4.3.4	Vier Positionen zur L1 und L2 als Unterrichtssprachen im Fremdsprachenunterricht	66
4.4	Zusammenfassung	68
5	Forschungsüberblick zum Thema Unterrichtssprache.....	73
5.1	Die Quantität der L1- und L2-Verwendung im Fremdsprachenunterricht	73
5.2	Begründung der Verwendung von L1 und L2 im Fremdsprachenunterricht	80
5.2.1	Funktionen der Verwendung der L1 und L2 im Fremdsprachenunterricht	81
5.2.2	Einflussfaktoren auf die Sprachenwahl von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht	88
5.3	Einstellungen gegenüber der L1 und L2 als Unterrichtssprachen im Fremdsprachenunterricht.....	95
5.4	Auswirkungen der Verwendung der L1 und L2 als Unterrichtssprachen	105
5.5	Forschungsstand zur Verwendung der L1 und L2 im Fremdsprachenunterricht in China	109
5.6	Zusammenfassung	113
6	Empirische Forschung	121
6.1	Forschungshintergrund und -kontext an der Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät (CDTF) in Qingdao, China ..	121
6.1.1	Studienvorbereitender Fremdsprachenunterricht Deutsch an der CDTF	122
6.1.2	Das didaktische Problem bezüglich der Unterrichtssprache im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der CDTF.....	125
6.2	Fragestellungen.....	127
6.3	Methodisches Design	128
6.4	Proband*innen.....	131
6.4.1	Auswahl der Proband*innen	131
6.4.2	Erste Kontakte mit den Proband*innen	134

6.5	Unterrichtsbeobachtungen	136
6.5.1	Methodische Vorüberlegungen	136
6.5.2	Pilotierung der Datenerhebungsinstrumente	143
6.5.3	Datenerhebung	149
6.5.4	Datenaufbereitung	153
6.5.5	Datenauswertung	155
6.5.6	Interrater-Überprüfung	164
6.6	Interviews	166
6.6.1	Methodische Vorüberlegungen	167
6.6.2	Pilotierung der Interviewverfahren	174
6.6.3	Durchführung der Interviews	178
6.6.4	Datenaufbereitung	181
6.6.5	Datenauswertung	183
6.6.6	Intercoder-Überprüfung	192
6.7	Zusammenfassung	193
7	Ergebnisse der empirischen Forschung	195
7.1	Quantität der L1- und L2-Verwendung	195
7.1.1	Zentrale Ergebnisse	195
7.1.2	Einzelfall-Ergebnisse und Vergleiche	198
7.1.3	Interrater-Reliabilität	200
7.2	Funktionen der L1- und L2-Verwendung der Lehrpersonen ...	202
7.2.1	Themen- und kontextbezogene Funktionen der Lehrer*innenäußerungen	202
7.2.2	Einzelfall-Interpretationen der Funktionen unterrichtlicher Sprachenwahl der Lehrpersonen	207
7.2.3	Interrater-Reliabilität	220
7.3	Einflussfaktoren auf die Sprachenwahl der Lehrpersonen	225
7.3.1	Das Einflussfaktorensystem im studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht Deutsch	226
7.3.2	Zentrale Ergebnisse der kategorienbasierten Analyse	232
7.3.3	Einzelfalldarstellungen	239
7.3.4	Intercoder-Übereinstimmung	256
7.4	Einstellungen von Lehrpersonen bezüglich der L1- und L2- Verwendung im studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht Deutsch	258
7.4.1	Zentrale Ergebnisse	259
7.4.2	Einzelfalldarstellungen	264
7.4.3	Intercoder-Übereinstimmung	284
7.5	Einzelfall-Modelle	287
7.5.1	LA	287
7.5.2	LB	289

7.5.3	LC	291
7.5.4	LD	293
7.5.5	LE	295
7.5.6	LF	297
7.6	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	298
7.7	Diskussion	303
7.7.1	Methodische Diskussion	303
7.7.2	Inhaltliche Diskussion	307
7.8	Schlussfolgerung	313
8	Didaktische Implikation	317
9	Zusammenfassung und Ausblick.....	321
	Literaturverzeichnis	325
	Anhang	343
A1	Beispieltext der Einverständniserklärung	344
A1.1	Einverständniserklärung zur Unterrichtsbeobachtung.....	345
A1.2	Einverständniserklärung für das Interview.....	346
A2	Datenerhebungsinstrumente	347
A2.1	Unterrichtsprotokoll (Beispielformular)	348
A2.2	Interviewprotokoll (Beispielformular)	349
A2.3	Fragebogen für Lehrkräfte (Beispielformular).....	351
A3	Instrumente für die Datenaufbereitung und -auswertung..	352
A3.1	Mehrkategoriales Unterrichtsbeobachtungssystem.....	352
A3.2	Transkriptionsregeln für die Aufbereitung der Interviewdaten ..	377
A3.3	Codierungssystem der Einflussfaktoren	381
A3.4	Codierungssystem der Einstellungen von Lehrpersonen	405

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1: Funktionsbereiche der unterrichtlichen Sprachverwendung von Freeman et al. (2015: 135).....	24
Abbildung 3.2: Fremdsprachenunterricht als Faktorenkomplex (Edmondson/House 2006: 25).....	26
Abbildung 3.3: Das Modell der Lehrer*innenkognition von Borg (2006: 283).....	33
Abbildung 3.4: Komplexes Belief-System der EFL-Lehrenden von Zheng (2015: 36).....	34
Abbildung 4.1: Ein integriertes Modell des Zweitspracherwerbs auf Basis des Modells von Gass (Ellis 2008: 267).....	61
Abbildung 5.1: Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung (Klieme/Rakoczy 2008: 228).....	84
Abbildung 5.2: Kleinste-Quadrate-Regressionsanalyse von L2-Verwendung und L2-Verwendungsangst: Studierende und Lehrende (Levine 2003: 353).....	91
Abbildung 5.3: Das Beliefs-Modell von Teacher B bezüglich der L1-Verwendung für die Unterrichtsdisziplin (Kang 2013: 158).....	100
Abbildung 6.1: Hinweise zur Durchführung der Beobachtung.....	148
Abbildung 6.2: Annotationswerkzeug beim Codieren mit dem Partitur-Editor.....	161
Abbildung 6.3: Datenauswertung mit Partitur-Editor (Unterricht-LA-5).....	161
Abbildung 6.4: Untersuchung mit dem Suchwerkzeug EXMARaLDA-EXAKT.....	163
Abbildung 6.5: Leitfäden für die Vorstellung des retrospektiven Interviews (übersetzt ins Deutsche von der Forscherin).....	173
Abbildung 6.6: Merkblatt zur Durchführung des leitfadengestützten semi-strukturierten Interviews.....	176
Abbildung 6.7: Anmerkungen zur Gestaltung des retrospektiven Interviews.....	177
Abbildung 6.8: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100).....	185
Abbildung 6.9: Ablaufschema einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 125).....	189

Abbildung 7.1: Anteile der Unterrichtssprachen in der Lehrer*innenredezeit	198
Abbildung 7.2: Anteile der themenbezogenen Funktionen in der gesamten L1- und L2-Verwendung aller Lehrpersonen.....	205
Abbildung 7.3: Anteile der kontextbezogenen Funktionen in der gesamten L1- und L2-Verwendung aller Lehrpersonen.....	205
Abbildung 7.4: Anteile der F-I und F-II an der gesamten Redezeit und an der L1- und L2-Verwendung von LA	208
Abbildung 7.5: Anteile der F-I und F-II an der gesamten Redezeit und an der L1- und L2-Verwendung von LB	210
Abbildung 7.6: Anteile der F-I und F-II an der gesamten Redezeit und an der L1- und L2-Verwendung von LC	212
Abbildung 7.7: Anteile der F-I und F-II an der gesamten Redezeit und an der L1- und L2-Verwendung von LD	214
Abbildung 7.8: Anteile der F-I und F-II an der gesamten Redezeit und an der L1- und L2-Verwendung von LE	216
Abbildung 7.9: Anteile der F-I und F-II an der gesamten Redezeit und an der L1- und L2-Verwendung von LF.....	218
Abbildung 7.10: Code-Matrix-Browser für die Kategorien der Einflussfaktoren	233
Abbildung 7.11: Fallübersichten der codierten Einflussfaktoren.....	241
Abbildung 7.14: Einzelfall-Modell von LA	287
Abbildung 7.15: Einzelfall-Modell von LB	289
Abbildung 7.16: Einzelfall-Modell von LC	291
Abbildung 7.17: Einzelfall-Modell von LD	293
Abbildung 7.18: Einzelfall-Modell von LE	295
Abbildung 7.19: Einzelfall-Modell von LF	297

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1: Verschiedene Forschungsperspektiven und Kategoriensysteme der Unterrichtssprache.....	36
Tabelle 4.1: Unterscheidung der Fremdsprachenlehrenden nach der Sprachkompetenz in der L1 und L2 und ihre angenommene entsprechende Position zur Verwendung der Unterrichtssprache (Yonesaka 2005: 41)	68
Tabelle 4.2: Theoretische Pro- und Kontra-Argumente zur Einsprachigkeit und Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht.....	71
Tabelle 5.1: Unterschiedliche Begrifflichkeiten in englischsprachigen Untersuchungen von Lehrer*inneneinstellungen zur Unterrichtssprache	97
Tabelle 5.2: Ein duales Kategoriensystem zur funktionalen Analyse der Unterrichtssprache auf Basis der Kategoriensysteme aus vorhandenen Forschungsarbeiten	116
Tabelle 5.3: Zusammenstellung der Einflussfaktoren zur unterrichtlichen Sprachenwahl auf Basis der Kategoriensysteme aus vorhandenen Forschungsarbeiten	118
Tabelle 6.1: Überblick über den studienvorbereitenden Deutschunterricht an der CDTF	125
Tabelle 6.2: Datenerhebungsplanung an der CDTF.....	136
Tabelle 6.3: Vergleichende Informationen zu den Pilotstudien und zur Datenerhebung an der CDTF	146
Tabelle 6.4: Zusammenfassung des mehrkategorialen Codierungssystems der Unterrichtssprachen.....	160
Tabelle 6.5: Überblick über die Interviewzeiten und -orte	179
Tabelle 7.1: Zeitlänge und Prozentanteil der Redebeiträge von Lehrpersonen und Studierenden in den beobachteten Unterrichtseinheiten	197
Tabelle 7.2: Interrater-Übereinstimmung bzgl. der Codierung der Unterrichtssprachen nach vergebenen Codes.....	200
Tabelle 7.3: Abweichung des Messwerts der jeweiligen Raterin vom Durchschnittswert der Zeitmessung der Unterrichtssprachen	201
Tabelle 7.4: Interrater-Reliabilität bzgl. der qualitativ-quantitativen Auswertung der Unterrichtssprachen (Varianz, Standardabweichung und Variationskoeffizient).....	201

Tabelle 7.5: Themenbezogene Funktionen und ihre Anteile an der gesamten Lehrer*innenredezeit.....	203
Tabelle 7.6: Kontextbezogene Funktionen und ihre Anteile in der gesamten Lehrer*innenredezeit.....	204
Tabelle 7.7: Interrater-Übereinstimmung bzgl. der Codierung der themenbezogenen Funktionen (F-I) nach vergebenen Codes	221
Tabelle 7.8: Abweichung des Messwerts der jeweiligen Raterin vom Durchschnittswert der Zeitmessung der F-I	222
Tabelle 7.9: Interrater-Reliabilität bzgl. der qualitativ-quantitativen Auswertung der F-I (Varianz, Standardabweichung und Variationskoeffizient).....	223
Tabelle 7.10: Interrater-Übereinstimmung bzgl. der Codierung der kontextbezogenen Funktionen (F-II) nach vergebenen Codes.....	223
Tabelle 7.11: Abweichung des Messwerts der jeweiligen Raterin vom Durchschnittswert der Zeitmessung der F-II	224
Tabelle 7.12: Interrater-Reliabilität bzgl. der qualitativ-quantitativen Auswertung der F-II (Varianz, Standardabweichung und Variationskoeffizient).....	225
Tabelle 7.13: Liste der Einflussfaktoren auf die Sprachenwahl der Lehrenden	227
Tabelle 7.14: Anzahl der von den Codierenden vergebenen Codes im Dokument.....	256
Tabelle 7.15: Intercoder-Übereinstimmung bzgl. der Auswertung von Einflussfaktoren nach dem Vorhandensein des vergebenen Codes im Dokument.....	257
Tabelle 7.16: Anzahl der codierten Segmente der Codierenden im Dokument	258
Tabelle 7.17: Intercoder-Übereinstimmung bzgl. der Auswertung von Einflussfaktoren nach der Häufigkeit des vergebenen Codes im Dokument.....	258
Tabelle 7.18: Anzahl der vergebenen Codes der Codierenden im Dokument	285
Tabelle 7.19: Intercoder-Übereinstimmung bzgl. der Auswertung von Einstellungen nach dem Vorhandensein des vergebenen Codes im Dokument.....	286
Tabelle 7.20: Anzahl der codierten Segmente der Codierenden im Dokument	286

Tabelle 7.21: Intercoder-Übereinstimmung bzgl. der Auswertung von Einstellungen nach der Häufigkeit des vergebenen Codes im Dokument.....	286
---	-----

Abkürzungsverzeichnis

AS	Aussprache
BA	Beitragsaufforderung
CDTF	Chinesisch-Deutsche Technische Fakultät
CHE	Check
CL	chinesische Lehrperson/Lehrende
DM	disziplinäres Management
DL	deutsche Lehrperson/Lehrende
FB	Feedback
GE	Grammatikerläuterung
HA	Höflichkeitsausdruck
IA	Informationsangabe
KOM	Kommentar
KZU	Kommentare zur Unterrichtsausstattung
MBI-B	mitteilungsbezogene Interaktion – breite Themen
MBI-N	mitteilungsbezogene Interaktion – nahe Themen
MI	Missbilligung
MKS	Modell & Korrektur & Scaffold
MO	Motivierung
PA	Paraphrase
RS	Rechtschreibung
SDM	Satzfüller und Diskursmarker
SO	Solidarität
UH	Unterhaltung
UNK	unklar
ÜS	Übersetzung
VM	Verfahrensmanagement
WE	Wortschatzerklärung
WH	Wiederholung
ZI	Zitat

1 Einleitung

Dieses Dissertationsprojekt basiert auf der Forschung und Lehrpraxis an der *Chinesisch-Deutschen Technischen Fakultät* (CDTF) im Rahmen eines neunzehnjährigen Kooperationsprogramms zwischen der *Qingdao University of Science and Technology* (QUST) in China und der *Universität Paderborn* in Deutschland. Als ein erfolgreiches Beispiel für die universitären Kooperationsprogramme und Sprachinstitute in China, in denen erwachsene Lernende die deutsche Sprache aus Berufs- oder Ausbildungsgründen lernen, bietet die CDTF seit ihrer Gründung im Jahr 2001 den chinesischen Studierenden Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) neben ihrem naturwissenschaftlichen Fachstudium an, damit sie die sprachliche Prüfung (Test-DaF) als Zulassungsvoraussetzung für ein weiteres Fachstudium in Deutschland bestehen können.

Zur Förderung der Sprachlernleistungen dieser speziellen Adressatengruppe chinesischer Studierender naturwissenschaftlicher Fächer wird u. a. auch das didaktische Problem der Unterrichtssprache kontrovers diskutiert. Die Frage nach der Verwendung und Auswirkung der Erstsprache beim Fremdsprachenlernen wurde bereits seit der neusprachlichen Reform im 19. Jahrhundert neben der Grammatik als das meist diskutierte methodische Problem in der Fremdsprachendidaktik betrachtet (Butzkamm 2003a). Die lange Debatte (s. Kapitel 2.4) über die Problematik der Sprachenverwendung bei der Fremdsprachenvermittlung stellt einerseits die Schwierigkeit dar, eine eindeutige und klare Antwort zu erzielen, sie weist andererseits auf die große Relevanz und den Forschungswert dieses Themas in der Fremdspracherwerbsforschung hin.

Zu beachten ist, dass die didaktische Diskussion, die auf die Rolle der L1¹ (Erstsprache) im Erwerbsprozess der L2² (Fremdsprache oder Zielsprache) fokussiert, sich durch Untersuchungen mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten von der Frage ob bis zu wie viel, wie und unter welchen Bedingungen entwickelt (vgl. Cai/Cook 2015: 242f.). Die durch viele jüngere Publikationen dargelegte Veränderung der Rolle der Erstsprache bezieht sich nicht unbedingt auf eine negative oder positive Bewertung der L1-Verwendung im Fremdsprachenunterricht, sondern auf die Möglichkeit und die Forderung, diese Frage unter verschiedenen Lehr-Lernkontexten und unter

¹ Die Diskussion über den Begriff findet sich im Kapitel 2.1.2.

² Die Diskussion über den Begriff findet sich im Kapitel 2.1.2.

Berücksichtigung von verschiedenen Einflussfaktoren zu untersuchen. Wie Königs (2015: 5) darstellt, „sind wir heute in der Lage, einen differenzierte(re)n Blick auf die Frage zu werfen“.

In diesem Bereich besteht allerdings, im Vergleich zu den Untersuchungen zur Verwendung der L1 und L2 im Englischunterricht, für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in China ein Forschungsbedarf, insbesondere weil DaF zumeist erst ab Universitätseintritt als dritte Fremdsprache angeboten wird, wie dies in vielen anderen asiatischen Ländern ebenfalls der Fall ist (vgl. Harting 2011; Selke 2008), sodass es sich zunächst um Anfängerunterricht für erwachsene Lernende handelt. Außerdem ist die Frage nach der Unterrichtssprache insbesondere in nichtdeutschsprachigen Ländern, „vor allem in geographisch entfernten und kulturkundlich andersgearteten Gegenden“ (Köksal 2013: 87), in denen man die deutsche Sprache „im natürlichen Sprachraum fast kaum hört und auch wenig verwendet“ (Köksal 2013: 87), schwer zu beantworten. Die Kulturdistanz und der monolinguale Lehr-Lernkontext erschwert die Gestaltung einer Unterrichtsumgebung, die die L2-Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden fordert und fördert. Darüber hinaus scheint, trotz zahlreicher relevanter Forschungen zur Lehrsprache im universitären Fremdsprachenunterricht, die studienvorbereitende Sprachausbildung im Rahmen der internationalen Hochschulkooperation für Studierende aus naturwissenschaftlichen Fächern bislang noch wenig betrachtet zu sein. In Hinsicht auf das Ausbildungsziel, den Studienaufbau und die Unterrichtsorganisation stellt diese aber einen speziellen Lehr-Lernkontext dar, in dem weitere Forschungsmöglichkeiten, z. B. zur Analyse der Einflussfaktoren auf die unterrichtliche Sprachenwahl, eröffnet wird.

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit auf der Basis des aktuellen Forschungsstands und im Rahmen einer empirischen Studie an der CDTF untersucht, welche Sprache im studienvorbereitenden DaF-Unterricht in China aktuell gebraucht wird. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf die aktuelle Lehr- und Lernsituation im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht an der CDTF und auf die Tatsache, dass der Einsatz der L1 der Lernenden im Deutschunterricht, vor allem durch die chinesischen Lehrenden, sowohl von der Verwaltung als auch von den Lehrenden selbst kritisch gesehen wird, wobei sowohl die Ursachen als auch die Auswirkungen nicht empirisch belegt sind. Das Hauptziel der Arbeit besteht nicht darin, die Sprachenverwendung der Deutschlehrenden zu evaluieren, sondern eine systematische Analyse der sprachlichen Funktionen und der möglichen Einflussfaktoren der Verwendung der L1 und L2 im studienvorbereitenden Deutschunterricht durchzuführen. Daraus lassen sich folgende Fragestellungen der Dissertation ableiten:

- In welchem Umfang werden die L1 und die L2 im aktuellen studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht Deutsch an der CDTF genutzt?
- Für welche Funktionen werden die L1 und L2 als Unterrichtssprachen im studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht Deutsch an der CDTF eingesetzt?
- Welche Einflussfaktoren spielen eine Rolle bei der unterrichtlichen Sprachenwahl der Lehrpersonen an der CDTF?
- Welche Einstellungen haben die Lehrpersonen zur Verwendung der L1 und L2 als Unterrichtssprachen im studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht Deutsch?

Die Untersuchung kann zum einen die Problematik der Unterrichtssprache im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der CDTF klären und zum anderen einen Beitrag zur Entwicklung der Sprachlernleistungen der CDTF-Studierenden leisten. Außerdem können die Forschungsergebnisse die Fremdsprachenlehrenden bei der Selbstreflexion ihrer Sprachenwahl im Unterricht unterstützen. Im weiteren Sinne kann die Forschung auch dazu beitragen, die Zusammenarbeit zwischen QUST und UPB und die aktuell stattfindenden Unterrichtsreformen in anderen Kooperationsprogrammen und Sprachinstituten in China zu befördern.

Zur Umsetzung dieses Dissertationsvorhabens wurden eine Recherche und Auswertung der relevanten Literatur zu Sprachlehrforschung, Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Englisch als Fremdsprache (EFL) durchgeführt, um anschließend auf Basis der theoretischen Grundlage und der Erkenntnisse aus dem empirischen Forschungsstand die Datenerhebung an der CDTF vorzubereiten und durchzuführen. Die Datenerhebung umfasste Unterrichtsbeobachtungen in der aktuellen Lehrpraxis an der CDTF und semi-strukturierte Lehrerinterviews, die auch ein retrospektives Verfahren mit den Lehrenden beinhalten. Anschließend erfolgten eine intensive Aufbereitung und Analyse des empirischen Materials.

Die vorliegende Dissertation ist nach den Forschungsschritten strukturiert. Im theoretischen Teil werden erstens im Kapitel 2 die relevanten Fachbegriffe definiert und der betroffene Forschungskontext verdeutlicht. Dadurch lassen sich der Forschungsgegenstand der unterrichtlichen Sprachenwahl feststellen und die Bedeutung der Termini *L1 und L2* von denen in anderen Forschungskontexten abgrenzend und spezifisch für die Untersuchung der Unterrichtssprache im studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht erklären.

Anschließend werden im Kapitel 3 die relevanten Forschungsdiskurse zur Erforschung der unterrichtlichen Sprachenwahl der Fremdsprachenlehrenden in

der Sprachlehrforschung und anderen relevanten Fachbereichen dargestellt. Thematisiert werden für die vorliegende empirische Forschung vor allem die Interaktionsanalyse des Fremdsprachenunterrichts, der Faktorenkomplex der Fremdsprachendidaktik und die Einstellungen von Lehrenden nach verschiedenen Forschungsperspektiven.

Die Kapitel 3 und 4 bilden die theoretische Grundlage dieser Dissertation. Während das Kapitel 3 einige wichtige Themen zum Forschungsthema beleuchtet, geht das Kapitel 4 näher auf die theoretische Auseinandersetzung mit der L1 und L2 als Unterrichtssprache im L2-Lernen und -Lehren ein. Die Kapitel 4.1 und 4.2 beschäftigen sich hauptsächlich mit der Rolle der L1 im L2-Lernprozess jeweils aus den Erwerbs- und Vermittlungsperspektiven, um anschließend in dem dritten Unterkapitel einen Überblick über die historische theoretische Debatte zur Verwendung der L1 und der L2 als Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht (FSU) zu geben, die die beiden Perspektiven berücksichtigt.

Im Anschluss an die theoretische Einbettung bietet Kapitel 5 durch die Vorstellung empirischer Studien einen umfassenden Forschungsüberblick zum Forschungsthema. Es wird dargestellt, aus welchen Perspektiven und mit welchen Methoden die Unterrichtssprache der Fremdsprachenlehrenden bisher empirisch erforscht wurde und weiter untersucht werden sollte.

Das Kapitel 6 beschäftigt sich mit der Darstellung der empirischen Untersuchung an der CDTF. Zuerst werden das Ausbildungssystem und der Sprachunterricht an der CDTF vorgestellt, um die spezifischen Merkmale des Forschungskontextes im studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen und das didaktische Problem der Wahl der Unterrichtssprache im Rahmen des internationalen Kooperationsprogramms abzuleiten (Kapitel 6.1). In Bezug zum Forschungsüberblick werden dann die Forschungsfragen entwickelt (Kapitel 6.2), für die das methodische Design der vorliegenden Studie erstellt wird (Kapitel 6.3). Daran anschließend befasst sich das Kapitel 6.4 mit der Auswahl und Vorstellung der Proband*innen. Hinsichtlich verschiedener Datensätze werden danach die methodischen Verfahren der Unterrichtsbeobachtungen und qualitativen Interviews jeweils im Kapitel 6.5 und 6.6 beschrieben, wobei die methodischen Vorüberlegungen, die Pilotierung und Durchführung der Verfahren, Datenaufbereitung und -auswertung und nicht zuletzt die Interrater- bzw. Intercoder-Überprüfung vorgestellt werden.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im Kapitel 7 ausführlich vorgestellt. Mit Bezug auf die Forschungsfragen werden zuerst die quantitativen Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen (Kapitel 7.1 und 7.2) und anschließend die qualitativen Ergebnisse der Interviews mit den Lehrpersonen (Kapitel 7.3 und 7.4) präsentiert. Danach werden im Kapitel 7.5 die Einzelfall-Modelle der Lehrpersonen interpretiert. Nach einer kurzen Zusammenfassung

werden die Forschungsergebnisse hinsichtlich der Methoden und Inhalte diskutiert und Schlussfolgerungen für die empirische Untersuchung gezogen.

In Anlehnung an die theoretische Diskussion und empirische Untersuchung werden im Kapitel 8 didaktische Implikationen gegeben. Abschließend bietet das Kapitel 9 eine Zusammenfassung des Dissertationsprojekts und es wird ein Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf zur Verwendung der L1 und L2 als Unterrichtssprachen im Fremdsprachenunterricht gegeben.

2 Terminologie

In Bezug auf die Erklärung der relevanten Fachbegriffe und die Eingrenzung des Fachgebiets der vorliegenden Forschung werden im folgenden Kapitel zuerst die Theorien der *Unterrichtssprache* im Fremdsprachenunterricht und die Begriffe der *L1* und *L2* im Fremdsprachenerwerb erklärt, um anschließend den Forschungskontext der Untersuchung hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Fachbereichen *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) und *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) sowie zwischen dem *studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht* (SFU) und dem *fremdsprachlichen Fachunterricht* (FFU) zu diskutieren.

2.1 Unterrichtliche Sprachenwahl als Forschungsgegenstand

So wie die Alltagssprache, die Menschen im alltäglichen Handeln verwenden, stellt die Sprache im Unterricht ebenfalls ein Kommunikationsinstrument zur Verständigung dar. Wird der Unterricht als ein spezielles soziales Handlungssystem bezeichnet, sollte die Unterrichtssprache der Kommunikation und Verständigung zwischen den Unterrichtsteilnehmenden, vor allem zwischen der Lehrperson und den Lernenden, dienen, damit die Handlungsbedürfnisse beider Seiten erfüllt werden können und das Handlungsziel, nämlich das Lehr- und Lernziel, erfolgreich erreicht werden kann. Es ist daher unbestritten, dass die Unterrichtssprache eine bedeutende Rolle spielt, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, wo das Wissen über eine Sprache durch sprachliche Kommunikation vermittelt wird. Daher wird die Unterrichtssprache auch als ein wichtiger Forschungsfokus in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung thematisiert.

Der Begriff *Unterrichtssprache* wird allerdings in den zahlreichen theoretischen und empirischen Untersuchungen zur verbalen Kommunikation im Unterricht nicht einheitlich definiert, sondern je nach Forschungsperspektive ganz unterschiedlich betrachtet. Zur Klärung des Forschungsgegenstands werden im Folgenden die verschiedenen Definitionen des Begriffs *Unterrichtssprache* in Bezug auf verschiedene Forschungsperspektiven dargestellt.

2.1.1 Begriffsklärung *Unterrichtssprache*

Die allgemeine Unterrichtssprache, die in der englischen Literatur zumeist mit dem Ausdruck *classroom talk* bezeichnet wird, bezieht sich zwar auf die Alltagssprache, unterscheidet sich aber davon durch ihre Sprachformen und didaktischen Funktionen. Priesemann (1971: 38f.) führt zur Begründung der Theorie des Unterrichtssprechens den Begriff Unterrichtssprache als einen zusammenfassenden Terminus für das Verhalten im Wirklichkeitsfeld des Unterrichts ein, der die *Interaktion* und *interpersonale Kommunikation* im Unterricht bereits einschließt. Er versteht Unterrichtssprache als etwas Eigenes, Eigenartiges und Selbstständiges, das aus Teilen der Umgangssprache, die als Erstsprache gelernt wurde, und der Wissenschaftssprache besteht (vgl. Priesemann 1971: 18f.).

Zu beachten ist, dass die Untersuchung von Priesemann (1971) zur Theorie der Unterrichtssprache vor allem auf dem schulischen Unterricht beruht, der im monolingualen Lernkontext muttersprachlich gestaltet wird, in dem kaum ein Zusammenspiel von Mutter- und Fremdsprache stattfindet. Die Charakterisierung der Unterrichtssprache erfolgt durch die Kategorisierung der Sprachformen der Unterrichtskommunikation. In Bezug auf das Vorkommen und die Funktion der Unterrichtssprache unterscheidet Priesemann (1971: 61ff.) drei unterrichtsrelevante Sprachformen:

- Fachsprache (oder Objektsprache), die den Kern einer Unterrichtssprache darstellt und durch die man sich über den Zweck und die Sache des Unterrichts verständigt;
- Verständigungssprache (oder Metasprache), die zur Überwindung aller Störungen und Missverständnisse im fachbezogenen Sprechen benutzt wird und die Aussagen bezeichnet, die das fachbezogene Sprechen begründen, erläutern und kommentieren, und
- die Darstellungssprache, die außerhalb des Unterrichts liegt und mit der von außen über den Unterricht gesprochen wird, durch die man sich darüber verständigt, was im Unterricht geschah oder geschehen sollte.

Priesemann entwickelte die Theorie zwar nicht für die Sprachenverwendung im Fremdsprachenunterricht, er fasst aber die Einflussfaktoren auf die Unterrichtsinteraktion und die Abstufungsmöglichkeiten der Unterrichtssprache zusammen, die die Komplexität des Forschungsfelds des Unterrichts widerspiegeln. Zudem weist er darauf hin, dass eine klare Trennung bzw. eindeutige Definition der Unterrichtssprache schwierig ist, weil sie sich in unterschiedlichen Lehr-Lernkontexten differenziert und die Äußerungsformen im Unterricht von einer Reihe an Faktoren abhängig sind (Priesemann 1971: 67–71).

Im Fremdsprachenunterricht, in dem die Lehrperson durch die Kommunikation mit Lernenden eine Fremdsprache thematisiert, das fremdsprachliche Wissen verständlich macht und somit den Fremdsprachenerwerb fördert, wird der Unterrichtsinteraktion eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Königs (1986: 16) ordnet beispielsweise die Interaktion im Fremdsprachenunterricht nicht dem Forschungsfeld des Fremdsprachenunterrichts unter, sondern vertritt die Meinung, dass alle Äußerungen selbst stattfinden und den Unterricht damit konstituieren und dokumentieren. Nach seinem Verständnis gehört „alles, was im Unterricht an sprachlichen, aber auch an nichtsprachlichen Äußerungen produziert wird“ (ebd.: 16f.), zu der Unterrichtssprache. Ähnlich wie Priesemann teilt Königs (1986: 17) die Unterrichtsinteraktion nach den Mehrfachfunktionen in ihrer „Mitteilungsbezogenheit“, „Formbezogenheit“ und in ihrem „Einsatz aus pädagogischen Gründen“ ein.

Im Hinblick auf die Analyse der Lehraktivitäten und die Aus- und Weiterbildung der Fremdsprachenlehrenden gehen viele Didaktiker*innen davon aus, dass Lehrende eine große Verantwortung zur Entfaltung der lernfördernden Wirkung der Unterrichtssprache tragen. Deswegen fokussieren sie zur Analyse der *Unterrichtssprache* die von der Lehrperson produzierten mündlichen Äußerungen bzw. die *Lehrer*innensprache* (vgl. Walmsley 1986; Fiedler 1986; Sešek 2007; Deters-Philipp 2018; Kleinschmidt-Schinke 2018), die ihre eigenen Strukturstufen und pädagogischen Funktionen besitzt. In der englischen einschlägigen Literatur werden dafür zumeist die Begriffe *teacher talk*, *teaching language* oder *teachers' language (use)* verwendet.

Mit dem Untersuchungsfokus auf die Lehrer*innenäußerungen im Unterricht beschäftigen sich die Forschungsarbeiten grundsätzlich mit der funktionalen Analyse der Unterrichtssprache. Edmondson/House (2006: 246f.) beschreiben *Lehrer*innensprache* als ein Sonderregister, das typisch für bestimmte Benutzer in bestimmten Situationen gebraucht wird. Die typischen Lehrsituationen definiert Gressmann (1986: 117) beispielsweise in Bezug auf die Diskursfunktionen der Unterrichtssprache als „die Arbeitsanweisungen, Erklärungen, Fragen und Antworten, die zur organisatorischen Durchführung des Unterrichts und zur Aufrechterhaltung der Disziplin benötigt werden“. Noch präziser differenziert Böttger (2010: 170) die Lehrer*innensprache in Arbeitsanweisung, Lob, Tadel, Korrektur, Ermutigung und unwillkürliche echte Kommunikation. Weitere Analysemodelle der verbalen Aktivitäten der Lehrpersonen werden im Kapitel 3.1 detailliert vorgestellt.

Neben den Definitionen der Unterrichtssprache als allgemeine Unterrichtsinteraktion und Lehrer*innensprache wird im Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik eine weitere wichtige Dimension der Unterrichtssprache betrachtet. Da die Unterrichtskommunikation bei der Fremdsprachenvermittlung zweisprachig und sogar mehrsprachig erfolgen kann, ist es für die

Studien zur Unterrichtssprache in der Fremdsprachenlehrforschung von großem Interesse, in welcher Sprache die Unterrichtsinteraktion stattfindet bzw. in welcher *classroom language* die didaktischen Funktionen der Lehrer*innenäußerungen realisiert werden. Diesen Fragen gehen die Untersuchungen zur Unterrichtssprache als *unterrichtlicher Sprachenwahl* nach, die ebenfalls den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit darstellt. Im Kontrast zur Definition der allgemeinen Unterrichtssprache von Priesemann (1971) und der umfassenden Unterrichtskommunikation von Königs (1986) vertritt Voss (1986: 7) die Meinung, dass mit der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht weder die alltägliche Gemeinsprache noch die wissenschaftsbezogene Fachsprache der Literatur, Linguistik, Didaktik, Landeskunde oder andere Wissensgebiete gemeint ist, „sondern die Sprache, die Lehrer und Schüler zur Durchführung eines (weitgehend?) einsprachigen Fremdsprachenunterrichts benötigen, die also zur Bewältigung der üblichen Unterrichtssituationen und -interaktionen dient“. In diesem Sinne kennzeichnet Voss die Unterrichtssprache, im Vergleich zur Interaktion im muttersprachigen Schulunterricht, als einsprachige Metakommunikation zur Verständigung und Vermittlung der Fremdsprache. In gleicher Weise betont Böttger (2010: 170) die Sprachenwahl im Fremdsprachenunterricht und definiert die Unterrichtssprache als die Sprache des Lehrens und Lernens auf Englisch, die das Prinzip der Einsprachigkeit im Englischunterricht unterstützt. Daraus ist zu ersehen, dass bei der Untersuchung der Unterrichtskommunikation in der Fremdsprachendidaktik ein Augenmerk auf die Sprachenwahl der Lehrenden und Lernenden gerichtet wird und unter Unterrichtssprache „die Sprache im Fremdsprachenunterricht“ (Voss 2009: 58), die für die Unterrichtskommunikation verwendet wird, verstanden wird.

Es soll hier noch beleuchtet werden, dass die Untersuchungen zur Sprachenwahl beim Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich in zwei Richtungen gestaltet sind: Die einen beschäftigen sich mit der verbalen Sprachenverwendung in der Unterrichtskommunikation (zwischen der Lehrperson und den Lernenden und/oder unter den Lernenden) (vgl. Butzkamm 1973, 1980, 1996, 2003a, 2003b; Cai/Cook 2015; Du 2016; Duff/Polio 1990; McMillan/Rivers 2011; McMillan/Turnbull 2009; Polio/Duff 1994; Turnbull/Arnett 2002; Yonesaka 2005 usw.), die mit dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit übereinstimmen. Die anderen untersuchen die Funktionen verschiedener Sprachen im kognitiven Lernprozess und in den Lerner*innengesprächen als Arbeitssprache oder Sprache des Denkens (der Lernenden) bei der Bearbeitung bestimmter Lernaufgaben (vgl. Brooks-Lewis 2009; Dicamilla/Antón 2012; García Mayo/Hidalgo 2017; Moore 2013; Scott et al. 2008; Storch/Aldosari 2010; Storch/Wigglesworth 2003; Wach

2016; Wang/Wen 2002), die das Forschungsinteresse dieser Dissertation nicht betreffen und deswegen nicht weiter diskutiert werden.

In Untersuchungen zur Unterrichtssprache als Unterrichtssprachenwahl werden zum großen Teil Unterrichtssituationen bzw. Momente betrachtet, bei denen eine Sprachenwahl getroffen bzw. der Sprachenwechsel durchgeführt wird. Diese Beobachtungen beziehen sich vor allem auf die *Code-Switchings* im Fremdsprachenunterricht in Hinblick auf dessen didaktische und pädagogische Funktionen zum Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Ferguson (2003: 39) fasst beispielsweise in seinem Review einschlägiger Studien drei Funktionen des Code-Switchings im Fremdsprachenunterricht zusammen: die Vermittlung des Sprachwissens, das Unterrichtsmanagement und die interpersonale Beziehung (s. auch Kapitel 5.2.1). Es soll bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit zur Analyse der sprachlichen Verwendung im Fremdsprachenunterricht anstatt des *Sprachenwechsels* (*Code-Switching*) vor allem die *Sprachenwahl* (*Code-Choice*) in den Forschungsmittelpunkt gestellt wird, was im folgenden Kapitel begründet wird.

2.1.2 Code-Choice vs. Code-Switching

Wie oben bereits erwähnt befasst sich ein wichtiger Teil der Forschung zur Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht mit dem *Code-Switching* der Lehrenden und Lernenden in Unterrichtskommunikationssituationen (vgl. Cahyani et al. 2018; Engku Ibrahim et al. 2013; Hobbs et al. 2010; Lehti-Eklund 2013; Liebscher/Dailey-O'cain 2005; López/González-Davies 2016; Munukka 2006; Samar/Moradkhani 2014; Tian/Macaro 2012). Als ein beim Fremdspracherwerb und in der Kommunikation zwischen zwei- oder mehrsprachigen Sprecher*innen häufig vorkommendes Phänomen bedeutet *Code-Switching* (auch *Code-Mixing* oder *Code-Shifting* genannt) bilinguales Sprechen, das spezifische grammatische Strukturen besitzt und kommunikative und soziolinguistische Bedeutungen hat (Auer 1998; Myers-Scotton 2017). Die strukturelle Forschung zum Code-Switching identifiziert drei Typen dieses Sprechphänomens, *extrasentential*, *intrasentential* und *intersentential Code-Switching*, die jeweils das Einfügen eines *tags* einer Sprache in eine vollständige Äußerung einer anderen Sprache, den Sprachenwechsel in Form einer Phrase innerhalb einer Äußerung und den Sprachenwechsel zwischen mehreren vollständigen Äußerungen beschreiben (vgl. Auer 1998; Myers-Scotton 1997; Poplack 1980).

In der (Fremd-)Sprachlehr- und -lernforschung wird der Begriff Code-Switching häufig benutzt, um die kognitive linguistische Fähigkeit der Zweisprachigen und Fremdsprachenlerner*innen zu kennzeichnen oder die