

Small Stories in Lerner-Lerner-Gesprächen

JOHANNA SALOMONSSON

Linné-Universität

Abstract

Im vorliegenden Artikel werden fünf Gespräche in Adobe Connect unter Studierenden von Deutsch als Fremdsprache untersucht. Sie belegten einen Distanzkurs an einer schwedischen Universität. Zu diesem Kurs gehörte die mündliche Aufgabe, 30 Minuten lang ein Gespräch auf Deutsch aufrechtzuerhalten. Als Vorlage bekamen die Studierenden verschiedene Themen, die sie vor dem Seminar haben vorbereiten können. In den Gesprächen entfalteten sich verschiedene narrative Strukturen, in dieser Studie als *Small Stories* (Georgakopoulou 2007a, 2007b, Bamberg & Georgakopoulou 2008) betrachtet, die teils die Aufgabenkonstruktion, teils die Sprachkompetenz der Studierenden generieren. Dieser Bezug macht einen hauptsächlichen Fokus dieser Studie aus.

Mit ihrer soziolinguistischen Rahmung ist diese Studie vor allem innerhalb der Gesprächsanalyse verankert. Dieser Ansatz wird mit Robinson & Gilaberts (2007) Modell über Komplexität einer Aufgabe trianguliert, um die inhaltliche Komplexität der *Small Stories* zu überprüfen. Das Material zeigt, dass die Studierenden mit der Aufgabenformulierung inhaltliche Komplexität unter den Bedingungen leisten können, wenn a) die Studierenden ein Vorwissen zum Thema haben, b) sie Hilfestellungen im Lernkontext aufgreifen können und c) wenn das Gespräch an sich eine *Small Story* untermauert.

Keywords: Small Stories, Narrative, Sprachdidaktik, Gesprächsanalyse, Distanzunterricht, Adobe Connect

1. Einleitung

In Gesprächen mit Lehrenden habe ich bemerkt, dass vor allem das Formulieren mündlicher Aufgaben Probleme bereitet. Lernende sollen sich sprachlich weiterentwickeln, aber die Aufgabe darf gleichzeitig nicht so komplex sein, dass sie nicht durchführbar ist. In der Realisierung von Gesprächen spielen Stützstrukturen eine wesentliche Rolle, damit die Lernenden die Interaktion aufrechterhalten können. Diese Studie untersucht den Bezug zwischen einer mündlichen Aufgabe und dem Output Studierender und wie die Studierenden Gesprächsthemen in erzählerischen Strukturen ausarbeiten. Die Studie zielt darauf ab, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

- 1) Wie bauen die Studierenden die Sequenzen um ihre *Small Stories* anhand der Aufgaben auf?
- 2) Wie beeinflusst das individuelle Vorwissen die sprachliche Realisierung von *Small Stories* in Bezug auf ihre inhaltliche Komplexität?

Der Begriff *Small Stories* (Georgakopoulou 2007a, 2007b, Bamberg & Georgakopoulou 2008) bezeichnet Erzählungen, die alltägliche Ereignisse

unterschiedlicher Art vermitteln und keine regelrechten Narrative nach beispielsweise Labovs (2010) Kriterien (*Abstract, Orientation, Complicating Action, Resolution, Evaluation, Coda*) ausmachen. Sie sind nicht unbedingt an Zeit und Ort gebunden und enthalten nicht immer gegebene Protagonisten oder eine Komplikation (vgl. de Fina 2012:6; Bamberg & Georgakopoulou 2008). Es geht um Erzählungen, die einen gegenwärtigen, vorherigen, kommenden oder hypothetischen Verlauf vermitteln (vgl. Bamberg & Georgakopoulou 2008:381). Ein Beispiel aus einem der Gespräche zeigt Auszug (1), in dem die Studierenden Levi und Anna ihr Gespräch anfangen. Die Sequenz, in der sie über das Wetter sprechen, kann als *Small Story* gedeutet werden:

*Auszug 1. Das Wetter ist trocken und kalt*¹

- 1 Levi ok (2) nun bin ich da (6.0) so e: (.) hallo? (.)
 2 kannst du mir (.) hören? (2) anna (10.0)
 3 ok kannst du mir hören? (2.0)
 4 Anna ja! (1,5) ja ich höre dich! (1.5) so e:m (1) wie ist das
 5 wetter heute bei dir (.) zu hause↓ (.) >levi?< (2.0)
 6 Levi zu hause (.) ja m: (1) a: das wetter ist (1) trocken und kalt↓
 7 und (.) wie wars (.) wie wars e: (2.0) bei dir↓ (2.0)
 8 Anna e: das wetter bei mir ist e heute (.) nicht so↓ kalt↓ e: sieben
 9 grad↑ (.) aber die letzte (.) die letzte tagen war das wetter
 10 sehr↑ kalt↓ e frost und e: (.) e wenn es nicht frost war↑
 11 e: hat es geregnet↓
 12 so (.) e: schlecht wetter↓ (2.0) e:m (.) wo wohnst du?

Diese Erzählung enthält keine temporalen Marker, sondern vermittelt lediglich eine Erfahrung in Form einer *Small Story*. Das Beispiel stellt einen in diesen Gesprächen typischen Ausschnitt dar, in dem Fragen und Antworten sequenziell das Gespräch aufbauen. Selbst wenn der Begriff *Small Stories* der Analyse sozialer Interaktion dient und nicht etwa textueller Strukturen (vgl. de Fina & Georgakopoulou 2012:117), trifft er auf den Lernendendiskurs zu, da Narrative nach Labovs Kriterien eine sprachliche Kompetenz verlangen, die die Lernenden nicht immer besitzen. Deshalb trifft der Begriff *Small Story* eher auf Erzählungen zu, die inhaltlich wenig komplex aufgebaut sind, vergleichbar solchen, die von Sprachlernenden geschildert werden.

Die Studierenden belegen einen Online-Kurs in Deutsch als Fremdsprache an einer schwedischen Universität (Niveau A1 des GER²). Computervermittelte Gespräche zwischen Lernenden sind bislang nur wenig untersucht worden, weshalb die Ergebnisse im vorliegenden Forschungsprojekt neue Aspekte über das Fremdsprachenlernen online aufdecken. Als Lernplattform steht den Studierenden Adobe Connect zur Verfügung, in der auch eine mündliche Aufgabe erledigt werden

¹ Der Transkriptionsschlüssel befindet sich am Ende des Beitrags. Die Transkriptionen sind der schriftsprachlichen Norm angepasst, und folgen nur bei starken Abweichungen der Aussprache der Sprechenden.

² Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen.

soll. Ziel dieser Aufgabe ist es, etwa 30 Minuten lang Deutsch zu sprechen, wobei die sprachliche Form eine untergeordnete Rolle spielt. Zum Zeitpunkt der Gesprächsaufnahmen war die Internetverbindung nicht stabil genug, so dass die Webkamera ausgeschaltet war. Somit basiert die Studie auf verbaler Sprache.

Die Aufgaben haben die Studierenden vor dem Seminar in Adobe Connect vorbereiten können und sie bleiben während des Gesprächs auf dem Bildschirm präsent. Sie sind zum größten Teil als Fragen formuliert, in wenigen Fällen als Aufforderungen, wie etwa *Erzähle etwas von dir!*. An dieser Stelle ist es allerdings wichtig zu betonen, dass zu keiner bestimmten interaktionalen Form aufgefordert wurde, sondern dazu, dass sich die Studierenden anhand der vorgegebenen Themen miteinander unterhalten sollten.

2. Methode und theoretischer Ausgangspunkt

Mündliche Sprachentwicklung wird in vielen Studien mit einem deduktiven Ansatz untersucht, wobei die Forschenden selbst die Aufgabe konstruieren, um spezifische sprachliche Strukturen hervorzulocken und um diese zu untersuchen (vgl. Mackey 2013). In dieser Studie wird stattdessen eine authentische Lernsituation induktiv untersucht, mit dem Ziel, das Verhältnis zwischen Aufgabenformulierung und sprachlichem Output zu beschreiben. Die Untersuchung ist innerhalb der Gesprächsanalyse verankert, die sowohl theoretische als auch methodische Ansätze anbietet, vor allem aus der Perspektive, wie die Studierenden *Small Stories* konstruieren. Die Gespräche wurden während eines Webseminars in Adobe Connect aufgenommen und die Teilnehmenden der Studie haben eine Einverständniserklärung unterschrieben. Sie wurden darüber informiert, dass sie jederzeit ihre Teilnahme zurückziehen dürfen. Nach der Aufnahme folgte eine Transkription der Gespräche gemäß dem im Anhang angegebenen Transkriptionsschlüssel.

Um dem Verhältnis zwischen der Komplexität der Aufgabe und dem sprachlichen Output der Studierenden nachzugehen, dienten als Analysekriterien Variablen zur Komplexität einer Aufgabe (vgl. Robinson & Gilabert 2007, siehe auch Abschnitt 4). Im Rahmen soziokultureller Lerntheorien können diese Variablen als Stützstrukturen innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. Vygotskij 1987) gedeutet werden. Berücksichtigte Variablen unterstützen einen komplexen Output und die *Small Stories* werden als Beispiele für diesen sprachlichen Output benutzt. Mit diesen Variablen wird die Komplexität dieser *Small Stories* analysiert und es wird diskutiert, wie die Aufgabenformulierung zu dieser Komplexität beiträgt.

3. Material

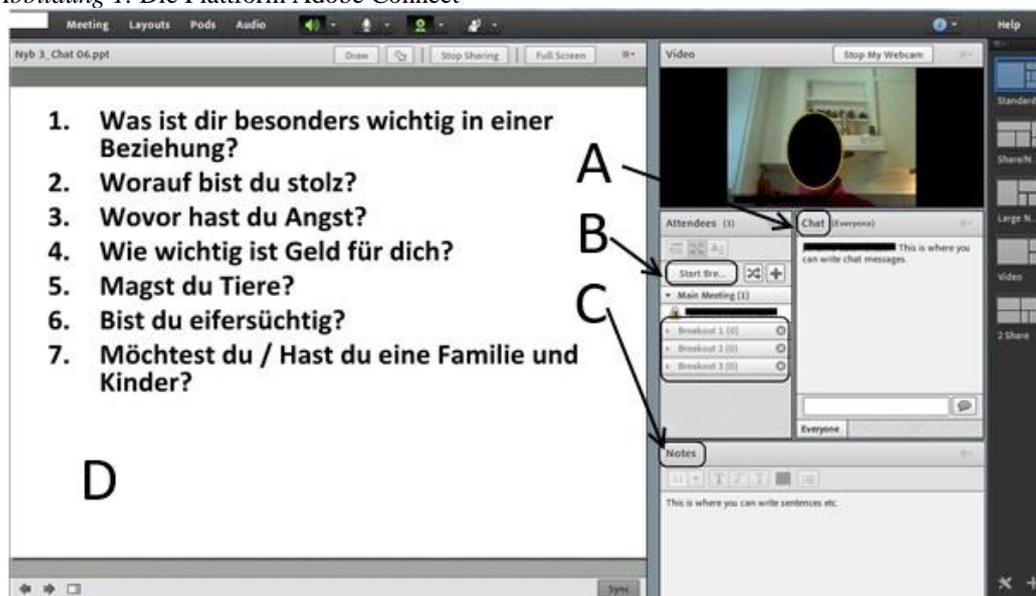
Die Studierenden sind etwa 20 bis 25 Jahre alt, haben Schwedisch entweder als L1 oder L2 und lernen Deutsch als Fremdsprache. Die Namen *Anna*, *Maria*, *Ida*,

Amanda, Levi, Hanna und Sara sind Pseudonyme. Die Studierenden befinden sich auf einem relativ ähnlichen Sprachfertigniveau.³

Fünf Paargespräche zwischen sieben Studierenden wurden in vier Online-Seminaren aufgenommen. Eine Stunde Grammatikübungen und Textanalyse leitet jedes Seminar ein und darauf folgt die Aufgabe, 30 Minuten lang Deutsch zu sprechen. Die Studierenden werden in Gruppen eingeteilt und in verschiedene virtuelle Räume aufgeteilt, in denen sie nichts von den anderen Gesprächen mitbekommen. Die Gespräche wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb einer Zeitspanne von fünf Wochen aufgenommen und die Studierenden beschäftigen sich somit in den jeweiligen Gesprächen mit unterschiedlichen Aufgaben. Vor dem Seminar haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre Gespräche vorzubereiten. Sie können mithilfe von Online-Wörterbüchern Vokabeln nachschlagen, Sätze konstruieren und sich Notizen machen, die sie im Gespräch unterstützen.

Es sind somit keine natürlichen, sondern inszenierte Gespräche, die eher als institutionalisiert (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) gelten können, da sie unter bestimmten Bedingungen innerhalb eines Kontexts, in diesem Fall eines Lernkontexts, entstehen und geführt werden. Der Bildschirm und die Abwesenheit von Körpersprache, Mimik und Gestik in der Interaktion tragen dazu bei, dass sich die Studierenden auf die verbale Sprache verlassen müssen. Dies hat einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung, weil sie aktiv sprachlichen Output produzieren müssen.

Abbildung 1. Die Plattform Adobe Connect



³ Hanna stellt eine Ausnahme dar, da sie mit ihrem Freund in Deutschland wohnt und somit täglich Deutsch sowohl rezipiert als auch produziert.

Die Aufgabe besteht aus mehreren Themen, die den Studierenden entweder aus dem Alltag oder aus Unterrichtstexten bekannt sind und somit in den Gesprächen kontextualisiert werden können. Diese Themen dienen deshalb als Unterstützung für das Gespräch, da sie während des Seminars auf einer Liste in einer PowerPoint-Präsentation sichtbar sind, in der die Studierenden selbständig navigieren können. Die meisten Themen werden als Fragen formuliert (siehe Abbildung 1). Damit die Studierenden leichter ins Gespräch kommen, bezieht sich die erste Aufgabe immer auf ein Thema alltäglicher Art, beispielsweise das Wetter, die Familie oder Ähnliches. Die Studierenden suchen sich danach Themen aus der Aufgabe aus, die sie besprechen wollen und dürfen diese auch wechseln, wenn es in der Interaktion angemessen erscheint. Wenn die Zeit abgelaufen ist, markieren die Studierenden dies meistens in der Kommunikation und verlassen den Gesprächsraum.

Das Programm Adobe Connect (Abbildung 1) hat mehrere Funktionen, zusätzlich zu der, mit der man Gespräche mediiieren kann. Mit der Chatfunktion (A) können die Interagierenden kurze Mitteilungen schicken. Der/die Lehrende ist zum größten Teil abwesend, kann aber zwischen den Räumen, den Breakout rooms, (B) hin und her wechseln, um sich die Gespräche anzuhören. Es gibt auch ein Notepad (C) und ein Pad, auf das PowerPoint- und PDF-Dateien hochgeladen werden können (D). Die Studierenden können ihre Mikrofone ausschalten, wenn sie nicht sprechen.

4. Theoretischer Hintergrund zu Form der Aufgabenkonstruktion

Robinson & Gilabert (2007) haben ein Modell aufgestellt, das das Zusammenwirken verschiedener Variablen in Bezug auf die Komplexität einer Aufgabe darstellt. *Komplexität* im Sinne dieses Modells bedeutet, inwiefern sich eine Aufgabe anhand von bestimmten Variablen durchführen lässt. Das Modell besteht aus folgender Triade:

- 1) Organisatorische Faktoren: Teilnahme-/Teilnehmerbedingungen (etwa Zusammensetzung der Gruppe und Aktivität jedes Teilnehmenden)
- 2) Individuelle Faktoren (etwa kognitive Voraussetzungen und motivationsorientierte Faktoren)
- 3) Kognitive Faktoren (Komplexität einer Aufgabe). Es ist zwischen *resource-dispersing variables* bzw. *resource-directing variables* zu unterscheiden; diese werden im Folgenden näher beschrieben.

Unter den *resource-dispersing variables* sind solche Parameter zu verstehen, die die Aufgabenkonstruktion *per se* betreffen. Selbst wenn dieses Modell in der Kognitionswissenschaft verankert ist, sind diese Variablen innerhalb der soziokulturellen Theorie relevant, da sie als Unterstützung (*scaffolding*) innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung funktionieren können. Die sechs Variablen sind:

- 1) Vorbereitungszeit. Mehrere Studien (z.B. Ellis 2009) bestätigen, dass es die sprachliche Flüssigkeit und die sprachliche Korrektheit unterstützt, wenn die Lernenden ausreichend Zeit zur Vorbereitung haben.

- 2) Anzahl der Aufgaben. Je mehr Aufgaben zu bearbeiten sind, desto komplexer ist die Aufgabe.
- 3) Aufgabenstruktur. Offen formulierte Aufgaben ohne explizite Stützstrukturen verlangen eine besondere Interpretationsleistung der Studierenden, da sie selber die Aufgabenformulierung umsetzen müssen.
- 4) Anzahl der Schritte innerhalb der Aufgabe. Je weniger Schritte zu bearbeiten sind, desto einfacher ist die Aufgabe.
- 5) Unabhängigkeit der Schritte. Je mehr verschiedene Schritte innerhalb der Aufgabe miteinander vernetzt sind, desto komplexer die Aufgabe.
- 6) Vorwissen, sowohl sprachliches als auch inhaltlich-thematisches.

Punkte 1 bis 5 betreffen in erster Linie die Formulierung der Aufgabe und wie sie den Lernenden präsentiert wird. Nicht nur Lernende auf Anfängerniveau, sondern auch fortgeschrittene Studierende profitieren von Stützstrukturen, weil diese die Komplexität der Aufgabe reduzieren (vgl. Gibbons 2002:18). Punkt 6 andererseits geht eher von dem/der Lernenden aus. Es ist natürlich einfacher, eine Aufgabe durchzuführen, wenn der/die Lernende den Inhalt schon versteht und auch den dafür notwendigen Wortschatz besitzt. Zuengler (1993) hat mit ihrer Studie belegen können, dass Fremdsprachenlernende umso aktiver teilnehmen, wenn sie ein inhaltliches Vorwissen besitzen. Stützstrukturen zusammen mit dem Vorwissen können zu sprachlicher und inhaltlicher Entwicklung führen, aber wenn sie ausgeblendet werden, müssen sich die Lernenden auf ihr eigenes Vorwissen stützen. Dies führt natürlich zu geringerer Entwicklung, weil sie nur das leisten, was sie aus eigenem Auftrieb schaffen.

Die Aufgaben, zu denen sich die Studierenden in der vorliegenden Arbeit verhalten, sind hauptsächlich als offene Fragen formuliert. Diese Struktur kann ergeben, dass sich die Studierenden an dieser Struktur festhalten, wie die Studie von Hung & Higgins (2016) bestätigt. Sie untersuchten das Verhältnis zwischen Aufgabenformulierung und dem verbalen Output von Englisch- und Chinesischlernenden in einem Tandem-Austausch. Die Aufgabe, formuliert in der Form von Fragen, generierte ein hohes Maß an adjazenten Frage-Antwort-Paaren.

In der Aufgabenformulierung der Studierendengespräche dieser Studie ist nicht angegeben, wie sie die Themen besprechen sollen, stattdessen bleibt die Gestaltung der Gespräche ihnen selbst überlassen. Allerdings haben sie immer die Möglichkeit, sich auf die Themen vorzubereiten, was die Struktur dieser Gespräche zu einem gewissen Maß beeinflusst. Sie können sich beispielsweise auf Strukturen stützen, die sie vor dem Seminar eingeübt haben. Forschung zeigt, dass die Vorbereitungszeit einen großen Effekt auf die mündliche Sprachentwicklung hat: Ellis (2009) hat in einer Metastudie Forschung zur Bedeutung der Vorbereitungszeit in Bezug auf Sprachfluss, Komplexität und Korrektheit zusammengestellt.

Obwohl es immer noch den Bedarf gibt, dieses Forschungsfeld weiter zu untersuchen, zeigen die bisherigen Studien, dass die Vorbereitungszeit vor allem den Sprachfluss und die sprachliche Komplexität (Lexik und Syntax) unterstützt. Die sprachliche Korrektheit profitiert andererseits nicht stark hiervon. Foster und

Skehan (1999) haben anhand von Englischlernenden die Bedeutung der Form der Vorbereitung (lehrerbetreut vs. in Gruppen) einerseits und des Fokus der Vorbereitung (Sprache vs. Inhalt) andererseits untersucht. Die Studie hat bestätigt, dass die Vorbereitungszeit in Gruppen den Sprachfluss und die sprachliche Komplexität unterstützt, während die lehrerbetreute Vorbereitung eher den Fokus auf sprachliche Korrektheit gelegt hat. In Bezug auf Sprache vs. Inhalt hat die Vorbereitungszeit keinen Unterschied dargestellt. Der Inhalt profitiert eher von anderen Stützstrukturen. Ferner haben Robinson und Gilabert (2007) exemplifiziert, wie anhand von bestimmten Kriterien die Komplexität in Bezug auf den Inhalt modifiziert werden kann, die auch als Stützstrukturen benutzt werden können. Diese Variablen werden im Folgenden beschrieben.

5. Theoretischer Hintergrund zu den Inhalten des Outputs

Laut des Komplexitätsmodells kann eine *Small Story* mit den *resource-directing variables* mehr oder weniger komplex dargestellt werden:

- 1) Hier und jetzt. Es ist komplexer, sich über das „Da-Und-Damals“ auszudrücken, als über das „Hier-Und-Jetzt“ (vgl. Robinson 1995).
- 2) Sprachliche Elemente. Je größer die Themenentfaltung, desto komplexer die Äußerung.
- 3) Räumlichkeit. Das Hinzufügen von Raumbeschreibungen steigert den Grad der Komplexität.
- 4) Kausale Begründung. Das Sprechen über Ursache und Wirkung ist komplexer als das Sprechen über Sachverhalte.
- 5) Intentionale Schlussfolgerung. Eine Aufgabe wirkt schwieriger, wenn von den Teilnehmern verlangt wird, Schlüsse aus dem Gesagten zu ziehen. Hierzu zählen auch Ausdrücke über Gefühle, Meinungen und Gedanken.
- 6) Perspektivenübernahme. Es ist komplexer, aus der Perspektive eines Dritten zu erzählen, als aus der eigenen Perspektive.

Diese Variablen beziehen sich in erster Linie auf den thematischen Inhalt statt auf den chronologischen Verlauf, wie in Labovs Modell (siehe Abschnitt 1). Diese Variablen können auch reziprok gedeutet werden – einerseits dienen sie dem Zweck, Hinweise zum Inhalt zu ermitteln, damit die Lernenden den selbstproduzierten Inhalt und dessen Grad von Komplexität je nachdem modifizieren können, wie diese Kriterien berücksichtigt werden. Andererseits können diese Variablen dazu verwendet werden, die Komplexität schon durchgeführter Aufgaben (mündlich aber auch schriftlich) festzustellen. Sie können somit zum Zweck der Bewertung benutzt werden.

Im Folgenden wird mit dem Material in der vorliegenden Studie die Komplexität der *Small Stories* in den Gesprächen von Lernenden mit diesen Variablen analysiert. Es soll auch dargestellt werden, wie das Vorwissen in einer offen formulierten Aufgabe in den *Small Stories* mitspielt.

6. Ergebnisse

6.1 Vorwissen als Kompensation für ausgeblendete Stützstrukturen

Das soziokulturelle Prinzip, dass die Entwicklung in der Zone der nächsten Entwicklung mit Stützstrukturen zu Stande kommen kann, ist bei einer offen formulierten Aufgabe höchst relevant. Wenn das thematische und sprachliche Vorwissen umfassend ist, können Lernende reibungslos Gespräche führen, produzieren allerdings nur das schon Bekannte. Dies passiert in Auszug 2 im Gespräch zwischen Hanna und Levi. Levi rückt eher als Zuhörer in den Hintergrund und Hanna gibt selbständig die *Small Story* wieder. Hanna und Levi besprechen die Aufgabe „Was weißt du über die DDR?“. Nach 3,5 Minuten kommen sie auf den Zweiten Weltkrieg zu sprechen:

Auszug 2. Wenn man über den Zweiten Weltkrieg spricht (Gespräch 5)

1 Levi so (2) aber ich finde es schade dass man e: (.)
 2 die vergangenheit e: manchmal e: (.) vergisst (1.0)
 3 oder? (1) man
 4 Hanna m: ja also ich finde ich finde eigentlich ganz ziemlich
 5 wichtig dass man es weiss also meine mutter
 6 die e (.) ihr vater ist hier in kiel aufgewachsen†
 7 und während den kriegzeit war auch soldat und so†
 8 und von kiel ihr ist es so ein bisschen verboten oder so
 9 das thema sie mag das gar nicht wenn man über krieg
 10 oder zweiten weltkrieg redet†
 11 da macht sie einfach zu [und] hört nichts mehr† ꞑhꞑ
 12 Levi [oj] m:
 13 Hanna also von daher haben wir eigentlich nicht viel drüber
 14 geredet† (1) ja
 15 Levi ja aber
 16 Hanna also weil es für ihr sehr empfindlich ist
 17 Levi okok (1.0) aber
 18 Hanna ja aber ich finde es ziemlich wichtig eigentlich†
 19 dass man weiss was passiert† ist
 20 deswegen mache ich jetzt auch geschichte an der universität
 21 (.) ja
 22 Levi → m:: und man har man hat auch sehr viele dokumentarische
 23 filme ober e: ja zweite (.) weltkrieg gemacht und so
 24 Hanna ja ich finde es aber so schlimm filme anzugucken
 25 ich weiss nicht (.)wenn es also (.) gewalt drin ist
 26 und ꞑhꞑ (1) ich kann das dann nicht angucken†

Hanna formuliert aus eigenem Antrieb eine *Small Story* in Form eines Monologs, weil ihr sprachliches und inhaltliches Vorwissen sie unterstützt. Für Hanna ist dies keine komplexe Aufgabe. Sie erfüllt alle sechs Kriterien in Bezug auf den Inhalt: Sie spricht über ein vergangenes Ereignis; verschiedene Themen sind miteinander verknüpft; sie gibt sowohl Räumlichkeit („in Kiel“), eine kausale Begründung (Zeile 10, 11) als auch eine intentionale Stellungnahme („ich finde“) an und sie erzählt auch aus der Perspektive einer dritten Person, in diesem Fall ihrer Mutter:

„Sie mag das gar nicht, wenn man über Krieg (...) redet“. Levi folgt dem Gespräch, was anhand von Rückkopplungssignalen sichtbar wird, und er äußert in Zeile 22 einen Kommentar, der Hanna die Möglichkeit zur Weiterentwicklung gibt. Nun kann aufgrund von Levis Passivität kaum von Interaktion die Rede sein, da er nur mit wenigen Rückkopplungssignalen beiträgt. Hanna übernimmt eher das ganze Gespräch und spricht darüber, was sie schon weiß.

Im Kontrast zu Hannas monologischer *Small Story* in Auszug 2 soll nun gezeigt werden, wie die Studierenden in interaktiven Wortsuchsequenzen gemeinsam *Small Stories* produzieren. Sie greifen sowohl auf einander als auch auf digitale Ressourcen als Stützstrukturen zurück, wenn das sprachliche und vor allem das lexikalische Vorwissen fehlt.

6.2 Digitale Ressourcen als Unterstützung bei mangelndem Vorwissen

Inhaltliches und sprachliches Vorwissen korrelieren bei Sprachlernenden auf Anfängerniveau nicht, was mit Wortsuchsequenzen versprachlicht wird. Wenn sie Tatsachen, Ereignisse und Erfahrungen ausdrücken wollen, ohne dass sie die Sprache angemessen beherrschen, brauchen sie vor allem lexikalische Unterstützung. Elektronische Nachschlagwerke können zu diesem Zweck verwendet werden, wie in Auszug 3, wenn Anna und Levi über Fechten diskutieren. Dieses Thema hat sich aus der Aufgabe „Was machst du gerne in deiner Freizeit?“ entwickelt. Es gibt Anna die Möglichkeit, ihr Vorwissen zu benutzen. Dadurch lässt sich das Thema aus dem Gespräch heraus weiterentwickeln. Levis Frage in Zeile 1 wirkt als Katalysator für eine *Small Story*, die Anna Probleme auf der lexikalischen Ebene bereitet:

Auszug 3. Nicht schummeln?

1 Levi wie kann man e: e: (.) und wie kann man n: diesen:
 2 spel (.) winnen då↓ (1.0)
 3 Anna e: m: man e markiert <die treffen> e: und (.) e: ja! >man
 4 muss< e:m (1.0) richtig e: (1.0) >warte mal< e (3.0)
 5 ((TIPPT AUF DIE TASTATUR))
 6 gerecht e:m (1.0) werden und nicht e:m (1.0) e:
 7 Levi → nicht schummeln?
 8 Anna ¢hh¢ ja ¢hh¢
 9 Levi inte fuska
 10 Anna → ¢hh¢ ja ¢hh¢ ↓genau (.) so es gibt keine e:m (1.0) keine:
 11 s: (3.0) >hm wie sagt man das< e: (2.0) keine weg?
 12 Levi → rechter? (2.0) ingen domare?
 13 Anna ja!↓ genau↓ ¢hh¢ so (.) e: aber! (.) eh <nicht so oft>
 14 es gibt e: (.) turnier? (.) turnierspielen aber (.) e
 15 dann hast du↓ ein (.) e:m (3.0)
 16 Levi → ein rik- ein[en] rich[tig]en richter? en dom[are?]
 17 Anna [e] [ja] ja [genau]
 18 aber nicht so oft

Die Wortsuchsequenz in den Zeilen 3 bis 6 enthält mehrere Verzögerungssignale, die Levi Annas lexikalische Probleme signalisieren. Anna benutzt den Computer bei der Suche eines Wortes in den Zeilen 4 bis 6, aber Levi wartet nicht auf ihre Lösung, sondern schlägt „nicht schummeln“ (Zeile 7) vor. Obwohl Anna den Vorschlag akzeptiert, sichert Levi die Bedeutung mit der schwedischen Entsprechung ab. Die gleiche Prozedur wiederholt sich nochmals in den Zeilen 10 bis 11, als Anna das Wort „Richter“ fehlt. Levi schlägt „Rechter“ vor und übersetzt wieder ins Schwedische. Mithilfe von Levi als Lernressource sowie den digitalen Ressourcen gelingt es Anna, trotz ihrer mangelnden Sprachkompetenz eine verständliche *Small Story* zu liefern.

Dabei ist es aber wichtig zu betonen, dass die Merkmale der inhaltlichen Komplexität nur wenig berücksichtigt werden. Annas *Small Story* ist an das „Hier-Und-Jetzt“ gebunden; sie besteht aus kurzen Einzelteilen, die aneinandergereiht werden; sie enthält weder räumliche, kausale noch intentionale Begründungen und sie erzählt nur aus ihrer eigenen Perspektive. Somit ist diese *Small Story* eher als inhaltlich weniger komplex als Hannas Erzählung in Auszug 2 zu verstehen.

Wie in den Zeilen 10 und 13 zu sehen ist, geht Anna auf die Hilfestellung von Levi nicht ein, was eine geringe Bedeutung für das Erlernen eines neuen Wortes hat (vgl. Egi 2010). Sie benutzt die verbesserte Form im eigenen Output nicht, was vermuten lässt, dass keine kognitiven Prozesse aktiviert werden. In Zeile 6 hingegen verwendet Anna digitale Lernressourcen und fügt das Wort in den eigenen Satz ein. Diese Art von Inkorporation trägt laut mehrerer Studien (vgl. z.B. Lyster & Ranta 1997, Swain 2005, Egi 2010, Mackey 2013) zum erhöhten *Learner Uptake* bei. Im Dialog mit den anderen Studierenden führt die Wortsuchsequenz nur zweimal dazu, dass der sprachliche Output modifiziert wird und zwar in Form einer Inkorporation.

Die Studierenden helfen einander allerdings nicht nur auf der lexikalischen Ebene, sondern auch auf der gesprächsstrukturellen Ebene. Dadurch können sie gemeinsam Themen entfalten, vor allem, wenn sie die Gesprächssequenz Frage–Antwort aufgreifen. In Fällen, wo einzelne Studierende die diskursive Rolle (vgl. Zimmerman 1998) eines Interviewenden annehmen, produzieren die Lernenden gemeinsam eine *Small Story*. Solche narrativen Interviews (vgl. Griffiths, Milne & Cherryman 2011) ergaben sich auch aus dieser Aufgabe.

6.3 Das narrative Interview als gesprächsstrukturelle Unterstützung

Interviews bauen auf Fragen, Folgefragen und Antworten auf. Narrative Interviews sind dadurch charakterisiert, dass auf die einleitende Frage offener Natur geschlossene Fragen folgen. Diese Art von Dialog ist in institutionellen Gesprächen gewöhnlich, etwa im Zeugengespräch, beim Arzt oder im Kontakt mit einer Behörde. Die Interviewenden stellen zuerst eine offene Frage und die thematischen Folgefragen begrenzen sich eher auf themenorientierte, erforschende Fragen in der sog. Themenphase (vgl. Griffiths, Milne & Cherryman 2011:259). Mit Folgefragen und deren Antworten entfalten die Studierenden ein gemeinsames Thema und können dadurch *Small Stories* kollaborativ konstruieren. Wenn das Thema zu Ende geführt ist, wechseln die Studierenden ihre Rollen als Interviewende und

Interviewte. Ida und Amanda besprechen in Auszug 4 ihre Lebensumstände und Familie, ein Thema, das sich problemlos kontextualisieren lässt, weil es im Gespräch zustande kommt:

Auszug 4. Hast du Familie?

1 Ida und du_↑ hast du familie?
2 Amanda also natürlich habe ich mein mutter und mein vater (.)
3 hier (.) e aber ich habe ein freund und er ist e deutscher_↑
4 aber er wohnt in: <der schweiz_↓> (1.0) so n ni- nicht
5 nächste woche aber die °<übernächste woche>°
6 → sagt_↑ man so? dann <fliege ich nach der schweiz_↓>
7 und ich weiss nicht genau wie lange ich bleibe hier
8 Ida und wie lange sind ihr zusammen?
9 Amanda e:: ü- über drei jahren
10 Ida du hast ein freund in der schweiz!
11 Amanda ja (.) ja (.) ich habe (.) <ich habe vorher in der schweiz
12 gewohnt> (.) mit
13 Ida ja ok und und wie lange e: haben ihr (.) e: getrennt wohnt?
14 Amanda e: ich habe e: drei_↑ jahren? da gewohnt_↑ eh fast
15 <ein jahr in die französische (.)teil_↑>
16 und dann ein jahr in die deutscher teil_↓ (.)
17 und dann die l:etzte jahre ich hier in schweden_↑
18 ich habe ein bisschen studiert_↓
19 Ida → aber e:: werden ihr e:: in e in e (2) in (2)
20 in gleiche land (.) e: wohnen?
21 Amanda das hoffe ich (2) das ist die problem weil ich will
22 ich will studieren ich will (.) medizin studieren_↓ (.)
23 und das kann ich nicht in in der schweiz machen
24 und er kann nur in der schweiz (.) studieren
25 (1.0) und das ist ein problem_↓
26 mmm und was arbeitest du mit?
27 Ida ja ja ja ich bin auch in der (x) ich habe e: genauer (.)
28 ein tanzlehrer in new york und er ist wirklich
29 also ich eh ich lehre
30 ich lehre für ein stunde_↑ in new york

In dieser Sequenz übernimmt Ida die Rolle einer Interviewenden und benutzt die Frage „Hast du Familie?“, die auf dem Bildschirm zu sehen ist, um Amanda über ihre Lebensverhältnisse zu befragen. Amanda kann reibungslos dieses Gesprächsthema entfalten und die Fragen beantworten. Das einzige Anzeichen für Unsicherheit auf der lexikalischen Ebene zeigt der Metakommentar „sagt man so?“ (Zeile 6), wobei sie ihr Sprechtempo nur ein wenig verlangsamt, was aber die Interaktivität nicht beschränkt. Ab Zeile 14 erzählt sie in dieser *Small Story* über ihren Aufenthalt in der Schweiz und ab Zeile 21, was sie studieren will. Die *Small Story* ist eher an das „Hier-Und-Jetzt“ gebunden und nicht so stark an „Da-Und-Damals“, was die inhaltliche Komplexität reduziert. Andererseits baut sie die *Small Story* anhand mehrerer Themen auf, was auf ein funktionierendes Gespräch hinweist. Amanda nimmt nur ihre eigene Perspektive ein, aber sie gibt eine

intentionale Begründung in der Phrase „das hoffe ich“. Die Zeilen 21 bis 23 enthalten eine implizite kausale Begründung, etwa, dass sie nicht im gleichen Land wohnen können, weil Amanda Medizin studieren will. Somit erfüllt die *Small Story* mehrere Variablen zur inhaltlichen Komplexität.

Strukturell und thematisch sind die Folgefragen, die Ida stellt, eher solcher Natur, die sie früh in ihrem Sprachstudium gelernt hat. Hier kann sie also dieses Vorwissen benutzen. Es bereitet ihr Schwierigkeiten (Zeile 19), eine themenentfaltende Frage zu stellen, da sie diese sprachlich ausarbeiten und einen Satz zusammenstellen muss, den sie nicht als Phrase in ihrem Wortschatz parat hat. Hier wird sichtbar, dass die Aufgabe an sich das Gespräch nicht unterstützt, weil es hier nur darum geht, was die Studierenden selbst leisten können. Die *Small Stories* in den Auszügen 2, 3 und 4 zeigen, dass die Studierenden Erzählungen formulieren können, weil sie 1) ihr Vorwissen benutzen, 2) Unterstützungen aufgreifen und 3) die *Small Stories* in den Gesprächen als Themenentfaltungen entstehen und somit kontextgebunden sind. In der Aufgabe wurden die Studierenden allerdings aufgefordert zu erzählen. Im Folgenden wird gezeigt, wie die Studierenden mit diesem Reiz umgehen.

6.4 *Small Stories* bei einer offenen Aufgabeformulierung

Eine der Teilaufgaben, „Erzähl etwas von dir!“, steht in Zusammenhang mit der Alltagssprachlichen Kommunikation am Anfang der Gespräche. Die Auszüge 6 und 7 sind die einzigen Ausschnitte aus dem Material, in denen die Studierenden diese Fragestellung bearbeiten. Es wird im Folgenden gezeigt, dass dies den Studierenden Schwierigkeiten bereitet, weil eine offene Formulierung dieser Art keine Unterstützung hinsichtlich des Inhalts bietet und die Studierenden darauf angewiesen sind, sich auf ihr Vorwissen zu verlassen. Das soll anhand einer *Small Story* im Gespräch zwischen Anna und Levi gezeigt werden. Anna beginnt in Auszug 5 mit der Aufforderung und Levi sucht sich das Thema über den Wolf aus:

Auszug 5. So erzählt etwas von dir

1 Anna → so erzählt (1.0) etwas von dir (3.0)
 2 Levi >ober einen the[ma]↓ meinst du< ja
 3 Anna [mmm]
 4 Levi → wi- e wir können e: ich kann ein besonders tier (2.0)
 5 nmn ich (2.0) meinen meine meinung (1.0) meine ansicht nach
 6 der (2.0) e:: der wulf (.) wolf?
 7 Anna mhm
 8 Levi ist ein e: ist ein besonderes tier weil viele leute: (3)
 9 e: davor angst e: haben (2.0) or- a- und e: (3.0)
 10 man kann: prü- prüfe <in ein viele>
 11 → >wie sagt man warte< (.) e: (5.0) ((TIPPT AUF DIE TASTATUR))
 12 in viele: zivilas- zivilasion (.) e:m (2.0) e: or or
 13 >in viele zivilasionen< (1.0) e:h sehen (1.0) ich war in
 14 [in] der (1.0) in der in
 15 Anna [mhm]
 16 Levi amerika (.) m:e: sie haben in (1.0) e: (1.0) ne seine:
 17 kultur eingebetten >oder wie sagt man vänta< (3.0) e: (2.0)
 18 bäddat in
 19 Anna mhm (.) ja
 20 Levi so hier in schweden (.) wir haben keine wolfe seit e:

21 lange zeit gehabt und e: man hat wolfe selbst
 22 in die wälder introduziert und e: ja so und
 23 der wülf für mich ist auch ein symbol des böses
 24 wie sagt man ja des bös- des bös- symbol des böses
 25 Anna mm

Eine offene Aufgabenformulierung wie „Erzähl etwas von dir!“ bietet den Studierenden eine Vielfältigkeit an Themen an und in diesem Beispiel greift Levi ein Thema auf, das er mit großer Wahrscheinlichkeit vorbereitet hat. Er benutzt digitale Ressourcen als Unterstützung (vgl. Auszug 3), um ein Wort nachzuschlagen. An Levis kommunikativer Kompetenz ist zu erkennen, dass er zögert, stottert und sich wiederholt und nur einzelne Phrasen reibungslos verbalisiert. Seine sprachliche Entwicklung zeigt, dass er sich zwar lexikalisch komplex ausdrücken kann, aber auf der syntaktischen Ebene ist der Sprachfluss beschränkt. Er kann trotzdem am Gespräch teilhaben, weil er sich ein Thema aussucht, das er vorbereitet hat.

Inhaltlich verhält er sich wie folgt zu den Variablen der Komplexität des Inhalts (Abschnitt 5): Seine *Small Story* ist in einem „Hier-Und-Jetzt“ formuliert; sie besteht aus Einzelteilen, die aneinandergereiht werden; nur wenige Räumlichkeiten („in Amerika“) werden beschrieben; keine kausalen Begründungen werden geliefert; Levi zieht zwischen der Wolfkultur in Amerika und in Schweden einen Rückschluss; und er erzählt nur aus seiner eigenen Perspektive. Aus dieser Sicht ist der Inhalt als wenig komplex zu betrachten. Die Aufgabe an sich unterstützt ihn auch nicht, sondern er leistet nur das, was er selbständig schafft. Das übergeordnete Ziel der Aufgabe, Deutsch zu sprechen, wird jedoch erfüllt. Auch im Gespräch zwischen Anna und Maria in Auszug 6 entwickelt sich aus der Aufforderung zum Erzählen keine regelrechte *Small Story*, sondern eher eine ähnliche Argumentation mit dem adjazenten Paar Frage/Antwort. Die Sequenz beginnt mit einem Themenwechsel, bei dem die Interagierenden darüber verhandeln, wer die Erzählung anfängt:

Auszug 6. Willst du etwas erzählen?

1 Anna <*erzähl was von dir*> m:: (1.0) ok
 2 Maria ok °so° willst du etwas erzählen?
 3 Anna ja↑
 4 Maria von (1.0) deine (.) °deine interessen?°
 5 Anna → mhm ich e sehe nicht↑ so gern fern ich finde es ist
 6 e langweilig↑ und e: (.) zu viel werbung ¢hh¢ (1.0) e:
 7 siehst du↓ gern fern?
 8 Maria e:: ja (.) e: das mache ich
 9 Anna mhm
 10 Maria ich finde das es ist gut für mich entspannen (.) manchmal
 11 Anna ¢hh¢ ja das (ist immer gut)
 12 Maria e: und wenn es werbung gibt dann kann ich (.)
 13 popcorn machen
 14 Anna aber wenn es werbung (.) e: (.) e: alle: zehnte minut
 15 (.) ¢gibt dann (.) dann ist es viel viel popcorn¢

16 ((BEIDE LACHEN))
17 Maria »ja! das stimmt!« aber
18 Anna was siehst du gern (.) in fern?
19 Maria e: ich sehe e:: (1.0) diese (.) >ja was sagt man<
20 (1) komedie::
21 Anna mhm
22 Maria serien (.) e: (1.0) e filme! (.) e:m (2.0)
23 vielleicht (.) französische filme†
24 Anna ok
25 Maria oder (.)englische† filme
26 Anna so
27 Maria kann† gut sein (2.0) und du? siehst [du] (.)
28 Anna [e:]
29 Maria siehst du etwas?

Die Aufforderung „Erzähl etwas von dir!“ hat zur logischen Folge, dass die Studierenden ein *Small-Story*-Gespräch eingehen. In diesem Beispiel ist die Reaktion der Studierenden jedoch eine ganz andere, wobei sie anhand von Fragen und Antworten die Kommunikation aufrechterhalten, aber keinen komplexen Inhalt produzieren. Beispielsweise erläutert Anna nur kurz, dass sie beim Fernsehen Popcorn macht. Die Studierenden haben die Möglichkeit gehabt, Erzählungen vorzubereiten, aber wie die Auszüge 6 und 7 zeigen, ist Kontextgebundenheit eine wichtige Variable, damit die Studierenden überhaupt *Small Stories* formulieren können.

7. Didaktische Überlegungen – die Aufgabe und ihr Output

Eine offen formulierte Aufgabe ohne explizite Stützstrukturen hat zur Folge, dass die Lernenden größtenteils von ihrem sprachlichen und thematischen Vorwissen abhängig sind. Dies führt dazu, dass die Lernenden entweder nur das leisten, was sie schon können, und sich somit nur gering verbessern, oder dass sie im Gespräch bei fehlendem Wortschatz einander oder den Computer als Unterstützung benutzen. Die Auszüge zeigen auch, dass die Lernenden sehr stark an die Gesprächsstruktur Frage/Antwort gebunden sind. Vor allem für die Lernenden mit niedrigem Sprachkompetenzniveau ist dies dankbar, weil sie nicht dazu gezwungen sind, komplexe Erzählungen zu formulieren. Wer keine Monologe aufbauen kann, schafft es dennoch, Fragen zu stellen. Dadurch können Studierende mit unterschiedlichem Vorwissen die gleiche Aufgabe bearbeiten. Allerdings funktioniert die Möglichkeit, die Themen vorzubereiten, als eine Unterstützung, vor allem für Studierende, die sich früh in ihrem Sprachlernprozess befinden.

In dieser Studie konnte gezeigt werden, wie sich die Studierenden des Kontexts bedienen, wenn sie *Small Stories* produzieren. Diese können nicht ohne den Gesprächskontext zustande kommen. Besonders deutlich zeigt dies die Anregung „Erzähl etwas von dir!“. Die Studierenden müssen selbständig den Inhalt kontextualisieren und die Auszüge 5 und 6 zeigen, dass die Kontextgebundenheit eine wichtige Variable hinsichtlich der Frage ist, ob es ihnen gelingt oder nicht, eine *Small Story* zu produzieren. Eine andere Aufgabenformulierung, die gezielter

Narrative hervorlocken würde, müsste eher einen geschlossenen Charakter aufweisen, etwa „Was hast du letzte Woche gemacht? Wann? Wo? Warum? Erzähl darüber und frage deinen Gesprächspartner!“ Solche Aufforderungen (*resource-directing variables* in Robinson & Gilaberts [2007] Modell) heben das Ziel der Aufgabe hervor und dürften inhaltlich komplexere *Small Stories* generieren. Es hat somit einen didaktischen Wert, *Small Stories* hervorzulocken, weil Lernende dadurch nicht nur Sprache ausarbeiten, sondern auch ihre sprachliche Kompetenz entwickeln. Um dies zu gewährleisten, sind Stützstrukturen in der Aufgabeformulierung, neben Unterricht über die Form eines Narrativs/einer *Small Story*, notwendig.

8. Zusammenfassung und Schluss

Diese Studie zielte darauf ab, Gespräche unter Lernenden von Deutsch als Fremdsprache zu untersuchen. Die Studie hat in einer soziokulturellen Rahmung gezeigt, wie Lernende mit einer Aufgabe umgehen, die kaum Stützstrukturen enthält. Die Studierenden in diesen Gesprächen haben mit dem übergeordneten Ziel, 30 Minuten lang Deutsch zu sprechen, miteinander kommuniziert. Die gestellten Forschungsfragen lauteten:

- 1) Wie bauen die Studierenden die Sequenzen um ihre *Small Stories* anhand dieser Aufgabe auf?
- 2) Wie beeinflusst das individuelle Vorwissen die sprachliche Realisierung von *Small Stories* in Bezug auf ihre inhaltliche Komplexität?

Anhand der Beispiele im Gesprächskorpus konnte erstens festgestellt werden, dass die Aufgabe in dieser offen formulierten Form unterschiedliche Gesprächssequenzen mit sich führt. Die *Small Stories* bestehen aus Monologen, aus Wortsuchsequenzen mit dem Computer und aus narrativen Interviews im Dialog. Zweitens gilt, dass das Vorwissen einen wesentlichen Einfluss auf die Gesprächsstrukturen ausübt. Das Material zeigt, dass die Studierenden mit dieser Aufgabenformulierung *Small Stories* mit inhaltlicher und sprachlicher Komplexität leisten können, wenn a) sie sprachliches und inhaltliches Vorwissen zum Thema besitzen, b) sie Hilfestellungen im Lernkontext aufgreifen können und c) wenn das Gespräch an sich eine *Small Story* untermauert.

Als Methode wurden die Variablen zur Komplexität einer Aufgabe (vgl. Robinson & Gilabert 2007) in den Gesprächen analysiert, um den Inhalt der Gespräche und deren Ausarbeitung näher zu untersuchen. Die Beispiele aus dem Gesprächskorpus haben bestätigen können, dass Lernende eher komplexere Inhalte formulieren, wenn sie ein thematisches Vorwissen besitzen *und* es sprachlich bewältigen können. Obwohl diese Studie weder das Sprachfertigniveau gemessen noch eine regelrechte Sprachentwicklung untersucht hat, konnte eine Korrelation zwischen Vorwissen und komplexem Sprachgebrauch festgestellt werden. Studierende, denen eine Aufgabe mit wenigen Stützstrukturen erteilt wird, müssen eine große Eigenleistung für die individuelle sprachliche Ausarbeitung übernehmen.

Andererseits ermöglicht eine offen formulierte Aufgabe auch, dass sich Studierende unterschiedlicher Sprachfertigniveaus miteinander unterhalten können, da sie selber die inhaltliche Komplexität modifizieren. Darüber hinaus zeigt das Material, dass die Studierenden sowohl einander als auch digitale Ressourcen in Wortsuchsequenzen benutzen, wenn sie lexikalische Unterstützung brauchen.

Literatur

- Bamberg, Michael & Alexandra Georgakopoulou (2008), „Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis“, *Text & Talk*, 28(3):377-396.
- Egi, Takako (2010), „Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness“, *The Modern Language Journal*, 94(1):1-21.
- Ellis, Rod (2009), „The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production“, *Applied Linguistics*, 30(4):474-509.
- de Fina, Anna & Alexandra Georgakopoulou (2011), *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Fina, Anna (2012), „Discourse and identity“, in Chapelle, Carol A. (Hg.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken: John Wiley and sons, 1-8.
- Foster, Pauline & Peter Skehan (1999), „The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance“, *Language Teaching Research*, 3(3):215-247.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007a), *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007b), „Thinking big with small stories in narrative and identity analysis“, *Narrative–State of the Art*, 16(1):146-154.
- Gibbons, Pauline (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Griffiths, Andy, Becky Milne & Julie Cherryman (2011), „A question of control? The formulation of suspect and witness interview question strategies by advanced interviewers“, *International Journal of Police Science & Management* 13(3):255-267.
- Labov, William (2010), „Oral narratives of personal experience“, in Hogan, Patrick Colm (Hg.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 546-548.
- Lyster, Roy & Leila Ranta (1997), „Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms“, *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1):37-66.
- Mackey, Alison (2013), *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning: Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Robinson, Peter (1995), „Task complexity and second language narrative discourse“, *Language Learning*, 45(1):99-140.
- Robinson, Peter & Robert Gilabert (2007), „Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance“, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3):161-176.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1978), „A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. “, in Schenkein, Jim (Hg.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 7-55.
- Swain, Merrill (2005), „The output hypothesis: Theory and research“, in Hinkel, Eli (Hg.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, 471-483.
- Vygotskij, Lew (1987)[1934], „Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter“, in Lompscher, Joachim (Hg.), *Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur physischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein, 287-306.
- Zimmerman, Don H. (1998), „Discoursal identities and social identities“, in Antaka, Charles & Sue Widdicombe (Hg.), *Identities in talk*. London: Sage, 87-106.
- Zuengler, Jane (1993), „Encouraging learners' conversational participation: The effect of content knowledge“, *Language Learning*, 43(3):403-432.

Transkriptionsschlüssel

⌘hh⌘	Lachen
machen	Liest am Bildschirm
(.)	Pause kürzer als eine Sekunde
(2.0)	Pause (in Sekunden)
[machen]	simultanes Sprechen
ma-	abgebrochenes Wort
<u>machen</u>	Emphase
<machen>	langsame Aussprache
>machen<	schnelle Aussprache
°machen°	leise
e:	Dehnung
e::	längere Dehnung
↓	fallende Intonation
↑	steigende Intonation
?	Frageintonation
!	Ausruf
((LACHEN))	metakommunikativer Kommentar
(machen)	unsichere Transkription
(x)	unklares Wort