



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Grammatikfestigung mit Hilfe mündlicher Erzählungen.
Eine Aktionsforschung im DaF- Unterricht mit
Erwachsenen“

verfasst von / submitted by

Barbara Köhl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 333 456

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

Lehramtsstudium
UF Deutsch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Erkenntnisinteresse	6
1.2	Gang der Untersuchung.....	8
2	Theoretische Einbettung.....	9
2.1	Mündliches autobiographisches Erzählen im DaF- Unterricht.....	9
2.1.1	Erzählen- der Versuch einer Definition	9
2.1.2	Mündliches Erzählen	10
2.1.3	Mündliche Alltagserzählungen.....	11
2.1.4	Erwerb narrativer Kompetenz.....	15
2.1.5	Fremdsprachliche Erzählkompetenz	16
2.1.6	Autobiographisches Erzählen	17
2.2	Motivation	18
2.2.1	Ziele	18
2.2.2	Motive	20
2.2.3	Bedürfnisse.....	20
2.3	Grammatikaneignung	22
2.3.1	Chunks oder The Lexical Approach	22
2.3.2	Explizite und implizite Aneignung	23
2.3.3	Grammatik im Unterricht.....	26
2.3.4	Grammatikaneignung durch das Hören	30
2.3.5	Grammatikaneignung durch das Sprechen.....	31
2.3.6	Fehlerkorrektur: Selbstkorrektur	31
3	Forschungsdesign.....	33
3.1	Rahmenbedingungen.....	33
3.2	Voraussetzungen für die qualitative Untersuchung.....	33

3.3	Aktionsforschung.....	34
3.3.1	Ablauf der Aktionsforschung.....	35
3.3.2	Charakteristika der Aktionsforschung nach Altrichter et al. (2018)	36
3.3.3	Werkzeuge in der Aktionsforschung	39
3.4	Datenerhebung.....	50
3.4.1	Vorüberlegungen.....	50
3.4.2	Forschungskontext	53
3.4.3	Unterrichtskonzept	55
3.5	Datenaufbereitung	62
3.6	Datenanalyse	64
4	Auswertung.....	70
4.1	Auswertung der Beobachtung und des Feedbacks	71
4.1.1	Vor dem Erzählen (VE).....	72
4.1.2	Während des Erzählens (WE)	73
4.1.3	Phase der Selbstkorrektur (S).....	74
4.1.4	Nach dem Erzählen (NE).....	75
4.2	Auswertung der Interviews	77
4.2.1	Vor dem Erzählen (VE).....	77
4.2.2	Während des Erzählens (WE)	79
4.2.3	Phase der Selbstkorrektur (S).....	81
4.2.4	Nach dem Erzählen (NE).....	84
4.2.5	Schwierigkeiten (SCH)	85
4.2.6	Tauglichkeit des Konzeptes (TK).....	86
4.3	Auswertung der mündlichen Erzähltexte	87
4.3.1	Erzählimpuls 1: Ein (sprachliches) Missverständnis	87
4.3.2	Erzählimpuls 2: Interjektionen	92

5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	97
6	Resümee und Ausblick	104
7	Literaturverzeichnis	107
	Abbildungsverzeichnis.....	114
	Anhang.....	115
	A Abstract	115
	B Planungsraster - Unterrichtssequenzen.....	116
	C Erzählimpuls 1 - Ein (sprachliches) Missverständnis: Aufbau einer Erzählung - Arbeitsblatt und Produktionshilfen	118
	D Erzählimpuls 2- Interjektionen: Interjektionskärtchen und Erzählkärtchen	122
	E Informationsblatt und Einverständniserklärung	124
	F Befragung am ersten Kurstag	127
	G Dokumentationsbogen	128
	H Feedbackbogen	130
	I Interviewleitfaden	131
	J Kategoriensystem.....	132
	K Ausgefüllter Dokumentationsbogen	133
	L Feedbackrunde- Case Summary	139
	M Überarbeitetes Kategoriensystem	140
	N Transkripte	141

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

Seit über einem Jahr war ich als DaF-Lehrerin an der DeutschAkademie in Wien tätig. Die DeutschAkademie ist eine Sprachschule mit 6 Standorten in Deutschland, Österreich, der Slowakei und Slowenien. Der österreichische Standort befindet sich im Ersten Wiener Gemeinde Bezirk, in der Operngasse, direkt gegenüber von der Staatsoper.

Vor dem Kursstart müssen die Lernenden sowohl einen schriftlichen als auch einen mündlichen Einstufungstest machen, damit ihr Sprachniveau möglichst genau ermittelt werden kann. Insgesamt werden 12 Kursstufen angeboten, die von A1.1 bis C2.2 reichen. In den Kursen sitzen 7 bis max. 12 Teilnehmer/innen. Die Lernenden können, je nach Bedarf, Intensivkurse, Halbintensivkurse, Grammatikkurse, Konversationskurse oder Einzelstunden buchen.

Ich unterrichtete einen Intensivkurs, welcher montags bis donnerstags jeweils drei Stunden für vier Wochen stattfindet. In den unteren Niveaustufen wird mit dem Buch Menschen gearbeitet, ab dem Sprachniveau B2 wird dieses von Aspekten abgelöst. Nach einem Intensivkurs sollten die Lernenden sich auf der nächsten, darüber liegenden Niveaustufe befinden. Besonders zu Beginn des Deutschlernens ist der Fokus sehr auf das Erlernen der Grammatik, den Aufbau von Wortschatz und das Hören gelegt. Meiner Erfahrung nach kommen die schriftliche sowie mündliche Kompetenz aufgrund der großen Fülle an Lerninhalten öfters etwas zu kurz. Vor allem bei mündlichen Übungen oder lockeren Konversationen bemerkte ich, dass Lernende viele Grammatikfehler machen. Auch auf höheren Niveaustufen beobachtete ich häufig das Phänomen, dass immer wieder die gleichen grammatischen Fehler produziert wurden. Oft handelte es sich hierbei um Fehler bei Grammatikthemen, die in den Anfänger/innen-Niveaus gelernt wurden. So stellte ich mir schon relativ früh die Frage, wie ich als Lehrperson mit solchen Fehlern umgehen sollte. Auch wenn eine Gruppe von 12 Personen relativ klein gehalten ist, kann es für die Lehrperson eine Herausforderung darstellen, die Lernenden individuell zu fördern und auf deren Schwächen einzugehen, um solche Fehler zu beheben. Im Normalfall sprechen Lernende sehr gerne und erzählen viel von ihrem persönlichen Alltag und Leben. Persönliche Erlebnisse lassen sehr viel Spielraum für die Ausgestaltung der Erzählung und erzeugen eine

ungezwungene Unterhaltung. Allerdings fehlt es den Lernenden oft an sprachlichen Mitteln sowie der korrekten Ausdrucksweise, um bestimmte Themen für die Zuhörenden interessant und spannend zu gestalten. Aus diesen Beobachtungen und dem Ziel grammatischer Richtigkeit in der mündlichen Ausdrucksweise wurde das Thema für diese Arbeit entworfen (vgl. DeutschAkademie, 09.01.19).

Doris Reininger (2009) untersuchte das mündliche autobiographische Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. Hierbei ging es um die Umsetzung und Bewertung sowie um die spezifische Qualität solcher Aktivitäten. Sie kam zum Ergebnis, dass autobiographische Erzählungen im Sprachunterricht nicht nur auf der individuellen und sozialen Ebene bedeutsam sind, sondern auch bezüglich des sprachlich-kognitiven Bereichs eine Menge bewirken können. Neben der erhöhten Erzählmotivation durch den sozialen und persönlichen Aspekt bietet die autobiographische Erzählung viele Möglichkeiten für die Arbeit an der Sprache selbst. Für das formorientierte Erzählen, welches seine Aufmerksamkeit bewusst auf lexikalische, grammatische Aspekte oder die Textebene richtet, gibt die Autorin vier Vorschläge: geplantes Erzählen, Korrektur, Wiederholung sowie das Erarbeiten von Teilbereichen (vgl. Reininger 2009, S. 266ff.).

Die vorliegende Diplomarbeit knüpft an die Arbeit von Reininger (2009) an und stellt das mündliche Erzählen in den Mittelpunkt. Es wird thematisiert, ob die autobiographische Erzählung speziell für die Aneignung, Wiederholung und Festigung von bestimmten Grammatikthemen herangezogen werden kann. Es wird untersucht, wie die Kombination aus Erzählung und Grammatik in Bezug auf die grammatische Korrektheit und im Allgemeinen die Motivation der Lernenden wirkt. Daraus ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

Wie erleben Lernende Grammatikarbeit im Zuge mündlichen Erzählens?

Weisen Wiedererzählungen eine höhere grammatische Korrektheit auf?

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, eine Alternative zu herkömmlichen Grammatikvermittlungs und -festigungsmethoden im DaF-Unterricht aufzuzeigen, die nicht nur die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten der Lernenden verbessert, sondern die Teilnehmer/innen auch emotional, individuell und in der Gruppe berührt, sodass Sprache nicht nur als abstraktes Regelwerk, sondern nach und nach als ein Teil der eigenen Persönlichkeit wahrgenommen werden kann.

1.2 Gang der Untersuchung

Nachdem in Kapitel 1 die Motivation für diese Diplomarbeit, das Erkenntnisinteresse sowie der aktuelle Forschungsstand beschrieben wurden, werden in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen eingeführt. Es setzt sich aus drei großen Themenkomplexen zusammen: mündliches autobiographisches Erzählen im DaF-Unterricht, Motivation und Grammatikaneignung. Im ersten Unterkapitel wird der Terminus Erzählung definiert, wobei sich der Fokus auf das mündliche Erzählen richtet. Außerdem geht es um den Erwerb narrativer Kompetenz, der normalerweise im Kindesalter stattfindet und die Übertragung dieses Konzeptes in eine Fremdsprache, hier Deutsch. Als letztes wird das autobiographische Erzählen als Sonderform behandelt. Im nächsten Teilkapitel werden Ziele, Motive und Bedürfnisse hinsichtlich der Motivation vorgestellt. Daraufhin geht es im letzten Unterkapitel um verschiedene Konzepte der Grammatikaneignung. Chunks sowie explizite und implizite Aneignung werden besprochen. Wichtig in Zusammenhang mit dem Mündlichen sind die beiden Fertigkeiten Hören und Sprechen, wodurch grammatische Korrektheit verbessert werden kann. Ein großes und sehr umstrittenes Thema ist die Fehlerkorrektur, die im Mündlichen auf unterschiedlichste Art praktiziert wird. Für das Thema dieser Untersuchung ist die Selbstkorrektur von Belangen, welche als Abschluss des theoretischen Teils thematisiert wird.

In Kapitel 3 wird das Forschungsdesign präsentiert. Zunächst werden der gewählte Forschungsansatz, nämlich die Aktionsforschung, deren Charakteristika und die für diese Untersuchung gewählten Werkzeuge beschrieben. Daraufhin wird speziell auf Vorüberlegungen, Rahmenbedingungen, das entworfene Unterrichtskonzept sowie die Datenerhebung, -aufbereitung, und -analyse bzgl. der vorliegenden Forschungsfragen eingegangen.

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse präsentiert, gelungene und problematische Beispiele aus dem Erhebungsmaterial angeführt sowie Antworten auf die Forschungsfragen gegeben.

In Kapitel 5 folgen eine Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse und mögliche Handlungsoptionen für zukünftige Anschlussuntersuchungen.

2 Theoretische Einbettung

In dem folgenden Kapitel werden grundlegende theoretische Begriffe und Konzepte, welche für die Forschungsfragen von Relevanz sind, vorgestellt.

2.1 Mündliches autobiographisches Erzählen im DaF- Unterricht

Im Fokus dieser Diplomarbeit stehen mündliche autobiographische Erzählungen, die im DaF-Kurs durchgeführt werden. Aus diesem Grund wird zunächst in die Theorie des Erzählens eingeführt.

2.1.1 Erzählen- der Versuch einer Definition

Das Erzählen kann allgemein als kulturelle Praxis betrachtet werden, welche den Menschen, so lässt sich vermuten, seit der Ausbildung seiner Sprache, begleitet. Barthes (2007) schreibt 1988, dass es sich bei Erzählungen¹ generell um die Vermittlung von Ereignisfolgen handle und man die Erzählung „in nahezu unendlichen Formen zu allen Zeiten, an allen Orten und in allen Gesellschaften“ (Barthes 2007, S. 102) finde. Träger der Erzählung könne die gegliederte mündliche oder geschriebene Sprache sein (vgl. Barthes 2007, S 102).

Eine genaue Definition des Begriffs Erzählung ist sehr schwierig, da es viele verschiedene Ansätze dafür gibt. Nichtsdestotrotz steht an dieser Stelle der Versuch einer Konkretisierung anhand der Auflistung von Merkmalen und der Abgrenzung von anderen Begriffen anhand dieser.

Die grundlegendste Eigenschaft von Erzählungen ist jene, dass Geschehen dargestellt wird. Auf welche Art und Weise auf dieses Bezug genommen wird, d.h. ob schriftlich oder mündlich, und durch welches Medium, bleibt in dieser allgemeinen Beschreibung offen. Essentiell ist jedoch, dass jede Erzählung über folgende Kennzeichen verfügt: Konkretheit, Temporalität und Kontiguität (vgl. Martínez 2017, S. 2).

Um eine Erzählung handelt es sich, wenn einzigartig auftretende, konkrete Sachverhalte und Gegenstände beschrieben werden. Die Temporalität wird durch die zeitliche Abfolge von Ereignissen gewährleistet. Eine chronologische Reihenfolge von Geschehnissen reicht jedoch nicht aus, es bedarf außerdem einer Verbindung der räumlichen, zeitlichen und kausalen Gegebenheiten, welche als Kontiguität bezeichnet werden kann (vgl. Martínez 2017, S. 2f.).

¹ Als Synonym für die Erzählung wird in weiterer Folge auch der Begriff Geschichte verwendet.

2.1.2 Mündliches Erzählen

Spricht man von Erzählungen im herkömmlichen Sinn, wird vielleicht zunächst an große Heldenerzählungen wie beispielsweise die Troja-Erzählungen von Homer gedacht. Im Gegensatz zu jenen weltweit berühmten Geschichten können Erzählungen aus unserem Alltagsleben vielleicht weniger wertvoll erscheinen, doch spielen sie in unserem Leben und besonders für das Lernen eine bedeutende Rolle (vgl. Quasthoff und Ohlhus 2017, S. 76).

„Der Mensch ist ein Geschichtenerzähler“ (Mey und Mruck 2010, S. 136f.) und so sind Erzählungen, ihre praktischen, kulturellen, sozialen und psychischen Bedeutungen von großem Wert und sie gelten als „anthropologische Universalie“ (vgl. Mey und Mruck 2010, S. 136f.).

Erzählen ist immer adressiert. Im Gegensatz zu schriftlichen Erzählungen, die an den/die Leser/in gerichtet sind, zeichnen sich mündliche Erzählungen vor allem durch „ihre Unmittelbarkeit der Interaktionsbeziehung zwischen den Kommunikationspartnern“ aus (Abraham 2012, S. 42).

Mündliches Erzählen findet zwischen mindestens zwei Personen statt, der erzählenden und der zuhörenden. Es handelt sich hierbei um eine sprachliche Wechselbeziehung zwischen den Kommunikationspartnern (vgl. Reininger 2008, S. 19).

Mündliches Erzählen dient vor allem der Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden. Die Interaktion ist zu dem Zeitpunkt, zu welchem mit einem Gesprächspartner verbal in Verbindung getreten wird, gegeben (vgl. Abraham 2012, S. 42).

„Erzählung im Gespräch oder konversationelle Erzählung ist eine grundsätzlich mündlich konstituierte Diskurseinheit, die sich spontan in Gesprächen realisiert. Sie ist eine Form der sprachlich-kommunikativen Bewältigung von Erfahrung [...]“ (Quasthoff 1980, S. 27)

Grundsätzlich geht es also um das mündliche Teilen von durch Erfahrung gewonnen Erkenntnissen, allerdings verfolgt die kommunikative Funktion immer das Ziel einer bestimmten Mitteilung. So kann eine Erzählung der Selbstdarstellung, der Sachdarstellung, der Unterhaltung, der Information, dem Ausdruck von Stimmung und Gefühl oder der logischen Beweisführung dienen (vgl. Abraham 2012, S. 42). Fast von alleine erklärt sich, dass eine Erzählung oft hauptsächlich eine dieser Funktionen verfolgt, andere jedoch mit dieser einhergehen.

2.1.3 Mündliche Alltagserzählungen

Das Phänomen der Alltagserzählung wurde erst sehr spät in den wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen und so beschäftigt sich Bausinger erstmals 1975 mit diesem Thema und lässt das Stichwort *Alltägliches Erzählen* unter seinem Namen in einem Reihenwerk der *Enzyklopädie des Märchens* (1977) veröffentlichen. Bereits damals postuliert Bausinger, dass es neben der klassischen Gattungs- und Volksterminologie einer neuen Gruppierung der strukturierten Erzählungen bedürfe, da die aus dem Gespräch entstehenden Erzählungen bisher nicht definiert wurden (vgl. Bausinger 1977, S. 330).

Merkel und Nagel (1982) bezeichnen Erzählen wenig später in ihrem Handbuch als „alltägliche Kunst“ (Merkel und Nagel 1982). Diese Ansicht vertritt auch Ehlich (2007), er beschreibt *Alltägliches Erzählen* als eine Fähigkeit, die „Vergnügen bereitet, Spannung erzeugt, unterhält, fasziniert und begeistert“ (Ehlich 2007, S. 423). In weiterer Folge erklärt er, dass es sich bei dieser speziellen Form des Erzählens eben genau deshalb um eine Kunst handle, weil es hierbei um ein Zusammenspiel zwischen dem/der Sprechenden und dem/der Hörenden gehe, welches seinen Erfolg im gemeinsamen Empfinden oder Gelächter und der Zustimmung dessen, was der/die Erzähler/in von sich preisgibt, manifestiere (vgl. ebd. S. 424).

Als Voraussetzung für die alltägliche mündliche Erzählung gilt, wie bereits erwähnt, die Interaktion. Diese steht in Zusammenhang mit der Funktion, die die Erzählung verfolgt. Die beiden Komponenten Interaktion und Funktion verbinden sich mit einem für die Erzählung ebenso wichtigem Element, nämlich der Struktur dieser. Zusammenfassend kann man also sagen, dass sich die alltägliche mündliche Erzählung aus einem Zusammenspiel von Interaktionsbedingung, Funktion und Struktur speist (vgl. Quasthoff 1980, S. 194f.).

„Erzählend überführt der Mensch Geschehen in Geschichten, in denen Ereignisse auseinander und nicht bloß aufeinander folgen. Auf diese Weise ist er in der Lage, zeitliche Sachverhalte zu organisieren und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Neben dem Erinnern, Vergegenwärtigen und Imaginieren von Ereignisfolgen dient das Erzählen also ganz allgemein der Erklärung und damit der kognitiven Bewältigung von raum-zeitlichen Daten.“ (Scheffl 2005, S. 2)

Die mündliche Erzählung bezieht sich auf ein singuläres, in der Vergangenheit liegendes und zeitlich sowie räumlich fixiertes Erlebnis. Der/die Erzähler/in der Geschichte ist gleichzeitig ein/e Aktant/in der zurückliegenden Situation. Bezugnehmend auf die relativen Erwartungen des/der Sprechers/in in der Geschichte bzw. auf allgemeine gesellschaftliche Erwartungen

muss eine Erzählung ein gewisses Maß an Ungewöhnlichkeit enthalten (vgl. Quasthoff 1980, S. 27).

Außerdem ist die konversationelle Erzählung durch bestimmte formale Aspekte gekennzeichnet. Im Gegensatz zu einer sachlichen Beschreibung vergangener Handlungsabläufe ist für diese eine ausdrucksstarke und wertende Sprache charakteristisch. Auch werden in der Geschichte auftretende Personen oder Geräusche imitiert. Besonders wichtige Phasen des Ereignisses werden sehr detailreich, nahezu automatisch, oft unter Verwendung des szenischen Präsens, erzählt (vgl. Quasthoff 1980, S. 27f.).

Eine grundlegende Struktur der mündlichen Erzählung beschreiben Labov und Waletzky (Original 1967, dt. 1973), welche wesentlich für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem mündlichen Erzählen war. Um eine Brücke von der Gegenwart zum Geschehnis in der Vergangenheit zu schlagen, bedarf es dem *Abstract*. Hierfür wird das vergangene Erlebnis oft in ein zwei Sätzen zusammengefasst (z.B. *Ein sprachliches Missverständnis hatte ich auch mal. Das war richtig peinlich!*) oder der/die Zuhörer/in neugierig auf die Geschichte gemacht (z.B. *Da kann ich dir eine lustige Geschichte erzählen!*) (vgl. Labov 1972, S. 363). Die nachfolgende Grafik (Abb. 1), welche von Labov (1972, S. 369) veröffentlicht wurde, zeigt die Struktur einer Erzählung:

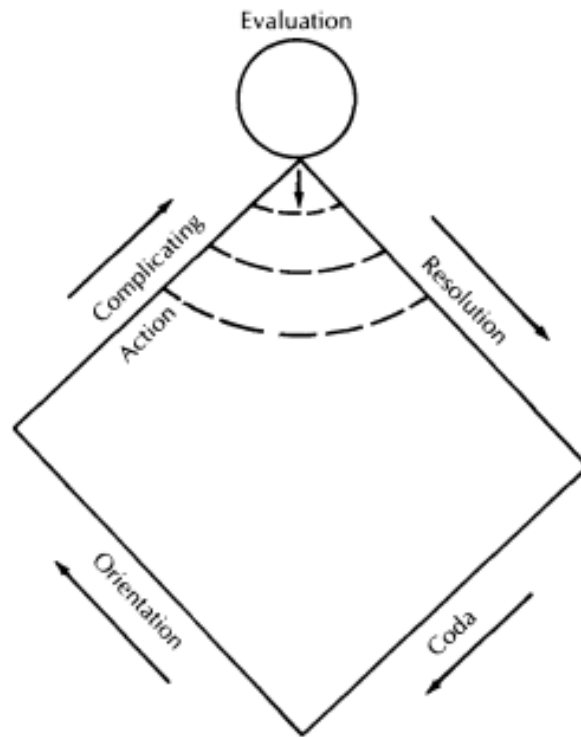


Abbildung 1: Die Struktur einer Erzählung nach Labov (1972, S. 369)

Die in dieser Grafik (Abb. 1) dargestellten Komponenten spielen eine maßgebende Rolle für die Struktur der Geschichte, die Labov und Waletzky (1973, S. 32ff.) beschreiben: Zu Beginn der Erzählung steht die *Orientierung*, in welcher der/die Erzähler/in über Person, Ort, Zeit und Situation aufklärt. Daraufhin folgt ein Ablauf von Ereignissen, welcher eine *Komplikation* enthält. Zwischen *Komplikation* und *Resultat* steht nun der Begriff *Evaluation*. Hierbei geht es um die Bewertung des Erzählten. Diese Bewertung muss nach Labov und Waletzky (1973) nicht nur ausdrücklich im Sinne von Kommentaren, sondern kann auch implizit durch die Auswahl bestimmter Details erfolgen. Daraufhin folgt das Resultat der Geschichte und der Komplikationsteil wird zu Ende geführt. Die *Coda* stellt die Verbindung zur Wirklichkeit, zur aktuellen Erzählsituation her. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise passieren: zum einen als Feststellung, dass es sich hierbei um das Ende der Erzählung handelt (z.B. *Und das wars!*), zum anderen dadurch, dass eine in der Geschichte auftretende Person mit einer bestimmten Aussage in die Gegenwart geholt wird, die jedoch für die eigentliche Erzählung keine allzu große Rolle spielt (z.B. *Und wisst ihr, wer die Person war? Es war eine Nachbarin, die im gleichen Haus wohnt wie ich!*). Eine weitere Möglichkeit, um die Erzählung mit einer Coda abzuschließen, kann die Erklärung des Effektes des Erlebten auf die sprechende Person sein, der bis zum Moment des Erzählens und darüber hinaus anhalten kann (z.B. *Und ab*

diesem Moment schwor ich mir, mein Leben mehr zu genießen!) (vgl. Labov und Waletzky 1973, S. 37ff.).

Evaluation wird bei Labov in späteren Ausführungen modifiziert (Abb.1). Er führt aus, dass evaluative Formen über die ganze Erzählung verteilt seien und die Position der Evaluation zwischen Komplikation und Auflösung als Zentrum dieser Streuung zu sehen sei (vgl. Labov 1972, S. 369). Evaluation kann auch mit den Adjektiven „erzählenswert“ bzw. „hörenswert“ übersetzt werden (vgl. Quasthoff 1980, S. 61).

Es geht also um die Erzählwürdigkeit eines Geschehens, welche stets im subjektiven Bemessen des/der Erzählers/in selbst liegt. Dabei kann es sich um ein spektakuläres, aber eben auch um ein ganz alltägliches, aber für den/die Agierende/n in dieser Situation unerwartetes Ereignis handeln (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 127).

Doch nicht nur der/die Erzähler/in ist für die Erzählbarkeit dieser Inhalte zuständig. Aus konversationsanalytischer Sicht wird das erzählte Geschehen zwar von der erzählenden Person ausgewählt, die Bearbeitung und Würdigung dieser Inhalte durch den/die Zuhörer/in spielt aber eine ebenso wichtige Rolle in diesem Prozess. Um die Relevanz des Themas deutlich zu machen, werden nicht nur sprachliche, sondern auch stimmliche und körperliche sowie mimische und gestische Interaktionsmöglichkeiten genutzt. Durch verbale (z.B. Lachen, Ausrufe usw.) und nonverbale Ausdrücke (z.B. Nicken, aufgerissene Augen usw.) der zuhörenden Instanz während und nach dem Erzählprozess wird die Interaktion zwischen den am Gespräch teilnehmenden Personen generiert (vgl. Gülich 2008, S. 408f.). So sind mündliche Erzählungen besonders anspruchsvoll in Bezug auf die Organisation des Sprecherwechsels (vgl. Quasthoff 2000, S. 1301).

Dies zeigt sich auch in der Gestaltschließung, welche neben Detaillierung und Relevanzorientierung eine Rolle spielt. Gemeint ist damit, dass Ausführungen, die während des Sprechvorgangs begonnen werden, auch zu Ende geführt werden. Dies kann bei Unterbrechungen durch den/die Zuhörer/in auch in ungehaltenen Zurechtweisung des-/derselben münden (z.B. *...jetzt lass mich doch weiter erzählen, meine Geschichte ist ja noch nicht fertig!*) (vgl. Abraham 2012, S. 44).

Zusammenfassend kann also gesagt werden:

„Eine konversationelle Erzählung ist eine Diskurseinheit, die sich inhaltlich auf ein singuläres, für die Beteiligten und/oder den Zuhörer ungewöhnliches Erlebnis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war, und die formal die Charakteristika eines der narrativen Diskursmuster aufweist.“
(Hausendorf und Quasthoff 1996, S. 10)

Beim Erzählen sind, bezugnehmend auf die sprachliche Organisation, im Wesentlichen zwei narrative Diskursmuster relevant. Zum einen ist das die Wiedergabe des Geschehens auf eine sinnliche Art und Weise, man kann dabei nahezu von einem „Wieder-Erleben“ sprechen. Kennzeichnend hierfür sind die Lexikalisierung der Wahrnehmungsperspektive, die Verwendung von historischem Präsens und direkter Rede. Zum anderen kann Erzählen auch durch eine Rückschau auf Vergangenes aus der Sicht der Gesprächssituation stattfinden (vgl. Hausendorf und Quasthoff 1996, S. 21).

2.1.4 Erwerb narrativer Kompetenz

Die beiden Begriffe *Geschehen* und *Geschichte* beziehen sich auf denselben Ausschnitt in der Vergangenheit (vgl. Quasthoff 1980, S. 48). Die erzählende Person organisiert ein zurückliegendes Geschehen zeitlich-linear, um einen Planbruch, der Außergewöhnlichkeit des Erlebten, herum und versieht es mit affektiven Deutungen (vgl. Quasthoff und Stude 2018, S. 253). Um also ein Geschehen in eine Geschichte zu verwandeln, muss der/die Erzähler/in über sprachliche, kognitive und sozial-kognitive Kompetenzen verfügen. Da es sich bei einer Erzählung im weitesten Sinne um einen mündlichen Text handelt, müssen formale und inhaltliche Komponenten des Textgeflechtes vom/von der Erzähler/in abgerufen, systematisiert und verwoben werden. Jedoch geht es bei der Herstellung von Erzählungen nicht nur um textstrukturelle Fähigkeiten. Erzählungen sind durch Ungewöhnlichkeit und evaluative Elemente gekennzeichnet. Mit Hilfe der kognitiven Kompetenz wird Erlebtes auf diese genannten Aspekte hin bewertet und für eine Erzählung ausgewählt (vgl. Hausendorf und Quasthoff 1996, S. 12ff.).

Neben der sprachlichen und kognitiven Kompetenz ist als dritte Kompetenz die sozial-kognitive Kompetenz zu nennen, wenn man annimmt, dass Erzählungen lokal in aktuellen Interaktionen entstehen und durch diese hervorgebracht werden (vgl. Hausendorf und Quasthoff 1996, S.111). Außerdem verfolgen sie bestimmte Ziele und Wirksamkeiten durch den sozialen Austausch mit anderen (vgl. Quasthoff 1980, S. 12).

Erzählen wird vom Kind im Laufe seines Spracherwerbs gelernt. Wenn man davon ausgeht, dass Sprache erworben wird, um mit anderen Menschen zu kommunizieren, muss Spracherwerb in diesem Zusammenhang synonym für Diskurserwerb gesetzt werden.

Erzählen kann also als eine prototypische Diskursfähigkeit betrachtet werden (vgl. Hausendorf und Quasthoff 1996, S. 4).

Die Erzählentwicklung verläuft von einer zunächst dialogisch und interaktiv gestalteten, einer sogenannten ko-konstruierten Geschichte bis hin zu einer monologischen Erzählung (vgl. Becker 2009, S. 69).

In seinen Erzählaktivitäten wird das Kind von der mit ihm in Interaktion stehenden Person, die im frühkindlichen Alter meist ein Elternteil darstellt, unterstützt. Diese Unterstützung erfolgt im Sinne des *Scaffoldings*. Scaffolding beschreibt die Bereitstellung eines Gerüsts durch den erwachsenen Gesprächspartner, in welches sich die kindlichen Erzählbausteine integrieren lassen. Durch diese Hilfestellung des Erwachsenen ist es dem Kind möglich, seine Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Ereignis zu lenken und im weiteren Verlauf und unter erneutem Eingriff des/der erwachsenen Gesprächspartners/in auch fokussiert zu bleiben. Außerdem bietet der/die Erwachsene dem Kind dadurch gleichzeitig ein Modell bestimmter prototypischer Diskursfähigkeiten, in diesem Fall das der Erzählfähigkeit, zur Vervollständigung bzw. Nachahmung an (vgl. Hausendorf und Quasthoff 1996, S. 285f.).

1.2.5 Fremdsprachliche Erzählfähigkeit

Geht man davon aus, dass Fremdsprachenlerner/innen im Laufe ihres Heranwachsens die Erzählfähigkeit in der jeweiligen Erstsprache erworben haben, kann damit gerechnet werden, dass die erlernten Muster auch beim Erzählen in der Fremdsprache Anwendung finden.

Erzählungen in einer Fremdsprache stellen den/die Lernende/n jedoch vor eine größere Herausforderung und so können, aufgrund der Nicht-Muttersprachlichkeit, Fehler auf vier Levels beobachtet werden: *Grammatik, Lexik, Text, soziokultureller Kontext* (Berman 2001, S. 421f.). Auf der Grammatikebene müssen zentrale grammatische Elemente in Einklang gebracht werden. Eine angemessene Wortwahl, also das Suchen und Finden von passenden semantischen Kategorien, vollzieht sich in der Auswahl der Lexik. Verschiedene Sätze müssen auf der Textebene sinnvoll miteinander verbunden werden. Die vierte Stufe wird von kulturellen und sozialen Aspekten bespielt. Für jede Erzählung muss abgewogen werden, ob der vorherrschende Kontext den richtigen Rahmen dafür bietet (vgl. Berman 2001, S. 421ff.).

Durch die genannten Schwierigkeiten lassen sich im Zuge des fremdsprachlichen Erzählens, besonders auf niedrigen DaF-Lerner/innen-Stufen, oft nur sehr kurze narrative Episoden beobachten, die jedoch alle Elemente des Grundgerüsts nach Lavov und Waletzky enthalten (vgl. Kotthoff 2018, S. 242).

1.2.6 Autobiographisches Erzählen

Lebensgeschichten, in denen der/die Erzähler/in selbst als handelnde und/oder mitleidende Person auftritt, fallen unter den Begriff *Autobiographische Erzählung*. Darunter versteht man erzähltes Selbsterlebtes, dessen Bedeutung über die Erzählung hinaus geht. Die erzählende Person sieht in der jeweiligen Geschichte etwas für sich selbst, für ihre Erfahrung und ihre Weltsicht Bedeutsames (vgl. Linde 1993, S. 20f.). Erzählt eine Person erlebte Geschichten, muss sie auch sich als Person sprachlich darstellen. Dem Geschichten-Ich werden bestimmte Eigenschaften, Ziele und Motive zugeschrieben, es handelt, erfährt und leidet (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 47).

So wie die Erzählung im interaktiven Kontext auftritt und so erst zu dem wird, was sie ist, so kann auch der Entwurf einer Autobiographie nicht als zufällige, individuelle Leistung gesehen werden. Die Konzeption der eigenen Biographie kann als soziales Gebilde betrachtet werden. Dieses Konstrukt wird nicht nur durch die Erfahrungs- und Erlebniswelt des Subjekts, sondern auch durch die soziale Wirklichkeit bedingt. Aufgrund gesellschaftlicher Muster und lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Erlebnisse unterliegt die Biographie des Menschen zu jeder Zeit der Transformation (vgl. Rosenthal 1995, S. 12f.). In diesem Sinne konstruiert die erzählende Person im Laufe von autobiographischen Erzählungen Identität und macht sich dadurch zugänglicher (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 49).

Als Medium für diese Identitätsgestaltung wird meist die Sprache benutzt. Sprachliche Interaktion mit anderen ermöglicht es Identitäten zu entwerfen, darzustellen, auszuhandeln, zurückzuweisen und zu bestätigen. Erst durch die Verwendung der Sprache werden unsere Erfahrungen für uns selbst und andere begreifbar (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 49).

Durch das In-Kontakt-Treten mit anderen Personen wird die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert. Die erste Berührung mit der Wirklichkeit erfährt das Kind in seiner primären Sozialisation, im Normalfall dem familiären Umfeld. Das Kind kennt zunächst nur diese eine Wirklichkeit. Erst wenn das Kind mit fortgeschrittenem Alter auf alternative Denk- und

Handelsmuster trifft, die nicht durch eine emotionale Haltung wie die der Familie, sondern durch sachliche Erwartungen und Verpflichtungen gespeist werden, bekommen die vorhandenen Wirklichkeitsstrukturen Konkurrenz und müssen erweitert oder ersetzt werden. Durch Interaktivität und die Übernahme der Anderen-Perspektive kann das Subjekt zum ersten Mal seine Identität wahrnehmen. Dadurch vollzieht sich der Vorgang einer wechselseitigen Identifikation. Durch eine Reihe von sachlichen Beziehungen, die Personen im nicht-familiären Umfeld erfahren, liegt die Aufgabe des Subjekts darin, eine bestimmte Identität zu entwerfen (vgl. Berger und Luckmann 2007, S. 107ff.).

Die Kultur bietet dem Menschen identitätsstiftende Attribute jeglicher Art und somit vielfältige Möglichkeiten zur Identitätskonstruktion (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 49). Dadurch ist auch das Einnehmen einer bestimmten sozialen Position in der Gesellschaft möglich (vgl. Günthner 2012, S. 65).

Grundlegend kann also gesagt werden, dass soziale Wirklichkeit durch zwischenmenschliche Interaktion entsteht und laufend transformiert wird (vgl. Günthner 2012, S. 65). Durch die Aushandlung dieser sozialen Wirklichkeit in Erzählungen kreiert der Mensch Nähe und Distanz zu anderen Personen, ebenfalls können gleiche oder ähnliche Erfahrungen und somit bestimmte Weltansichten geteilt oder sich von diesen distanziert werden (vgl. Spieß und Tophinke 2018, S. 195).

Somit geht es bei einer Erzählung nicht bloß um Unterhaltung oder eine reine Weitergabe von Erlebnissen, sondern gleichzeitig auch hinsichtlich der kulturellen Ordnung Stellung einzunehmen und dadurch seine Identität zum Ausdruck zu bringen (vgl. Günthner 2012, S. 79). Die Initiierung einer autobiographischen Erzählung kann durch verschiedene Motive und Bedürfnisse motiviert sein und unterschiedliche Ziele verfolgen.

2.2 Motivation

Zu Beginn eines Tuns steht stets die Motivation:

„Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet.“ (Götz 2011, S. 81)

2.2.1 Ziele

Heckhausen und Heckhausen (2018) beschreiben den Zusammenhang zwischen Motivation und Zielen: Motivation wird immer durch Ziele angeregt. Diese können zum einen in der

Person selbst verankert sein und ihr subjektives Empfinden beeinflussen. Gemeint sind damit Inhalte, die auf die Emotionen wirken, die Kognition oder das innere Erleben betreffen. Zum anderen spielt auch die Wechselbeziehung zwischen Subjekt und der jeweiligen Situation eine Rolle. Das zwischenmenschliche Interagieren oder das Testen der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten können hier genannt werden (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, 299f.).

Hinsichtlich der Emotionen werden wünschenswerte und gegenteilige Zustände beschrieben. Manche Ziele und dessen Erreichung können sich überaus positiv auf den Gemütszustand des Menschen auswirken. Jene Ziele, die vom Subjekt vermieden werden wollen, lösen unbefriedigende und negative Emotionen aus. Auch hinsichtlich kognitiver Ziele gibt es diese Unterscheidung. Der Ausbau von für die jeweilige Person interessanten Kenntnissen, also die Aufnahme und das Verständnis von neuem Wissen, sind durchaus erfreulich, während erfolglosen, unvernünftigen Tätigkeiten aus dem Weg gegangen werden möchte. Harmonie, Zufriedenheit und Ausgeglichenheit sind anzustrebende Zustände bzgl. des geistigen Innenlebens. Das In-Interaktion-Treten mit der Außenwelt soll vor allem durch gute soziale Beziehungen, die Aufrechterhaltung von bestimmten sozialen Normen und Gerechtigkeit gespeist sein. Das Gefühl von Individualität, Akzeptanz und Anerkennung machen das Zusammenspiel erfreulich (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, S. 300).

Für das autobiographische mündliche Erzählen im DaF-Unterricht sind diese Ziele durchaus von Bedeutung. Es geht hierbei keineswegs allein um die Erreichung persönlicher Ziele, welche kognitiv und emotional sein oder auch der inneren Balance dienen können (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2018, S. 300).

Durch das Erzählen, welches durch Interaktion bedingt auftritt, wird nicht nur die Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz angestrebt, sondern es werden zugleich auch motivationale Ziele verfolgt, die gerade aus diesem Zusammentreffen mit anderen hervorgehen und wiederum auf die Persönlichkeit und das Selbstvertrauen der Lernenden wirken.

Ein Beispiel für die Motivation, die sich im gesellschaftlichen Miteinander manifestiert, wäre der Vergleich mit anderen Personen hinsichtlich der eigenen Leistung. Ebenso geht es oft darum, einen möglichst guten Eindruck bei seinem Gegenüber zu hinterlassen (vgl. Götz 2011, S. 82).

2.2.2 Motive

Vor der Motivation steht das Motiv. Motive können als etwas im Individuum Enthaltene und als Auslöser für Motivation gesehen werden. Man unterscheidet im Allgemeinen zwischen *Leistungs-, Anschluss- und Machtmotiv* (vgl. Götz 2011, S. 94).

Es ist davon auszugehen, dass beim autobiographischen mündlichen Erzählen in DaF-Kursen das Machtmotiv eine kleine bis gar keine Rolle spielt. Besonders, wenn Teilnehmende mit dem Erlernen der deutschen Sprache beginnen, sind sie zunächst meist sehr auf sich selbst konzentriert. Es geht nicht darum, andere zu übertreffen, sondern zunächst um eine eigenständige Leistung in der neuen Sprache. Das Leistungsmotiv manifestiert sich, indem die Lernenden schwierige Aufgaben meistern und ihre fremdsprachliche Erzählkompetenz verbessern möchten. Das vorangegangene Motiv kann auch im Konkurrenzverhalten sichtbar werden (vgl. Götz 2011, S. 95). Beim fremdsprachlichen Erzählen im Unterricht zeigt es sich aber höchstwahrscheinlich selten mit dem Ziel andere Lerner/innen zu übertreffen. Als drittes Motiv muss noch jenes des Anschlusses genannt werden. Hierbei geht es um den Auf- und Ausbau von Beziehungen, zwischenmenschlicher Nähe und Ausdrücke der Sympathie (vgl. Götz 2011, S. 95.).

Sehr oft erfolgt die Aktion der Erzählung mit dem Ziel der sozialen Anbindung durch ähnliche Erlebnisse. Oft entsteht durch das Preisgeben persönlicher Geschichten ein Gefühl der Nähe und Vertrautheit, woraus tiefergehende soziale Beziehungen entstehen können. Die zwei Motive *Leistung* und *Anschluss* können die mündliche Erzählhandlung im DaF-Unterricht stark motivieren.

2.2.3 Bedürfnisse

Vergleichsweise dazu kann das Bedürfnismodell von Maslow (1954) gesehen werden, welcher nach den *physiologischen Bedürfnissen* und der *Sicherheit*, die Bedürfnisse *Bindung*, *Wertschätzung* und *Selbstverwirklichung* in hierarchischer Ordnung präsentiert. Die fünf Bedürfniskategorien müssen der Reihe nach erfüllt werden. Nur wenn grundlegende Bedürfnisse, wie Hunger, Durst, Sexualität usw. gestillt wurden, kann den weiteren, in aufsteigender Reihenfolge, Beachtung geschenkt werden (vgl. Maslow 2008, S. 62ff.)

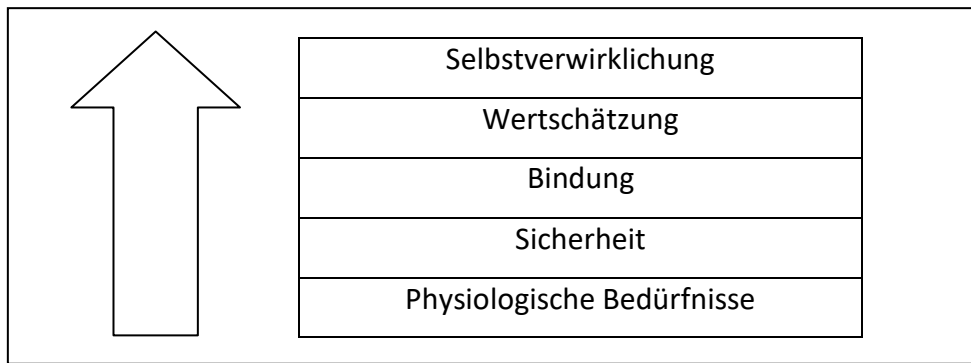


Abbildung 2: Die Hierarchie der Bedürfnisse nach Maslow (1954), eigene Darstellung

Das Bedürfnis nach Bindung kann synonym zum Anschlussmotiv gesehen werden. Das Leistungsmotiv kann einerseits unter dem Aspekt der Wertschätzung, andererseits auch unter jenem der Selbstwirklichkeit stehen. Durch persönliche Leistung kann das Subjekt sich selbst entfalten und Anerkennung durch andere erfahren.

Motivation entsteht meist durch Bezug auf einen bestimmten Gegenstand. Gegenstände, die auf das Subjekt hinsichtlich seiner Motivation wirken, werden auch als Interessen bezeichnet (vgl. Prenzel et al. 2000, S. 12). Der Besuch eines Deutschkurses geht oft aus einem persönlichen Interesse der Lernenden hervor.

„[...]Die Besonderheit der Interessenbeziehung besteht in dem Erleben von positiven emotionalen Zuständen (z.B. Freude) während der Beschäftigung mit dem Interessengegenstand (emotionaler Wert), einer hohen subjektiven Wertschätzung dieses Gegenstands (persönliche Bedeutsamkeit auf kognitiver Ebene) sowie dem ausgeprägten Ziel, das Wissen über den Gegenstand zu erweitern (epistemische Orientierung, Lernziele).“ (Götz 2011, S. 105)

Mündliches autobiographisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht gibt den Lernenden nicht nur das Gefühl als individuelle Person mit ihren Erlebnissen und Erfahrungen, sondern auch als Teil einer Gemeinschaft wichtig zu sein. Lernende möchten also ihre Individualität zum Ausdruck bringen und gleichzeitig in Kontakt mit anderen treten. Wenn dieses Bedürfnis mit dem primären Ziel, welches zu Beginn des Fremdsprachenkurses steht, nämlich jenem die Sprache zu erlernen oder sich darin zu verbessern, verknüpft wird, ist der Grundstein für gehaltvolles Lernen gelegt (vgl. Reininger 2008, S. 392ff.).

Individuelle, sprachlich-kognitive und soziale Aspekte bilden die grundlegenden Bereiche. So können Aktivitäten dieser Art sich positiv auf kognitive und fremdsprachliche Fähigkeiten auswirken und auch die Qualität des Arbeitsklimas innerhalb des Deutschkurses steigern (vgl. Reininger 2008, S. 392ff.).

Neben den sprachlichen Fähigkeiten können also auch eine Reihe anderer für das gesellschaftliche Leben relevante Kompetenzen erlernt werden. Dazu zählen nach Abraham (2012):

- „Identitätsbildung, Selbst- und Fremdverstehen (Empathie)
- Interaktionsfähigkeit (Sprachhandlungsfähigkeit)
- Fertigkeit der indirekten Selbstdarstellung
- Fertigkeit, die Höreraufmerksamkeit zu gewinnen, zu halten und zu steuern
- Bereitschaft und Fähigkeit, zuzuhören und andere ausreden zu lassen, an ihren Beiträgen sozialverträglich Kritik zu üben
- Fähigkeit und Fertigkeit, lebendig und anschaulich Erlebtes und Erdachtes weiterzugeben (Kenntnis und Beherrschung geeigneter sprachlicher Mittel)“
(Abraham 2012, S. 48)

Für eine gelungene Erzählung, welche über die Fremdsprachenkompetenzverbesserung hinaus Ziele verfolgt, ist die Verwendung einer angemessenen und weitgehend grammatisch korrekten Sprache sehr wichtig.

2.3 Grammatikaneignung

Selten befassen sich Erstsprachler/innen mit der Frage nach dem Prozess der korrekten Sprachverwendung. Fremdsprachler/innen hingegen sind im Zuge des Sprachlernens andauernd damit konfrontiert. In der Theorie existieren verschiedene Ansätze darüber, wie Grammatikaneignung verlaufen kann.

2.3.1 Chunks oder The Lexical Approach

Beim allerersten natürlichen Spracherwerb, nämlich dem der Erstsprache, ist die Zeitspanne und Motivation dermaßen groß, so dass es keiner Organisation des Lernprozesses bedarf. Im Fremdsprachenunterricht ist dies jedoch meist nicht der Fall.

Eine häufig angewandte Methode im Fremdsprachenunterricht, durch die Lernende mit enormer Geschwindigkeit einfache Konversationen führen können, ist jene des *chunk-learning*. Gemeint sind damit standardisierte sprachliche Formulierungen, wobei Rezeption und Produktion der Sprache im Mittelpunkt stehen. Diesem Thema widmete sich Michael Lewis (1999) ausführlich. Er legt in seinen Ausführungen über den Lexical Approach den Mittelpunkt des Sprachlernens auf die Lexik, somit den Wortschatz. Die Grammatik gilt als Hilfsmittel, um Inhalte zu organisieren. Dem genannten Ansatz zufolge besteht die Sprache aus unterschiedlich großen Teilen, *chunks* genannt, welche zusammen einen gesprochenen oder geschriebenen Text ergeben. Es gibt verschiedene Arten von *chunks*, die in vier

Kategorien eingeteilt werden können: Wörter, Kollokationen, fixe und semifixe Redewendungen. Wörter sind altbekannt und so gelten diese als *chunk*, wenn sie alleine stehen können. Bei den übrigen Kategorien handelt es sich um Wortgruppen, die inhaltlich zusammengehören und somit als feste Verbindung gelernt werden können. Kollokationen sind Wortkombinationen, die einen engen Zusammenhang aufweisen (z.B. *Nacht-dunkel*). Allerdings sind viele dieser Kollokationen nicht ganz fix, jedoch kann nur eine begrenzte, übersichtliche Anzahl an Wörtern mit bestimmten Begriffen in Verbindung treten. Es besteht sozusagen eine Partnerschaft zwischen den Elementen (z.B. *einen Fehler machen/begehen/...*). Fixe Redewendungen können sich auf Höflichkeitssätze (z.B. *Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag!*), auf Grußformeln (z.B. *Guten Morgen!*), Phrasen (z.B. *Entschuldigung, können Sie mir helfen? Ich suche...*), Idiome (z.B. *Ich verstehe nur Bahnhof.*) beziehen. Semifixe Redewendungen beinhalten eine gleichbleibende Wortabfolge mit austauschbaren Elementen (z.B. *Hallo. Schön dich zu sehen. Wir haben uns ja seit nicht mehr gesehen!*) (vgl. Lewis und Gough 2009, S. 7ff.).

Zunächst sind den Lernenden die verschiedenen Bauteile dieser fixen Wortverbindungen unklar, sie haben eine ganzheitliche Bedeutung in einem bestimmten Kontext. Mit zunehmender Sprachkompetenz wird die Struktur dahinter verständlich, Regeln können abgeleitet und transferiert werden (vgl. Gass und Selinker 2008, S. 236). Es erfolgt die Aneignung einer neuen Sprache. Unter dem Begriff Aneignung kann die Bewusstmachung von bestimmten Strukturen und Regeln sowie phonetischen, grammatischen und lexikalischen Bausteinen einer Sprache verstanden werden. Das Wissen über die vorangegangenen Phänomene gilt als Voraussetzung für die Rezeption und Produktion einer Fremdsprache (vgl. Surkamp 2017, S. 21).

2.3.2 Explizite und implizite Aneignung

Oft wird in Zusammenhang mit der Aneignung einer Fremdsprache von dem Begriff Erlernen gesprochen, gemeint ist damit das gesteuerte, explizite, bewusste Lernen. Im Gegensatz dazu steht der Spracherwerb, der häufig vor allem mit der Erstsprache in Verbindung gebracht wird. Erwerben bedeutet natürliches, implizites und unbewusstes Aneignen einer Sprache. Dementsprechend würde dem Unterricht das Erlernen und der natürlichen Umgebung das Erwerben zugeordnet werden. Diese These muss allerdings widerlegt werden, da im DaF-Kurs selbstverständlich natürliche Sprachlernprozesse erzeugt werden

können und im alltäglichen Umfeld der Lernenden über Grammatikregeln reflektiert werden kann (vgl. Edmondson und House 2011, S. 11). Grundsätzlich gilt, dass Grammatik und ihre Regeln, sei es explizit oder implizit, als Voraussetzung für das Sprechen einer Sprache gesehen werden müssen (vgl. Ur 2004, S. 4).

No-interface, weak-interface, strong-interface

Im Generellen herrschen drei Konzepte über den Zusammenhang zwischen den Wissenstypen explizit und implizit vor: no-interface, weak-interface, strong-interface (vgl. Gass und Selinker 2008, S. 246f.).

Als Vertreter des *no-interface*-Konzeptes muss Stephen Krashen (1982) genannt werden. Er unterscheidet zwischen zwei Möglichkeiten, sich eine fremde bzw. zweite Sprache anzueignen:

1. Akquisition, gemeint ist damit der Erwerb einer Sprache. Dabei erfolgt das Erwerben implizit, d.h. Sprecher/innen einer Sprache haben ein Gefühl für die Richtigkeit, anstatt sich über erworbene Regeln bewusst zu sein.
2. Lernen hingegen meint die bewusste Aneignung und das explizite Wissen über Regeln einer Sprache, die zu jeder Zeit abgerufen werden können. Er geht allerdings davon aus, dass der Erwerb nicht nur bei Kindern, sondern auch noch im Erwachsenenalter stattfinden kann (vgl. Krashen 1982, S. 10).

Seine Input-Hypothese besagt, dass Lernende zunächst Sinn suchen und darüber die Struktur einer Sprache kennenlernen. Der Fokus liegt auf der Akquisition. Das Erwerben findet über den Input statt, welcher etwas über dem Niveau der Lerner/innen ($i+1$) liegen soll und für sie im Kontext verständlich wird (vgl. Krashen 1982, S. 20ff.). Ist genügend Input gegeben, so kann eine Fremdsprache dem natürlichen Erwerbsprozess der Erstsprache folgen, dies postuliert die *Natural-Order-Hypothese* (vgl. Krashen 1982, S. 12). Auch die Einstellung zur Sprache spielt eine wichtige Rolle. Eine positive Einstellung führt zu höherem Spracherwerb (vgl. Krashen 1982, S. 31f.).

Die von ihm begründete Monitor-Hypothese (Abb. 3) postuliert, dass explizites Sprachwissen vor allem zur Überprüfung und Korrektur von Gesprochenem herangezogen wird. Allerdings ist dies in Kommunikationssituationen oft sehr schwer umsetzbar, da zu wenig Zeit für diese Monitortätigkeit zur Verfügung steht, ohne dass sich die Konversation verzögert. Meist wird der Inhalt und die allgemeine Verständigung, in welcher Form auch immer, als wichtiger angesehen und selten sind alle Regeln bekannt und abrufbar (vgl. Krashen 1982, S. 15f.).

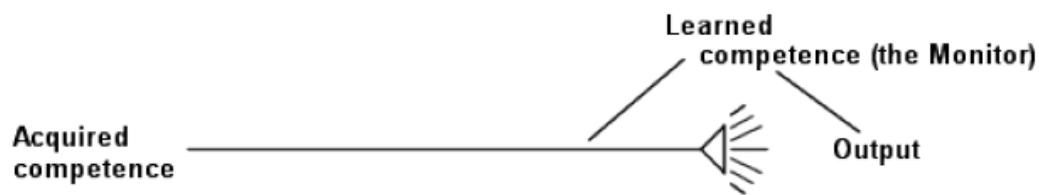


Abbildung 3: Erwerb und Lernen einer zweiten Sprache bei der Sprachproduktion nach Krashen 1982, S. 16

Es wird zwischen drei Typen bezüglich der Monitornutzung unterschieden: Überbenutzer/innen, Unterbenutzer/innen und optimale Monitor- Benutzer/innen. Die erste Gruppe der Überbenutzer/innen überwachen ständig und sprechen dadurch zögerlich, selbstkorrigierend und selten fließend. Unterbenutzer/innen haben entweder nicht gelernt ihr bewusstes Sprachwissen zu nutzen oder ziehen es vor, dieses zu vernachlässigen und sich auf das Gefühl der Richtigkeit zu verlassen. Optimale Monitor- Benutzer/innen korrigieren dann, wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, sodass Konversationen nicht gestört werden. Sie können gelerntes Sprachwissen als Ergänzung und zur Optimierung von erworbenem Sprachkönnen nutzen (vgl. Krashen 1982, S. 18ff.).

Eine Gegenposition bildet die These, dass die Beschäftigung mit den sprachlichen Strukturen für bestimmte Inhalte, Formen und Lernende an einem bestimmten Punkt der Sprachaneignung von Nutzen sind (vgl. DeKeyser 2009, S. 42). Diese Anschauung kann als *strong-interface*-Konzept betrachtet werden (vgl. Gass und Selinker 2008, S. 247). Die Verwendung von explizitem Wissen in der angestrebten Fremdsprache, das Produzieren von Konversationen unter der Verwendung bestimmter Regeln und die Verknüpfung von verschiedenen Strukturen und somit das Umstrukturieren von verschiedenen Elementen kann dazu führen, dass dieses Sprachwissen durch Praxis automatisiert und vom expliziten in den impliziten Zustand übertragen wird (vgl. DeKeyser 2009, S. 49).

Eine mittlere Position nimmt das *weak-interface*-Konzept ein. Der These nach gibt es einen schwachen Zusammenhang zwischen implizitem und explizitem Wissen (vgl. Gass und Selinker 2008, S. 246f.). Die Schnittstelle verhält sich dynamisch, die beiden Arten sind kooperativ. So werden manche Strukturen zwar zunächst bewusst aufgenommen, die Eingabe bleibt jedoch für die spätere implizite Verarbeitung bestehen. Die Sprache wird gelernt, indem sie benutzt wird. Können die Lernenden über ein bestimmtes Thema ohne sprachliche Probleme sprechen, werden sie wenige Gedanken an grammatische Formen

verschenden. Haben sie im Laufe der Konversation allerdings das Gefühl ihre Position in der Unterhaltung nicht angemessen verbalisieren zu können oder Angst die Kommunikation würde zusammenbrechen, suchen sie bewusst nach richtigen Strukturen. Kurz gesagt: Explizites Lernen geschieht in der bewussten Sinnsuche und Konstruktion einer Konversation, implizites Lernen während der fließenden Rezeption und Produktion (vgl. Ellis N. 2005, S. 305f.).

Des Weiteren existiert die Auffassung, dass sich die Verbindung zwischen explizitem und implizitem Wissen auf drei verschiedene Arten realisieren kann. Die erste Version meint, dass explizites Sprachwissen nur durch Übung in implizites Sprachkönnen umgewandelt werden kann. Eine weitere Möglichkeit sei, dass explizites Wissen indirekt den Aufbau impliziten Wissens fördert. Gelernte Regeln können die Wahrnehmung der Lernenden verstärken, wodurch sie diese im Input erkennen und im Idealfall später selbst anwenden können. Außerdem haben Lerner/innen die Option, explizites Wissen dafür zu nutzen, bestimmte Formulierungen zu generieren, die für ihre impliziten Lernmechanismen zur Verfügung stehen (vgl. Ellis R. 2005, S. 144).

2.3.3 Grammatik im Unterricht

Im DaF-Unterricht müssen verschiedene Komponenten wie z.B. Wortschatz, Aussprache usw. in einer bestimmten Zeit von den Lernenden aufgenommen werden. Zu diesen Komponenten kann auch die Grammatik gezählt werden. Empfohlen werden hierfür kurze Einheiten, die relativ schnell in hilfreiche, für die Lernenden bedeutungsvolle Inhalte übertragen werden sollen. Ur (2004) schlägt die folgende Vorgehensweise bei der Vermittlung von Grammatik vor: Präsentation der Grammatik in einem Text, Isolierung und Erklärung des Grammatikthemas, Praxis in Form von Übungen, Test über das Grammatikthema, um Feedback zu erhalten, welches sowohl für Lernende als auch für Lehrende ein besonders wertvolles Tool zur Weiterentwicklung darstellt. Durch die Praxis sollen die grammatischen Strukturen vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis übertragen werden (vgl. Ur 2004, S. 5ff.). Dazu existieren verschiedene Automatisierungstheorien, die alle darauf verweisen, dass der Erwerb kognitiver Fähigkeiten mit der Praxis einhergeht (vgl. DeKeyser 2007, S. 130f.). Gemeint ist damit, dass die Aneignung einer Sprache in demselben Modus wie das Erlernen von Fertigkeiten vor sich gehen kann. Die Praxis stellt die Brücke zwischen Erlernen und Automatisierung dar. Für die

Automatisierung benötigt es eine bestimmte Art der Eingabe, welche mit einigen Ausgabemustern verbunden wird und dann in bestimmten Situationen assoziiert werden kann. Eine mögliche Automatisierung anfänglicher Lerner/innenaktivität ist folgendes Beispiel:

Sprecher 1:

- *Wie heißt du?*

Sprecher 2 (mögliche Antworten):

- *Ich heiße Lukas.*
- *Mein Name ist Lukas.*
- *Ich bin Lukas.*

Sprecher 2 hat mehrere Möglichkeiten, um auf die Frage von Sprecher 1 zu reagieren. Im Allgemeinen kann man sagen, dass Äußerungen in der Regel von Lernenden geplant werden. Es wird überlegt, was und wie etwas gesagt wird. Durch eine solche Planung und die Wiederholung derselben sprachlichen Strukturen, die sie einst gelernt haben, kann Automatisierung erreicht werden. Meistens entscheiden sich Lernende recht schnell für eine Antwortmöglichkeit, die sie in unterschiedlichen Kontexten benutzen, auch wenn sie verschiedene Antworten kennen. Der Plan bestimmt demnach auch die zukünftige Sprachkompetenz (vgl. Gass und Selinker 2008, S. 230ff.).

Es kann davon ausgegangen werden, dass im DaF-Unterricht implizite und explizite Sprachförderung stattfinden kann. Implizit erwerben Lernende die Sprache in authentischen und sprachintensiven Kontexten, wie z. B. Diskussionsrunden. Dabei erfolgt die Sprachproduktion intuitiv, fernab des sprachlichen Regelsystems. Aus Sprachlernkontexten ergeben sich häufig Fragen zur Struktur der Sprache, wodurch explizite Vermittlungsstrategien zur Anwendung kommen können, die allerdings stets induktiv, also an einem Beispiel, gelehrt werden sollen (vgl. Rösch 2011, S. 30).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen implizit und explizit besteht in der Dauer der Aneignung und dem Abruf vorhandener Strukturen. Während implizites Wissen sehr langsam gespeichert wird und auf viel Input angewiesen ist, kann es jedoch im Gebrauchsfall sehr schnell abgerufen werden. Implizit erlangen Lernende ein gewisses Maß an Automatisierung, welche zu einer hohen Reaktionsfähigkeit führt. Beim expliziten Wissen verhält es sich genau umgekehrt. So können bestimmte Regularitäten einer Sprache zwar relativ schnell vermittelt werden, jedoch muss beim Zugriff auf diese Kenntnisse und

Fertigkeiten mit mehr Zeitverlust gerechnet werden. Lernende erlangen im Laufe der Zeit die Fähigkeit der metasprachlichen Reflexion und der bewussten Auseinandersetzung mit Strukturen und Formen einer Sprache. Dieses metasprachliche Bewusstsein kann für das Sprachlernen gewinnbringend eingesetzt werden und auch für den Spracherwerb eine Rolle spielen (vgl. Pagonis und Salomo 2014, S. 11f.).

Blickt man auf erwachsene Lerner/innen, ergibt sich, dass sich explizites Regelwissen nicht nur als hilfreich und unterstützend in Bezug auf die fremdsprachliche Kompetenzerweiterung erweist, sondern nahezu als unverzichtbar erscheint (vgl. Rösch 2011, S. 30). Es kann beobachtet werden, dass erwachsene Lernende ihr persönliches Hauptaugenmerk oft auf den Inhalt und die Verständigung, nicht aber die Form der Sprache legen. Außerdem wird beim Fremdsprachenlernen zu wenig Input gegeben, um implizites Lernen zu ermöglichen. Dadurch kann nur mit Hilfe expliziten Lernens Sprachkompetenz aufgebaut werden. Hinsichtlich dieser Umstände ist eine Verzahnung von impliziter und expliziter Aneignung der Fremdsprache anzustreben (vgl. Pagonis und Salomo 2014, S. 12f.). Wie die Grammatik in den Unterricht einfließt, ist selbstverständlich von der Lehrperson abhängig. Im Fokus stehen in jüngster Zeit Handlungsorientierung und andere Themen. Erst auf den zweiten Blick, wenn überhaupt, verschiebt sich der Schwerpunkt auf die Form sprachlicher Ausdrücke. Durch eine sogenannte Kognitivierungsphase² kann explizit über unbekannte oder noch unsichere grammatische Strukturen gesprochen werden. Dies ist zu jeder Zeit mit entsprechender Situierung im Unterricht möglich und kann in unterschiedlichen Sprachlernphasen eingesetzt werden: zur Erklärung, zur Festigung, zur Wiederholung oder zur Korrektur von Fehlern (vgl. Helbig et al. 2001, S. 884).

Die Grammatik begleitet Lernende von Beginn ihres Fremdsprachenlernens an (vgl. Segermann 2001, S. 193). Jede Sprache verfügt über bestimmte grammatische Strukturen, die der/die Lernende mit seinen/ihren bisher erworbenen/erlernten sprachlichen Kenntnissen, in welcher Sprache auch immer, in Einklang bringen muss. Die Merkfähigkeit für eine Sprache benötigt ganz bestimmte Voraussetzungen, um sich zu entfalten. An der ersten Stelle steht die Motivation, die gekoppelt mit positiven Emotionen gesteigert werden kann. Des Weiteren besteht der Anspruch, dass das Thema für den Alltag und die praktische Realität der Lernenden von Bedeutung ist. Erst, wenn ein übergeordneter Sinn in den

² Kognitivierung meint die kognitive Aneignung grammatischer Regeln, das Lernen der Grammatik (vgl. Surkamp 2017, S. 159).

Inhalten erkannt wird, ist das Gehirn bereit, diese Muster auch nachhaltig zu speichern. Kontrolle und Ordnung stellen ebenso wichtige Einflussgrößen bei der Vermittlung von Regularitäten dar. Demnach sollen die Inhalte übersichtlich und strukturiert präsentiert werden, um die Erinnerung an diese zu erleichtern (vgl. Messer und Masemann 2012, S. 16). Neben den Bedingungen, die für die Ausbildung einer sprachlich-grammatischen Kompetenz notwendig sind, und den verschiedenen Aneignungstheorien und -möglichkeiten stellt sich jedoch auch die Frage, wie ausgebildet diese Kompetenz in einer Fremdsprache sein muss, kann oder soll. Bezogen auf kommunikative Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht muss von einem zu eng gefassten Grammatikbegriff Abstand genommen werden. Das grammatische Regelwissen allein führt nicht zur Ausbildung von Sprachkompetenz, die in einem kommunikativen und interaktiven Kontext angewendet werden kann. In der Linguistik werden Regeln, die in den verschiedenen Sprachen vorherrschen, beschrieben. Der DaF-Unterricht sollte sich von diesem abstrakten Regelwerk distanzieren bzw. diese Regeln methodisch-didaktisch präsentieren. Die Grammatik ist für die Beherrschung einer Sprache essentiell, jedoch soll sie nicht auf die rein morpho-syntaktische Form konzentriert bleiben, sondern mit Semantik, kommunikativen Regeln und nonverbalen Reaktionen verknüpft werden (vgl. Helbig 1992, S. 151f.).

Für die Verknüpfung von Grammatik und Kommunikation gibt es eine Reihe von Argumenten: Die Sprache dient als grundlegendes Verständigungsmittel zwischen den Menschen. In dieser zwischenmenschlichen Kommunikation kann und soll Grammatik in ihrer Wirkungsweise betrachtet werden. Daraus ergibt sich, dass Form und Inhalt nicht isoliert voneinander besprochen werden sollen, da diese im Alltag der Lernenden ausnahmslos kombiniert vorkommen. Des Weiteren sollte Grammatik im Fremdsprachenunterricht lebendig und personalisiert vermittelt werden. Die Inhalte, die mit Hilfe von lexiko-grammatischen Einheiten ausgedrückt werden, sind also mit der Lebenswelt und den Äußerungswünschen der Lernenden zu verknüpfen. Um eine Kognitivierung der Grammatik zu erreichen, muss die Struktur von bestimmten lexiko-grammatischen Einheiten wahrgenommen und erkannt werden. Diese sollen von dem zugrundeliegenden Beispiel abstrahiert und bis hin zu anderen Beispielen transferiert werden. Bei der Anwendung einer bestimmten Struktur auf ein anderes, neues Beispiel können die Lernenden diese Schemata oft erst wirklich erkennen. Schlussendlich müssen die Lerner/innen diese lexiko-

grammatischen Formen bezüglich ihres Inhalts systematisch in ihr eigenes inneres Sprachsystem einordnen (vgl. Segermann 2001, S. 194ff.).

2.3.4 Grammatikaneignung durch das Hören

Die Fertigkeit Hören spielt beim Ausbau kommunikativer Fähigkeiten in der Fremdsprache eine wichtige Rolle, denn dadurch wird implizites Wissen über eine Sprache bezüglich der Syntax, Phonologie, Semantik und Pragmatik mit Hilfe von sogenannten *chunks*³ aufgebaut (vgl. Tschirner 2004, S. 46ff.).

Man darf nicht davon ausgehen, dass Lerner/innen bei der rezeptiven Tätigkeit des Hörens weniger Grammatikwissen brauchen als beim Sprechen. Das Gegenteil ist der Fall. So kann bei der mündlichen Sprachproduktion auf einfache grammatische Formulierungen ausgewichen werden, während das Hören einen großen Umfang an Grammatikwissen erfordert (vgl. Helbig 1992, S. 153).

Dies beweist auch die Tatsache, dass beim Hören im Generellen zunächst inhaltstragende Elemente registriert werden. Substantive, Verben und Adjektive sowie Anfänge von Wörtern und besonders betonte Silben nehmen die Lernenden als Erstes wahr. Von alleine versteht sich, dass grammatische Phänomene in kommunikativen Phasen kaum bis gar nicht beachtet werden, da sich diese oft in unbetonten Nebensätzen verstecken. Für die nachhaltige Speicherung grammatischer Einheiten muss zu allererst eine vollständige und deutliche Artikulation vorhanden sein. Dies kann beispielsweise durch authentische Hörbeispiele oder Videos garantiert werden. Wichtig ist auch, dass diese Beispiele zunächst unter dem inhaltlichen Aspekt und anschließend auch mit dem Blick auf grammatische Formeinheiten bearbeitet werden. Dadurch können Pidginisierungen⁴ vermieden werden. Doch zur Kommunikation gehören neben den lexiko-grammatischen Einheiten ebenso pragmatische Aspekte wie Prosodie, Mimik und Gestik sowie sozio-kulturelle Faktoren wie beispielsweise Rollen- oder Höflichkeitssignale. Auch diese sollten im Dienste authentischer Situationen berücksichtigt werden. Eine Möglichkeit wäre es, authentische Videos als Hilfsmittel heranzuziehen.

³ Chunks können Satzteile oder ganze Sätze sein, die in einem bestimmten Kontext gelernt werden, es handelt sich hierbei um eine Verknüpfung von Grammatik und Wortschatz (vgl. Surkamp 2017, S. 34).

⁴ Pidginisierung meint sprachliche Mischformen bzw. den eingeschränkten Gebrauch einer Sprache (vgl. Surkamp 2017, S. 144).

2.3.5 Grammatikaneignung durch das Sprechen

Unter dem Blickwinkel, dass beim Hören verschiedene grammatische Einheiten aus dem Hörtext abgeleitet werden können, beim Sprechen jedoch solche Formen individuell abgerufen werden müssen, muss in weiterer Folge Sprache auch wirklich produziert werden. Wiederum soll von authentischen Situationen ausgegangen werden, die in einem Zusammenhang mit den Lernenden stehen. Das sprachliche Material, gemeint sind lexikalische Sätze oder Satzteile, soll nicht nur phonetisch und morpho-syntaktisch korrekt, sondern auch der jeweiligen Kommunikationssituation semantisch und pragmatisch angepasst sein (vgl. Tschirner 2004, S. 47ff.).

„Grammatisch richtiges Sprechen lernt man nicht dadurch, dass man schriftliche Grammatikregeln in künstlichen Kontexten schriftlich übt, sondern indem man Grammatik kommunikativ lernt, lernt, grammatische Elemente zu hören und die Gelegenheit bekommt, mit grammatisch richtigen Sätzen zu kommunizieren.“ (Tschirner 2004, S. 60)

Nichts charakterisiert soziales Handeln so gut wie Sprache. Durch kommunikative Begegnungen mit anderen und durch diskursive Aushandlungen erleben Lernende Kognition, Bewusstsein, Erfahrung, menschliche Interaktion, Gesellschaft, Geschichte und Kultur. Sie erfahren relevante und zugängliche sprachliche Beispiele, von denen sie lernen können. Auch aus diesem Grund sollte Interaktion in der zu lernenden Sprache auf allen Niveaustufen angestrebt werden (vgl. Ellis und Larsen-Freeman 2009, S. 91).

2.3.6 Fehlerkorrektur: Selbstkorrektur

Als Fehler können Abweichungen von der Norm, dem Sprachgebrauch und den Regeln einer Sprache bezeichnet werden. Beim Fremdsprachenlernen ist es oft schwierig produzierte Fehler zu erkennen, da das Gefühl von Richtigkeit fehlt, welches man in der Erstsprache durchaus besitzt. So werden Fehler oft erst durch das In-Kontakt-Treten mit anderen Sprechern/innen sichtbar. Allerdings können fehlerhafte Äußerungen auch von dem/der Lerner/in selbst als solche entlarvt werden, indem er/sie sich mit der Sprache explizit beschäftigt. Somit sind nicht nur die anderen, Lehrer/innen oder Mitlerner/innen, für die Entdeckung von Fehlern verantwortlich, sondern auch der/die Sprachproduzent/in selbst ist dafür verantwortlich (vgl. Kleppin und Königs 1991, S. 16). Corder (1967) unterscheidet zwei Arten von Fehlern: *errors* und *mistakes*. *Errors* sind Fehler, die aufgrund fehlender Kompetenz in einer Fremdsprache auftreten, sie sind systematisch. *Mistakes* hingegen

können als Performanzfehler und als Irrtümer der Leistung bezeichnet werden und verhalten sich demnach unsystematisch (vgl. Corder 1967, S. 166f.). Performanzfehler entstehen also, wenn Unachtsamkeit bzgl. bestimmter sprachlicher Muster und Strukturen vorherrscht. Deshalb können diese von den Lernenden selbst entlarvt und korrigiert werden (vgl. Kleppin 2010, S. 224).

Es gibt eine Reihe verschiedener Arten von Korrekturverhalten. Der Eingriff der Lehrperson bei grammatischen Fehlern während des Erzählvorgangs lässt die Lernenden aus der Erzählsituation herausfallen, weshalb dies vermieden werden sollte. Auch nachträgliche Korrekturen scheinen unangebracht, da sich Lerner/innen erfahrungsgemäß selten an ihre exakte Wortwahl und somit den produzierten Fehlern erinnern können. Im Normalfall bleibt im Kursraum wenig Zeit für die Reflexion individueller Erzählungen. Trotzdem sollte der Fehlerkorrektur sowohl vonseiten der Lernenden als auch seitens der Lehrenden Zeit gewidmet werden, da sich falsche sprachliche Muster oft festsetzen und im Sprachgebrauch erhalten bleiben. Für die Lernenden ist es wichtig, die essentielle Bedeutung des „Fehlermachens“ während des Lernprozesses zu erkennen, da Angst davor und infolgedessen die Vermeidung von bestimmten Formulierungen die Verbesserung des Fremdsprachengebrauchs hemmen (vgl. Kleppin 2002, S. 14). Die Fehlerkorrektur sollte von den Lerner/innen als Verbesserungsmöglichkeit und Lernprozess gesehen werden. Eine positive Einstellung der Lernenden bzgl. der Überarbeitung von Gesprochenem hängt nicht zuletzt mit der Einstellung der Lehrperson demgegenüber zusammen.

Reininger (2009) empfiehlt die Methode der nachträglichen Selbstkorrektur mit Hilfe von Audioaufnahmen. Vor der Beschäftigung mit den individuell produzierten Hörtexten sollen im Plenum mögliche oder häufig auftretende Fehlerbeispiele gesammelt werden, wodurch erste Anregungen gegeben werden. Beim Abhören der eigenen Erzählung entscheiden Lerner/innen selbst darüber, welche kurzen Passagen sie transkribieren und korrigieren wollen. Die Lehrperson steht als Unterstützung zur Verfügung. Im Anschluss daran soll ein zweites Mal erzählt werden, wobei die Verbesserungen in die Erzählung aufgenommen werden (vgl. Reininger 2009, S. 290). Durch die Bewusstmachung grammtischer Fehler können diese nicht nur korrigiert, sondern im Idealfall auch in den fremdsprachlichen Wissensbestand aufgenommen werden und eine Reduktion der Fehlerquote kann stattfinden. Wenn grammatische Fehler oft und bei verschiedenen Lernenden auftreten, ist

es sinnvoll, dieses Thema in einer sogenannten „Grammatikphase“ ausführlicher zu besprechen (vgl. Kleppin und Königs 1991, S. 297ff.).

3 Forschungsdesign

Im folgenden Kapitel werden der institutionelle Rahmen, die Erhebungsmethode und ihre Charakteristika, die Werkzeuge dieser Methode sowie der Ablauf der Untersuchung vorgestellt.

3.1 Rahmenbedingungen

Wie bereits erwähnt, fand die Untersuchung in der DeutschAkademie im Rahmen eines Konversationskurses statt. Da in den meisten DaF-Intensiv-Kursen wenig Zeit für ausführliche Gespräche bleibt, buchen Teilnehmer/innen oft einen Konversationskurs. In diesem Kurs liegt das Hauptaugenmerk auf der Fertigkeit Sprechen. Hier können die im Intensivkurs vermittelten Lerninhalte kommunikativ geübt, verbessert und weiter ausgebaut werden. Den Konversationskurs besuchen jeweils 7 bis 12 Teilnehmer/innen an zwei Nachmittagen in der Woche für jeweils zwei Stunden. Dieser Kurs ist für jene Lernenden gedacht, die ihre Ausdrucksfähigkeit und Flüssigkeit bei Gesprächen in der Fremdsprache verbessern möchten. Da kein Lehrwerk verwendet wird, kann auf die individuellen Wünsche der Lerner/innen eingegangen werden (vgl. DeutschAkademie, 09.01.19).

3.2 Voraussetzungen für die qualitative Untersuchung

Die ausgewählte Methode, die Aktionsforschung, zählt zu den qualitativen Methoden. Wird qualitativ geforscht, müssen grundlegende Voraussetzungen erfüllt sein. Die Forschung stellt die Menschen und somit die Subjekte in den Mittelpunkt. Die *Subjektbezogenheit* steht zu Beginn der Untersuchung und muss auch am Ende stehen, d.h. die Lernenden sind nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Ziel des folgenden Designs. Ebenso wichtig ist eine ausführliche *Deskription* der Subjekte und Situation zu Beginn des Forschungsverlaufs. Des Weiteren ist zu bedenken, dass eine qualitative Untersuchung nicht ohne *Interpretation* stattfinden kann. So muss den Handlungen und Aussagen der Forschungssubjekte durch den/die Forschende/n Bedeutung zugewiesen werden. Auch ist es wichtig, dass die Forschung im gewohnten, *alltäglichen Umfeld* stattfindet. Trotzdem sind Verzerrungen des

Alltags durch die Erhebung nicht völlig auszuschließen. Liegen die Ergebnisse vor, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese für die Allgemeinheit gelten. Die *Verallgemeinerung* muss für andere Umstände begründet werden (vgl. Mayring 2002, S. 19ff.).

3.3 Aktionsforschung

Reflektieren Lehrende über ihren Unterricht, ihre eigene Praxis und die Fortschritte ihrer Lernenden, stoßen sie fast zwangsläufig auf Verbesserungsmöglichkeiten, die sie im Idealfall auch umsetzen und daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts ziehen. Gelingt das Vorhaben und können Lernende dadurch ihre Sprachkompetenz verbessern, werden Lehrer/innen diese neuen Erkenntnisse in ihre eigene Unterrichtspraxis einfließen lassen (vgl. Posch und Zehetmeier 2010, S. 4).

Die Aktionsforschung stellt diese Form der Weiterentwicklung in den Mittelpunkt ihrer Forschung, wie Elliott (1998) anführt:

„Action research might be defined as ‘the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it.’ “ (Elliott 1998, S. 69)

Es geht also darum, dass Lehrende in ihrem eigenen Unterricht zu Forschenden werden. Die Bewusstmachung spezifischer Probleme im Unterricht, die Erprobung neuer/anderer Vorgehensweisen, um diese Schwierigkeiten zu beheben, und die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts stehen im Zentrum der Aktionsforschung. Zugleich findet bei der forschenden Lehrperson auch ein Zuwachs der praktischen Handlungsmöglichkeiten statt, wodurch die eigene berufliche Professionalität gesteigert werden kann. Durch die Veröffentlichung der Ergebnisse können diese auch für andere zugänglich und nutzbar gemacht werden (vgl. Posch und Zehetmeier 2010, S. 8).

In diesem Zusammenhang existieren zwei unterschiedliche Herangehensweisen: die *explorative* und die *evaluative*. Die *explorative Aktionsforschung* versucht, Vermutungen zu belegen oder einen Eindruck von der Gesamtsituation zu erhalten. Die *evaluative Aktionsforschung* zielt darauf ab, Zusammenhänge zu erkennen und bestimmte Fragestellungen konkret zu beantworten. Im Vorfeld werden angestrebte Ziele definiert, die durch einen bestimmten Weg erreicht werden sollen. Im Zuge der Aktionsforschung wird dies überprüft (vgl. Posch und Zehetmeier 2010, S. 12f.).

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine evaluative Aktionsforschung. Das Ziel des Unterrichtskonzepts besteht darin, die grammatische Korrektheit beim mündlichen

Sprachgebrauch zu verbessern. Dies soll mit Hilfe autobiographischer Erzählungen, einer Audioaufnahme des Erzählten und der Selbstkorrektur durch die Lernenden erreicht werden. Durch die durchzuführende Forschung wird überprüft, ob das Ziel durch die genannten Maßnahmen erreicht werden kann.

3.3.1 Ablauf der Aktionsforschung

Im Wesentlichen läuft eine Aktionsforschung nach einem ganz bestimmten Muster und mehreren aufeinander folgenden Handlungsschritten ab: Zunächst soll durch Beobachtung, persönliche Erfahrung und Reflexion ein bestimmter Gesichtspunkt des eigenen Unterrichts ausgewählt werden. Wichtig ist, dass es im Hinblick auf dieses Thema genügend Raum zur Weiterentwicklung gibt (vgl. Riemer 2010, S. 362). Den Fragewörtern *was*, *warum* und *wie* sollte in diesem Schritt Beachtung geschenkt werden. Daraus kann eine passende Fragestellung oder auch mehrere Fragen entwickelt werden. Mit fortschreitender Zeit soll das Vorhaben weiter konkretisiert werden (vgl. Burns 2010, S. 30). Auch Hypothesen über zu erwartende Ereignisse können in dieser Phase entwickelt werden (vgl. Posch und Zehetmeier 2010, S. 38). Dabei sollten stets auch die Umsetzungsmöglichkeit und die ethische Vertretbarkeit mitgedacht werden. Außerdem muss der Forschung ein entsprechendes Design zugewiesen werden (vgl. Riemer 2010, S. 362). In dieser Phase, aber auch allgemein über den ganzen Forschungsprozess verteilt, bietet es sich an, Unterstützung durch das Gespräch mit Kollegen/innen zu suchen, da diese mit einem differenzierten Blick auf das Vorhaben neue Anregungen bieten können (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 21). Bereits im Vorfeld sollen Daten zum gewählten Thema gesammelt und analysiert werden. Das können Aufzeichnungen des eigenen Unterrichts, Erfahrungen von Kollegen/innen, aber auch Ergebnisse aus Gesprächen mit Lernenden oder bereits veröffentlichte Forschungsergebnisse sein (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 23). Aufgabe des/der Forschenden ist es nun eine „Theorie der Praxis“ und dazugehörige Handlungsschritte zu entwickeln, d.h. also die Aktionsforschung theoretisch darzustellen (vgl. Riemer 2010, S. 362). Im Anschluss daran gilt es, den konzipierten Handlungsplan umzusetzen und zu erproben. Daraus können sich neue Aktionsmöglichkeiten ergeben. Wichtig ist es, die Ergebnisse zu kommunizieren, denn erst durch die Veröffentlichung dieser, mündlich oder schriftlich, werden sie zur Forschung (vgl. Posch und Zehetmeier 2010, S. 14).

3.3.2 Charakteristika der Aktionsforschung nach Altrichter et al. (2018)

Die Aktionsforschung weist die folgenden Charakteristika auf, die von Altrichter et al. (2018) beschrieben wurden.

Forschung der Betroffenen

Im Zentrum der Aktionsforschung steht eine soziale Situation. Die Personen, die normalerweise in dieser agieren, sollten auch Teil der Forschung sein. Die durchführende Person ist meist die Lehrperson, die ihren Unterricht verbessern möchte. Lernende, Eltern und Schulleitung können um Mithilfe gebeten werden (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 13). Bei der vorliegenden Untersuchung arbeitete ich als Lehrperson zusammen mit einer anderen Lehrenden und den Lernenden daran, dem Ziel der grammatisch korrekten Mündlichkeit näher zu kommen. Exemplarisch wurden 4 von 12 Lerner/innen ausgewählt, um die Erreichung des Ziels zu überprüfen.

Fragestellungen aus der Praxis

Die Fragestellungen werden aus der Praxis gewonnen und für die Weiterentwicklung des Unterrichts generiert (vgl. Altrichter et al. 2018, S.13). Wie bereits erwähnt, stellte ich mir oft die Frage, wie die mündliche Kompetenz gefördert und hinsichtlich grammatischer Korrektheit geschult werden könnte. Diese Aktionsforschung kann erstmals als Ergebnis meiner Reflexionen und als Versuch der Weiterentwicklung meiner eigenen Unterrichtspraxis betrachtet werden.

In- Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion

Aktion und Reflexion stehen in einem ständigen Wechselverhältnis. Durch die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis werden Fragen aufgeworfen, welche durch Aktion überprüft werden können. Die durchgeführte Aktion wird wiederum einer Reflexion unterzogen, sodass eine „praktische Theorie“ generiert werden kann (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 13f.). Da ich beobachten konnte, dass den Lernenden das Erzählen von persönlich Erlebtem sehr viel Freude macht und sie motiviert dabei sind, reflektierte ich darüber, ob eine Kombination aus Erzählung und mündlicher Übung mit dem Ziel der Verbesserung der grammatischen Ausdrucksweise eine wertvolle Unterrichtssequenz für deren sprachliche Weiterentwicklung darstellen könnte. Im Rahmen der Untersuchung verwandelte sich diese Überlegung in ein Forschungsvorhaben. Dieses wurde nachfolgend durchgeführt und somit gezielt der Überprüfung und Reflexion unterzogen.

Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen

Die „praktische Theorie“ kann in erneuten Zyklen ausgeweitet, modifiziert oder verbessert werden (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 15). Die nachfolgende Untersuchung besteht zwar nur aus einem Zyklus, aber mit Hilfe der Ergebnisse werden Handlungsempfehlungen und weitere Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven

Ein wesentliches Merkmal der Aktionsforschung besteht darin, dass unterschiedliche Perspektiven miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt werden. Verschiedene Sichtweisen erlauben einen differenzierten Blick auf die Aktion und so können neue Handlungsstrategien entstehen (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 15f.).

Bei der Untersuchung waren zwei Lehrpersonen als teilnehmende Beobachterinnen anwesend. Sie füllten für jede Einheit einen Dokumentationsbogen aus, da es während des Unterrichtsgeschehens oft sehr schwierig ist, sich an alle wichtigen Aspekte zu erinnern und diese auch festzuhalten. Der Beobachtungsbogen unterstützte die Lehrenden darin, wichtige Aspekte wahrzunehmen und zu dokumentieren. Ich führte zusätzlich ein Beobachtungstagebuch, in welchem ich in erster Linie meine eigenen Beobachtungen, Reflexionen, Gedanken usw. aber auch wichtige Ergebnisse aus den Besprechungen mit meiner Kollegin festhielt. Des Weiteren wurden Interviews mit den Lernenden geführt und Audioaufnahmen der ersten und zweiten Version ihrer Erzählungen gemacht. So konnte die Forschung aus zwei verschiedenen Blickwinkeln, der Lehrenden- und der Lernendenperspektive beleuchtet werden.

Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft

Der Austausch und die Diskussion mit Kollegen/innen über die eigene Aktionsforschung kann einen Vorteil bringen, da Schwierigkeiten besprochen und im Idealfall gemeinsam gelöst werden können. Insgesamt kann der Wert der Forschung damit qualitativ gesteigert werden (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 16).

Im Masterseminar standen hierfür die Schreibkonferenzen, die in Vierer-Gruppen abgehalten wurden, zur Verfügung. Die Theorie und Methodik konnte mit anderen Studierenden ausgetauscht und diskutiert werden. Dadurch erhielt man einen distanzierten Blick von außen auf die eigene Diplomarbeit und Forschung. Zusätzlich ergab sich bei dieser Aktionsforschung durch die Doppelbesetzung der Lehrenden der Vorteil des Teamteaching, wodurch ein Austausch vor und nach den Untersuchungseinheiten möglich gemacht wurde.

Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit

In sozialen Situationen müssen immer Regeln vereinbart werden, damit ein faires und möglichst harmonisches Miteinander angestrebt werden kann (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 16f.). So wurde bei der Untersuchung eine Einverständniserklärung von den Lernenden unterschrieben, bei der sie zustimmten, dass sie Teil der Forschung sind. Ebenso wurde vereinbart, dass die Namen der Lernenden geändert werden, dass sie auch beim Interview anonym bleiben und ihre mündlichen Erzähltexte nur für Forschungszwecke herangezogen werden.

Veröffentlichung und Praktikerwissen

Das gewonnene Wissen soll nicht nur mit Kollegen/innen ausgetauscht, sondern auch in Kursen, Medien usw. veröffentlicht werden. Dies hat nicht nur Vorteile in Bezug auf die Verbreitung von Wissen, die öffentliche Diskussion und den Austausch, auch die Bildungspolitik kann davon profitieren, wenn Forschungsergebnisse von Lehrenden veröffentlicht werden (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 17). Natürlich steht die Diplomarbeit nach der Veröffentlichung anderen Studierenden und Interessierten zur Verfügung.

Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit

Eine pädagogische Handlung ist immer auch mit Werten verbunden. Mit einer Aktion werden bestimmte Werte angestrebt, die sich in der Folge daraus ergeben sollen. Diese Wertvorstellungen begleiten Lehrende durch ihren gesamten Forschungsprozess. Sie können in gewissem Maße auch als Ausgangspunkt und Endziel gesehen werden, wobei sie den gesamten Untersuchungsprozess beeinflussen (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 17). Die Untersuchung ist besonders bedeutsam für die Mündlichkeit, die vielen Lernenden Probleme bereitet, da eine Verbesserung dieser oft nur sehr schwer erreicht werden kann. Oft fühlen sich Lerner/innen den grammatischen Fehlern in ihrem oralen Sprachgebrauch regelrecht ausgeliefert, da sie nicht wissen, wie sie diese beheben können. Die vorliegende Aktionsforschung half ihnen dabei, grammatische Fehler beim Erzählen zu berichtigen und auch in Zukunft beim mündlichen Sprachgebrauch von diesen Verbesserungen zu profitieren. Somit lag der Wert dieser Aktionsforschung darin, den Fokus auf den korrekten mündlichen Sprachgebrauch zu richten und diesen nachhaltig, mit Bedacht auf zukünftige Kommunikationssituationen, in denen sich Lernende immer wieder befinden werden, zu fördern.

Ziele der Aktionsforschung

Als Ziele der Aktion gelten das Erkennen bestimmter Gegebenheiten im eigenen Unterricht, indem über die eigene Unterrichtspraxis und den Unterricht selbst reflektiert wird sowie die Weiterentwicklung des Unterrichts und der eigenen unterrichtlichen Praxis als Resultat der Aktion. Die Ergebnisse sollen der Wissenschaft zur Verfügung stehen. Des Weiteren geht es auch darum, pädagogische Werte der Schule weiterzuentwickeln und ein lernförderliches Klima zu gestalten (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 17f.). Mit der vorliegenden Untersuchung wurde ein Unterrichtskonzept entworfen, welches Lernende für den mündlichen Sprachgebrauch in der Fremdsprache Deutsch motivieren soll, aufmerksam gegenüber der eigenen grammatischen Korrektheit zu sein und sich darin zu verbessern. Außerdem wollte ich meine persönliche unterrichtliche Praxis weiterentwickeln und das Konzept anderen Lehrern/innen zur Verfügung stellen und damit im Idealfall einen Beitrag für gelingendes Lernen leisten.

3.3.3 Werkzeuge in der Aktionsforschung

In der Aktionsforschung stehen verschiedene Werkzeuge zur Verfügung, die für die Datensammlung herangezogen werden können. Im folgenden Abschnitt sollen jene genauer vorgestellt werden, die für die vorliegende Untersuchung ausgewählt wurden.

Das Forschungstagebuch

Das Tagebuch kann als wichtigster Begleiter der Lehrperson, die eine Aktionsforschung durchführt, gesehen werden. So kann ein Tagebuch bereits vor dem Plan einer Aktionsforschung stehen, einen Ausgangspunkt dafür darstellen und die Richtung der Forschung bestimmen. Während der Untersuchung ist es ein ständiger Gefährte, welcher unstrukturierte Beobachtungen, Fragen und Forschungsschritte in sich vereint. Auch spontane Veränderungen oder unerwartete Entwicklungen können darin festgehalten werden. Bei Interviews können wichtige Notizen gemacht werden, die für den weiteren Forschungsverlauf von Bedeutung sein können. Auch Skizzen oder kleine Zeichnungen helfen dabei, Prozesse aufzuzeichnen und im Gedächtnis zu behalten bzw. wieder in Erinnerung zu rufen. Tagebücher sollten regelmäßig geschrieben werden, auch wenn es zu Beginn schwierig erscheint, diesbezüglich eine Routine zu entwickeln. Prinzipiell handelt es sich bei Tagebüchern um persönliche Einträge, die niemals öffentlich gemacht werden müssen. Die

Entscheidung darüber, was anderen präsentiert wird, trägt der/die Besitzer/in (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 25ff.).

Notizen, die während des Untersuchungsverlaufs gemacht werden, können in deskriptive und reflektierte Eintragungen aufgeteilt werden. Die erste Darstellung sollte also beschreibend sein, d. h. Ereignisse sollten detailreich und so genau wie möglich, ohne jede Bewertung festgehalten werden. Selbstverständlich muss davon ausgegangen werden, dass keine reine Objektivität durch den/die Forscher/in gewährt werden kann, da jede Person die Welt durch eine subjektive Brille sieht. Doch das Wissen darüber kann helfen, das bestmögliche Ergebnis „subjektiver Objektivität“ anzustreben (vgl. Bogdan und Biklen 2007, S. 120).

Bogdan und Biklen (2007) geben einige Anregungen für das Tagebuch-Schreiben: So können beispielsweise Portraits der Teilnehmer/innen schriftlich angefertigt werden. Das äußere Erscheinungsbild, ihre Kleidung, Verhaltensweisen und der Stil des Sprechens und Handelns können festgehalten werden. Dialoge sollen rekonstruiert werden, so können auch Personen direkt zitiert werden, wenn Aussagen für die Untersuchung wichtig erscheinen. Dementsprechend sollte auch angeführt werden, wenn festgehaltene Aussagen paraphrasiert werden. Die räumliche Ausstattung sowie die Verteilung der Lernenden im Raum kann mit Bildern oder Skizzen aufgezeichnet werden. Aktionen und Ereignisse sind unter möglichst genauer Konstruktion festzuhalten. Die genaue Dokumentation über den Ablauf der Aktivitäten und das Verhalten der teilnehmenden Personen können für die Forschung wichtig sein. Bedeutsam ist es auch, Aussagen über sich selbst als Forscher/in und Lehrperson zu notieren. Er/Sie gilt als ein Instrument der Datensammlung. Das eigene Verhalten sowie persönliche Handlungen haben Einfluss auf den Forschungsprozess und müssen daher in diesen einfließen. Dasselbe gilt auch in Bezug auf die zweite Lehrperson (vgl. Bogdan und Biklen 2007, S. 121f.).

Deskriptive Abschnitte werden zwangsläufig auch reflektierende Passagen enthalten. Ebenso wird der/die Forscher/in im Anschluss an die beschreibende Beobachtung seine/ihre persönlichen Eindrücke, Ideen, Vorahnungen usw. notieren. Die Reflexion stellt einen wertvollen Aspekt dar, um den Forschungsverlauf zu unterstützen. Auch die eigene Einstellung und Interpretation der Forschungsabläufe ist wertvoll, wenn der/die Forschende selbst als Instrument zur Datensammlung gilt. Die Untersuchung kann an Qualität gewinnen,

wenn Reflexion zum besseren Verständnis der Prozesse herangezogen wird (vgl. Bogdan und Biklen 2007, S. 122).

Bezugnehmend auf die vorliegende Untersuchung begann das Schreiben des Tagebuchs bereits mit Notizen zu Beobachtungen in meinem Unterricht und der Einsicht, dass Erzählungen über persönlich Erlebtes den Lernenden besondere Freude bereiten. Auch zur grammatischen Korrektheit während der mündlichen Sprachproduktion hielt ich mir Fragen und Vorschläge zur Verbesserung dieser in Form von Notizen fest. Diese Beobachtungen ließen mich zum Thema meiner Diplomarbeit kommen. Aufgrund der positiven Erfahrung mit der Aufzeichnung von Beobachtungen, Gedanken und Ideen und der ausdrücklichen Empfehlung durch die Fachliteratur wurde für diese Untersuchung das Forschungstagebuch als Werkzeug herangezogen. Dieses wurde nicht nur nach den Unterrichtssequenzen, sondern auch vor jedem Gang in den Kursraum mit Inhalten gefüllt. Vor dem Deutschkurs notierte ich Überlegungen, Vorurteile und Erwartungen zum Ablauf der Unterrichtssequenz, auch Unsicherheiten und Fragen wurden aufgeschrieben. Nach dem Unterricht wurden deskriptive und interpretative Aufzeichnungen, Anekdoten, Überraschungen, Bewertungen hinsichtlich der Unterrichtsmethode, negative und positive Aspekte, Verbesserungsvorschläge, Fragen, usw. festgehalten.

Die Beobachtung

Als Lehrperson hat man seine Lerner/innen und die Lernsituation während des Deutsch-Kurses meist im Blick, es herrscht ein ganzheitliches Sehen vor. Dadurch können Details verloren gehen, denn das eigene Sehen ist immer subjektiv und so besteht die Gefahr nur persönlich Relevantes wahrzunehmen. Oft sind die Beobachtungen nur sehr kurz abrufbar und gehen dann wieder verloren, da sie nicht gespeichert werden. Gezielte Prozessbeobachtung versucht diesen Einschränkungen entgegenzuwirken. Auch ist bei Untersuchungen oft ein differenzierter Blick auf ganz bestimmte Details gefragt, um zu Forschungsergebnissen zu gelangen. Trotzdem sollte die Gesamtsituation nicht aus dem Blick der Lehrperson geraten. Die Herausforderung besteht also darin, eine Balance zwischen differenziertem und ganzheitlichem Sehen zu entwickeln (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 114f.). Im Rahmen qualitativer Forschung werden oft Dritte zur Beobachtung bestimmter Prozesse herangezogen (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 381). Da diese Aktionsforschung bei der Überarbeitung des ersten Erzähldurchgangs auch auf die Unterstützung durch die Lehrperson angewiesen war, waren bei der Untersuchung zwei Lehrpersonen anwesend.

Dadurch konnten einerseits die Lernenden optimal bei der Fehlersuche begleitet werden, andererseits war zusätzlich eine zweite Person im Raum, welche ebenfalls als Beobachterin auftrat.

In der Literatur existieren verschiedene Begriffe und Möglichkeiten des Beobachtens. Ist die beobachtende Person im Forschungsgeschehen involviert, wird dies als *teilnehmende Beobachtung* bezeichnet (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 267). Es erweist sich als schwierig, während des Unterrichtens genaue Beobachtungen anzustellen, da man als Lehrperson für die Teilnehmer/innen zumindest im Hintergrund zur Verfügung stehen, Fragen beantworten und Hilfestellungen leisten soll. Trotzdem ist diese Doppelrolle als handelnde und beobachtende Person eine ganz besondere, da forschende Lehrende durch ihre persönliche Involvierung tiefe Einblicke in die Forschungsprozesse erlangen können. Für eine zweifache Wahrnehmung, nämlich die der Lehrperson und die des/der Forschers/in muss im Vorfeld eine genaue Klärung des zu Beobachtenden und der eigenen Annahmen und Vorurteile erfolgen. Dabei sollten folgende Details beantwortet werden: *Was soll warum, wann und wie lange* beobachtet werden? Auch die gewünschten und erwarteten Ergebnisse sollen notiert werden. Zur genauen Beobachtung wird im Vorfeld ein Dokumentationsbogen erarbeitet, welcher im Laufe des Unterrichts bzw. bei zeitlichen Engpässen gleich nach dem Unterricht ausgefüllt werden soll (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 116ff.).

Der Dokumentationsbogen (Abb. 4, Abb. 5) bezieht sich nur auf einen kleinen Ausschnitt des Unterrichts und diente als Gedächtnisstütze für die Dokumentation und Reflexion im Forschungstagebuch. Ein großer Vorteil war sicherlich die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen, die ihre Beobachtungen festhielten. Dadurch konnten die Untersuchung und die verschiedenen Vorgänge aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden.

Dokumentationsbogen 1. Erzähldurchgang

Datum:

Dauer:

- Erzählimpuls 1-
- Erzählimpuls 2-
- Erzählimpuls 3-

Reaktion der Lernenden auf die Aufgabenstellung	
Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	
Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	
Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	
Notizen	

Abbildung 4: Dokumentationsbogen 1. Erzähldurchgang, eigene Darstellung

Bei den zwei Erzähldurchgängen wurde ein separater Dokumentationsbogen ausgefüllt, auch wenn jeweils fast die gleichen Aspekte betrachtet wurden. Sie unterschieden sich wie folgt: Beim ersten Bogen (Abb. 4) wurde die Reaktion auf die Aufgabenstellung, beim zweiten Bogen (Abb. 5) wurden auffällige Veränderungen gegenüber des ersten Erzähldurchgangs notiert. Eine Unterscheidung war notwendig, weil angenommen wurde, dass sich das Verhalten und die Reaktionen der Teilnehmer/innen bzgl. des ersten und zweiten Durchgangs erheblich voneinander unterscheiden können.

Dokumentationsbogen 2. Erzähldurchgang

Datum:

Dauer:

- Erzählimpuls 1-
- Erzählimpuls 2-
- Erzählimpuls 3-



Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	
Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	
Auffällige Veränderungen gegenüber dem 1. Erzähldurchgang	
Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	
Notizen	

Abbildung 5: Dokumentationsbogen 2. Erzähldurchgang, eigene Darstellung

Tonaufnahmen

Ein weiteres nützliches Instrument zur Aufzeichnung sind Tonaufnahmen. Hopkins (2009) nennt drei Einsatzmöglichkeiten für Tonaufnahmen: als allgemeines Instrument zur Überwachung der eigenen Unterrichtstätigkeit, zur Aufzeichnung ganz bestimmter für die Untersuchung wichtiger und detailreicher Sequenzen, als zusätzliches Beweismittel für die Bewertung (vgl. Hopkins 2009, S. 107).

Die Audioaufnahme ist nicht nur präziser als die Beobachtung und Reflexion durch die Lehrperson, es handelt sich um eine akustische Abbildung der Wirklichkeit, die immer wieder abgerufen werden kann und so für die vorliegende Untersuchung bedeutsam wird (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 126).

Im Zuge des autobiographischen Erzählens wurden Tonaufnahmen als Aufzeichnungsinstrument herangezogen. Die Lernenden bereiteten ihre Erzählung vor und führten dann paarweise Gespräche. Diese Gespräche wurden aufgezeichnet und standen dann sowohl ihnen selbst als auch der Lehrperson zur Verfügung. Durch das erneute Hören

konnten Fehler erkannt und idealerweise selbst korrigiert werden. Die Lehrpersonen boten Hilfestellung beim Entdecken oder Korrigieren von Fehlern an. Nach der Überarbeitung der Erzählungen folgte ein zweiter Durchgang der gleichen Erzählung, der ebenfalls aufgezeichnet wurde. Ziel war es herauszufinden, ob die zweite Version eine höhere grammatische Korrektheit aufweist als die erste Erzählung.

Durch die Selbstkorrektur sollen Lernende sensibel für grammatische Fehler in Bezug auf ihre Sprachverwendung gemacht werden. Bei der Wiedererzählung können diese Fehler idealerweise vermieden und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Allgemeinen verbessert werden. Die Ungewöhnlichkeit einer solchen Unterrichtsmethode und die Verknüpfung dieser mit positiven Emotionen bietet die Chance, die verbesserten Strukturen nachhaltig im Gedächtnis zu verankern und die mündliche Sprachfähigkeit in der Fremdsprache Deutsch zu steigern. Wichtig ist, dass die Audioaufnahmen nicht nur als Mittel zur Korrektur angesehen werden, sondern als Methode sich selbst in einer ganz anderen Art und Weise zu erleben. Die Schaffung einer angenehmen, wertschätzenden Lernatmosphäre ist bedeutsam. Durch die Auswahl spannender Erzählthemen, der entsprechenden Vor- und Nachbereitung, soll auch der Spaß nicht zu kurz kommen. Trotz des Forschungsvorhabens steht die individuelle Weiterentwicklung der mündlichen Sprachkompetenz der Teilnehmer/innen im Mittelpunkt.

Die Befragung

Die Befragung ist eine wichtige Forschungsmethode, um qualitative Daten zu erheben und zu analysieren (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 307). Befragungen können sowohl schriftlich als auch mündlich gemacht werden, sie bieten die Möglichkeit Zugang zu Eindrücken der befragten Personen zu erhalten. Bestimmte Aspekte, die für die Untersuchung von Bedeutung sind, sind im Außen nicht sichtbar und können aus dem Verhalten der Personen höchstens interpretiert werden. Allerdings zeigen solche Feststellungen immer nur die Sichtweise des/der Forschers/in auf und müssen daher als reine Vermutungen klassifiziert werden (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 133).

An dem Konversationskurs nahmen 12 Lernende teil, die ihre mündliche Sprachkompetenz in der deutschen Sprache verbessern wollten. Vier davon wurden exemplarisch für diese Untersuchung ausgewählt. Diese Auswahl erfolgte keinesfalls zufällig, sondern aufgrund der Selbsteinschätzung ihrer mündlichen Sprachkompetenz mit Hilfe eines schriftlichen Befragungsbogens am ersten Kurstag (Abb. 6).

Befragung am ersten Kurstag

Name:

Ich spreche...	sehr gern 😊😊	gern 😊	😊	nicht so gern 😞	gar nicht gern 😞😞
Außerhalb des Deutschkurses spreche ich...	sehr oft 😊😊	oft 😊	manchmal 😊	selten 😞	nie 😞😞
Ich erzähle persönliche Geschichten...	sehr gern 😊😊	gern 😊	😊	nicht so gern 😞	gar nicht gern 😞😞
Ich spreche für mein Niveau...	sehr gut 😊😊	gut 😊	ok 😊	nicht so gut 😞	schlecht 😞😞
Ich möchte das Sprechen verbessern, weil...					

Abbildung 6: Befragung am ersten Kurstag, eigene Darstellung

Ziel war es, zwei gegensätzliche Pole zu untersuchen, d.h. z. B. zwei Teilnehmer/innen, die ihre mündliche Kompetenz als sehr gut/gut einschätzten und zwei Lernende, die genau das Gegenteil behaupteten. Damit sollte verhindert werden, dass nur die „guten, sprachsicheren“ Lerner/innen in den Blick genommen werden. Die Erzählungen von vier Teilnehmer/innen, die für die Untersuchung in Frage kamen und einer Teilnahme zustimmten, wurden für die Forschung zur Verfügung gestellt. Außerdem wurden die vier Lernenden am Ende der Unterrichtssequenzen dazu in Form eines Interviews befragt.

Das Interview ist ein geeignetes Erhebungsinstrument, um Vermutungen seitens des/der Forschers/in in Bezug auf Eindrücke, Gefühle, Erlebnisse, Meinungen von Lernenden in Verknüpfung mit der Forschungsfrage in einem offen, tiefgreifenden Gespräch zu erschließen. Für aussagekräftige Ergebnisse muss dem Interview eine sorgfältige Vorbereitung vorausgehen. Auch die Auswahl aus der Fülle verschiedener Arten mündlicher Befragungen muss unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses dementsprechend getroffen werden. Es gibt eine Reihe verschiedener Varianten. Für die vorliegende Arbeit wurde ein Leitfadeninterview ausgewählt. Wie der Name bereits sagt, wurden der Fragestellung entsprechende offene Fragen generiert, die in einem Leitfaden strukturiert wurden. Der Leitfaden stellt lediglich eine Orientierung dar und kann der jeweiligen Interviewsituation angepasst werden. Die entworfenen Fragen sind keineswegs fix, diese sollen dem Gesprächsverlauf angepasst formuliert werden. Es ist wichtig, dass den befragten Personen genügend Spielraum für ihre Ausführungen gegeben wird. Allerdings ist es die

Aufgabe des/der Interviewers/in den Verlauf des Gesprächs immer wieder strategisch und geschickt auf die eigentlichen Fragestellungen zurückzuführen, um die gewünschten Informationen zu erhalten (vgl. Riemer 2016, S. 162f.). Deshalb muss bei der Erstellung des Leitfadens genau festgehalten werden *was, warum, wie* erfragt werden soll, damit der/die Forscher/in Zugang zu den ihm/ihr verborgenen und für die Untersuchung relevanten Aspekten erhalten kann (vgl. Altrichter et al. 2018, S. 135). Für die Gestaltung eines Leitfadeninterviews ist zunächst ein umfangreiches Wissen über Theorie, Untersuchungsgegenstand und Erhebungsmethode nötig. Dadurch können forschungsrelevante Themengebiete und dazugehörige Fragen, die im Interview beantwortet werden sollen, entwickelt werden. Dies erleichtert den Vergleich zwischen Einzelinterviews. Wichtig bei der Durchführung der Befragung ist es, dass diese Themenkomplexe und dazugehörige Fragen als Anreiz für ausführlichere Erzählungen gesehen und zusätzliche Informationen stets mit Neugier und Nachfrage von der/dem Interviewer/in begrüßt werden sollen (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 375ff.).

Es können eine Reihe von Interviewtypen unterschieden werden, denen ein Leitfaden zugrunde liegt (vgl. Helfferich 2011, S. 36). Das *fokussierte Interview* bietet sich als Methode an, da das Hauptaugenmerk hierbei auf ein bestimmtes Ereignis, einen bestimmten Reiz gelegt wird (vgl. Flick 2011, S. 150). Dieser Fokus wurde beim Interview auf die autobiographische Erzählung gelegt. Somit stand die Erzählung und das damit in Verbindung stehende Erleben dieser Situation im Mittelpunkt des Interesses. Während des Erzählvorgangs konnten die Teilnehmer/innen zwar im Außen beobachtet und deren Reaktionen interpretiert werden, allerdings konnte durch die mündliche Befragung ein tieferer Zugang zur individuellen Erfahrung mit der Erzählsituation geschaffen werden. Bei dem fokussierten Interview handelt es sich um ein offenes, halbstrukturiertes Verfahren. Das Adjektiv „offen“ bezieht sich auf die Antwortmöglichkeit der befragten Personen, „halbstrukturiert“ meint die Vorformulierung von Fragen und die Konzeption eines Leitfadens durch den/die Interviewer/in (vgl. Mayring 2002, S. 66f.).

Außerdem können dem fokussierten Interview folgende Eigenschaften zugeordnet werden: Die befragten Personen waren vor der Befragung in eine konkrete soziale Situation, die beobachtet wurde, verwickelt. Verschiedene Elemente und die Struktur dieser Situation wurde vom/von der Forscher/in bereits im Vornhinein analysiert, wodurch eine Bedeutung bestimmter Aspekte der Situation erschlossen werden konnte. Aufgrund dieser Hypothesen

wurden Leitfragen für ein Interview entwickelt, die das Forschungsinteresse und dessen Hauptbestandteile abdecken sollen. Ziel des Interviews ist es, die subjektiven Erfahrungen der an dieser Situation teilnehmenden Personen zu dokumentieren. Dadurch können Hypothesen überprüft oder unvorhergesehene Reaktionen ermittelt und infolgedessen neue Vermutungen generiert werden (vgl. Merton und Kendall 1946, S. 541).

Einige wichtige Hinweise für einen gelungenen Ablauf und die Erlangung brauchbarer Daten beim fokussierten Interview sollten beachtet werden: Der/Die Interviewer/in sollte so wenig Anleitung wie möglich geben, die Teilnehmer/innen sollten ihre Ausführungen zum Erleben der vorangegangenen Situation möglichst spezifisch, genau und so umfassend wie möglich ausführen. Auch affektive und werthaltige Elemente in den Antworten der Lerner/innen sollen festgehalten werden, damit bedeutungstragende Aspekte der Situation ermittelt werden können (vgl. Merton und Kendall 1946, S. 545).

Grundsätzlich wird bzgl. der persönlichen Meinung und dem subjektiven Erleben der Situation eine ehrliche Einschätzung seitens der Lernenden erwartet. Dabei ist es wichtig, eine Vertrauensbasis zwischen Befragten und Forscherin herzustellen und die Teilnehmer/innen darüber in Kenntnis zu setzen, dass alle Aussagen, die sie im Laufe des Interviews tätigen, vertraulich und ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet werden. Auch sollte den Lerner/innen klar sein, dass negative Äußerungen über das Unterrichtskonzept oder anderer Aspekte der Forschung keine Konsequenzen nach sich ziehen. Positiv könnte hierbei die Tatsache sein, dass die Person der Forscherin von der Person der Kursleiterin abweicht. Auch sollte Interview- und Unterrichtssituation voneinander abgegrenzt sein. Es bietet sich an, den Raum zu wechseln, um vom Unterrichtsgeschehen Abstand zu erhalten.

Da es in der vorliegenden Diplomarbeit um das persönliche Erleben der Lernenden im Hinblick auf die Verknüpfung von autobiographischen Erzählungen und grammatischer Korrektheit geht, stand dieses auch im Fokus der Interviews. Die Lehrenden konnten mit dem Beobachtungsbogen nur die äußerlichen Reaktionen der Lernenden im Sinne einer Fremdwahrnehmung aufzeichnen. Durch die Interviews konnte auch das innere Erleben und das persönliche Empfinden der Erzählsituationen Eingang in diese Untersuchung finden. Für eine übersichtliche Strukturierung des Interviews wurden Fragen für folgende Themenkomplexe generiert: *Erleben vor dem Erzählen, Erleben des ersten Erzähldurchgangs, Erleben der Selbstkorrektur, Erleben des zweiten Erzähldurchgangs, Erleben nach dem*

Erzählen. Da davon ausgegangen wurde, dass sich das Erleben der Lernenden im Laufe der Unterrichtssequenz verändert, wurde diese in die vorangegangenen Abschnitte zerlegt. Innerhalb dieser Kategorien wurden weitere Fragen generiert (Abb. 7), die im Laufe des Interviews beantwortet werden sollten. Im Allgemeinen sollen diese Fragen so offen wie möglich sein, so dass Einschränkungen hinsichtlich der Antworten vermieden werden. Ziel ist es, so viele Informationen wie möglich für die spätere Auswertung zu erhalten (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 21).

Fragen	Themenkomplex
Kannst du dich noch an unsere Erzählungen erinnern? Bitte erzähle mir davon.	Einstiegsfrage
Was hast du gedacht, als die Lehrerin die Aufgabenstellung präsentierte? Wie fandest du die Erzählimpulse? Was ist dir dazu eingefallen? Wie ist es dir bei der Wahl der Geschichte ergangen? (Wusstest du sofort, über welches Erlebnis du erzählen wirst oder musstest du lange überlegen?)	Erleben vor dem Erzählen
Welches Gefühl hattest du während der ersten Erzählung? Wie war es einer anderen Person eine persönliche Geschichte zu erzählen? Was war gut? Wo hattest du Schwierigkeiten? Wie hat die andere Person auf deine Erzählung reagiert? (Was hat die andere Person zu deiner Erzählung gesagt?)	Erleben des ersten Erzähldurchgangs
Wie war es für dich, dich selbst zu hören? Wie empfandest du die Fehlersuche? Wie ist es dir dabei ergangen? (War es schwierig oder einfach? Hast du die Hilfe der Lehrperson in Anspruch genommen?)	Erleben während der Selbstkorrektur
Wie war es für dich die Geschichte noch einmal zu erzählen? Wie hast du dich gefühlt? Welche Veränderungen gab es hinsichtlich der ersten Version?	Erleben des zweiten Erzähldurchgangs
Wie hast du dich nach den zwei Erzählungen gefühlt? Wie findest du dieses Unterrichtskonzept? Welche Erfahrung nimmst du mit? (Hast du etwas lernen können oder nicht? Hat sich deine mündliche Kompetenz verbessert? Wenn ja, wie?)	Erleben nach dem Erzählen
Was möchtest du noch dazu sagen?	Abschlussfrage

Abbildung 7: Interviewleitfaden und Themenkomplexe, eigene Darstellung

Am Ende jedes Erzählimpulses und der Bearbeitung dieses in zwei Durchgängen wurde Feedback von den Lernenden eingeholt. Dies geschah einerseits durch eine mündliche Feedbackrunde nach der ersten Einheit, in welcher Erzählimpuls 1 bearbeitet wurde, und andererseits durch Feedbackbögen (Abb. 8), die von den Teilnehmern/innen nach der

zweiten Einheit ausgefüllt wurden. Es geht dabei um eine allgemeine Bewertung des Unterrichtskonzeptes bzw. des jeweiligen Erzählimpuls und somit des Themas der Konversationseinheit.

Feedbackbogen zum Erzählimpuls _____

allgemein			
1. Erzählen			
2. Erzählen			
+			
-			

Abbildung 8: Feedbackbogen nach jedem Erzählimpuls, eigene Darstellung

3.4 Datenerhebung

In diesem Kapitel werden Vorüberlegungen angestellt und allgemeine Information zur Durchführung der Aktionsforschung gegeben. Außerdem wird das Unterrichtskonzept, welches den Fragestellungen entsprechend konzipiert wurde, vorgestellt.

3.4.1 Vorüberlegungen

Aktionsforschung beginnt nicht erst im Feld, sondern schon sehr viel früher, genauer mit dem Interesse der Lehrperson einen bestimmten Aspekt ihres Unterrichts zu erforschen. Den Fragestellungen und der gewählten Methode entsprechend ergeben sich auch einige Vorüberlegungen.

Triangulation

Die Aktionsforschung wird von der Lehrperson direkt im Unterricht durchgeführt, um diesen weiterzuentwickeln. Dabei gilt es zu interessierende Teilbereiche des Unterrichts zu beobachten, gewinnbringende Fragen zu stellen und eigenständig eine Untersuchung durchzuführen. Je komplexer der ausgewählte Aspekt, desto schwieriger erweist sich die Durchführung des Vorhabens und die Erlangung aussagekräftiger Ergebnisse. Es empfiehlt

sich den Untersuchungsgegenstand möglichst von verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, was in der Literatur als Triangulation bezeichnet wird (vgl. Aguado 2014, S. 47). Nach Denzin (1978) werden folgende Arten der Triangulation unterschieden:

- *Daten-Triangulation*
- *Investigator- Triangulation*
- *Theorien- Triangulation*
- *Methodologische Triangulation*

Bei der vorliegenden Untersuchung kann von Daten-Triangulation gesprochen werden, da visuelle (Beobachtung) mit verbalen (Tonbandaufnahmen, Interviews) Daten kombiniert werden. Des Weiteren herrscht Investigator-Triangulation vor, da nicht nur die Perspektive der Doppelrolle Forscherin/Lehrerin (Forschungstagebuch, Dokumentationsbogen), sondern auch die Betrachtungsweise einer weiteren Lehrperson als teilnehmende Beobachtende (Dokumentationsbogen) und die der Lernenden (Interview) in die Untersuchung einfließen (vgl. Denzin 1978, S. 295ff.).

Gütekriterien

Bei Forschungen gelten im Allgemeinen die Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*. Objektivität meint Transparenz bei der Methode, Reliabilität die Zuverlässigkeit und Genauigkeit, sodass bei erneuter Durchführung die gleichen Ergebnisse erzielt werden, und Validität die Gültigkeit des Verfahrens. Diese Kriterien können weitgefasst nicht nur auf quantitative, sondern auch qualitative Forschung bezogen werden, wobei die Reliabilität aufgrund der Individualität qualitativer Erhebungsmethoden mit Vorsicht zu betrachten ist (vgl. Bortz und Döring 2006, S 326ff.).

Als Gütekriterien der qualitativen Ansätze können Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität gesehen werden. Der/Die Forscher/in soll auch nach der Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen offen an den Forschungsprozess herangehen. Bei qualitativen Untersuchungen kann die Methode im Laufe der Zeit angepasst bzw. verändert werden, weshalb sie ein hohes Maß an Flexibilität aufweisen. So lässt sich auf Fehler gut reagieren und es können auch bei überaus komplexen Sachverhalten meist neue Erkenntnisse erlangt werden. Dies birgt allerdings auch Risiken. Im Zuge qualitativer Methoden bedarf es enormer personaler und zeitlicher Ressourcen, für eine angemessene Zahl und um eine generalisierte Aussage über die Erkenntnisse zu machen. So müssen Ergebnisse immer für einen ganz bestimmten Kontext präsentiert und begründet werden. Auch der Einfluss der forschenden

Person zu jeder Zeit auf die Daten der Forschung kann als Schwäche gesehen werden. Aus diesem Grund soll ein komplexer Untersuchungsgegenstand möglichst von mehreren Perspektiven betrachtet werden, wodurch umfassende Aussagen getroffen werden können. Durch den differenzierten Blick verschiedener Akteure und deren Kommunikation kann es infolgedessen auch zur Reflexion des/der Forschers/in über seinen/ihren eigenen Beitrag zu den Untersuchungsergebnissen kommen, welche in die Interpretationen mit einfließen (vgl. Schmelter 2014, S. 41f.).

Im Generellen bedarf es also der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, d.h. dass bei der Methode Annahmen sowie alle Schritte der Untersuchung transparent aufgezeichnet werden müssen, sodass sie auch von anderen begriffen werden können (vgl. Steinke 2003, S. 324).

Die Aktionsforschung zum Thema Erzählen wurde theoretisch fundiert und der bisherige Forschungsstand und das Erkenntnisinteresse vorgestellt. Ebenso wurde die Methode, deren Charakteristika und die zu verwendenden Werkzeuge beschrieben. In der Aktionsforschung herrscht ein hohes Maß an Offenheit und Flexibilität vor und so konnten nach dem ersten Erzähldurchgang Verbesserungen gemacht werden. Diese wurden selbstverständlich ausreichend dokumentiert. Durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson im Raum, geschah teilnehmende Beobachtung durch zwei Perspektiven, wodurch Austausch zwischen den Lehrpersonen und Reflexion des persönlichen Einflusses auf den Untersuchungsprozess durch die Forscherin stattfinden konnte.

Forschungsethik

Die Forschungsethik gilt neben den Gütekriterien als zentraler Bestandteil jeder Forschung. Diese beschreibt das Verhältnis zwischen Forschenden und Beforschten und dient vor allem dem Schutz der teilnehmenden Personen. Essentiell sind dabei die *Freiwilligkeit der Teilnahme, die Anonymität der Daten, die Vermeidung von Schädigung der Beteiligten* (vgl. Hopf 2003, S. 589).

Im Rahmen der Forschung wurden die Lernenden des Konversationskurses über die Untersuchung, über deren Ziele und Methoden ausreichend informiert und infolgedessen wurden bestimmte Lerner/innen, die für eine Teilnahme in Frage kamen, um Mithilfe gebeten. In einer Einverständniserklärung wurden die Punkte Freiwilligkeit, Anonymität und die Vermeidung von Nachteilen und Gefahren abgehandelt und von den Teilnehmern/innen unterschrieben.

3.4.2 Forschungskontext

Die Untersuchung wurde an zwei Nachmittagen im Konversationskurs einer Kollegin abgehalten, die sich bereit erklärt hatte, das Forschungsvorhaben zu unterstützen. Für den Kurs waren 12 Teilnehmer/innen angemeldet, die sich auf dem Sprachniveau B1 befanden. Das Anmeldeverfahren der Sprachschule lief forschungsunabhängig, sodass keine gezielte Auswahl der Teilnehmenden stattfand, wodurch die Manipulation durch eine forschungsbedingte Gruppenbildung verhindert wurde. Das Forschungsvorhaben wurde den Lernenden vorgestellt und sie erklärten sich bereit, bei der Untersuchung teilzunehmen. Durch den schriftlichen Befragungsbogen (Abb.6) sollten die Teilnehmer/innen die Häufigkeit der Verwendung der deutschen Sprache einschätzen und angeben, ob sie sehr gern/gern/nicht so gern/gar nicht gern Deutsch sprechen. Außerdem sollten sie ihre mündliche Kompetenz selbst bewerten. Um möglichst umfassende Ergebnisse zu erhalten, wurden zwei Lernende (T1, T3), die gern und oft Deutsch sprechen, und zwei Lernende (T2, T4), die nicht so gern und manchmal/selten Deutsch sprechen, ausgewählt und zur Mithilfe gebeten. Grundsätzlich bedeutet dies, dass der Befragungsbogen und die Audioaufnahmen ihrer mündlichen Erzählungen und schriftlichen Notizen der Forschung zur Verfügung gestellt wurden. Auch erklärten sie sich dazu bereit, am Ende ein Interview mit der Forscherin zu führen. Als Gegenleistung und kleine Belohnung für ihre Mühe erhielten sie eine Stunde Einzelunterricht.

Auch alle anderen Teilnehmer/innen des Konversationskurses erklärten sich bereit, bei der Aktionsforschung teilzunehmen. So sind allgemeine Beobachtungen und Dokumentationen sowie das Feedback auf die gesamte Gruppe von 12 Teilnehmern/innen bezogen, wenn nicht anders angegeben. Auszüge aus den Erzählungen sowie Interviews stammen exemplarisch von vier Lernenden, die in der folgenden Auflistung kursiv geschrieben sind:

Teilnehmer/in	Geschlecht	Alter	Herkunftsland	L1
T1 (B1) ⁵ (E1) ⁶ (E1*) ⁷	w	37	Philippinen	Cebuano
T2 (B2) (E2) (E2*)	w	29	Japan	Japanisch
T3 (B3) (E3) (E3*)	w	27	Seychellen	Kreol
T4 (B4) (E4) (E4*)	m	20	China	Chinesisch
T5	m	32	Brasilien	Portugiesisch
T6	m	30	Kamerun	Mendankwe-Nkwen
T7	m	18	Venezuela	Spanisch
T8	m	34	Italien	Italienisch
T9	w	51	Russland	Russisch
T10	w	17	Italien	Italienisch
T11	w	40	Frankreich	Französisch
T12	w	28	Armenien	Armenisch

Abbildung 9: Merkmale der Untersuchungsteilnehmer/innen, eigene Darstellung

Bei dieser Studie ging es darum, zu untersuchen, ob eine Besserung grammatischer Richtigkeit im Zuge mündlicher autobiographischer Erzählungen mit entsprechender Vor- und Nachbereitung erreicht werden kann. Das für dieses Vorhaben entwickelte Unterrichtskonzept soll im folgenden Kapitel vorgestellt werden. Hinzuzufügen ist an dieser Stelle noch, dass Teile des Konzeptes zunächst in einem anderen Konversationskurs pilotiert wurden, um etwaige Schwächen vor dem Untersuchungsbeginn feststellen und ggf. verbessern zu können. Eine vollständige Pilotierung war aufgrund des enormen Zeitaufwandes, den dieses Projekt in Anspruch nahm, leider nicht möglich. Nichtsdestotrotz gab es die Möglichkeit, dieses auch während des Forschungsverlaufs mit entsprechender Begründung und Dokumentation Veränderungen zu unterwerfen, da es sich bei

⁵ Im Rahmen des Interviews wurde die Abkürzung T+Kennnummer durch die Abkürzung B+Kennnummer ersetzt.

⁶ Im Rahmen des Erzählimpulses 1 wurde die Abkürzung T+Kennnummer durch die Abkürzung E+Kennnummer ersetzt. Die Kennnummer nach dem _ weist auf den Erzähldurchgang 1 oder 2 hin. So meint z.B. E1_1 die erste Version des Erzählimpulses 1 der Erzählerin 1 (T1).

⁷ Folgt auf E+ Kennnummer ein * handelt es sich um den Erzählimpuls 2. So meint E1*_2 z.B. die zweite Version des Erzählimpulses 2 der Erzählerin 1 (T1).

Aktionsforschung um dynamische Prozesse handelt, die oft nur sehr schwer vorausgesehen werden können.

3.4.3 Unterrichtskonzept

Das Erzählen in einer Fremdsprache ist ein Unterfangen und so bedarf es einer entsprechenden Vorbereitung für eine gelungene Geschichte. In diesem Abschnitt werden Vorbereitung und Durchführung von zwei Erzählimpulsen, die im Zuge dieser Untersuchung realisiert werden, vorgestellt.

Zuallererst wurde den Lernenden der Aufbau einer Erzählung im Zuge eines Beispiels durch die zwei Lehrpersonen näher gebracht. Zur besseren Verständlichkeit wurde die Struktur nicht nur theoretisch und grafisch, im Sinne einer Erklärung und Skizzierung der verschiedenen Bestandteile, sondern auch praktisch, mit Hilfe eines Erzählbeispiels durch die Lehrpersonen, in einer interaktiven Gesprächssituation dargestellt, unterstützt. Dafür wurde der Kursraum in eine lebendige Erzählung verwandelt, d.h. es gab innerhalb des Raumes verschiedene Stationen. Für eine nachhaltigere Verankerung der einzelnen Schritte in den Köpfen der Lernenden gingen die Teilnehmer/innen und Lehrerinnen bei der Vorführung des Beispiels von einer Etappe zur nächsten. Die erste Station, das Abstract und die Orientierung, zeigte den Einstieg in eine Erzählung. Der/Die Erzähler/in initiiert die Erzählung und macht neugierig darauf, auch klärt er/sie in dieser Phase über Ort, Zeit und Situation des Geschehens auf. Durch die Interaktion der Lehrenden konnte nicht nur die Rolle der erzählenden Person, sondern auch die des/der Zuhörers/in veranschaulicht werden. Nach dieser kurzen Darbietung wurden Produktionshilfen für den Erzähleinstieg von den Teilnehmern/innen erarbeitet, die sie anschließend für ihre eigenen Erzählungen nutzen konnten. Jede/r Teilnehmer/in erhielt innerhalb des Rundgangs zwei bis drei Aufgaben in Bezug auf die Produktionshilfen. Bei der ersten Station bekamen einige Teilnehmer/innen ein foliertes Wort, welches sie an die richtige Stelle eines Lückentextes an die Tafel hängen sollten (Abb. 10).

1. Abstract-Orientierung (Zeit, Ort, Situation)

_____ ich dir schon von..... erzählt?

Da kann ich dir eine _____ Geschichte erzählen.

Vor Kurzem hatte ich ein _____ Erlebnis.

So was ist mir auch mal passiert! Das war echt _____.

Im _____.....

peinlich

verrücktes

lustige

Supermarkt

Habe

Abbildung 10: Produktionshilfen - Abstract-Orientierung, eigene Darstellung

Beim zweiten Zwischenstopp ging es um die Komplikation, gemeint ist damit auch der Aufbau eines Spannungsbogens bis hin zu einer meist unerwartet auftretenden Wende der Geschichte. Auch hierfür gibt es genügend Redemittel, die in Form von *chunks* verwendet werden können. Dazu sollten durcheinander gewürfelte Buchstaben bzw. Wortteile in die richtige Reihenfolge gebracht werden (Abb. 11).

2. Komplikation- Höhepunkt

auf einmal

plötzlich

Was war das?

Und jetzt pass auf...

Aber das Beste kommt noch...

lichplötz

mal auf ein

? das war was

pass Und auf ! jetzt

noch... Beste Aber das kommt

Abbildung 11: Produktionshilfen - Komplikation, eigene Darstellung

Bei der nächsten Station wurde die Lösung des Konfliktes, das Resultat, gezeigt. Für die Redemittelerarbeitung erhielten einige Lernende Satzteile, wobei jeweils zwei

zusammengehörten. Aufgabe war es nun, die Person mit dem dazupassenden Satzteil zu finden (Abb. 12).

3. Resultat- Lösung

Wir hatten echt Glück, denn...
Aber ich hatte eine Idee...
Wir konnten dann aber eine Lösung finden.
Zum Schluss ist alles gut ausgegangen...
Wir kamen mit einem Schrecken davon...

Wir hatten	echt Glück, denn...
Aber ich hatte	eine Idee.
Wir konnten dann aber	eine Lösung finden.
Zum Schluss ist alles	gut ausgegangen.
Wir kamen mit	einem Schrecken davon.

Abbildung 12: Produktionshilfen - Resultat, eigene Darstellung

Der letzte Schritt, den Lehrende und Lernende bei der Präsentation gemeinsam gegangen sind, ist die Coda, die die Zuhörenden vom vergangenen Geschehen in die gegenwärtige Situation zurückführt. Auch bei der letzten Etappe lernten die Teilnehmer/innen jeweils geeignetes Sprachmaterial kennen, welches sie bei ihren eigenen Erzählungen nutzen konnten (Abb. 13). Einigen Lernenden wurde ein Teil eines Satzes mit Klebeband auf ihren Rücken geklebt. Deren Aufgabe und die der übrigen Lerner/innen war es, die Sätze in die richtige Reihenfolge zu bringen. Auch hatten sie im Anschluss an das Erzählen kurz Zeit, um weitere mögliche Sätze zu notieren, die danach im Plenum gesammelt wurden.

4. Coda- Schluss

Und weißt du, wer die Person war? Meine Nachbarin...

Und das wars!

Daraus habe ich wirklich gelernt.

Das mache ich so schnell nicht wieder.

Das passiert mir nicht noch einmal.

Und seit diesem Erlebnis...

Ich erinnere mich gerne daran zurück.

Heute bin ich froh, dass ich das auch mal erlebt habe.

Abbildung 13: Mögliche Produktionshilfen -Coda, eigene Darstellung

Wichtig ist auch die Evaluation, die über den gesamten Erzählprozess hindurch verteilt auftritt. Es geht um das Bewerten und das subjektive Erleben der Situation durch den/die Erzähler/in. Auch dieser so grundlegende Aspekt von mündlichen autobiographischen Erzählungen muss den Lernenden näher gebracht werden. Allerdings wird davon ausgegangen, dass Erwachsene die grundlegende Struktur einer erzählten Geschichte bereits aus ihrer Erstsprache kennen und dementsprechend die Fähigkeit zur Konstruktion einer Erzählung besitzen. Des Weiteren sollten die Lernenden ihre Erzählung durch verschiedene Methoden vorbereiten und strukturieren. Diese Vorarbeit kann später als wertvolle Stütze dienen.

Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis

Der erste Erzählimpuls trug den Titel *Ein (sprachliches) Missverständnis* und ein Beispiel dafür wurde von den Lehrenden im Zuge des Erklärungsrundgangs zum Aufbau einer Erzählung präsentiert. Wie bereits erwähnt, erzählte als Beispiel eine Lehrperson ihrer Kollegin ein autobiographisches Erlebnis, in welchem sich eine Komplikation aufgrund eines sprachlichen Missverständnisses ergab. Den Teilnehmer/innen stand es frei, ein sprachliches oder ein anderes Missverständnis für die Erzählung zu wählen. Sie erhielten ein Arbeitsblatt, auf welchem die verschiedenen Teile einer Erzählung und dazu passende, zum Teil von den Lernenden zuvor erarbeitete Produktionshilfen, dargestellt waren. Auf dem Arbeitsblatt fanden die Teilnehmer/innen außerdem Platz für Notizen zu den unterschiedlichen Punkten. Dabei wurde von den Lehrpersonen kontrolliert, dass keine ganzen Sätze, sondern lediglich Stichwörter notiert wurden, um einen natürlichen Sprechverlauf zu gewähren. Auch wurde empfohlen, wichtige Eckpunkte des Erzählverlaufs als Überschriften zu den Notizen

festzuhalten. Die Notizfelder für die persönliche Erzählung der Lernenden waren absichtlich kleingehalten, sodass wirklich nur das Nötigste vermerkt werden konnte. Dieses Arbeitsblatt (Abb. 14) sollte den Lernenden auch als Unterstützung für die zweite Erzählung dienen und konnte daher als theoretische Grundlage betrachtet werden.

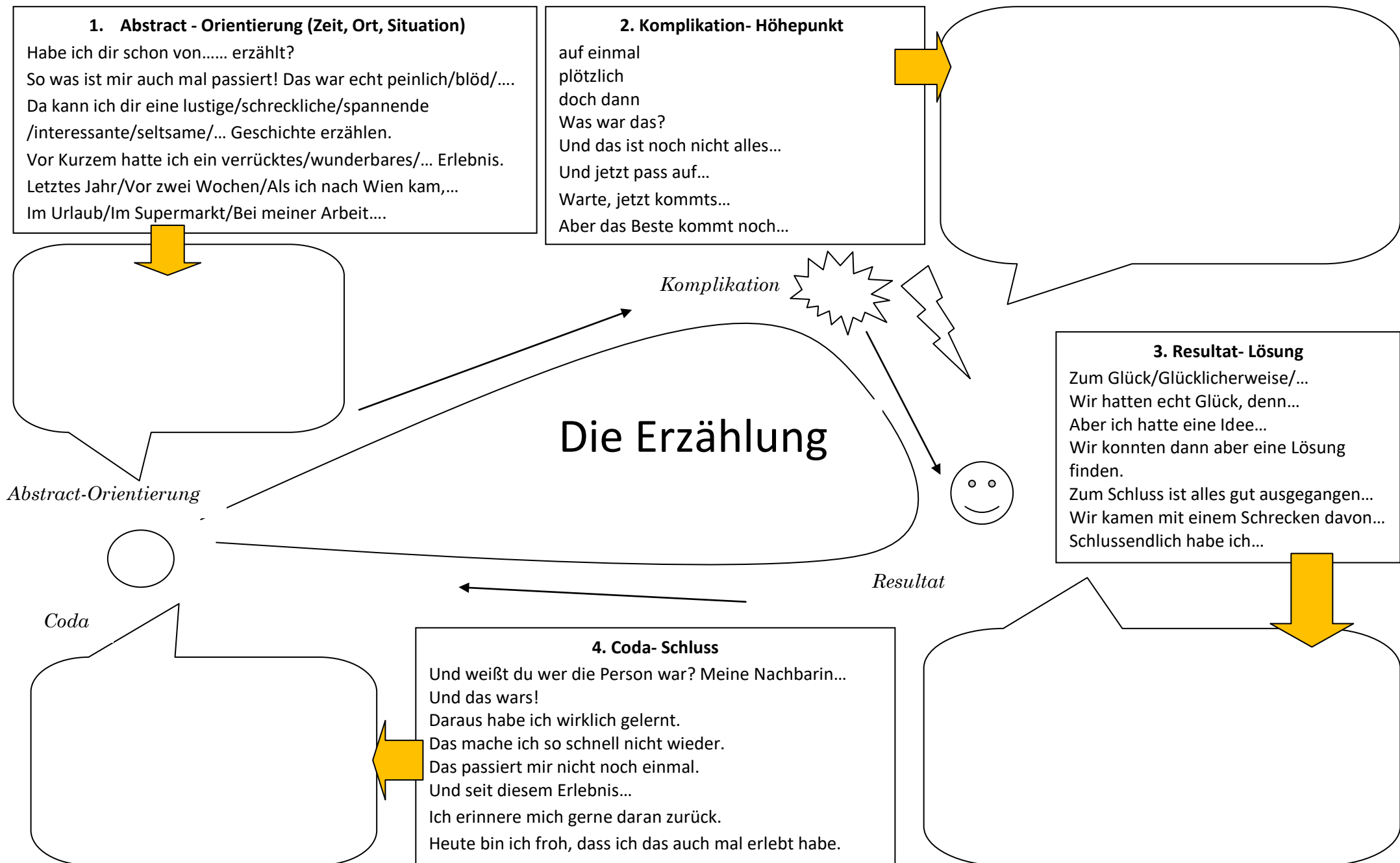


Abbildung 14: Arbeitsblatt zum Erzählimpuls 1 - Ein (sprachliches) Missverständnis, eigene Darstellung

Erzählimpuls 2 - Interjektionen

Reininger (2008, S. 368ff.) stellt die Erzählanregung zum Thema Interjektionen von Claussen (2000, S. 71f.) vor, welche für den zweiten Erzählimpuls dieser Untersuchung ausgewählt wurde. Den Lernenden waren die wichtigen Schritte der Vorbereitung und Durchführung einer Erzählung in der deutschen Sprache bereits bekannt. Anregungen für eine mündliche autobiographische Erzählung sammelten die Teilnehmer/innen gemeinsam in Kleingruppenarbeit. Sie erhielten einen Briefumschlag mit verschiedenen Kärtchen, teils beschriftet, teils in blanko (Abb. 15). Aufgabe der Lernenden war es nun, zu jeder Interjektion passende Situationen zu finden und in einem Satz zu beschreiben (z.B. *Oje, ich habe meine Geldbörse verloren.* / *Juhu, wir waren zwar viel zu spät dran, aber der Zug hatte auch Verspätung.*) Bei dieser Gruppenarbeit wurden erste Ideen für die eigene Erzählung gesammelt, die im Anschluss daran strukturiert wurde.

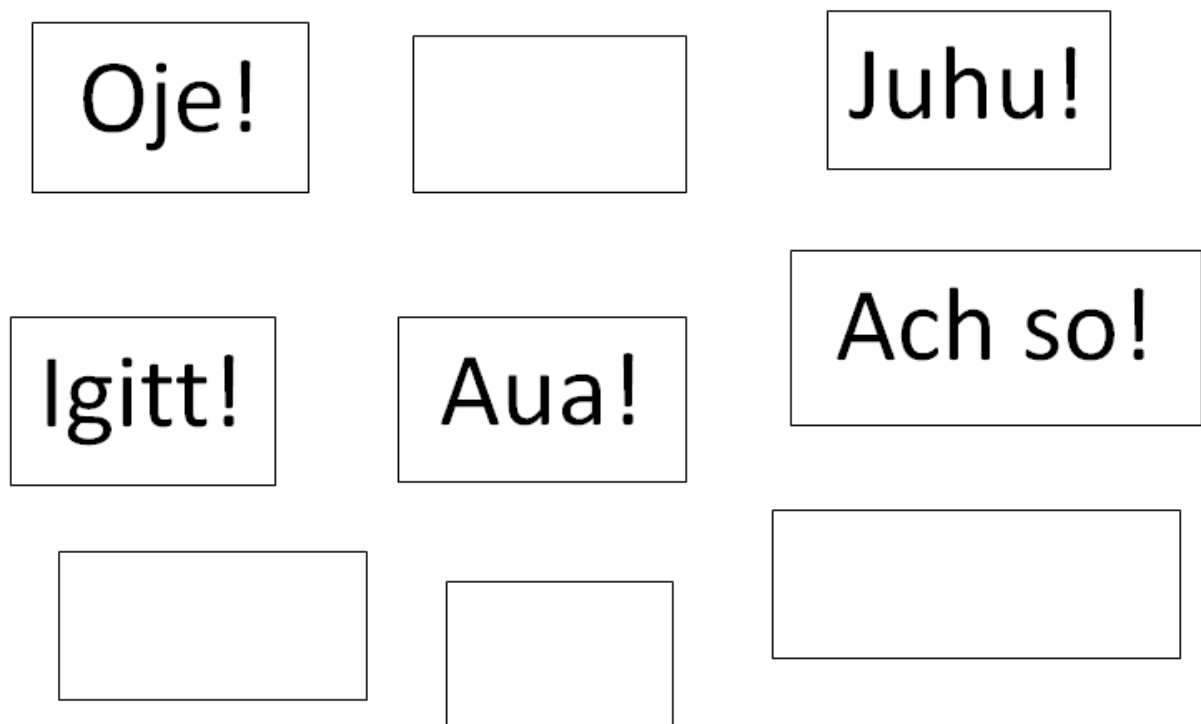


Abbildung 15: Interjektionskärtchen, eigene Darstellung

Da die Teilnehmer/innen mit dem Aufbau einer Erzählung bereits vertraut waren, konnte eine weitere, etwas freiere Methode der Strukturierung ausprobiert werden. Die Erzählung wurde in verschiedene Abschnitte gegliedert. Diese wurden mit einer Überschrift und dazugehörigen Unterpunkten, in Form von Stichwörtern, auf sogenannte Erzählkärtchen (Abb. 16) geschrieben und in entsprechender Reihenfolge durchnummeriert (vgl. Reininger 2008, S. 377). Im Idealfall wurde ohne Zuhilfenahme der Karten erzählt, trotzdem war es

sinnvoll diese gewissenhaft vorzubereiten, da sie wichtige Ankerpunkte darstellten und die mündliche Erzählung somit bereits gedanklich einmal durchgespielt wurde. Dies erleichterte die darauffolgende Aktion des Erzählens.

1	2
3	4

Abbildung 16: Erzählkärtchen, eigene Darstellung

3.5 Datenaufbereitung

Für die Analyse der Daten war eine Überführung dieser in Textform nötig. Das Beobachtungstagebuch, die ausgefüllten Dokumentationsbögen sowie die Ergebnisse der Feedbackrunden waren bereits in schriftlicher Form vorhanden und mussten teilweise umformuliert werden. Die mündlichen Erzählungen und die Interviews wurden entsprechend aufbereitet.

Transkript

Transkribieren bedeutet, dass die Tonaufnahmen der Erzählungen und die Interviews von einer Audiodatei in einen abgetippten Text überführt werden. Die Transkription einer Audioaufnahme ist eine sehr zeitraubende Angelegenheit, bietet jedoch wichtige Einblicke und kann zu grundlegenden Erkenntnissen für die Forschung führen. Es gibt zwei Möglichkeiten der Transkription: die gesamte Aufnahme kann transkribiert werden oder nur bestimmte bedeutsame Teile werden in schriftlicher Form festgehalten (vgl. Altrichter et al. 2018, S.128f.).

Bei den Aufnahmen der Erzählungen ging es um die Überprüfung, ob die zweite Version der Geschichte eine höhere grammatische Korrektheit aufweist oder eben nicht. Bei der Selbstkorrektur erstellten die Lernenden zunächst selbst kurze Transkripte entsprechender Passagen, um Fehler gezielt zu verbessern. Diese schriftlichen Dokumentationen konnten als Anhaltspunkte für den Vergleich zwischen erster und zweiter Version der Erzählung dienen.

Daher wurden sie als Hilfestellung für die Analyse zur Verfügung gestellt. Die mündlichen Erzähltexte mussten im Zuge der Auswertung hinsichtlich des Kriteriums grammatische Korrektheit gehört und transkribiert werden. Es empfiehlt sich, besonders spannende Absätze zu kennzeichnen und zu kommentieren, da diese Anmerkungen in die Interpretation der Ergebnisse einfließen können (vgl. Dresing und Pehl 2015, S. 38). Für die Transkription wurden Basis-Transkriptionsregeln aus den GAT-Transkriptionskonventionen, die auf Selting et al. (1998) zurückgehen und zusammenfassend in Lucius-Hoene/Deppermann (2002, S. 308ff.) dargestellt werden, übernommen, da diese für die Aufbereitung der Erzählungen sinnvoll erschienen. Die grundlegende Struktur eines Transkripts besteht aus drei Spalten, wobei die erste Spalte die Zeilennummerierung, die zweite das Kürzel des/der Sprechers/in und die dritte das Transkript der Äußerung beinhaltet. Weiters wurde nach folgenden Regeln transkribiert:

- | | |
|-------------------------|--|
| - [] | Überlappungen und Simultansprechen |
| - (-), (--), (---) | kurze, mittlere, längere Pause bis zu 4 Sekunden |
| - (5) | geschätzte Pause in Sekunden ab 5 Sekunden |
| - ehm, äh, öh, etc. | Verzögerungssignale, „gefüllte Pause“ |
| - m=h | zweisilbige Signale (bejahend) |
| - :, ::, ::: | kurze, mittlere, längere Dehnung einer Silbe |
| - ((lacht laut)) | Lautäußerungen |
| - <<lacht> Ja! > | interpretierende außersprachliche Färbung der Äußerung |
| - (XXX) | unverständliches Wort |
| - (solche) | vermuteter Wortlaut |
| - <engl./the dog/engl.> | Passagen in anderer Sprache |
- (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 308ff.)

Die mündlichen Interviews wurden für eine vollständige Auswertung in voller Länge transkribiert. Von vorneherein muss klar sein, dass ein Transkript die Realität nie wirklich abbilden kann, da nonverbale Aspekte nicht beachtet werden können (vgl. Dresing und Pehl 2015, S. 18). Eine Möglichkeit, die Gesprächssituation trotzdem so genau wie möglich aufzuzeichnen, war das Notieren von besonders auffälligen nonverbalen Reaktionen während des Interviews. Antworten konnten dadurch im Nachhinein angemessener analysiert und interpretiert werden. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde zum Teil ein einfaches Transkriptionssystem nach Kuckartz et al. (2008) mit den folgenden Regeln angewandt:

- Wörtliches Transkript in der Standardsprache
- Anonymisierung von genannten Personen
- Unterstreichen besonders betonter Begriffe
- Vernachlässigungen von Lautäußerungen der/des Interviewers/in bei Nicht-Unterbrechung des Redeflusses der interviewten Person

- Abkürzung „I“ für Interviewer/in, Abkürzung „B“ plus Kennnummer für befragte Person
- Markierung von Sprecherwechsel durch Leerzeile
(vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 27f.)

Des Weiteren wurden auch Basis-Transkriptionsregeln aus den GAT-Transkriptionskonventionen nach Selting et al. (1998), zusammengefasst in Lucius-Hoene/Deppermann (2002, S. 308ff.), übernommen, da diese auch für die Aufbereitung der Interviews ebenfalls sinnvoll erschienen:

- (-), (--), (---) kurze, mittlere, längere Pause bis zu 4 Sekunden
- (5) geschätzte Pause in Sekunden ab 5 Sekunden
- ehm, äh, öh, etc. Verzögerungssignale, „gefüllte Pause“
- m=h zweisilbige Signale (bejahend)
- :, ::, ::: kurze, mittlere, längere Dehnung einer Silbe
- ((lacht laut)) Lautäußerungen
- <<freut sich> Ja! > interpretierende außersprachliche Färbung der Äußerung
- (XXX) unverständliches Wort
- (solche) vermuteter Wortlaut
- <engl./the dog/engl.> Passagen in anderer Sprache
(vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2002, S. 308ff.)

3.6 Datenanalyse

Zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen dienten vorwiegend die Beobachtungen der Lehrenden und deren Dokumentation des Unterrichtsgeschehens sowie die Tonaufnahmen und Transkripte der Erzähldurchgänge. Damit sollte herausgefunden werden, wie die Lernenden diese Unterrichtsaktion erlebt hatten. Die Verknüpfung von einer autobiographischen mündlichen Erzählung mit der Arbeit an grammatischer Korrektheit im Zuge der mündlichen Ausdrucksweise stand dabei im Zentrum. Mit dem Beobachtungsbogen, der von den Lehrenden in jeder Einheit ausgefüllt wurde, konnten nur äußere Reaktionen der Lernenden dokumentiert werden. Das persönliche Erleben einer Situation vollzieht sich jedoch im Inneren einer Person und so kann dieses kaum von Außen erkannt werden. Bei der Befragung musste auf die Ehrlichkeit der Teilnehmer/innen gezählt werden. Die Dokumentationen sowie Interpretationen, die im Beobachtungsbogen und Tagebuch festgehalten wurden, unterstützten den Auswertungsprozess der Daten. Die Feedbackrunden aller Kursteilnehmer/innen wurden als generelle Rückmeldung gesehen und flossen deshalb ebenfalls in die Auswertung ein.

Für die Datenanalyse der Interviews wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewandt, bei der Textkorpora systematisch, regelgeleitet und

theoriegeleitet aufgegliedert werden (vgl. Mayring 2015, S. 13). Dazu werden aussagekräftige Teile eines Interviews bzw. eines Transkriptes extrahiert und in den Forschungskontext gebracht (vgl. Naderer 2011, S. 416).

Hinsichtlich der qualitativen Inhaltsanalyse gibt es verschiedene Analysetechniken: Bei der Technik der *Zusammenfassung* bleiben die grundlegenden Aussagen erhalten, diese werden lediglich in eine kürzere Form gebracht. Die *Strukturierung* selektiert die Daten anhand bestimmter Aspekte, die für die Beantwortung der Fragestellung wichtig erscheinen. Bei der *Explikation* geht es um die Zuführung weiteren Datenmaterials, um gewisse Ausschnitte zu erklären (vgl. Mayring 2002, S. 65). Die vorliegende Untersuchung bediente sich einer Mischform aus Strukturierung und Zusammenfassung der Interviews, da ausschließlich das subjektive Erleben der Unterrichtssituation, genauer die Verknüpfung von Erzählung und Verbesserung der mündlichen grammatischen Ausdrucksweise durch die Lerner/innen erfasst werden sollte. Die Interviewfragen wurden hinsichtlich dieses Erkenntnisinteresses formuliert. Da es sich hierbei jedoch um eine relativ offene Form des Interviews in Bezug auf die Befragten handelte, gab es auch überflüssige Textstellen, die vernachlässigt werden konnten.

In Zusammenhang mit den Analysemethoden existieren zwei Arten der Kategorienbildung. Die *deduktive* Kategorienbildung tritt in Zusammenhang mit der Strukturierung auf. Aus der Theorie, dem bisherigen Forschungsstand und grundlegenden Überlegungen vor der Durchführung des Forschungsvorhabens werden mit Blick auf die zu beantwortende Fragestellung Kategorien gebildet, welchen das Datenmaterial im Zuge der Analyse zugeordnet wird. Überflüssige Aussagen werden ignoriert. Es findet also ein *top-down*-Prozess statt. Die *induktive* Kategorienbildung bedient sich dem umgekehrten Weg und stellt ein *bottom-up*-Schema dar. Erst nach der Datenerhebung werden die erhaltenen Informationen durch Paraphrasierung und mehrfacher Selektion sowie Bündelung zu Themenkomplexen zusammengefasst und in eine übergeordnete Kategorie eingeordnet, die eine entsprechende Bezeichnung erhält (vgl. Mayring 2002, S. 66 ff.). Grundsätzlich bedeutet das für die vorliegende Forschungsarbeit, dass aus der Theorie, dem bisherigen Forschungsstand, den Annahmen und entlang des Interviewleitfadens bereits im Vorfeld der Datenerhebung deduktiv Kategorien gebildet wurden (Abb. 17).

Kategoriensystem

Kategorie	Beschreibung
Erleben vor dem Erzählen (VE)	bei Präsentation des Unterrichtskonzeptes, bei Vorstellung des Erzählimpulses, bei Suchen und Finden des Themas, bei der Vorbereitung
Erleben während des Erzählens (WE)	beim ersten Durchgang, Reaktion und Interaktion des Gesprächspartners, beim zweiten Durchgang, Hilfe von Partner/in/Lehrerin
Erleben der Selbstkorrektur (S)	Interaktion mit anderen/Lehrerin, Selbstkorrektur oder Fremdkorrektur
Erleben nach dem Erzählen (NE)	nach dem ersten Erzählen, nach dem zweiten Erzählen, nach der Beendigung der Bearbeitung eines Erzählimpulses, nach der gesamten Untersuchung, Vergleich zwischen erstem und zweitem Erzähldurchgang
Verbesserung der mündlichen Kompetenz Tauglichkeit des Konzeptes (TK)	Einschätzung, ob diese Übung zur mündlichen Kompetenz beigetragen hat, Bewertung des Unterrichtskonzeptes

Abbildung 17: Kategoriensystem, eigene Darstellung

Mit den Interviews wurde das Ziel verfolgt, das Erleben der Lernenden im Zuge dieses Unterrichtskonzeptes nicht nur durch Fremdwahrnehmung zu beobachten und zu interpretieren, sondern eine subjektive Einschätzung, Beschreibung und Bewertung durch die Teilnehmenden selbst zu erhalten. Dieses Erleben wurde bei der Bildung des Kategoriensystems in verschiedene Abschnitte gegliedert, die klar voneinander getrennt sein sollten. Anfangs gab es die Überlegung, das Erleben des ersten und zweiten Erzähldurchgangs in zwei separate Kategorien aufzugliedern. Doch da es sich um insgesamt zwei Erzählimpulse handelt, die im Laufe des Kurses durchgeführt wurden und die Interviews erst am Ende der Untersuchung, d.h. nach Durchführung der Erzählungen stattfanden, wurde angenommen, dass eine genaue Trennung diesbezüglich nicht möglich ist (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 44). Nach der Sichtung der Interviewtranskripte existiert die Möglichkeit, durch Zusammenfassung der Kernaussagen Kategorien induktiv aus dem Datenmaterial zu ergänzen. Wichtig ist es, die zugrunde liegende Forschungsfrage stets mitzubedenken (vgl. Mayring 2015, S. 85ff.).

Bei der Auswertung der Interviews empfiehlt es sich zunächst eine Übersicht zu erlangen. Dafür wurden alle Transkripte gelesen und mit der Forschungsfrage vor Augen wurden hierfür relevante Textstellen markiert. Auffälligkeiten und Kommentare zu besonders wertvollen Textstellen wurden kommentiert (vgl. Dresing und Pehl 2015, S. 38).

Dann wurden die Aussagen der Befragten mit Blick auf die zu beantwortende Forschungsfrage kurz zusammengefasst. Es handelt sich dabei um eine Komprimierung des Datenmaterials, die die wichtigsten Aussagen der Befragten enthält (vgl. Kuckartz 2018, S. 58).

Nach der initiiierenden Textarbeit und im Zuge einer ersten Datenanalyse konnte noch eine weitere Kategorie induktiv aus dem Datenmaterial gebildet werden, da diese zur Beantwortung der Forschungsfragen wichtig erschien (Abb. 18). Der Kategorie *Schwierigkeiten* sollten Aussagen der Lernenden zugeordnet werden, bei welchen sie über Schwierigkeiten bei der Vorbereitung, beim Erzählen, bei der Selbstkorrektur oder im Allgemeinen sprachen.

Kategoriensystem

Kategorie	Beschreibung
Erleben vor dem Erzählen (VE)	bei Präsentation des Unterrichtskonzeptes, bei Vorstellung des Erzählimpulses, bei Suchen und Finden des Themas, bei der Vorbereitung
Erleben während des Erzählens (WE)	beim ersten Durchgang, Reaktion und Interaktion des Gesprächspartners, beim zweiten Durchgang, Hilfe von Partner/in/Lehrerin
Erleben der Selbstkorrektur (S)	Interaktion mit anderen/Lehrerin, Selbstkorrektur oder Fremdkorrektur
Erleben nach dem Erzählen (NE)	nach dem ersten Erzählen, nach dem zweiten Erzählen, nach der Beendigung der Bearbeitung eines Erzählimpulses, nach der gesamten Untersuchung, Vergleich zwischen erstem und zweitem Erzähldurchgang
Schwierigkeiten (SCH)	Schwierigkeiten bei Vorbereitung, Durchführung, Korrektur, allgemein
Verbesserung der mündlichen Kompetenz Tauglichkeit des Konzeptes (TK)	Einschätzung, ob diese Übung zur mündlichen Kompetenz beigetragen hat, Bewertung des Unterrichtskonzeptes

Abbildung 18: Überarbeitetes Kategoriensystem, eigene Darstellung

Jeder Kategorie wurde eine bestimmte Farbe und ein Kürzel zugeordnet. Im Zuge des Codierungsprozesses wurden die Texte der Interviews unter Betrachtung des Kategoriensystems gelesen und abschnittsweise der passenden Kategorie zugewiesen, d.h. die Textstellen wurden im Transkriptionsdokument farbig markiert und mit dem jeweiligen Kürzel versehen. Dabei gilt, dass eine Textstelle auch mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. In einem weiteren Schritt wurden die markierten Textstellen in das System und die jeweilige Kategorie eingeordnet (vgl. Kuckartz 2018, S. 102ff.). Im Hinblick auf die

Einordnung ins Kategoriensystem der Daten ist darauf zu achten, dass Sinneinheiten, d.h. mindestens ein Satz bis hin zu mehreren Absätzen, die ohne Kontext verständlich sind, codiert werden. Wiederholtes Codieren gleicher Informationen, die sich auf exakt denselben Wirklichkeitsausschnitt beziehen, sollte vermieden werden (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 39).

Nach dieser Zuordnung war es wichtig, das Datenmaterial noch einmal genau durchzusehen, da eine erhöhte Häufigkeit an Zuordnungen zu einer Kategorie die Ausdifferenzierung in mehrere Subkategorien verlangt (vgl. Kuckartz 2018, S. 106). Allerdings konnte die Bildung von Subkategorien in diesem Fall ausgespart werden. Im letzten Schritt soll eine Auswertung auf Basis der Kategorien erfolgen.

Weiters wurde mit den Tonaufnahmen des ersten und zweiten Erzähldurchgangs und der Transkription dieser festgestellt, ob die zweite Version der jeweiligen Erzählung eine höhere grammatische Korrektheit aufweist, d.h. ob das für diese Unterrichtskonzeption festgelegte Ziel auch erreicht wurde.

Die Kriterien zur sprachlichen Bewertung wurden speziell für diese Aktionsforschung festgelegt. Im Wesentlichen sollten sowohl die narrative Struktur der Erzählung als auch die Morphosyntax der Erzählung berücksichtigt werden. Wichtig ist es, an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Aussagen der Zuhörer/innen bei der Analyse gänzlich vernachlässigt wurden. Hinsichtlich des Aufbaus wurde überprüft, ob die einzelnen Teile einer Erzählung, nämlich das Abstract, die Orientierung, die Komplikation, das Resultat und die Coda in den Erzähltexten der Lernenden vorhanden sind. Außerdem wurde die Lexik betrachtet. Hierbei ging es darum, lexikalische Verstöße, die das Verständnis des Erzähltextes beeinflussen, zu ermitteln, um die Angemessenheit der Lexik zu überprüfen. Als letzter Punkt wurde die Morphosyntax des ersten und zweiten Erzähldurchgangs untersucht. Dafür wurden jeweils beide Versionen hinsichtlich der Morphosyntax analysiert und Fehler entsprechend der folgenden Kategorien mit der jeweiligen Zahl markiert. Für jede Gruppe wird ein Beispiel angeführt, welche den Erzählungen der Teilnehmer/innen entnommen wurden.

- 1 Genusfehler (auch fehlende Artikel und fehlerhafte Pluralbildung): z.B. **Letztes₁** Monat [...]
- 2 Kasusfehler (vor allem Dativ- und Akkusativergänzung) : z.B. Okay habe ich dir schon von **mein schreckliches₂** Erlebnis erzählt?
- 3 Präpositionsfehler: z.B. [...]meine Hände drehen **für₃** die andere Richtung.

- 4 Fehler bei der Flexion der Verben oder Bildung der Zeitformen: z.B. [...]ich **hab**₄ oft auf dem Baum geklettert und ich **habe**₄ **gefallen**_L
- 5 Verbposition im HS: z.B. Zum **glücklich**_L die Verkäuferin **ist**₅ sehr freundlich.
- 6 Verbposition im NS: z.B. [...]wenn wir **treffen**₆ eine andere Verkäuferin [...]
- 7 Sonstige morphosyntaktische Fehler
- L unangemessene, untreffende, fehlende Lexik: z.B. [...]ich **hab**₄ oft auf dem Baum geklettert und ich **habe**₄ **gefallen**_L

Bei der Analyse der Erzähltexte wurden fehlerhafte Passagen fett markiert und die entsprechende Zahl von 1-8 nach dem Wort oder Satzteil tiefgestellt. Fehler, die die Lexik betrafen wurden gleich, allerdings mit L markiert. Falls ein Wort fehlte, wurde die Stelle mit „_“ und der Ziffer versehen.

Durch den Vergleich der Morphosyntax beider Versionen der jeweiligen Erzählung sollte festgestellt werden, ob die Wiedererzählung eine höhere grammatische Korrektheit aufweist. Insbesondere wurden Sätze, die in beiden Versionen morphosyntaktisch gleich gebildet sind, vergleichend betrachtet. Wurden beim zweiten Erzähldurchgang Fehler gemacht, die in der ersten Version nicht vorkamen, musste das in der Analyse dokumentiert werden. Dies galt natürlich nur für Sätze mit gleicher Formulierung.

Quellen der Erzählenden wurden jeweils mit E plus Kennnummer, welche sie bereits zu Beginn der Aktionsforschung erhalten hatten, versehen. So erhielt T1 z.B. die Kennnummer 1. Da die Lernenden Erzählungen zu zwei Erzählimpulsen erarbeitet hatten, wurde der Abkürzung, wenn es sich um den zweiten Impuls zum Thema Interjektionen handelte, ein Stern beigefügt, z.B. E1*. Die erste und zweite Fassung der Erzählungen wurden durch die Zahl 1 für Version 1 und 2 für Version 2 nach einem Unterstrich hinzugefügt, z.B. bedeutet E1*_2, dass es sich hierbei um die zweite Version des Erzählimpulses 2 der Erzählerin 1 bzw. Teilnehmerin 1 handelt. Nach der Abkürzung folgt der Zeilenverweis, anhand welchem die Zeile dokumentiert wurde, in welcher sich die Textstelle befindet. Dadurch können diese in den vollständig transkribierten Textstellen im Anhang leichter gefunden werden. Folgt auf die Zeilenzahl ein l. steht diese Abkürzung für *linea* bzw. Zeile, dies bedeutet, dass auch auf die darauffolgende Zeile verwiesen wird. Zwei ll. weisen darauf hin, dass sich die Ausführungen auf die folgenden Zeilen beziehen, z.B. verweist E1_1(5ll.) auf die erste Version des ersten Erzählimpulses ab der Zeile 5.

4 Auswertung

Zu Beginn dieses Kapitels soll noch einmal auf das Thema dieser Arbeit eingegangen werden. Auf Grundlage der Ausführungen zum Thema autobiographisches Erzählen im Theorieteil dieser Diplomarbeit scheinen persönlich erlebte Geschichten mit der entsprechenden Vorbereitung eine besonders geeignete Methode dafür zu sein, bestimmte Strukturen nachhaltig im Gehirn zu verankern. Durch das Preisgeben von individuell Erlebtem kann eine persönliche Bindung zwischen Lehrendem/r und Lerner/innen, aber auch zwischen den Lernenden aufgebaut werden, welche das Lernen positiv unterstützt.

Die Präsentation einer autobiographischen Erzählung durch die Lehrperson hat den Lernenden eine erste Orientierung geboten und den Aufbau einer Erzählung näher bringen sollen. Im Idealfall erinnerte sich der/die Lernende an eine ähnliche, selbsterfahrene Situation, wodurch emotionale Involviertheit entstehen konnte. Die Aufteilung des Lernprozesses in verschiedene Schritte, die Präsentation eines Gespräches, welches eine Erzählung darstellte, die gemeinsame Erarbeitung von Produktionshilfen, das Notieren von Stichpunkten und die individuelle Vorbereitung der eigenen Erzählung, die Durchführung der Erzählung, die Phase der Selbstkorrektur und der wiederholte Erzähldurchgang, hat dazu beitragen sollen, dass der/die Lernende das Gefühl von Kontrolle und Ordnung des Gelernten erhält, was wiederum eine Bedingung für die Merkfähigkeit darstellt.

Betont wurde des Öfteren, dass es sich bei der Erzählung um persönlich Erlebtes handeln sollte, da davon ausgegangen wurde, dass die Lernenden in ihrer Lebenswirklichkeit individuell Erlebtes oft erzählt haben und noch oft erzählen werden. Somit sollte ihnen bei Unterrichtssequenzen dieser Art unter anderem eine wertvolle Unterstützung für das Leben außerhalb des DaF-Unterrichts in die Hand gegeben werden. Umso überraschender war es deshalb, dass nicht alle Lernenden die Wichtigkeit des Autobiographischen wahrnahmen. Vielmehr stand für sie beim Besuch dieses Konversationskurses die Verbesserung ihrer mündlichen Kompetenz in der deutschen Sprache im Fokus. Auf welche Art und Weise und unter Bezugnahme welcher Themenstellungen dies geschehen sollte, schien einigen Lernenden eher gleichgültig zu sein. Fast hatte man das Gefühl, als würden die Teilnehmer/innen des Kurses bereits daran gewöhnt sein, dass im Rahmen solcher Kurse oder Institutionen oft wenig Bedeutendes thematisiert werden würde. Doch nicht alle Lernenden teilten diese Einstellung, zwei der vier Befragten (B1, B4) erklärten im Zuge des

Interviews, dass es für sie aufgrund des autobiographischen Aspektes einfach gewesen sei, ein Thema für die Erzählung zu finden und diese zu generieren, da sie sich nur an persönlich Erlebtes erinnern mussten. Im Wesentlichen spielte das Autobiographische allerdings nur eine untergeordnete Rolle. Nicht nur im Zuge der Interviews kam dies zutage, sondern auch bei den Erzählungen wurde dessen Wichtigkeit unterschätzt, sodass eine Lernende (T3) bei der Durchführung der Erzählung zum zweiten Erzählimpuls eine Geschichte erfand, mit der Begründung, dass ihre persönlichen Geschichten zu lang seien. Durch die vorhergehenden Ausführungen begründet wurde der Bedeutung von Autobiographischem ein geringerer Wert zugemessen, weshalb sich die erste Forschungsfrage wie folgt verschob: „Wie erleben Lernende die Grammatikarbeit im Zuge mündlichen Erzählens?“

Für die Darstellung der Ergebnisse, welche sich auf diese erste Forschungsfrage beziehen, können die Auswertungen verschiedener Werkzeuge der Aktionsforschung herangezogen werden. Zunächst wird die Dokumentation der Aktion angeführt, welche von den Lehrpersonen während oder unmittelbar nach dem Unterrichtsgeschehen unter Zuhilfenahme eines Dokumentationsbogens erfasst wurde. In weiterer Folge wird die Innensicht der ausgewählten Teilnehmer/innen mit Hilfe der Interviewergebnisse entlang des erarbeiteten Kategoriensystems beschrieben. Als dritter und letzter Punkt werden die Ergebnisse der Feedbackrunden nach dem ersten Erzählimpuls bzw. der schriftlichen Feedbackbögen nach dem zweiten Erzählimpuls zusammenfassend vorgestellt.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „Weisen die Wiedererzählungen eine höhere grammatische Korrektheit auf?“ wurden die transkribierten Erzähltexte hinsichtlich der Richtigkeit der Grammatik vergleichend analysiert. Ausgewählte Beispiele und die Dokumentation der Differenz zwischen erster und zweiter Version der Erzählung trugen zur Beantwortung der Forschungsfrage bei.

4.1 Auswertung der Beobachtung und des Feedbacks

Die Dokumentation des Unterrichtsgeschehens erfolgte mit einem zuvor konzipierten Dokumentationsbogen, da dieser eine eingeschränkte Sicht auf das Unterrichtsgeschehen und die Vernachlässigung wichtiger Aspekte bei der Beobachtung vermeiden sollte. Des Weiteren wurde ein Forschungstagebuch geführt, um den Verlauf der Unterrichtseinheiten detaillierter festzuhalten. Allerdings konnte durch die teilnehmende Beobachtung nur die äußere Erscheinung des Erlebens, also die Reaktion der Lernenden durch die Brille der

Lehrpersonen wahrgenommen werden. Unausweichlich geht deshalb mit der Dokumentation ein gewisses unvermeidliches Maß an Interpretation der Situation durch die Lehrenden einher, auch wenn die Lehrpersonen stets bemüht waren, dieses so gering wie möglich zu halten. Teilweise war es schwierig, während des Unterrichtsgeschehens zu dokumentieren, da die Gleichzeitigkeit der lehrenden und forschenden Person während des Unterrichtens von der Rolle der Lehrperson dominiert wurde. Als Vorteil konnte bei dieser Aktionsforschung die doppelte Besetzung der Lehrperson gesehen werden. Wann immer die Lernenden beschäftigt waren und die Hilfe der Lehrenden nicht benötigten, konnte dokumentiert werden. Die Dokumentation wurde in vier zeitliche Blöcke, nämlich in die Phase vor, während und nach dem Erzählen sowie während der Korrektur, aufgegliedert.

4.1.1 Vor dem Erzählen (VE)

Die Reaktion der Lernenden in der ersten Einheit und bei der Präsentation der Aufgabenstellung war recht neutral. Alle hörten aufmerksam zu und machten einen interessierten Eindruck. Während die Lehrpersonen ein Beispiel einer autobiographischen Erzählung demonstrierten, indem eine Lehrperson ein persönliches Erlebnis, genauer ein sprachliches Missverständnis, preisgab und die andere Lehrende in die Rolle der Zuhörerin schlüpfte, schauten alle gespannt zu. Einige Lernende nickten und lächelten den Lehrpersonen zu, dies wurde von den Lehrpersonen als bejahendes Verstehen interpretiert. Auch die Erarbeitung verschiedener Produktionshilfen für die verschiedenen Teile einer Erzählung funktionierte unter Zusammenarbeit aller Lernenden gut. Bei Unklarheiten bestimmter Formulierungen fragten die Teilnehmer/innen direkt nach. Nach der Vorführung der Beispielerzählung sollten die Lernenden auf dem Arbeitsblatt, welches die Form einer Erzählung und die zuvor erlernten Produktionshilfen für die verschiedenen Teile einer Erzählung beinhaltete, Stichpunkte für ihre eigene Erzählung eintragen. Nach der ersten Erklärung der Aufgabenstellung war dieser Schritt einigen Lernenden nicht ganz klar, weshalb eine erneute Erläuterung notwendig war. In der Folge arbeiteten alle Lernenden leise und alleine, sie schienen sehr konzentriert bei der Vorbereitung der Erzählungen.

Der zweite Termin und die Erarbeitung einer Erzählung zum zweiten Erzählimpuls verlief etwas anders. Zu Beginn der Unterrichtseinheit war eine kurze Wiederholung der wesentlichen Teile einer Erzählung geplant. Die Lernenden sahen die Lehrpersonen fragend an und schienen verwirrt. Erst nach mehrmaliger Erklärung holte eine Lernende das

Arbeitsblatt heraus und las die verschiedenen Teile ab. Ein verstehendes „Aha“ huschte über die Gesichter der Lernenden, anscheinend wussten nun auch die übrigen Teilnehmer/innen wovon die Rede gewesen war, auch wenn sie zuvor in den Augen der Lehrenden etwas verwirrt erschienen. Dann wurden Gruppen gebildet, in welchen für unterschiedliche Interjektionen Beispiele gesucht werden mussten. Auch diese Aufgabenstellung musste einige Male erklärt werden, bis sie allen klar war. Im Laufe der Gruppenarbeit wurde sehr viel gelacht, die Lernenden wirkten belustigt und begeistert. Sie hatten viele Ideen und die deutschen Interjektionen wurden in verschiedene Erstsprachen der Lernenden übersetzt. Es konnte also beobachtet werden, dass hierbei auch ein interkultureller Austausch stattfand. Alle Teilnehmer/innen wirkten sehr interessiert und arbeiteten mit, einige machten sich Notizen zu unterschiedlichen Interjektionen. Die Hilfe der Lehrpersonen wurde in dieser Phase nur für die Klärung der Bedeutung einiger Interjektionen gebraucht, ansonsten arbeiteten die Lernenden selbstständig. Die Vorbereitung der Einzelerzählungen erfolgte wiederum in Einzelarbeit und mit Hilfe der Erzählkärtchen, die allerdings für Verwirrung sorgten. Einige Teilnehmer/innen notierten für jedes Erzählkärtchen jeweils eine Interjektion und eine Erzählidee. Aufgrund der Beobachtung durch die Lehrpersonen konnte dieses Missverständnis allerdings rasch aufgeklärt werden. Bei der individuellen Vorbereitung der Erzählung verhielten sich die Lernenden ähnlich wie bei der ersten Einheit sehr leise und sie schienen sehr konzentriert.

4.1.2 Während des Erzählens (WE)

In der ersten Einheit erzählten zunächst jeweils die ersten 6 Teilnehmer/innen und danach ihre Partner/innen die autobiographische Erzählung. Beide Erzählungen wurden mit Hilfe einer Handyapp aufgenommen. Im Kursraum war es sehr laut, da alle gleichzeitig sprachen. Den Lehrenden stellte sich die Frage, ob die Teilnehmer/innen ihre Stimmen auf den Audioaufnahmen danach gut hören würden. Die Erzählungen waren zunächst sehr stockend, die Teilnehmer/innen wirkten steif und die Erzählungen schienen wenig lebendig. Mit der Zeit wurden alle sichtlich etwas lockerer. Die meisten Erzählungen waren sehr kurz und dauerten nur wenige Minuten. Nur einige wenige dauerten länger. Die erzählenden Personen wirkten sehr ernst und konzentriert, während die Zuhörer/innen aufmerksam schienen. Die meisten Erzählungen waren sehr monologisch, die Interaktion zwischen Erzähler/in und Zuhörer/in war kaum und oft erst gegen Ende der Erzählung gegeben. Nach

Abschluss der Erzählung konnte man auch das eine oder andere Lächeln in den Gesichtern der Teilnehmer/innen beobachten. Beim zweiten Erzähldurchgang war die Grundstimmung etwas lockerer. Dies wurde auf die Tatsache zurückgeführt, dass die Lernenden mit dem Ablauf bereits vertraut waren. Insgesamt verliefen die Erzählungen flüssiger als beim ersten Durchgang.

Beim zweiten Erzählimpuls wurde die Gruppe nach der Vorbereitung der Erzählung in zwei Räume aufgeteilt, wodurch der Lautstärkenpegel etwas niedriger gehalten werden konnte. Auch wurden die Lernenden dazu ermutigt, sich auch in der Rolle des/der Zuhörers/in aktiv an der Erzählung zu beteiligen. Beim ersten Durchgang schienen die Lernenden wiederum sehr konzentriert, die Erzählung war bei manchen etwas stockend und monologisch. Bei anderen gestaltete sich das Gespräch jedoch überraschend dialogisch. Die Länge der Erzählungen variierte von Gruppe zu Gruppe stark. Während manche nur einige Minuten erzählten, wollten andere gar nicht mehr aufhören. Die zweite Version war bei den meisten sehr flüssig, allerdings gab es aufgrund des Zeitmangels nur wenige Unterbrechungen bzw. Nachfragen durch den/die Zuhörer/in, wodurch die Erzählungen einen vorwiegend monologischen Charakter erhielten.

4.1.3 Phase der Selbstkorrektur (S)

Im Zuge des ersten Erzählimpulses wurde den Lernenden hinsichtlich der Selbstkorrektur der Arbeitsauftrag erteilt die Audioaufnahmen ihrer persönlichen Geschichten zu hören und einen beliebigen Teil ihrer Erzählung, welcher ihnen besonders verbesserungswürdig erschien, zu überarbeiten. Auf welche Art und Weise sie diese Selbstkorrektur vornahmen, war ihnen selbst überlassen. Die Lehrpersonen standen ihnen in dieser Phase unterstützend zur Seite und konnten bei Unsicherheiten zu Rate gezogen werden. Beim Hören der eigenen Erzählungen verzogen die meisten Lernenden das Gesicht, lachten und sagten, sie fänden es komisch ihre eigene Stimme zu hören. Für viele war das die erste Erfahrung einer solchen Unterrichtsmethode. So frei gestaltet wie der Arbeitsauftrag, so unterschiedlich war auch die Herangehensweise der Lernenden an die Selbstkorrektur. Einige wenige hatten die Überarbeitung ihrer Texte innerhalb von fünf Minuten erledigt, sie hatten sich kaum etwas notiert und auf die Nachfrage der Lehrperson, ob sie denn mit der Verbesserung bereits fertig wären, bejahten sie und erklärten, dass sie die korrigierten Teile im Kopf hätten. Manche arbeiteten sehr leise und schienen sehr ehrgeizig bei der Verbesserung ihrer

Erzähltexte, sie fragten sehr viel nach und so dauerte diese Phase bei jenen teilweise 15-20 Minuten. Die meisten Lernenden verbesserten zum Teil selbst und zum Teil richteten sie Fragen an die Lehrpersonen. Sie notierten wichtige sprachliche Formen, die sie beim zweiten Durchgang richtig anwenden wollten. Auffallend war, dass die Korrektur bei vielen an die Grammatik der englischen Sprache angelehnt war, was im Deutschen allerdings falsch war. Insgesamt funktionierte die Selbstkorrektur nicht so gut wie erwartet, da einige wenig Engagement bei der Fehlersuche zeigten, andere hingegen zu viel Zeit benötigten, da sie den gesamten Erzähltext überarbeiteten. Dadurch ergab sich auf der einen Seite das Problem der Zeitknappheit, auf der anderen Seite das Problem des Leerlaufs und somit der Wartezeit und Langeweile.

Beim zweiten Erzählimpuls sollte diesen Differenzen durch eine einheitliche Vorgabe des Ablaufs der Selbstkorrektur entgegen gewirkt werden. Außerdem erklärte eine Teilnehmerin bei der mündlichen Feedbackrunde zum ersten Erzählimpuls, dass sprachliche Formen, die beim ersten Erzähldurchgang fehlerhaft waren, durch die schriftliche Notation im Zuge der Selbstkorrektur in ihrem Gedächtnis geblieben waren und sie diese dadurch beim zweiten Durchgang richtig reproduzieren konnte. Da die Erzählungen in den meisten Fällen nur sehr kurz waren, wurden die Lernenden dazu beauftragt, ihre Erzählungen nach dem ersten Durchgang vollständig zu transkribieren und nach Fehlern zu suchen, die sie in weiterer Folge verbessern sollten. Auf jeden Fall sollte die Erzählung vor dem zweiten Durchgang mit der Lehrperson besprochen werden. Dadurch konnte vonseiten der Lehrpersonen beobachtet werden, dass es den Lernenden sehr schwerfällt, ihre eigenen Grammtikfehler zu entlarven, wodurch die Hilfestellung, welche in diesem Fall durch die Lehrenden erfolgte, unabdingbar wird. Die Besprechung jedes einzelnen Erzähltextes jedes/jeder Teilnehmers/in nahm enorm viel Zeit in Anspruch, worunter der zweite Erzähldurchgang leiden musste.

4.1.4 Nach dem Erzählen (NE)

Da nach den Erzählungen nur mehr sehr wenig Zeit blieb, sollen an dieser Stelle nicht nur die Beobachtungen der Lehrenden, sondern auch das Ergebnis des Feedbacks der Lernenden im Zuge einer mündlichen Feedbackrunde nach dem ersten Erzählimpuls und eines schriftlichen Feedbackbogens nach dem zweiten Erzählimpuls Eingang finden. Hinsichtlich der Beobachtungen der Lehrenden wirkten die Teilnehmer/innen nach dem ersten Erzählimpuls zufrieden, jedoch wesentlich erschöpfter als nach herkömmlichen Konversationseinheiten.

Nach dem zweiten Erzählimpuls, dessen Ablauf, nicht zuletzt aufgrund der knappen Zeit, sehr chaotisch war, schienen die Teilnehmer/innen müde und ausgelaugt. Außerdem musste dieses Mal, im Gegensatz zur letzten Einheit, das Hören der zweiten Version der Erzählung und somit das erwartete Erfolgserlebnis auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden, da die Zeit im Konversationskurs dieses Mal nicht dafür ausreichte. So erhielten die Lernenden die Aufgabe die zweite Version zu Hause anzuhören. Allerdings konnte die Ausführung dieses Arbeitsauftrages natürlich nicht überprüft werden.

Sowohl die Rückmeldungen nach dem ersten als auch nach dem zweiten Erzählimpuls wurden in Fallzusammenfassungen festgehalten. Die erste Feedbackrunde ergab, dass 10 von 12 Teilnehmenden die zweite Version ihrer Erzählung als besser bewerteten. T3 gab an, dass sie keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten Durchgang bemerken konnte. T8 äußerte, dass er beim ersten Durchgang unter Zuhilfenahme der Notizen erzählte, weshalb dieser besser lief als der zweite, bei dem er frei erzählte. Eine Teilnehmerin (T11) war sehr erstaunt, als sie die Aufnahme ihrer ersten Erzählversion anhörte und feststellte, dass sie den Dativ in ihrer Erzählung benutzte. T5 unterstrich die Vorteile der Audioaufnahmen, da er nun endlich hören konnte, in welchen Bereichen die Fehler in seiner mündlichen Ausdrucksweise liegen. T9 deklarierte die schriftliche Verbesserung der fehlerhaften Sätze als besonders wertvoll, da sie diese durch das Notieren im Gedächtnis behalten hatte und bei der zweiten Erzählversion benutzen konnte.

Beim Feedback hinsichtlich des zweiten Erzählimpulses waren sich alle 12 Lernenden einig, dass die zweite Version ihrer Geschichte sprachlich deutlich besser war als die erste. Der Grund dafür war, dass sie ihre Fehler finden und verbessern konnten. T9 notierte, dass die zweite Erzählversion deutlicher und flüssiger war. Mehr als die Hälfte der Personen (T1, T2, T3, T4, T6, T7, T10) gab an, dass ihre Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik lagen. T2 teilte mit, dass sie Angst vor dem Sprechen hätte, T11 meinte, dass sie heute müde sei. T9 führte an, dass sie beim Erzählen viele Fehler gemacht hätte. Als positiv wurde von zwei Lernenden (T1, T4) der Kontakt zu anderen Teilnehmern/innen und der Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen betrachtet.

4.2 Auswertung der Interviews

In diesem Kapitel wird die Auswertung der Interviews, welche mit einem Drittel der Lernenden nach der Durchführung der Aktionsforschung im Konversationskurs geführt wurde, vorgestellt.

Die Interviews wurden auf Deutsch geführt, nicht zuletzt, weil dies von den Teilnehmern/innen selbst gewünscht wurde. Der Antrieb dafür war, eine Unterhaltung in der deutschen Sprache zu führen und die Verbesserung bzw. Erweiterung ihrer mündlichen Kompetenz. In einem Fall war es aber auch die einzige gemeinsame Sprache und somit die alleinige Möglichkeit der Verständigung zwischen Interviewerin und befragter Person. Aufgrunddessen sind in den Antworten einige sprachliche Ungereimtheiten enthalten, auch wenn der Sinn und das Ziel der Aussage für die Interviewerin weitgehend verständlich war. Trotzdem werden im Zuge der Ergebnispräsentation Zitate der Lernenden angeführt, denn die Lernenden, die im Mittelpunkt der Aktionsforschung stehen, sollen auch in dieser Phase der Untersuchung „selbst“ zu Wort kommen.

Die Interviews wurden zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage konzipiert und die ausgearbeiteten Fragen orientierten sich an dem im vorherigen Kapitel präsentierten Kategoriensystem, welches das Erleben in zeitlich aufeinander folgende Phasen gliedert: vor dem Erzählen, während des Erzählens, Phase der Selbstkorrektur, nach dem Erzählen. Außerdem wurden die Lernenden gefragt, ob und wenn ja welche Schwierigkeiten sich für sie ergaben. Die Antworten dazu wurden in einer eigenen Kategorie, welche nach einer ersten Sichtung des Datenmaterials induktiv erstellt wurde, zusammengetragen. Zum Schluss wurden die Lernenden gebeten, eine persönliche Einschätzung zur Tauglichkeit des Konzeptes für die Verbesserung ihrer mündlichen Kompetenz abzugeben. Diese Bewertung wurde ebenfalls in einer Kategorie festgehalten. Entlang dieser 6 Kategorien erfolgt nun eine zusammenstellende Auswertung.

4.2.1 Vor dem Erzählen (VE)

Ziel war es herauszufinden, wie sich die Lernenden bei der Präsentation des Unterrichtskonzeptes, bei der Wahl eines persönlichen Erlebnisses und der Vorbereitung der Erzählung gefühlt haben. Insgesamt standen die vier befragten Lernenden dem

Unterrichtskonzept bei dessen Präsentation neutral bis positiv entgegen. B1 (17)⁸ beschrieb ihr Gefühl als „gut“, B2 (25) fand, dass das Konzept eine gute Idee sei. B3 (26ll.) erklärte, dass sie sich bei der Vorstellung des Unterrichtskonzeptes nicht viel dachte, jedoch interessiert daran war, dieses auszuprobieren. B4 (22ll.) verstand die Erklärung zum Ablauf der Erzählungen zunächst nicht, weshalb er auch keine Einstellung dazu hatte.

Bei der Wahl des persönlichen Erlebnisses zum Erzählimpuls *Ein (sprachliches) Missverständnis* sollten die Teilnehmer/innen einen Vorfall schildern, bei welchem sie selbst missverstanden wurden oder jemanden missverstanden hatten. Es stand den Lernenden frei, ein sprachliches oder jegliche andere Art des Missverständnisses zu wählen. B1 (59ll.) fiel die Wahl der Geschichte zu diesem Impuls leicht, da es sich um ein Geschehen aus ihrer Kindheit handle, welches sie immer im Kopf habe:

B1 (23l.): *Ich kann (---) das sofort (--) erzählt andere Personen [...]*

Allerdings wurde im Zuge der Auswertung festgestellt, dass B1 ein Erlebnis aus ihrer Kindheit schilderte, bei welchem sie vom Baum gefallen war und ihre linke Hand gebrochen hatte. Hier fehlt ohne Zweifel der Zusammenhang zwischen dem Erzählimpuls und dem von der Lernenden gewählten Thema.

B2 (31) und B3 (33) mussten lange überlegen, um ein passendes Erlebnis schildern zu können. B4 fand den Erzählimpuls gut, da es sich dabei um ein Thema handle, bei welchem jede Person etwas erzählen könne:

B4 (51ll.): *Die Thema war auch gut. Ja z.B. von die Missverständnis (--) z.B. jemand hat (auch) selbst Missverständnis (--) die Erlebnis ist einfach zu finden z.B. wann wir andere andere Thema haben z.B. Schönheit oder (-) andere das ist nicht einfach zu denken und sprechen. (I: M=h. Das heißt jeder hat schon einmal ein Missverständnis gehabt.) Ja zumindest jemand hat einmal Missverständnis.*

Beim zweiten Erzählimpuls erhielten die Lernenden den Arbeitsauftrag, eine beliebige Interjektion auszuwählen, welche zuvor in Gruppen besprochen worden waren. Passend zu dieser Interjektion sollten die Teilnehmer/innen infolge eine autobiographische Geschichte erzählen. B1 (47) dachte dieses Mal länger nach und konnte sich nicht entscheiden, welches

⁸ Die Zahlen in den Klammern verweisen auf die jeweilige Zeile im Interview, welches im Anhang zu finden ist. Folgt auf die Zahl die Abkürzung I., so zählt auch die nachfolgende Zeile zur Aussage, folgt der Zahl die Abkürzung II., geht die Länge der Aussage über mehr als zwei Zeilen hinaus. Bei diesem Beispiel handelt es sich also um eine Aussage, die im transkribierten Interview der befragten Person (B) mit der Kennnummer 1 in Zeile 17 zu finden ist.

Erlebnis sie ihrem/ihrer Zuhörer/in schildern sollte. Ihre Aussage weist daraufhin, dass sie mehrere Geschichten im Kopf gehabt hatte:

B1 (51ll.): *Nein ich ich meine Meinung immer (---)wechseln ich muss diese Geschichte erzählt und die andere ich kann nicht entscheiden was Geschichte ich möchte erzählen.*

B3 hingegen wusste nicht, was sie erzählen sollte, da ihre autobiographischen Geschichten zu lang seien und hat sich deshalb eine fiktive Geschichte ausgedacht:

B3 (35ll.): *Ähm heute mh: ja ich weiß nicht was soll ich da erzählen so ich habe so eine kleine Geschichte erzählen (l: M=h) Denn ich habe immer so lange Geschichten.*

B4 fand das Thema gut. Zunächst wollte er über ein Fußballspiel sprechen. Allerdings erschien ihm diese Erzählung zu schwierig, weshalb er das Thema wechselte:

B4 (94ll.): *Ah Interjektionen. Interjektionen. Zuerst wollte ich über die Fußball (--) Fußballspiel (---) sprechen aber ich finde das war ein bisschen schwer dann ich mache eine Erzählung über die (-) Deutsch lernen.*

Die Lernenden, die den Ablauf der Unterrichtskonzeption bei der Präsentation begriffen hatten, standen diesem positiv und interessiert gegenüber. Teilweise fiel es den Lernenden schwer, sich im Zuge der Vorbereitung der Erzählung für ein Erlebnis zu entscheiden. Die genannten Gründe dafür waren einerseits eine zu große Auswahl an passenden Erlebnissen und andererseits die Schwierigkeit, eine autobiographische Begebenheit in deutscher Sprache mündlich zu erzählen.

4.2.2 Während des Erzählens (WE)

In dieser Kategorie geht es um das Erleben der Lernenden während des Erzählprozesses, also während des ersten oder zweiten Erzähldurchgangs. Dieses gestaltete sich bei den befragten Personen recht unterschiedlich. B1 antwortet auf die Frage, wie sie sich beim allerersten Erzähldurchgang gefühlt hätte, freudig:

B1 (59): *Ja. Das ist für mich gut ((lacht)).*

Außerdem würde sie sich stets freuen, wenn sie anderen eine Geschichte aus ihrem Leben erzählen könne:

B1 (72ff.): *Ja ich freue mich, wenn die anderen Personen gesprochen? (I: Wenn du mit anderen sprichst?) Ja. (I: Okay das heißt du erzählst gerne?) Ja ich gerne.*

B2 hingegen erzählte, dass ihr Gefühl während des Erzählens eher negativ gewesen sei:

B2(37l.): *Ja ich hatte Angst ja, ja ich bin nicht gut spie gut sprechen so ich habe Angst [...]*

B3 (41ll.) entgegnete auf diese Frage lachend, dass sie ein komisches Gefühl gehabt habe, weil alle Personen im Raum gleichzeitig gesprochen hätten und sie so auch die Erzählung anderer Personen gehört habe.

Hinsichtlich der Interaktion mit dem/der Gesprächspartner/in während des Erzählens gab es deutliche Unterschiede. Dies betonte auch B1:

B1 (93ll.): *Oh. Die erste (--) sie hat Interaktionen gemacht zu mir aber der zweite nur da keine Interaktionen. (I: Okay ist nur da gesessen und hat nichts gesagt.) Ja und ich hab gefragt: Hast du verstanden mit meine Geschichte? Und sie hat gesagt: Jaja ((lacht))*

Auch B4 berichtete ebenfalls davon, dass die Interaktion mit den Gesprächspartnern/innen stark variierte. In seinem Fall hätten die Lernenden vor allem jeweils beim zweiten Erzähldurchgang der Geschichte vermehrt Fragen gestellt:

B4 (120ll.): *<<freut sich> Ah! > es hängt davon ab die andere die anderen Personen (---) z.B. (--) viele Personen die hören nur von dich aber andere Leute vielleicht sie würden fragen warum oder was hast du gemacht oder (wie) ich verstehe nicht, kannst du mir erklären. Ja, aber wenn anderer: hat mich gefragt ich bin ein bisschen mehr Angst oder (schüchtern) dann ich kann nicht alles meine in meine Kopf erinnern.*

B4 äußerte auch seine Vermutungen, warum die Gesprächspartner/innen beim zweiten Durchgang mehr Fragen stellten:

B4(131ll.): *Ja ja. Ich denke auch die zweite Mal für mich ist zweite Mal aber für andere Leute ist auch die zweite Mal so sie verstehen <engl./better/engl.>. Sie hat mehr zu fragen.*

B4 (155l.) erklärte, dass er sich beim zweiten Erzähldurchgang an die korrigierten Sätze erinnert habe und das Erzählen beim zweiten Mal dadurch besser als beim ersten Mal verlaufen sei, allerdings sei der zweite Durchgang aufgrund der erhöhten Interaktionen mit dem/der Zuhörer/in erschwert worden:

B4 (64ll.): *Aber für mich selbst ich habe ein Problem nur für mich immer wenn die zweite Mal, wenn ich zweite Mal mache mein Partner oder Partnerin hat mich ein bisschen fragen und (-) ja dann ich habe andere zu denken dann vielleicht (-) das war nicht(-) besser als ich kann machen.*

Im Großen und Ganzen war die Reaktion der Zuhörer/innen überwiegend positiv. B2 (54) und B3 (54II.) berichteten, dass die anderen ihre Geschichte lustig oder interessant fanden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass hinsichtlich des Gefühls während des Erzählens starke Differenzen vorherrschten. Allerdings konnte ein Zusammenhang zwischen den schriftlichen Befragungen am ersten Kurstag und dem Erleben beim Erzählen festgestellt werden. Während B1 und B3 angaben, gerne zu sprechen, persönliche Geschichten zu erzählen und auch außerhalb des Kurses oft zu sprechen, teilten B3 und B4 mit, nicht so gern zu sprechen und außerhalb des Deutschkurses manchmal/selten Deutsch zu sprechen. Dieses Phänomen zeigte sich auch im Erleben der Lernenden während des Erzählprozesses. So berichtete B1 (72) positiv davon, B3 (41) benannte das Gefühl als komisch, welches weder positiv noch negativ eingestuft werden kann. Allerdings lachte B3, als sie dieses Gefühl schildert, weshalb es zwischen neutral und positiv interpretiert werden kann. B2 (37) erzählte, dass sie Angst gehabt hätte, während sie von ihrem Erlebnis erzählte. B4 (120II.) berichtete, dass er „mehr Angst“ verspürte, als ihm während des Erzählens Fragen gestellt wurden. Die Formulierung lässt darauf schließen, dass ein bestimmtes Maß an Angst im Zuge des Erzählvorgangs bereits vorhanden gewesen war.

4.2.3 Phase der Selbstkorrektur (S)

In der Phase der Selbstkorrektur ging es darum, dass die Lernenden ihre Erzählungen, welche sie mit Hilfe einer Audioaufnahme festgehalten hatten, selbst anhörten um sie in weiterer Folge überarbeiten zu können. Beim ersten Impuls stand es den Lernenden frei nur einen Teil oder die gesamte Erzählung zu bearbeiten. Auch konnten sie selbst entscheiden, ob sie die Korrekturen schriftlich dokumentierten, auch wenn dies von den Lehrpersonen empfohlen wurde, oder nicht. Wie bereits in der Auswertung der Dokumentation erwähnt verlief die Phase der Selbstkorrektur von außen betrachtet je nach Person anders ab. Bezugnehmend auf die vier Befragungen kann folgendes gesagt werden:

B1 (106II.) hat in dieser Phase festgestellt, dass sie die Artikulation in der deutschen Sprache verbessern müsse. Außerdem habe sie viele Fehler gemacht. Besonders die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen und die Stellung des Verbs in letzteren habe ihr Probleme bereitet:

B1 (117ll.): *Ja die z.B. wenn ich hab diese Satze benutzen wenn ich habe die Verben oder das Verb in die letzte Position z.B. mit wenn (--) habe das oder ich weiß nicht <<ruft laut> das ist mein Problem! > Hauptsatz oder Nebensatz ((lacht)) ja.*

Im Zuge der Selbstkorrektur konnte B1 ein paar Fehler verbessern, jedoch sei das für sie noch nicht ausreichend gewesen:

B1 (122): *(I: Und hast du das dann korrigiert oder verbessert?) Mh: ja:: (--) aber ich möchte das mehr verbessern.*

Vermutlich war das für sie auch der Antrieb für die weitere Beschäftigung mit dem mündlichen Erzähltext zu Hause. Während des Interviews erklärte sie, dass sie die Audioaufnahme zu Hause noch einmal angehört und weitere Fehler gesucht habe:

B1 (166ll.): *[...]Oh das ist so: lustig und dann (--) ich hat ein Fehler gefunden (-) oh ich muss diese (--) äh studiert noch einmal (etwas) verbessern <engl./next/engl.> nächste nächstes (I: Mal?) Ja nächstes Mal. [...]*

B2 habe es sehr komisch gefunden, ihre Stimme zu hören:

B2 (57l.): *Mh: sehr komisch ((lacht))<<lacht> ich denke (---) meine Stimme ist sehr sehr komisch und sehr> <engl./how can I say very shy:>(---)*

Ebenso berichtete B3 (71), dass es komisch gewesen sei, ihre eigene Stimme zu hören.

B2 (63ll.) hat viele Fehler gefunden, besonders hinsichtlich der Zeitformen. Die Fehler habe sie teils alleine und teils mit Hilfe der Lehrperson verbessert.

Viele Fehler fand auch B3:

B3 (68l.): *Mh: ich habe gehört, dass ich habe viele Fehler gemacht und (---)jetzt ich weiß, dass ich habe so: viel zu lernen.*

Während des Deutschkurses habe sie allerdings nur ein paar Fehler verbessert. Allerdings habe auch sie sich nach dem Kurs weiter mit ihrer Erzählung beschäftigt:

B3 (75l.): *Mh: na ein bisschen ja ich habe geschauen und ich habe zu Hause noch einmal hören (--) und mein Freund hat mir (XXX)ein bisschen (korrigiert).*

B4 betonte, dass es schwierig sei, auch wenn man seine Erzählung nach dem Sprechen noch einmal anhöre, Fehler zu finden, da er stets bemüht sei, sich fehlerfrei auszudrücken. Auch wenn er die Erzählung noch einmal überarbeiten könne, würde dies nicht seine Art und Weise des Denkens ändern und so seien ihm seine Fehler auch weiterhin verborgen geblieben:

B4 (136ll.): *(I: Und dann hast du die Geschichte gehört, selbst gehört. Okay. Wie war das?)<<freut sich> Oh! > Das war sehr gut. Äh (--) deshalb die hören ist immer verschieden mit sprechen und (--) für mich wenn ich spreche meine Satz ist*

immer (5) ist immer auf dem Weg (-) wie ich denke wie ich denke dann wenn ich höre, ich höre meine Satz immer richtig ((lacht)). (I:((lacht))Okay. Gut das heißt hast du Fehler gehört?) Ja, aber für mich selbst wenn ich hören mein Sprechen, das ist ein bisschen schwer (-) Fehler zu finden.

Weiters berichtete B4 (146), dass er versucht habe, in seinem Erzähltext selbst Fehler zu finden und die Hilfe der Lehrperson nicht in Anspruch genommen habe.

In der Selbstkorrektur-Phase beim zweiten Erzählimpuls, erhielten die Lernenden genauere Anweisungen bzgl. der Art der Korrektur von den Lehrenden. Da die Erzählungen von den meisten Lernenden nur einige Minuten lang waren, sollten sie dieses Mal den gesamten Erzähltext transkribieren und überarbeiten. In jedem Fall wurde die verbesserte Version einzeln mit der Lehrperson besprochen. Dies nahm sehr viel Zeit in Anspruch. Allerdings zeichnet sich die Aktionsforschung durch ihre Flexibilität hinsichtlich kleiner Änderungen im Ablauf aus. Nach dem ersten Erzählimpuls wurde die Unterrichtseinheit unter Zuhilfenahme des erhaltenen Feedbacks der Teilnehmer/innen sowie der Dokumentation und der Beobachtungen der Lehrenden kritisch reflektiert und die Rückmeldungen wurden eingearbeitet. Aus diesem Grund wurde beschlossen, dass im Zuge des zweiten Erzählimpulses eine einheitliche schriftliche Korrektur zunächst alleine und in weiterer Folge mit Hilfe der Lehrpersonen durchgeführt werden sollte. Bei der Besprechung der Erzähltexte mit den Lernenden achteten die Lehrpersonen darauf, dass sie den Lernenden lediglich Hinweise gaben und Hilfestellung boten, ihre Fehler selbst zu entdecken.

B1 (172II.) meint diesbezüglich, dass die Phase der Selbstkorrektur beim zweiten Erzählimpuls besser verlaufen sei, als jene beim ersten Erzählimpuls. Auch die Hilfe der Lehrperson habe dazu beigetragen:

B1 (179II.): Heute <engl./I can make the sentence correct, it helps when you/engl.> erklärt diese (---) was ist das (I: Die Verbesserung? Wenn ich euch bei der Verbesserung geholfen habe?)Ja. <engl./it helps/engl.> so viel.

Auch B4 konnte positive Erfahrungen durch die genaue Vorgehensweise im Rahmen der Selbstkorrektur machen. Er habe sich nur die falschen Sätze notiert und sich so während des zweiten Erzähldurchgangs daran erinnern können:

B4 (153II.): [...]Äh: nach dem ersten Mal, ich habe nur die falsch falsch Satz richtig zu machen, dann ich lesen meine Geschichte noch einmal und (--)nur erinnern und die zweite Mal ich immer nur sprechen nicht lesen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass 3 Lernende (B1, B2, B3) beim Hören der Audioaufnahmen viele Fehler gehört haben. Eine Teilnehmerin (B1) konnte außerdem

feststellen, dass ihre Artikulation in der deutschen Sprache teilweise schwer verständlich sei. Ein Teilnehmer (B4) empfand es sehr schwierig, den eigenen Erzähltext hinsichtlich sprachlicher Ungereimtheiten zu bearbeiten. Die schriftliche Korrektur, welche im Rahmen des zweiten Erzählimpuls verpflichtend für alle Lernenden war, wurde von zwei Lernenden (B1, B4) als erfolbringend angesehen.

4.2.4 Nach dem Erzählen (NE)

Die Frage des Erlebens nach dem Erzählen erfüllt den Zweck, die Eindrücke und das hinterbliebene Gefühl, welches die Unterrichtseinheiten bei den Lernenden hinterlassen hat, festzuhalten. Dies dient nicht nur der Beantwortung der Forschungsfrage und dem Erreichen des Forschungsziels, sondern kann auch für jegliche Anschlussforschung oder weitere Unterrichtsvorhaben, die in diese Richtung gehen, hilfreich sein, da der Erfolg eines Unterrichtskonzeptes immer auch mit der Einstellung der Lernenden dazu einhergeht.

B2 und B4 berichteten von ihrem Gefühl nach dem allerersten Erzählen. So fand B4 seine erste Erzählung nicht schlecht und meinte, dass die Vorbereitung, bei welcher er Stichpunkte notiert habe, auch sehr nützlich gewesen sei:

B4 (101ll.): Oh allererste Erzählen. Mh: (--) ich denke das war nicht schlecht mh: dies habe wir haben etwas schreiben zuerst(---) das ist besser für die Meinung (---) (Kontakten) und zu sprechen [...]

B2 fand die Situation nach dem ersten Erzählen lustig, aber verspürte auch Nervosität:

B2 (40l.): Ja nach dem ersten Mal es war sehr (--)lustig, aber ein bisschen (-) nervös.

In der zweiten Unterrichtseinheit, welche eine Woche später stattfand, setzten sich die Lernenden mit dem zweiten Erzählimpuls, nämlich den Interjektionen auseinander. B1 (172ll.) erklärte, dass sie dieses Mal Haupt- und Nebensätze besser unterscheiden haben könne und ihr dies beim ersten Erzählimpuls mehr Schwierigkeiten bereitet habe. B4 stufte sich selbst hinsichtlich seiner zweiten Erzählung „besser“ als beim ersten Mal ein:

B4 (59ll.): Für mich (---) das war nicht das war die zweite Mal und finde ich besser (---) finde ich mich besser für die sprechen und auch denken. (l: M=h. (---) Insgesamt war das zweite Mal besser? Das heißt am Montag war besser als das allererste Mal?)<<freut sich> Oh jajaja! >

Insgesamt schätzten alle vier Lernenden (B1:125, B2:80, B3:88, B4: 151) die zweite Version ihrer Erzählungen als gelungener ein. B2 und B3 begründeten dies wie folgt:

B2 (82): Weil die Grammatik ist besser und ich kann mehr (-) gut (-) sprechen.

B3 (88l.): [...] *ich habe ein bisschen meine Fehler korrigieren.*

Auf die Frage nach dem Gefühl, welches sie bezüglich des Unterrichtskonzeptes hätten, antworteten B2 und B4 außerdem:

B2 (16): *Ja es war sehr gut.*

B4(15): *Ich denke (-) es war (-) gute Übung.*

Grundsätzlich ist das Gefühl nach dem Erzählen den vorhergehenden Ausführungen der befragten Teilnehmern/innen zufolge positiv.

4.2.5 Schwierigkeiten (SCH)

In diesem Abschnitt wurden die Äußerungen bezüglich der Schwierigkeiten während der Vorbereitung, Durchführung und Überarbeitung der Erzählungen zusammengetragen. Drei der Befragten (B1:79, B2:45, B4:104) äußerten, dass sie Probleme im Bereich der Grammatik gehabt hätten. Eine weitere Hürde sei für B2 die Konstruktion einer Geschichte gewesen:

B2(45ll.): *(I: Und was war schwierig? War etwas schwierig? Beim Erzählen?) Grammatik und (5) und mh: ja Grammatik und (--ein Geschenk Geschichte machen, es gibt mir sehr lange Zeit, es gibt mir lange Zeit? (I: Ah okay du brauchst lange Zeit?) Ja.*

B4 stellte im Nachhinein fest, dass er außerdem nur kurze Sätze benutzt habe:

B4(103ll.): [...] *ich habe imm:er (--falsch (-) Grammatik benutzen und (---) immer kurz Satz benutzen (-- das war nicht zu (gut) aber ja.*

Diese Feststellung weist daraufhin, dass B4 sich vermutlich bei der Bildung kürzerer Sätze sicherer gefühlt hatte.

B3 meinte im Interview, dass es ihr nicht schwer gefallen sei, einer anderen Person etwas zu erzählen, jedoch habe ihr manchmal der nötige Wortschatz gefehlt:

B3 (47ll.): *(I: [...] War es für dich schwierig die Geschichte einer anderen Person zu erzählen?) Mh: (-) nein. War nicht schwierig. Aber (---) (zu öfter) zu sagen war ein bisschen schwierig, weil ich weiß nicht die richtige Wort. (I: Also das heißt manchmal haben dir die Wörter gefehlt, du wusstest nicht wie man etwas sagt.) Jaja.*

Zu Problemen bei der Überarbeitung der Erzählung, in der Phase der Selbstkorrektur, äußerte sich einzig B4 (136ll.) mit der Meinung, dass es schwierig für ihn sei, seine Fehler selbst zu entdecken, da seine Erzählung in seinem Kopf und auf seinem Weg des Denkens korrekt sei.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Teilnehmer/innen die Schwierigkeiten zu den Erzählungen besonders im Bereich der Grammatik sahen.

4.2.6 Tauglichkeit des Konzeptes (TK)

In diesem Absatz werden die Ergebnisse der letzten Kategorie besprochen. Hierbei geht es um eine persönliche Einschätzung der befragten Teilnehmer/innen, ob und inwiefern dieses Unterrichtskonzept zur Verbesserung ihrer mündlichen Kompetenz in der deutschen Sprache beigetragen hat. Es soll also die Tauglichkeit der Erzählungen und deren Erarbeitung hinsichtlich der Erreichung des Lernziels, welches in einem Konversationskurs zweifelsohne darin besteht, die Fertigkeit des Sprechens zu verbessern, beurteilt werden.

Gleich zu Beginn kann vorweggenommen werden, dass die Lernenden das Konzept als erfolgreich erachteten. Jedoch sollen in den folgenden Zeilen die Teilnehmer/innen selbst zu Wort kommen dürfen.

B1 (40) findet den Unterricht „super“ und erklärt weiters:

B1 (129ll.): *(I: [...] was glaubst du, ist das gut, so einen Kurs zu machen mit so Audioaufnahmen?) Ja das ist gut. (5) Das da diese Unterricht <engl./is helping to/engl.> mir(I: Hilft mir.) Ja hilft mir ver verbesser (I:M=h. Dich zu verbessern.)Ja.*

B2 betont vor allem die Vorteile des Hörens im Hinblick auf die Frage, ob sie mit dieser Vorgehensweise die mündliche Kompetenz verbessern könne:

B2 (94l.): *<engl./Yeah I think so! I can find my mistakes with listening and is very good idea/engl.>*

Auch B3 ist der Überzeugung, dass das Konzept seinen Zweck erfülle:

B3 (97): *(I: Aber glaubst du (--) dieser Unterricht ist gut zum Deutsch lernen um das Sprechen zu verbessern?)Jajaja. Es ist super.*

Allerdings glaubt sie auch, dass sie das Gelernte wiederholen müsse, da sie es ansonsten vergesse:

B3 (93l.): *[...]ich habe (---) gelernt ein bisschen, aber ich muss wiederholen (---) weil ich werde vergessen.*

B4 beurteilt seine Verbesserung im Zuge der Durchführung der Unterrichtseinheiten als mäßig:

B4 (167l.): *(I: Und glaubst du, du hast dein Sprechen verbessert? Ist das jetzt besser? Ja: natürlich vielleicht nicht zu viel, aber besser als <engl./before/engl.>*

Die Beurteilung zur Unterrichtsgestaltung fällt positiv aus:

B4(161ll.): Äh ich denke das war gut, für nicht nur sprechen, sondern auch hören und (--) Grammatik. (---) Die <engl./activity/engl.> ist über Sprechen, aber wenn wir das zu machen wir können auch (-) hören und Grammatik (-) wiederholen und benutzen, das war wirklich gut.

Aus diesen Äußerungen geht hervor, dass das Forschungsvorhaben von den Teilnehmern/innen als zielführend betrachtet wurde.

4.3 Auswertung der mündlichen Erzähltexte

In diesem Kapitel erfolgt die Bewertung der mündlichen Erzähltexte anhand der sprachlichen Bewertungskriterien, welche in Kapitel 3 vorgestellt wurden. Zunächst wird die Auswertung der Erzählungen zum ersten Erzählimpuls *Ein (sprachliches) Missverständnis* präsentiert und danach jene zum zweiten Erzählimpuls *Interjektionen*.

4.3.1 Erzählimpuls 1: Ein (sprachliches) Missverständnis

Alle vier Erzählungen betrachtend wird festgestellt, dass zwei Lernende (E3, E4) von einem allgemeinen Missverständnis erzählten, eine Teilnehmerin ein sprachliches Missverständnis thematisierte (E2) und eine Teilnehmerin (E1) eine Geschichte aus ihrer Kindheit wiedergab, bei welcher kein Zusammenhang mit einem Missverständnis, ferner noch einem sprachlichen Missverständnis, erkennbar war. In weiterer Folge wurden die erste und zweite Version der Erzählung vergleichend entlang der Reihenfolge der Teilnehmer/innen sprachlich bewertet.

Die Lernende (E1) hat wohl das Thema *Ein (sprachliches) Missverständnis* verfehlt, da sie eine Geschichte aus ihrer Kindheit erzählte, in welcher ein solches nicht vorkommt. Betrachtet man die Erzählung zum ersten Impuls *Ein (sprachliches) Missverständnis* der T1, im Zuge der Erzählungen mit E1_1⁹ betitelt, fällt sofort auf, dass die Erzählerin den/die Zuhörer/in in der Gegenwart abholte, indem sie ihm die folgende Frage stellte:

*E1_1 (2): Okay habe ich dir schon von **mein (er)schreckliches**₂ Erlebnis erzählt?*

Der erste Teil einer Erzählung, das Abstract, kann also als gegeben betrachtet werden. Auch der zweite Teil einer Erzählung, die Orientierung, kamt bei E1_1 (4) vor, indem sie erzählte,

⁹ An dieser Stelle und im weiteren Verlauf der Analyse der Erzählungen werden die Teilnehmer/innen jeweils mit einem E und der entsprechenden Ziffer versehen, die zweite Ziffer nach dem Unterstrich steht für den Erzähldurchgang, wobei 1 den ersten Erzähldurchgang und 2 den zweiten Erzähldurchgang meint.

dass dieses Ereignis in ihrem Heimatort, als sie ein Kind war, stattgefunden hatte. Der weitere Ablauf des Geschehnisses war verständlich, jedoch erzeugte die Erzählerin (E1_1: 4II.) keinen Spannungsbogen. So waren die Komplikation und das Resultat zwar vorhanden, wurden aber in wenigen Sätzen abgehandelt. Für die Coda benutzte E1_1 (17), wie auch beim Abstract, eine in der Vorbereitung gemeinsam erarbeitete Produktionshilfe. Diese Produktionshilfen können von den Lernenden als *chunks* benutzt werden, da sie sie verwenden können, ohne über deren sprachliche Zusammensetzung nachdenken zu müssen. Ob die vorgegebenen Sätze unreflektiert vom Arbeitsblatt übernommen wurden, kann allerdings nicht mit Sicherheit gesagt werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die wesentlichen Elemente der Erzählung bereits beim ersten Erzähldurchgang vorhanden waren und beim zweiten ebenfalls beobachtet werden konnten. Auch die Interaktion mit den Zuhörenden war bei beiden Durchgängen gegeben. Hinsichtlich der Lexik wurden in der ersten Version zwei unzutreffende Formulierungen und in der Endversion des ersten Erzählimpulses insgesamt drei Unzulänglichkeiten festgestellt (E1_2:8, 19, 20). Ein Beispiel soll hier angeführt werden: So benannte die Erzählerin z.B. das Gelenk mit „die Lenke“ (E1_2: 29). Die Morphosyntax betrachtend wurde ermittelt, dass die Lernende vor allem Kasusfehler und Fehler bei der Bildung der Zeitformen und der Verbposition im Satz produziert hatte.

Vergleicht man Version 1 und Version 2 der Erzählung, konnte die Korrektur von 5 Fehlern festgestellt werden. Die Erzählerin verbesserte beim zweiten Erzähldurchgang des Weiteren ein Partizip II, welches jedoch ursprünglich korrekt gebildet war. Die folgenden Beispiele veranschaulichen die vorangegangenen Ausführungen, wobei zunächst Version 1 und in weiterer Folge Version 2 präsentiert wird:

*E1_1 (5II.): [...] als ich _1 Kind war **ich hab_{5,4}** (oft) auf **dem Baum₂** geklettert und ich **habe₄ gefallen_L** [...]Ja und dann **ich hab₅** so **geweinen₄** [...]und meine Eltern **habe₄ ich₂ im₂** Krankenhaus **mitgebracht_L** [...]Daraus habe ich gelernt. Das ist ich muss nicht auf dem Baum **geklettert₄***

*E1_2 (7II.): [...]als ich _2 Kind war **habe₄** ich auf den Baum **geklettert₄** und ich bin **gefallen_L** [...]ja und ich habe so viel geweint [...]Ja und dann meine _1 haben **ich₂ im₂** Krankenhaus **mitgebracht_L** [...]Ja daraus habe ich gelernt und ich hab <engl./ myself /engl.> gesagt ich muss nicht auf den Baum klettern ((lacht laut))*

Da die Fehler fett markiert sind, sieht man auf den ersten Blick, dass Version 2 der Erzählung deutlich weniger Fehler enthält als Version 1. Das Partizip II von dem Verb *klettern* wurde von der Erzählerin, wie oben ersichtlich, beim ersten Mal richtig, jedoch beim zweiten

Versuch falsch produziert. Der Kasus des Nomen Baum in der ersten Zeile der beiden Zitate ist ebenfalls unterschiedlich. In der zweiten Version wurde der Fall von E1 vom Dativ zum Akkusativ umgewandelt, nachdem sie im Zuge der Selbstkorrektur bei der Lehrperson nachgefragt hatte. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass E1 bereits beim ersten Erzähldurchgang die Aktion „auf den Baum klettern“ gemeint hatte, wodurch dies auch in der ersten Version als Fehler vermerkt wurde.

Wie in den Erzählungen, welche sich im Anhang befinden, wurde die Erzählung im Laufe der zweiten Version ausgebaut, wodurch in diesem Fall nicht eindeutig von einer grammatisch-höheren Korrektheit der zweiten Version der Erzählung gesprochen werden kann.

Die Teilnehmerin E2 sprach von einem sprachlichen Missverständnis und erfüllte somit den Arbeitsauftrag, welcher von den Lehrpersonen gegeben wurde. Ganz zu Beginn kann die beiden Versionen vergleichend betrachtend gesagt werden, dass die Interaktion mit dem/der Zuhörer/in nur bei der ersten Version gegeben war. Die Erzählerin (E2) stieg mit der Ankündigung, dass ihre Geschichte nun beginne, in die Erzählung ein (E2_1: 1). Sie nannte Zeit, Ort, Personen und gab dem/der Zuhörer/in somit eine Orientierung. Die Komplikation tauchte im Zuge eines sprachlichen Missverständnisses auf, welches nur für kurzes Unverständnis und sogleich von der Lernenden aufgeklärt werden konnte. Diese Aufklärung des Missverständnisses konnte als Resultat innerhalb der Erzählung betrachtet werden. Beim zweiten Erzähldurchgang benutzte die Lernende hierfür eine Produktionshilfe, die zuvor im Plenum erarbeitet worden war (E2_2: 7). Den Schluss bildete die Einsicht, dass die Lernende das betreffende Wort falsch ausgesprochen und ihr Gegenüber der Geschichte dieses falsch verstanden hatte. Somit beinhaltete die Erzählung alle Bestandteile einer Erzählung.

Lexikalisch konnten nur wenige Verstöße beobachtet werden. So wurde z.B. das Verb *lernen* und die Präposition *über* in eine lexikalisch unzutreffende Kombination gesetzt:

E2_1 (3l.): [...]*oh heute haben wir über Schönheit **gelernt*** [...]

Außerdem fehlte in beiden Versionen des Öfteren das Akkusativobjekt (E2_1: 10, 15; E2_2: 7, 8).

Die morphosyntaktischen Fehler befanden sich in der ersten Version in den Bereichen Genus, Kasus sowie bei der Bildung und Position der Verben sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz. Auch fällt auf, dass die Lernende im ersten Teil der Erzählung mit Hilfe der Konjunktion *dass* die Nachfolge einer indirekten Rede in Form eines Nebensatzes andeutete, jedoch nicht ausführte und an dessen Stelle schlussendlich trotzdem die direkte Rede stellte:

E2_1(11l.): So meine Geschichte **letzte**₁ Mittwoch in **meine**₂ Wohnung mit **meine**₁ Freund er hat gesagt **dass**₇ was hast du heute **gema:cht**₅ **auf**₇ in **_1** Deutschkurs und ich habe gesagt **dass**₇ oh heute haben wir über Schönheit **gelernt**_L weißt du [Schönheit]

Nach der Selbstkorrektur wurden einige Fehler in den Bereichen Genus und Kasus verbessert, die Fehler hinsichtlich der Verben blieben allerdings weitgehend erhalten:

E2_2(11l.): So letzten Mittwoch es passiert in meiner Wohnung mit meinem Freund er hat gesagt nana er hat gefragt (-) **mir**_{2,7} was hast du heute **gelernt**₅ **auf**₃ Deutschkurs und ich habe gesagt oh heute habe ich über Schö:nheit **gelernt**_L [...]

Insgesamt konnte in der zweiten Version, im Vergleich zum ersten Erzähldurchgang, die Verbesserung von 8 Fehlern festgestellt werden. Eine zunächst korrekte Formulierung wurde in Version 2 zu einem Fehler umgewandelt:

E2_1 (16l.): [...] das habe ich wirklich gelernt Deutsch ist sehr schwer

E2_2 (8l.): [...]daraus habe ich wirklich gelernt dass Deutsch **ist**₆ sehr schwer.[...]

Alles in allem stach die zweite Version jedoch durch ein höheres Maß an Korrektheit hervor.

Die Teilnehmerin E3 erzählte von einem Missverständnis, genauer einem Irrtum, welcher ihr und ihren Freunden widerfahren war. Wie auch bei der vorhergehenden Erzählung beobachtet, wies diese kein Abstract auf, sondern begann direkt mit der Orientierung. Komplikation und Resultat der Erzählung waren vorhanden und mit den Worten „Das ist alles.“ (E3_1: 15) holte sie den/die Zuhörer/in wieder in die Wirklichkeit zurück. Bei der zweiten Version endete die Erzählung mit der Lösung des Problems. Es fehlten also jene Elemente der Erzählung, welche den/die Zuhörer/in aktiv in das Geschehen hinein- und wieder herausholen. Hinsichtlich der Interaktion mit dem Gegenüber ist Folgendes zu sagen: Beim ersten Erzähldurchgang meldete sich der/die Zuhörer/in erst nach dem größten Teil der Erzählung zu Wort, die zweite Version ist von einer durchgehenden Interaktion zwischen Erzählerin und der zuhörenden Person geprägt.

Insgesamt gab es sehr viele Wortwiederholungen beim ersten Durchgang, wodurch der Erzähltext sehr fehlerhaft wirkte. Lexikalisch schienen der Lernenden manchmal die richtigen Wörter zu fehlen, so könnte man an die fett markierte Stelle z.B. das Wort Glück setzen:

E3_1(12l.): [...]wir hatten **klug**_L.

Morphosyntaktische Mängel lagen vor allem im Bereich der Verben, bei der Bildung der Zeitformen, aber auch besonders bei der Position der Verben in Haupt- und Nebensätzen. Viele Fehler entstanden auch bei der Flexion der Substantive. Grundsätzlich konnte zwischen

den beiden Versionen die Verbesserung eines Fehlers, welcher sich im Bereich des Kasus befand, festgestellt werden:

*E3_1(1): **Letztes letzte**₁ Monat _3 **ei:ne:n sonnige**₂ Tag Nachmittag [...]*

*E3_2(1): Okay ähm **letztes**₁ Monat (---) es wa:r es war ein sonniger Tag [...]*

Nichtsdestotrotz wurde ohne Zweifel ermittelt, dass die zweite Ausführung der Erzählung weniger Wortwiederholungen enthielt, wodurch diese weitgehend korrekter als die erste Version wirkt.

Der Teilnehmer E4 erzählte von einem Irrtum, welcher ihm zu Beginn seines Aufenthaltes in Wien passiert war. Bevor er zum allerersten Mal in die Geschichte eintauchte, machte er den/die Zuhörer/in durch eine etwas unglückliche Formulierung darauf aufmerksam, dass es nun losgehen würde. Diese Formulierung wurde vom Lernenden in der zweiten Version, wie in den folgenden Zeilen ersichtlich, verbessert:

*E4_1(2): So **es gibt**_L meine (Erzählung) ähm das war [...]*

E4_2(1): So: meine (Erzählung) ist ein bisschen lustig.

Das Abstract war somit vorhanden, wenn auch nur sehr spärlich. Des Weiteren wurden vom Teilnehmer die wesentlichen Eckpunkte zu Zeit, Ort, Personen genannt und dem/der Zuhörer/in wurde dadurch Orientierung geboten. E4 schmückte seine Erzählung aus und baute einen Spannungsbogen auf, der zum Höhepunkt führte. Auf die Komplikation folgte eine rasche Lösung. Mit den Worten „Das passiert mir nicht noch einmal“ (E4_1: 63) führte der Erzähler jedes Mal wieder in den Kursraum und somit ins Jetzt zurück. Die zwei Bestandteile Komplikation und Resultat unterschieden sich durch ihre Länge wesentlich von den drei vorangegangenen Erzählungen. Die Interaktion mit der zuhörenden Person war bei beiden Erzähldurchgängen gegeben.

Lexikalisch betrachtet waren die Erzählungen weitgehend verständlich und es konnten nur wenige Unzulänglichkeiten entdeckt werden, die jedoch teilweise das Verständnis minderten. In der zweiten Version wurden einige unglücklich formulierte Passagen geändert, so z.B.:

*E4_1(42): [das] war nicht unsere [**Meinung**]_L*

*E4_2(25): [...]**Wi:r wa:r₄ überraschen**. [...]*

Auch die Ausdrucksweise am Ende der Version 1 warf Fragen auf. In der zweiten Version wählte der Erzähler allerdings eine klare Formulierung, die das Gesagte verständlich werden ließ:

E4_1(71l.): [...]obwohl ich **habe**₆ etwas **bezahlen**₄ aber ich **habe**₄ **eine kurze**₁ (Erlebnis) **kommen**_{4,7}[hier]

E4_2(50l.): [...] und obwohl ich **bezahle**_{4,6} etwas (-) **aber**₇ für mich das **war**₅ **eine: gute**₁ Erlebnis.

Hinsichtlich der Morphosyntax wurden sehr viele inkorrekte Formen ausfindig gemacht. Die Fehler lagen in allen Bereichen: Genus, Kasus, Präpositionen, Verben. Besonders auffällig war, dass E4 seine Geschichte größtenteils nicht in der Vergangenheit, sondern im Präsens erzählte. Natürlich musste das an dieser Stelle als Fehler gekennzeichnet werden, da Erzählungen ausschließlich in der Vergangenheit liegen können. Doch nicht nur die Zeitform der Verben, sondern auch die Stellung dieser in den Sätzen, sowohl in den Haupt- als auch in den Nebensätzen bereiteten dem Teilnehmer Probleme. Sätze, die in der ersten Fassung bruchstückartig nebeneinandergereiht waren, wurden vom Lernenden im Zuge des zweiten Versuchs weitgehend ausformuliert. Im Wesentlichen wurden vom Erzähler bei der Selbstkorrektur einige Fehler entdeckt, die in der zweiten Fassung der Erzählung berichtigt wurden, z.B.:

E4_1(21l.): So **es gibt**₁ meine (Erzählung) ähm das war in <engl./january/engl.> **diese**₁ **Monat**₁ äh 2019 äh ich **bin**₄ auf dem Weg mh.: __{3,2} Flughafen nach Wien. [...]Mit zwei **andere**₂ Freunden.

E4_2(11l.): So: meine (Erzählung) ist ein bisschen lustig.[...] Äh es ist im <engl./january/engl.> äh _₃ **diese**₂ Jahr[...]Ja im Januar war ich (-) auf dem Weg vom Flughafen nach Wien[...]<engl./with/engl.>] zwei Freunden.

Insgesamt wurde die Erzählung dahingehend verändert, dass sie deutlicher und klarer erschien, nicht nur im Gebrauch der Lexik, sondern auch in der Struktur der Morphosyntax.

4.3.2 Erzählimpuls 2: Interjektionen

In der zweiten Einheit sollten die Lernenden wiederum eine autobiographische Erzählung mit Hilfe einer Interjektion durchführen. Die gewählte Interjektion sollte in die Erzählung eingebaut werden. Je nach Erlebnis wählten die Lernenden eine passende Interjektion. Allerdings konnte erst im Nachhinein festgestellt werden, dass viele der Teilnehmer/innen ihre Geschichte zwar auf der Grundlage der Interjektion konstruiert, die Interjektion aber

nicht aktiv eingebaut hatten. Zwei (E2*,E3*) von den vier Lernenden, welche ihre Texte zur Auswertung zur Verfügung gestellt hatten, integrierten die gewählte Interjektion in ihre Geschichte.

Auf den folgenden Seiten werden die Erzählungen der Lernenden wiederum vergleichsweise ausgewertet.

Die Lernende E1* begann die Erzählung mit den Worten „Meine Geschichte:“ (E1*_1: 1)¹⁰ und machte den/die Zuhörer/in darauf aufmerksam, dass sie nun von einem Erlebnis erzählen wird. Dies konnte im weitesten Sinne als Abstract gewertet werden. Darauf folgten die wichtigsten Informationen zu Zeit, Ort und Personen. Die Teilnehmerin gab also eine Orientierung, wodurch sich die zuhörende Person wortwörtlich ein Bild von der Situation erstellen konnte. In der Geschichte trat keine Komplikation und somit auch kein Resultat auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Lernende die Interjektion „Juhu!“ gewählt hatte und von einem schönen Tag am Strand erzählte. Nun stellte sich die Frage, welche Bedeutung die zwei genannten Teile für diese Art des Erlebnisses tragen. Ferner war nicht bekannt, ob es für die Lernende einen Höhepunkt in ihrer Geschichte gab, dies könnte z.B. der Essenswettbewerb (E1*_1: 15) oder jeglicher andere Programmpunkt gewesen sein. Am Ende der ersten Version brach die Lernende die Erzählung ab, nachdem sie das Erlebnis persönlich bewertet hatte:

E1*_1(33l.): <<freut sich> ja:> ((lacht laut))(XXX)<<freut sich> ja::> **das_L ist₄** so viel gemacht. Das **ist₄** super.

Das Finale war nicht eindeutig, da die Lernende die zuhörende Person in der Erzählung verweilen ließ und somit nicht in die Wirklichkeit zurückholte. Die Coda fehlte. Bei der zweiten Fassung dagegen wurde das Ende der Geschichte mit den Worten „Das ist alles“ (E1*_2: 9) verdeutlicht.

In Bezug auf die Lexik gab es in Version 1 drei Textstellen (E1*_1: 20, 30, 33l.), die unzureichende Formulierungen enthielten, allerdings konnte leicht auf die Bedeutung des Gesagten geschlossen werden. So benutzte die Lernende z.B. das Wort *kommen* anstelle von *bekommen*:

E1*_1(20): und du hast eine Geschenk (-)[**kommen_L**]

¹⁰ An dieser Stelle und im weiteren Verlauf der Analyse der Erzählungen werden die Teilnehmer/innen jeweils mit einem E, der entsprechenden Ziffer und einem * zur Kennzeichnung des zweiten Erzählimpulses versehen, die zweite Ziffer nach dem Unterstrich steht für den Erzähldurchgang, wobei 1 den ersten Erzähldurchgang und 2 den zweiten Erzähldurchgang meint.

Morphosyntaktisch wurden vor allem Fehler im Bereich der Verben, nicht nur bei der korrekten Bildung, sondern auch bei der Stellung dieser im Satz, festgestellt. Die zweite Version wies allgemein eine höhere Korrektheit auf, da im Zuge der Selbstkorrektur einige Fehler entdeckt und verbessert werden konnten. Insgesamt konnten 7 Korrekturen, allerdings drei Fehler, welche erst im Zuge der zweiten Fassung produziert wurden, ermittelt werden. Beispielhaft wird der erste Ausschnitt der Geschichte beider Fassungen gezeigt:

E1*_1(11l.): *Meine Geschichte: auf den Philippinen letztes Jahr habe ich **mit**₃ **mein**₂ Mann (-) kennengelernt. [...]Ja: in **meine**₁ Heimatort.[...] Ja und a **ams**_{2,3} Meer oder im [im][...] [**Ams**_{2,3} Meer]haben wir **_4** getroffen und **haben**₅ wir ein Picknick gemacht[...]*

E1*_2(11l.): *Oka:y meine Geschichte: letztes Mal auf den Philippinen habe ich meinen Mann kennengelernt. Ja. **Ams**_{2,3} Meer haben wir uns getroffen. Haben, wir haben ein Picknick gemacht[...]*

Die zweite Version enthielt weniger Wortwiederholungen und Satzfragmente. Allerdings wurde die Erzählende bei der ersten Ausführung durch Einwürfe des/der Zuhörers/in öfters unterbrochen. Diese Interaktion fehlte bei Version 2 vollständig.

Die Erzählerin E2* wählte ein Erlebnis zu welchem die Interjektion „Puh!“ passte und ließ diese auch in der Geschichte auftreten. Ein Abstract war nicht vorhanden, allerdings symbolisiert sie mit dem Wort „So!“, dass ihre Erzählung an dieser Stelle beginnt. Die nachfolgende Orientierung beinhaltete Ort und Zeit. Da es sich um ein Kocherlebnis handelte, trat die Lernende als Hauptperson und einziges Individuum auf. Komplikation und Resultat kamen bei der Erzählung ebenfalls vor. Die Coda war genauso spärlich wie der Beginn der Geschichte, kommt allerdings nur in Version 1 vor. So schloss die Erzählende die Geschichte mit „alles“ (E2*_1: 26) ab. Bei beiden Erzähldurchgängen war die Interaktion mit dem/der Gesprächspartner/in gegeben.

Bezogen auf die Lexik fanden sich im Erzähltext nur wenig unangemessene Formulierungen wieder. Diese störten das Verständnis nicht und so konnte leicht auf den Sinn des Gesagten geschlossen werden. In der zweiten Fassungen wurden diese Ungereimtheiten verbessert. Dafür soll an dieser Stelle ein Beispiel gegeben werden:

E2*_1(23): *So: am Ende (-) es **gibt**_{5,L} **ein**₁ Stunde*

E2*_2(19ll.) *[...]am Ende (--) dau:erte [...]es eine Stunde danach[...]*

Morphosyntaktisch befanden sich die Fehler vor allem im Bereich der Verben und dem Kasus. Viele dieser Fehler konnten korrigiert werden und so wies die Wiedererzählung des Erzählimpulses 2 eine höhere Korrektheit, sei es lexikalisch als auch morphosyntaktisch, auf. Mehr als 20 Verbesserungen konnten in Version 2 festgestellt werden. Somit lag bei dieser Erzählung ein eindeutiges Ergebnis vor: Es konnten viele sprachliche Mängel behoben werden. Ein kleiner Ausschnitt soll hier gezeigt werden:

E2*_1(15II.): [...]und ich habe _1_7 einmal gekocht (-) aber (--) **diese**₁ **Zeit**_L mit der Pfa:nne und dem Topf ohne <engl./dt./microwelle/engl./dt.>[...]weil ich **hatte**₆ Angst, **wenn**₇ der Becher wieder **brochen**₄ <<lacht> haha > so (--) ich habe **die**₁ Pudding **gemacht**₅ sehr kleine: mit sehr **kleine**₂ Flamme

E2*_2(11II.): [...]So ich **habe**₅ noch einmal Pudding gekocht aber diese Mal[...]dieses Mal] mit der Pfanne und dem Topf (--) ohne Mikrowelle [...]<<lacht> weil ich Angst hatte dass der Becher wieder bricht> [...]ich habe (-) den Pudding **gemacht**₅ mit se:hr kleiner Fla:mme sehr sehr kleiner ((lacht))

Ebenso wie E2* hat die Lernende E3* die Interjektion verbal in die Erzählung eingebaut und somit den Arbeitsauftrag korrekt erfüllt. Hinsichtlich der Struktur der Erzählung stieg die Teilnehmerin direkt mit der Orientierung in ihre Geschichte ein, dem voraus ging ein „Okay“ (E3*_1/E3*_2:1), welches höchstwahrscheinlich den Start der Erzählung demonstrieren sollte und somit in entferntester Weise dem Abstract nahe kommt. Die Erzählerin verzichtete auf den Spannungsaufbau und reihte Fakten in aufeinanderfolgende Sätze. Die Coda konnte in der ersten Version durch das Wort „alles“ (E3*_1: 11) ansatzweise entdeckt werden, fehlte in der zweiten Version allerdings gänzlich. Alles in allem waren also in beiden Versionen beinahe alle Bestandteile einer Erzählung auf ein Minimum reduziert vorhanden. Es konnten keine lexikalischen Verstöße gefunden werden. Morphosyntaktische Fehler lagen in den Bereichen Genus, Kasus und der Bildung der Verben. Beim zweiten Durchgang wurden insgesamt 7 Fehler aufgehoben und die Erzählung wurde von der Lernenden etwas ausgebaut. Da die Erzählung sehr kurz war, in der ersten Version kaum Unterbrechungen aufweist und in der zweiten Version einem Monolog glich, kann an dieser Stelle die gesamte Erzählung präsentiert werden:

E3*_1(1II.): Okay. Vor drei **Tage**₁ in _1 Park[...]Ich war in _1 Park in **eine**₁ Park in Wien (-) so: **das**₁ Sonne **scheint**₄ und (--) ich **war**₄ mit **meine**₂ Fahrrad gefahren u:nd eine Biene hat **mir**₂ gesti **gesticht**₄ [...]<engl./beas and/engl.> weiß nicht welches (-) Bienen gesticht und ich habe _3 **meine**₁ Fahrrad die Konrolle verloren (-) und ich **habe**₄ runtergefallen und ich habe meine Beine (-) gebrochen u:nd ich habe so laut **geschreit**₄ autsch ((lacht laut))<<flüstert> alles >

E3*_2(11.): *Okay (-) vor drei **Tage**₁ in einem Park in Wien die Sonne <<fröhlich> **schei::nt**₄ > u:nd ich bin mit meinem Fahrrad gefahren, eine Beine eine Biene hat **mir**₂ gestochen u:nd ich habe über **meine**₁ Fahrrad die Kontro:lle verloren ich bin runtergefa:llen und ich habe meine Beine gebrochen und ich habe so laut **geschreit**₄ autsch da:nn meine **Freunden**₁ (--) **sind**₅ mit mir in _1 Krankenhaus gefahren und ich habe einen Gips bekommen.*

Die beiden Erzählungen im Vergleich betrachtend kann die Wiedererzählung eindeutig als korrekter im Gegensatz zu Version 1 gewertet werden.

Der Lernende E4* erzählte von einem Erlebnis, welches vom Deutschlernen handelte. Leider beinhaltete die Geschichte keine Interjektion, auch wenn dies gewünscht gewesen wäre. Auch aus den Notizen des Teilnehmers gingen diesbezüglich keinerlei Informationen hervor. Da es ein freudiges bzw. erfolgreiches Erlebnis war, wird davon ausgegangen, dass er das Erlebnis auf der Grundlage einer positiv konnotierten Interjektion, welche er als Sprech Anlass gewählt hatte, preisgab. Er stieg in die Erzählung ein, indem er dem/der Zuhörer/in mitteilte, dass er nun seine Erfahrung über das Deutschlernen teilen möchte. Diese Formulierung konnte als Abstract gewertet werden und war in beiden Versionen mit einem unterschiedlichem Maß an Korrektheit enthalten:

E4*_1(11.): ***Kann**₅ ich sagen (-) hier **gibt**₁ meine Erfahrung (--) es ist **für**₃ Deutsch lernen.*

E4*_2(1): *Meine Erfahrung ist über Deutsch lernen.*

In der Folge gab er der zuhörenden Person eine Orientierung zu den Eckpunkten Ort, Zeit und Personen. Anders als bei seinen ersten Ausführungen zum Erzählimpuls 1 konnten in dieser Geschichte weder Höhepunkt noch Resultat einer Textstelle eindeutig zugeordnet werden. Als Höhepunkt könnte das positive Erlebnis des Besuchs in der Bibliothek und als Resultat der wiederholte Aufenthalt in dieser vermutet werden. Den Schluss bildete die eigene Meinung des Lernenden, welcher meinte, dass zusammen lernen besser sei als alleine lernen. Ob nun alle Teile einer Erzählung vom Lernenden bedacht wurden, ging aus der Struktur seiner Erzählung nicht eindeutig hervor und so konnten an dieser Stelle nur reine Vermutungen gemacht werden. Vor der lexikalischen und morphosyntaktischen Auswertung, sollte angemerkt werden, dass die Erzähltexte in einigen Abschnitten voneinander abweichen, wodurch ein direkter Vergleich nahezu unmöglich erschien. In der ersten Version wurden drei Sätze bzw. Teilsätze untreffend formuliert, sodass das

Verständnis des Formulierten stark darunter litt (E4*_1: 1l., 15l., 36). Als Beispiel soll die folgende Textstelle gezeigt werden:

E4*_1(15l.): [*<engl./and/engl.>*] *wir denken nicht lange Zeit (zu den Plätzen gehen oder) können wir weiter lernen*_L[...]

In der zweiten Fassung der Erzählung konnte die entsprechende Textstelle nicht gefunden werden, d.h. vermutlich, dass diese Information vom Lernenden dieses Mal wohl ausgespart wurde. Dafür wurde die Erzählung an anderen Stellen erweitert und es wurden zusätzliche Informationen zum Geschehen gegeben.

Im Allgemeinen kam in der ersten Fassung eine Vielzahl an unterschiedlichen Fehlern vor. Insgesamt wurden fünf dieser Fehler in der zweiten Version richtig gestellt, so z.B.:

E4*_1(31l.): [...] *zusammen lernen ist **mehr**₇ besser als alleine lernen*

E4*_2(52): *zusammen lernen ist besser als alleine lernen*

Jedoch wurden auch zwei Fehler produziert, welche zunächst korrekt gewesen waren. Außerdem wirkte Version 2, vermutlich auch durch häufiges Unterbrechen und den Einwurf von Fragen seitens des/der Zuhörer/in, recht fragmentarisch im Vergleich zum ersten Erzähldurchlauf. Betrachtet man die Fehleranzahl kann bei der Wiedererzählung eine höhere Korrektheit festgestellt werden.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel der Aktionsforschung der vorliegenden Diplomarbeit war es, herauszufinden, wie die Lernenden das Arbeiten an der eigenen Sprachkompetenz im Zuge mündlichen Erzählens erleben und ob, durch ein bestimmtes Unterrichtskonzept, welches unter anderem auch eine Phase der Selbstkorrektur beinhaltet, bei den Wiedererzählungen eine höhere grammatische Korrektheit erreicht werden konnte.

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage „Wie erleben Lernende Grammatikarbeit im Zuge mündlichen Erzählens?“ können die Auswertungsergebnisse der Beobachtung durch die Lehrenden und jene der Interviews herangezogen werden. Das Erleben wurde in unterschiedliche Phasen eingeteilt: vor dem Erzählen, während des Erzählens, die Phase der Selbstkorrektur, nach dem Erzählen. Außerdem wurden anhand zwei weiterer Kategorien die Schwierigkeiten während des Ablaufs des Unterrichtskonzeptes und die Bewertung bzw. die Tauglichkeit der Konzeption ermittelt.

Die Beobachtung ergab, dass die Lernenden dem bevorstehenden Unterrichtsgeschehen (Kategorie VE) neutral bis positiv entgegen standen, da sie bei der Präsentation des Konzeptes aufmerksam zuhörten, die Vorführung einer Erzählung durch die Lehrpersonen interessiert verfolgten, bei der Erarbeitung der Produktionshilfen fleißig mitarbeiteten und auch bei der Vorbereitung der eigenen Erzählungen konzentriert und in den Arbeitsauftrag vertieft wirkten. Die Auswertung der Interviews, welche mit vier ausgewählten Lernenden geführt wurden, bestätigten diese Annahmen. Die Lernenden hatten ein gutes Gefühl (B1, B2) oder interessierten sich dafür, an der Aktionsforschung teilzunehmen (B3).

Bezugnehmend auf die zweite Kategorie, welche sich auf das Erleben während des Erzählens (WE) bezieht, kann Folgendes festgestellt werden: Der Dokumentation der Lehrenden zufolge schienen die Teilnehmer/innen beim ersten Erzähldurchgang sehr konzentriert und wirkten teilweise etwas steif. Die Gespräche waren anfangs stockend, wurden aber mit der Zeit flüssiger. Bei vielen wurde dem Gespräch ein monologischer Charakter zugewiesen. Die meisten Erzählungen waren sehr kurz und gegen Ende lächelten einige Lernende, sichtlich erleichtert, dass sie es nun hinter sich hatten. Der zweite Erzähldurchgang lief von Außen betrachtet wesentlich entspannter ab. Auch konnten mehr dialogische Unterhaltungen beobachtet werden. Dies wurde darauf zurückgeführt, dass die Lernenden mit der Situation und der Präsentation ihrer Erzählung bereits vertraut waren.

Den Interviews mit den Teilnehmern/innen zufolge gab es hinsichtlich des Gefühls während des Erzählens starke Differenzen zwischen den einzelnen Personen. So erlebte eine Person (B1) die Situation als gut, hatte sie in der schriftlichen Befragung vor der Durchführung der Aktionsforschung auch angegeben, dass sie gerne und viel erzähle. B3 berichtete davon, dass sie die Situation als komisch bezeichnen würde, auch aus dem Grund, dass sie die Lautstärke im Kursraum und die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Gespräche irritierte. Dem Lachen zufolge, das auf diese Antwort folgte, kann das Gefühl der Teilnehmerin nur sehr schwer interpretiert werden. Wird Bezug auf die Angaben der Lernenden genommen, die sie im Zuge der schriftlichen Befragung getätigt hatte, nämlich, dass sie gerne und oft spreche, kann die vorhergegangene Aussage eher positiv als negativ interpretiert werden. Einen Zusammenhang gibt es auch zwischen den Antworten der schriftlichen Befragung und dem Erleben während des Erzählens bei den zwei übrigen Lernenden (B2, B4). B2 berichtete im Laufe des Interviews, dass sie Angst gehabt habe und B4 erzählte, dass er mehr Angst verspürt habe, als die zuhörende Person Fragen gestellt hatte. Diese Aussagen können als

Rückschluss auf die Angaben bei der schriftlichen Befragung, bei welcher sie vermerkt hatten, dass sie nicht so gern und manchmal/selten außerhalb des Kurses Deutsch sprechen, betrachtet werden.

Die Beobachtungen der Phase der Selbstkorrektur (S) ergab, dass viele Lernende das Hören ihrer Erzählungen und ihrer eigenen Stimme als lustig empfanden. Viele lachten oder schmunzelten, meinten, dass es komisch sei ihre eigene Stimm zu hören. Davon berichteten auch zwei Lernende im Zuge des Interviews (B2, B3). Dies war für die meisten eine ganz neue Erfahrung und so konnten sie sich selbst, wie bereits im Theorieteil festgehalten, auf eine ganz neue Art und Weise erleben. Im Gegensatz dazu gab es in dieser Phase auch Diskrepanzen zwischen den Verhaltensweisen der Lernenden und so war die Arbeitsweise und der Ehrgeiz der Lernenden bei der Fehlersuche breit gefächert. Einige schienen sehr ehrgeizig und überarbeiteten ihre Texte 15-20 Minuten lang, andere waren bereits nach 5 Minuten am Ende ihrer Korrektur angelangt. Dadurch ergab sich eine Diskrepanz, welcher in der zweiten Einheit unbedingt Abhilfe geschafft werden sollte. Nicht zuletzt wurde diese Form der Selbstkorrektur gewählt, da eine Lernende (T9) bei der Feedbackrunde nach der ersten Einheit nur positiv von der nachfolgenden Art und Weise des Verbesserns berichtete. Durch die Verschriftlichung inkorrektur Passagen und die ebenfalls schriftliche Richtigstellung dieser in einem weiteren Schritt, habe sie sich die richtige Formulierung der Sätze bzw. Teilsätze gemerkt. Auch T4 (B4) berichtete beim Interview, dass er die Sätze, bei welchen er beim ersten Versuch Fehler gemacht hatte, in ihrer korrekten Form aufgeschrieben und vor dem zweiten Erzähldurchgang noch einmal gelesen hatte. Dadurch konnte er sich beim zweiten Versuch daran erinnern, ohne seine Notizen zu Hilfe zu nehmen. Bezogen auf die Theorie, welche im ersten Teil dieser Diplomarbeit abgehandelt wurde, kann eine Erzählung durch die Anwendung impliziten Regelwissens, welches durch die wiederholte Anwendung und allmähliche Automatisierung von Gelerntem intuitiv vorhanden ist, zunächst generiert werden. Bei einer Überarbeitung der Erzählung ist nun auch explizites Regelwissen nötig, das noch nicht automatisiert wurde, jedoch bereits gerlernt und verstanden wurde und durch gezielte Überprüfung angewandt werden kann, wodurch der Text im Idealfall eine sprachliche Aufwertung erfährt.

Durch eine genauere Vorgabe des Ablaufs der Selbstkorrekturphase wurde erreicht, dass bei der Durchführung des zweiten Erzählimpulses alle Lernenden ihre gesamte Erzählung transkribierten, durcharbeiteten und folglich mit der Lehrperson besprachen. Dies nahm

zwar enorm viel Zeit in Anspruch, führte allerdings auch dazu, dass sich alle Lernenden intensiv mit ihren Erzählungen auseinandersetzten. Diese Vorgehensweise wurde zumindest von zwei Lernenden (B1, B4) als erfolbringend betrachtet. Hinsichtlich der Korrekturphase waren sich alle vier Lernenden, mit welchen ein Interview geführt wurde, einig, dass sie viele Fehler gemacht hätten und in der deutschen Sprache noch einiges lernen müssten. Zwei Lernende (B1, B3) hörten sich ihre Erzählungen, ohne Aufforderung der Lehrpersonen, zu Hause noch einmal an, suchten weitere Fehler und verbesserten diese. B1, B2, B3 nahmen bei der Verbesserung die Hilfe der Lehrpersonen in Anspruch und fragten bei Unsicherheiten nach. B4 versuchte seine Fehler alleine zu finden, stellte allerdings fest, dass dies außerordentlich schwierig sei, da er selbst seine Fehler nicht so einfach finden könne, da er die Erzählung seines Wissens zufolge korrekt durchgeführt habe. Diese Aussage erscheint besonders erwähnenswert im Zuge dieser Untersuchung. So stellt sich die Frage, ob eine umfassende Selbstkorrektur ohne jegliche Hilfe von Lehrpersonen oder Erstsprachler/innen überhaupt möglich ist. Dies soll im letzten Kapitel diskutiert werden.

Die Phase nach dem Erzählen (NE) von der Außensicht betrachtend konnte bemerkt werden, dass die Lernenden sehr erschöpft und ausgelaugt schienen. Auf alle Fälle wirkten die Teilnehmer/innen jedoch nach der ersten Einheit zufrieden. Nach der zweiten Einheit sah es so aus, als ob die Lerner/innen froh über das Ende der Konversationseinheit seien. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Lernenden bereits von Anfang an etwas zerstreut waren, im Laufe der Einheit sehr viel leisteten und die Zeit gegen Ende so knapp wurde, dass das Abhören des Gesamtergebnisses in die Hausübung verlegt werden musste. Das Erfolgserlebnis blieb aus. Dies sollte bei zukünftigen Unterrichtskonzeptionen unbedingt vermieden werden, da der Erfolg des Konzeptes immer auch von einem positiven Gefühl der Lernenden am Ende desselben abhängt. Glücklicherweise berichteten die Lerner/innen im Laufe des Interviews von einem positiven Gefühl nach dem Erzählen und dem Eindruck, dass in beiden Einheiten die zweite Fassung der Erzählung besser gewesen sei. Diese Aussagen decken sich auch mit dem Feedback, welches nach jeder Einheit von allen übrigen Teilnehmern/innen eingeholt wurde. Nach der ersten Einheit waren fast alle und nach der zweiten Einheit alle Lernenden davon überzeugt, dass ihre Erzählung durch die Selbstkorrektur eine Verbesserung erfahren hat. Im Zuge der Feedbackrunden hoben zwei Teilnehmende (T1, T2) den Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen und den Kontakt zu anderen Lernenden als besonders positiv hervor. Dass das Teilen einer Erzählung nicht

nur sprachlich, sondern auch Vorteile im Hinblick auf die Gruppendynamik bringen kann, wurde bereits im Theorieteil dieser Arbeit diskutiert und kann nun diesen Beispielen zufolge aus der Praxis bestätigt werden.

In den Feedbackrunden und in den Interviews sprachen die Lerner/innen auch über Schwierigkeiten, die sie im Zuge des Unterrichtsgeschehens erlebt hatten. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen gab nach der zweiten Einheit als Rückmeldung, dass sie Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik gehabt hätten. Im Zuge der Interviews wurden weitere Hürden angegeben: bei der Konstruktion längerer Sätze (B4) oder der Erzählung (B2), das Fehlen des nötigen Wortschatzes (B3) oder das Finden von Fehlern in der Phase der Selbstkorrektur (B4).

Zum Schluss sollte auch das Erleben hinsichtlich der eigenen mündlichen Sprachkompetenz und der Veränderung dieser im Zuge der Aktionsforschung thematisiert und somit die Tauglichkeit des Unterrichtskonzeptes vonseiten der Lernenden eingeschätzt werden. Dies wurde mit Hilfe der Interviews erfragt. Alle vier Lerner/innen betrachteten das Konzept als zielführend. Zwei Lernende (B2, B4) beurteilten den expliziten Einbezug der Fertigkeit Hören als hilfreich, um sich hinsichtlich der eigenen mündlichen Sprachkompetenz zu verbessern.

Durch die vorangegangenen Zusammenstellungen kann die erste Forschungsfrage „Wie erleben Lernende Grammatikarbeit im Zuge mündlichen Erzählens?“ kurz wie folgt beantwortet werden: Grundsätzlich erleben die DaF-Lernenden das Unterrichtsgeschehen positiv. Sie schätzen das Konzept erfolgreich ein und können dies durch ihre eigene Erfahrung bestätigen.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „Weisen die Wiedererzählungen eine höhere grammatische Korrektheit auf?“ wurden die Erzähltexte der Lernenden transkribiert und vergleichend anhand festgelegter sprachlicher Bewertungskriterien analysiert. Nicht nur die Morphosyntax, sondern auch die Lexik und die Struktur der Erzählung wurden bewertet. Insgesamt wurden pro Erzähler/in je zwei Versionen von zwei Erzählungen, insgesamt also vier Erzähltexte pro Erzähler/in, ausgewertet. Hinsichtlich des Aufbaus einer Erzählung und deren unterschiedlichen Bestandteilen kann gesagt werden, dass die Erzähltexte meistens über alle Bestandteile nach Labov und Waletzky (1973) verfügen. Bezugnehmend auf den ersten Erzählimpuls *Ein (sprachliches) Missverständnis* konnte festgehalten werden, dass die Lernende E1 das Thema vollständig verfehlt hatte, indem sie über ein Erlebnis aus ihrer Kindheit berichtete. Die Lernende E2 sprach über ein sprachliches Missverständnis und die

übrigen zwei Teilnehmenden (E3, E4) über einen widerfahrenen Irrtum. In den Erzählversionen der Lernenden E1 sind alle Teile der Erzählung enthalten. Auch konnten einige lexikalische Verstöße entdeckt werden, jedoch blieb das Erzählte dennoch verständlich. Von der Lernenden konnten einige morphosyntaktische Fehler im Zuge der Version 2 bereinigt werden, allerdings wurde die Erzählung beim zweiten Durchgang weiter ausgebaut, wodurch neue Fehler aufgetreten sind. Dadurch kann eine höhere grammatische Korrektheit der Wiedererzählung nicht eindeutig bestätigt werden. Die Teilnehmerinnen E2, E3 vernachlässigten bei ihren Erzählungen das Abstract und begannen beide direkt mit der Orientierung. Dadurch hatte die zuhörende Person kaum Zeit sich auf die Geschichte einzustimmen. E3 erachtete bei der zweiten Version die Coda der Erzählung scheinbar ebenfalls als überflüssig, da diese nicht vorhanden war. Lexikalisch gab es bei beiden wenige Ungereimtheiten, welche den Sinn des Gesagten nicht minderten. Denkt man daran, dass E3 im Zuge der Interviews erwähnt hatte, dass sie Schwierigkeiten aufgrund des fehlenden Wortschatzes gehabt hatte, konnte dies durch die Betrachtung ihrer Erzählungen nachvollzogen werden. Insgesamt wiesen beide Wiedererzählungen, sowohl jene von E2 als auch die von E3, eine höhere grammatische Korrektheit auf. E4 fügte alle Bestandteile einer Erzählung erfolgreich zusammen und schaffte es als einziger, einen Spannungsbogen bis hin zum Höhepunkt der Geschichte zu erzeugen. Allerdings fand man in seinen Erzähltexten so machen lexikalischen Verstoß, welcher kurze Passagen des Geschehnisses unverständlich machte. Auch bei seiner Erzählung konnte in der Endfassung ein höheres Maß an Korrektheit festgestellt werden.

Die Erzählungen zum zweiten Erzählimpuls betrachtend soll an dieser Stelle gesagt werden, dass die Lernenden den Arbeitsauftrag erhielten, Erzählungen auf der Basis einer gewählten Interjektion vorzubereiten und die Interjektionen auch aktiv in die Erzählung einzubauen. Die Interjektionen wurden allerdings nur in zwei (E2*, E3*) von vier Erzähltexten vorgefunden. E1* begann ihre Erzählung mit Hilfes eines sehr spärlichen Abstractes und der Orientierung. Da kein Spannungsbogen vorhanden war und es auch keine Komplikation in der Geschichte gab, konnte der Höhepunkt, das Resultat und die Coda bestenfalls vermutet werden. In der zweiten Version war im Gegensatz zur vorangegangenen ein Schluss vorhanden. Lexikalische Verstöße tauchten in der Erzählung wenige auf und sie minderten das Verständnis keineswegs. Insgesamt wurde die zweite Version der Erzählung im Zuge der sprachlichen Bewertung als korrekter und klarer gewertet. E2* leitete ihre Erzählung mit dem Wort „So!“

ein und demonstrierte damit den Beginn ihrer Geschichte. Wird dieser Anfang dem Abstract gleichgesetzt, können alle Teile einer Erzählung als gegeben betrachtet werden. Allerdings präsentierte sich der Schluss der Erzählung genauso spärlich wie der Beginn. Auf der lexikalischen Ebene konnten wenige Verstöße vermerkt werden, insgesamt ist die zweite Version der Geschichte hinsichtlich der Grammatik als korrekter zu beurteilen. Den Beginn der Erzählung zeigte E3* ebenso wie E2* mit einem Wort („Okay“), welches nicht wirklich als Abstract gelten kann. Auch auf den Spannungsbogen verzichtete die Lernende komplett. Sie reihte Fakten und Sätze, wie auch beim ersten Erzählimpuls, aneinander, die alle Teile der Erzählung verdeutlichten. Einzig die Coda fehlte beim zweiten Durchgang der Erzählung. Lexikalisch war das Erzählte durchaus verständlich. Außerdem wurden bei der zweiten Durchführung einige morphosyntaktische Fehler ausgebessert, wodurch diese eine höhere Korrektheit aufwies. E4* produzierte wiederum die längste aller vier Erzählungen. Waren Abstract, Orientierung und Coda eindeutig in der Erzählung vorhanden, konnten zu Komplikation und Resultat reine Vermutungen angestellt werden. In der ersten Version fanden sich einige unzureichende Formulierungen wieder, die das Verständnis des Erzähltextes negativ beeinflussten. Hinsichtlich der Fehleranzahl im Bereich der Morphosyntax konnte eine geringe Verminderung dieser beim zweiten Versuch beobachtet werden. Aufgrund häufiger Unterbrechungen durch die zuhörende Person beim zweiten Durchgang wirkte diese Version etwas fragmentarisch. Im Interview hatte der Lernende erwähnt, dass jeweils beim zweiten Durchgang vermehrt Fragen an ihn gestellt wurden, wodurch die Erzählung schlussendlich nicht so gut war, wie sie hätte sein können. Nichtsdestotrotz scheint E4* ein Lernender zu sein, welcher keine Angst vor Fehlern hat und für den die Produktion der Erzählung und die Interaktion mit den anderen Lernenden wichtiger erschien, als die Vermeidung von unverständlichen Passagen im Zuge des Erzählens. Die Erzählungen der anderen wirkten im Gegensatz dazu sehr kurz und mit Bedacht auf Korrektheit.

Aufgrund der vorhergegangenen Zusammenfassung kann die zweite Forschungsfrage „Weisen die Wiedererzählungen eine höhere grammatische Korrektheit auf?“ eindeutig mit „Ja“ beantwortet werden. Natürlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich diese Verbesserungen entlang einer breiten Spannweite bewegen.

6 Resümee und Ausblick

Ziel dieser Diplomarbeit war es, das mündliche Erzählen und die Arbeit an der Grammatik zu verknüpfen, um herauszufinden, wie die Lernenden eine solche Kombination erleben und ob durch Überarbeitung und wiederholtem Erzählen eine Verbesserung der mündlichen Ausdrucksweise in den Wiedererzählungen erreicht werden kann. Außerdem sollte so die Fertigkeit des Erzählens in der Fremdsprache Deutsch trainiert werden, welche die Teilnehmer/innen in ihrem Alltag als wichtiges Tool zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nutzen können. Die Auswertung der Daten ergab, dass die Lernenden die Durchführung des Unterrichtskonzeptes positiv erlebt hatten und die Wiedererzählungen überwiegend, jedoch mit einer großen Spannweite, eine höhere grammatische Korrektheit aufwiesen. Dabei schien es für die meisten Lernenden weniger wichtig, ob es sich um selbst Erlebtes oder Erfundenes handelte, viel bedeutender war das In-Kontakt-Treten mit dem Gegenüber, um die eigene mündliche Kompetenz zu schulen und zu verbessern.

Blickt man am Ende auf die durchgeführte Aktionsforschung, so kann ohne Weiteres gesagt werden, dass die Lernenden bei der Durchführung des Unterrichtskonzeptes selbst sehr viel Mühe investiert haben, um ihre mündliche Ausdrucksweise zu verbessern. Allerdings fällt es Fremdsprachlern/innen sehr schwer, individuell sprachliche Ungereimtheiten zu entdecken und Fehler zu korrigieren. Aufgründdessen sollen an dieser Stelle Vorschläge für mögliche Alternativen im Hinblick auf die Phase der Korrektur aufgezeigt werden: Denkbar wäre es, dass die Selbstkorrektur hinsichtlich eines bestimmten Grammatikthemas, welches zuvor im Kursraum gemeinsam besprochen wurde, gewinnbringender wäre. Auch eine genaue Anleitung der Lehrperson hinsichtlich der Bildung und der Besonderheiten des gewählten Aspektes könnte während der Phase der Korrektur Hilfestellung leisten. Das Aufeinandertreffen verschiedener Individuen und Sprachniveaus, welche für vier Wochen einen Konversationskurs besuchten und insgesamt 16 Stunden gemeinsam an ihrer mündlichen Kompetenz arbeiteten, machte es nahezu unmöglich, die Korrektur auf lediglich ein bis zwei Grammatikthemen zu beschränken, davon abgesehen, dass es keinesfalls das Ziel der Forschung war, sich lediglich auf einen Bruchteil der Schwierigkeiten zu beschränken. Aufgrund unterschiedlicher Verbesserungswünsche und Bedürfnisse sollte den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, ganz individuell an ihren sprachlichen Baustellen zu arbeiten. Die Hürden, die dieser Anspruch mit sich bringt, spiegeln sich

allerdings auch in den Ergebnissen wider. So kann diesbezüglich besonders auf die Aussage eines Lernenden (B4: 136ll.) verwiesen werden, der meinte, dass er immer bemüht sei, seine Sätze und seine gesamte Erzählung sprachlich und explizit grammatisch korrekt zu gestalten und es infolge schwierig wäre, seine eigenen Fehler zu erkennen, da der mündliche Erzähltext in seinem Kopf stets richtig sei. Daraus ergibt sich, dass viele sprachliche Verstöße erst durch den gezielten Verweis von anderen Personen entdeckt werden können. Deshalb soll, an den ersten Vorschlag zur Konzentration der Korrektur auf ein bis zwei Grammatikthemen anschließend, an dieser Stelle eine weitere Möglichkeit der Abwandlung des Konzeptes präsentiert werden: Besonders ertragreich könnte das Unterrichtskonzept in Form von Sprachtandems werden. Es könnten also zwei Sprachen gleichzeitig geübt werden, indem eine Erzählung in Deutsch und die zweite in einer anderen Sprache durchgeführt werden würde. So wäre für beide Sprachen ein/e Spezialist/in vor Ort und die Korrektur könnte gemeinsam durchgeführt werden. In der heutigen Zeit könnte dieser Vorschlag natürlich auch mit Hilfe der digitalen Medien z.B. via Skype ausgeführt werden. Dabei geht es auf keinen Fall darum, den Lernenden sogleich die Lösungen zu präsentieren, sondern es soll Hilfestellung geboten werden, indem auf die fehlerhaften Stelle verwiesen wird. Die Dynamik des Zusammenwirkens von explizitem und implizitem Wissen wurde von verschiedenen Autoren/innen wie DeKeyser (2009), Ellis N. (2005), Ellis R. (2005), Gass und Selinker (2008) aufgegriffen und beschrieben. Idealerweise kann der/die Lernende auf bereits Gelerntes, ihr/sein explizites Regelwissen zurückgreifen und unter dessen Zuhilfenahme eine Verbesserung durchführen. Durch regelmäßige Anwendung des Gelernten kann dieses, wie bereits im Theorieteil nach DeKeyser (2009) thematisiert, vom expliziten in den impliziten Zustand überführt und somit automatisiert werden.

Doch nicht nur die Arbeit an der Sprache, sondern auch das Hören, welches im Rahmen dieses Unterrichtskonzeptes eine beachtliche Rolle spielt, trägt dazu bei, dass Sprache und die zugrundeliegenden Strukturen von den Lernenden im Sinne von Grammatikarbeit erkannt werden müssen, damit der Sinn des Gesagten im Detail erschlossen werden kann, wie von Helbig (1992) begründet. Damit wird nicht nur die Fertigkeit Hören trainiert, wie zwei Lernende (B2, B4) im Interview positiv anmerken, sondern auch grammatische Strukturen können im Idealfall aufgenommen und im Zuge der eigenen Sprachproduktion wiederverwendet werden. Auch aus diesem Grund wäre die Zusammenarbeit mit

einem/einer Erstsprachler/in von Vorteil, da fehlerfreie Formulierungen leichter verstanden und infolge unverändert übernommen werden können.

Abschließend kann Folgendes gesagt werden: Im Großen und Ganzen steckt sehr viel Potenzial in einem derartigen Unterrichtskonzept, was auch die Lernenden im Zuge des Interviews anmerkten, indem sie die Methode als zielführend im Hinblick auf die Verbesserung der eigenen mündlichen Sprachkompetenz betrachteten. Unter entsprechender Veränderung der Kritikpunkte an diesem Konzept kann dieses vermutlich bei erneuter Anwendung zu noch größeren Erfolgen führen und den Lernenden als Instrument dienen, sich auch in der Mündlichkeit der Fremdsprache Deutsch gezielt weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (2012): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541), S. 47–55.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter; Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 4754). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547541>.

Barthes, Roland (2007): Das semiologische Abenteuer. [6. Aufl.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1441 = n.F., 441).

Bausinger, Hermann (1977): Alltägliches Erzählen. In: Kurt Ranke (Hg.): Aarne - Bayerischer Hiasl. Unter Mitarbeit von Hermann Bausinger, Wolfgang Brückner, Max Lüthi, Lutz Röhrich und Rudolf Schenda. Berlin: De Gruyter (Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur hist. und vergl. Erzählforschung. 15 Bände mit je 5 Lfgn, 1), S. 323–330.

Becker, Tabea (2009): Erzählentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In: Michael Krelle und Carmen Spiegel (Hg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 64–81.

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. In: Heinz Abels, Nina Baur und Fuchs-Heinritz Werner (Hg.): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–105.

Berman, Ruth (2001): Narrative development in multilingual contexts: a cross-linguistic perspective. In: Ludo Verhoeven und Sven Strömquist (Hg.): Narrative Development in a Multilingual Context. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin (Studies in Bilingualism, 23), S. 419–428.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp (2007): Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. 5. Aufl. Boston, Mass: Pearson A & B.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen. 4., überarb. Aufl., [Nachdr.]. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master).

Burns, Anne (2010): Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners. New York: Routledge (ESL & applied linguistics professional series). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10358653>.

Claussen, Claus (2000): Erzähl mal was! Erzählkompetenzen in der Grundschule - kreative Unterrichtsideen. Augsburg: Auer (Grundschule).

Corder, S. P. (1967): THE SIGNIFICANCE OF LEARNER'S ERRORS. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (1-4). DOI: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161.

DeKeyser, Robert (2007): Automaticity and automatization. In: Peter Robinson (Hg.): Cognition and second language instruction. 3. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press (The Cambridge applied linguistics series), S. 125–151.

DeKeyser, Robert (2009): Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: Catherine Doughty und Jessica Williams (Hg.): Focus on form in classroom second language acquisition. 8. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press (The Cambridge applied linguistics series), S. 42–63.

Denzin, Norman K. (1978): The research act. A theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. New York: McGraw-Hill.

DeutschAkademie. Online verfügbar unter <https://www.deutschakademie.com/>, zuletzt geprüft am 09.01.19.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Aufl. Bern, Stuttgart: A. Francke; UTB GmbH (UTB, 1697). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838535999>.

Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1 - 3. Berlin: De Gruyter. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1515/9783110922721>.

Elliott, John (1998): Action research for educational change. 6. Aufl. Philadelphia: Open Univ. Press (Developing teachers and teaching).

Ellis, Nick C.; Larsen-Freeman, Diane (2009): Language as a complex adaptive system. Hoboken, NJ: Wiley (Language learning, 59.2009, Suppl. 1).

Ellis N., Nick C. (2005): At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. In: *Stud. Sec. Lang. Acq.* 27 (02), S. 177. DOI: 10.1017/S027226310505014X.

Ellis R., Rod (2005): Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A Psychometric Study. In: *Stud. Sec. Lang. Acq.* 27 (02), S. 141–172. DOI: 10.1017/S0272263105050096.

Flick, Uwe (2011): An introduction to qualitative research. 4. ed., repr. Los Angeles, Calif.: SAGE.

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken- ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verl., S. 371–395.

Gass, Susan M.; Selinker, Larry (2008): Second language acquisition. An introductory course. 3. ed. New York: Routledge.

Götz, Thomas (2011): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. 1. Aufl. Paderborn: Schöningh (StandardWissen Lehramt, 3481). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838534817>.

Gülich, Elisabeth (2008): Alltägliches erzählen und alltägliches Erzählen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 36 (3). DOI: 10.1515/ZGL.2008.034.

Günthner, Susanne (2012): Kleine interaktionale Erzählungen als Ressourcen der Fremd- und Selbststilisierung. In: Friederike Kern (Hg.): Erzählen als Form - Formen des Erzählens. Berlin: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 295), S. 65–83.

Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-11463-5>.

Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2018): Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Helbig, Gerhard (1992): Wie viel Grammatik braucht der Mensch? In: *Deutsch als Fremdsprache* (29), S. 150–155.

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK], 19.2). Online verfügbar unter <http://www.reference-global.com/doi/book/10.1515/9783110169409.2>.

Helffferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.

Hopf, Christel (2003): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 589–599.

Hopkins, David (2009): A teacher's guide to classroom research. 4. ed., reprinted. Maidenhead: Open Univ. Press.

Kleppin, Karin (Hg.) (2002): Fehler und Fehlerkorrektur. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache Fernstudieneinheit, 19).

Kleppin, Karin (2010): Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 224–227.

Kleppin, Karin; Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 34).

Kotthoff, Helga (2018): Nicht ausgebaute Erzählungen. In: *Z Literaturwiss Linguistik* 48 (2), S. 225–248. DOI: 10.1007/s41244-018-0091-9.

Krashen, Stephen D. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press (Language teaching methodology series).

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden). Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>.

Labov, William (1972): Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular. 8. printing. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.

Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: June Helm (Hg.): Essays on the verbal and visual arts // Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. 2. pr. Seattle: Univ. of Washington Pr (American Ethnological Society Proceedings of the Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society, 1967), S. 12–44.

Lewis, Michael (1999): The lexical approach. The state of ELT and a way forward. Reprinted. Hove, Stuttgart: Language Teaching Publications; Klett.

Lewis, Michael; Gough, Cherry (2009): Implementing the lexical approach. Putting theory into practice. [Nachdr.]. Andover: Heinle Cengage Learning.

Linde, Charlotte (1993): Life stories. The creation of coherence. New York: Oxford University Press (Oxford Studies in Sociolinguistics). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10278736>.

Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-11291-4>.

Martínez, Matías (Hg.) (2017): Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Maslow, Abraham H. (2008): Motivation und Persönlichkeit. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo rororo-Sachbuch, 17395).

Mayring, Philipp (2002): Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407290939.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik). Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930.

Merkel, Johannes; Nagel, Michael (1982): Erzählen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ((Rororo/-Taschenbuchausgabe], 7661 = Rororo Sachbuch)).

Merton, Robert King; Kendall, Patricia L. (1946): The focused interview. In: *American Journal of Sociology* 41 (6), S. 541–547. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/2770681>, zuletzt geprüft am 18.01.19.

Messer, Barbara; Masemann, Sandra (2012): Inhalte merk-würdig vermitteln. 45 Methoden, die den Merkfaktor erhöhen. Weinheim: Beltz (Weiterbildung & Training).

Mey, Günter; Mruck, Katja (2010): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Naderer, Gabriele (2011): Auswertung und Analyse qualitativer Daten. In: Gabriele Naderer und Eva Balzer (Hg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen - Methoden - Anwendungen. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 405–436.

Pagonis, Giulio; Salomo, Dorothê (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. (51), S. 10–14. Online verfügbar unter www.FremdspracheDeutschdigital.de, zuletzt geprüft am 02.02.19.

Posch, Peter; Zehetmeier, Stefan (2010): Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. Hg. v. ResearchGate. Online verfügbar unter

https://www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft, zuletzt geprüft am 11.01.19.

Prenzel, Manfred; Lankes, Eva-Maria; Minsal, Beate (2000): Interessensentwicklung im Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Ulrich Schiefele (Hg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung ; [Andreas Krapp zu seinem 60. Geburtstag am 3. Juli 2000 gewidmet. Unter Mitarbeit von Andreas Krapp. Münster: Waxmann, S. 11–30.

Quasthoff, Uta; Ohlhus, Sören (2017): Mündliches Erzählen. In: Matías Martínez (Hg.): Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 76–86.

Quasthoff, Uta; Stude, Juliane (2018): Narrative Interaktion: Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. In: *Z Literaturwiss Linguistik* 48 (2), S. 249–275. DOI: 10.1007/s41244-018-0092-8.

Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: Gunter Narr (Kommunikation und Institution, 1).

Quasthoff, Uta M. (2000): Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven F. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Linguistics of text and conversation : an international handbook of contemporary research. Berlin: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK], 16.1).

Ranke, Kurt (Hg.) (1977): Aarne - Bayerischer Hiasl. Unter Mitarbeit von Hermann Bausinger, Wolfgang Brückner, Max Lüthi, Lutz Röhrich und Rudolf Schenda. Berlin: De Gruyter (Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur hist. und vergl. Erzählforschung. 15 Bände mit je 5 Lfgn, 1). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=3042498>.

Reininger, Doris (2008): Mündliches biographisches Erzählen im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. -eine Unterrichtsaktivität aus der Perspektive der Lernenden und Lehrenden. Dissertation, Wien.

Reininger, Doris (2009): "Aber biografisch, das bin ich selbst!". Mündliches biografisches Erzählen als Unterrichtsaktivität im zweit- und fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Erwachsenen. 1. Aufl. Innsbruck: Studien-Verl. (Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Serie B, 13).

Riemer, Claudia (2010): Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 359–363.

Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Karen Schramm, Daniela Caspari, Friederike Klippel und Michael K. Legutke (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–172.

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin/Boston: De Gruyter (Akademie Studienbücher - Sprachwissenschaft). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4749654>.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Zugl.: Kassel, Gesamthochsch., Habil.-Schr., 1993. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Scheffl, Michael (2005): Theorie und Praxis des Erzählens. In: *Der Deutschunterricht* (2), S. 2–6.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh (UTB Sprachwissenschaft, 8541).

Segermann, Krista (2001): Wie kann 'Grammatik' gelernt werden? In: Wolfgang Börner und Vogel Klaus (Hg.): Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte. Bochum: AKS-Verlag (Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF), 29), S. 193–207.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* (173), S. 91–122.

Spieß, Constanze; Tophinke, Doris (2018): Alltagspraktiken des Erzählens. In: *Z Literaturwiss Linguistik* 48 (2), S. 193–201. DOI: 10.1007/s41244-018-0089-3.

Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 319–331.

Surkamp, Carola (Hg.) (2017): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-04474-7>.

Tschirner, Erwin (2004): Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen. In: María José Domínguez Vázquez (Hg.): El alemán en su contexto español. Actas IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España ; Santiago de Compostela, 26 - 28 de septiembre de 2002 = Deutsch im

spanischen Kontext. Santiago de Compostela: Univ (Cursos e congresos da Universidade de Santiago de Compostela, 145), S. 39–65.

Ur, Penny (2004): Grammar practice activities. A practical guide for teachers. 19. Aufl. Stuttgart, Cambridge: Klett; Cambridge Univ. Press (Cambridge handbooks for language teachers).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Struktur einer Erzählung nach Labov (1972, S. 369)	13
Abbildung 2: Die Hierarchie der Bedürfnisse nach Maslow (1954), eigene Darstellung	21
Abbildung 3: Erwerb und Lernen einer zweiten Sprache bei der Sprachproduktion nach Krashen 1982, S. 16	25
Abbildung 4: Dokumentationsbogen 1. Erzähldurchgang, eigene Darstellung	43
Abbildung 5: Dokumentationsbogen 2. Erzähldurchgang, eigene Darstellung	44
Abbildung 6: Befragung am ersten Kurstag, eigene Darstellung	46
Abbildung 7: Interviewleitfaden und Themenkomplexe, eigene Darstellung	49
Abbildung 8: Feedbackbogen nach jedem Erzählimpuls, eigene Darstellung	50
Abbildung 9: Merkmale der Untersuchungsteilnehmer/innen, eigene Darstellung	54
Abbildung 10: Produktionshilfen- Abstract-Orientierung, eigene Darstellung.....	56
Abbildung 11: Produktionshilfen- Komplikation, eigene Darstellung.....	56
Abbildung 12: Produktionshilfen- Resultat, eigene Darstellung.....	57
Abbildung 13: Mögliche Produktionshilfen-Coda, eigene Darstellung.....	58
Abbildung 14: Arbeitsblatt zum Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis, eigene Darstellung	60
Abbildung 15: Interjektionskärtchen, eigene Darstellung	61
Abbildung 16: Erzählkärtchen, eigene Darstellung	62
Abbildung 17: Kategoriensystem, eigene Darstellung	66
Abbildung 18: Überarbeitetes Kategoriensystem, eigene Darstellung.....	67

Anhang

A Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Verknüpfung von mündlichem Erzählen und der Arbeit an der Grammatik. Dies geschieht im Rahmen einer Aktionsforschung im DaF-Unterricht mit Erwachsenen mit Hilfe eines dafür entworfenen Unterrichtskonzeptes.

Ziel der Diplomarbeit war es, herauszufinden, wie die Lernenden die Arbeit an der Grammatik im Zuge mündlichen Erzählens erleben und ob die Wiedererzählungen eine höhere grammatische Korrektheit aufweisen.

Auf Grundlage der Theorie wurden vier von insgesamt 12 Lernenden im Interview zum Erleben des Unterrichtsgeschehens, welches in verschiedene Teile gegliedert wurde, befragt. Weiters wurden die mündlichen Erzähltexte der vier Lernenden, welche im Zuge der Aktionsforschung aufgenommen wurden, ausgewertet und sprachlich bewertet.

Die Diplomarbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Im theoretischen Teil wird zunächst der aktuelle Forschungsstand dargestellt und die Notwendigkeit der vorliegenden Untersuchung begründet. Außerdem werden die Themen Erzählung, Motivation und Grammatikaneignung theoretisch fundiert. Im empirischen Teil wird das Forschungsdesign vorgestellt und es werden genaue Informationen zur Datenerhebung gegeben. In weiterer Folge wird die Auswertung der Beobachtung, der Interviews, der Feedbackrunden und der Erzähltexte vorgestellt. Schlussendlich werden die Ergebnisse im Kontext der Diplomarbeit interpretiert. Die Untersuchung ergibt, dass die Lernenden die Kombination von mündlichem Erzählen und Grammatikarbeit positiv bewerten und im Unterrichtskonzept Potenzial zur Verbesserung bzw. Erweiterung ihrer mündlichen Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch sehen. Dies zeigen auch die Resultate der sprachlichen Bewertung der mündlichen Erzähltexte, die bei der Wiedererzählungen zumeist eine höhere grammatische Korrektheit aufweisen. Dennoch wären einige Verbesserungen hinsichtlich des Unterrichtskonzeptes erstrebenswert, um bessere Ergebnisse zu erreichen. Im letzten Kapitel werden hierfür Vorschläge präsentiert.

B Planungsraster - Unterrichtssequenzen

Planungsraster für die Unterrichtssequenz - Erzählimpuls 1 - Ein (sprachliches) Missverständnis

Abfolge	Inhalte	Ziele	Sozialform	Organisation des Raumes/Material	Zeit
1	Thema wird kurz vorgestellt	Die Lernenden sollen kurz darüber informiert werden, wie eine solche Erzählsequenz ablaufen wird	Plenumsbesprechung	--	5 min
2	Aufbau einer Erzählung, Erarbeitung von Produktionshilfen	Die Lernenden sollen den Aufbau einer Erzählung mit Hilfe eines praktischen Beispiels und geeignete Redemittel in den unterschiedlichen Phasen einer Erzählung kennenlernen	Plenum - Rundgang im Kursraum	Stationen, Tafel, Magnete, Stifte, Produktionshilfen-Material, Notizblätter, rotes Band, Schere	25 min.
3	Vorbereitung der autobiographischen Erzählung	Die Lernenden machen sich mit Hilfe des Arbeitsblattes Notizen zu ihrer Erzählung und können diese, wenn genug Zeit vorhanden ist, auch bereits einmal alleine üben	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	15 min.
4	Durchführung des ersten Erzähldurchgangs	Die Lernenden erzählen einem/r Partner/in von ihrem Erlebnis (+Audioaufnahme)	Partner/innenarbeit	Arbeitsblatt, Diktier-App	20 min.
5	Selbstkorrektur	Die Lernenden hören ihre Erzählung noch einmal an und überarbeiten einen kurzen Teil, den sie grammatisch verbessern möchten, sie machen sich Notizen dazu, die Lehrpersonen unterstützen dabei	Einzelarbeit, auch Partner/innenarbeit möglich, Unterstützung durch die Lehrpersonen	Arbeitsblatt, Diktier-App, Kopfhörer, Notizblatt	20 min.
6	Durchführung des zweiten	Die Lernenden erzählen ihre Geschichte einer anderen	Partner/innenarbeit	Arbeitsblatt, Notizen,	20 min.

	Erzähldurchgangs	Person (+Audioaufnahme)		Diktier-App	
7	Feedback	Die Lernenden geben mit Hilfe des Feedbackbogens eine Bewertung des Erzählimpulses ab	Einzelarbeit	Feedbackbogen	5 min.

Planungsraaster für die Unterrichtssequenz - Erzählimpuls 2 - Interjektionen

Abfolge	Inhalte	Ziele	Sozialform	Organisation des Raumes/Material	Zeit
1	Thema wird kurz vorgestellt	Die Lernenden werden darauf hingewiesen, dass noch einmal eine Erzählung geübt, aufgenommen und grammatisch verbessert werden soll. Hinweise zur vorbereitenden Kleingruppenarbeit und den Erzählkärtchen werden gegeben	Plenumsbesprechung	--	5 min
2	Wiederholung des Aufbaus einer Erzählung und von Produktionshilfen	Aktivierung des bereits vorhandenen Wissens, gemeinsame Erarbeitung eines Erzählablaufes an der Tafel	Plenumsbesprechung, Plenumsarbeit	Tafel	10 min.
3	Sammlung von weiteren Interjektionen und Erzählideen zu diesen	Aufwärmübung, Anregungen für die eigene Erzählung	Kleingruppenarbeit	Interjektionskärtchen (beschriftet und blanko)	15 min.
4	Vorbereitung der eigenen Erzählung	Die Lernenden machen sich mit Hilfe von Erzählkärtchen Notizen zu ihrer Erzählung und können	Einzelarbeit	Erzählkärtchen	15 min.

		diese, wenn genug Zeit vorhanden ist, auch bereits einmal alleine üben			
5	Durchführung des ersten Erzähldurchgangs	Die Lernenden erzählen einem/r Partner/in von ihrem Erlebnis (+Audioaufnahme)	Partner/innenarbeit	Erzählkärtchen, Diktier-App	20 min.
6	Selbstkorrektur	Die Lernenden hören ihre Erzählung noch einmal an und überarbeiten einen kurzen Teil, den sie grammatisch verbessern möchten, sie machen sich Notizen dazu, Unterstützung durch Lehrpersonen	Einzelarbeit, auch Partner/innenarbeit möglich, Unterstützung durch die Lehrpersonen	Erzählkärtchen, Diktier-App, Kopfhörer, Notizblatt	20 min.
7	Durchführung des zweiten Erzähldurchgangs	Die Lernenden erzählen ihre Geschichte einer anderen Person (+Audioaufnahme)	Partner/innenarbeit	Erzählkärtchen, Notizen, Diktier-App	20 min.
8	Feedback	Die Lernenden geben mit Hilfe des Feedbackbogens eine Bewertung des Erzählimpulses ab	Einzelarbeit	Feedbackbogen	5 min.

C Erzählimpuls 1 - Ein (sprachliches) Missverständnis: Aufbau einer Erzählung - Arbeitsblatt und Produktionshilfen

1. Abstract- Orientierung (Zeit, Ort, Situation)

Habe ich dir schon von..... erzählt?
So was ist mir auch mal passiert! Das war echt
peinlich/blöd/....
Da kann ich dir eine lustige/schreckliche/spannende
/interessante/seltsame/... Geschichte erzählen.
Vor Kurzem hatte ich ein verrücktes/wunderbares/...
Erlebnis.
Letztes Jahr/Vor zwei Wochen/Als ich nach Wien kam,...
Im Urlaub/Im Supermarkt/Bei meiner Arbeit....

2. Komplikation- Höhepunkt

auf einmal
plötzlich
doch dann
Was war das?
Und das ist noch nicht alles...
Und jetzt pass auf...
Warte, jetzt kommts...
Aber das Beste kommt noch...

3. Resultat- Lösung

Zum Glück/Glücklicherweise/...
Wir hatten echt Glück, denn...
Aber ich hatte eine Idee...
Wir konnten dann aber eine Lösung
finden.
Zum Schluss ist alles gut
ausgegangen...
Wir kamen mit einem Schrecken
davon...
Schlussendlich habe ich...

4. Coda- Schluss

Und weißt du wer die Person war? Meine Nachbarin...
Und das wars!
Daraus habe ich wirklich gelernt.
Das mache ich so schnell nicht wieder.
Das passiert mir nicht noch einmal.
Und seit diesem Erlebnis...
Ich erinnere mich gerne daran zurück.
Heute bin ich froh, dass ich das auch mal erlebt habe.

Die Erzählung

Orientierung

Coda

Komplikation

Resultat

1. Abstract- Orientierung (Zeit, Ort, Situation)

_____ich dir schon von..... erzählt?

Da kann ich dir eine _____Geschichte erzählen.

Vor Kurzem hatte ich ein _____Erlebnis.

So was ist mir auch mal passiert!Das war echt _____.

Im_____.....

peinlich

verrücktes

lustige

Supermarkt

Habe

2. Komplikation- Höhepunkt

auf einmal

plötzlich

lichplötz

Was war das?

Und jetzt pass auf...

Aber das Beste kommt noch...

mal auf ein

? das war was

pass Und auf ! jetzt

noch... Beste Aber das kommt

3. Resultat- Lösung

Wir hatten echt Glück, denn...

Aber ich hatte eine Idee...

Wir konnten dann aber eine Lösung finden.

Zum Schluss ist alles gut ausgegangen...

Wir kamen mit einem Schrecken davon...

Wir hatten

echt Glück, denn...

Aber ich hatte

eine Idee.

Wir konnten dann aber

eine Lösung finden.

Wir kamen mit

einem Schrecken davon.

Zum Schluss ist alles

gut ausgegangen.

4. Coda- Schluss

Und weißt du wer die Person war? Meine Nachbarin...

Und das wars!

Daraus habe ich wirklich gelernt.

Das mache ich so schnell nicht wieder.

Das passiert mir nicht noch einmal.

Und seit diesem Erlebnis...

Ich erinnere mich gerne daran zurück.

Heute bin ich froh, dass ich das auch mal erlebt habe.

D Erzählimpuls 2- Interjektionen: Interjektionskärtchen und Erzählkärtchen

Oje!

Juhu!

Igitt!

Aua!

Ach so!

1 	2
3 	4
5 	6
7 	8

E Informationsblatt und Einverständniserklärung

Informationsblatt

Forschungsprojekt: Grammatikfestigung mit Hilfe autobiographischer Erzählungen

Forscherin: Barbara Köhl

Mail: barbarakoehl@live.de

Tel: 0043 677 61242018

Forschungszeitraum: 11.03.-08.04.19 im Konversationskurs B1

Liebe Studenten/innen der Deutschakademie,

vielen Dank, dass ihr euch bereit erklärt habt, an der Untersuchung teilzunehmen.

Wir werden am Montag, den 18.03.19 und am Montag, den 25.03.19, eine Konversationsübung zum Thema autobiographisches Erzählen machen. Dazu brauchen wir alle eine Diktier-App am Handy, mit der wir unsere Erzählungen aufnehmen können. Bitte ladet euch diese App bis Montag auf euer Handy:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.audioRec>

Nun möchte ich euch noch ein paar allgemeine Informationen geben:

Wir werden im Deutschkurs gemeinsam mit allen anderen Studenten/innen zwei Erzählungen durchführen. Wir machen jede Erzählungen jeweils 2 Mal. Die Erzählungen werden mit dem Handy aufgenommen. Ich bitte euch, mir nach der Einheit die Audioaufnahmen digital zu schicken. Ich bitte euch auch, mir ein Foto von euren Notizen zur Selbstkorrektur zu schicken.

Nach der Untersuchung werde ich ein Interview mit euch führen. Das Interview dauert ca. 15 Minuten und ich möchte eure persönliche Meinung zur Untersuchung hören.

Als kleine Entschädigung gibt es für euch eine Einzelstunde mit mir.

Eure Daten werden **anonymisiert**, nur für die Wissenschaft verwendet und in meiner **Diplomarbeit** veröffentlicht. Ihr könnt eure Zustimmung jederzeit und ohne Grund **widerrufen**, ohne dass negative Konsequenzen für euch daraus folgen.

Falls ihr noch Fragen habt, meldet euch gerne bei mir.

Ich freue mich schon sehr auf den Deutschkurs und bin gespannt.

Barbara Köhl

Einverständniserklärung

Forschungsprojekt: Grammatikfestigung mit Hilfe autobiographischer Erzählungen

Forscherin: Barbara Köhl

Mail: barbarakoehl@live.de

Tel: 0043 677 61242018

Forschungszeitraum: 11.03.-08.04.19 im Konversationskurs B1

Ich nehme am Forschungsprojekt „Grammatikfestigung mit Hilfe autobiographischer Erzählungen“ **freiwillig** teil. Die Forscherin gab alle nötigen Informationen zum Projekt bekannt.

Ich kann diese Zustimmung jederzeit und ohne Grund **widerrufen**, ohne dass negative Konsequenzen für mich daraus folgen. Meine Daten und Arbeitsprodukte sind **anonymisiert** und werden nur für die Wissenschaft verwendet.

Es entstehen **keine Kosten und keine Nachteile** für mich.

Dieses Projekt ist Teil einer **Diplomarbeit**, die veröffentlicht wird.

Name des/r Teilnehmers/in:

Name der Forscherin:

Barbara Köhl

Unterschrift:

Unterschrift:

Consent form

research project: Grammar consolidation with the help of autobiographical narratives

researcher: Barbara Köhl

e-mail: barbarakoehl@live.de

phone: 0043 677 61242018

research period: 11.03.-08.04.19- conversation-course- B1

I **voluntarily** participate in the research project "Grammar consolidation with the help of autobiographical narratives". The researcher announced all the necessary information about the project.

I can **revoke** this consent at any time and for no reason without negative consequences for me. My data and work products are **anonymized** and used only for science.

There are **no costs and no disadvantages** for me.

This project is part of a **thesis** that will be published.

name of the participant:

name of the researcher:

Barbara Köhl

signature:

signature:

F Befragung am ersten Kurstag

Name:

Ich spreche...	sehr gern  	Gern 		nicht so gern 	gar nicht gern  
Außerhalb des Deutschkurses spreche ich...	sehr oft  	Oft 	manchmal 	selten 	nie  
Ich erzähle persönliche Geschichten...	sehr gern  	Gern 		nicht so gern 	gar nicht gern  
Ich spreche für mein Niveau...	sehr gut  	Gut 	ok 	nicht so gut 	schlecht  
Ich möchte das Sprechen verbessern, weil...					

G Dokumentationsbogen

Dokumentationsbogen 1. Erzähldurchgang

Datum:

Dauer:

- Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis
- Erzählimpuls 2- Interjektionen

Reaktion der Lernenden auf die Aufgabenstellung	
Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	
Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	
Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	
Notizen	

Dokumentationsbogen 2. Erzähldurchgang

Datum:

Dauer:

- Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis
- Erzählimpuls 2- Interjektionen

Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	
Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	
Auffällige Veränderungen gegenüber dem 1. Erzähldurchgang	
Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	
Notizen	

H Feedbackbogen

Feedbackbogen zum Erzählimpuls _____

Allgemein			
1. Erzählen			
2. Erzählen			
+			
-			

I Interviewleitfaden

Fragen	Themenkomplex
Kannst du dich noch an unsere Erzählungen erinnern? Bitte erzähle mir davon.	Einstiegsfrage
Was hast du gedacht, als die Lehrerin die Aufgabenstellung präsentierte? Wie fandest du die Erzählimpulse? Was ist dir dazu eingefallen? Wie ist es dir bei der Wahl der Geschichte ergangen?(Wusstest du sofort über welches Erlebnis du erzählen wirst oder musstest du lange überlegen?)	Erleben vor dem Erzählen
Welches Gefühl hattest du während der ersten Erzählung? Wie war es einer anderen Person eine persönliche Geschichte zu erzählen? Was war gut? Wo hattest du Schwierigkeiten? Wie hat die andere Person auf deine Erzählung reagiert?(Was hat die andere Person zu deiner Erzählung gesagt?)	Erleben des ersten Erzähldurchgangs
Wie war es für dich, dich selbst zu hören? Wie empfandest du die Fehlersuche? Wie ist es dir dabei ergangen?(War es schwierig oder einfach? Hast du die Hilfe der Lehrperson in Anspruch genommen?)	Erleben während der Selbstkorrektur
Wie war es für dich die Geschichte noch einmal zu erzählen? Wie hast du dich gefühlt? Welche Veränderungen gab es hinsichtlich der ersten Version?	Erleben des zweiten Erzähldurchgangs
Wie hast du dich nach den zwei Erzählungen gefühlt? Wie findest du dieses Unterrichtskonzept? Welche Erfahrung nimmst du mit? (Hast du etwas lernen können oder nicht? Hat sich deine mündliche Kompetenz verbessert?Wenn ja, wie?)	Erleben nach dem Erzählen
Was möchtest du noch dazu sagen?	Abschlussfrage

J Kategoriensystem

Kategorie	Beschreibung
Erleben vor dem Erzählen	bei Präsentation des Unterrichtskonzeptes, bei Vorstellung des Erzählimpulses, bei Suchen und Finden des Themas, bei der Vorbereitung
Erleben während des Erzählens	beim ersten Durchgang, Reaktion und Interaktion des Gesprächspartners, beim zweiten Durchgang, Hilfe von Partner/Lehrerin, Veränderungen zwischen erstem und zweitem Durchgang
Erleben der Selbstkorrektur	Interaktion mit anderen/Lehrerin, Selbstkorrektur oder Fremdkorrektur
Erleben nach dem Erzählen	nach dem ersten Erzählen, nach dem zweiten Erzählen, nach der Beendigung der Bearbeitung eines Erzählimpulses, nach der gesamten Untersuchung
Verbesserung der mündlichen Kompetenz Tauglichkeit des Konzeptes	Einschätzung, ob diese Übung zur mündlichen Kompetenz beigetragen hat, Bewertung des Unterrichtskonzeptes

K Ausgefüllter Dokumentationsbogen

Dokumentationsbogen 1. Erzähldurchgang

Datum: 18.03.19

Dauer: Vorbereitung 15 min., Erzähldurchgang 15 min.

- Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis
- Erzählimpuls 2- Interjektionen

Reaktion der Lernenden auf die Aufgabenstellung	bei Präsentation der Aufgabenstellung hörten alle interessiert zu, vielen war nicht klar, dass sie auf dem Arbeitsblatt Notizen bzw. Stichpunkte zu ihrer Erzählung notieren sollten, einzelnen Lernenden wurde die Aufgabe noch einmal individuell erklärt, dann arbeiteten sie alle sehr konzentriert und leise, alle machten mit <i>Die Teilnehmer/innen arbeiteten konzentriert.¹¹</i>
Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	es war extrem laut im Kursraum, da alle gleichzeitig sprachen (es stellte sich die Frage, ob die Lernenden ihre Erzählung danach gut hören können), Erzählungen waren sehr monologisch, bei manchen Teilnehmern/innen etwas stockend und sehr viele Erzählungen waren sehr kurz, nur ein paar wenige Lernende erzählten länger, auch die Interaktion mit dem/der Zuhörer/in war fast nicht gegeben <i>Zuerst erzählten die Teilnehmer/innen sehr stockend, mit der Zeit wurden alle etwas lockerer.</i>
Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	fast alle mussten lachen, als sie ihre eigene Stimme hörten und sagten, sie finden es komisch sich selbst zu hören, ein paar wenige waren sehr ehrgeizig bei der Fehlerverbesserung, fragten die Lehrpersonen nach richtigen Formen, schrieben alles auf (sie verbesserten 20 min. lang), ein paar andere schrieben die Fehler nicht auf, waren innerhalb von 5 min. fertig und sagten, dass sie die Fehler im Kopf hätten, die übrigen arbeiteten 10-15 min. und korrigierten ihre Erzähltexte teilweise selbst, teilweise mit Hilfe der Lehrperson <i>Die Korrektur, die die Lernenden vornahmen, war sehr oft an der Grammatik der englischen Sprache orientiert, Teilnehmer/innen fragten bei den Lehrpersonen nach</i>

¹¹ Dokumentationen der zweiten Lehrperson sind in kursiver Schrift festgehalten.

Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	Insgesamt haben alle einen sehr interessierten Eindruck gemacht.
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	Die Rolle des/der Zuhörer/in sollte noch einmal besprochen werden, die Lernenden sollten vielleicht an Erzählungen in ihrer Erstsprache denken und ihre Reaktion darauf. Was ist die Aufgabe des/der Zuhörers/in und wie hören wir zu, wenn uns jemand etwas in unserer Erstsprache erzählt? Wie reagiert der Zuhörer/in?
Notizen	

Dokumentationsbogen 2. Erzähldurchgang

Datum: 18.03.19

Dauer: Selbstkorrektur 20 min., Erzähldurchgang 10 min.,

- Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis
- Erzählimpuls 2- Interjektionen

Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	flüssig, ein Teilnehmer liest die korrigierten Sätze von einem Blatt ab, eine Teilnehmerin spricht sehr leise
Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	

Auffällige Veränderungen gegenüber dem 1. Erzähldurchgang	flüssiger als beim ersten Erzähldurchgang
Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	Alle haben sehr fleißig erzählt und mitgearbeitet. Die <i>Teilnehmer/innen scheinen im Gegensatz zu herkömmlichen Konversationsstunden sehr erschöpft.</i>
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	Gruppe in zwei Räume aufteilen, damit mehr Ruhe und Konzentration während des Erzählens gegeben ist und damit sich die Lernenden auf ihren Audioaufnahmen auch hören können
Notizen	

Dokumentationsbogen 1. Erzähldurchgang

Datum: 25.03.19

Dauer: Vorbereitung in Gruppen 15 min., Erzählvorbereitung allein 15 min., Erzähldurchgang 15 min.

- Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis
- Erzählimpuls 2- Interjektionen

Reaktion der Lernenden auf die Aufgabenstellung	Zuerst wurde eine Wiederholung der einzelnen Teile einer Erzählung gemacht, niemand reagierte, niemand konnte sich mehr an die Teile erinnern, dann holte eine Teilnehmerin das Arbeitsblatt vom letzten Termin heraus und las ab. <i>Zuerst waren die Teilnehmer/innen verwirrt¹².</i> Die Aufgabe in der Gruppenarbeit war nicht ganz klar, einigen Gruppen wurde die Aufgabenstellung noch einmal erklärt, dann gab es viele verschiedene Ideen und interkulturellen Austausch(wie heißt die Interjektion in den verschiedenen Ländern?), Teilnehmer/innen haben viel gelacht. <i>Bei der Gruppenarbeit waren die Teilnehmer/innen belustigt und bei weiterer Arbeit begeistert</i>
Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	Bei einigen war es etwas stockend und monologisch, bei anderen jedoch überraschend dialogisch (höchstwahrscheinlich auch durch Hinweisung der Lehrperson darauf vor der Erzählung) besseres Raumklima bzw. niedrige Lautstärke durch die Teilung der Gruppe in zwei Räume <i>bei manchen stockend, monologisch, nur zum Teil dialogisch, bei zwei Teilnehmern war die Erzählung sehr lange</i>
Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	Bei der Selbstkorrektur wurde der gesamte Erzähltext (durch das Feedback einer Teilnehmerin beim ersten Erzählimpuls), da er meist nur sehr kurz war, von den Teilnehmern/innen transkribiert und die gefundenen Fehler wurden teilweise selbst und teilweise mit Hilfe der Lehrperson verbessert, auf jeden Fall wurde der verbesserte Text vor dem zweiten Erzähldurchgang der Lehrperson gezeigt und ggf. wurden noch weitere Fehler korrigiert <i>Die Teilnehmer/innen verbesserten mit Hilfe der Lehrperson</i>

¹² Dokumentationen der zweiten Lehrperson sind in kursiver Schrift festgehalten.

Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	Nur wenige Lernende haben die gewählte Interjektion auch aktiv in die Erzählung eingebaut, obwohl dies gewünscht war. Vielleicht hätte die Lehrperson das nicht nur einmal sagen sollen
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	Die Erzählkärtchen waren sehr verwirrend, da es viel zu viele waren und die Interjektionen vielleicht auch zu wenig Sprachanlass für eine längere Erzählung boten oder die Teilnehmer/innen durch die Gruppenarbeit, bei welcher nur Ideen gesammelt wurden, verwirrt waren. Auch die Überschriften, die sie auf die einzelnen Erzählkärtchen schreiben sollten verwirrten sie, einige wollten anfangs für jedes Erzählkärtchen eine Interjektion wählen und eine Geschichte erzählen
Notizen	Die Korrektur nahm sehr viel Zeit in Anspruch, auch weil sich dieses Mal jede Lehrperson mit sechs Lernenden und deren Texten beschäftigte.

Dokumentationsbogen 2. Erzähldurchgang

Datum: 25.03.18

Dauer: Selbstkorrektur bzw. Korrektur mit Hilfe der Lehrperson 20 min., Erzähldurchgang 10 min.

- Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis
- Erzählimpuls 2- Interjektionen

Verlauf des Erzähldurchgangs (Länge, flüssig/stockend, monologisch/dialogisch)	monologisch, wenig Unterbrechungen durch Zuhörer/innen, flüssig
---	---

Grammatische Korrektheit (grammatische Fehler, Fremdkorrektur/Selbstkorrektur, Nachfragen bei der Lehrperson/bei anderen Teilnehmenden)	Für die Lernenden scheint es SEHR schwierig ihre Fehler selbst zu entlarven, besonders dann, wie in diesem Fall, wenn jede Person individuell an der grammatischen Korrektheit der Erzählung arbeitet. (Anders wäre es vermutlich, wenn ein spezielles Grammtikthema behandelt werden würde und dieses im Kursraum vorab besprochen werden würde, z.B. das Perfekt.)
Auffällige Veränderungen gegenüber dem 1. Erzähldurchgang	Flüssiger als beim ersten Durchgang, allerdings nahm die Interaktion des Zuhörers wieder ab, es waren vermehrt wieder Monologe anstatt Dialoge
Gesamteindruck (vor/während/nach dem Erzählen)	Insgesamt war es heute sehr chaotisch, die Lernenden wirkten müde und die Zeit war sehr knapp, es gab keine Zeit, um sich die Erzählungen nach dem zweiten Erzähldurchgang noch einmal anzuhören (diese Zeit wäre aber sehr wichtig, um den Lernerfolg zu sichern, die Lernenden bekamen die Hausaufgabe dies alleine zu machen)
Verbesserungsvorschläge für den nächsten Durchgang	Dokumenationsbogen für den zweiten Erzähldurchgang ist viel zu detailliert, es ist schwierig Änderungen gegenüber des ersten Erzähldurchgangs festzustellen, auch weil man als Lehrperson in das Geschehen involviert ist, so bleibt nicht all zu viel Zeit für die Dokumentation <i>Mehr als 2 Stunden Zeit sollte für diese Übung vorgesehen werden.</i>
Notizen	Es ist schwierig für die Lernenden ihre eigenen Fehler zu finden, diese Aufgabe wäre mit einem/einer Tandempartner/in, welcher Deutsch als Erstsprache spricht sehr viel zielführender.

L Feedbackrunde- Case Summary

Mündliche Feedbackrunde nach dem Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis (18.03.19)

10 Teilnehmer/innen von 12 fanden das Ergebnis des zweiten Erzähldurchgangs besser als jenes des ersten. Eine Teilnehmerin gab die Rückmeldung, dass für sie beide Erzähldurchgänge gleich gut/schlecht waren. Bei einem Teilnehmer war der erste Erzähldurchgang besser, da er mithilfe der Notizen erzählte und beim zweiten Erzähldurchgang ohne Notizen. Außerdem war eine Teilnehmerin beim Hören ihrer ersten Erzählung sehr erstaunt darüber, dass sie den Dativ beim Erzählen benutzt hatte. Ein Teilnehmer bemerkte, dass er durch die Audioaufnahmen hören konnte, in welchem Bereich seine Fehler vorwiegend liegen (bei der Deklination). Eine andere Teilnehmerin fand es bei der Selbstkorrektur überaus nützlich sich alle Sätze, welche beim ersten Erzähldurchgang Fehler enthielten, schriftlich korrekt festzuhalten. Dadurch hatte sie die Sätze richtig im Kopf und konnte sie beim zweiten Erzähldurchgang wie ein chunk benutzen und in ihren mündlichen Erzähltext einfließen lassen. Dazu benötigte sie nicht mal ihre Notizen.

Ingesamt: Fast alle Lernenden empfanden das zweite Erzählen subjektiv besser.

Schriftliche Feedbackrunde mit Hilfe des vorab konzipierten Feedbackbogens nach dem Erzählimpuls 2- Interjektionen (25.03.19)

Hinsichtlich des zweiten Erzählimpulses gaben 6 Personen als negativ an, dass sie Schwierigkeiten mit der Grammatik hatten und dadurch viele Fehler gemacht hätten. Eine Teilnehmerin gab nur an viele Fehler gemacht zu haben, nicht jedoch explizit hinsichtlich der Grammatik. Eine Teilnehmerin nannte ein spezifisches Grammatikthema, nämlich die Präpositionen als besonders schwierig hinsichtlich deren Verwendung bei der Erzählung. Weiters schrieb eine Teilnehmerin auf, dass sie Angst habe, Deutsch zu sprechen und eine andere Lernende, dass sie heute müde sei. Alle 12 Lernenden empfanden die zweite Version der heutigen Erzählung subjektiv besser als die erste Version. Gründe dafür sind, dass sie ihre Fehler finden und diese verbessern konnten. Eine Person gab auch an, dass die zweite

Erzählung deutlicher und flüssiger als die erste war. Als positiv wurde von zwei Teilnehmern auch der Kontakt zu anderen Kollegen und Generierung neuer Beziehungen betrachtet.

Insgesamt: Alle Lernenden stuften die zweite Version ihrer Erzählung als besser ein.

M Überarbeitetes Kategoriensystem

Kategorie	Beschreibung
Erleben vor dem Erzählen (VE)	bei Präsentation des Unterrichtskonzeptes, bei Vorstellung des Erzählimpulses, bei Suchen und Finden des Themas, bei der Vorbereitung
Erleben während des Erzählens (WE)	beim ersten Durchgang, Reaktion und Interaktion des Gesprächspartners, beim zweiten Durchgang, Hilfe von Partner/in/Lehrerin
Erleben der Selbstkorrektur (S)	Interaktion mit anderen/Lehrerin, Selbstkorrektur oder Fremdkorrektur
Erleben nach dem Erzählen (NE)	nach dem ersten Erzählen, nach dem zweiten Erzählen, nach der Beendigung der Bearbeitung eines Erzählimpulses, nach der gesamten Untersuchung, Vergleich zwischen erstem und zweitem Erzähldurchgang
Schwierigkeiten (SCH)	Schwierigkeiten bei Vorbereitung, Durchführung, Korrektur, allgemein
Verbesserung der mündlichen Kompetenz Tauglichkeit des Konzeptes (TK)	Einschätzung, ob diese Übung zur mündlichen Kompetenz beigetragen hat, Bewertung des Unterrichtskonzeptes

N Transkripte

1_Interview_T1 (12:36 min)

(25.03.2019; I= Barbara Köhl; B1= T1)

(Unverständliche Wörter: Zeile 29, 155, 177)

- 1 I: So::: danke, dass du mit mir ähm dieses Interview machst. Kannst du
2 sich noch an unsere Erzählungen, die wir gemacht haben erinnern? (---
3) Weißt du noch, wie waren die Erzählungen? Erzähl mir mal darüber.
- 4 B1: Heute oder?
- 5 I: Heute und das letzte Mal. Wie war das für dich?
- 6 B1: Mh: (--) für mich ist gut.
- 7 I: Ja?
- 8 B1: Ja aber heute ich habe nicht gute Laune für diese (--) diese
9 Erzählung weil haben wir mit meine Mann ge(---)
- 10 I: gestritten? Okay alles klar.
- 11 B1: Aber alles ok. ((lächelt)) Meine Laune ist nicht so gut.
- 12 I: Okay das versteh ich. Alles klar. Aber danke, dass du trotzdem hier
13 bist. So. Was hast du gedacht, als ich das erste Mal hier war und
14 euch erzählt habe, was wir machen?
- 15 B1: Ah du:?
- 16 I: M=h
- 17 B1: Ja ich fühle: mich gut, ich hab dich (--) erste Mal gesehen und du
18 kannst z.B. was ist das z.B. eine Wörter (--) hat (-) erklärt und ich
19 kann (---) das verstanden aber die andere (--) Lehrerin ich kann
20 nicht so schnell sprechen und dann es ist (---)
- 21 I: Dann verstehst du das nicht?
- 22 B1: Ja.
- 23 I: Okay alles klar. Wie findest du diese Erzählungen, die wir gemacht
24 haben? Was sagst du zu diesen Erzählungen? (--) Also war das ein
25 gutes Thema das sprachliche Missverständnis und die Interjektion? (--)
26 Hast du sofort gewusst <<laut> ah: ja:: >
- 27 B1: <<freut sich> Ja > da was ist das? Ich habe sie Missverständnis die
28 Umlaut das Wort Umlaut heute kann ich z.B. da Huhne oder Hund z.B.
29 das <engl./pronunciation/engl.> in (XXX)
- 30 I: Ah die Aussprache?
- 31 B1: Aussprache z.B. ähm: das Huhnerfleisch, das Huhn oder das Hund
32 <engl./the dog/engl.> ich kann nicht das ist mein Problem mit
33 <engl./the/engl.> Aussprache.
- 34 I: Okay das heißt du kannst die Aussprache nicht so: gut verstehen.
- 35 B1: Nicht so gut, ja, das ist immer mein Problem ((lacht kurz))wenn ich
36 (mit mein Mann und) mit die andere Personen spr gesprochen. Ich kann
37 nicht Aussprache. ((lacht))

38 I: Okay. Aber was sagst du zu diesem Unterricht. Also letzten Montag und
39 diesen Montag. Findest du diesen Unterricht gut?

40 B1: <<ruft> Ja das ist super! > Heute (-) aber die andere auch (--)
41 is:::t (---) gut aber hier ist was ist das (---) so:: gut. Aber die
42 andere was ist das (---) ich kann nicht meine Laune ist nicht gut,
43 aber ich finde diese Unterricht gut und (---) war so: gut!

44 I: M=h. Okay. Und hast du sofort gewusst <<ruft> aja! > ich erzähle
45 diese Geschichte oder hast du la:nge überlegt? Hast du lange
46 nachgedacht?

47 B1: Mh::: Ja so:: lange.

48 I: Schon lange?

49 B1: Schon lange.

50 I: Also wusstest du nicht sofort <<ruft> aja! > das erzähle ich.

51 B1: Nein ich ich meine Meinung immer (---)wechseln ich muss diese
52 Geschichte erzählt und die andere ich kann nicht entscheiden was
53 Geschichte ich möchte erzählen.

54 I: Okay. Das heißt du hast lange überlegt letztes Mal. Und heute auch?

55 B1: Ja.

56 I: Okay. Ähm (---)und (---) wie war das bei der ersten Erzählung? Das
57 erste Mal als du eine Geschichte erzählt hast? Wie hast du dich
58 gefühlt? Wie war dein Gefühl?

59 B1: Ja. Das ist für mich gut ((lacht)). Das ist als ich Kind war das
60 is:::t äh das ich kann das nicht vergessen das is::t ich weiß nicht
61 was ist das mh:

62 I: In deiner Erinnerung?

63 B1: Ja immer in mein (-) Kopf. Ich kann (---) das sofort (--) erzählt
64 andere Personen aber heute Geschichte ich muss (--) überlegen
65 (gedacht)

66 I: Ah. Das heißt letztes Mal hast du sofort gedacht <<sagt laut> Ja ich
67 erzähle als ich ein Kind war! > okay und heute (--) hast du länger
68 überlegt.

69 B1: <<ruft> Ja:: genau >

70 I: Okay. Und wie ist das Gefühl, wenn du einer anderen Person eine
71 Geschichte erzählst? Wie fühlst du dich?

72 B1: Ja ich freue mich, wenn die anderen Personen gesprochen?

73 I: Wenn du mit anderen sprichst?

74 B1: Ja.

75 I: Okay das heißt du erzählst gerne?

76 B1: Ja, ich gerne.

77 I: Okay. (--) Und was war schwierig? War etwas schwierig für dich beim
78 Erzählen?

79 B1: Mh: ja es ist schwierig z.B. die Grammatik (---) und dann die
80 Nebensatz und Hauptsatz (--) ich kann das (-) was ist das (-)

81 vergessen das ist mein Problem mit <engl./the/engl.> Hauptsatz und
82 Nebensatz

83 I: Okay und ähm (---) was hat die andere Person, was haben die anderen
84 Personen zu deiner Geschichte gesagt?

85 B1: Die andere (---) die erste (--) ja sie (--) war so gut, <engl./but
86 the next/engl.> ich kann nicht klar erklären, gehört.

87 I: Ah du hast nicht klar gehört?

88 B1: Ja.

89 I: Von der anderen Person?

90 B1: Ja, von der anderen Person.

91 I: Okay. Und wenn du erzählt hast? Was hat die andere Person zu dir
92 gesagt?

93 B1: Oh. Die erste (--) sie hat Interaktionen gemacht zu mir aber der
94 zweite nur da keine Interaktionen.

95 I: Okay ist nur da gesessen und hat nichts gesagt.

96 B1: Ja und ich hab gefragt Hast du verstanden mit meine Geschichte? Und
97 sie hat gesagt jaja ((lacht))

98 I: ((lacht)) Ah okay. Alles klar. Und dann hast du dich noch einmal
99 selbst gehört. Wie war das?

100 B1: Die erste ist schlecht ((lacht)) aber der zweite ist ein bisschen
101 besser ((lacht))

102 I: Also die erste war nicht so gut, aber die zweite war ein bisschen
103 besser?

104 B1: Ja.

105 I: Und wie war das deine Stimme zu hören? Dich selbst?

106 B1: ((lacht laut)) ähm:: ich hab das ich gehört ich hab was ist das nicht
107 so klar gesprochen ich muss diese verbessern

108 I: die Aussprache?

109 B1: ja mündliche

110 I: die Artikulation?

111 B1: ja die Artikulation

112 I: Okay. Das heißt du hast gehört du musst ein bisschen klarer sprechen

113 B1: Ja::

114 I: M=h. Und hast du Fehler gefunden, als du gehört hast?

115 B1: Ja so viel.

116 I: Ja?

117 B1: Ja die z.B. wenn ich hab diese Satze benutzen wenn ich habe die
118 Verben oder das Verb in die letzte Position z.B. mit wenn (--) habe
119 das oder ich weiß nicht <<ruft laut> das ist mein Problem! >
120 Hauptsatz oder Nebensatz ((lacht)) ja.

121 I: Und hast du das dann korrigiert oder verbessert?

122 B1: Mh: ja:: (--) aber ich möchte das mehr verbessern.

123 I: Und war das bei der zweiten Version dann besser? Hast du dann die
124 richtigen Nebensätze gemacht?

125 B1: <<ruft laut> Ja! >

126 I: Ja bei der zweiten Version wars gut?

127 B1: Ja.

128 I: Okay u:nd ähm jetzt nach diesen zwei Erzählungen, also nach letzten
129 Montag und heute ä:hm (---) was glaubst du, ist das gut, so einen
130 Kurs zu machen mit so Audioaufnahmen?

131 B1: Ja das ist gut. (5) Das da diese Unterricht <engl./is helping
132 to/engl.> mir

133 I: Hilft mir.

134 B1: Ja hilft mir ver verbesser

135 I: M=h. Dich zu verbessern.

136 B1: Ja.

137 I: Und hast du etwas gelernt?

138 B1: Ja::: ich hab mh:: (6) ja wenn ich hab gute Laune ich kann was ist
139 das andere sehr schnell (--) ah verstanden, wenn ich hab nicht ich
140 kann

141 I: Okay, wenn du keine gute Laune hast, dann bist du nicht so
142 konzentriert oder?

143 B1: Ja nicht konzentriert.

144 I: Ah okay das verstehe ich. Möchtest du noch etwas sagen?

145 B1: Mh: ((lacht))

146 I: Zu den Erzählungen?

147 B1: Oh. (5) Was z.B.?

148 I: Weiß ich nicht, was du möchtest.

149 B1: ((lacht))

150 I: Möchtest du mir noch etwas sagen? (--) Zum Schluss?

151 B1: Zum Schluss((lacht)) Aber entschuldigung meine Laune heute ist nicht
152 so gut

153 I: Das ist überhaupt kein Problem.

154 B1: <<ruft> Jajaja > aber ich möchte mein Deutsch sprechen verbessern,
155 ich muss was ist das (XXX) <engl./myself/engl.> auch wenn ich hab in
156 zu Hause geblieben nur meine Mann nicht gute Laune ich weiß es nicht
157 (--) vielleicht meine Beziehung (--) Trennung

158 I: Oh das hoffe ich nicht. Okay. Ähm und hast du dir die Erzählungen zu
159 Hause noch einmal angehört? Die vom letzten Mal?

160 B1: Ja.

161 I: <<freut sich> Hast du noch einmal gehört zu Hause? >
 162 B1: <<freut sich/laut> Ja ja das ist so lustig! > ((lacht))
 163 I: <<lacht> Ja? >
 164 B1: <<lacht> Ja. > Ich hab diese was ist das? (---) Gehört.
 165 I: Mit den Kopfhörern.
 166 B1: Ja Kopfhörer. Oh das ist so: lustig und dann (--) ich hat ein Fehler
 167 gefunden (-) oh ich muss diese (--) äh studiert noch einmal (etwas)
 168 verbessern <engl./next/engl.> nächste nächstes
 169 I: Mal?
 170 B1: Ja nächstes Mal. Ähm machen (---) diese Fehler korrigiert.
 171 I: Und war es heute dann besser als letzten Montag?
 172 B1: Ja heute ist besser ich kann (---) was ist das die (---)Sätze: (---)
 173 äh was ist das (---)
 174 I: Nebensätze?
 175 B1: Ja Nebensätze oder Hauptsätze gemacht was ist das
 176 I: unterscheiden?
 177 B1: Ja (XXX) machen ich hab es ist so ich kann nicht
 178 I: Magst du es auch Englisch sagen, ist das besser?
 179 B1: Heute <engl./I can make the sentence correct, it helps when
 180 you/engl.> erklärt diese (---) was ist das
 181 I: Die Verbesserung? Wenn ich euch bei der Verbesserung geholfen habe?
 182 B1: Ja. <engl./it helps/engl.> so viel
 183 I: Okay.
 184 B1: Danke. (---) Vielen Dank für diese Unterricht für uns.
 185 I: <<freut sich> Oh: danke, danke dir auch. Okay. Super! >

2_Interview_T2 (7:31 min)

(27.03.2019; I= Barbara Köhl; B2= T2)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

- 1 I: Gut also danke, dass du mit mir dieses Interview machst.
- 2 B2: Gerne.
- 3 I: Kannst du dich noch an unsere Erzählungen erinnern? (---) Also die,
4 die wir letzten Montag und am Montag vor einer Woche gemacht haben.
- 5 B2: Letzte Montag?
- 6 I: M=h. Die zwei Erzählungen. Also eine war die vom Pudding und die
7 andere war (---) was hast du erzählt?
- 8 B2: Ah:! Erste Mal über (--) Schönheit und Shanghai.
- 9 I: Genau. Und wie waren diese Erzählungen? Wie hast du dich gefühlt?
- 10 B2: Ah: (---) erste Mal?
- 11 I: M=h.
- 12 B2: Ich (--) fühle ich habe gefühlt über meine Deutsch oder?
- 13 I: Allgemein. Im Generellen. <engl./How did you feel about that?/engl.>
- 14 B2: <engl./Ah: about my story or?/engl.>
- 15 I: <engl./No, about the (---) lesson/engl.>
- 16 B2: Ah. <engl./lesson/engl.> okay verstehe. Ja es war sehr gut.
- 17 I: Ja? Okay. Das heißt es hat Spaß gemacht?
- 18 B2: Ja!
- 19 I: Okay. Gut. Was hast du gedacht oder wie war dein Gefühl, als ich das
20 erste Mal hier im Kurs war?
- 21 B2: Du?
- 22 I: Ja und euch gesagt habe was wir machen.
- 23 B2: Äh mit Handy: und?
- 24 I: Genau.
- 25 B2: Ja: ich glaube das ist ein gute Idee.
- 26 I: Okay. U:nd beim ersten hatten wir ja das Thema Sprachliches
27 Missverständnis
- 28 B2: M=h
- 29 I: Ist dir da sofort etwas eingefallen oder musstest du lange
30 nachdenken?
- 31 B2: Ah:: ein bisschen lange denken.

32 I: M=h. Okay und (---) wie war das, als du das erste Mal einer anderen
33 Person deine Geschichte erzählt hast und das aufgenommen hast, wie
34 war das?

35 B2: Mh: Ich hatte: (--) Angst?

36 I: M=h.

37 B2: Ja ich hatte Angst ja, ja ich bin nicht gut spie gut sprechen so ich
38 habe Angst aber nachdem?

39 I: Nach dem ersten Mal?

40 B2: Ja nach dem ersten Mal es war sehr (--)lustig, aber ein bisschen (-)
41 nervös.

42 I: M=h. Okay das heißt du warst ein bisschen nervös?

43 B2: M=h.

44 I: Und was war schwierig? War etwas schwierig? Beim Erzählen?

45 B2: Grammatik und (5) und mh: ja Grammatik und (--)ein Geschenk
46 Geschichte machen, es gibt mir sehr lange Zeit, es gibt mir lange
47 Zeit?

48 I: Ah okay du brauchst lange Zeit?

49 B2: Ja.

50 I: Okay. Und was hat die andere Person zu deiner Geschichte gesagt? Du
51 hast ja mit vier Personen gesprochen oder?

52 B2: Vier oder zwei? (---) Ja vier.

53 I: Und was haben die anderen Personen gesagt zu deinen Geschichten?

54 B2: Ja interessant oder (--) lustig.

55 I: U:nd (-) wie war das für dich, als du das erste Mal mit den
56 Kopfhörern deine Stimme gehört hast? Wie war das?

57 B2: Mh: sehr komisch ((lacht))<<lacht> ich denke (---) meine Stimme ist
58 sehr sehr komisch und sehr> <engl./how can I say very shy:>(---)

59 I: Schüchtern.

60 B2: Ja schüchtern.

61 I: Okay und ähm (-) hast du Fehler gefunden, als du das gehört hast?
62 Hast du Fehler gehört?

63 B2: Mh: ja!

64 I: M=h und was hast du dann mit diesen Fehlern gemacht? (---) Hast du
65 die Fehler dann aufgeschrieben oder?

66 B2: Ja, m=h z.B. <engl./present/engl.> oder Präteritum (---)oder Perfekt.

67 I: M=h: das heißt du hast das aufgeschrieben dann.

68 B2: Mh: ja ich glaube so?

69 I: Ich weiß nicht. Und hast (--)du die Lehrerin gefragt ist das richtig,
70 ist das falsch oder hast du das alleine korrigiert?

71 B2: Ah: beides.

72 I: Beides. okay das heißt du hast alleine verbessert und auch die
73 Lehrerin gefragt.

74 B2: M=h.

75 I: Okay und dann hast du die Geschichte ja noch einmal erzählt? (--)
76 Also zuerst erzählt, dann hast du die Fehler korrigiert und dann hast
77 du die Geschichte noch einmal erzählt oder?

78 B2: M=h.

79 I: Und wie war das zweite Mal?

80 B2: Zweite Mal es ja (--) besser als einmal,einmal (--) erste Mal.

81 I: Warum?

82 B2: Weil die Grammatik ist besser und ich kann mehr (-) gut (-) sprechen.

83 I: M=h. Also das heißt die zweite Version war insgesamt besser als die
84 erste Version meinst du?

85 B2: M=h.

86 I: Und wie findest du dieses Unterrichtskonzept? Also diesen Unterricht
87 mit dem Aufnehmen, mit dem Erzählen? Glaubst du, du kannst dein
88 Sprechen verbessern mit dem?

89 B2: Ja ich glaube so. ((schaut fragend)) Aber nochmal bitte!

90 I: <engl./What do you think about the task? Do you think you can (---)
91 be better in the future with tasks like this?/engl.>

92 B2: Ah::: <engl./With voice recorder and listen again?/engl.>

93 I: M=h.

94 B2: <engl./Yeah I think so! I can find my mistakes with listening and is
95 very good idea/engl.>

96 I: Okay und hast du die Geschichte zu Hause noch einmal gehört?

97 B2: Oh nein! ((lacht))

98 I: ((lacht))Okay. Gut (6) möchtest du noch etwas dazu sagen, zu diesem
99 Unterrichtskonzept oder allgemein zu den Erzählungen? Möchtest du
100 noch etwas sagen?

101 B2: Etwas sagen? Mh::: nein.

102 I: Oder hast du noch eine Frage?

103 B2: Frage. (---) So soll ich meine Stimme (--) mh: <engl./Should I (--)
104 listen my story again in my house?>

105 I: <engl./Maybe, if you want./engl.> ((lacht))

106 B2: <engl./and try then>

107 I: Ja vielleicht.

108 B2: M=h.

109 I: Oder du kannst auch vielleicht zu Hause einmal das alleine machen, du
110 kannst zu Hause alleine eine Geschichte erzählen und danach
111 vielleicht hören oder einen Freund, eine Freundin bitten, vielleicht

112 hast du eine Person, die gut Deutsch kann, die dir das vielleicht
113 dann verbessern kann. Ich glaube das kann sehr viel helfen.

114 B2: M=h. Jaja stimmt.

115 I: Okay. Gut, danke für das Interview.

116 B2: Bitteschön!

3_Interview_T3 (8:35 min)

(25.03.2019; I= Barbara Köhl; B3= T3)

(Unverständliche Wörter: Zeile 65, 78)

- 1 I: So also danke dass du mit mir das Interview machst. Kannst du dich
2 noch an unsere Erzählungen erinnern? Also die Erzählungen. (---)
3 Kannst du mir etwas darüber erzählen? (---) Über die Erzählungen? (--
4 -)Die Erzählungen, die wir heute und letzten Montag gemacht haben.
- 5 B3: Die andere von letztes Mal ich habe vergessen (10) Aso ich werd die
6 andere Geschichte weiß ich noch aso ja. Ich war am Strand mit meine
7 Freunden und ich habe diese meine Schlüssel verloren und ich habe
8 gedacht dass ich habe ins Wasser verloren, weil (--) wir war schon
9 (vorhin) ins Wasser und (--) dann ich habe zurück ins Auto gesehen
10 und ich habe die Schlüssel ins Auto gesehen. So ich habe diese
11 Schlüssel im Auto vergessen und dann diese Auto es war geschlossen
12 und (--) aber und später ich habe mich erinnert ich habe eine andere
13 Schlüssel für diese Auto in meiner Tasche so ich habe (Glück)
- 14 I: Super. Und die von heute? Kannst du dich daran auch noch erinnern?
- 15 B3: Ja. ((lacht)) Von heute ich war in (---) vor drei Tage ich war in
16 Park und mit dem Freund und ich habe (5) ((lacht leise)) mit dem
17 Fahrrad dort gefahren und ich eine Biene hat mir gestochen und ich
18 habe runtergefallen und ich habe meine Beine (---) gebrochen und
19 meine Freunde hat mir sind mir in (---) Krankenhaus gefahren und ich
20 habe eine Gips bekommen.
- 21 I: M=h. Gut okay. Sprechen wir kurz über dieses Unterrichtskonzept, also
22 über diese Erzählung. Was hast du gedacht als ich zum ersten Mal hier
23 war und gesagt habe, dass wir diese Erzählung machen.
- 24 B3: Mh: (5)
- 25 I: Was hast du gedacht?
- 26 B3: Mh: (5) gar nix wirklich ((lacht))
- 27 I: ((lacht))Mh: hast du gedacht oh das wird spannend oder hast du
28 gedacht ich weiß nicht ob das
- 29 B3: Ja ich wollte diese Unterrichtskonzept machen, weil ich interessiere
30 mich immer zu diese Ding zu machen
- 31 I: M=h. Und ist dir letztes Mal, also bei der ersten Erzählung sofort
32 eine Geschichte eingefallen oder hast du lange nachgedacht?
- 33 B3: Ich habe lange nachgedacht.
- 34 I: Und heute? Wie war das heute?
- 35 B3: Ähm heute mh: ja ich weiß nicht was soll ich da erzählen so ich habe
36 so eine kleine Geschichte erzählen.
- 37 I: M=h
- 38 B3: Denn ich habe immer so lange Geschichten.
- 39 I: M=h. Und wie hast du dich gefühlt, als du das erste Mal erzählt hast?
40 Das letzte Mal und heute. Wie ist das beim ersten Erzählen?

41 B3: Es war ein bisschen komisch. ((lacht))

42 I: ((lacht))Warum?

43 B3: Mh: (---) weil alle Leute reden zusammen und ich habe andere gehört
44 und so ja und meine (--) Stimme zu hören es war komisch auch

45 I: M=h. War es für dich schwierig die Geschichte einer anderen Person zu
46 erzählen?

47 B3: Mh: (-) nein. War nicht schwierig. Aber (---) (zu öfter) zu sagen war
48 ein bisschen schwierig, weil ich weiß nicht die richtige Wort.

49 I: Also das heißt manchmal haben dir die Wörter gefehlt, du wusstest
50 nicht wie man etwas sagt.

51 B3: Jaja.

52 I: Okay. Und was haben die anderen Personen zu deiner Geschichte gesagt,
53 wie haben sie reagiert?

54 B3: Mh: (---) Sie denkt war lustig.

55 I: Okay.

56 B3: Und sie haben (Glück).

57 I: Und die Geschichte von heute war auch lustig?

58 B3: ähm ja nicht wirklich <umgspr./sagmamal/umgspr.> ((lacht))

59 I: ((lacht)) Und was haben sie heute gesagt?

60 B3: Meine Partnerin?

61 I: Ja genau.

62 B3: Ähm: (---) Hat mir gefragt wann (--)oder ob ich bin okay aber ich
63 habe gesagt diese Geschichte war nicht wahr.

64 I: M=h

65 B3: Das war nur (XXX)

66 I: Okay gut. Und wie war das das erste Mal als du deine Stimme dann
67 gehört hast?

68 B3: Mh: ich habe gehört, dass ich habe viele Fehler gemacht und (---
69)jetzt ich weiß, dass ich habe so: viel zu lernen.

70 I: und war das komisch deine Stimme zu hören?

71 B3: Ja sicher ((lacht))

72 I: ((lacht))Okay. Hast du viele Fehler gefunden?

73 B3: Jaja ich habe viele Fehler gefunden.

74 I: Okay und hast du diese Fehler dann korrigiert oder verbessert?

75 B3: Mh: na ein bisschen ja ich habe geschauen und ich habe zu Hause noch
76 einmal gehören (--) und mein Freund hat mir (XXX)ein bisschen

77 I: Dein Freund hat?

78 B3: mir (XXX)

79 I: Dich korrigiert. <<freut sich> Ah! Dein Freund hat dich korrigiert! >

80 B3: Ja.

81 I: <<freut sich> Ah! Okay! > Das heißt du hast die Geschichte noch
82 einmal gehört zu Hause?

83 B3: Ja.

84 I: <<ruft> Oh sehr gut! >

85 B3: Ja

86 I: Und (---) dann hast du Geschichte ja noch einmal erzählt zum zweiten
87 Mal hier im Kurs. Wie war dann die zweite Version?

88 B3: Mh: Es war besser als die erste aber es war gut nur gut. Aber ja ich
89 habe ein bisschen meine Fehler korrigieren.

90 I: Okay. Du hast deine Fehler ein bisschen korrigiert. Und glaubst du du
91 hast etwas gelernt in diesem Unterricht? oder hast du eine Grammatik,
92 die du jetzt kannst, die du jetzt weißt?

93 B3: Ja ich habe (---) gelernt ein bisschen, aber ich muss wiederholen (--
94 -) weil ich werde vergessen.

95 I: Aber glaubst du (--) dieser Unterricht ist gut zum Deutsch lernen um
96 das Sprechen zu verbessern?

97 B3: Jajaja. Es ist super.

98 I: M=h.

99 B3: Ja.

100 I: Okay. Und möchtest du noch etwas dazu sagen?

101 B3: Über diese Deutschkurs?

102 I: Genau. Über dieses Unterrichtskonzept.

103 B3: Diese Unterricht?

104 I: Ja genau. Letzten Montag und diesen Montag. Über diese Übung zum
105 Erzählen.

106 B3: Mh: es war gut, weil ich habe neue Wort gelernt.

107 I: M=h.

108 B3: z.B. heute habe Gips gelernt ((lacht))

109 I: ((lacht))okay.

110 B3: Ja.

111 I: Gut super. Dankeschön

112 B3: Danke

4_Interview_T4 (14:28 min)

(27.03.2019; I= Barbara Köhl; B= T4)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

- 1 I: So:, danke, dass du mit mir dieses Interview machst. (--) Kannst du
2 dich noch an unsere Erzählungen erinnern? Wir haben ja zwei Montage
3 erzählt.
- 4 B4: Ja welche Erfahrung? Die erste oder?
- 5 I: Die erste und die zweite.
- 6 B4: Noch einmal?
- 7 I: Nein, du musst die Erzählung nicht noch einmal erzählen. Aber was
8 weißt du noch? Wie war das für dich? Was war dein Gefühl?
- 9 B4: Äh. (---) Die Gefühl von die Erlebnis oder die Gefühl von die von
10 die:: von die:::
- 11 I: Erzählung. Allgemein das Gefühl von diesem Unterricht mit den
12 Erzählungen.
- 13 B4: Mh:
- 14 I: Im Generellen.
- 15 B4: Ich denke (-) es war (-) gute Übung.
- 16 I: M=h. Okay! Und was hast du gedacht oder was hast du gedacht als ich
17 das erste Mal hier war und gesagt habe gut wir machen Erzählungen,
18 wir nehmen das mit dem Handy auf.
- 19 B4: Zuerst ich denke wir nehmen das mit Handy ist für (präsentieren) oder
20 etwas andere Dinges
- 21 I: M=h.
- 22 B4: <engl./yeah/engl.> zuerst meine Meinung ist meine Meinung nach ist
23 ein bisschen unterchied (5)ja ich denke das nicht für Übungen (-) das
24 ist für (präsentieren)
- 25 I: Für präsen?
- 26 B4: Oder Interview.
- 27 I: Ah. (--)Ah du wusstest zuerst nicht, dass wir Übungen machen, sondern
28 du hast gemeint wir machen nur so ein Interview
- 29 B4: Und das war meine erste Mal zu machen.
- 30 I: Ah. Du hast das das erste Mal gemacht, das mit dem Aufnehmen?
- 31 B4: Jaja zum ersten Mal.
- 32 I: Ah! Okay und wie hat dir das gefallen oder fandest du das gut oder
33 schlecht?
- 34 B4: Ich finde das sehr gut.
- 35 I: M=h. Warum?

36 B4: Äh. ((lacht)) weil wenn wir unser Handy benutzen (--) wir haben (-
37)verschiedenen Gefühl (-) wann zwischen ohne Handy zu sprechen wann
38 ich nehme mein Handy ich habe ein bisschen (--) Angst oder (-) z. B.
39 das ist gleich als, wenn ich mit Lehrerin sprechen oder mit Freunden
40 sprechen, das ist (-) nicht die gleiche Gefühl

41 I: M=h. Okay das heißt das Gefühl ist anders. Aber ist das Gefühl besser
42 oder schlechter?

43 B4: Besser.

44 I: Besser wenn du mit dem Handy sprichst?

45 B4: Jaja ich kann wann ich mit Handy benutzen ich kann erinnern wichtige
46 Fehler äh: habe ich gemacht, dann ich kann das kontrollieren und (--)
47)richtig machen.

48 I: M=h. Okay. Gut. (--) Was sagst du zu den Themen? Das erste Thema war
49 ja Sprachliches Missverständnis und das zweite war Interjektionen.
50 Wie waren die Themen?

51 B4: Die Thema war auch gut. Ja z.B. von die Missverständnis (--) z.B.
52 jemand hat (auch) selbst Missverständnis (--) die Erlebnis ist
53 einfach zu finden z.B. wann wir andere andere Thema haben z.B.
54 Schönheit oder (-) andere das ist nicht einfach zu denken und
55 sprechen.

56 I: M=h. Das heißt jeder hat schon einmal ein Missverständnis gehabt.

57 B4: Ja zumindest jemand hat einmal Missverständnis.

58 I: Wie war das mit den Interjektionen? Wie waren die Interjektionen?

59 B4: Mh::: Das war auch gut. Für mich (---) das war nicht das war die
60 zweite Mal und finde ich besser (---) finde ich mich besser für die
61 sprechen und auch denken.

62 I: M=h. (---) Insgesamt war das zweite Mal besser? Das heißt am Montag
63 war besser als das allererste Mal?

64 B4: <<freut sich> Oh jajaja! > Aber für mich selbst ich habe ein Problem
65 nur für mich immer wenn die zweite Mal, wenn ich zweite Mal mache
66 mein Partner oder Partnerin hat mich ein bisschen fragen und (-) ja
67 dann ich habe andere zu denken dann vielleicht (-) das war nicht(-)
68 besser als ich kann machen.

69 I: Okay das heißt bei der zweiten Version, die du aufgenommen hast, nach
70 dem Korrigieren, nach dem Verbessern hat immer der Partner oder die
71 Partnerin dich etwas gefragt? ((lacht))

72 B4: Ja.

73 I: Aber das ist ja eigentlich gut oder? Wenn der Zuhörer oder die
74 Zuhörerinnen Fragen stellt.

75 B4: Gut ja.

76 I: Okay und ähm ist dir sofort etwas eingefallen? Beim sprachlichen
77 Missverständnis hattest du sofort eine Idee Ja ich weiß eine
78 Geschichte das ist mir auch mal passiert?

79 B4: Sofort?

80 I: Ja, wusstest du gleich, (--) was du erzählst? (--) Welche Geschichte
81 du erzählst? Ist dir sofort eine Geschichte eingefallen?

82 B4: Oja: z.B. eine Geschichte ist (-) was (-) hat ich (-) gemacht?

83 I: M=h.

84 B4: Z.B. (---) ich kann immer das über das Dinges reden.

85 I: Z.B. das mit den Fahrtickets hast du erzählt oder?

86 B4: Jaja das war ja das war in Wien. Aber bevor ich in Wien komme, in
87 andere Stadt habe ich auch (--) gleich Dinges machen dann diese
88 Dinges erinnert mich einfacher.

89 I: Okay. Und ähm hast du (--) ich habe gesagt das Thema ist sprachliche
90 Missverständnisse hast du gesagt <<ruft> Ja ich weiß auch ein
91 sprachliches Missverständnis? >

92 B4: <<freut sich> Ja ja >

93 I: Du wusstest sofort eines. Und bei den Interjektionen?

94 B4: Ah Interjektionen. Interjektionen. Zuerst wollte ich über die Fußball
95 (--) Fußballspiel (---) sprechen aber ich finde das war ein bisschen
96 schwer dann ich mache eine Erzählung über die (-) Deutsch lernen.

97 I: Aja dann hast du über das Deutsch lernen mit Jesus gesprochen.

98 B4: Jajaja.

99 I: M=h. Okay. Ähm so. Wie war insgesamt oder generell das erste
100 Erzählen? Das allererste Erzählen?

101 B4: Oh allererste Erzählen. Mh: (--) ich denke das war nicht schlecht mh:
102 dies habe wir haben etwas schreiben zuerst(---) das ist besser für
103 die Meinung (---) (Kontakten) und zu sprechen aber (---) ich habe
104 imm:er (--)falsch (-)Grammatik benutzen und (---) immer kurz Satz
105 benutzen (--) das war nicht zu (gut)aber ja

106 I: Hast du aber beim ersten Mal hast du nur Stichwörter notiert oder?

107 B4: Oja, nur die Stichwörter z.B. (---) lokal oder(--) modal oder

108 I: M=h. lokal oder modal?

109 B4: Ja wo wie wer

110 I: Ah Wörter. lokal und modal. usw. m=h. und dann hast du nicht die
111 ganzen Sätze geschrieben oder zuerst? Zuerst hast du nur Stichwörter
112 geschrieben?

113 B4: Jajaja zuerst nur die Stichwörter geschrieben, danach ich kann ohne
114 die Tabelle sprechen

115 I: M=h. ah::: okay das heißt du hast danach ohne das Blatt gesprochen,
116 weil du die Geschichte im Kopf hattest.

117 B4: Ja.

118 I: Okay. Und wie war das mit der anderen Person? Einer anderen Person
119 eine Geschichte zu erzählen?

120 B4: <<freut sich> Ah! > es hängt davon ab die andere die anderen Personen
121 (---) z.B. (--) viele Personen die hören nur von dich aber andere
122 Leute vielleicht sie würden fragen warum oder was hast du gemacht

123 oder (wie) ich verstehe nicht, kannst du mir erklären. Ja, aber wenn
 124 anderer: hat mich gefragt ich bin ein bisschen mehr Angst oder
 125 (schüchtern) dann ich kann nicht alles meine in meine Kopf erinnern.

126 I: Okay gut. Und ähm (---) also viele haben nur zugehört und andere
 127 haben auch Fragen gestellt oder? Also beim zweiten Mal haben sie
 128 Fragen gestellt oder?

129 B4: Ja immer zweite Mal.

130 I: Immer beim zweiten Mal?

131 B4: Ja ja. Ich denke auch die zweite Mal für mich ist zweite Mal aber für
 132 andere Leute ist auch die zweite Mal so sie verstehen
 133 <engl./better/engl.>. Sie hat mehr zu fragen.

134 I: Ah ja. Stimmt. Da hast du recht. Und dann hast du die Geschichte
 135 gehört, selbst gehört. Okay. Wie war das?

136 B4: <<freut sich> Oh! > Das war sehr gut. Äh (--) deshalb die hören ist
 137 immer verschieden mit sprechen und (--) für mich wenn ich spreche
 138 meine Satz ist immer (5) ist immer auf dem Weg (-) wie ich denke wie
 139 ich denke dann wenn ich höre, ich höre meine Satz immer richtig
 140 ((lacht))

141 I: ((lacht))Okay. Gut das heißt hast du Fehler gehört?

142 B4: Ja, aber für mich selbst wenn ich hören mein Sprechen, das ist ein
 143 bisschen schwer (-) Fehler zu finden.

144 I: Okay das verstehe ich. Und hast du dann die Lehrerin gefragt oder
 145 hast du die Fehler selbst gesucht?

146 B4: ((lacht))Ich möchte selbst gesucht.

147 I: Hast du sie selbst gesucht?

148 B4: Jajaja.

149 I: Okay und ähm (--) dann hast du die Geschichte noch einmal erzählt.
 150 Und das zweite Mal war das besser?

151 B4: Jaja besser.Das war besser.

152 I: Hast du dein Blatt gebraucht mit den Notizen?

153 B4: Ich denke nein, Äh: nach dem ersten Mal, ich habe nur die falsch
 154 falsch Satz richtig zu machen, dann ich lesen meine Geschichte noch
 155 einmal und (--)nur erinnern und die zweite Mal ich immer nur sprechen
 156 keine lesen.

157 I: Ah, das heißt du hast dich erinnert, sehr gut. Okay und (--) was
 158 denkst du über diesen Unterricht? über diese Erzählungen mit dem
 159 Audioaufnahmen und danach sie noch einmal zu hören und zu verbessern
 160 und noch einmal zu erzählen? Was denkst du?

161 B4: Äh ich denke das war gut, für nicht nur sprechen, sondern auch hören
 162 und (--) Grammatik. (---) Die <engl./activity/engl.> ist über
 163 Sprechen, aber wenn wir das zu machen wir können auch (-) hören und
 164 Grammatik (-) wiederholen und benutzen, das war wirklich gut.

165 I: Okay. Und glaubst du, du hast dein Sprechen verbessert? Ist das jetzt
 166 besser?

167 B4: Ja: natürlich vielleicht nicht zu viel, aber besser als
168 <engl./before/engl.>

169 I: M=h. Okay. Super. Und hast du die Geschichten zu Hause noch einmal
170 gehört?

171 B4: ((lacht))<<lacht> Noch nicht! >

172 I: Willst du das noch machen? Weil du sagst noch nicht?

173 B4: ((lacht))Vielleicht wenn ich zu langweilig war ((lacht))

174 I: ((lacht))wenn dir langweilig ist. Okay. Gut. Möchtest du noch etwas
175 sagen oder hast du noch eine Frage?

176 B4: Eine Frage über was?

177 I: Keine Ahnung. Über den Unterricht? Oder sonst eine Frage?

178 B4: ((lacht)) Ich denke nicht, aber (---) ich denke (6) hoffentlich du
179 hat mich viele (--) verstehen.

180 I: Ah. Ich habe alles verstanden. ((lacht))

181 B4: Weil meine Sprache ist schlecht, auch wenn sprechen ich habe immer
182 Fehler gemacht.

183 I: M=h. aber dafür bist du ja im Konversationskurs und ich habe alles
184 verstanden.

185 B4: (Hoffe das)

186 I: Gut. Danke für das Interview!

T1_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches)Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(1:50 min)

(18.03.2019; E1_1= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 23)

1 Z: Das funktioniert ja.
2 E1_1: Okay habe ich dir schon von mein (er)schreckliches Erlebnis
3 erzählt?
4 Z: M=h.
5 E1_1: In meinem Heimatort als ich Kind war ich hab (oft) auf dem Baum
6 geklettert und ich habe gefallen
7 Z: M=h.
8 E1_1: Und das ist ich hatte meine linken Hand verletzt.
9 Z: [M=h]
10 E1_1: [Und]ich habe [so]
11 Z: [Hingefallen] und so [verletzt]
12 E1_1: [Ja]meine linke Hand [verletzt]
13 Z: [Und] sie hat gefallen?
14 E1_1: Ja und dann ich hab so geweinen weinen ((lacht))
15 Z: m=h
16 E1_1: und meine Eltern habe ich im Krankenhaus mitgebracht
17 Z: m=h
18 E1_1: Daraus habe ich gelernt. Das ist ich muss nicht auf dem Baum
19 geklettern [ah]
20 Z: [Aha] als Sie
21 E1_1: Ja [ich]
22 Z: [war] [Kind]
23 E1_1: [Ja] [als ich]
24 Z: [und] (XXX)klettern auf [Baum]
25 E1_1: [ja]
26 Z: [und] [gefallen]
27 E1_1: [gefallen] [ja:] [
28 Z: [gefallen]
29 E1_1: [ja::]
30 Z: [und] gebrochen [Hand]
31 E1_1: [ja] meine linke Hand

32 Z: und jetzt ist gut [oder das ist Schmerzen]
33 E1_1: [ja] z.B. das Wetter ist nicht gut [meine]
34 Z: [nicht gut]
35 E1_1: [meine] linke Hand ist z.B. ist Schmerzen
36 Z: Schmerzen [ja]
37 E1_1: [ja]
38 Z: [ja] bis jetzt ja
39 E1_1: [Ja]
40 Z: [Leider.] Verstanden.¹

1 Die Teilnehmerin erzählt nicht über ein (sprachliches) Missverständnis, sondern über ein schreckliches Erlebnis aus ihrer Kindheit.

T1_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(1:41 min)

(18.03.2019; E1_2= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 Z: Okay

2 E1_2: Habe ich dir schon von (-) mein ererschreckliches Erlebnis
3 schreckliches Erlebnis

4 Z: Was ist das?

5 E1_2: Äh::: [schr]

6 Z: [schrek ah okay]

7 E1_2: Habe ich dir schon von (-) mein ererschreckliches Erlebnis
8 schreckliches Erlebnis

9 Z: Was ist das?

10 E1_2: Äh::: [schr]

11 Z: [schrek ah okay]

12 E1_2: [Okay]z.B. als ich Kind war habe ich auf den Baum geklettern
und ich bin gefallen ((lacht))

13 Z: (fallen)

14 E1_2: gefallen

15 Z: Ah okay

16 E1_2: ja und ich habe so viel geweint [weinen]

17 Z: [ah okay]

18 E1_2: und ich hatte meine linke Hand verletzt

19 Z: ah

20 E1_2: [ja]

17 Z: [ah:]

18 E1_2: [ja] das ist so hoch. Ja und dann meine haben ich im Krankenhaus
19 mitgebracht und meine Eltern hat so ah was ist das so viel Angst
20 oder was ist das nervös und dann z.B. diese Lenke, diese Hand,
21 ist spielen, drehen, meine Hände drehen für die andere Richtung.

22 Z: (oh)

23 E1_2: Ja das ist passiert, wenn als ich Kind war.

24 Z: Wow.

25 E1_2: Ja daraus habe ich gelernt und ich hab <engl./ myself /engl.>
26 gesagt ich muss nicht auf den Baum klettern ((lacht laut))

27 Z: ((lacht))

28 E1_2: Ja das ist schreckliches Erlebnis ((lacht))¹

1 Die Teilnehmerin erzählt nicht über ein (sprachliches) Missverständnis, sondern über ein schreckliches Erlebnis aus ihrer Kindheit.

T2_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(1:29 min)

(18.03.2019; E2_1= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile-)

1 E2_1: So meine Geschichte letzte Mittwoch in meine Wohnung mit meine
2 Freund er hat gesagt dass was hast du heute gemacht auf in
3 Deutschkurs und ich habe gesagt dass oh heute haben wir über
4 Schönheit gelernt weißt du [Schönheit]
5 Z: [Schönheit] also [Schönheit]
6 E2_1: [Yeah] Schö:nheit yeah und er hat gesagt oh du hast gelernt
7 über Sha:ng hai auf Deutsch [und]
8 Z: [((lacht))]
9 E2_1: [ich] war oh was Shanghai<engl./why/engl.> was und ((lacht))ich
10 habe ich habe finde gefunden dass er hat falsch (-) [gehört
11 falsch gehört]
12 Z: [m=h falsch] [gehört]
13 E2_1: [falsch] [gehört]
14 Z: [ja gehört] falsch verstanden
15 E2_1: falsch verstanden verstehen und ich habe falsch aussprechen
16 Z: [ja]
17 E2_1: <<lacht> so: > ich äh <engl./then/engl.> das habe ich wirklich
18 gelernt Deutsch ist sehr schwer
19 Z: [((lacht))]
20 E2_1: [zu] <<lacht> aussprechen > ja das ist alles
21 Z: ja
22 E2_1: fertig

T2_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(1:12 min)

(18.03.2019; E2_2= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile-)

1 E2_2: So letzten Mittwoch es passiert in meiner Wohnung mit meinem
2 Freund er hat gesagt nana er hat gefragt (-) mir was hast du
3 heute gelernt auf Deutschkurs und ich habe gesagt oh heute habe
4 ich über Schö:nheit gelernt aber (-) er hat gesagt oh über
5 Sha:nghai ((lacht laut))so über Shanghai auf Deutsch gelernt er
6 gesagt und ich habe gedacht was was er (-) sagt ((lacht)) und
7 aber ich hatte eine Idee dass (-) er hat ein falsch ausge er
8 hat falsch gehört und ich habe falsch ausge ausgesprochen (--)
9 so: daraus habe ich wirklich gelernt dass Deutsch ist sehr
10 schwer. Das ist alles. Danke

T3_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(1:25 min)

(18.03.2019; E3_1= Erzählerin T3; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 10, 16)

1 E3_1: Letztes letzte Monat ei:nE3_1:n sonnige Tag Nachmittag ich war
2 mit meine Freunden äh am Strand u:nd wir haben die Schlüssel
3 verloren (---) u:nd (---) wi:r wir haben wir war so: Stress und
4 ei:n bissche:n ja ja Stress weil wir wa:r nicht wir wissen
5 nicht wo wir haben dieses Schlüssel verloren ob in
6 <engl./the/engl.> ins Wasser weil wir war in Wasser so wir weiß
7 nicht wo ist wenn ob das Schlüssel im Wasser verloren und
8 <engl./then/engl.> wir war zurück im Auto gegangen und da:nn
9 das Auto, das Schlüssel war drinnen in Auto, aber das Auto war
10 schon schlossen ?
11 Z: (XXX)
12 E3_1: ((lacht))geschlossen. U:nd dann ich habe mich erinnern, dass
13 ich habe die andere Schlüssel in meine (-) Tasche. So: es habe
14 wir haben wir hatten klug.
15 Z: Ja. Wir waren [klug.]
16 E3_1: [Ja.] Das ist alles. ((lacht))
17 Z: (XXX)
18 E3_1: Ja.

T3_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(1:52 min)

(18.03.2019; E3_2= Erzählerin T3; Z=Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 26)

1 E3_2: Okay ähm letztes Monat (---) es wa:r es war ein sonniger Tag
2 Nachmittag (-)am Strand (-) mit meine Freunden u:::nd wir
3 ha::ben (--) die Autoschlüssel äh verloren ((lacht)) u::nd (---
4) der Strand war so groß und wir war in Wasser und wir denken
5 wi:r hat die Schlüssel in Wasser verloren und wir war so::
6 Stre: Streige? ((Stress?))
7
8 Z: [Stress.]
9 E3_2: [Streige] ich weiß nicht wie sagts du u:::nd wenn wir zurück
10 im Auto (--) wir haben gesehen dass das Schlüssel war im Auto
11 (-)drinnen (-)geschlossen wir können nicht das Auto (---)
12 aufmachen (-) o:der (--) zumachen aufmachen.
13 Z: [m=h]
14 E3_2: [wenn] (---) das Auto wa:::r (---)
15 Z: geschlossen
16 E3_2: geschlossen und <engl./then/engl.> ich habe äh erinnern dass
17 ähm (---) ich habe (-) einen andere in meine Tasche [so:]
18 Z: [a=h]
19 E3_2: und jetzt ((lacht laut))
20 Z: ja okay
21 E3_2: <engl./then/engl.> ich kann ich das Auto aufmachen (---) ja und
22 das war alles ((lacht laut))
23 Z: okay so du kannst öffnen
24 E3_2: äh
25 Z: du kannst (--)die Tür öffnen
26 E3_2: ja
27 Z: ah (XXX)

T4_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(3:17 min)

(18.03.2019; E4_1= Erzähler T4; Z=Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 Z: Bitte
2 E4_1: So es gibt meine (Erzählung) ähm das war in
3 <engl./january/engl.> diese Monat äh 2019 äh ich bin auf dem
4 Weg mh:: Flughafen nach Wien.
5 Z: Nach Wien m=h.
6 E4_1: Mit zwei andere Freunden
7 Z: ja
8 E4_1: wir sind i:n Schnellbahn.
9 Z: Ja m=h okay
10 E4_1: Äh das war meine: erste Mal
11 Z: m=h [erste Mal]
12 E4_1: [nach] nach Flughafen ankommen
13 Z: m=h allein
14 E4_1: mh: alleine oder mit [Freunden]
15 Z: [m=h [mit Freunden]
16 E4_1: [mit] Freunden sie kommen(--) zu mich (-) besuchen
17 Z: [ja]
18 E4_1: [ja] ich ne:hmen sie (--) in Flughafen
19 Z: m=h ja (warten auf) [Flughafen okay]
20 E4_1: [ja dann] ich habe meine Fahrschein
21 Z: ja
22 E4_1: und ich kaufe:n (-) zwei fü::r sie
23 Z: oh m=h
24 E4_1: aber
25 Z: ja
26 E4_1: <engl./when/engl.> wir in Schnellbahn sind
27 Z: m=h
28 E4_1: wir kommt äh eine (-) Verkäuferin
29 Z: m=h
30 E4_1: ((lacht kurz)) sie hat (-) uns gesagt äh Fahrschein bitte (---)
31 ich muss kontrollieren

32 Z: [m=h]
 33 E4_1: [da:nn] i:ch (-) gebe:: (-) unsere Fahrschein
 34 Z: [ja]
 35 E4_1: [(daher)] sicher
 36 Z: [ja]
 37 E4_1: [ah] das funktioniert nicht (---) deine: Fahrschein ist nur in
 38 Wien weil Flughafen ist außerhalb Wien du musst andere Karte
 39 kaufen aber du hat nicht oh jaja (---) wir haben (--
 40)[(umgewechselt)]
 41 Z: [a=h]
 42 E4_1: [das] war nicht unsere [Meinung]
 43 Z: [ja]
 44 E4_1: ja zum glücklich (-) sie wa:r freundlich
 45 Z: a=h
 46 E4_1: ja äh sie: sprechen zu mich äh das ist (-) deine erste Mal
 47 Z: a=h
 48 E4_1: sie kann bezahlen ein Personen(--preis (oder) drei Personen
 49 Z: [oh]
 50 E4_1: [nu:r] hundertfünf Euro aber nur ein Personen fü::r alles
 51 Z: [ja]
 52 E4_1: [ja] <engl./then/engl.> ich bezahle <umgspr./olles/umgspr.>
 53 [jaja]
 54 Z: [ja] (hundert)fünfzig [Euro]
 55 E4_1: [Nein nein nein] hundert[fünf]
 56 Z: [ah] [hundertfünf]
 57 E4_1: [hundertfünf] jajaja u:nd wir denken sie sind
 58 Z: a=h
 59 E4_1: ja sie sind (--) sehr freundlich
 60 Z: ja
 61 E4_1: wenn wir (-) andere Verkäuferin treffen sie muss: äh (-)
 62 fragen drei Personen
 63 Z: m=h
 64 E4_1: [zu bezahlen]
 65 Z: [ja, ja]
 66 E4_1: Ja. Das passiert mir nicht noch einmal.
 67 Z: m=h

68 E4_1: Meine Schluss i:st (-) ich würde nicht diese (haben) Fehler
69 noch einmal machen. (---) Das ist (--) nicht leicht für mich
70 obwohl ich habe etwas bezahlen aber ich habe eine kurze
71 (Erlebnis) kommen [hier]
72 Z: [ja] gut, sehr gut.

T4_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(3:19 min)

(18.03.2019; E4_2= Erzähler T4; Z=Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 27)

1 E4_2: So: meine (Erzählung) ist ein bisschen lustig.
2 Z: Okay.
3 E4_2: Äh es ist im <engl./january/engl.> äh diese Jahr
4 Z: im Januar
5 E4_2: Ja im Januar war ich (-) auf dem Weg vom Flughafen nach Wien
6 Z: [Okay]
7 E4_2: [<engl./with/engl.>] zwei Freunden
8 Z: Okay.
9 E4_2: Ja. (--) Wir sind i:n Straßenbahn. Dana:ch ko:mmen ei::n
10 Verkäuferin zu: uns.
11 Z: Ja
12 E4_2: [Wi:r wa:ren]
13 Z: [(auf dem Weg?)]
14 E4_2: Auf dem Weg von Flughafen nach Wien.
15 Z: Okay
16 E4_2: Wir sind sitzen und unterhalten da:nn kommt ein Verkäuferin.
17 Sie möchte: unsere: Fahrschein kontrollieren.
18 Z: Aso.
19 E4_2: Ja jaja. Und sie kommen und sagt Fahrschein bitte. Ich habe:
20 mein Fahrschein in Wien gekauft und auch ich kaufe zwei mehr
21 für meine Freunden ja und ich nehme und schauen aber sie hat
22 das gesehen und sagt nein deine Fahrschein funktioniert nicht.
23 Das ist nur für Wien. Aber der Flughafen ist außerhalb Wien.
24 Sie: mü:ssen noch ei:n Karte: kaufen. Aber wir wissen das
25 nicht. Wi:r wa:r überraschen. (--) Zum glücklich die Verkäuferrn
26 ist sehr freundlich. (--) Sie hat mir gesagt. Da:s ist deine
27 erste Mal. (-) Dann (-) si:e bitte u:ns di:e (XXX) von nur ein
28 Personen
29 Z: Ah [okay]
30 E4_2: [Äh] sondern nicht drei Personen zu zahlen.
31 Z: Okay.
32 E4_2: Jaja u::nd ich habe keine zu sagen ich (zahle) sie [und]
33 Z: [zahlen]
34 E4_2: [wir] u:nd wir (-) danken sie sehr.

35 Z: Wie viel Geld hast [du]

36 E4_2: [ah] das ist (--) hundert[fünf]

37 Z: [hundertfünf]

38 E4_2: ja das ist

39 Z: für drei Personen?

40 E4_2: jajaja aber wenn wir wenn wir treffen eine andere Verkäuferin
 41 das ist (--) i:ch denke (-) wir müssen alles bezahlen das i:st
 42 dreihundert das ist (hundert) Euro jaja (-) das i:st unser
 43 glücklich wi:r haben eine: freundlich: Verkäuferin. Das passiert
 44 mir nicht noch einmal i:ch [denke (--) obwohl]

45 Z: [nicht] noch einmal noch einmal

46 E4_2: nicht nochmal nie immer nie immer nie ich würde nicht (ganze
 47 halbe) Fehler noch einmal machen. Ich würde (-) eine Fehler nur
 48 einmal machen.

49 Z: Okay.

50 E4_2: und obwohl ich bezahle etwas (-) aber für mich das war eine:
 51 gute Erlebnis.

52 Z: Ich habe (---) ich habe eine (-) besser äh Schluss

53 E4_2: Wir sind zusammen oder?

54 Z: Ist okay das ist deine.

T1_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(1:42min)

(25.03.2019; E1*_1= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 30, 31)

1 E1*_1: Meine Geschichte auf den Philippinen letztes Jahr habe ich mit
2 mein Mann (-) kennengelernt.
3 Z: m=h kennengelernt.
4 E1*_1: Ja: in meine Heimatort.
5 Z: A:h
6 E1*_1: Ja und a ams Meer oder im [im]
7 Z: [ams Meer]
8 E1*_1: [Ams Meer]haben wir getroffen und haben wir ein Picknick
9 gema:cht u:nd geschwommen wir haben so äh so viel Essen
10 mitgebracht mitgebracht und dort gibt es so viele Spiele z. B.
11 Volleyball
12 Z: m=h
13 E1*_1: am Strand
14 Z: [ja:]
15 E1*_1: [und] haben gibt es auch (-)Essenwettbewerb
16 Z: [ja:]
17 E1*_1: [<<freut sich> ja::: > und] und z.B. du muss (-) schnell ääh
18 [essen]
19 Z: [essen]
20 E1*_1: und du hast eine Geschenk (-)[kommen]
21 Z: [bekommen]
22 E1*_1: ja gekommen und tanzen auch und äh auf dem Strand
23 Z: m=h
24 E1*_1: haben wir ein Zelt Zelt mitgebra:cht am A:bend haben dort äh (-
25) geschlafen?
26 Z: [geschlafen]
27 E1*_1: ganze Familie
28 Z: [ja:]
29 E1*_1: [ja:: und]
30 Z: weil viele müden
31 E1*_1: [<<freut sich> ja::: >]
32 Z: [(XXX)]
33 E1*_1: <<freut sich> ja:> ((lacht laut))(XXX)<<freut sich> ja::> das
34 ist so viel gemacht. Das ist super.
35 Z: super. [Gute gute Geschichte]

36 E1*_1: [Ja::]

T1_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(1:36 min)

(25.03.2019; E1*_2= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

- 1 E1*_2: Oka:y meine Geschichte letztes Mal auf den Philippinen habe ich
2 meinen Mann kennengelernt. Ja. Ams Meer haben wir uns
3 getroffen. Haben, wir haben ein Picknick gemacht und wir haben
4 so viele Essen mitgebracht u:nd z.B.gibt es dort haben auch so
5 viele Spielen, Spiele (kann man auch) z.B. Volleyball ((lacht))
6 u:nd tanzen u:nd wir haben einen Essens(-)wettbewerb gemacht
7 ((lacht))und dann wir haben ein Zelt mitgebracht und am Abend
8 hat die ganze Familie ge:schlafen ams Meer das ist alles wir
9 haben ahm so: viele gemacht. Das war super. Das ist alles.
- 10 Z: Alles?
- 11 E1*_2: Hast du verstanden mit meine Geschichte?
- 12 Z: (Natürlich)
- 13 E1*_2: Oh danke.

T2_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(1:52min)

(25.03.2019; E2*_1= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E2*_1: So: letzte Woche (--) in meine Küche ich wollte ein Pudding
2 kochen
3 Z: Ah!
4 E2*_1: So nach der Rezept in zehn Minuten kann man dies Pudding
5 machen.
6 Z: Okay.
7 E2*_1: So: ich (--)in den Becher ich (---)Zucker und Wa:sser (---) ich
8 weiß nicht aber
9 Z: Ja
10 E2*_1: Und zwei Minuten in der <engl./dt./microwelle/engl./dt.>
11 erhitzen so: nachdem zwei Minuten der Becher hat (--) gebrochen
12 (---) ja: vielleicht zu heiße [oder]
13 Z: [Ja]
14 E2*_1: M=h so: ich war (sehr) oja was was hat hast passiert so ich war
15 sehr überrascht ((lacht))und ich habe einmal gekocht (-) aber
16 (--) diese Zeit mit der Pfa:nne und dem Topf ohne
17 <engl./dt./microwelle/engl./dt.>
18 Z: Okay.
19 E2*_1: weil ich hatte Angst, wenn der Becher wieder brochen <<lacht>
20 haha > so (--) ich habe die Pudding gemacht sehr kleine: mit
21 sehr kleine Flamme
22 Z: m=h
23 E2*_1: So: am Ende (-) es gibt ein Stunde
24 Z: statt 10 [Minuten]
25 E2*_1: [jaa]((lacht)) ja aber ein Stunde nachdem ich fühle pu:h aber
26 endlich ich habe ein Pudding gemacht ich war sehr freue freue
27 mich
28 Z: ((lacht))
29 E2*_1: alles

T2_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(1:22 min)

(25.03.2019; E2*_2= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E2*_2: So letzte Woche (-) in meiner Küche (-) ich wollte (-) einen
2 Pudding kochen.
3 Z: M=h.
4 E2*_2: Nach dem Rezept in zehn Minuten kann man diesen Pudding kochen.
5 In den Becher Zucker und Wasser hineingeben (--) zwei Minuten
6 in der <dt./engl./Mikrowave/dt./engl.> erhitzen.
7 Z: m=h
8 E2*_2: Nach dem zwei Minuten (-) ist der Becher (-) gebrochen.
9 Z: m=h
10 E2*_2: So vielleicht zu heiß oder. Ich dachte oja was ist passiert. (-
11 -) Ich war sehr überrascht. So ich habe noch einmal Pudding
12 gekocht aber diese Mal
13 Z: [dieses Mal]
14 E2*_2: [dieses Mal] mit der Pfanne und dem Topf (--) ohne Mikrowelle
15 Z: m=h
16 E2*_2: <<lacht> weil ich Angst hatte dass der Becher wieder bricht>
17 Z: m=h
18 E2*_2: ich habe (-) den Pudding gemacht mit se:hr kleiner Fla:mme sehr
19 sehr kleiner ((lacht)) am Ende (--) dau:erte [dauert]
20 Z: [dauerete es]
21 E2*_2: [dauert es] dauert es eine Stunde danach habe ich gefühlt pu:h
22 aber endlich kann ich (-) einen Pudding kochen ich war se:hr
23 glücklich (-) endlich
24 Z: m=h. danke

T3_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(0:48 min)

(25.03.2019; E3*_1= Erzählerin T3; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E3*_1: Okay. Vor drei Tage in Park
2 Z: m=h
3 E3*_1: Ich war in Park in eine Park in Wien (-) so: das Sonne scheint
4 und (--) ich war mit meine Fahrrad gefahren u:nd eine Biene hat
5 mir gesti gesticht
6 Z: Ja
7 E3*_1: <engl./beas and/engl.> weiß nicht welches (-) Bienen gesticht
8 und ich habe meine Fahrrad die Konrolle verloren (-) und ich
9 habe runtergefallen und ich habe meine Beine (-) gebrochen u:nd
10 ich habe so laut geschreit autsch ((lacht laut))<<flüstert>
11 alles >
12 Z: alles?
13 E3*_1: <<flüstert> ja >

T3_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(0:39 min)

(25.03.2019; E3*_2= Erzählerin T3; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E3*_2: Okay (-) vor drei Tage in einem Park in Wien die Sonne
2 <<fröhlich> schei::nt > u:nd ich bin mit meinem Fahrrad
3 gefahren, eine Beine eine Biene hat mir gestochen u:nd ich habe
4 über meine Fahrrad die Kontro:lle verloren ich bin
5 runtergefa:llen und ich habe meine Beine gebrochen und ich habe
6 so laut geschreit autsch da:nn meine Freunden (--) sind mit mir
7 in Krankenhaus gefahren und ich habe einen Gips bekommen.

T4_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(2:28 min)

(25.03.2019; E4*_1= Erzähler T4; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E4*_1: Kann ich sagen (-) hier gibt meine Erfahrung (--) es ist für
2 Deutsch lernen

3 Z: m=h

4 E4*_1: Äh seit äh diese Monate am Anfang <engl./of/engl.> diese Monate

5 Z: [m=h]

6 E4*_1: [i:ch] gehen in Bibliothek mit Jesus

7 Z: Was was?

8 E4*_1: Ich gehen i:m (-) ich gehen zur Bibliothek mit Jesus

9 Z: m=h

10 E4*_1: Ja? U:nd (-) wann (gehen) wir immer nach dem Kurs oder in
11 unserer <engl./dt./freezeit/engl./dt.> u:nd äh zuerst (--)äh
12 wir finden nur ein Platz für <engl./learnen/engl.>

13 Z: [m=h]

14 E4*_1: [<engl./and/engl.>] wir denken nicht lange Zeit (zu den Plätzen
15 gehen oder) können wir weiter lernen (-) aber drinnen ist sehr
16 leis und: ma:n kann (--) sich konzentrieren [auf <engl./the
17 learnen/engl.>]

18 Z: [ja]

19 E4*_1: und in <engl./the/engl.> Bibliothek man kann nicht nur
20 <engl./learnen/engl.> oder sitzen du kann auch z.B. Buch lesen

21 Z: [m=h]

22 E4*_1: [und] auch in <engl./the/engl.> <engl./dt.restplatz/engl./dt.>
23 gibt es (-) gemütlich Sofa du ka:nn sitzen und etwas trinken
24 und: unterhalten oder: etwas nicht verständnis: dis:kutieren

25 Z: ja

26 E4*_1: Ja? Und: (---) natürlich das war nicht (--) nur einmal (--)nach
27 die erste Tag wir gingen nicht vierte Tag abe:r (--) manchmal
28 wenn wir viel Zeit haben ode:r Lust haben. Meine Erlebnis ist
29 äh (--) zusammen lernen ist mehr besser als alleine lernen

30 Z: Alleine?

31 E4*_1: ja. mehr besser als alleine lernen wenn ich i:n mein Zuhause
32 war ich finde mich immer biss schlafrig und langweilig i:ch
33 habe keine Lust zu lernen weil: ich selbst

T4_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(3:32 min)

(25.03.2019; E4*_2= Erzähler T4; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 32, 35, 60, 64)

1 E4*_2: Meine Erfahrung ist über Deutsch lernen
2 Z: oh okay. Deutsch [lernen]
3 E4*_2: [Deutsch lernen]
4 Z: ah. Deutsch lernen
5 E4*_2: Am Anfang (-) seit diese Monat (-) bin ich mit Jesus zu:r
6 Bibliothek gegangen
7 Z: Ah okay.
8 E4*_2: ja. Zuerst äh (---) wir möchten nur ein Platz für
9 <engl./learnen/engl.> besuchen
10 Z: ah okay [okay]
11 E4*_2: [ja] (---) dann gehen wir zu der Bibliothek
12 Z: Bibliothek
13 E4*_2: Drinnen drinnen die Bibliothek ist: sehr leise und man kann: äh
14 sich konzentrieren
15 Z: bitte was?
16 E4*_2: Man kann sich konzentrieren
17 Z: Ah. Konzentrieren [okay.]
18 E4*_2: [ja] und: in die Bibliothek wir können nur wir können nicht nur
19 lernen
20 Z: [nicht]
21 E4*_2: [nicht nur] lernen (--) auch können wi:r Buch lesen
22 Z: [m=h]
23 E4*_2: [und:] (--) gibt es <engl./dt.restplatz/engl./dt.> [weißt du
24 das?]
25 Z: [res?]
26 E4*_2: [gibt] es <engl./dt.restplatz/engl./dt.>
27 Z: [ah]
28 E4*_2: [<engl./dt.restplatz/engl./dt.>]
29 Z: <engl./dt.restplatz/engl./dt.>
30 E4*_2: <engl./dt.restplatz/engl./dt.> <engl./ restplace/engl.>
31 Z: ah ruhige [Platzen]
32 E4*_2: [<engl./dt.restplatz/engl./dt.> ja] gemütlich [super]

33 Z: [m=h] ja <engl./this is/engl.> nicht so (--)<engl./this
34 is/engl.> nicht <engl./learn/engl.> (XXX) laut (in Bibliothek
35 du muss nicht]

36 E4*_2: [jaja) es ist [zwei Raum]

37 Z: [du musst nicht laut] ja [okay]

38 E4*_2: [ja]eine Raum alles (-) leise und lernen [(XXX)und der andere
39 Raum kann laut äh sprechen]

40 Z: [ja und die andere Raum ist laut es ist kann laut sprechen]

41 E4*_2: z.B. Pause machen oder: etwas trinken oder essen (---) und
42 Unterhaltung haben

43 Z: ja::

44 E4*_2: Hoffentlich das war nicht d:ie letzte Mal (-) nachdem gehen wir
45 immer wenn wir <engl./dt.freezeit/engl.dt.> haben oder: wenn
46 wir Lust haben

47 Z: m=h

48 E4*_2: meine: Meinung i:st das ist wirklich gut

49 Z: aso

50 E4*_2: [und äh]

51 Z: [aso. ((lacht))]

52 E4*_2: zusammen lernen ist besser als alleine lernen

53 Z: alleine? [du muss]

54 E4*_2: [äh zusammen] lernen ist besser als alleine lernen

55 Z: aso ist besser wenn du alleine lernen

56 E4*_2: [ja]

57 Z: [ah]

58 E4*_2: Darum wenn ich Zuhause blieben

59 Z: okay

60 E. finde ich immer schlafrig und langweilig

61 Z: <<ruft> a:so: >

62 E4*_2: ja: ich das ist schwierig zu Lust finden zu lernen

63 Z: m=h wenn das eine Gruppe [lernen]

64 E4*_2: [ja] ist <engl./more/engl.> interessant und wir können äh
65 [(XXX)]

66 Z: [ahja ((lacht)) ja aber ich möchte allein

67 E4*_2: [a=h]

68 Z: [ich mag allein lernen]ich kann nicht <engl./learn/engl.>
69 soviel aber ist okay <engl./with/engl> (XXX) sprechen ist okay.

T1_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches)Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(1:50 min)

(18.03.2019; E1_1= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 23)

1 Z: Das funktioniert ja.
2 E1_1: Okay habe ich dir schon von **mein (er)schreckliches**₂ Erlebnis
3 erzählt?
4 Z: M=h.
5 E1_1: In meinem Heimatort als ich ₁ Kind war **ich hab**_{5,4} (oft) auf **dem**
6 **Baum**₂ geklettert und ich **habe**₄ **gefallen**_L
7 Z: M=h.
8 E1_1: Und das ist ich hatte meine **linken**₂ Hand verletzt.
9 Z: [M=h]
10 E1_1: [Und]ich habe [so]
11 Z: [Hingefallen] und so [verletzt]
12 E1_1: [Ja]meine linke Hand [verletzt]
13 Z: [Und] sie hat gefallen?
14 E1_1: Ja und dann **ich hab**₅ so **geweinen**₄ weinen ((lacht))
15 Z: m=h
16 E1_1: und meine Eltern **habe**₄ **ich**₂ **im**₂ Krankenhaus **mitgebracht**_L
17 Z: m=h
18 E1_1: Daraus habe ich gelernt. Das ist ich muss nicht auf dem Baum
19 **geklettern**₄ [ah]
20 Z: [Aha] als Sie
21 E1_1: Ja [ich]
22 Z: [war] [Kind]
23 E1_1: [Ja] [als ich]
24 Z: [und] (XXX)klettern auf [Baum]
25 E1_1: [ja]
26 Z: [und] [gefallen]
27 E1_1: [gefallen] [ja:] [
28 Z: [gefallen]
29 E1_1: [ja::]
30 Z: [und] gebrochen [Hand]
31 E1_1: [ja] meine linke Hand

32 Z: und jetzt ist gut [oder das ist Schmerzen]
33 E1_1: [ja] z.B. ₇ das Wetter **ist**₆ nicht gut [meine]
34 Z: [nicht gut]
35 E1_1: [meine] linke Hand **ist z.B. ist Schmerzen**₄
36 Z: Schmerzen [ja]
37 E1_1: [ja]
38 Z: [ja] bis jetzt ja
39 E1_1: [Ja]
40 Z: [Leider.] Verstanden.¹

1 Die Teilnehmerin erzählt nicht über ein (sprachliches) Missverständnis, sondern über ein schreckliches Erlebnis aus ihrer Kindheit.

T1_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(1:41 min)

(18.03.2019; E1_2= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

- 1 Z: Okay
- 2 E1_2: Habe ich dir schon von (-) **mein ererschreckliches**₂ Erlebnis
3 **schreckliches**₂ Erlebnis
- 4 Z: Was ist das?
- 5 E1_2: Äh::: [schr]
- 6 Z: [schrek ah okay]
- 7 E1_2: [Okay]z.B. als ich ₂ Kind war **habe**₄ ich auf den Baum
8 **geklettert**₄ und ich bin **gefallen**_L ((lacht))
- 9 Z: (fallen)
- 10 E1_2: gefallen
- 11 Z: Ah okay
- 12 E1_2: ja und ich habe so viel geweint [weinen]
- 13 Z: [ah okay]
- 14 E1_2: und ich hatte meine linke Hand verletzt
- 15 Z: ah
- 16 E1_2: [ja]
- 17 Z: [ah:]
- 18 E1_2: [ja] das **ist**₄ so hoch. Ja und dann meine _L haben **ich**₂ **im**₂
19 Krankenhaus **mitgebracht**_L und meine Eltern **hat**₄ so ah was ist das
20 so viel Angst oder was ist das ₄ nervös und dann z.B. **diese**₁
21 **Lenke**_L, diese Hand, **ist spielen, drehen**₄, meine Hände drehen
22 **für**₃ die andere Richtung.
- 23 Z: (oh)
- 24 E1_2: Ja das ist passiert, **wenn**₇ als ich ₂ Kind war.
- 25 Z: Wow.
- 26 E1_2: Ja daraus habe ich gelernt und ich hab <engl./ myself /engl.>
27 gesagt ich muss nicht auf den Baum klettern ((lacht laut))
- 28 Z: ((lacht))
- 29 E1_2: Ja das ist ₂ schreckliches Erlebnis ((lacht))¹

1 Die Teilnehmerin erzählt nicht über ein (sprachliches) Missverständnis, sondern über ein schreckliches Erlebnis aus ihrer Kindheit.

T2_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(1:29 min)

(18.03.2019; E2_1= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile-)

1 E2_1: So meine Geschichte **letzte**₁ Mittwoch in **meine**₂ Wohnung mit
2 **meine**₁ Freund er hat gesagt **dass**₇ was hast du heute **gema:cht**₅
3 **auf**₇ in **_1** Deutschkurs und ich habe gesagt **dass**₇ oh heute haben
4 wir über Schönheit **gelernt**_L weißt du [Schönheit]
5 Z: [Schönheit] aso [Schönheit]
6 E2_1: [Yeah] Schö:nheit yeah und er hat gesagt oh du hast **gelernt**₅
7 über Sha:ng hai auf Deutsch [und]
8 Z: [((lacht))]
9 E2_1: [ich] war oh was Shanghai<engl./why/engl.> was und ((lacht))ich
10 habe ich habe finde gefunden dass er **_L** **hat**₆ falsch (-)[gehört
11 falsch gehört]
12 Z: [m=h falsch] [gehört]
13 E2_1: [falsch] [gehört]
14 Z: [ja gehört] falsch verstanden
15 E2_1: falsch verstanden verstehen und ich habe **_L** falsch **aussprechen**₄
16 Z: [ja]
17 E2_1: <<lacht> so: > ich äh <engl./then/engl.> das habe ich wirklich
18 gelernt Deutsch ist sehr schwer
19 Z: [((lacht))]
20 E2_1: [zu] <<lacht> aussprechen > ja das ist alles
21 Z: ja
22 E2_1: fertig

T2_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(1:12 min)

(18.03.2019; E2_2= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile-)

1 E2_2: So letzten Mittwoch es passiert in meiner Wohnung mit meinem
2 Freund er hat gesagt nana er hat gefragt (-) **mir**_{2,7} was hast du
3 heute **gelernt**₅ **auf**₃ Deutschkurs und ich habe gesagt oh heute
4 habe ich über Schö:nheit **gelernt**_L aber (-) er hat gesagt oh über
5 Sha:nghai ((lacht laut))so über Shanghai auf Deutsch gelernt _₄
6 er gesagt und ich habe gedacht was was er (-) **sagt**₅ ((lacht))
7 und aber ich hatte eine Idee dass (-) er __L **hat**₆ ein falsch
8 ausge er __L **hat**₆ falsch gehört und ich **habe**₆ falsch ausge
9 ausgesprochen (--) so: daraus habe ich wirklich gelernt dass
10 Deutsch **ist**₆ sehr schwer. Das ist alles. Danke

T3_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(1:25 min)

(18.03.2019; E3_1= Erzählerin T3; Z=Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 10, 16)

- 1 E3_1: **Letztes letzte**₁ Monat **ei:ne:n sonnige**₂ Tag Nachmittag ich **war**₅
2 mit **meine**₂ Freunden äh am Strand u:nd wir haben die Schlüssel
3 verloren (---) u:nd (---) wi:r wir haben wir war so: **Stress**_L und
4 ei:n bissche:n ja ja Stress weil wir wa:r nicht wir **wissen**₄
5 nicht wo wir **haben**₆ **dieses**₁ Schlüssel verloren ob in
6 <engl./the/engl.> **ins**₂ Wasser weil wir **war**_{4,6} in **_1** Wasser so wir
7 **weiß**₄ nicht wo ist wenn ob **das**₁ Schlüssel im Wasser verloren **_4**
8 und <engl./then/engl.> wir **war**_{4,5} zurück **im**₃ Auto gegangen und
9 da:nn das Auto, **das**₁ Schlüssel **war**₅ drinnen in **_1** Auto, aber das
10 Auto war schon **geschlossen**_L ?
- 11 Z: (XXX)
- 12 E3_1: ((lacht))geschlossen. U:nd dann ich **habe**₅ mich **erinnern**₄, dass
13 ich **habe**₆ die **andere**₂ Schlüssel in **meine**₂ (-) Tasche. So: es
14 habe wir haben wir hatten **klug**_L.
- 15 Z: Ja. Wir waren [**klug**_L.]
- 16 E3_1: [Ja.] Das ist alles. ((lacht))
- 17 Z: (XXX)
- 18 E3_1: Ja.

T3_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(1:52 min)

(18.03.2019; E3_2= Erzählerin T3; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 26)

1 E3_2: Okay ähm **letztes**₁ Monat (---) es wa:r es war ein sonniger Tag
2 Nachmittag (-)am Strand (-) mit **meine**₂ Freunden u:::nd wir
3 ha::ben (--) die Autoschlüssel äh verloren ((lacht)) u::nd (---
4) der Strand war so groß und wir **war**₄ in _1 Wasser und wir
5 **denken**₄ wi:r **hat**₄ die Schlüssel in _1 Wasser verloren und wir
6 **war**₄ so:: Stre: Streige? ((**Stress**₁?))
7
8 Z: [Stress.]
9 E3_2: [Streige] ich weiß nicht wie sagts du u:::nd **wenn**₇ wir zurück
10 **im**₃ Auto (--) _4 wir **haben**₅ gesehen dass **das**₁ Schlüssel **war**₆ im
11 Auto (-)drinnen (-)**geschlossen**_L wir **können**₄ nicht das Auto (---)
12 aufmachen (-) o:der (--) zumachen aufmachen.
13 Z: [m=h]
14 E3_2: [**wenn**₇] (---) das Auto **wa:::r**₆ (---)
15 Z: geschlossen
16 E3_2: geschlossen und <engl./then/engl.> ich habe äh _2 **erinnern**₄ dass
17 ähm (---) ich **habe**₆ (-) einen **andere**₂ in **meine**₂ Tasche [so:]
18 Z: [a=h]
19 E3_2: und jetzt ((lacht laut))
20 Z: ja okay
21 E3_2: <engl./then/engl.> ich **kann**₄ ich das Auto aufmachen (---) ja und
22 das war alles ((lacht laut))
23 Z: okay so du kannst öffnen
24 E3_2: äh
25 Z: du kannst (--)die Tür öffnen
26 E3_2: ja
27 Z: ah (XXX)

T4_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 1
(3:17 min)

(18.03.2019; E4_1= Erzähler T4; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 Z: Bitte

2 E4_1: So **es gibt**_L meine (Erzählung) ähm das war in
3 <engl./january/engl.> **diese**₁ **Monat**_L äh 2019 äh ich **bin**₄ auf dem
4 Weg mh:: **_3,2** Flughafen nach Wien.

5 Z: Nach Wien m=h.

6 E4_1: Mit zwei **andere**₂ Freunden

7 Z: ja

8 E4_1: wir **sind**₄ i:n **_1** Schnellbahn.

9 Z: Ja m=h okay

10 E4_1: Äh das war **meine: erste**₂ Mal

11 Z: m=h [erste Mal]

12 E4_1: [nach] **nach**_{3,7} Flughafen **ankommen**₄

13 Z: m=h allein

14 E4_1: mh: alleine oder mit [Freunden]

15 Z: [m=h] [mit Freunden]

16 E4_1: [mit] Freunden sie **kommen**₄(--) **zu**₃ mich (-) besuchen

17 Z: [ja]

18 E4_1: [ja] ich **ne:hmen**₄ sie (--) **in**₃ Flughafen

19 Z: m=h ja (warten auf) [Flughafen okay]

20 E4_1: [ja dann] ich **habe**₄ **meine**₁ Fahrschein

21 Z: ja

22 E4_1: und ich **kaufe:n**₄ (-) zwei fü::r sie

23 Z: oh m=h

24 E4_1: aber

25 Z: ja

26 E4_1: <engl./when/engl.> wir in **_1** Schnellbahn **sind**₄

27 Z: m=h

28 E4_1: **wir**₇ **kommt**₄ äh eine (-) Verkäuferin

29 Z: m=h

30 E4_1: ((lacht kurz)) sie hat (-) uns gesagt äh Fahrschein bitte (---)
31 ich muss kontrollieren

32 Z: [m=h]

33 E4_1: [da:nn] i:ch (-) **gebe::4** _2 (-) unsere **Fahrschein**₁

34 Z: [ja]

35 E4_1: [(daher)] sicher

36 Z: [ja]

37 E4_1: [ah] das funktioniert nicht (---) **deine:**₁ Fahrschein **ist**_L nur in
38 Wien **weil**₇ _1 Flughafen ist außerhalb _3 Wien du musst _1 andere
39 Karte kaufen aber du **hat**₄ nicht oh ja ja (---) wir haben (--
40)[(umgewechselt)]

41 Z: [a=h]

42 E4_1: [das] war nicht unsere [**Meinung**]_L

43 Z: [ja]

44 E4_1: ja zum **glücklich**_{7,L} (-) sie **wa:r**₅ freundlich

45 Z: a=h

46 E4_1: ja äh sie: **sprechen**₄ **zu**₃ **mich**₂ äh das ist (-) **deine erste**₁ Mal

47 Z: a=h

48 E4_1: Sie **kann**₄ **bezahlen**₅ _1 ein Personen(--)**preis** (oder)₃ _3 drei
49 Personen

50 Z: [oh]

51 E4_1: [nu:r] hundertfünf Euro aber nur **ein**₁ Personen fü::r **alles**₂

52 Z: [ja]

53 E4_1: [ja] <engl./then/engl.> ich bezahle <umgspr./olles/umgspr.>
54 [jaja]

55 Z: [ja] (hundert)fünfzig [Euro]

56 E4_1: [Nein nein nein] hundert[fünf]

57 Z: [ah] [hundertfünf]

58 E4_1: [hundertfünf] jajaja u:nd wir **denken**₄ sie **sind**₄

59 Z: a=h

60 E4_1: ja sie **sind**₄ (--) sehr freundlich

61 Z: ja

62 E4_1: wenn wir (-) _1 andere Verkäuferin **treffen**₄ sie **muss:**_{4,5} äh (-)
63 **fragen**₅ drei Personen

64 Z: m=h

65 E4_1: [zu bezahlen]

66 Z: [ja, ja]

67 E4_1: Ja. Das passiert mir nicht noch einmal.

68 Z: m=h

69 E4_1: **Meine**₁ Schluss i:st (-) ich **würde**₄ **nicht**₇ **diese**₁ (haben) Fehler
70 noch einmal machen. (---) Das **ist**₄ (--) nicht leicht für mich
71 obwohl ich **habe**₆ etwas **bezahlen**₄ aber ich **habe**₄ **eine kurze**₁
72 (Erlebnis) **kommen**_{4,7} [hier]
73 Z: [ja] gut, sehr gut.

T4_Erzählimpuls 1- Ein (sprachliches) Missverständnis_Erzähldurchgang 2
(3:19 min)

(18.03.2019; E4_2= Erzähler T4; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 27)

- 1 E4_2: So: meine (Erzählung) ist ein bisschen lustig.
- 2 Z: Okay.
- 3 E4_2: Äh es ist im <engl./january/engl.> äh 3 **diese**₂ Jahr
- 4 Z: im Januar
- 5 E4_2: Ja im Januar war ich (-) auf dem Weg vom Flughafen nach Wien
- 6 Z: [Okay]
- 7 E4_2: [<engl./with/engl.>] zwei Freunden
- 8 Z: Okay.
- 9 E4_2: Ja. (--) Wir **sind**₄ i:n 1 Straßenbahn. Dana:ch ko:nnen₄ ei::n₁
10 Verkäuferin zu: uns.
- 11 Z: Ja
- 12 E4_2: [Wi:r wa:ren]
- 13 Z: [(auf dem Weg?)]
- 14 E4_2: Auf dem Weg von 1 Flughafen nach Wien.
- 15 Z: Okay
- 16 E4_2: Wir **sind sitzen**₄ und **unterhalten**₄ da:nn **kommt**₄ **ein**₁ Verkäuferin.
17 Sie **möchte**:₄ **unsere**:₁ Fahrschein kontrollieren.
- 18 Z: Aso.
- 19 E4_2: Ja jaja. Und sie **kommen**₄ und **sagt**₄ Fahrschein bitte. Ich habe:
20 **mein**₂ Fahrschein in Wien gekauft und **auch**₇ ich **kaufe**₄ zwei mehr
21 für meine **Freunden**₂ ja und ich **nehme**_L und 7 **schauen**₄ aber sie
22 hat **das**₁ gesehen und **sagt**₄ nein **deine**₁ Fahrschein **funktioniert**_L
23 nicht. **Das**₁ ist nur für Wien. Aber der Flughafen ist außerhalb
24 3 Wien. Sie: mü:ssen noch **ei:n**₁ Karte: kaufen. Aber wir **weißen**₄
25 das nicht. Wi:r **wa:r**₄ **überraschen**₄. (--) Zum **glücklich**_{7,L} die
26 Verkäufern **ist**_{4,5} sehr freundlich. (--) Sie hat mir gesagt. Da:s
27 ist **deine erste**₁ Mal. (-) Dann (-) si:e **bitte**_{4,5} u:ns di:e (XXX)
28 von nur **ein**₂ **Personen**₁
- 29 Z: Ah [okay]
- 30 E4_2: [Äh] **sondern**₃ nicht 3 drei Personen zu zahlen.
- 31 Z: Okay.
- 32 E4_2: Jaja u::nd ich **habe**₄ **keine**_L zu sagen ich (**zahle**)₄ sie [und]
- 33 Z: [zahlen]
- 34 E4_2: [wir] u:nd wir (-) **danken**₄ **sie**₂ sehr.

35 Z: Wie viel Geld hast [du]

36 E4_2: [ah] das **ist**₄ (--) hundert[fünf]

37 Z: [hundertfünf]

38 E4_2: ja das ist

39 Z: für drei Personen?

40 E4_2: jajaja aber wenn wir wenn wir **treffen**₄ eine andere Verkäuferin

41 das ist (--) i:ch denke (-) wir **müssen**₄ alles bezahlen das i:st

42 dreihundert das ist (hundert) Euro jaja (-) das i:st unser

43 **glücklich**_{7,L} wi:r **haben**₄ eine: **freundlich**₂ Verkäuferin. Das

44 passiert mir nicht noch einmal i:ch [denke (--) obwohl]

45 Z: [nicht] noch einmal noch einmal

46 E4_2: nicht nochmal nie **immer**_L nie immer nie ich würde nicht (ganze

47 halbe) Fehler noch einmal machen. Ich **würde**₄ (-) **eine**₁ Fehler

48 nur einmal machen.

49 Z: Okay.

50 E4_2: und obwohl ich **bezahle**_{4,6} etwas (-) **aber**₇ für mich das **war**₅ **eine**:

51 **gute**₁ Erlebnis.

52 Z: Ich habe (---) ich habe eine (-) besser äh Schluss

53 E4_2: Wir sind zusammen oder?

54 Z: Ist okay das ist deine.

T1_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(1:42min)

(25.03.2019; E1*_1= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 30, 31)

- 1 E1*_1: Meine Geschichte: auf den Philippinen letztes Jahr habe ich **mit**₃
2 **mein**₂ Mann (-) kennengelernt.
- 3 Z: m=h kennengelernt.
- 4 E1*_1: Ja: in **meine**₁ Heimatort.
- 5 Z: A:h
- 6 E1*_1: Ja und a **ams**_{2,3} Meer oder im [im]
- 7 Z: [ams Meer]
- 8 E1*_1: [**Ams**_{2,3} Meer]haben wir **_4** getroffen und **haben**₅ wir ein Picknick
9 gema:cht u:nd **_4** geschwommen wir haben so äh so viel Essen
10 mitgebracht mitgebracht und dort gibt es so viele Spiele z. B.
11 Volleyball
- 12 Z: m=h
- 13 E1*_1: am Strand
- 14 Z: [ja:]
- 15 E1*_1: [und] haben **gibt**₅ es auch (-)**_1** Essenwettbewerb
- 16 Z: [ja:]
- 17 E1*_1: [<<freut sich> ja::: > und] und z.B. du **muss**₄ (-) schnell ääh
18 [essen]
- 19 Z: [essen]
- 20 E1*_1: und du hast eine Geschenk (-)[**kommen**_L]
- 21 Z: [bekommen]
- 22 E1*_1: ja **gekommen**_L und **tanzen**₄ auch und äh auf dem Strand
- 23 Z: m=h
- 24 E1*_1: haben wir ein Zelt Zelt mitgebra:cht am A:bend haben **_1** dort äh
25 (-) geschlafen?
- 26 Z: [geschlafen]
- 27 E1*_1: **_1** ganze Familie
- 28 Z: [ja:]
- 29 E1*_1: [ja:: und]
- 30 Z: weil **viele müden**_{7,L}
- 31 E1*_1: [<<freut sich> ja::: >]
- 32 Z: [(XXX)]
- 33 E1*_1: <<freut sich> ja:> ((lacht laut))(XXX)<<freut sich> ja:> **das**_L
34 **ist**₄ so viel gemacht. Das **ist**₄ super.
- 35 Z: super. [Gute gute Geschichte]

36 E1*_1: [Ja::]

T1_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(1:36 min)

(25.03.2019; E1*_2= Erzählerin T1; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

- 1 E1*_2: Oka:y meine Geschichte: letztes Mal auf den Philippinen habe
2 ich meinen Mann kennengelernt. Ja. **Ams**_{2,3} Meer haben wir uns
3 getroffen. Haben, wir haben ein Picknick gemacht und wir haben
4 so **viele**₁ Essen mitgebracht u:nd z.B.gibt es dort haben auch so
5 viele Spielen, Spiele (kann man auch) z.B. Volleyball ((lacht))
6 u:nd **tanzen**₄ u:nd wir haben einen Essens(-)wettbewerb gemacht
7 ((lacht))und dann wir **haben**₅ ein Zelt mitgebracht und am Abend
8 hat die ganze Familie **ge:schlafen**₅ **ams**_{2,3} Meer das ist alles wir
9 haben ahm so: **viele**₇ gemacht. Das war super. Das ist alles.
- 10 Z: Alles?
- 11 E1*_2: Hast du **verstanden**₅ **mit**₃ meine Geschichte?
- 12 Z: (Natürlich)
- 13 E1*_2: Oh danke.

T2_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(1:52min)

(25.03.2019; E2*_1= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E2*_1: So: letzte Woche (--) in **meine**₂ Küche ich **wollte**₅ **ein**₂ Pudding
2 kochen
3 Z: Ah!
4 E2*_1: So nach **der**₂ Rezept in zehn Minuten **kann**₅ man **dies**₂ Pudding
5 machen.
6 Z: Okay.
7 E2*_1: So: ich **_4** (--)in den Becher ich (---)Zucker und Wa:sser **_4** (---
8) ich weiß nicht aber
9 Z: Ja
10 E2*_1: Und **_1** **_4** zwei Minuten in der <engl./dt./microwelle/engl./dt.>
11 erhitzen so: nach **dem**₂ zwei Minuten der Becher **hat**_{4,5} (--)
12 gebrochen (---) ja: vielleicht **_4** **_1** zu heiße [oder]
13 Z: [Ja]
14 E2*_1: M=h so: ich war (sehr) **_7** oja was was **hat**₄ hast passiert so ich
15 war sehr überrascht ((lacht))und ich habe **_1** **_7** einmal gekocht
16 (-) aber (--) **diese**₁ **Zeit**_L mit der Pfa:nne und dem Topf ohne
17 <engl./dt./microwelle/engl./dt.>
18 Z: Okay.
19 E2*_1: weil ich **hatte**₆ Angst, **wenn**₇ der Becher wieder **brochen**₄ <<lacht>
20 haha > so (--) ich habe **die**₁ Pudding **gemacht**₅ sehr kleine: mit
21 sehr **kleine**₂ Flamme
22 Z: m=h
23 E2*_1: So: am Ende (-) es **gibt**_{5,L} **ein**₁ Stunde
24 Z: statt 10 [Minuten]
25 E2*_1: [jaa]((lacht)) ja aber **ein**₁ Stunde **nachdem**₃ ich **fühle**_{4,5} pu:h
26 aber endlich ich **habe**₅ **ein**₂ Pudding gemacht ich war sehr **freue**
27 **freue mich**_L
28 Z: ((lacht))
29 E2*_1: alles

T2_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(1:22 min)

(25.03.2019; E2*_2= Erzählerin T2; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E2*_2: So letzte Woche (-) in meiner Küche (-) ich **wollte**₅ (-) einen
2 Pudding kochen.
3 Z: M=h.
4 E2*_2: Nach dem Rezept in zehn Minuten **kann**₅ man diesen Pudding kochen.
5 1 4 In den Becher Zucker und Wasser hineingeben (--) zwei
6 Minuten in der <dt./engl./Mikrowave/dt./engl.> erhitzen.
7 Z: m=h
8 E2*_2: Nach **dem**₂ zwei Minuten (-) ist der Becher (-) gebrochen.
9 Z: m=h
10 E2*_2: So vielleicht 4 1 zu heiß oder. Ich dachte oja was ist
11 passiert. (--) Ich war sehr überrascht. So ich **habe**₅ noch einmal
12 Pudding gekocht aber diese Mal
13 Z: [dieses Mal]
14 E2*_2: [dieses Mal] mit der Pfanne und dem Topf (--) ohne Mikrowelle
15 Z: m=h
16 E2*_2: <<lacht> weil ich Angst hatte dass der Becher wieder bricht>
17 Z: m=h
18 E2*_2: ich habe (-) den Pudding **gemacht**₅ mit se:hr kleiner Fla:mme sehr
19 sehr kleiner ((lacht)) am Ende (--) dau:erte [dauert]
20 Z: [dauerete es]
21 E2*_2: [dauert es] dauert es eine Stunde danach habe ich gefühlt pu:h
22 aber endlich kann ich (-) einen Pudding kochen ich war se:hr
23 glücklich (-) endlich
24 Z: m=h. danke

T3_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(0:48 min)

(25.03.2019; E3*_1= Erzählerin T3; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

- 1 E3*_1: Okay. Vor drei **Tage**₁ in **_1** Park
- 2 Z: m=h
- 3 E3*_1: Ich war in **_1** Park in **eine**₁ Park in Wien (-) so: **das**₁ Sonne
4 **scheint**₄ und (--) ich **war**₄ mit **meine**₂ Fahrrad gefahren u:nd eine
5 Biene hat **mir**₂ gesti **gesticht**₄
- 6 Z: Ja
- 7 E3*_1: <engl./beas and/engl.> weiß nicht welches (-) Bienen gesticht
8 und ich habe **_3** **meine**₁ Fahrrad die Konrolle verloren (-) und ich
9 **habe**₄ runtergefallen und ich habe meine Beine (-) gebrochen u:nd
10 ich habe so laut **geschreit**₄ autsch ((lacht laut))<<flüstert>
11 alles >
- 12 Z: alles?
- 13 E3*_1: <<flüstert> ja >

T3_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(0:39 min)

(25.03.2019; E3*_2= Erzählerin T3; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

1 E3*_2: Okay (-) vor drei **Tage**₁ in einem Park in Wien die Sonne
2 <<fröhlich> **schei::nt**₄ > u:nd ich bin mit meinem Fahrrad
3 gefahren, eine Beine eine Biene hat **mir**₂ gestochen u:nd ich habe
4 über **meine**₁ Fahrrad die Kontro:lle verloren ich bin
5 runtergefa:llen und ich habe meine Beine gebrochen und ich habe
6 so laut **geschreit**₄ autsch da:nn meine **Freunden**₁ (--) **sind**₅ mit
7 mir in _1 Krankenhaus gefahren und ich habe einen Gips bekommen.

T4_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 1
(2:28 min)

(25.03.2019; E4*_1= Erzähler T4; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile -)

- 1 E4*_1: **Kann**₅ ich sagen (-) hier **gibt**_L meine Erfahrung (--) es ist **für**₃
2 Deutsch lernen.
- 3 Z: m=h
- 4 E4*_1: Äh seit äh **diese**₁ Monate am Anfang <engl./of/engl.> **diese**₂
5 Monate
- 6 Z: [m=h]
- 7 E4*_1: [i:ch] **gehen**₄ in 1 Bibliothek mit Jesus
- 8 Z: Was was?
- 9 E4*_1: Ich **gehen**₄ i:m (-) ich **gehen**₄ zur Bibliothek mit Jesus
- 10 Z: m=h
- 11 E4*_1: Ja? U:nd (-) wann (**gehen**)₅ wir immer nach dem Kurs oder in
12 unserer <engl./dt./freezeit/engl./dt.> u:nd äh zuerst (--)äh
13 wir **finden**_{4,5} nur **ein**₁ Platz **für**₃ <engl./lernen/engl.>
- 14 Z: [m=h]
- 15 E4*_1: [**<engl./and/engl.>**] wir denken nicht lange Zeit (zu den Plätzen
16 **gehen oder**) können wir weiter lernen_L (-) aber drinnen ist 1
17 sehr **leis**₇ und: ma:n kann (--) sich konzentrieren [auf 1
18 <engl./the learnen/engl.>]
- 19 Z: [ja]
- 20 E4*_1: und in <engl./the/engl.> Bibliothek man **kann**₅ nicht nur
21 <engl./lernen/engl.> oder sitzen du **kann**₄ auch z.B. 1 Buch
22 lesen
- 23 Z: [m=h]
- 24 E4*_1: [und] auch in <engl./the/engl.> <engl./dt.restplatz/engl./dt.>
25 gibt es (-) **gemütlich**₂ Sofa du **ka:nn**₄ sitzen und etwas trinken
26 und: 4 unterhalten oder: etwas nicht **verständnis**_L dis:kutieren
- 27 Z: ja
- 28 E4*_1: Ja? Und: (---) natürlich das **war**₅ nicht (--) nur einmal (--)nach
29 **die**₁ **erste**₂ Tag wir **gingen**₅ nicht 7 3,1 **vierte**₂ Tag abe:r (--)
30 manchmal wenn wir viel Zeit haben ode:r Lust haben. **Meine**₁
31 Erlebnis ist äh (--) zusammen lernen ist **mehr**₇ besser als
32 alleine lernen
- 33 Z: Alleine?
- 34 E4*_1: ja. **Mehr**₇ besser als alleine lernen wenn ich i:n **mein**₂ Zuhause
35 war ich **finde mich**_L immer **biss**_L **schlafrig**_L und 2 4 langweilig
36 i:ch habe keine Lust zu lernen weil: ich **selbst**_L

T4_Erzählimpuls 2- Interjektionen_Erzähldurchgang 2
(3:32 min)

(25.03.2019; E4*_2= Erzähler T4; Z= Zuhörer/in)

(Unverständliche Wörter: Zeile 32, 35, 60, 64)

- 1 E4*_2: Meine Erfahrung ist über Deutsch lernen
2 Z: oh okay. Deutsch [lernen]
3 E4*_2: [Deutsch lernen]
4 Z: ah. Deutsch lernen
5 E4*_2: Am Anfang (-) **seit**₃ **diese**₂ Monat (-) bin ich mit Jesus zu:r
6 Bibliothek gegangen
7 Z: Ah okay.
8 E4*_2: ja. Zuerst äh (---) wir **möchten**₅ nur **ein**₁ Platz für
9 <engl./learnen/engl.> **besuchen**_L
10 Z: ah okay [okay]
11 E4*_2: [ja] (---) dann **gehen**₄ wir zu der Bibliothek
12 Z: Bibliothek
13 E4*_2: **Drinne drinne**_L die Bibliothek ist: 1 sehr leise und man kann:
14 äh sich konzentrieren
15 Z: bitte was?
16 E4*_2: Man kann sich konzentrieren
17 Z: Ah. Konzentrieren [okay.]
18 E4*_2: [ja]und: in **die**₂ Bibliothek wir können nur wir **können**₅ nicht nur
19 lernen
20 Z: [nicht]
21 E4*_2: [nicht nur]lernen (--) **auch können wi:r**_{5,7} 1 Buch lesen
22 Z: [m=h]
23 E4*_2: [und:] (--) **gibt**₅ es <engl./dt.restplatz/engl./dt.> [weißt du
24 das?]
25 Z: [res?]
26 E4*_2: **[gibt]**₅ es <engl./dt.restplatz/engl./dt.>
27 Z: [ah]
28 E4*_2: [<engl./dt.restplatz/engl./dt.>]
29 Z: <engl./dt.restplatz/engl./dt.>
30 E4*_2: <engl./dt.restplatz/engl./dt.> <engl./ restplace/engl.>
31 Z: ah ruhige [Platzen]
32 E4*_2: [<engl./dt.restplatz/engl./dt.> ja]gemütlich [super]

33 Z: [m=h] ja <engl./this is/engl.> nicht so (--)<engl./this
34 is/engl.> nicht <engl./learn/engl.> (XXX) laut (in Bibliothek
35 du muss nicht]

36 E4*_2: [jaja) es **ist**₄ [zwei **Raum**₁]

37 Z: [du musst nicht laut] ja [okay]

38 E4*_2: [ja] **eine**₁ Raum **alles**₁ (-) leise und lernen [(XXX)und **der**₂ **andere**₂ Raum kann **laut** **äh** sprechen]

39

40 Z: [ja und die andere Raum ist laut es ist kann laut sprechen]

41 E4*_2: z.B. Pause machen oder: etwas trinken oder essen (---) und **Unterhaltung** **haben**_L

42

43 Z: ja::

44 E4*_2: **Hoffentlich**_L das **war**₅ nicht **d:ie**₁ letzte Mal (-) nach dem **gehen** wir immer wenn wir <engl./dt.freezeit/engl.dt.> **haben**
45 oder: wenn wir Lust haben

46

47 Z: m=h

48 E4*_2: meine: Meinung i:st das ist wirklich gut

49 Z: aso

50 E4*_2: [und äh]

51 Z: [aso. ((lacht))]

52 E4*_2: zusammen lernen ist besser als alleine lernen

53 Z: alleine? [du muss]

54 E4*_2: [äh zusammen] lernen ist besser als alleine lernen

55 Z: aso ist besser wenn du alleine lernen

56 E4*_2: [ja]

57 Z: [ah]

58 E4*_2: Darum wenn ich Zuhause **blieben**₄

59 Z: okay

60 E. **finde**_L ich immer schlafrig und **langweilig**_{2 4}

61 Z: <<ruft> a:so: >

62 E4*_2: ja: ich das ist schwierig **zu**₇ Lust finden zu lernen

63 Z: m=h wenn das eine Gruppe [lernen]

64 E4*_2: [ja] **ist** <engl./more/engl.> interessant und wir können **äh**
65 [(XXX)]

66 Z: [ahja ((lacht)) ja aber ich möchte allein

67 E4*_2: [a=h]

68 Z: [ich mag allein lernen]ich kann nicht <engl./learn/engl.>
69 soviel aber ist okay <engl./with/engl> (XXX) sprechen ist okay.