



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sprachstandsfeststellung – Eine Mixed-Methods
Studie anhand der Profilanalyse und des C-Tests.“

verfasst von / submitted by

Marlene Aufgebauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 333 350

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Italienisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 12. 11. 2016

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die mich während des Verfassens dieser Arbeit unterstützt haben.

Zu allererst möchte ich Frau Professor Karen Schramm für ihre kompetente und hilfreiche Beratung und ihre stets freundliche und motivierende Unterstützung danken.

Ich danke all jenen, die das Entstehen dieser Arbeit ermöglichten, vor allem den lieben Probanden, die mir vertrauten und an meiner Studie teilnahmen. Auch allen Kollegen und der Institutsleitung, die es mir ermöglichten, meine Datenerhebungen in ihrem Unterricht und an ihrem Institut durchzuführen, sei herzlich gedankt.

Adrea Magee möchte ich für ihre praxisnahen Tipps und ihre ständige Motivation herzlich danken.

Mag. Elisabeth Russe sei herzlich für die Korrekturen und das konstruktive Feedback gedankt.

Meiner Großmutter Friderike Pezina danke ich vor allem für ihre finanzielle Unterstützung.

Meinem Vater Michael Aufgebauer und meiner gesamten Familie danke ich für die Geduld und die aufmunternden Worte während meiner gesamten Studienzeit.

Mein größter Dank gilt meiner lieben Mutter Ingrid Aufgebauer, die mich jederzeit und in jeder Hinsicht während meines gesamten Studiums und ganz besonders während des Verfassens dieser Arbeit unterstützte. Ihr ist diese Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis.....	6
1 Einleitung	8
1. 1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	8
1. 2 Struktur und Aufbau der Arbeit	9
Theoretischer Teil	10
2 Begriffsbestimmungen	10
2. 1 Begriffe der Fremdsprachenforschung.....	10
2. 1. 1 Erstsprache – Muttersprache	11
2. 1. 2 Zweitsprache – Fremdsprache.....	11
2. 1. 3 „Gesteuertes Sprachenlernen“ vs. „ungesteuerter Spracherwerb“	12
2. 1. 4 Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter	13
2. 2 Grundlegende Begriffe der Statistik.....	15
2. 2. 1 Abhängige, unabhängige Variablen und Störvariablen.....	15
2. 2. 2 Stichproben und Grundgesamtheit, abhängige und unabhängige Stichproben.....	16
2. 2. 3 Skalenniveaus	17
2. 2. 4 Null- und Alternativhypothesen, gerichtete und ungerichtete Hypothesen, einseitige und zweiseitige Fragestellung, Signifikanz	18
2. 2. 5 Korrelation	19
2. 2. 6 Rangkorrelation nach Kendall Tau, konkordante (C) und diskordante (D) Paare	20
3 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	21
Empirische Studie	30
4 Ethische Überlegungen und Gütekriterien	30
5 Untersuchungsdesign	32
6 Untersuchungsmethoden	34
6. 1 Die Profilanalyse	35
6. 2 Der C-Test	42
6. 3 Kendalls Tau	44
6. 4 Statistische Datenanalyse mit SPSS	47
6. 5 Unterrichtsbeobachtung	47
7 Datenerhebung und Datenaufbereitung.....	48
7. 1 Transkription der Lernaltersprachenelizitierung.....	54

7. 2 Ermittlung des Lernerprofils	55
7. 3 Aufbereitung der C-Tests	56
8 Analyse und Interpretation	56
8. 1 Auswertung der C-Tests.....	56
8. 2 Auswertung der Profilanalyse	67
8. 3 Analyse der Lernaltersprachenentwicklung anhand der Profilanalysen und Bezugnahme auf den Unterrichtsinhalt	81
8. 3. 1 Gruppe 1	82
8. 3. 2 Gruppe 2	83
8. 4 Vergleich der Profilanalyse mit den Ergebnissen der C-Tests.....	84
8. 4. 1. Berechnung von Kendalls τ_{pb}	87
8. 4. 2 Interpretation der Ergebnisse	91
9 Ergebnisse der Untersuchung.....	95
10 Fazit und Ausblick	97
Literaturverzeichnis.....	99
Anhang	105
Informationsblatt zur Teilnahme am Forschungsprojekt	105
Bildgeschichten zur Lernaltersprachenerhebung	107
Sprachprofilbogen der Profilanalyse ab Sekundarstufe	109
Transkriptionen	110
Profilanalysen der einzelnen Teilnehmer	283
C-Tests	322
Gruppe 1 Durchgang 1	322
Gruppe 1 Durchgang 2	331
Gruppe 2 Durchgang 1	340
Gruppe 2 Durchgang 2	348
Lebenslauf	356
Abstracts.....	359
Kurzfassung Deutsch	359
Abstract Englisch	360

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Beispielhaftes Profil auf Profilstufe 2	74
Abbildung 2 Beispielhaftes Profil auf Profilstufe 3	76
Abbildung 3 Beispielhaftes Profil auf Profilstufe 4	78
Abbildung 4 Eingabe der Ergebnisse der ersten Datenerhebung beider Gruppen in das Statistikprogramm SPSS	89
Abbildung 5 Berechnung von Kendalls Tau _b in SPSS.....	89
Abbildung 6 Ergebnis der Berechnung von Kendalls Tau _b für die Ergebnisse aus der ersten Datenerhebung	90
Abbildung 7 Eingabe der Ergebnisse der zweiten Datenerhebung beider Gruppen in das Statistikprogramm SPSS.....	90
Abbildung 8 Ergebnis der Berechnung von Kendalls Tau _b für die Ergebnisse aus der zweiten Datenerhebung	91
Abbildung 9 Streudiagramm von C-Test und Profilanalyse Durchgang 1	93
Abbildung 10 Streudiagramm von C-Test und Profilanalyse Durchgang 2	95
Abbildung 11 Bildgeschichte der ersten Datenerhebung	107
Abbildung 12 Bildgeschichte der zweiten Datenerhebung	108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Erwerbssequenzen nach Clahsen et al. (1983)	38
Tabelle 2 Profilstufen nach Clahsen (1985).....	38
Tabelle 3 Profilstufen nach Griebhaber (2004) (vgl. Griebhaber, 2006a, S.45).....	39
Tabelle 4 Darstellung der C-Test Ergebnisse des ersten Durchgangs der ersten Gruppe zu Beginn der Kursstufe B2/2	63
Tabelle 5 Darstellung der C-Test Ergebnisse des zweiten Durchgangs der ersten Gruppe am Ende der Kursstufe B2/2	63
Tabelle 6 Darstellung der C-Test Ergebnisse des ersten Durchgangs der zweiten Gruppe zu Beginn der Kursstufe B2/2	64
Tabelle 7 Darstellung der C-Test Ergebnisse des zweiten Durchgangs der zweiten Gruppe am Ende der Kursstufe B2/2	65

Tabelle 8 Darstellung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen C-Test Texte der ersten Testdurchführung anhand der durchschnittlich erreichten R/F-Punkte und der prozentuellen Lösungsrate beider Gruppen	65
Tabelle 9 Darstellung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen C-Test Texte der zweiten Testdurchführung anhand der durchschnittlich erreichten R/F-Punkte und der prozentuellen Lösungsrate beider Gruppen	65
Tabelle 10 Beispiel für einen koordinieren Satz auf PS 1 bei Lernerin ALI.....	69
Tabelle 11 Beispiel für einen koordinierten Satz auf PS 2 bei Lernerin JAC.....	70
Tabelle 12 Beispiel für die Realisierung einer Äußerung in mehreren Turns	71
Tabelle 13 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 1 erste Datenerhebung.....	79
Tabelle 14 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 1 zweite Datenerhebung.....	80
Tabelle 15 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 2 erste Datenerhebung.....	80
Tabelle 16 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 2 zweite Datenerhebung.....	81
Tabelle 17 Gegenüberstellung aller erhobenen Daten in Gruppe 1	85
Tabelle 18 Gegenüberstellung aller erhobenen Daten in Gruppe 2.....	86

1 Einleitung

Die folgende Arbeit beschäftigt sich mit zwei unterschiedlichen Methoden der Sprachstandsdiagnose im gesteuerten L2-Erwerb des Deutschen als Fremdsprache bei erwachsenen Lernern. Zur Ermittlung des Spracherwerbsstandes wurden zum einen C-Tests verwendet, zum anderen wurden Verbaldaten erhoben, anhand derer schließlich Profilanalysen der einzelnen Teilnehmer durchgeführt wurden. Die Ergebnisse dieser zwei Methoden werden schließlich miteinander verglichen, um herauszufinden, ob die Ergebnisse des C-Tests und jene der Profilanalyse zu den gleichen Resultaten kommen. Es soll demnach festgestellt werden, ob eine signifikante Korrelation zwischen den Testergebnissen besteht. Eine mögliche signifikante Korrelation wird anhand der Berechnung von Kendalls Tau überprüft.

1. 1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Das schnelle und zuverlässige Erfassen des Spracherwerbsstandes von erwachsenen DaZ-Lernern ist in vielerlei Hinsicht von hoher Relevanz. Für Sprachinstitute ist die Feststellung des aktuellen Erwerbsstandes eines Lernenden wesentlich, um diesen in eine für ihn passende Kursstufe einordnen zu können. Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung wie zum Beispiel Pienemanns Studie zur Lehrbarkeit grammatischer Strukturen 1987¹ besagen, dass ein Lernender nur jenen grammatischen Input verarbeiten und anwenden kann, der seiner Erwerbsstufe oder der darüberliegenden Erwerbsstufe entspricht. Demnach sind die korrekte Einordnung auf einer Erwerbsstufe und die dementsprechend passende Zuweisung zu einer Kursstufe ebenfalls von großer Bedeutung für die Lernenden, denn nur so können sie von dem dargebotenen Unterricht in einem Kurs profitieren und eine nächsthöhere Erwerbsstufe erreichen.

In dieser Arbeit werde ich mich demnach zuerst mit der Frage beschäftigen, wie man den Spracherwerbsstand erwachsener DaZ-Lerner im gesteuerten Fremdspracherwerb gezielt untersuchen und messen kann. Hierfür werde ich mich an dem Vorgehen des ZISA-Projekts² von Clahsen, Meisel und Pienemann orientieren und die Lernenden in den von Gießhaber aus dem ZISA-Projekt heraus entwickelten Erwerbsstufen der

¹ Pienemann (1987).

² Clahsen/Meisel/Pienemann (1983).

Profilanalyse³ verorten. Hierzu wurden anhand mündlicher Erzählungen zu einer Bildgeschichte von 17 DaZ-Lernern Daten erhoben und diese wurden, ebenso wie bei Griebhaber (2013), mit Fokus auf die Stellung verbaler Elemente analysiert. Die Erwerbsstufen der Profilanalyse nach Griebhaber korrespondieren mit den Niveaustufen des GERS und sind dementsprechend leicht auf die gängigen Kursstufen von Sprachinstituten umzulegen, da sich diese ebenfalls an den Niveaustufen des GERS orientieren. Parallel zur Profilanalyse wurden mit denselben DaZ-Lernern C-Tests durchgeführt. Die Ergebnisse der C-Tests werden anschließend mit jenen der Profilanalyse verglichen. Das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit liegt darin, zu überprüfen, ob die Ergebnisse des C-Tests und jene der Profilanalyse korrelieren und ob die Lernenden nach beiden Verfahren auf derselben Spracherwerbsstufe einzuordnen wären. Wenn dem so ist, möchte ich versuchen die Frage zu beantworten, ob es ausreichend ist, zur Bestimmung des Sprachstandes alleinig den leicht durchführbaren und in der Auswertung ökonomischen C-Test zu verwenden.

Des Weiteren werden diese Testungen, nachdem die Probanden eine Kursstufe durchlaufen haben, mit denselben Teilnehmern und nach denselben Methoden wiederholt. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, erneut anhand der Profilanalyse und des C-Tests zu überprüfen, ob die Teilnehmer nach einer gewissen Unterrichtszeit eine nächsthöhere Erwerbsstufe erreicht haben, oder, ob es eventuell möglich ist, dass ein Teilnehmer eine Erwerbsstufe übersprungen hat. Die Vorannahme, dass keine Erwerbsstufe übersprungen werden kann, soll somit überprüft werden.

1. 2 Struktur und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit lässt sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil gliedern.

Zu Beginn dieser Arbeit werden im theoretischen Abschnitt einige wesentliche Begriffe der Fremdsprachenforschung, vor allem jene Begriffe, die in dieser Arbeit Verwendung finden und demnach von Relevanz sind, erklärt. Es wird in einem kurzen Überblick auf die theoretischen Grundlagen sowie auf den aktuellen Forschungsstand der Spracherwerbsforschung eingegangen. Einige wesentliche Theorien zum Zweitspracherwerb werden dargestellt. Ein zentrales Projekt, welches großen Einfluss auf

³ Griebhaber (2013).

die hier verwendete Profilanalyse nach Grießhaber hatte, nämlich das ZISA-Projekt von Clahsen, Meisel und Pienemann, wird vorgestellt.

Da in dieser Arbeit zur Ergebnisfindung mit dem Statistikprogramm SPSS sowie der Berechnung von Kendalls Tau gearbeitet wird, werden im theoretischen Abschnitt ebenfalls grundlegende Begriffe der Statistik erläutert.

Im praktischen Teil der Arbeit wird die durchgeführte Studie beschrieben. Die Datenerhebung sowie die Datenaufbereitung soll näher ausgeführt werden. In einem nächsten Schritt werden die verwandten Untersuchungsmethoden, und zwar die Profilanalyse, der C-Test sowie Kendalls Tau genauer vorgestellt. Auf die Auswertung der Profilanalyse sowie der C-Tests soll im Detail eingegangen werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse der beiden Untersuchungsmethoden anhand von Kendalls Tau überprüft, um festzustellen, ob diese unterschiedlichen Untersuchungsmethoden zu den gleichen Resultaten führen und ob demnach eine signifikante Korrelation zwischen dem C-Test und der Profilanalyse vorliegt.

Den Abschluss der Arbeit bildet eine Diskussion der Forschungsergebnisse.

Theoretischer Teil

2 Begriffsbestimmungen

Bevor auf die wesentlichsten Zweitspracherwerbtheorien sowie auf den Stand der Zweitspracherwerbsforschung eingegangen werden kann, müssen einige grundlegende Begriffe, die in dieser Arbeit zentrale Verwendung finden, erläutert werden. Zum einen sollen die wichtigsten Begriffe der Fremdsprachenforschung genauer betrachtet werden. Des Weiteren soll in einem kurzen Überblick auf den Fremdspracherwerb erwachsener Lerner eingegangen werden. Schließlich werden für diese Arbeit relevante Begriffe der Statistik erläutert.

2. 1 Begriffe der Fremdsprachenforschung

In dem folgenden Abschnitt werden einige zum Teil strittige Ausdrücke der Fremdsprachenforschung, wie zum Beispiel „Erstsprache-Muttersprache“, „Zweitsprache-Fremdsprache“ und „gesteuertes und ungesteuertes Sprachenlernen“, näher betrachtet und diskutiert.

2. 1. 1 Erstsprache – Muttersprache

Die Bezeichnung Muttersprache ist sowohl in deutschsprachigen Ländern als auch in vielen anderen Sprachen, wie zum Beispiel Englisch, Italienisch, Schwedisch, Portugiesisch, Türkisch oder Französisch, gebräuchlich. Sehr häufig wird Muttersprache bezeichnet als „[...] *die erste Sprache eines Menschen, nämlich die eine Sprache, in der er zu sprechen und zu denken gelernt hat, die er auf natürliche Weise erworben hat und die er am besten beherrscht.*“⁴

Jedoch wird diese Bezeichnung sehr häufig aufgrund ihrer emotionalen Konnotation mit dem Wort Mutter und der Tatsache, dass die erste Sprache, die ein Kind erwirbt, nicht von der Mutter gelernt werden muss, kritisiert. Synonym zu der Bezeichnung Muttersprache wird der Ausdruck Erstsprache verwendet. Doch auch dieser Begriff kann bewertend aufgefasst werden, wie zum Beispiel Oksaar (2003) beschreibt:

Erstsprache kann auch den Anfang einer Erwerbsfolge bezeichnen und somit implizieren, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist, das Wort kann aber auch mit bewertenden Konnotationen „die erste, die beste“ verbunden sein und die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprache markieren.⁵

Aufgrund dieser Problematik wurden weitere synonym verwendete Ausdrücke für Muttersprache oder Erstsprache eingeführt, um den wertenden und emotionalen Beiklang zu vermeiden. Als Alternativen zur der Bezeichnung Muttersprache oder Erstsprache führt Oksaar Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache oder Herkunftssprache an (vgl. Oksaar 2003, S.13f.). Meines Erachtens ist die Bezeichnung Herkunftssprache in der heutigen Zeit der Flüchtlingskrise und der Migration wesentlich diffiziler als Erstsprache.

In dieser Arbeit werden vor allem die Begriffe Erstsprache und L1 gebraucht.

2. 1. 2 Zweitsprache – Fremdsprache

Die Unterscheidung und Definition von Zweitsprache und Fremdsprache ist ebenfalls keine leichte. Unter Zweitsprache kann zum einen jene Sprache verstanden werden, die nach der Erstsprache erlernt oder erworben wurde, die dann auch oft als erste Fremdsprache bezeichnet wird. Es kann darunter jedoch auch jede weitere Sprache verstanden werden, die nach der Erstsprache erworben wurde, also auch die dritte oder

⁴ Oomen-Welke (2003), S. 145.

⁵ Oksaar (2003), S. 13.

vierte erworbene Sprache. Des Weiteren wird Zweitsprache oft als eine ungesteuert, natürlich und ohne unterrichtliche Unterweisung erworbene Sprache bezeichnet, wohingegen eine Fremdsprache bewusst im Unterricht auf gesteuerte und künstliche Weise erlernt wird (vgl. Oksaar 2003, S. 14). Auf die Begriffe „Lernen“ und „Erwerben“, deren Unterscheidung vor allem Krashen in seiner Monitor-Hypothese prägte, wird in dem Kapitel *Theoretische Grundlagen und Forschungsstand* noch genauer eingegangen.

In der vorliegenden Arbeit wird hauptsächlich der Begriff Fremdsprache oder L2 verwendet. Wenn von L2 die Rede ist, bedeutet dies jedoch nicht, dass Deutsch die zweite erlernte Sprache der Teilnehmer ist, da die meisten Probanden Englisch als zweite Fremdsprache erlernt haben.

2. 1. 3 „Gesteuertes Sprachenlernen“ vs. „ungesteuerter Spracherwerb“

Das oben genannte Begriffspaar „gesteuertes vs. ungesteuertes“ Sprachenlernen bedarf ebenfalls einer kurzen Erklärung. Wenn von gesteuertem Sprachenlernen die Rede ist, wird damit zumeist gemeint, dass die Sprache durch unterrichtliche Unterweisung in der Schule oder in einem Sprachkurs bewusst gelernt wird. Als ungesteuertes Sprachenlernen bezeichnet man oft das natürliche Erwerben der Erstsprache oder das Erwerben einer Fremdsprache im Land der Zielsprache ohne Unterricht. Sowohl Oksaar (2003) als auch Wode (1993) weisen darauf hin, dass der Begriff „ungesteuerter Spracherwerb“ irreführend sei, da auch der Erwerb der Erstsprache eines Kindes zum Beispiel durch die Eltern gesteuert werde, wenn sie das Kind bei falscher Verwendung eines Wortes korrigieren (vgl. Oksaar 2003, S.15 und Wode 1993, S. 31).

Oksaar (2003) postuliert des Weiteren, dass der Spracherwerb nie in einer Reinform, also ausschließlich gesteuert und im Unterricht oder ausschließlich ungesteuert und außerschulisch erfolgt (vgl. Oksaar 2003, S. 14). Dies zeigt sich auch sehr deutlich in dieser Arbeit, da die Lernenden sowohl einen Kurs besuchen und somit „gesteuertes“ Sprachenlernen erfahren, als auch im Land der Zielsprache leben oder sich zumindest über einen längeren Zeitraum hinweg in diesem Land aufhalten und somit mit dem vermeintlich ungesteuerten Spracherwerb konfrontiert sind.

Wenn in dieser Arbeit von gesteuertem Fremdspracherwerb gesprochen wird, ist immer der durch eine Lehrperson im Fremdsprachenunterricht gesteuerte oder vermittelte Spracherwerb gemeint. Der Begriff „ungesteuerter Spracherwerb“ wird fortan in Anführungszeichen gesetzt, um die Bewusstheit zu verdeutlichen, dass auch das Lernen außerhalb des Unterrichts in gewissem Maße gesteuert wird.

2. 1. 4 Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter

Da es sich bei den Teilnehmern der hier dargestellten Studie um erwachsene Lerner im Alter von 17 bis 47 Jahren handelt, soll an dieser Stelle auf einige Kriterien und Hypothesen zum Fremdspracherwerb im Erwachsenenalter eingegangen werden.

Die Frage nach dem besten Alter, um eine Sprache erfolgreich zu erlernen, ist seit Beginn der Fremdsprachenforschung viel diskutiert und bis heute umstritten.

Bereits in den frühen 70er Jahren wurde die sogenannte *Adoleszenz-Maximum-Hypothese* aufgestellt, welche besagte, dass bis zum Abschluss der Adoleszenz die Lernfähigkeit zunehme und ab dem 40. Lebensjahr wieder abnehme. Gründe für diese Annahme waren vor allem das Nachlassen des Seh- und Hörvermögens sowie das Nachlassen des Kurzzeitgedächtnisses. Bald wurde diese Hypothese kritisiert und andere Theorien für die vermeintlich bessere Lernfähigkeit von Kindern wurden aufgestellt, wie zum Beispiel soziale Faktoren. Eine Gegenposition zu dieser Meinung nahm Ausubel (1964) ein, der behauptete, dass Erwachsene die besseren Lerner seien, da sie über größere kognitive Fähigkeiten verfügten (vgl. Quetz 2003, S. 464f.).

Der Frage nach dem besten Alter für das Erlernen von Sprachen wurde schließlich auch in der Neuropsychologie nachgegangen. Man untersuchte die Lateralisierung, also die Entwicklung der zwei Hirnhemisphären und die Zuständigkeit der linken und rechten Hirnhemisphäre für bestimmte Prozesse. Aufgrund dieser Forschungen wurde eine sogenannte kritische Sprachlernspanne angenommen,

[...] innerhalb derer eine Sprache gelernt werden muß, wenn dies ähnlich erfolgreich wie bei kleinen Kindern geschehen soll. Nach dieser kritischen Phase verliert das Gehirn an Flexibilität, so daß weitere Sprachen nach anderen Gesetzmäßigkeiten als bei Kindern wirksam gelernt werden.⁶

Diese Zeitspanne wurde von Lenneberg (1967) auf das Alter zwischen 12 und 16 Jahren festgelegt und ging in die Literatur als *critical period hypothesis* (CPH) ein (vgl.

⁶ Wode (1993), S. 302.

Wode 1993, S. 302, Oksaar 2003, S. 52ff. und Quetz 2003, S. 465f.). In der Forschung wurde nicht nur die Zeitspanne dieser kritischen Periode viel diskutiert, da einige Forscher davon ausgingen, dass die Lateralisierung bereits viel früher abgeschlossen sei, sondern es wurde auch die Existenz einer kritischen Periode generell angezweifelt. Die Diskussion ist bis heute nicht abgeschlossen. In vielen Forschungen wurde versucht, die sehr verallgemeinernde Theorie der kritischen Periode zu konkretisieren, indem bestimmte Bereiche des Sprachenlernens, wie zum Beispiel die Aussprachefähigkeit oder das Grammatikverständnis untersucht wurden. Doch auch hier gibt es keine einstimigen Erkenntnisse. So kamen zum Beispiel Neufeld (1978) sowie Pennington (1998) zu der Erkenntnis, dass auch Erwachsene noch eine Aussprachefähigkeit erlangen konnten, die *near native* oder *native* (also nahe oder entsprechend der erstsprachigen Aussprache) war (vgl. Quetz 2003, S. 465). Walsh und Diller stellten (1981) die Behauptung auf, dass Erwachsene bessere Fremdsprachenlerner seien als Kinder, da bei ihnen bereits eine dichtere Vernetzung neuronaler Strukturen im Gehirn gegeben sei, die sie auch im Erwachsenenalter noch zu einer akzentfreien Aussprache einer Fremdsprache befähige. Demgegenüber argumentierte Abuhamdia (1987), dass die motorische Fähigkeit zur Lautproduktion im Erwachsenenalter verloren gehe (vgl. Quetz 2003, S. 466).

In vielen Arbeiten wird neben der Lateralisierung auf andere Faktoren hingewiesen, welche den erfolgreichen Fremdspracherwerb bei erwachsenen Lernern beeinflussen oder erschweren können. So können personale, affektive und biographische Faktoren erhebliche Auswirkungen auf den Fremdspracherwerb haben. Krashen fasst diese Faktoren (1981/82) in seiner *Monitor-Hypothese* als *affektiven Filter* zusammen, der im Erwachsenenalter „undurchlässiger“⁷ werde. Dieser affektive Filter bezieht sich auf Persönlichkeitsmerkmale wie zum Beispiel Extrovertiertheit oder Introvertiertheit, auf Motivation und Interesse oder auch auf Emotionen, die den Fremdspracherwerb positiv oder negativ beeinflussen können (vgl. Quetz 2003, S. 466f.).

Da aus Platzgründen nicht alle Theorien und Forschungen diskutiert werden können, die sich mit Einflussfaktoren auf das erfolgreiche Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter beschäftigen, sei an dieser Stelle noch auf die Arbeit von Czinglar (2014) hingewiesen, welche den Faktor Alter in einer Longitudinalstudie beleuchtet.

⁷ Quetz (2003), S. 466.

2. 2 Grundlegende Begriffe der Statistik

In diesem Abschnitt werden die wesentlichsten Begriffe der Statistik, welche in dieser Arbeit gebraucht wurden, kurz erklärt. Bevor entschieden werden kann, welche statistischen Rechenoperationen und Tests angewandt werden können, müssen einige grundlegende Fragen zu den vorliegenden Daten geklärt werden. Wichtig ist es zu Beginn festzustellen, um welche Art von Stichprobe(n) und Variablen es sich handelt.

2. 2. 1 Abhängige, unabhängige Variablen und Störvariablen

Man kann grundsätzlich zwischen abhängigen Variablen (AV) und unabhängigen Variablen (UV) sowie Störvariablen unterscheiden.

Die **unabhängige Variable** (independent variable (IV)) wird auch **treatment** (Behandlung), **Prädiktor** oder **Faktor** genannt. Sie ist die vermutete Einflussgröße oder Ursache, die „Schraube, an der gedreht wird.“ Die **abhängige Variable** (dependent variable (DV)) oder **Kriterium** soll die Wirkung der UV erfassen. [...]. Sie hängt von der UV ab, ihre Ausprägungen sind eine Funktion der UV.⁸

Mit anderen Worten gesagt, kann man grundsätzlich davon ausgehen, dass eine unabhängige Variable bewusst verändert werden kann und diese Veränderung Auswirkungen auf die abhängige Variable hat. Unabhängige Variablen werden oft als exogene Variablen und abhängige Variablen als endogene Variablen bezeichnet (vgl. https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/15/abhaengige_variable/ [8. 9. 2016]).

Meindl weist darauf hin, dass die Definition von abhängigen und unabhängigen Variablen jedoch nicht immer ganz leicht ist und dass sich diese auch je nach Experiment verändern kann (vgl. Meindl 2011, S. 34f).

Im konkreten Fall dieser Arbeit könnte zum Beispiel bei der Datenerhebung anhand der C-Tests der Faktor Zeit als eine unabhängige Variable gesehen werden. Die Probanden hatten für die Bearbeitung jedes Textes jeweils 5 Minuten Zeit. Diese Zeitvorgabe wurde nicht verändert, hätte jedoch deutliche Auswirkungen auf die Testergebnisse, wenn sie verändert worden wäre. Die Testergebnisse sind als abhängige Variable zu sehen, die allerdings noch von vielen anderen Variablen als der Zeitvorgabe beeinflusst werden.

⁸ Meindl (2011), S. 34.

Einige dieser Variablen, die Einfluss auf die Resultate der C-Tests haben, können als unkontrollierte Störvariablen bezeichnet werden. Dies sind Variablen, die nicht kontrollierbar sind und im Fall dieser Arbeit auch nicht nachgewiesen werden können. Zum Beispiel sind die Motivation, die Tagesverfassung und die Konzentrationsfähigkeit der Probanden nicht kontrollierbar und in dieser Arbeit auch nicht nachweisbar.

2. 2. 2 Stichproben und Grundgesamtheit, abhängige und unabhängige Stichproben

Als Stichprobe bezeichnet man die Teilnehmer einer Untersuchung. Die Anzahl der Teilnehmer, also der Stichprobenumfang, wird als n bezeichnet. In dieser Arbeit liegt ein Stichprobenumfang von $n = 17$ vor. In vielen Untersuchungen kann aus vielerlei Gründen oft nur ein bestimmter Prozentsatz aller möglichen Teilnehmer beobachtet oder befragt werden. Dieser Anteil soll nach Möglichkeit repräsentativ für die Gesamtmenge aller Beobachtungseinheiten sein. Die Grundgesamtheit wird auch als Population bezeichnet (vgl. Meindl 2011, S. 131).

Es kann zwischen unterschiedlichen Stichprobenarten unterschieden werden. Aus Platzgründen werden hier nicht alle möglichen Stichprobenarten definiert. In der vorliegenden Untersuchung kann von einer Ad-hoc-Stichprobe gesprochen werden, die auch als Gelegenheits- oder Anfallsstichprobe bezeichnet wird. Für diese Art der Stichprobe werden Probanden herangezogen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung verfügbar sind. Die Ad-hoc-Stichprobe darf jedoch nicht mit einer Zufallsstichprobe verwechselt werden, bei der ein bestimmtes Auswahlverfahren angewandt werden muss (vgl. Meindl 2011, S. 132f.).

Der wesentlichste Schritt, um zu einem adäquaten statistischen Rechenverfahren oder Test zu gelangen, ist die Entscheidung, ob es sich bei den vorliegenden Stichproben um abhängige oder um unabhängige Stichproben handelt.

Unabhängige Stichproben (*unpaired samples*) liegen vor, wenn die Objekte der ersten Stichprobe keinen Einfluss auf die Auswahl der Objekte der zweiten Stichprobe haben. In dieser Arbeit handelt es sich bei den Stichproben um abhängige Stichproben (*paired samples*) (vgl. Meindl 2011, S. 134). Es wurden aus praktischen Gründen zwei Gruppen von Deutsch als Fremdsprache Lernern untersucht, um einen größeren Stichprobenumfang zu erreichen. Da es in dieser Arbeit primär nicht darum geht, die Proban-

den aus der einen Gruppe mit jenen der anderen Gruppe zu vergleichen, sondern darum, die C-Testergebnisse und die Ergebnisse der Profilanalyse miteinander zu vergleichen, werden die beiden Gruppen zusammengefasst und als eine Stichprobe mit dem Stichprobenumfang $n = 17$ angesehen. Da von denselben Probanden vor und nach einem vierwöchigen Deutschkurs Daten anhand der gleichen Methoden erhoben wurden („*Messwiederholung*“⁹), handelt es sich um anhängige Stichproben.

2. 2. 3 Skalenniveaus

Vor der Auswahl eines statistischen Rechenverfahrens ist es unumgänglich festzustellen, welcher Messskala oder welchem Skalenniveau die erhobenen Daten zuzuordnen sind. Es kann zwischen kategorialen und kardinalen oder metrischen Skalen unterschieden werden. Die Nominal- und Ordinalskala werden als kategoriale Skalen bezeichnet. Zu den metrischen oder kardinalen Skalen zählen die Intervall-, die Verhältnis- und die Absolutskala.

Daten mit identischen Merkmalen oder Eigenschaften können einer Kategorie zugeordnet werden. Diese Kategorien können kodiert, also zum Beispiel mit einer Nummer versehen werden. So kann zum Beispiel das Geschlecht einer Person mit der Zahl 1 für männlich und 2 für weiblich kodiert werden. Dabei handelt es sich um nominalskalierte Variablen, die außerdem dichotom sind, also nur in zwei Kategorien vorliegen. Nominalskalierte Variablen müssen jedoch nicht nur aus zwei Kategorien bestehen, sondern können zum Beispiel auch aus fünf oder mehr Kategorien bestehen (vgl. Meindl 2011, S.70). Nominalskalierte Variablen repräsentieren das niedrigste Skalenniveau und liefern den geringsten Informationsgehalt. Wir erhalten lediglich Informationen darüber, ob die Variablen gleich oder verschieden sind.

Das nächsthöhere Skalenniveau ist die Ordinalskala. Daten, die ordinalskaliert vorliegen, machen nicht nur Aussagen darüber, ob die Variablen gleich oder unterschiedlich sind, sondern sie lassen sich auch in eine Reihenfolge oder Rangordnung bringen. Die ordinalskalierten Daten können jedoch keine Information über den Abstand zwischen den einzelnen Rängen machen. Ein typisches Beispiel für ordinalskalierte Daten sind Schulnoten. Es kann gesagt werden, dass eine Drei besser ist als eine Vier, es kann jedoch nicht gesagt werden, dass eine Drei um das Doppelte besser ist als eine Vier,

⁹ Meindl (2011), S. 134

das heißt, eine Ordinalskala kann weder Aussagen zu den Abständen noch zum Verhältnis der Daten machen (vgl. Meindl 2011, S. 70).

Informationen über den Abstand zwischen den Daten kann die Intervallskala liefern. Intervallskalierte Daten werden auch metrische Daten genannt. Da der Nullpunkt einer Intervallskala willkürlich gewählt werden kann, lassen sich anhand intervallskalierter Daten keine Aussagen über das Verhältnis machen.

Die Verhältnisskala hingegen hat einen natürlichen Nullpunkt und kann Aussagen über den Abstand sowie über das Verhältnis der Daten zueinander machen (vgl. Meindl 2011, S.71).

In dieser Arbeit liegen zum einen bei den Ergebnissen der Profilanalyse ordinalskalierte Daten vor. Zum anderen kann man bei den Ergebnissen der C-Tests von verhältnisskalierten Daten sprechen, da ein natürlicher Nullpunkt gegeben ist und sowohl Aussagen über den Abstand als auch das Verhältnis der Daten zueinander gemacht werden können. Da man sich bei der Wahl eines geeigneten statistischen Verfahrens jedoch immer an der niedrigsten Skala orientieren muss, wurde für die Berechnung einer möglichen Korrelation Kendalls Tau gewählt, da dieses Verfahren mit ordinalskalierten Daten arbeitet.

2. 2. 4 Null- und Alternativhypothesen, gerichtete und ungerichtete Hypothesen, einseitige und zweiseitige Fragestellung, Signifikanz

Unter Nullhypothese ist zumeist jene Annahme zu verstehen, die im Rahmen der Forschung widerlegt werden soll. Das heißt, als Nullhypothese wird nicht jene Annahme gewählt, die man beweisen oder untersuchen möchte. Die Nullhypothese wird mit H_0 angegeben. Das Gegenstück zur Nullhypothese ist die Alternativ- oder Arbeitshypothese. Diese wird als H_1 bezeichnet. Die Alternativhypothese will beweisen, dass zwischen Variablen oder Stichproben ein Zusammenhang besteht, wohingegen die Nullhypothese vom Gegenteil ausgeht, weshalb sich die Alternativ- und die Nullhypothese immer gegenseitig ausschließen (vgl. Cracau, S.4).

Die Null- und Alternativhypothese dieser Arbeit werden im *Analysekapitel* genau formuliert.

Nachdem eine erste allgemeine Alternativhypothese formuliert wurde, die zumeist davon ausgeht, dass es zwischen einzelnen Stichproben einen Zusammenhang gibt oder

dass nach einer wiederholten Testung eine Veränderung der Ergebnisse vorliegt, muss diese Alternativhypothese zumeist noch konkretisiert werden, da sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Aussagen über die Art, also die Richtung der Veränderung oder des Zusammenhangs macht. Man spricht hier von einer ungerichteten Hypothese. Wenn jedoch Aussagen über die Art der Veränderung oder des Zusammenhangs gemacht werden können, spricht man von einer gerichteten Hypothese.

Im konkreten Fall dieser Arbeit wird von einem positiven Zusammenhang zwischen C-Test und Profilanalyse ausgegangen, es liegt demnach eine gerichtete Hypothese vor.

Die Entscheidung, ob eine ungerichtete oder eine gerichtete Hypothese formuliert wird, ist wesentlich für die Durchführung eines Signifikanztests. Mit Hilfe eines Signifikanztests wird überprüft, „[...] mit welcher Wahrscheinlichkeit die Daten mit der Nullhypothese zu vereinbaren sind. Diese Wahrscheinlichkeit wird auch als **Irrtumswahrscheinlichkeit** bezeichnet.“¹⁰ Für diese Wahrscheinlichkeit muss ein sogenanntes Signifikanzniveau festgelegt werden, das typischerweise auf 0,01, 0,1 oder 0,5 festgelegt wird. Wenn ein signifikantes Ergebnis vorliegt, wenn also das Stichprobenergebnis von diesem Wert abweicht, kann man von einem signifikanten Ergebnis sprechen und die Nullhypothese muss abgelehnt werden.

Wenn man von einer gerichteten Hypothese ausgeht, also wenn erwartet wird, dass es einen positiven oder negativen Zusammenhang gibt, muss der Signifikanztest einseitig getestet werden. Der Ablehnungsbereich befindet sich nur auf einer Seite der Verteilung. Wenn jedoch eine ungerichtete Hypothese vorliegt, wird die Signifikanz zweiseitig getestet, da der Ablehnungsbereich auf beiden Seiten der Verteilung liegt (vgl. Meindl 2011, S. 150f.).

In dieser Arbeit wurde aufgrund der gerichteten Hypothese, da ein positiver Zusammenhang erwartet wird, die Signifikanz einseitig getestet.

2. 2. 5 Korrelation

Anhand der Berechnung eines Korrelationskoeffizienten soll gezeigt werden, ob ein Zusammenhang zwischen zwei oder auch mehreren Variablen besteht. Wenn eine

¹⁰ Meindl (2011), S. 149.

Korrelation von ordinalskalierten Variablen gezeigt werden soll, spricht man von einem monotonen Zusammenhang. Bei kardinalskalierten Merkmalen spricht man von einem linearen Zusammenhang. Der Korrelationskoeffizient wird mit dem Buchstaben r dargestellt. Für die meisten Korrelationskoeffizienten wird ein Wert zwischen -1 und $+1$ festgelegt, also $-1 \leq r \leq +1$.

Wenn das Ergebnis $r = 0$ vorliegt, dann besteht kein linearer Zusammenhang. Je mehr sich r -1 oder $+1$ nähert, desto größer ist der negative oder positive Zusammenhang (vgl. Meindl, 2011 S. 219f.).

2. 2. 6 Rangkorrelation nach Kendall Tau, konkordante (C) und diskordante (D) Paare

Die Rangkorrelation nach Kendall wird als „echte“¹¹ Rangkorrelation bezeichnet, da sie ausschließlich die ordinalen Informationen der Daten verarbeitet und nicht wie Spearmans r mit Rangdifferenzen operiert. Da in dieser Arbeit einige gleiche Messwerte, sogenannte Bindungen (*ties*), vorkommen, ist der Korrelationskoeffizient τ_{b} von Bedeutung, da dieser auch Datenbindungen berücksichtigt. Der Unterschied zwischen den Korrelationskoeffizienten τ_{a} , τ_{b} und τ_{c} wird im Kapitel *Untersuchungsmethoden* genauer beschrieben.

Wesentlich für die Berechnung von Kendalls Tau sind die sogenannten konkordanten (C) und diskordanten (D) Paare, die auch als Proversion und Inversion bezeichnet werden. In einem ersten Schritt werden die erhobenen Daten der ersten Stichprobe in Ränge umgewandelt und der Größe nach sortiert, diese werden in der Ankerreihe $R(x)$ eingetragen. Anschließend werden die Daten der zweiten Stichprobe in die Vergleichsreihe $R(y)$ eingetragen und es wird überprüft, ob die Rangordnung der Ankerreihe mit jener der Vergleichsreihe übereinstimmt (vgl. Meindl 2011, S. 231).

Jetzt muss man für jede Person der zweiten Reihe prüfen, ob die Rangzahlen in aufsteigender Ordnung aufeinander folgen. Ist dies der Fall, spricht man von einer *Proversion* und markiert diesen Fall mit einem Pluszeichen. Folgen die Rangwerte dagegen in absteigender Ordnung liegt eine *Inversion* vor, die mit einem Minuszeichen markiert wird.¹²

Die Kendall-Summe bildet die Differenz zwischen der Pro- und Inversionszahl. Bei der Berechnung von Kendalls τ_{b} werden neben den konkordanten und diskordanten Paaren auch mögliche *ties* beachtet.

¹¹ Meindl (2011), S. 230.

¹² Meindl (2011), S. 231.

Der Vorteil von der Arbeit mit Statistikprogrammen wie zum Beispiel SPSS ist, dass einem all diese Rechenschritte abgenommen werden, was natürlich die Möglichkeit von Rechenfehlern erheblich reduziert.

3 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Eine der wesentlichen Zweitspracherwerbstheorien, auf deren Basis viele Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache aufgebaut sind, ist die kognitivistisch geprägte *Interlanguage-Hypothese*, welche 1972 von Larry Selinker entwickelt wurde. Selinker geht davon aus, dass der Erwerb einer Zweitsprache ein dynamischer Prozess ist, der eine eigene instabile Lernersprache hervorruft, welche er als *Interlanguage* bezeichnet. Im deutschen Sprachraum wird oft auch der Begriff *Interimsprache* oder *Lernersprache* gebraucht. Die Lernersprache zeichnet sich dadurch aus, dass sie in sich instabil ist, einem ständigen dynamischen Prozess unterliegt und weder ausgangssprachlichen noch zielsprachlichen Normen entspricht. Selinker geht in seinem Konzept von einer sogenannten latenten Sprachstruktur aus, welche Kinder beim Erstspracherwerb nutzen können. Auf diese neuronalen Strukturen können laut Selinker jedoch nur noch ca. 5% der erwachsenen Lerner zugreifen, die restlichen 95% der Lernenden müssen sich seiner Meinung nach mit der latenten Psychostruktur zufriedengeben (vgl. Griebhaber 2010, S. 137f.).

Sehr fortschrittlich an Selinkers Konzept der *Interlanguage* und der daraus resultierenden Lernersprachenanalyse erscheint, dass er nicht nach der Fehleranalyse (*error analysis*¹³) vorgeht, wie sie beispielsweise von Brown für die Lernersprachenanalyse herangezogen wird, und die Äußerungen der Lerner nicht in Hinblick auf den Abstand zur Zielsprache untersucht, sondern, dass er die Lernersprache „[...] als *Ausdifferenzierung eines eigenen instabilen Regelsystems*“¹⁴ sieht. Auch Kasper und Edmondson/House kritisieren das Vorgehen der Fehleranalyse, „[...] weil sie *erstens nach Kasper (1995) Fehler nicht aus dem Kontext des Unterrichts erklären kann und zweitens nach Edmondson/House (2000) sich ex negativo definiert und damit nur zeigen möchte, was Lernende nicht können*“.¹⁵

¹³ Hernig (2005), S. 241.

¹⁴ Griebhaber (2010), S. 137.

¹⁵ Hernig (2005), S. 241.

Grießhabers Profilanalyse schließt an diesem Vorgehen an. Anhand der Profilanalyse soll ermittelt werden, was die Lerner bereits können und erworben haben. Der Fokus wird nicht auf inkorrekte Äußerungen gelenkt. Grießhaber beschreibt das Vorgehen der Profilanalyse in dem Aufsatz *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernaltersanalyse* folgendermaßen:

Unter didaktischen Aspekten lenkt das Verfahren den Blick der Lehrkräfte auf das, was die Lerner schon können. Damit unterscheidet sich das Verfahren grundlegend von allen fehleranalytischen Verfahren, die in irgendeiner Form auf inkorrekte Äußerungen zielen. Bei der Profilanalyse wird dagegen – methodisch dem Ansatz des Common European Framework of Reference (CEFR) verwandt – ermittelt, was der Lernende bereits erworben hat.¹⁶

Selinker geht bei seiner *Interlanguage-Hypothese* weiters davon aus, dass der Zweitspracherwerb einem Prozess unterliegt, welcher sich in Phasen oder Stufen vollzieht. Die Reihenfolge dieser Erwerbsstufen sei nicht umkehrbar und laut Selinker könne auch keine dieser Erwerbsstufen übersprungen werden (vgl. Diehl et al. 2000, S. 25 ff.). Diese Hypothese wurde in vielen umfassenden Studien untersucht und bestätigt. In diesem Zusammenhang sei die ZISA-Studie von Clahsen, Meisel und Pienemann (1979) erwähnt, welche sich vor allem auf mündliche Äußerungen von Lernenden der Zweitsprache Deutsch stützte. Das Ziel der Studie war es, diese Erwerbssequenzen, bezogen auf den Erwerb der deutschen Syntax durch Erwachsene, aufzudecken (vgl. Clahsen et al. 1983, S. 39). Clahsen et al. (1983) beschreiben anhand der im ZISA-Projekt erhobenen Daten sieben Stufen für den L2-Erwerb der Syntax des Deutschen. Auch Pienemann kam (1986) zu dem Schluss, dass Vermittlung den Erwerb der nächsthöheren Struktur lediglich beschleunigen kann und dass der Versuch, eine weiter entfernte Struktur unterrichtlich zu vermitteln, sogar zu Unsicherheiten bei schon erworbenen Strukturen führen kann (vgl. Grießhaber 2010, S. 154).

Eine weitere Studie, die sich mit den Erwerbssequenzen beschäftigte, war die DiGS-Studie (Deutsch in Genfer Schulen) von Diehl et al.¹⁷, die von 1995 bis 2000 durchgeführt wurde. Die Studie beschäftigte sich eingehend mit den Erwerbsstufen des L2-Erwerbs bei frankophonen Schülern und bezog sich bei den Untersuchungen zu den Erwerbsprozessen vor allem auf schriftliche Daten. Diehl et al. kamen zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf die Erwerbssequenzen wie Clahsen et al. (1983), lediglich

¹⁶ Grießhaber (2006b), S. 8.

¹⁷ Diehl/Christen et al. (2000).

die Stufen der Verbendstellung in Nebensätzen wird bei Diehl et al. vor den Erwerb der Inversion gestellt.

Grießhaber orientiert sich bei seinen Projekten zur Sprachstandermittlung anhand der Profilanalyse an den syntaktischen Analysekatoren von Clahsen (1985) und erweitert diese noch um eine fünfte und sechste Stufe (vgl. Grießhaber 2012, S. 176 f.). In dem Kapitel zur Profilanalyse im empirischen Teil dieser Arbeit wird genauer auf die ermittelte Erwerbsreihenfolge und deren Unterschiede bei Clahsen et al., Diehl et al. und Grießhaber eingegangen.

Während die *Interlanguage-Hypothese* von der Annahme ausgeht, dass die vom Lerner entwickelte Interlanguage sowohl Merkmale der Erstsprache, der Zielsprache sowie eigenständige Merkmale aufweist (vgl. Henrici, G., Riemer, C. 2003, S. 40), geht die *Kontrastivhypothese* davon aus,

[...], dass die Erstsprache des Lerners systematisch den Erwerb einer Zielsprache beeinflusst: Elemente und Regeln, die in Erstsprache und Zielsprache identisch sind, können danach leicht und fehlerfrei erlernt werden; unterschiedliche Elemente und Regeln bereiten dagegen Lernschwierigkeiten und führen zu Fehlern.¹⁸

Die *Identitätshypothese* hingegen besagt, dass der Zweitspracherwerb und die Erwerbsfolgen mit dem Verlauf des kindlichen Erstspracherwerbs gleichgesetzt werden können. „In beiden Fällen aktiviert der Lerner angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die zweitsprachlichen Elemente und Regeln in gleicher Abfolge (Erwerbssequenzen) wie beim kindlichen Erstspracherwerb erworben werden.“¹⁹

Da sich diese Arbeit vor allem mit dem gesteuerten L2-Erwerb des Deutschen von erwachsenen Lernern beschäftigt, ist es unumgänglich in Hinblick auf den theoretischen Hintergrund noch auf einige weitere Theorien, vor allem zum gesteuerten und „ungesteuerten“ Zweitspracherwerb, einzugehen, bevor auf die vielfältigen Konzepte zur Zweitsprachvermittlung Bezug genommen werden kann.

In diesem Projekt geht es um Lernende, die sowohl dem gesteuerten Spracherwerb im Unterricht als auch dem „ungesteuerten“ Erwerb ausgesetzt sind, da diese in einem deutschsprachigen Land, in diesem Fall Österreich, leben. Hier kommt die viel diskutierte Frage zu tragen, ob gesteuerter L2-Erwerb effektiver und zielführender ist als „ungesteuerter“ L2-Erwerb. Doughty (2005) gibt in dem Kapitel *Instructed SLA*:

¹⁸ Henrici/Riemer (2003), S. 40.

¹⁹ Henrici/Riemer (2003), S. 40.

*Constraints, Compensation, and Enhancement*²⁰ einen sehr guten und vor allem kritischen Überblick zu einigen wesentlichen Spracherwerbstheorien. Sie unterscheidet zu Anfang zwischen „*Against L2 Instruction*“ und „*For Instructed SLA*“.

Auf Seiten der „*Against L2 Instruction*“ ist Krashens Input-Hypothese zu erwähnen. Krashen unterscheidet zwischen *language acquisition* und *language learning*, also zwischen Spracherwerb und Sprachlernen. Er behauptet, dass Spracherwerb ein unbewusster Prozess sei, der keiner unterrichtlichen Unterweisung bedürfe und so wie der kindliche Erstspracherwerb alleine durch Interaktion und Zuhören erfolge. Sprachlernen hingegen sei ein bewusster Prozess, den Krashen als das Aneignen von Wissen über eine Sprache bezeichnet. Krashen postuliert, dass erlerntes Wissen niemals zu erworbenem Wissen werden kann und dass es zwischen explizitem und implizitem Wissen keine Verbindung gäbe, was als *Non-Interface-Position* bezeichnet wird (vgl. Doughty 2005, S. 257 und Brusch 2009, S. 95). Da laut Krashen der einzige Weg eine Sprache zu erwerben der Empfang sprachlicher Botschaften sei, spielt demnach der Input in seiner Theorie die wesentlichste Rolle im Spracherwerb. Krashen sagt, dass der wichtigste Beitrag, den Unterricht zum Spracherwerb leisten könne, korrekter und verständlicher Input sei, und dass durch genügend Input und dessen Verständnis grammatisches Wissen über die Zweitsprache von alleine entstehe. Das Lernen von Sprachwissen, also zum Beispiel grammatischer Strukturen, diene als eine gewisse Kontrollinstanz, welche Krashen als *Monitor* bezeichnet, die es ermögliche falsche Äußerungen zu korrigieren (vgl. Brusch 2009, S. 96).

Auch Krashen geht davon aus, dass die Aneignung von Sprache und ihren Strukturen einer gewissen natürlichen Reihenfolge unterliegt (*Natural Order Hypothese*) und dass manche sprachlichen Strukturen früher erworben werden als andere, ganz egal in welcher Reihenfolge diese im Unterricht vermittelt werden. Wesentlich für das Vorschreiten im Spracherwerb sei laut Krashen, dass der Input (i) etwas über dem bereits erreichten Sprachniveau liege; dies bezeichnet Krashen als $i + 1$ und dass dieser Input verständlich sei (vgl. Brusch 2009, S. 97). In späterer Folge formulierte Krashen seine Input Hypothese um und bezeichnete diese als „*Comprehensible Input-Hypothese*“, da es unumgänglich für den Spracherwerb sei, dass der Input auch verstanden werde (vgl. Henrici 2001, S. 734).

²⁰ Doughty (2005), S. 256 – 310.

Während sich Krashens *Comprehensible Input-Hypothese* darauf konzentriert, dass alleinig verständlicher Input zu Spracherwerb führe, wird diese Hypothese von einer Gruppe um Long (Chaudron; Doherty; Pica; Young) weiterentwickelt. Laut Long sei vor allem der Umgang mit dem Input wesentlich für den Zweitspracherwerb. Unter Umgang ist die zweiseitige Kommunikation, also die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen, die für die Absicherung des Verständnisses ausschlaggebend sei und somit den Erwerb erleichtere (vgl. Henrici 2001, S. 734). Die wesentlichste Aussage der daraus formulierten *Interaktionshypothese* lautet also:

Je umfassender die interaktionellen Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden sind, desto schneller findet erfolgreicher Erwerb statt. [...] In Interaktionen findet ein gegenseitiger Austausch von Informationen statt; die Möglichkeit zum Aushandeln von Bedeutungen („negotiation of meaning“) zum Zwecke der gegenseitigen Verständigung und des Verstehens ist gegeben.²¹

Ellis kritisierte (1991) sowohl an der *Input-Hypothese* als auch an der *Interaktionshypothese*, ebenso wie bereits Swain (1985), dass Verstehen alleine nicht zu Spracherwerb führe und dass der Rolle des Outputs zu wenig, beziehungsweise gar keine Beachtung geschenkt werde (vgl. Henrici, G. 2001, S. 735). Swain ergänzte (1985) die *Input-Hypothese* und die *Interaktionshypothese* um die *Output-Hypothese*, welche besagt, dass der aktive Gebrauch, also der Einsatz von Sprache es ermöglichen sprachliche Korrektheit zu erreichen und „[...] vorhandene Hypothesen über Sprache zu überprüfen und gegebenenfalls neu zu formulieren, [...]“. ²² Des Weiteren besagt Swains Hypothese, dass es nicht nur ausreiche, den Lernenden die Möglichkeit zum aktiven Sprachgebrauch zu geben, sondern dass der Sprachgebrauch und der korrekte Output auch erzwungen werden soll (*pushed output* oder auch *pushed language use*) (vgl. Henrici, G. 2001, S. 736 f.).

Im Gegensatz zu der „*Against L2 Instruction*“ Position kam zum Beispiel Long (1983) bei seinen Untersuchungen zu gesteuertem versus ungesteuertem Zweitspracherwerb in dem Aufsatz „*Does Second Language Instruction Make a Difference*“²³ zu dem Schluss, dass gesteuerter Zweitspracherwerb sehr wohl Vorteile gegenüber ungesteuertem L2-Erwerb habe. In einem weiteren Projekt beschäftigte sich Long (1988) mit eben dieser Frage und untersuchte die möglichen Vorteile von gesteuertem L2-Erwerb mit Fokus auf vier operationalisierte Bereiche des Zweitspracherwerbs und zwar in

²¹ Henrici (2001), S. 734.

²² Henrici (2001), S. 736.

²³ Long (1983).

Hinblick auf „[...] (i) SLA [Second Language Acquisition] processes; (ii) SLA route; (iii) SLA rate; and (iv) level of ultimate SL attainment.“²⁴. In dem Aufsatz *Instructed Interlanguage Development*²⁵ präsentierte und verglich Long die Ergebnisse einiger Untersuchungen zum gesteuerten und „ungesteuerten“ Zweitspracherwerb und kam zu dem Ergebnis, dass es im Prozess des L2-Erwerbs, obwohl Lerner im gesteuerten sowie im „ungesteuerten“ Erwerb ähnlichen Erwerbsverläufen folgen, dennoch Unterschiede gibt, die auf einen Vorteil des gesteuerten Erwerbs gegenüber dem „ungesteuerten“ Erwerb hinweisen. Zum Beispiel kam Long (1988) ebenso wie Pienemann (1989) zu der Erkenntnis, dass sowohl der gesteuerte als auch der „ungesteuerte“ L2-Erwerb in einer gewissen Abfolge von Erwerbsphasen oder -stadien verläuft, die auch durch Unterricht nicht verändert werden können, dass jedoch der gesteuerte Erwerb das Erreichen einer nächsthöheren Erwerbsphase beschleunigen kann (vgl. Doughty, C. 2005, S. 259f.).

Aus der Annahme heraus, dass nur jene Strukturen verarbeitet werden können, die der Erwerbsphase entsprechen oder etwas über der Erwerbsphase liegen, auf welcher sich der Lernende gerade befindet, formulierte Pienemann die sogenannte *Processability Theory*. Im ZISA-Projekt legten Meisel, Clahsen und Pienemann die Erwerbsreihenfolge fest und zeigten, dass diese nicht verändert werden kann. Auf diese unveränderliche Reihenfolge bezog sich Pienemann später als *Processability Hierarchy* (vgl. Pienemann 1998, S. 6-9). In dieser Hierarchie wird jeder Erwerbsphase eine gewisse Bandbreite an verfügbaren grammatischen Strukturen zugeschrieben. Da jedoch die Entwicklung der Lernaltersprache nicht linear verläuft und sich die Lernaltersprache nicht bei jedem Lerner exakt gleich entwickelt, gesteht Pienemann jeder Entwicklungsstufe einen Spielraum zu, welchen er als *Hypothesis Space* bezeichnet (vgl. Pienemann, M. 1998, S. 9f.). Pienemann sagt:

[...] that the processing procedures which are available at any one stage constrain the range of structural hypotheses, regardless of what would be logically possible hypotheses. This range of structural hypotheses will be referred to as *Hypothesis Space*.²⁶

Da nur jener Input verarbeitet werden kann, der der Erwerbsstufe des Lerners oder eben der darüberliegenden Erwerbsstufe entspricht, ist eine logische Schlussfolgerung der *Processability Theory* die von Pienemann formulierte *Teachability Theory*. Der

²⁴ Doughty (2005), S. 259.

²⁵ Long (1988).

²⁶ Pienemann (1998), S. 231.

Kern dieser Theorie ist meines Erachtens in der folgenden prägnanten Aussage Piene-
manns klar erkenntlich: „*Teachability is constrained by processability.*“²⁷. Das heißt,
es ist nur sinnvoll jene Strukturen im Unterricht zu vermitteln, die auch verarbeitet
werden können. Auch Ellis formuliert dieses Postulat: „*Ensure that learners are de-
velopmentally ready to acquire a specific target feature.*“²⁸

Wenn man also davon ausgeht, dass durch Unterricht gesteuerter Erwerb Vorteile auf-
weist und mehr Effizienz gegenüber „ungesteuertem“ Erwerb hat, stellt sich nun die
Frage, wie, anhand welcher Unterrichtsmethoden und in welchem Ausmaß das zu Ler-
nende vermittelt werden soll, oder mit den Worten von Ellis: „*How can instruction
best ensure successful language learning?*“²⁹

Während Krashen in der Non-Interface-Position die Meinung vertritt, dass explizites
Wissen nicht zu implizitem Wissen werden kann und er demnach der expliziten Gram-
matikvermittlung wenig Bedeutung beimisst, behauptet die starke Interface-Position
hingegen, dass explizites Grammatikwissen durch Üben internalisiert werden kann.
Ellis vertritt eine schwache Interface-Position, die besagt, dass explizites Grammatik-
wissen zwar nicht internalisiert werden kann, dass jedoch explizites Wissen den Er-
werb von implizitem Wissen unterstützen kann. So sagt Ellis, „*[...] that explicit
knowledge primes a number of key acquisitional processes, in particular ‘noticing’
and ‘noticing the gap’ (Schmidt, 1994).*“³⁰

Schmidt erläutert in der *Noticing-Hypothese*, dass nur durch die Lenkung der Auf-
merksamkeit und das bewusste Wahrnehmen bestimmter Strukturen im zielsprachli-
chen Input dieser auch zu Intake werden kann. Er entwickelte diese Hypothese weiter
und ergänzte, dass durch das bewusste Vergleichen von zielsprachlichem Input und
dem lernersprachlichen Output Fehler erkannt und überwunden werden können (*notice
the gap*) (vgl. Schmidt 2010, S.4).

Im Zuge der drei Standpunkte, also der Non-Interface-Position, der starken Interface-
Position und der schwachen Interface-Position können auch Aussagen über die Me-
thoden und den Stellenwert der Grammatik und ihrer Vermittlung gemacht werden.

²⁷ Pienemann (1998), S. 250.

²⁸ Ellis (2005), S. 38.

²⁹ Ellis (2005), S. 1.

³⁰ Ellis (2005), S. 37.

Während die Non-Interface-Position der Grammatik, wie bereits erwähnt, kaum Aufmerksamkeit schenkt und sich der Unterricht daher auf die inhaltliche Bedeutung und wenig auf sprachliche Regeln konzentriert (*Focus on Meaning, FoM-Ansatz*), geht die starke Interface-Position nach dem Prinzip PPP (*Presentation-Practice-Production*) vor. Der Unterricht ist darauf ausgerichtet, dass das Sprachsystem als Ganzes mit möglichst allen sprachlichen Formen vermittelt wird (*Focus on FormS*) (vgl. Rösch, H./Stanat, P. 2010, S. 157). Über die schwache Interface-Position sagt Ellis Folgendes: „*The weak interface position has been used to provide a basis for consciousness-raising tasks (Ellis, 1991) that require learners to derive their own explicit grammar rules from data they are provided with.*“³¹

Diese Position findet sich vor allem im *Focus on Form Ansatz (FoF)* wieder, der versucht Bedeutung und Form miteinander zu verknüpfen und anhand eines induktiven Vorgehens die Aufmerksamkeit der Lernenden bei ihrem eigenständig produzierten Output auf bestimmte sprachliche Strukturen, die dem Lernstand der Lernenden entsprechen, zu lenken (vgl. Rösch/Stanat, 2010, S. 158).

In Bezug auf die Effektivität sowie die Wirksamkeit unterschiedlicher Methoden der L2 Vermittlung sei an dieser Stelle auf die Arbeit „*Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis.*“ von Norris und Ortega (2000) hingewiesen, die 250 Studien, welche zwischen 1980 und 1998 publiziert wurden, durchsahen und davon schließlich 49 in ihre Metaanalyse aufnahmen (vgl. Doughty, 2005, S. 261).

Sehr viele der oben beschriebenen Theorien stimmen darin überein, dass die Berücksichtigung des Erwerbsstandes des Lerners wesentlich und ausschlaggebend für die erfolgreiche unterrichtliche Vermittlung zielsprachlicher Strukturen ist. Deshalb beschäftigen sich immer mehr aktuelle Studien, wie auch die vorliegende, mit der effizienten Ermittlung des Spracherwerbsstandes von Lernern einer Zweitsprache.

Auffallend hierbei ist, dass sich die meisten Studien mit der Feststellung des Spracherwerbsstandes und dessen Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen bis zur Sekun-

³¹ Ellis (2005), S. 37.

darstufe beschäftigen, wenige Studien jedoch fokussieren die Spracherwerbsentwicklung erwachsener Lerner. Dies mag daran liegen, dass der Zweitspracherwerb erwachsener Lerner sehr oft ungesteuert erfolgt (vgl. de Cillia, R. 2011, S. 1).

Auch Klein/Dimroth (2003) weisen in ihrem Überblick über den Forschungsstand zum ungesteuerten Zweitspracherwerb Erwachsener darauf hin, dass es wenige Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen gibt. Sie erwähnen das Heidelberger Forschungsprojekt „*Pidgin-Deutsch*“. *Zur Sprache ausländischer Arbeiter: Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens*.³² von 1975 sowie das Projekt „*Second language acquisition of adult immigrants*“, das von 1982 bis 1988 durchgeführt und von der European Science Foundation gefördert wurde (vgl. Klein/Dimroth 2003, S. 26f.).

Abschließend seien zwei Untersuchungen angeführt, die sich zwar nicht mit dem Zweitspracherwerb erwachsener Lerner befassen, die jedoch in Bezug auf die Forschungsfrage und die Methodenwahl eine Inspiration für diese Arbeit waren.

Zum einen sei der Beitrag „*Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse: Ergebnisse aus zwei Förderprojekten*.“³³ von De Carlo und Gamper aus dem Jahr 2015 erwähnt, welcher Ergebnisse zur Sprachstandsdiagnose anhand der Profilanalyse nach Griebhaber und dem C-Test aus zwei Förderprojekten präsentiert. Die Förderprojekte „*Chancen der Vielfalt nutzen Lernen*“ und „*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*“ wurden von 2010 bis 2013 durchgeführt und waren in der Grundstufe und in der Sekundarstufe angesiedelt.

Zum anderen leistete die Arbeit „*Zum Nutzen und Abnutzen gängiger Sprachstandsfeststellungen für DaZ in der Sekundarstufe*.“³⁴ von Kassem und Marx einen wesentlichen Beitrag zum Entstehen der vorliegenden Arbeit. Vor allem in Bezug auf die Datenanalyse und die Datenauswertung war dieser Beitrag sehr hilfreich.

³² Verfügbar unter: http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/017_1975_Zur_Sprache_auslaendischer_Arbeiter.pdf [10. 9. 2016]

³³ In Köpcke/Ziegler (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, S. 103-135.

³⁴ In Dirim/Krumm/Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger (Hrsg.) (2013) *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Serie A 2/2013 Schwerpunkt. Sprache erfassen und bewerten*. Wien: Praesens Verlag. S. 103- 134.

Auf die Erkenntnisse und Resultate der oben erwähnten Arbeiten wird in dem Kapitel *Ergebnisse der Untersuchung* im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch genauer eingegangen.

Empirische Studie

4 Ethische Überlegungen und Gütekriterien

Ein relevantes Gütekriterium und meiner Meinung nach das wesentlichste Kriterium, welches die Anerkennung der Wissenschaftlichkeit und die Geltung der Forschungsergebnisse ermöglichen soll, ist die Transparenz. Vor allem bei einem teilweise qualitativen Forschungsdesign ist diese unumgänglich. Da bei qualitativen Forschungen die Datenanalyse sehr oft durch Interpretation erfolgt, muss sich der Forschende dieser Subjektivität bewusst sein und seine Erkenntnisse oder die aufgestellten Theorien einer ständigen Reflexion unterziehen. Unter Transparenz oder Nachvollziehbarkeit ist zu verstehen, dass Erkenntnisse nicht als fertiges Produkt des Forschungsprozesses präsentiert werden, sondern dass der Prozess der Erkenntnisgewinnung dargestellt, genau beschrieben und begründet wird und somit für Außenstehende sozusagen intersubjektiv nachvollziehbar gemacht wird. Ein weiterer Vorteil dieser Transparenz ist das innerdisziplinäre Lernpotenzial. Mit einer genauen Beschreibung und einer offenen Darlegung der Vor- und Nachteile einer verwandten Methode wird anderen Forschenden ermöglicht, eventuelle Schwierigkeiten vorab zu erkennen und diese sogar zu umgehen.

Um dieser Transparenz gerecht zu werden, empfinde ich es für meine Arbeit unter anderem als sehr wichtig, die einzelnen Schritte, vor allem die Aufbereitung, Auswertung und Analyse der erhobenen Daten nachvollziehbar zu machen und dem Anhang beizufügen. Gerade in Hinblick auf die Profilanalyse waren sehr viele Arbeitsschritte notwendig, um jeden Teilnehmer in einer Profilstufe zu verorten. Die Transkription der Interviews, die Zerlegung der Lerneräußerungen in minimale satzwertige Einheiten, die Zuordnung dieser einzelnen Äußerungen zu einer Profilstufe stellen einen umfassenden Prozess dar, der nicht jederzeit ein Höchstmaß an Objektivität garantieren kann. Deshalb ist es oberstes Gebot dieser Arbeit diesen Prozess transparent zu gestalten. Subjektive Entscheidungen, vor allem in Bezug auf die Auswertung der Profilanalysen, werden im *Analysekapitel* dargestellt und erläutert.

Validität ist ein Gütekriterium, auf welches vor allem bei quantitativen Forschungsansätzen sehr viel Wert gelegt wird. Um Validität auch in der qualitativen Forschung zu erlangen, bedienen sich viele Forschende der Triangulation. Aguado (2014) erläutert in dem Kapitel zur *Triangulation*³⁵ die Entstehung dieser Strategie und beschreibt nach dem Systematisierungsvorschlag von Denzin vier verschiedene Typen der Triangulation (vgl. Aguado 2014, S. 49f.). Für mein Forschungsprojekt sind die Datentriangulation und die Methodentriangulation von Bedeutung, auf welche im Kapitel *Untersuchungsdesign* eingegangen wird.

Oft wird eine Triangulation lediglich dazu verwendet, um die Validität eines Ergebnisses zu untermauern. Vor dieser Herangehensweise warnt Aguado jedoch und weist darauf hin, dass eine Triangulation, vor allem von unterschiedlichen Methoden sinnvoll und begründet eingesetzt werden sollte. Eine Triangulation kann als systematische Erweiterung und zur Vertiefung von Erkenntnismöglichkeiten genutzt werden (vgl. Aguado 2014, S. 51). Griebhaber schlägt in seinem Projekt „*Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*“³⁶ zur Beurteilung der Sprachkenntnisse eine Kombination von Profilanalyse und einem C-Test vor.

Ein weiteres Gütekriterium ist die Verortung der Arbeit in einer theoretischen Position. Wie bereits in dem Kapitel *Theoretische Grundlagen und Forschungsstand* beschrieben, ist die vorliegende Arbeit ähnlich wie bei Griebhabers Studien zur Profilanalyse angelegt, weshalb eine eingehende Auseinandersetzung mit dem strukturalistischen Vorgehen des ZISA-Projekts, dem Konzept der Interlanguage von Selinker sowie den aktuellen Konzepten des Fremdsprachenerwerbs relevant war.

Ethische Standards und ein ethisch angemessenes Vorgehen ist oberstes Gebot für jede Forschungsarbeit. Das Gütekriterium des ethisch korrekten Forschens muss in sehr vielen Bereichen der Arbeit beachtet werden. Mir war besonders wichtig, dass die Identität der Forschungsteilnehmer geschützt wird und dass erhobene Lernerdaten korrekt pseudonymisiert wurden. Auch eine aufgeklärte Einverständniserklärung der Probanden fällt unter das Gütekriterium der Ethik. Auf die Pseudonymisierung und die

³⁵ Aguado (2014), S. 49f.

³⁶ Griebhaber (2013) *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. https://www.uni-due.de/imperia/.../griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [3. 1. 2016]

Einverständniserklärung wird im späteren Verlauf in dem Kapitel *Datenerhebung* noch genauer Bezug genommen.

Der quantitative Teil dieser Studie, also vor allem die Arbeit mit den C-Tests, soll den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität gerecht werden.

Die Reliabilität beschreibt die Genauigkeit, mit der ein Untersuchungsinstrument, zum Beispiel ein Test, ein Merkmal misst. Das heißt, ein Test sollte bei wiederholter Durchführung unter vergleichbaren Umständen zu dem gleichen Ergebnis kommen. „*Ein C-Test ergibt nur einen Gesamtpunktwert und ermöglicht damit eine reliable und valide Aussage über den relativen Grad der allgemeinen Sprachfähigkeit in der Zielsprache.*“³⁷

In meiner Arbeit wurden C-Tests verwendet, die bereits erprobt wurden, da bei der Entwicklung eines C-Tests sehr viele Kriterien beachtet werden müssen, um einen validen, reliablen und objektiven Test zu erhalten und die Erstellung solcher validen Tests den zeitlichen Rahmen meiner Arbeit sprengen würde.

Bei der Auswertung der C-Tests kann vor allem bei der Vergabe von R/F-Punkten eine hohe Objektivität gewährleistet werden, da, wie von Baur und Spettmann (2008) in dem Aufsatz „*Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ*“ vorgeschlagen, die akzeptablen Lösungsvarianten vor der Testauswertung festgelegt wurden (vgl. Baur/Spettmann, 2008, S. 100). Da ausschließlich die R/F-Werte für die weiteren Analyseschritte und die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurden, ist hier ein hohes Maß an Objektivität zentral. In einigen Fällen unterlag die Vergabe von WE-Punkten bei der Auswertung der C-Tests einer subjektiven Beurteilung. Auf diese Fälle wird in dem Kapitel *Auswertung der C-Tests* genau eingegangen.

5 Untersuchungsdesign

Dieses Projekt bedient sich zu einem großen Teil des von Kenneth Lee Pike geprägten ethischen Vorgehens. Bei einem ethischen Standpunkt soll zum einen ein hohes Maß an

³⁷ http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_anwendung§ion=ctest [13. 2. 2016]

Objektivität gewährleistet werden und zum anderen soll dem Prinzip der „*Universalität*“³⁸ Rechnung getragen werden, das heißt allgemeine Gesetzmäßigkeiten sollen festgestellt werden (vgl. Helfrich, H. (2013), S. 28). Die Äußerungen der Forschungsteilnehmer werden mit Fokus auf die syntaktischen Strukturen anhand der Erwerbsstufen, welche bereits von Griebhaber für die Profilanalyse entwickelt wurden, analysiert und auf diesen Erwerbsstufen eingeordnet, um den Sprachstand zu messen. Bei der Analyse der erhobenen Daten wird den individuellen und teilnehmerspezifischen Merkmalen, wie zum Beispiel Muttersprache oder Sprachlernbiographie, keine Beachtung geschenkt.

Das Design dieser Arbeit entspricht sowohl einer Datentriangulation als auch einer methodenübergreifenden, also einer *between-methods*³⁹ Triangulation. Man kann einerseits von einer Datentriangulation sprechen, da sowohl von mehreren Probanden aus einem Sprachkurs Daten erhoben wurden als auch von jedem einzelnen Probanden Daten zu unterschiedlichen Zeitpunkten elizitiert wurden. Es ist bei der vorliegenden Studie also auch von einer Längsschnittanalyse zu sprechen, da eine erneute Datenerhebung der gleichen Probanden mit Hilfe des gleichen Elizitierungsinstruments zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfand. Die Methode der Messwiederholung dient der Beantwortung der Forschungsfrage, ob es den Teilnehmern nach Durchlaufen eines intensiven vierwöchigen Deutschkurses möglich ist, eine nächsthöhere Erwerbsstufe zu erreichen oder, ob vielleicht sogar der Fall auftritt, dass ein Teilnehmer eine Erwerbsstufe überspringt.

Zur Validierung und zur Komplementierung der Daten bediente ich mich einer *between-methods* Triangulation. Wie von Griebhaber in seinem Projekt „*Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*“⁴⁰ vorgeschlagen, wurde zur Beurteilung der allgemeinen Sprachkenntnisse der Probanden die Profilanalyse mit einem C-Test kombiniert. Griebhaber begründet die Kombination von C-Test und Profilanalyse folgendermaßen:

Eine detaillierte und genaue Einschätzung der Lerner Sprache müsste ein breites Spektrum verschiedener Basisqualifikationen (Ehlich 2012) umfassen, von denen die Profilanalyse lediglich im Bereich der Syntax die Stellung verbaler Elemente fokussiert. [...] Bei sicheren Schriftsprachkenntnissen ermittelt der C-Test (Baur u.a. 2013) das genaue Niveau der

³⁸ Helfrich (2013), S. 28.

³⁹ Aguado (2014), S. 50.

⁴⁰ Griebhaber (2013).

Sprachkenntnisse. C-Test und Profilanalyse ergänzen sich bei der Beurteilung der Sprachkenntnisse.⁴¹

Die Ergebnisse des C-Tests sind großteils quantitativ, wohingegen die Profilanalyse nach Griebhaber sowohl einen qualitativen als auch einen quantitativen Aspekt beinhaltet. Bei der Profilanalyse kommt das Prinzip des Mindestvorkommens einer bestimmten syntaktischen Struktur zu tragen. Dieses Prinzip besagt, dass eine Erwerbsphase als erreicht gilt, wenn die entsprechende syntaktische Struktur, wie zum Beispiel auf der Profilstufe vier die Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz mindestens dreimal vorkommt. Die Analyse der Lernaltersprache anhand des Mindestvorkommens entspricht einem quantitativen Vorgehen, wohingegen das Zerlegen der Äußerungen in minimal satzwertige Einheiten, die Analyse der grammatischen Strukturen und die Zuordnung der Lerneräußerungen zu einer Erwerbsstufe, sowie die gesamte Beschreibung des Lernerprofils qualitativer Natur sind.

Da der C-Test und die Profilanalyse sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte beinhalten, erschien die Kombination dieser Methoden als sinnvoll, in diesem Zusammenhang ist auch von einem Mixed-Methods Forschungsdesign zu sprechen. Anhand des Vergleiches der C-Test Ergebnisse mit jenen der Profilanalyse soll die Forschungsfrage beantwortet werden, ob der C-Test und die Profilanalyse zu den gleichen Resultaten, was die Einordnung eines Teilnehmers auf einer Niveaustufe des GERS betrifft, kommen und ob es demnach ausreichend ist, für die Zuordnung von Lernenden zu einem Sprachkurs alleinig den leicht durchführbaren C-Test zu verwenden.

6 Untersuchungsmethoden

Im folgenden Kapitel möchte ich jene Methoden, die in meinem Projekt Verwendung fanden, genau beschreiben und erläutern. Zuerst wird in einem kurzen Überblick die Entstehung der Profilanalyse dargestellt. Anschließend wird näher auf das Verfahren der Profilanalyse sowie auf die linguistische Basis der Profilanalyse, also die Erwerbsreihenfolgen im Zweitspracherwerb des Deutschen, eingegangen. Nachdem auch der C-Test und die anhand des C-Tests möglichen Aussagen zum allgemeinen Sprachstand eines Probanden beschrieben wurden, soll im weiteren Verlauf des Methoden-

⁴¹ Griebhaber (2013) S. 11f.

kapitels die Überprüfung der Ergebnisse des C-Tests sowie der Profilanalyse im Hinblick auf eine mögliche signifikante Korrelation anhand von Kendalls τ_{b} erklärt werden. Das Statistikprogramm SPSS, welches zur Berechnung von Kendalls τ_{b} verwendet wurde, wird kurz vorgestellt. Abschließend gehe ich kurz auf die Methode der Unterrichtsbeobachtung ein und erläutere, warum diese schließlich für dieses Projekt verworfen werden musste.

6. 1 Die Profilanalyse

Die Profilanalyse, wie sie in diesem Projekt Anwendung finden wird, wurde von Wilhelm Grieshaber entwickelt. Sie dient der Feststellung des Spracherwerbsstandes anhand der Analyse sowohl schriftlicher als auch mündlicher Lerneräußerungen. Grieshabers Profilanalyse basiert auf Erkenntnissen von Clahsen, Meisel und Pienemann, welche im Zuge des ZISA-Projekts (Zweitspracherwerb italienischer (portugiesischer) und spanischer Arbeiter) (1978), einer Untersuchung zum Verlauf des ungesteuerten Spracherwerbs erwachsener Deutschlerner, gewonnen wurden. Die Erkenntnisse der ZISA-Gruppe bildeten die Basis für die Annahme, dass bestimmte grammatische Strukturen im Fremdspracherwerb in einer nicht veränderbaren Reihenfolge erworben werden. Bei diesen grammatischen Strukturen handelt es sich vor allem um die Position verbaler Elemente und deren Realisierung im Satz.

Es wurde die Behauptung aufgestellt, dass die Reihenfolge des Erlangens dieser Erwerbsstufen, wie bereits erwähnt, nicht veränderbar ist und dass für das Erreichen einer nächsthöheren Erwerbsstufe die vorhergehende Erwerbsstufe als erworben gelten muss. Clahsen, Meisel und Pienemann formulierten in ihrer Studie *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*⁴² die These,

daß der Zweitspracherwerb beschrieben werden kann als eine Folge von Erwerbsstadien [...], die streng geordnet sind, d.h. daß kein Lerner diese Phasen in anderer, als der angegebenen Reihenfolge durchlaufen kann. Jedes der so geordneten Stadien wird durch bestimmte linguistische Merkmale definiert, [...]. Es bleibt natürlich die Möglichkeit offen, daß ein Lerner nur einen Teil der Entwicklungsstufen durchläuft – immer jedoch gilt, daß er, soweit er die Entwicklung mitmacht, die angegebene Reihenfolge einhält. Diese Folge von Erwerbsphasen wird als Entwicklungssequenz (oder Erwerbssequenz) bezeichnet.⁴³

⁴² Clahsen/Meisel/Pienemann (1983).

⁴³ Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), S. 33.

Die von Clahsen, Meisel und Pienemann aufgestellte Erwerbsreihenfolge wurde folglich in vielen Untersuchungen mit unterschiedlichen linguistischen Konzepten überprüft. Obschon die Erwerbssequenzen im Großen und Ganzen bestätigt werden konnten, kam es dennoch je nach zugrundeliegendem Grammatikmodell und linguistischem Konzept zu geringfügigen Variationen in der Reihung der Erwerbsstufen. Einige der wichtigsten Projekte und ihre Erkenntnisse in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge seien im Folgenden kurz dargestellt.

Clahsen, Meisel und Pienemann stellen (1983), resultierend aus den Ergebnissen der Forschungsgruppe ZISA (1978 bis 1982), folgende Erwerbssequenzen auf:

Als Stufe I in der Erwerbsreihenfolge nennen Clahsen et al. (1983) die sogenannte Einkonstituentenstufe. Diese Erwerbsstufe ist durch Äußerungen gekennzeichnet, die oft aus nur einer Konstituente bestehen. Solche Äußerungen sind vor allem in Dialogsituationen anzutreffen, zum Beispiel als Antwort auf W-Fragen.

Die zweite Erwerbsstufe wird als Mehrkonstituentenstufe deklariert, die sich durch Äußerungen auszeichnet, die bereits aus mehreren sprachlichen Einheiten bestehen, wobei auch auf dieser Stufe das Verb nicht immer realisiert wird. Laut Clahsen et al. (1983) folgen die Konstituenten dieser Äußerungen einer genau beschriebenen Reihenfolge. Die Reihenfolge der Konstituenten wird anhand der Phasenstrukturregeln⁴⁴ folgendermaßen beschrieben:

$$\text{NP} \left\{ \begin{array}{l} \text{Aux} \\ \text{Mod} \end{array} \right\} \text{V (NP) (PP) (PP)}$$

Diese Reihenfolge wird als das wesentlichste Merkmal der Mehrkonstituentenstufe bezeichnet. Auf die Prinzipien der Phasenstrukturgrammatik kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

Die Voranstellung von Adverbialen wird als kennzeichnend für die dritte Erwerbsstufe beschrieben. Als Adverbiale werden sowohl Adverbien als auch Präpositionalphrasen mit adverbialer Funktion bezeichnet, die von Lernenden auf dieser Stufe an den Anfang des Satzes gestellt werden. Auch wenn die Voranstellung von Adverbialen eine Subjekt-Verb-Inversion impliziert, wird diese jedoch auf Erwerbsstufe III zumeist nicht realisiert (vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, S. 128ff.).

⁴⁴ Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), S. 102–128.

Die vierte Stufe beschäftigt sich mit der Stellung verbaler Elemente, genauer mit der Position nicht-finitiver Verbteile, wie Partizipien, Infinitive und nicht flektierter Teile von trennbaren Verben am Ende des Satzes. Diese Umstellung der infiniten Verbteile an das Ende des Satzes bezeichnen Clahsen et al. (1983) als PARTIKEL. Diese Regel findet Anwendung

- bei trennbaren Verben (P +V)
- Modalverben (MOD +V)
- Auxiliaren (AUX + V)
- bei Auxiliaren und trennbaren Verben (AUX + P + V)⁴⁵

Stufe V bezeichnet den Erwerb der Subjekt-Verb-Inversion (INVERSION), die realisiert werden muss, wenn im Vorfeld des Satzes eine Objekt-Nominalphrase, ein Adverbial oder ein eingebetteter Satz angeführt wird, auch wenn es sich um Fragesätze, entweder mit vorangestelltem Fragepronomen oder auch Alternativfragen, also Ja/Nein-Fragen mit Verbspitzenstellung handelt. Clahsen et al. (1983) gehen in diesem Zusammenhang näher auf die Frage nach der Erwerbsreihenfolge der Inversion in Bezug auf die Fragesatztypen (Alternativfragen oder W-Fragen) ein. Obgleich diese Ausführungen überaus interessant sind, kann hier nicht ausführlicher darauf eingegangen werden (vgl. Clahsen et al. 1983, S. 144-148). Weiters stellen Clahsen et al. (1983) im Zuge der Erwerbsstufe der Inversion auch Überlegungen zur Positionierung des Negationsträgers im Satz an. Sie kommen zu dem Schluss, dass das Erlangen der Regel der Negations-Endstellung (NEG-ENDE) oder das Beibehalten der vorhergehenden Strategie NEG + X Lernertyp abhängig ist. Es zeigt sich, dass jene Lerner, die, wie Clahsen et al. (1983) es bezeichnen, zur Standardvarietät tendieren, mit der INVERSION auch die Regel NEG-ENDE erwerben und dass diejenigen Lerner, die zu einer vereinfachten Varietät neigen, die Realisierung NEG + X beibehalten (vgl. Clahsen/Meisel, et al. 1983, S. 148–150).

In Stufe VI wird die satzinterne Stellung von Adverbialen beschrieben. Clahsen et al. (1983) gehen davon aus, dass die Realisierung von Adverbien hinter dem flektierten Verb und ebenfalls die Positionierung von Präpositionalphrasen hinter dem flektierten Verb nach der Subjekt-Verb-Inversion und vor der Verbendstellung (V-ENDE) erworben wird und bezeichnen diese Erwerbsstufe als ADV-VP. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass es sich in den zu diesem Zeitpunkt erhobenen Daten nahezu ausschließlich um die Modaladverbien *nur* und *auch* handelte und dass in einer späteren Studie

⁴⁵ Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), S. 139.

noch genauer auf diese Thematik eingegangen werden soll (vgl. Clahsen/Meisel, et al. 1983, S. 153f.).

In der VII und somit letzten Erwerbsstufe wird auf die Verbendstellung in Nebensätzen eingegangen. Die Regel der Verbendstellung in Nebensätzen findet bei unterordnenden, also subordinierenden Konjunktionen (COMP), indirekten Fragesätzen (WH) und Relativsätzen (REL) Anwendung und wird als V-ENDE bezeichnet.

Es ergeben sich also bei Clahsen et al. (1983) folgende Erwerbssequenzen:

Tabelle 1 Erwerbssequenzen nach Clahsen et al. (1983)

Stufe I	Einkonstituentenstufe
Stufe II	Mehrkonstituentenstufe (feste Wortstellung)
Stufe III	Voranstellung von Adverbialen (ADV-VOR)
Stufe IV	Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente (PARTIKEL)
Stufe V	Subjekt-Verb Inversion (INVERSION)
Stufe VI	Satzinterne Stellung von Adverbialen (ADV-VP)
Stufe VII	Verbstellung in Nebensätzen (V-ENDE)

Bei der Analyse der Lernaltersprache und der Erstellung der Erwerbssequenzen orientierten sich Clahsen et al. (1983) in der Terminologie wie auch in den theoretischen Aussagen an der generativen Phasenstrukturgrammatik von Chomsky.

Clahsen verwendete die Ergebnisse der ZISA-Studie und entwickelte (1985) daraus ein Diagnoseinstrument nach dem Verfahren der Profilanalyse, wie es von Crystal et al. (1984) entwickelt worden war (vgl. Griebhaber 2006, S. 9). Er definierte für die Profilanalyse ein fünfstufiges Erwerbsmodell, welches sich durch folgende Stufen auszeichnet:

Tabelle 2 Profilstufen nach Clahsen (1985)⁴⁶.

Phase 0:	Unanalysed utterances: Unintelligible, incomplete, ambiguous, other
Phase 1:	None of the standard word-order rules applied
Phase 2:	SEParation of finite and non-finite verbal elements
Phase 3:	Phase 3: INVersion of Subject and Verb, ADV placement between Vf and object
Phase 4:	Phase 4: Verb-final in subordinate clauses

⁴⁶ Griebhaber (2006a), S. 10.

Grießhaber orientierte sich bei der Profilanalyse an dem Vorgehen der ZISA-Studie und erweiterte diese um die funktionale Pragmatik. Da Grießhaber das Verfahren der Profilanalyse zur Ermittlung des Sprachstandes bei der Einschulung einsetzen wollte, musste er die Erwerbsstufen von Clahsen vereinfachen. Ziel war es, das Sprachstandsdiagnoseverfahren für mündliche Äußerungen von Lernern zu verwenden, ohne diese zu transkribieren. Er entwickelte zwischen 2002 und 2005 dafür einen vereinfachten Sprachprofilbogen, welcher sich durch folgende Erwerbsstufen auszeichnete:

Tabelle 3 Profilstufen nach Grießhaber (2004) (vgl. Grießhaber, 2006a, S.45).

Stufe 4:	Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung
Stufe 3:	Subjekt nach <i>finitem Verb</i>
Stufe 2:	Separierung <i>finiten</i> & <i>infiniter</i> Verbeile
Stufe 1:	<i>Finites</i> Verb in einfachen Äußerungen
Stufe 0:	Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb

Zwischen 2006 und 2009 entwickelte Grießhaber einen siebenstufigen Sprachprofilbogen, welcher für die Ermittlung des Sprachstandes ab der Sekundarstufe angewendet werden kann. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um die Untersuchung des Zweitspracherwerbs bei erwachsenen Lernern auf der Niveaustufe B2/2 handelt, wird dieser siebenstufige Sprachprofilbogen hier Verwendung finden, den ich im Folgenden genauer darstellen und erläutern möchte.

Mit Hilfe der Profilanalyse können syntaktische Strukturen lernersprachlicher Äußerungen ermittelt werden. Ähnlich wie bei der Identitätshypothese, welche sich auf die generative Grammatiktheorie stützt, steht auch bei der Profilanalyse die Zielsprache, in diesem Fall Deutsch, im Fokus, jedoch ist die Profilanalyse, wie sie bei Grießhaber Verwendung findet, nicht an eine bestimmte Erwerbtheorie gebunden (vgl. Grießhaber 2013, S. 147). Grießhaber orientiert sich, wie bereits erwähnt, an den Profilstufen, wie sie von Clahsen (1985) präsentiert wurden.

Als Stufe 0 bezeichnet Grießhaber bruchstückhafte Äußerungen, welche vor allem in mündlichen Erzählungen und Dialogen anzutreffen sind. Diese Stufe wird vor die erste Stufe mit einem vorhandenen finiten Verb gestellt und von Grießhaber in die Analyse der Lernersprache einbezogen. Dieses Vorgehen liegt im funktional-pragmatischen Ansatz begründet. Bruchstückhafte Äußerungen gehen über den Satzrahmen hinaus,

sie sind jedoch „[...] nicht ganz willkürlich geformt oder formlos, sondern tragen unterschiedliche Formmerkmale, die Aufschluss über die Funktionalität der erworbenen Sprachmittel geben können.“⁴⁷

Grießhaber verwendet dieses Verfahren vor allem dazu, ein Lernaltersprofil auch im Hinblick auf andere sprachliche Mittel abgesehen von verbalen Elementen zu erstellen.

Stufe 1 bezeichnet Grießhaber als „*Finites Verb in einfachen Äußerungen*“⁴⁸, diese ist vergleichbar mit Pienemanns (1986) „*Canonical Order*“⁴⁹. Während jedoch in der „*Canonical Order*“ eine feste Ordnung von Subjekt-Verb-Objekt gefordert wird, bezieht sich Grießhabers Bezeichnung hingegen nur auf eine, wie er es ausdrückt, „*diskursive Verankerung der Äußerung mit Bezug zum Subjekt*“⁵⁰.

Die 2. Stufe beschreibt bei Grießhaber, ebenso wie bei Pienemann und Clahsen, die Separation finiter und infiniter Verbteile.

Auch die Inversion auf Stufe 3 gleicht der dritten Erwerbsstufe in den Modellen von Pienemann und Clahsen. Die Inversion wird im Zuge der Verkettung von Ereignissen mit der Konjunktion *und* und dem Deiktikon *dann* vor allem beim mündlichen Erzählen vollzogen, dies zeigt sich auch deutlich bei den in diesem Projekt erhobenen Daten (siehe dazu das Kapitel *Auswertung der Profilanalyse*). Grießhaber betont mit folgender Aussage die Relevanz der Inversion:

Der Erwerb der Inversion gibt dem Sprecher also ein syntaktisches Mittel zur Steuerung des Hörerwissens. Damit können in Erzählungen propositionale Gehalte verkettet werden, es können allgemein Umstände in den Diskurs eingebracht werden oder es kann auf das Hörerwissen zugegriffen werden.⁵¹

Die letzte Stufe, die mit den Modellen von Pienemann und Clahsen kongruent verläuft, ist die Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz auf Stufe 4.

Zusätzlich zu diesen „klassischen“ Erwerbsstufen ergänzt Grießhaber, vor allem für die Lernaltersanalyse ab der Sekundarstufe, noch eine 5. und 6. Stufe. Stufe 5 stellt die Insertion eines Nebensatzes in einen Hauptsatz dar. Stufe 6 beschreibt die Integration eines „Erweiterten Partizipialattributes“, welches zwischen Artikel und

⁴⁷ Grießhaber (2012), S. 179.

⁴⁸ Grießhaber (2012), S. 179.

⁴⁹ Grießhaber (2012), S. 179.

⁵⁰ Grießhaber (2012), S. 179.

⁵¹ Grießhaber (2012), S. 180.

Substantiv eingeschoben werden kann und den Hauptsatz ebenso wie ein eingeschobener Nebensatz unterbricht. Auch wenn vor allem Stufe 6 in der Alltagssprache recht selten vorkommt, sei sie der Vollständigkeit halber hier angeführt (vgl. Grießhaber 2010, S. 152).

Grießhaber überprüfte diese Erwerbsprozesse 2006 in dem Projekt Deutsch & PC, einer Longitudinalstudie und anhand von Querschnittsdaten einer Längsschnittstudie (SCHUBS/LSZ-Projekt (*Schulbezogene Bilinguale Sprachanalyse Deutsch und Türkisch*⁵²) 2006 bis 2008). Alle in diesen Projekten erhobenen Äußerungen der Lerner wurden für die Analyse „in minimale satzwertige Einheiten zerlegt und in ein Datenbanksystem übertragen und klassifiziert“⁵³. Die von Grießhaber dafür erstellte Excel-Datei wird freundlicherweise unter <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/Profilermittlung-1-5-wg.xls> [11. 6. 2016] zur Verfügung gestellt und wurde auch für die Analyse der Lerneräußerungen in diesem Projekt gebraucht (siehe *Ermittlung des Lernerprofils* und *Anhang*).

Diehl et al. (2000) weisen im Rahmen der DiGS-Studie darauf hin, dass „das Konzept der geordneten Erwerbsfolgen“⁵⁴ nur für bestimmte Teilbereiche der Grammatik nachgewiesen und überprüft wurde (vor allem für syntaktische Strukturen und die Stellung verbaler Elemente). Grießhaber zeigt bei seinen Untersuchungen, dass die Profilanalyse auch Rückschlüsse auf allgemeine Sprachkenntnisse, andere grammatische Strukturen (außer der Verbstellung) und die Differenziertheit des Wortschatzes zulässt (vgl. Grießhaber, 2013 S. 166ff.). Grießhaber brachte die syntaktischen Strukturen, auf welche bei der Profilanalyse das Hauptaugenmerk gelegt wird, mit den Funktionen der Wortstellung aus funktional-pragmatischer Sicht nach Rehbein (1992) in Zusammenhang, um Rückschlüsse auf den erworbenen Wortschatz zu ziehen. In der Arbeit *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse* (2006) beschreibt Grießhaber die sprachlichen Mittel auf den jeweiligen Profilstufen. Er geht in diesem Zusammenhang auf lexikalische Mittel und die Syntax ein und erstellt ein ausführliches Sprachprofil für die Profilstufen 0-4 (vgl. Grießhaber 2006a, S. 22–44).

⁵² Informationen zum SCHUBS/LSZ-Projekt unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/lsz/index.html> [6. 11. 2016]

⁵³ Grießhaber (2012), S. 181.

⁵⁴ Diehl/Christen et al. (2000), S. 26.

In der vorliegenden Arbeit sollen Aussagen zu den allgemeinen Sprachkenntnissen, wie bereits erwähnt, anhand des C-Tests getroffen werden.

6. 2 Der C-Test

Der C-Test wurde aus dem Prinzip des Cloze-Tests heraus entwickelt. Im Gegensatz zu einem Lückentext, bei welchem die getilgten Wörter zumeist auf die Überprüfung bestimmter grammatischer Strukturen abzielen, werden bei einem Cloze-Test die Texte nach einem rein mechanischen Prinzip beschädigt, wobei zum Beispiel jedes fünfte bis achte Wort getilgt wird. Dieses Vorgehen basiert auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz, welches besagt, dass sprachliche Informationen sowohl mündlich als auch schriftlich durch verschiedene Merkmale oft mehrfach gekennzeichnet sind, welche zum Verstehen der übermittelten Information nicht unbedingt notwendig sind. Demzufolge ist es möglich, wenn man die Sprache beherrscht, eine Information zu verarbeiten und zu verstehen, auch wenn diese aus unterschiedlichen Gründen gestört oder, wie es bei Cloze-Tests der Fall ist, beschädigt wird, wenn diese also um redundante Merkmale reduziert wird. So zielt der Cloze-Test auf die Überprüfung verschiedenster sprachlicher Merkmale ab, um das allgemeine Sprachwissen zu überprüfen. Der C-Test, welcher von Klein-Braley und Raatz in den Achtzigerjahren entwickelt wurde, entstand aufgrund der Kritik, dass der Cloze-Test nicht zur Einstufung oder Zuordnung von Lernenden zu bestimmten Kurs- oder Niveaustufen geeignet sei, da bei der Auswahl der Texte weder auf kursstufenspezifische Lerninhalte noch auf den inhaltlichen Schwierigkeitsgrad der Texte Rücksicht genommen worden sei (vgl. Perlmann-Balme 2001, S. 998ff.). So entwickelten Klein-Braley und Raatz den C-Test, welcher ebenfalls wie der Cloze-Test auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz beruht, jedoch soll bei der Auswahl der Texte darauf geachtet werden, dass diese bestimmten Kursstufen zuzuordnen sind.

Bei einem C-Test handelt es sich zumeist um ein Set aus vier Texten vergleichbarer Länge (60-80 Wörter), in welchen ab dem zweiten Satz die letzte Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt wird. Wenn ein Wort aus einer ungeraden Anzahl an Buchstaben besteht, so wird ein Buchstabe mehr als die Hälfte entfernt. Wörter, die aus nur einem Buchstaben bestehen oder auch Eigennamen, werden bei der Zählung nicht beachtet. Die Tilgungen werden zumeist durch eine gleich lange durchgehende Linie gekennzeichnet. Obschon es die Möglichkeit gibt, die fehlenden Buchstaben durch einzelne

Striche gemäß der Anzahl der fehlenden Buchstaben zu kennzeichnen, kommt dieses Vorgehen weniger zum Einsatz, da dies Einfluss auf die Validität der Tests haben kann (vgl. Grotjahn 2002, S. 212). Auch der letzte Satz sollte bei jedem der Texte komplett erhalten bleiben, um das Textverständnis zu erleichtern. In jedem dieser Texte sollten auf diese Weise zwanzig Lücken entstehen und jedes Test-Set sollte somit aus achtzig zu ergänzenden Items bestehen (vgl. Germann 1996, S. 419f.). Klein-Braley und Raatz begannen bei der Erstellung der C-Tests jeweils mit einem Set, bestehend aus sechs Texten, die nach dem zuvor beschriebenen Prinzip beschädigt wurden. Schließlich wurden jene Texte, die sich nach eingehender Prüfung und zahlreicher Vortests als geeignet erwiesen, ausgewählt und zu einem Test-Set aus vier Texten aufsteigenden Schwierigkeitsgrades zusammengefügt. Als geeignet gilt ein C-Test, wenn er von Erstsprachlern zu 90% gelöst werden kann, wenn dies nicht der Fall ist, gilt der Test als zu schwierig.

Bei der Auswertung eines C-Tests können drei Werte ermittelt werden. Zum einen kann der sogenannte Richtig/Falsch-Wert, im Weiteren als R/F-Wert bezeichnet, ermittelt werden. Dieser Wert beruht auf einer binären Auswertungsmethode und zeigt die Menge völlig korrekt, also semantisch, grammatikalisch und orthografisch korrekt ergänzter Lücken. Der R/F-Wert gibt Informationen über Fähigkeiten des Probanden in Bezug auf Lesen, Textverständnis sowie über grammatikalische und orthografische Kompetenzen. Jedoch ist bei der Auswertung darauf zu achten, dass anhand des R/F-Wertes keine Aussagen über den Entwicklungsstand der einzelnen Kompetenzen möglich sind, sondern nur Aussagen zu der allgemeinen sprachlichen Kompetenz des Teilnehmers gemacht werden können (vgl. Baur/Spettmann 2008, S. 98).

Während der R/F-Wert die produktive Kompetenz des Probanden ermittelt und das absolute Testergebnis repräsentiert, kann anschließend ein weiterer Wert, der sogenannte Worterkennungswert (WE-Wert), erhoben werden, welcher Aussagen über die rezeptiven Fertigkeiten der einzelnen Teilnehmer zulässt. Ein WE-Punkt wird vergeben, wenn davon auszugehen ist, dass der Proband das Wort aus dem Textzusammenhang erkannt hat, dieses jedoch orthografisch oder grammatikalisch falsch realisiert wurde.

Abschließend kann bei der Testauswertung ein dritter Wert ermittelt werden, der Differenzwert (Dif-Wert), welcher sich aus der Differenz zwischen dem WE-Wert und

dem R/F-Wert ergibt. Dieser Wert ist wesentlich für die Interpretation der Testergebnisse, da der Differenzwert Aussagen über das Verhältnis von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten zulässt. So kann es sein, dass Personen mit einem ähnlichen oder sogar identen R/F-Wert dennoch einen sehr unterschiedlichen WE-Wert und folglich auch einen anderen Dif-Wert aufweisen. Dies bedeutet, dass eine Person, die bei einem C-Test einen niedrigen R/F-Wert, jedoch einen hohen WE-Wert erlangt, bereits über ein wesentlich höheres Textverständnis verfügt, als eine Person mit einem sowohl niedrigen R/F-Wert als auch einem niedrigen WE-Wert.

Um dem Gütekriterium der Objektivität gerecht zu werden, weisen Baur und Spettmann (2008) darauf hin, dass bei der Auswertung beziehungsweise bereits vor der Auswertung für die zu ergänzenden Items alle möglichen Lösungsvarianten zu ermitteln und festzulegen sind (Baur/Spettmann 2008, S. 100). Da für diese Arbeit bereits erprobte Tests verwendet wurden und auch die Lösungstexte mit allen Lösungsvarianten verfügbar waren, ist die Objektivität vor allem in Bezug auf die R/F-Werte gewährleistet. Wesentlich scheint es in diesem Zusammenhang jedoch, auf die Auswertung des WE-Wertes einzugehen, welche natürlich auch einer möglichst hohen Objektivität gerecht werden sollte. Baur und Spettmann führen in Bezug auf die WE-Werte einige Grundregeln für deren Bewertung an wie zum Beispiel,

[...] dass alle Schreibweisen als WE gewertet werden, aufgrund derer vermutet werden kann, dass das passende Wort gemeint war. [...]. Eine eigene Wertung wurde für Fehler im Bereich des Artikels festgelegt. So wird immer ein WE-Punkt vergeben, wenn an einer Stelle ein notwendiger Artikel ergänzt wird – auch wenn es eine falsche Form eines Artikels ist. [...] Anders wird der Gebrauch einer falschen Präposition bewertet. Hier gibt es keinen WE-Punkt, wenn eine falsche Präposition gesetzt wird, [...].⁵⁵

Dennoch ergaben sich bei der praktischen Auswertung der C-Tests Fälle, die meiner Meinung nach eine subjektive Beurteilung in Bezug auf die WE-Werte forderten. Auf diese speziellen Situationen soll im empirischen Teil der Arbeit in dem Kapitel *Auswertung der C-Tests* Bezug genommen werden.

6.3 Kendalls Tau

Ich habe mich dafür entschieden, die Resultate der C-Tests und der Profilanalysen auf eine mögliche signifikante Korrelation anhand von Kendalls τ_b zu überprüfen. Die

⁵⁵ Baur/Spettmann (2008), S.102.

Wahl für die Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Kendall wurde zum einen aufgrund des geringen Stichprobenumfangs getroffen. Weitere Gründe, die bei der Wahl des geeigneten Rechenverfahrens beachtet werden mussten, war die Art der Stichprobe. Es musste entschieden werden, ob es sich um eine abhängige oder um eine unabhängige Stichprobe handelte. Zu Beginn dieser Arbeit war ich anfangs der Meinung, dass es sich in meiner Studie um eine unabhängige Stichprobe handelte, weshalb der Mann-Whitney-U Test als das geeignete Testverfahren erschien. Nach genauer Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen der Statistik wurde schnell klar, dass es sich in meinem Projekt um abhängige Stichproben handelt, da dieselben Probanden vor und nach einem Sprachkurs getestet wurden und auch, weil dieselben Probanden sowohl zur Sprachstandsfeststellung anhand des C-Tests als auch anhand der Profilanalyse nach Grieshaber herangezogen wurden.

Ein weiteres wesentliches Kriterium bei der Auswahl des passenden Rechenverfahrens ist die Art des Skalenniveaus. In der Statistik unterscheidet man, wie bereits in dem Kapitel Begriffsbestimmungen ausführlich beschrieben, kategoriale und kardinale oder metrische Skalen. Zu den kategorialen Skalen zählen die Nominalskala und die Ordinalskala. Zu den metrischen Skalen zählen die Intervall-, Verhältnis- und die Absolutskala (vgl. Meindl 2011, S. 69–72).

Bei den Ergebnissen des C-Tests könnte man von einer Verhältnisskala sprechen, da die Abstände zwischen den Prozentwerten des R/F-Wertes zum Beispiel gleichartig sind und es einen festgelegten Nullpunkt gibt. Bei der Profilanalyse liegen die Ergebnisse geordnet (Profilstufe 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6) vor und sind mindestens ordinalskaliert, jedoch kann man nicht davon ausgehen, dass die Abstände zwischen Profilstufe 0 und 1 und Profilstufe 5 und 6 gleich sind. Der Unterschied an „Sprachfähigkeit“ zwischen Stufe 0 und Stufe 1 lässt sich nicht unbedingt als äquivalent zum Unterschied zwischen Stufe 5 und Stufe 6 betrachten. Also kann in diesem Fall weder von einer Verhältnisskala noch von einer Intervallskala ausgegangen werden.

Bei der Wahl des statistischen Verfahrens ist das schwächste Glied in der Kette entscheidend. Deshalb muss ein Rechenverfahren gewählt werden, das in der Lage ist, die Korrelation von Variablen auf Ordinalskalenniveau zu berechnen. Dies führte zu der Entscheidung der Berechnung der Rangkorrelation nach Kendall.

Kendall definierte drei Koeffizienten, und zwar Kendalls τ_a , τ_b und τ_c . Kendalls τ_a vergleicht Daten aus zwei Rangreihen, der Ankerreihe $R(x)$ und der Vergleichsreihe $R(y)$. Wenn ein Messwert in einer Reihe immer nur einmal vorkommt, kann Kendalls τ_a berechnet werden. Die Daten der Ankerreihe (x) werden jenen der Vergleichsreihe (y) gegenübergestellt und es wird zunächst überprüft, ob und wie viele Proversionen und Inversionen vorliegen. Unter Inversion (diskordante Paare) versteht man eine absteigende Ordnung der Rangwerte. Eine Proversion (konkordante Paare) liegt dann vor, wenn die Rangwerte in einer aufsteigenden Ordnung aufeinander folgen. Der Koeffizient τ_b nach Kendall berücksichtigt jedoch nicht nur die Anzahl der konkordanten (C) und diskordanten (D) Paare, sondern auch die Rangbindungen (*ties*) T_x und T_y .

Kommen zwei gleiche x -Werte vor, werden sie als T_x gezählt: $x_i = x_j$, aber $y_i \neq y_j$. T_y ist entsprechend die Anzahl der Paare, bei denen eine Bindung in der y -Reihe auftritt: $x_i \neq x_j$ aber $y_i = y_j$. Bei T_{xy} gilt: $x_i = x_j$ und $y_i = y_j$.⁵⁶

Das heißt, wenn in einer Rangreihe zwei gleiche Werte auftreten und die gleichen Ränge zugeordnet werden müssen, kann mit τ_a nicht mehr gearbeitet werden und es muss auf den Koeffizienten τ_b zurückgegriffen werden. Da dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, wird hier mit Kendalls τ_b gerechnet. Der Koeffizient τ_b kann einen Wert zwischen -1 und +1 annehmen. Kendalls τ_c wird verwendet, wenn nicht die gleiche Anzahl an Zeilen und Spalten vorliegt, also wenn zum Beispiel eine 3 x 2-Tabelle vorliegt (vgl. Meindl 2011, S. 232).

Kendalls τ_b wird anhand folgender Formel berechnet:

$$\tau_b = \frac{n_c - n_d}{\sqrt{n_c + n_d + t_x} \cdot \sqrt{n_c + n_d + t_y}}$$

n_c = Anzahl der konkordanten Paare

n_d = Anzahl der diskordanten Paare

T_x = Anzahl der Ties in Bezug auf die Variable X. Die Untersuchungseinheiten sind in Hinblick auf X verknüpft, jedoch im Hinblick auf Y verschieden.

T_y = Anzahl der Ties in Bezug auf die Variable Y. Die Untersuchungseinheiten sind in Hinblick auf Y verknüpft, jedoch im Hinblick auf X verschieden [...].⁵⁷

⁵⁶ Meindl (2011), S. 232.

⁵⁷ Pavetic Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/stein/uebungs-skript_deskriptivstatistik_teil_v.pdf. [4. 9. 2016].

In dieser Arbeit wurde Kendalls τ_b mit Hilfe des Statistik Programms SPSS berechnet, auf das im folgenden Abschnitt kurz eingegangen wird.

6.4 Statistische Datenanalyse mit SPSS

1965 wurde das Programmpaket SPSS an der Stanford University in San Francisco entwickelt. Die Abkürzung SPSS stand zu Beginn für Statistical Package for the Social Sciences. Aus dem Namen lässt sich bereits ableiten, dass das Programm anfangs vor allem für Sozialwissenschaften gedacht war. Jedoch fand das Programm auch in anderen Bereichen immer mehr Anklang, weshalb es in den 80er Jahren in Superior Performance Software System umbenannt wurde (vgl. Martens 2003, S. 1f.).

Seit 1992 ist SPSS auch für Windows verfügbar. Heute wird SPSS im Bereich der Marktforschung und Datenanalyse am häufigsten verwendet und wurde schlussendlich in Statistical Product and Service Solution umbenannt (vgl. Martens 2003, S. 1f.).

Das Programmpaket steht in einer 14-tägigen Probeversion auf der Homepage von IBM⁵⁸ zum gratis Download bereit. Diese fand in der vorliegenden Arbeit Verwendung. Im Analysekapitel dieser Arbeit unter dem Punkt *4.1 Vergleich der Profilanalyse mit den Ergebnissen des C-Tests* werden die Berechnung von Kendalls Tau anhand von SPSS sowie die Ergebnisse genau dargestellt und beschrieben.

6.5 Unterrichtsbeobachtung

Bei der Entwicklung und Planung meines Projekts hatte ich mir vorgenommen, zwischen den Erhebungszeitpunkten als nicht-teilnehmender Beobachter während des Unterrichts anwesend zu sein und die dargebotenen Übungsformen und Fördermaßnahmen genau zu beschreiben. Es war geplant, eine offene Fremdbeobachtung durchzuführen. Die Beobachtung sollte online und systematisch erfolgen. Dafür wurde ein Beobachtungsbogen entworfen, welcher der Beschreibung des Unterrichts und des dargebotenen Inputs dienen sollte. Diese Überlegungen erschienen in der Theorie sehr logisch und relevant, wurden jedoch schlussendlich wieder aus praktischen Gründen verworfen. Nachdem ich einen vierwöchigen Kurs, welcher von Montag bis Donnerstag von 18 Uhr 15 bis 21 Uhr 15 stattfand, regelmäßig besucht hatte und den Unterricht anhand der Beobachtungsbögen in Hinblick auf Unterrichtsphase, Sozialform,

⁵⁸ Verfügbar unter: <https://www-01.ibm.com/software/at/analytics/spss/downloads.html> [4. 9. 2016].

Übungsform, Lerninhalt, Lernziel, Material und Grammatikthemen zu beschreiben begonnen hatte, wurde bald klar, dass dieses Vorhaben sowohl den Umfang meiner Arbeit als auch meine zeitlichen Ressourcen bei Weitem überschreiten würde. Daher wurde dieses Vorgehen verworfen.

Ich entschloss mich schlussendlich dazu, den Unterricht während des Kurses einmal pro Woche zu besuchen, um für die Teilnehmer nicht völlig fremd zu sein und ihnen auch im Verlauf des Kurses die Möglichkeit zu geben, Fragen zu meiner Forschung zu stellen. Den Unterricht werde ich in dem *Analysekapitel* ausschließlich in Bezug auf die während des Kurses durchgenommenen Grammatikthemen beschreiben. Die Lehrpersonen waren so freundlich mir wöchentlich mitzuteilen, welchen Grammatikthemen sie sich widmeten. Des Weiteren verfüge ich über das Kursbuch, mit welchem in beiden Kursen gearbeitet wurde und anhand dessen die Grammatikprogression entschieden wurde.

7 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Sprachkursen der Niveaustufe B2/2 für erwachsene DaZ-Lerner in einem Sprachinstitut in Wien. Aufgrund der Teilnehmerzahl von 10 Personen pro Sprachkurs, wurden die Daten in zwei Sprachkursen derselben Niveaustufe erhoben, um eine Mindestanzahl von 15- 20 Forschungsteilnehmern zu erreichen.

Schon vor Beginn der Datenerhebung waren einige wesentliche ethische Gesichtspunkte zu beachten. Ein wesentliches Postulat der ethisch korrekten Forschung ist die informierte Einwilligung (*informed consent*)⁵⁹ der Beforschten oder an der Forschung beteiligten Personen. Hier musste die Frage gestellt werden, wie viel man von den zu erforschenden Inhalten preisgeben kann, ohne möglicherweise die Resultate zu beeinflussen und wie viel man verschweigen darf, ohne das Prinzip der Aufklärung zu verletzen. Zum anderen musste, vor allem bei Kursteilnehmern, die gar nicht oder nicht gut Deutsch sprechen, an die sprachliche Verständlichkeit gedacht werden. Da in meinem Projekt weder Lehrmethoden noch Lehrer-Lerner-Interaktionen untersucht wurden, stellte es kein Problem dar, sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden über

⁵⁹ Miethe (2010), S. 929.

den Inhalt meiner Untersuchung aufzuklären. Hierfür hatte ich ein schriftliches Informationsblatt zu Zweck, Ziel und Ablauf meiner Forschung entworfen, welches sowohl das Sprachinstitut, die Lehrperson, als auch die Lernenden erhielten. Ich habe für die Lehrperson(en) und auch für die Forschungsteilnehmer eine Einverständniserklärung entworfen. (Die Informationsblätter sind im Anhang beigefügt.) Die Forschungsteilnehmer wurden vor Beginn der Datenerhebung darüber aufgeklärt, dass es bei meinem Projekt um die Feststellung des Spracherwerbsstandes und dessen Entwicklung geht, jedoch erwähnte ich nicht explizit, dass bei der Erhebung der Verbaldaten anhand zweier Bildgeschichten und deren Analyse ein Fokus auf die Stellung verbaler Elemente gelegt wird, um hier eine mögliche Verfälschung der Daten zu vermeiden.

Ein weiterer ethischer Gesichtspunkt bei der Datenerhebung ist die Anonymisierung oder Pseudonymisierung der Teilnehmer. Ich habe bei den Transkriptionen der Verbaldaten die Identität der Probanden durch Pseudonyme geschützt. Den Forschungsteilnehmern wurde in der Einverständniserklärung auch garantiert, dass die erhobenen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden und dass diese nach Abschluss des Projekts vernichtet werden. Des Weiteren wurde den Probanden im Zuge des Aufklärungsgespräches die Möglichkeit angeboten, sowohl bei den C-Tests als auch bei den Interviews selbst ein Pseudonym zu wählen. So entschied sich beispielsweise ein Teilnehmer dafür, sich „Prince of Persia“ zu nennen.

Ein Kursteilnehmer war erst 17 Jahre alt, darum bat ich ihn, die Einverständniserklärung von einem Erziehungsberechtigten unterschreiben zu lassen, wenn er an der Forschung teilnehmen möchte. Dies funktionierte ohne Probleme.

Nach dem Einholen der Einverständniserklärungen wurde mit der ersten Datenerhebung begonnen. Die Forschungsteilnehmer wurden dazu angehalten, zu Beginn und am Ende eines vierwöchigen Kurses einen C-Test, bestehend aus vier Texten der Niveaustufen B1-B2, zu bearbeiten.

Der C-Test dient der allgemeinen Einschätzung des Spracherwerbsstandes. Auf der Internetseite zum C Test wird darauf aufmerksam gemacht, dass „[...] man bei einem

C-Test unter keinen Umständen einzelne Lösungen in speziellen Lücken für sich betrachten und für diagnostische Zwecke heranziehen darf. Nur der Gesamtpunktwert kann interpretiert werden. ⁶⁰

Wie bereits in dem Kapitel zu den Untersuchungsmethoden erläutert, wird mit einem C-Test mittels des Prinzips der reduzierten Redundanz der allgemeine Sprachstand gemessen. Dies bedeutete für mein Projekt, bei dem es vor allem um die Syntax und im Speziellen um die Verbstellung im Haupt- und Nebensatz geht, dass der C-Test zu Beginn der Forschung zur allgemeinen Einschätzung des Sprachstandes, auf welchem sich die zu beobachtenden Probanden befinden, verwendet wurde. Der C-Test kann jedoch nicht zur Analyse der Verbstellung per se herangezogen werden. Bei einem C-Test handelt es sich um einen halboffenen Test, welcher sich durch sehr hohe Objektivität auszeichnet. Den Lernenden wurden vier Texte mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad vorgelegt, bei welchen ab dem zweiten Satz bei jedem dritten Wort die letzte Hälfte des Wortes fehlte. Die Lernenden hatten für die Bearbeitung der Texte 20 Minuten Zeit, pro Text wurden fünf Minuten Bearbeitungszeit gegeben. Die Probanden begannen gleichzeitig mit der Bearbeitung der Texte. Nach jeweils fünf Minuten machte ich die Teilnehmer darauf aufmerksam, dass sie nun zum nächsten Text übergehen sollten. Die Bearbeitungszeit von 20 Minuten war für jeden Beteiligten ausreichend.

Der erste C-Test wurde mit der ersten Gruppe am 11.4. 2016 durchgeführt. Nachdem ich das Prinzip des C-Tests anhand eines Beispiels an der Tafel erklärt hatte und die Teilnehmer keine Fragen mehr hatten, wurde der C-Test ausgeteilt und auf mein Startzeichen gleichzeitig umgedreht. Die Teilnehmer hatten zur Bearbeitung exakt 20 Minuten Zeit. Nach jeweils fünf Minuten wurden die Probanden dazu angehalten, zum nächsten Text überzugehen. Bei der ersten Testung beteiligten sich alle zehn anwesenden Teilnehmer. Da eine Teilnehmerin nach der ersten Woche den Kurs wechselte und bei der zweiten Durchführung des C-Tests nach vier Wochen nicht mehr anwesend war, schloss ich auch ihren ersten Test aus der Bewertung aus. Somit konnten in der ersten Gruppe Daten aus zweimal neun C-Tests erhoben werden.

⁶⁰ http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_anwendung§ion=ctest [10. 02. 2016].

Ich habe mich vorerst bei der Auswahl der C-Tests für vier Texte der Niveaustufe B1-B2 von Baur/Chlosta et al. (2005)⁶¹ entschieden, welche an der Universität Duisburg-Essen entwickelt wurden und auf der Homepage des „*Europäischen Netzwerk Deutsch als Fremdsprache*“⁶² abrufbar sind.

Die Beschaffung valider, bereits erprobter und vergleichbarer C-Tests stellte jedoch bei der zweiten Datenerhebung am Ende einer Kursstufe eine ungeahnte Hürde dar. Ich unterlag zu Beginn der Datenerhebung dem Irrtum, bei der zweiten Durchführung der Datenerhebung anhand des C-Tests am Ende eines vierwöchigen Sprachkurses, C-Tests auf der nächsthöheren Niveaustufe zu verwenden, was natürlich einen Vergleich der Ergebnisse unmöglich machte. So musste ich feststellen, dass ich von zehn Probanden eines C1 Kurses nach einem Monat nicht verwertbare Daten erhoben hatte und musste für die nächste Datenerhebung passende C-Tests finden.

Baur/Chlosta et al.(2005) stellen zwar für jede Niveaustufe vier erprobte und bereits den Niveaustufen zugeordnete C-Tests zur Verfügung, jedoch lag die Schwierigkeit darin, für die zweite Durchführung am Ende einer Kursstufe vier weitere C-Tests derselben Niveaustufe mit der gleichen Anzahl an Tilgungen zu finden. Die auffindbaren C-Tests zum Beispiel bei Grotjahn (2014)⁶³ zeichneten sich durch eine Tilgung jedes zweiten Wortes und nicht wie bei Baur/Chlosta et al. (2005) jedes dritten Wortes aus. Andere verfügbare C-Tests wiesen zum Beispiel 25 Lücken auf und nicht 20 Lücken wie bei der ersten Datenerhebung, was einen Vergleich der zwei Erhebungen unmöglich machen würde. Und wieder andere C-Tests waren keiner bestimmten Niveaustufe zugeordnet und konnten deswegen in meinem Projekt keine Verwendung finden.

Schlussendlich entschied ich mich dafür, bei der zweiten Durchführung des C-Tests die ersten zwei Texte der ersten Datenerhebung, welche dem Niveau B1 zugeordnet waren, wiederzuverwenden und nur den dritten und vierten Text der Niveaustufe B2 durch unbekannte Texte derselben Niveaustufe zu ersetzen. Diese neuen Texte der Niveaustufe B2 entstammten einem Beitrag von Baur und Spettmann, welcher im März 2005 bei einem internationalen DaF-Workshop in Finnland mit dem Thema „*Tests im*

⁶¹ Baur/Chlosta et al. (2005), S. 91–108. Verfügbar unter: <http://www.daf-netzwerk.org/infos/jahresberichte/DaF-annual-report-2004-2005.pdf> [10. 2. 2016].

⁶² Verfügbar unter: <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89> [10. 2. 2016].

⁶³ Grotjahn (2014).

*Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für DaF*⁶⁴ präsentiert wurde.

Nachdem mit Hilfe des C-Tests eine allgemeine Überprüfung des Sprachstandes durchgeführt wurde, solle anhand der Elizitierung von Lernersprache untersucht werden, in welcher Erwerbsphase der deutschen Wortstellung mit Fokus auf die Verbstellung, sich die Teilnehmer befinden und auf welcher Erwerbsstufe die Probanden nach der Profilanalyse von Grieshaber einzuordnen sind.

Die Elizitierung der Lernersprache erfolgte durch das mündliche Beschreiben einer Bildgeschichte. Bei einer Elizitierung im Medium der Mündlichkeit weisen Mezger et al. (2014)⁶⁵ darauf hin, dass manche sprachliche Phänomene in natürlichen Interaktionen weniger oder kaum auftreten und dass deshalb eine klar abgegrenzte Elizitierungsaufgabe gegeben sein muss, wenn es bei der Forschung um spezifische morphologisch-syntaktische Eigenschaften von Sprache geht. Mezger et al. (2014) weisen des Weiteren darauf hin, dass eine Elizitierung anhand einer Bildgeschichte eine Mischform zwischen Bildbeschreibung und Nacherzählung darstellt. Je nachdem, ob die Bilder statisch als Einzelbilder oder dynamisch als Geschichte gesehen und vom Teilnehmer beschrieben werden, kann dies Auswirkungen auf unterschiedlichste sprachliche Formen, wie zum Beispiel den Tempusgebrauch und die Textgliederung, haben.

Ich hatte mich aufgrund dieser Hinweise dafür entschieden, die Probanden zu bitten, die Bildgeschichte nach genauem Betrachten wegzulegen und aus dem Gedächtnis frei zu erzählen, da dies meines Erachtens den Gebrauch komplexerer Satzstrukturen mit Hauptsatz und Nebensatz erhöht und die Gefahr einer rein statischen Bildbeschreibung reduziert. Weiters hatte ich mich für die Bildgeschichte als Stimulus zur Elizitierung von Lernersprache entschieden, weil das vorgegebene Szenario auf den Bildern zu einer geringeren Variation der Erzählungen der einzelnen Teilnehmer führt und somit die Auswertung sowie der Vergleich der Ergebnisse erleichtert werden.

⁶⁴ Baur/Spettmann (2005), S. 5 -6. Verfügbar unter: www.daf-netzwerk.org/tagungen/ergebnisse/workshop2005-03/Tests-GER-DaF.doc [12. 7. 2016].

⁶⁵ Mezger/Schroeder/Şimşek (2014), S. 73-86.

Die mündlichen Daten wurden unter Verwendung der App *Dictadroid*⁶⁶ mit Hilfe eines Mobiltelefons aufgezeichnet und anschließend für die Analyse in dem Transkriptionseditor *EXMARaLDA*⁶⁷ transkribiert (siehe dazu das Kapitel „*Datenaufbereitung*“). Vor dem Beginn der eigentlichen Elizitierung der Lernersprache wurden die Teilnehmer zu einigen für die Profilanalyse wichtigen Daten befragt. Es wurde nach der Erstsprache der Probanden und weiteren bereits erlernten Sprachen gefragt und erfragt, seit wann die Teilnehmer in Österreich sind und seit wann sie Deutsch lernen. Diese Fragen sind nicht nur nützliche Informationen, sondern sollten auch zu einer angenehmen, von Interesse und Respekt geprägten Atmosphäre beitragen und die möglicherweise auf Seiten der Lerner bestehende Nervosität vor Beginn der Erzählung reduzieren.

Nach einem Zeitraum von vier Wochen wurde schließlich eine weitere Elizitierung mit einer anderen im Schwierigkeitsgrad jedoch vergleichbaren Bildgeschichte durchgeführt. Da die Lernersprache einer fortwährenden Entwicklung und Dynamik unterliegt, vor allem im gesteuerten Erwerb sollte dies der Fall sein, war es in meinem Projekt besonders wichtig, die Lernersprache der Teilnehmer nicht nur zu einem Zeitpunkt zu erheben, sondern nach einiger Zeit erneut eine Elizitierung von Lernersprache durchzuführen, um zu zeigen, ob und wie schnell sich Lernersprache verändert, unter welchen Bedingungen dies geschieht und wie stark sich die Entwicklung der einzelnen Teilnehmer voneinander unterscheidet. Deshalb hatte ich entschieden, anhand des gleichen Elizitierungsinstruments, nämlich einer Bildgeschichte, die Lernersprache der Teilnehmer zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu erheben. Dieser zweite Durchgang erfolgte unter möglichst ähnlichen Bedingungen wie die erste Datenerhebung, jedoch wurde, wie bereits erwähnt, den Teilnehmern eine andere Bildgeschichte mit vergleichbarem Schwierigkeitsgrad dargeboten. (Im Anhang sind die Bildgeschichten beigefügt, welche in dem Projekt verwendet wurden.) Die erhobenen Verbaldaten wurden nach dem gleichen System wie die vorherigen Daten transkribiert und analysiert.

⁶⁶ Verfügbar unter: <http://www.dictadroid.com/> [12. 7. 2016].

⁶⁷ Verfügbar unter: <http://www.exmaralda.org/> [12. 7. 2016].

Auch die Datenerhebung mittels des C-Tests wurde wiederholt. Das Wiederholen der beiden Datenerhebungsmethoden war wesentlich für die Beantwortung der Forschungsfrage, inwieweit sich die Lernenden nach dem Absolvieren einer Kursstufe von einer Spracherwerbsstufe auf eine nächsthöhere begeben.

Im folgenden Abschnitt wird die Aufbereitung der erhobenen Daten, also sowohl der Verbaldaten der einzelnen Teilnehmer als auch der C-Tests, beschrieben.

7. 1 Transkription der Lernaltersprachenelizitierung

Um die erhobenen Verbaldaten der Lernenden zu den Bildgeschichten analysieren zu können, müssen diese vorab transkribiert werden.

Wenn man gesprochene Sprache mit ihrer charakteristischen Flüchtigkeit für Zwecke ganz unterschiedlicher linguistischer Untersuchungen und Auswertungsverfahren verschriftlicht, müssen Festlegungen, also Konventionen, getroffen werden, die für die praktische Arbeit des Transkribierens möglichst transparent sind sowie eine größtmögliche Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit des schriftlichen Dokuments, des Transkripts, gewährleisten.⁶⁸

Für die Transkription wurde in dieser Arbeit die Transkriptionskonvention HIAT gewählt. Die Transkriptionskonvention HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription) wurde 1976 von Ehlich und Rehbein entwickelt und wird vor allem für die funktional-pragmatische Diskursanalyse eingesetzt (vgl. Mempel 2014, S. 149). Griebhaber transkribiert die Daten für die Profilanalyse nach der HIAT-Konvention in Partiturnotation. Auch ich entschloss mich nach anfänglichen Zweifeln für dieses Vorgehen. Zu Beginn war ich der Ansicht, dass für meine Transkripte eine Zeilennotation wesentlich sinnvoller wäre, um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten. Nach Einarbeitung in das Transkribieren mit dem Transkriptionseditor EXMARaLDA erkannte ich, dass die Partiturnotation der Lesbarkeit keinen Abbruch tat und entschied mich diese beizubehalten.

Da eine phonetische Transkription weder nötig noch zweckmäßig ist, habe ich mich für die literarische Umschrift entschieden. So schreiben auch Ehlich und Rehbein: „Die akustischen Daten werden in der standardsprachlichen Weise verschriftet, d.h. es werden die dem Transkribenten geläufigen orthographischen usw. Regeln benutzt.“⁶⁹

⁶⁸ Rehbein/Schmidt et al. (2004), S. 9.

⁶⁹ Ehlich/Rehbein (1976), S. 22.

Die literarische Umschrift repräsentiert einen Mittelweg zwischen phonetischer Transkription und Standardorthographie. Eine rein phonetische Transkription wäre einerseits zu aufwändig und andererseits könnte sie für diese Arbeit relevante grammatische Merkmale wie Pluralendungen nicht mehr erkennbar machen. Eine ausschließlich an der Standardorthographie orientierte Transkription würde möglicherweise Aussprachebesonderheiten ignorieren. Elisionen, Assimilationen und Wortabbrüche könnten für die Analyse des Datenmaterials jedoch relevant sein, weshalb ich mich bei der Transkription gegen die Standardorthographie und für die literarische Umschrift entschieden habe.

Die Transkripte wurden mit Hilfe des Transkriptionseditors EXMARaLDA erstellt. Die Abkürzung EXMARaLDA steht für „*Extensible Markup Language for Discourse Annotation*“⁷⁰.

EXMARaLDA ist ein System für das computergestützte Arbeiten mit mündlichen Korpora. Es besteht aus einem Transkriptions- und Annotationseditor (Partitur-Editor), einem Tool zum Verwalten von Korpora (Corpus-Manager) und einem Such- und Analysewerkzeug (EXAKT).⁷¹

Die Transkripte sind im *Anhang* der Arbeit auf CD beigefügt.

7.2 Ermittlung des Lernerprofils

Nachdem alle Interviews transkribiert waren, wurden die Äußerungen der einzelnen Lerner in minimale satzwertige Einheiten zerlegt und diese wurden in eine von Grieshaber zur Verfügung gestellte Excel-Datei⁷² eingefügt, um die Profilstufe der jeweiligen Lerner zu ermitteln. Anschließend wurden die Ergebnisse dieser Analyse in tabellarischer Form für jeden Teilnehmer in die Arbeit unter dem Kapitel *Auswertung der Profilanalyse* eingefügt, um eine bessere Übersicht zu erlangen sowie eine Interpretation und einen Vergleich der Ergebnisse zu ermöglichen. Die vollständigen Excel-Dateien zur Ermittlung der Profilstufe aller Teilnehmer sind im *Anhang* dieser Arbeit beigefügt.

⁷⁰ Schmidt/Elenius/Trilsbeek: Multimedia Corpora (Media encoding and annotation) S. 9.

⁷¹ Verfügbar unter: <http://exmaralda.org/de/exmaralda/> [11. 9. 2016].

⁷² <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/Profilermittlung-1-5-wg.xls> [18. 9. 2016].

7.3 Aufbereitung der C-Tests

Die C-Tests wurden manuell ausgewertet, indem alle völlig korrekt ausgefüllten Lücken, also alle sowohl semantisch, grammatikalisch als auch orthographisch korrekt realisierten Lücken, für die ein R/F-Punkt vergeben werden sollte, mit einem roten Stift gekennzeichnet wurden und alle Lücken, für die ein WE-Punkt vergeben werden sollte, mit einem blauen Stift markiert wurden. Anschließend wurden die R/F-Punkte sowie die WE-Punkte zusammengezählt und am oberen Rand des jeweiligen Tests notiert. Die Ergebnisse dieser Auswertung wurden anschließend in tabellarischer Form für jeden einzelnen Teilnehmer in der Arbeit notiert. Die ausgewerteten C-Tests liegen dem *Anhang* dieser Arbeit bei.

8 Analyse und Interpretation

In diesem Kapitel wird auf die Analyse und die Ergebnisse der C-Tests und der Profilanalyse eingegangen. Sowohl Auffälligkeiten und Besonderheiten in Bezug auf die Interpretation als auch Probleme bei der Analyse einzelner Lerneräußerungen oder C-Test Lösungen sollen hier kritisch diskutiert werden.

8.1 Auswertung der C-Tests

Für die Datenerhebung anhand von C-Tests wurden für den ersten Durchgang wie bereits erwähnt vier Texte der Niveaustufe B1-B2 von Baur/Chlosta, et al. (2005)⁷³ verwendet, welche an der Universität Duisburg-Essen entwickelt wurden und auf der Homepage des „Europäischen Netzwerk Deutsch als Fremdsprache“⁷⁴ zur Verfügung gestellt werden. Im Folgenden sind die von Baur/Chlosta, et al. (2005) vorgeschlagenen Lösungen der Texte dargestellt. Die auszufüllenden Lücken sind in den Texten markiert. Die C-Tests, welche an die Probanden ausgehändigt wurden, befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

⁷³ Baur/Chlosta et al. (2005), S. 91–108 <http://www.daf-netzwerk.org/infos/jahresberichte/DaF-annual-report-2004-2005.pdf> [10. 2. 2016].

⁷⁴ <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89> [10. 2. 2016].

Lösungen der Texte des ersten Durchgangs für Gruppe 1 und 2:

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern (B1)

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliotheken. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus (B1)

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

Die beliebteste Frucht (B2)

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waren als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht genossen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier auf Exotisches auf die Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einführte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen (B2)

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgase freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis ins Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawinen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegendere Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

Es soll nun auf einige Besonderheiten bei der Analyse der C-Tests eingegangen werden und häufig auftretende Schwierigkeiten und Fehler in den Lösungsvarianten der Probanden diskutiert werden.

Bei dem ersten Text „Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern (B1)“ erwies sich zum einen der Plural von Bibliotheken für die Probanden beider Gruppen als sehr schwierig. Von 34 möglichen Malen wurde 25 Mal die Variante des Singulars „Bibliothek“, sieben Mal die Variante „Bibliothek“ und nur zwei Mal die Variante „Bibliotheken“ verwendet. Ich habe mich bei der Auswertung der Tests dafür entschieden, nur für die Plural Version „Bibliotheken“ einen R/F-Punkt und für alle anderen Varianten ausschließlich einen WE-Punkt zu vergeben. In diesem bestimmten Fall wäre es sehr interessant einen Vergleich mit Lösungen von Probanden mit Deutsch als Erstsprache zu haben, da ich mir nicht sicher bin, ob Muttersprachler sich hier tatsächlich häufiger für den Plural entscheiden würden. Auch wenn von mehreren Dörfern die Rede ist, gibt es doch, wenn überhaupt, nur eine Bibliothek in einem Dorf oder eben keine Bibliothek.

Auch im darauffolgenden Satz verbarg sich eine Schwierigkeit. Die Lücke „als auch“, die in Verbindung mit dem zweiteiligen Konnektor „sowohl – als auch“ auftritt, wurde von 34 möglichen Malen nur 15 Mal korrekt gelöst. Die Probanden boten als mögliche Lösung die Präpositionen „an, ab, aus“ sowie die Varianten „and“ oder eine unausgefüllte Lücke an. Für diese Lösungen wurde weder ein R/F-Punkt noch ein WE-Punkt vergeben. Bei der Variante „sowohl – **aber** auch“ war ich versucht zumindest einen WE-Punkt zu vergeben, habe mich schließlich jedoch dagegen entschieden, zum einen, da die zweiteiligen Konnektoren ein wesentliches Grammatikthema der Niveaustufe B1 sind und von den Probanden in einem B2/2 Kurs bereits beherrscht werden sollten und zum anderen, um die Objektivität zu gewährleisten.

Um dem Gütekriterium der Objektivität gerecht zu werden, habe ich mich allgemein bei der Auswertung und Beurteilung der C-Tests dafür entschieden, für keine andere Lösungsvariante als die von Baur/Spettmann vorgeschlagenen Lösungen einen R/F-Punkt zu vergeben, da vor allem die R/F-Werte für den Vergleich mit der Profilanalyse anhand der Berechnung von Kendalls Tau herangezogen werden. In Bezug auf den WE-Wert, der vor allem für die Beurteilung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten der einzelnen Teilnehmer herangezogen wird, habe ich mich in einigen speziellen Fällen für die Vergabe von WE-Punkten entschieden, auf die ich im Folgenden noch näher eingehen werde.

Eine weitere, wenn auch nicht ganz so große Hürde stellte die Lücke „schon **seit** vielen Jahren“ dar. Hier wurde sieben Mal die Variante „**sehr** vielen Jahren“ gewählt, da die Dativ Plural-Endung vermutlich überlesen oder nicht erkannt wurde.

Bei dem ersten Text des C-Tests, welcher für die erste Datenerhebung verwendet wurde, erreichten die Teilnehmer aus Gruppe 1 einen durchschnittlichen R/F-Wert von 13,3 Punkten, das entspricht einem Prozentsatz von 66,67%. Die Teilnehmer der Gruppe 2 konnten durchschnittlich 11,25 von 20 möglichen R/F-Punkten erreichen, was einem Prozentsatz von 56,25% entspricht.

Am Ende der C-Test Auswertung werden die durchschnittlich erreichten R/F-Werte der einzelnen Texte tabellarisch dargestellt, um auf den Schwierigkeitsgrad der Texte kurz Bezug nehmen zu können.

Im zweiten Text „Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus“ (B1) war zu beobachten, dass vor allem die Lücke „Mit einem **Gerät**, das Radar **heißt**, ...“ vielen Testteilnehmern Schwierigkeiten bereitete. Das Wort „Gerät“ konnte von 34 möglichen Malen nur sechs Mal korrekt gelöst werden. 17 Mal wurde die Lücke nicht ausgefüllt, neun Mal wurden Lösungsvorschläge wie zum Beispiel „Geräusch, Gegen, Gesang, Gegenstand oder Gefahr“ angeboten und zwei Teilnehmer erhielten einen WE-Punkt für die Varianten „Geät“ und „Gerat“.

Vor allem in Bezug auf die Orthographie habe ich mich dafür entschieden, bei semantisch korrekten, jedoch orthographisch inkorrekten Varianten einen WE-Punkt, jedoch keinen R/F-Punkt zu vergeben. Grotjahn (2002) begründet dieses Vorgehen folgendermaßen:

Bei der Beurteilung von Orthographiefehlern stellt sich das Problem, dass die Kategorie „Orthographiefehler“ häufig mit einer erheblichen Unschärfe behaftet ist und dass als Folge beträchtliche Inkonsistenzen bei der Beurteilung auftreten können. Zudem führt die Wertung von Orthographiefehlern als korrekt zu einer Reduzierung der Auswertungsökonomie. Aus diesen und weiteren Gründen ist es zumeist angezeigt, orthographische Abweichungen zur Erhöhung der Auswertungsobjektivität und -ökonomie als Fehler zu werten (vgl. Grotjahn, 1995).⁷⁵

Aus diesem Grund werden auch für Lösungsvarianten wie „trefen“ statt „treffen“, „eiem“ statt „einem“ oder „genomen“ statt „genommen“ keine R/F-Punkte vergeben.

⁷⁵ Grotjahn (2002), S. 217.

Auch das Wort „heißt“ konnte in dem Zusammenhang „Mit einem **Gerät**, das Radar **heißt**, ...“ nur neun Mal korrekt gelöst werden und blieb 18 Mal unausgefüllt.

Bei dem Wort „nachts“ in der Lücke „Mit **dem** Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe **nachts** und bei **schlechtem** Wetter ihren **Weg**.“ wurde für die Variante „nacht“ ein WE-Punkt vergeben, für die Variante „nach“ wurde hingegen kein Punkt vergeben, da es sich hier um eine Präposition handelt. Auch diese Lücke wurde nur sechs Mal korrekt ausgefüllt.

Text drei „Die beliebteste Frucht (B2)“ und Text vier „Klimaveränderungen und Naturkatastrophen (B2)“ des ersten C-Tests wurden von den Teilnehmern als am schwierigsten empfunden. Dies zeigt sich auch sehr deutlich in der anschließenden Gegenüberstellung der einzelnen Texte und den durchschnittlich erreichten R/F-Punkten.

In Text drei bereiteten vor allem die Lücken „**Waren**“, „**Popularität**“, „mit Vorsicht **genossen**“ und der Satz „Die heimischen Obstsorten kamen aber **gegen** die Neugier **auf** Exotisches auf **die** Dauer nicht **an**.“ einige Schwierigkeiten. Besonders auffallend war, dass die Nomen-Verb Verbindung „etwas mit Vorsicht genießen“ von nahezu allen Teilnehmern als „etwas mit Vorsicht nehmen“, also in diesem Fall als „mit Vorsicht **genommen**“ realisiert wurde. Von dreizehn der siebzehn Probanden wurde die Lücke mit dem Wort „genommen“ ausgefüllt, drei füllten die Lücke nicht aus und nur eine Person wählte die korrekte Lösung „genossen“. Dies lässt sich dadurch erklären, dass das Verb „nehmen“ wesentlich gebräuchlicher und den Lernern vermutlich geläufiger ist als das Verb „genießen“

Bei dem Kompositum „Obstsorten“ habe ich mich dafür entschieden, für die Variante „Obstsortiment“ einen WE-Punkt zu vergeben, da diese Variante im Textzusammenhang sinnvoll ist. Dass bei der Variante „Obstsortiment“ zu viele Buchstaben ergänzt werden, da bei einem Kompositum nur das Grundwort bei der Tilgung beachtet wird und hier somit maximal vier Buchstaben ergänzt werden dürften, kann damit begründet werden, dass das Wort „Obstsor____“ nicht als Kompositum erkannt wurde.

Der Satz „Die heimischen Obstsorten kamen aber **gegen** die Neugier **auf** Exotisches auf **die** Dauer nicht **an**.“ bereitete vermutlich aufgrund der Häufung von Präpositionen und dem Präfix „an“ aus der Verbindung „gegen etwas ankommen“ viele Schwierigkeiten.

Text vier „Klimaveränderungen und Naturkatastrophen“ bereitete allgemein die meisten Probleme. Hier wurden einige Lücken von keinem Probanden erkannt. Zum Beispiel wurden die Wörter „Treibhausgase“, „Überschwemmung“, „infolge“ oder „schwerwiegendere“ von keinem Lerner korrekt ausgefüllt. Auch das Wort „Stürme“ wurde von nur vier und die Lücke „Erwärmung“ von sieben Probanden korrekt erkannt. Das Thema Naturkatastrophen und Umwelt wird in dem Lehrbuch „*Aspekte 1 Teil 2*“⁷⁶, welches in diesem Institut auf der Niveaustufe B1/2 verwendet wird, sehr genau behandelt und es werden in diesem Zusammenhang auch die Vokabel „Überschwemmung“, „Treibhausgase“, „Klimaerwärmung“ und „Sturm“ (vgl. *Aspekte 1 Teil 2* S. 78 und S. 158) eingeführt. Es kann jedoch nicht vorausgesetzt werden, dass alle Teilnehmer die Niveaustufe B1/2 in diesem Institut besucht haben oder mit dem Buch „*Aspekte 1 Teil 2*“ gearbeitet haben.

Für die Lücke „Temperaturerhöhung“ konnten nur zwei Personen einen R/F-Punkt erhalten, jedoch habe ich für die Varianten „Temperaturerhöhe, -erhöhe, -erhöch- und -erhöht“ jeweils einen WE-Punkt vergeben.

Bei dem Wort „**Risiko**“ habe ich mich dafür entschieden, für die Variante „Risk“ einen WE-Punkt zu vergeben, da das Wort eindeutig erkannt wurde, jedoch nur auf Englisch bekannt war. Ebenso verhielt es sich mit der Lücke „**Orientierung**“ aus dem dritten Text „Orientieren mit dem Kompass“ des zweiten Tests. Hier habe ich ebenfalls für die Variante „**Orientation**“ einen WE-Punkt vergeben.

Bei der zweiten Testung am Ende des jeweiligen Kurses wurden die Texte auf B1 Niveau („Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern“ und „Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus“) erneut verwendet. Für die Überprüfung der Niveaustufe B2 wurden zwei neue Texte genutzt. Diese zwei Texte wurden, wie bereits in dem Kapitel Datenerhebung erwähnt, ebenfalls von Baur/Spettmann⁷⁷ zur Verfügung gestellt und für die Niveaustufe Ende B2 vorgeschlagen. Es handelte sich um folgende Texte, die dem Lehrwerk „*Profile Deutsch*“ entnommen wurden:

Orientieren mit dem Kompass (B2)

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war **eine** sehr genaue Richtungs**bestimmung** bei schlechtem **Wetter** möglich. Im 12. **Jahrhundert** gelangte das **Wissen** über den

⁷⁶ Koithan/Schmitz/Sieber et al. (2010) *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch 1 Teil 2*.

⁷⁷ Baur/Spettmann (2005), S. 5 -6. Verfügbar unter: www.daf-netzwerk.org/tagungen/ergebnisse/workshop2005-03/Tests-GER-DaF.doc [12. 7. 2016].

Kompass nach Europa. **Jetzt** konnten Schiffe **in** einer Richtung **über** das Meer **segeln** ohne die **Orientierung** zu verlieren. **Auch** Kolumbus fand **mit** einem Kompass **seinen** Weg über **den** Atlantik. Ohne **Kompass** ist zwar **eine** Orientierung an **Sternen** möglich, aber **wenn** Wolken die **Sonne** oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

Sich mögen (B2)

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "**Ihr** könnt noch **gar** nicht wissen, **was** Liebe ist. **Das** weiß man erst, wenn man **groß** ist." **Das** ist nicht wahr. **Auch** Kinder kennen **Liebe** und nicht **nur** innerhalb der **Familie**. So ging es auch Ben und Anna. Anna **kam** neu in **die** Klasse. Ben hat Anna **gefragt**, ob sie **mit** ihm ins **Kino** gehen möchte. **Sie** haben sich **sehr** lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

Diese zwei Texte, die in ihrem Schwierigkeitsgrad mit den Texten „Die beliebteste Frucht (B2)“ und „Klimaveränderungen und Naturkatastrophen (B2)“ vergleichbar sein sollten, wurden von den Probanden subjektiv als am leichtesten eingeschätzt. Auch die durchschnittlich erreichten R/F-Punkte (siehe *Tabelle 6 und Tabelle 7*) der siebzehn Teilnehmer zeigen deutlich, dass die Texte zu einem höheren Prozentsatz als die Texte der Niveaustufe B1 beim ersten Durchgang gelöst werden konnten. Bei dem letzten Text („Sich mögen“) könnte man dies eventuell damit begründen, dass zum einen die Themen des Textes, nämlich „Liebe und Beziehungen“ einen größeren Bezug zur Lebenswelt und zur Lernerrealität haben als zum Beispiel „Naturkatastrophen“ und dass zum anderen der Text mit 83 Wörtern merklich kürzer ist als die vorhergehenden Texte mit durchschnittlich 94,4 Wörtern.

Um die Ergebnisse der C-Tests mit der Profilanalyse vergleichen und analysieren zu können, werden in einem ersten Schritt die Prozentsätze der einzelnen Teilnehmer sowie der durchschnittliche Prozentsatz der gesamten Gruppe ermittelt.

Der Prozentsatz wird mit folgender Formel berechnet:
$$P\% = \frac{P_w}{G} \cdot 100$$

p % = Prozentsatz

P_w = Prozentwert

G = Grundwert

Im Folgenden sollen nun die erhobenen Daten dargestellt und die Resultate näher erläutert werden:

1. Gruppe 1. Durchgang am 11. 4. 2016:

Tabelle 4 Darstellung der C-Test Ergebnisse des ersten Durchgangs der ersten Gruppe zu Beginn der Kursstufe B2/2

Teilnehmer	R/F-Wert (Punktezah von 80)	Prozentsatz	WE-Wert (Punktezah von 80)	Prozentsatz	Dif-Wert
ANE	50	62,5 %	63	78,75 %	16,25
DIH	35	43,75 %	49	61,25 %	17,5
KAS	46	57,5 %	62	77,5 %	20
LAV	48	60 %	59	73,75 %	13,75
MAR	46	57,5 %	65	81,25 %	23,75
NIC	42	52,5 %	57	71,25 %	18,75
PoP	53	66,25 %	64	80 %	13,75
VIC	26	32,5 %	44	55 %	22,5
WIL	34	42,5 %	50	62,5 %	20
Ø Gruppen- leistung	42	52,5 %	57	71,25 %	

Der zweite Durchgang wurde mit dieser Gruppe am 3. 5. 2016 und mit einem Teilnehmer, der zu diesem Zeitpunkt abwesend war, am 4. 5. 2016 durchgeführt. Auch bei der zweiten Testung wurde zuvor nochmals das Prinzip des C-Tests anhand eines Beispiels erläutert. Anschließend wurde der Test verteilt und es wurde gleichzeitig mit der Bearbeitung gestartet. Die zweite Datenerhebung führte zu folgenden Resultaten:

Gruppe 1 2. Durchgang am 3./4. 5. 2016

Tabelle 5 Darstellung der C-Test Ergebnisse des zweiten Durchgangs der ersten Gruppe am Ende der Kursstufe B2/2

Teilnehmer	R/F-Wert (Punktezah von 80)	Prozentsatz	WE-Wert (Punktezah von 80)	Prozentsatz	Dif-Wert
ANE	65	81,25 %	77	96,25 %	15
DIH	47	58,75 %	58	72,5 %	13,75
KAS	58	72,5 %	71	88,75 %	16,25
LAV	66	82,5 %	75	93,75 %	11,25
MAR	56	70 %	70	87,5 %	17,5
NIC	50	62,5 %	68	85 %	22,5
PoP	62	77,5 %	72	90 %	12,5
VIC	46	57,5 %	61	76,25 %	18,75
WIL	45	56,25 %	60	75 %	18,75
Ø Gruppen- leistung	55	68,75 %	68	85 %	

Auf die gleiche Weise wurde auch in der zweiten Gruppe, bei welcher es sich ebenfalls um einen Kurs auf der Niveaustufe B2/2 handelte, der erste C-Test am 9. 5. 2016 durchgeführt. An dieser Testung nahmen zehn Personen teil. Die Testergebnisse

zweier Teilnehmer wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da bei einer Teilnehmerin die Aufnahmen zur Verbaldatenerhebung für die Profilanalyse nicht verwertbar waren und die zweite Teilnehmerin den Kurs abgebrochen hatte. Bei der ersten Durchführung des C-Tests konnten in dieser Gruppe folgende Daten erhoben werden:

Gruppe 2 1. Durchgang am 9. 5.2016

Tabelle 6 Darstellung der C-Test Ergebnisse des ersten Durchgangs der zweiten Gruppe zu Beginn der Kursstufe B2/2

Teilnehmer	R/F-Wert (Punktezahl von 80)	Prozentsatz	WE-Wert (Punktezahl von 80)	Prozentsatz	Dif-Wert
ALI	49	61,25 %	63	78,75 %	17,5
JAC	35	43,75 %	48	60 %	16,25
LIL	31	38,75 %	54	67,5 %	28,75
MAGF	50	62,5 %	62	77,5 %	15
MAGW	26	32,5 %	45	56,25 %	25
NIK	39	48,75 %	57	71,25 %	22,5
NOR	26	32,5 %	44	55 %	22,5
OGN	39	48,75 %	55	68,75 %	20
Ø Gruppenleistung	37	46,25 %	54	67,5 %	

Die zweite Datenerhebung anhand des C-Tests fand am 30. 5. 2016 statt. Wie auch bei der ersten Gruppe wiederholte ich auch bei diesem Durchgang das Prinzip und den Ablauf der Testung. An diesem Durchgang beteiligten sich neun Teilnehmer, von denen acht Tests in meine Bewertung aufgenommen wurden. Ein Test wurde, wie auch bei der ersten Testung in dieser Gruppe, verworfen, da die Profilanalyse dieses Probanden nicht genutzt werden konnte und deshalb kein Vergleich möglich war. Die Resultate stellten sich wie folgt dar:

Gruppe 2 2. Durchgang am 30. 5. 2016

Tabelle 7 Darstellung der C-Test Ergebnisse des zweiten Durchgangs der zweiten Gruppe am Ende der Kursstufe B2/2

Teilnehmer	R/F-Wert (Punktzahl von 80)	Prozentsatz	WE-Wert (Punktzahl von 80)	Prozentsatz	Dif-Wert
ALI	59	73,75 %	72	90 %	16,25
JAC	48	60 %	62	77,5 %	17,5
LIL	44	55 %	64	80 %	25
MAGF	59	73,75 %	67	83,75 %	10
MAGW	52	65 %	65	81,25 %	16,25
NIK	57	71,25 %	71	88,75 %	17,5
NOR	34	42,5 %	55	68,75 %	26,25
OGN	51	63,75 %	69	86,25 %	22,5
Ø Gruppenleistung	51	63,75 %	66	82,5 %	

In Bezug auf den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Texte ergaben sich folgende Resultate:

Tabelle 8 Darstellung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen C-Test Texte der ersten Testdurchführung anhand der durchschnittlich erreichten R/F-Punkte und der prozentuellen Lösungsrate beider Gruppen

1. C-Test	Text 1 Bücherbus		Text 2 Fledermaus		Text 3 Beliebteste Frucht		Text 4 Klima-veränderungen	
	R/F-Punkte	Prozentsatz	R/F-Punkte	Prozentsatz	R/F-Punkte	Prozentsatz	R/F-Punkte	Prozentsatz
Gruppe 1	13,33	66,67%	12,89	64,45%	9,67	48,35%	6,33	31,67%
Gruppe 2	11,25	56,25%	11,25	56,25%	8,75	43,75%	5,63	28,13%

Tabelle 9 Darstellung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen C-Test Texte der zweiten Testdurchführung anhand der durchschnittlich erreichten R/F-Punkte und der prozentuellen Lösungsrate beider Gruppen

2. C-Test	Text 1 Bücherbus		Text 2 Fledermaus		Text 3 Kompass		Text 4 Sich mögen	
	R/F-Punkte	Prozentsatz	R/F-Punkte	Prozentsatz	R/F-Punkte	Prozentsatz	R/F-Punkte	Prozentsatz
Gruppe 1	14,11	70,56%	13,67	68,33%	13,67	68,33%	13,56	67,78%
Gruppe 2	12	60%	12,88	64,38%	12,5	62,5%	13	65%

Tabelle 8 zeigt durch die Abnahme der durchschnittlich erreichten R/F-Punkte beider Gruppen im Verlauf der vier Texte den Anstieg des Schwierigkeitsgrades der vier

Items sehr deutlich, wobei jedoch in der zweiten Gruppe, die allgemein etwas niedrigere Prozentsätze bei der Lösung der Texte erlangen konnte, bei Text 1 und Text 2 durchschnittlich dieselbe Anzahl an R/F-Punkten, nämlich 11,25, erreicht wurde. Es ist des Weiteren in Tabelle 6 ersichtlich, dass beide Gruppen im zweiten Durchgang bei den ersten zwei Texten („Bücherbus“ und „Fledermaus“), die bereits bekannt waren, durchschnittlich etwas mehr R/F-Punkte als im ersten Durchgang verzeichnen konnten, obwohl die C-Tests des ersten Durchgangs weder mit den Lernern besprochen wurden noch zur Einsicht verfügbar waren.

Tabelle 9 veranschaulicht sehr gut, dass Text 3 und Text 4 des zweiten C-Test-Durchgangs („Kompass“ und „Sich mögen“) durchschnittlich wesentlich besser gelöst werden konnten und demnach auch in beiden Gruppen eine merklich höhere Lösungsrate als bei den Texten 3 und 4 des ersten Durchgangs erreicht werden konnte. In Text 4 („Sich mögen“) des zweiten Durchgangs, der dem Niveau B2 entsprechen soll, konnten die Probanden der zweiten Gruppe durchschnittlich sogar einen R/F-Punkt mehr erreichen als bei Text 1 („Bücherbus“), der bereits bekannt war und dem Niveau B1 entsprechen soll. Somit stellte sich einerseits die Frage, ob Text 3 und 4 des zweiten Durchgangs wirklich der Niveaustufe B2 entsprechen oder vielleicht zu leicht sind, was ich angesichts der erreichten Prozentsätze, bei Annahme eines Referenzwertes von 70% zum Erreichen der Stufe B2/2, nicht vermute, oder ob die Texte 3 und 4 des ersten Durchgangs („Beliebteste Frucht“ und „Klimaveränderungen“) wesentlich schwerer sind und nicht dem Niveau B2 entsprechen. Letztere Lösung erschien vorerst wahrscheinlicher angesichts der erreichten Prozentsätze von 48,35% und 43,75% bei Text 3 des ersten Durchgangs sowie 31,67% und 28,13% bei Text 4 des ersten Durchgangs. Im weiteren Verlauf der Studie mussten diese beiden Erklärungsversuche verworfen werden, da sich auch im Vergleich mit der Profilanalyse deutlich zeigte, dass nicht die Texte der C-Tests zu schwierig oder zu leicht waren, sondern dass ein Großteil der Teilnehmer nicht der Niveaustufe B2/2 zuzuordnen war.

Für das Erreichen der Niveaustufe B2/2 wurde sowohl für den R/F-Wert der einzelnen Teilnehmer als auch für den R/F-Wert der durchschnittlichen Gruppenleistung ein Referenzwert von 70% festgelegt. Für diese Entscheidung und professionelle Einschätzung ist Frau Melanie Goggin MA. der Universität Duisburg-Essen zu danken, die mir in einem E-Mail folgenden Rat gab: *„Da es sich bei dem eingesetzten C-Testset hinsichtlich der Grundlagentexte um eine Kombination von zwei B1- und zwei B2-Texten*

*handelt, würde ich zum Erreichen der Niveaustufe B2 den höheren Referenzwert von 70% vorschlagen. Dieser könnte als Ausgangsmesswert eingesetzt werden, um die Ergebniswerte von jedem Teilnehmer als auch die Gruppenleistung zu beurteilen. Auch für das zweite Testset würde ich von 70% zur Bewertung der Leistung ausgehen.*⁷⁸

Wenn nun also von einem Referenzwert von 70% ausgegangen wird, ergeben sich für die Überprüfung der allgemeinen Sprachkompetenz anhand des C-Tests folgende Resultate: Von neun Teilnehmern in der ersten Gruppe konnte zu Beginn der Kursstufe B2/2 kein Teilnehmer mehr als 66,25% erreichen. Die durchschnittliche Gruppenleistung lag für den R/F-Wert bei 52,5%. Im zweiten Durchgang am Ende der Kursstufe B2/2 konnten insgesamt fünf von neun Teilnehmern den Referenzwert von mindestens 70% erreichen. Die durchschnittliche Gruppenleistung lag dennoch nur bei 68,75%.

In der zweiten Gruppe konnte ebenfalls im ersten Durchgang, also zu Beginn der Kursstufe B2/2, keiner der acht Teilnehmer 70% bei den R/F-Werten erreichen. Der höchste Prozentsatz der R/F-Werte lag bei 62,5% und die durchschnittliche Gruppenleistung bei 46,25%. Am Ende der Kursstufe B2/2 konnten in dieser Gruppe drei von acht Teilnehmern einen R/F-Wert von über 70% erlangen, wobei die durchschnittliche Gruppenleistung bei diesem Testdurchgang bei 63,75% lag.

Auf die Bedeutung dieser Ergebnisse und auf deren Interpretation wird abschließend in dem Kapitel *Vergleich der Profilanalyse mit den Ergebnissen der C-Tests* eingegangen.

8.2 Auswertung der Profilanalyse

In meinem Projekt handelt es sich um eine Lernaltersprachenanalyse. Hierzu werden nach der Transkription des erhobenen Materials die Äußerungen der Forschungsteilnehmer in „*minimale satzwertige Einheiten zerlegt*“⁷⁹ und anschließend „*wird für jede minimale Einheit die syntaktische Struktur bestimmt*“⁸⁰. Das Bestimmen und Kennzeichnen der syntaktischen Struktur kann als Kodieren der Äußerungen bezeichnet werden. Diese Codes werden kategorisiert, indem sie dem bereits bestehenden theoretischen Konzept der Erwerbsstufen zugeordnet werden. Man kann in diesem Zusammenhang also von einer datenreduzierenden Analyseverfahren sprechen. Um ein Profil

⁷⁸ Goggin (persönliche Mitteilung (E-Mail) 8. 9. 2016)

⁷⁹ Griebhaber (September 2013), S. 1.

⁸⁰ Griebhaber (September 2013), S. 1.

eines Sprechers zu erstellen und um ihn einer Erwerbsstufe zuordnen zu können, bediene ich mich, so wie Griebhaber, des Prinzips des Mindestvorkommens, welches besagt, dass eine Erwerbsstufe als erreicht gilt, wenn das für diese Erwerbsstufe geforderte Merkmal mindesten dreimal in einer mündlichen Äußerung vorkommt. *„Für eine aussagekräftige Analyse muss der Text etwa 15 bis 20 Segmente umfassen.“*⁸¹ Heilmann (2015) empfiehlt als Orientierungsgröße für eine aussagekräftige Sprachprobe eine Erzählpassage von ca. 5 Minuten, weist jedoch darauf hin, dass manche Kinder erzählfreudiger sind als andere und demnach schneller eine geeignete Sprachprobe liefern (vgl. Heilmann 2015, S.23). In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um Sprachproben von erwachsenen Lernern. Bei der Aufbereitung der Lerneräußerungen und der Zerlegung der Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten ist klar ersichtlich, dass die produzierten Sprachproben bei weitem mehr als 20 Segmente umfassen.

Ich habe mich entschieden, die erhobenen Daten in Hinblick auf Griebhabers Erwerbsstufen zu analysieren, da er sich bei der Entwicklung der Profilstufen am Konzept der ZISA-Studie von Clahsen, Meisel und Pienemann orientierte, welche vor allem mündliche Daten analysierten. Da auch ich mit mündlichen Daten arbeite, scheint es mir sinnvoll, mich an der ZISA-Studie und an der Profilanalyse von Griebhaber zu orientieren und nicht an der DiGS-Studie, da hier schriftliche Daten erhoben wurden. Der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion ist ein wesentlicher Punkt, dem bei der Analyse von Lerner Sprache große Beachtung geschenkt werden muss. Der Hinweis von Ahrenholz (2014), dass es bei mündlicher Produktion im Hinblick auf die Kategorisierung bestimmter Äußerungen zu Zweifelsfällen kommen kann, ist von hoher Relevanz. Als Beispiel führt Ahrenholz (2014) die Verbstellung in Nebensätzen mit „weil“ an, da auch Personen mit Deutsch als Muttersprache bei Kausalsätzen mit „weil“ das Verb sehr oft an zweiter Satzgliedstelle realisieren. Hier schlägt Ahrenholz vor, mündliche Produktionen von Muttersprachlern, die unter vergleichbaren Umständen erhoben wurden, als Orientierungsgröße heranzuziehen (vgl. Ahrenholz 2014, S. 174). Da dies den Rahmen meiner Arbeit sprengen würde, habe

⁸¹ Amt für Volksschule Schulevaluation und Schulentwicklung. Pädagogische Hochschule Thurgau. Lehre Weiterbildung Forschung. *Förderdossier DaZ*. (2014) Departement für Erziehung und Kultur Amt für Volksschule (Hrsg.) S. 17. Verfügbar unter: https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/20.../Startseite/.../Foerderdossier_DaZ.pdf [6. 11. 2016]

ich vorab entschieden, die Zweitstellung des Verbs in „weil-Sätzen“ zu akzeptieren, jedoch nicht als Verbendstellung zu bewerten.

Des Weiteren gilt es, neben den Unterschieden von mündlichen und schriftlichen Daten, auch die Erstsprache der Teilnehmer und deren Lernerbiographie zu beachten. Pienemann stützte die Reihenfolge der Erwerbsphasen auf einen anglophonen Lernenden aus einer Studie von 1998 sowie auf die Ergebnisse des ZISA-Projekts mit mehreren Teilnehmern unterschiedlicher romanischer Sprachen. Diehl et al. arbeiteten ausschließlich mit frankophonen Teilnehmern. Lahti (2014)⁸² untersuchte in ihrem Projekt die deutsche Wortstellung anhand mündlicher Testleistungen finnischer Gymnasiasten. Diehl bestätigt, dass der prägende Einfluss der L1 für den L2-Erwerb unbestritten ist und nachgewiesen wurde (vgl. Diehl, E./Christen, H., et al. 2000, S. 28). Um auch der Erstsprache der Forschungsteilnehmer Beachtung zu schenken habe ich, wie bereits in dem Kapitel Datenerhebung erwähnt, einige Fragen zur Sprachbiographie der Probanden gestellt, bevor die Teilnehmer mit der eigentlichen Erzählung der Bildgeschichte begannen. Aus Platzgründen kann in dieser Arbeit jedoch nicht auf die Erstsprache der Teilnehmer und deren Auswirkungen auf den L2-Erwerb eingegangen werden.

In dem nun folgenden Abschnitt soll die Analyse der erhobenen Lerneräußerungen genauer betrachtet und die daraus resultierende Profilbestimmung beschrieben werden. Bei der Zerlegung der Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten gilt es einige Besonderheiten zu beachten. So ist bei koordinierten Sätzen zu bedenken, dass ein weglassbares Subjekt und/oder auch ein weglassbares Finitum, welches im ersten Satz realisiert wurde, beim zweiten Satz ebenfalls mitberücksichtigt werden muss und dieser zweite Satz somit nicht als bruchstückhafte Äußerung zu klassifizieren ist (vgl. Griebhaber 2013, S. 155). Dass dieses Phänomen auch in diesem Projekt sehr häufig auftaucht und ein wesentliches Kriterium für die korrekte Ermittlung des Lernerprofils ist, sei anhand zweier Beispiele veranschaulicht:

Tabelle 10 Beispiel für einen koordinierten Satz auf PS 1 bei Lernerin ALI

ALI Bildgeschichte 2 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Er war ••• sehr müde,					1	
••• aber auch sehr •• zufrieden					1	

⁸² Lahti (2014).

Tabelle 11 Beispiel für einen koordinierten Satz auf PS 2 bei Lernerin JAC

JAC Bildgeschichte 2 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Der hat alles blockiert,				1		
alles kaputt gemacht				1		

Sowohl bei Sprecherin ALI als auch bei Sprecherin JAC entfallen im zweiten Teil des Satzes jeweils das Subjekt sowie das Finitum, dennoch sind diese minimalen satzwertigen Einheiten bei Sprecherin ALI als „einfache Äußerung mit finitem Verb“, also als Profilstufe 1 beziehungsweise bei Sprecherin JAC als Separation, und demnach als Profilstufe 2 zu kodieren und nicht der Profilstufe 0 „bruchstückhafte Äußerung“ zuzuschreiben.

Bei der Analyse und Auswertung der Lerneräußerungen trat ein weiteres bemerkenswertes Phänomen auf, das im folgenden Absatz anhand eines Beispiels erklärt werden soll.

Bei der Analyse der Äußerungen von Sprecher WIL scheint es interessant anzumerken, dass der Lerner der Profilstufe 4 nach Griebhaber eindeutig zuzuordnen ist, da der Lerner bei der ersten Datenerhebung drei Nebensätze mit Verbendstellung realisiert und auch bei der zweiten Datenerhebung drei Nebensätze mit Verbendstellung produziert, obwohl er in keiner der beiden Erzählungen mehr als zwei Inversionen anwendet. Dass dieser Proband dennoch Profilstufe 4 zuzuordnen ist, auch wenn die für Profilstufe 3 erforderliche Inversion von Subjekt und finitem Verb gemäß dem Mindestvorkommen nicht dreimal produziert wird, lässt sich sehr plausibel anhand des angenommenen U-förmigen Verlaufs des Zweitspracherwerbs und der Instabilität der Lernaltersprache erklären. Auch Clahsen, Meisel und Pienemann beschreiben dieses Phänomen:

Wenn zwei beliebige linguistische Merkmale R_i und R_j (z.B. Wortstellungsregeln) in einer Entwicklungssequenz geordnet sind, die durch die Beziehung $R_i \supset R_j$ gekennzeichnet ist, dann bedeutet dies nicht, daß der Erwerb von R_j abgeschlossen sein muß, bevor sich der Lerner R_i zuwendet. Dies wäre eine sehr unplausible Vorstellung vom L2-Erwerb angesichts der Tatsache, daß der Zweitspracherwerb wohl auch durch eine gewisse Instabilität seines Verlaufs gekennzeichnet ist.⁸³

Griebhaber weist in dem Aufsatz *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*.⁸⁴ auf einen weiteren

⁸³ Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), S. 140.

⁸⁴ Griebhaber (2006a), S. 10-12.

problematischen Aspekt der Profilanalyse nach Pienemann 1981 hin. Griebhaber kritisiert, dass bei Pienemann durch die Bereinigung der Transkripte sowie das strikte Zerlegen der Äußerungen in einzelsatzwertige Einheiten oft passende und pragmatisch angemessene Äußerungen eliminiert werden (vgl. Griebhaber 2006a, S. 11). Griebhaber führt als Beispiel für dieses problematische Vorgehen folgendes Beispiel an:

Es zeigt sich, dass manche syntaktisch einheitlichen Lerneräußerungen nicht in einem, sondern in zwei oder mehr Turns realisiert werden, z.B. wenn der Lerner beim Partner ein Wort erfragt, seine Äußerung also unterbricht, und anschließend mit dem erfragten Wort den ursprünglichen Äußerungsplan fortsetzt und beendet [...] ⁸⁵

Auch in dieser Arbeit trat das eben beschriebene Phänomen auf, wie zum Beispiel bei der folgenden Äußerung von Lernerin DIH:

Tabelle 12 Beispiel für die Realisierung einer Äußerung in mehreren Turns

[1] 23 [02:44.624 [03:14.6]

DIH [v] Und ah • • in de/ in der Nacht ah, âha, ich verstehe! In der Nacht ah ah • di/

[2]

..

DIH [v] der Vater • • • der Vater hat ah • • hat viele • viele, viele Stein an der Meer

[3]

.. 25 [03:15.4]

DIH [v] ah ((2s)) wie ist der Verb, aja gebracht.

MAU [v] Gebracht!

Bei der Zuordnung zu einer Profilstufe entschied ich, die Äußerung „*In der Nacht, der Vater hat viele Steine an das Meer gebracht.*“ trotz der Realisierung in zwei Turns als eine korrekte Separierung zu werten und diese Äußerung der Stufe 2 zuzuordnen und die eingefügte Frage „*Wie ist der Verb?*“ als Äußerung mit einer Subjekt-Verb-Inversion der Stufe 3 zuzuschreiben.

Eine weitere Schwierigkeit stellte zu Beginn der Profilbestimmung die Zuordnung von Infinitiven mit *zu* und *um...zu* Konstruktionen dar. Griebhaber bietet für diese Problematik folgende Lösung:

Fälle wie *Der Hund begann zu knurren.* (Deutsch & PC, Bildimpuls ANGST) sind relativ einfach zu lösen. Mit dem finiten Vollverb *begann* und dem Infinitiv *knurren* entsprechen sie

⁸⁵ Griebhaber (2006a), S. 11.

dem Strukturmuster der Separation. Diese Einordnung ist jedoch in *um zu*-Konstruktionen weniger überzeugend: *Er versuchte alles um es zu verhindern* (Deutsch & PC, Bildimpuls ANGST). In diesem Beispiel kann man einen mit der Konjunktion *um* eingeleiteten untergeordneten Nebensatz mit Infinitiv annehmen (vgl. Eisenberg 2006: § 11).⁸⁶

Anhand dieser Erklärung konnten die folgenden Lerneräußerungen zum Beispiel der Profilstufe 2 beziehungsweise der Profilstufe 4 zugeordnet werden:

Gruppe 2 JAC Bildgeschichte 2 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
[...] dann ich habe zu viel zu machen."				1		

Gruppe 1 KAS Bildgeschichte 1 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
und ist auf diese Bücher aufgestiegen,				1		
um ••• Kirsche zu sammeln.		1				

Und die folgende Äußerung konnte als Profilstufe 5 Insertion eines Nebensatzes gewertet werden.

Gruppe 1 KAS Bildgeschichte 1 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
weil das Kind diese Bücher, •• um eine Kirsche zu sammeln, •• brauchte.	1					

Dennoch gab es gerade im Hinblick auf Infinitiv-Konstruktionen mit *zu* oder *um...zu* einige, für mich nicht einfach zuzuordnende Lerneräußerungen, wie zum Beispiel die folgenden Konstruktionen:

Gruppe 2 NIK Bildgeschichte 1 L1 Serbisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
um zu ahm cherry essen.((9s))		1				

Bei diesem Beispiel des Lerners NIK bestand die Unsicherheit darin, ob diese Lerneräußerung trotz der falschen Position des Wortes *zu* sowie der englischsprachigen Realisierung des Akkusativobjekts „Kirschen“ dennoch als ein Nebensatz zu werten sei. In diesem Fall entschied ich mich für die Zuordnung dieser Äußerung zu Profilstufe 4.

Gruppe 1 WIL Bildgeschichte 1 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
••• dass das Kind ••• ah die Bücher ah zum Äpfeln ((1,2s)) ah ((1,3s)) ahm ((2,1s)) ahh Haben •• ben/ ben/ • benutzt hat.	1	1				

Bei der Äußerung des Lerners WIL gestaltete sich der Entscheidungsprozess noch schwieriger, da der Lerner eine Infinitiv-Konstruktion mit *um...zu* in gewisser Weise

⁸⁶ Griebhaber (2012), S. 185.

nominalisierte. Da ich in keinem von Griebhabers Aufsätzen Hinweise zum Umgang mit Nominalisierungen gefunden habe, entschied ich mich in diesem Fall die Konstruktion als Insertion eines Nebensatzes im Sinne von „um Äpfel zu haben“ zu bewerten und sie demnach der Profilstufe 5 zuzuordnen. Außerdem hatte die Entscheidung, die Äußerung Profilstufe 5 zuzuordnen keine Auswirkungen auf das Gesamtergebnis der Profilbestimmung des Lerner. Des Weiteren baute der Lerner diese Nominalisierung in einen korrekten Nebensatz mit Endstellung des finiten Verbs ein und erhielt deshalb auch einen Punkt für die Profilstufe 4. Auch wenn Griebhaber darauf hinweist, dass Äußerungen, in denen Strukturen zweier Stufen vorkommen, nur einmal erfasst werden sollen und der Profilstufe des höheren Strukturmerkmals zugeordnet werden sollen (vgl. Griebhaber <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/prf-anwenden.html> [21.9.2016]), empfinde ich diese Lösung in diesem spezifischen Fall als nicht sinnvoll, da der Lernende nicht nur einen „quasi Nebensatz“ in einen Satz einfügt, sondern auch noch einen eigenständigen Nebensatz korrekt zu Ende führt.

Im folgenden Abschnitt werden nun drei Profilanalysen präsentiert, welche die in dieser Studie vorkommenden Profile auf den Erwerbsstufen 2, 3 und 4 exemplarisch veranschaulichen und die Beschreibung der typischen Merkmale der jeweiligen Profilstufen ermöglichen sollen.

Ein beispielhaftes Profil auf der Erwerbsstufe 2 stellt die folgende Lerner Sprachenanalyse dar:

Abbildung 1 Beispielhaftes Profil auf Profilstufe 2

Gruppe 2 NOR Bildgeschichte 1 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	1	8	33	13
Σ gesamt	56					
Stufen Prozente	0	1,79	1,79	14,3	58,9	23,2
Ich bin sechsundzwanzig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Columbia!					1	
Meine Muttersprache ist Spanisch.					1	
Äh Deutsch.						1
Ja!						1
Nein nur Spanisch und jetzt Deutsch.						1
Englisch ich hab gelernt,				1		
aber ich hab nicht so viel Übung gemacht.				1		
((1s)) Ich verstehe,					1	
aber nicht sprechen.					1	
Und das is so.					1	
Ich hab gelernt ein bisschen,				1		
aber •• nicht so viele sprechen.					1	
Ja genau Englisch.						1
Jetzt • ein Jahr und sechs Monate.						1
In Spanien.						1
Ich bin in Österreich seit sechs Monate.					1	
Ein Jahr in Deutschland.						1
Ja ich war/ ich habe ein Deutschkurs gemacht.				1		
Ich war in der ((unverständlich, 0,4s)) -schule. Ha!					1	
Aber langsame Kurs.						1
Der war das ((unverständlich, 0,4s)).					1	
Äh Volkhochschule.						1
Mhm! Gut!						1
Ja!						1
Äh gibts ein Kind.					1	
Äh diese Kind gehe zu ein/ • der Mann.					1	
Uund • er wollte ein Buch • haben.				1		
Und der Maann • gibt de/ der/ den Kind ein kleines Buch.					1	
Er hatte gesagt:				1		
"Nein ich wollte eine ••• dick äh Buch ((1,3s)) Goethe Buch."					1	
Und der Mann •• äh ••• das schöne Kind •• gibt •• drei äh Buch.					1	
Und dann fünf Minu/ fünf Minuten später •• äh der Mann geht draußen.					1	
Und ((1,2s)) uns/ der Mann sieht ((1,1s)) den Kind ••• auf dem Buch ((1,1s))					1	
und er nehmen eine Obst/ • ein Obst von ein/ von einem Baum.					1	
••• Und ja äh, der Kind wol/ brauchen • nur diese/ •• brauchen Hilfe für diese Buch,					1	
((1s)) um dort ((1s)) gehe.		1				
Ja! Das ist nicht der Vater oder?					1	
Okay, äh er fragt ihn,					1	
••• er wollte ein Buch ••• o brauche ein Buch.					1	
Uund der Mann gibts ••• ein Buch für Kinder, •• genau für Kinder.					1	
Und er sagt, nein,					1	
er wollte eine vielleicht oben, sind ein bisschen größer, oder ••• ein bisschen besser • als für die Kind.					1	
Und daann, der Mann gibt drei Buch.					1	
Und der Kind weggehe.					1	
Und später, •• der Mann ist ganz • gespannt/ • spannt •					1	
und gehe draußen					1	
und die Kinder ist/ ••• er wollte nur ein Obst nehmen				1		
((1,1s)) und brauche dieses Buch.					1	
Is mehr: "Sch/ •• oh was ist das hier?"			1			
Er vielleicht denke,					1	
die Kinder wollte lesen.				1		
Mist!						1
Lesen, aber nicht/ mache nicht.					1	
Die kleine Buch nur brauche für andere Sache.					1	
Ja! Ja.						1

Die Lernerin kann Separationen recht sicher realisieren, wobei sie jedoch mit der Endstellung des Partizips noch einige Schwierigkeiten hat. Auch trennbare Verben wie zum Beispiel *weggehen* kann die Probandin nicht korrekt realisieren, wie der Satz

„Und der Kind weggehe.“ zeigt. Die korrekte Flexion der Verben bereitet der Lernerin noch große Schwierigkeiten, was auf Niveaustufe B2/2 nicht in diesem Ausmaß der Fall sein sollte. 58,9% der Äußerungen sind bei dieser Lernerin der Profilstufe 1 zuzuordnen und bestehen aus einfachen Sätzen mit einem finiten Verb. Die Lernerin produziert in 56 minimal satzwertigen Einheiten eine Inversion und eine Äußerung, die als finaler Nebensatz mit *um...zu* gewertet werden kann, auch wenn die Probandin das *zu* nicht realisiert. Abschließend ist bei diesem Lernerprofil eindeutig zu sagen, dass die Lernerin keinesfalls der Niveaustufe B2/2 zuzuordnen ist und mit hoher Wahrscheinlichkeit von einem Sprachkurs auf dem Niveau A2/2 viel mehr profitieren könnte. Auch bei den C-Tests konnte die Teilnehmerin im ersten Durchgang nur 32,5% und im zweiten Durchgang 42,5% der R/F-Punkte erlangen.

Exemplarisch für die Profilstufe 3 sei das folgende Lernerprofil angeführt:

Abbildung 2 Beispielhaftes Profil auf Profilstufe 3

Gruppe 1 LAV Bildgeschichte 1 LI Rumänisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	8	10	18	10
Σ gesamt	48					
Stufen Prozente	0	4,17	16,7	20,8	37,5	20,8
Ich bin siebenundzwanzig Jahre.					1	
Komme aus Rumänien.					1	
Mein/ meine Muttersprache ist Rumänisch.					1	
Als zweites ah Fremdsprache hab ich Englisch gelernt			1			
und Französisch gelernt			1			
und da hab ich auch ah • Spanisch • selbst gelernt.			1			
Ja gleichzeitig in der Schule.						1
Ja.						1
Also ((1,4s)) zehn Jahre oder so was • • zehn Jahre in der Schule.						1
Ja beim/ bei Fernseher.						1
Spanisch ist sehr ähnlich so wie Rumänisch und ja.					1	
Also äh. Englisch und Französisch in der Schule ah Spanisch und jetzt Deutsch.						1
Seit ich in/ seit einem Jahr, seit ich in • Wien bin.		1				
Na fast einem Jahr ja ich habe im Mai letztes Jahr also elf Monate.					1	
In (Name des Instituts) ja immer in (Name des Instituts).						1
M, wie lange muss diese Geschichte sein?			1			
Ja.						1
Ich glaube,					1	
diese Geschichte geht um äh einem Kind,					1	
äh der äh fragt seinem Opa,					1	
ich glaube					1	
er fragt seinem Opa,					1	
er fragt nach ah ein paar Bücher					1	
und seine Opa war ein bisschen überrascht,					1	
dass dieses junges Kind wollte/ wollte lesen/ wollte schon lesen.				1		
Und er hat ah ein leichter/ leichtes Buch gebietet,				1		
aber er hat nein gesagt.				1		
Er wollte äh größere, größere Bücher haben.				1		
Ah • • • und dan/ danach war er/ der Opa ein bisschen stolz,			1			
glaub ich,			1			
weil sein Enkelkind hat/ wollte so • • Goethe lesen, so schwierige Bücher.				1		
Aber • das Kind wollte einfach nur äh Kirschen • • • nehmen von einem höhe ah Baum.				1		
((1,1s)) "Darf ich ein Buch haben?".			1			
Oder? Äh:						1
"Nein, nein ich möchte ein großer/ größere Buch/ größeres Buch • • haben."				1		
Ja.						1
Er denkt,					1	
er ist überrascht					1	
und • • er denkt,					1	
dass so ein kluges • Enkelkind hat er.					1	
Beim letzten Bild ist er ah • • mehr überrascht,			1			
• weil er wollte gar nicht lesen,				1		
nur essen/ ((1,6s)) Kirschen essen. ☺				1		
Aber auch klug, weil er hat die Bücher benutzt, •				1		
um Kirschen zu nehmen.		1				
Ist lustige Geschichte,					1	
ich glaube.					1	
Ja.						1

Die Lernerin LAV ist der Profilstufe 3 zuzuordnen. In 48 Äußerungen produziert die Lernerin insgesamt 8 Subjekt-Verb-Inversionen, was 16,7% der Gesamtäußerungen sind. Es lässt sich auch erkennen, dass die Separation sowohl bei Perfekt-Strukturen als auch bei Modalverben sehr häufig und korrekt gebraucht wird. Die Lernerin realisierte bereits zwei Nebensätze, und zwar einen Finalsatz sowie einen Temporalsatz mit Verbendstellung. Die Verben werden bis auf ein unregelmäßiges Perfekt Partizip (gebietet statt geboten) korrekt flektiert.

Die Profilstufe 4 kann anhand dieses Beispiels veranschaulicht werden:

Abbildung 3 Beispielhaftes Profil auf Profilstufe 4

Gruppe 1 KAS Bildgeschichte 1 LI Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	1	6	11	11	8	14
Σ gesamt	51					
Stufen Prozente	2	12	22	22	16	27
Siebenundzwanzig.						1
Ich komme aus Polen.					1	
••• Fremdsprach/ erste Fremdsprache?						1
Ah Polnisch!						1
Ich habe noch Russisch und Englisch gelernt.				1		
Gleichzeitig!						1
Ja! Ja in vierte Klasse, gleichzeitig.						1
Ja! Mh, ja, in Fachschule.						1
Also statt äh statt ähm Russisch hab ich Deutsch gelernt.			1			
((1,4s)) Ehrlich sagen, seit ich in Wien bin.		1			1	
Also mit den Pausen auch.						1
((1,5s)) Aber. Seit fünf Jahren!						1
Äh nein seit vier, im ersten Jahr, also/ als ich nach Wien gekommen bin, hab ich nur Englisch gesprochen.		1				
Dann hab ich erst Deutsch • sprechen und lernen • angefangen.			1			
Äh also in Wien schon?						1
Äh auf der Uni. Ja!						1
Und dann hab ich noch beim (Name des Instituts) / dort hab ich auch viele Kurse gemacht und dann nach wieder eine Paus hab ich ja/ bin ich zum (Name des Instituts) gekommen.			1			
((3,5s)) Also ich würde sagen, was ich äh eins zwei drei?				1		
((unverständlich, 1s)) Ähm, ((1s)) also in dieser Geschichte, • auf diesen Bilder, hab ich äh ein Kind mit seinem Op a ge Äh der Opa wollte ((1s)) diesem Kind äh •• ein Buch zum Lesen geben.				1		
((6,6s)) Zuerst ein Buch, Robinson Crusoe und dann ein andere zum Lernen.						1
Ah das Kind hat die Bücher mitgenommen und ins Garten gegangen.				1		
Der Opa dachte, dass das ((2,5s)) Onkelkind äh die Bücher lesen wird, aber das Kind hat äh •• diese Bücher unter dem ((1,2s)) Stamm gestellt und ist auf diese Bücher aufgestiegen, um •• Kirsche zu sammeln.		1				
Und der Opa war ((1,2s)) total erschockt. Ahm. Was könnte er fragen. ((5,8s)) "Opa könntest du mir was ((3,2s)) Dickes geben bitte ((1,8 s)) was Hohes geben?" ((1,5s)) Und der Opa hat ihm ein Buch, •• ein großes Buch • Robinson Crusoe, gegeben. Äh, nein •• ist ein bisschen geärgert.			1			
((2s)) Nein! ((2,8s)) Er wollte nicht. "Gib mir was äh ••• Dickeres ((1,5s)) gib mir wa/ was Dickeres!", und der Opa hat ihm ja Bücher von Goethe gegeben.			1			
Und das Kind war zufrieden. ••• Hat drei äh •• große Bücher von Goethe ((2s)) äh bekommen. Und der Opa war auch zufrieden ••• und dachte, dass das Kind ja die Bücher les/ lesen • will. Und dann ist der Opa aus dem Haus •• gegangen ((1s)) mit einer Pfeife. Und als er ins Garten •• gekommen ist, •• mh ((1,5s)) war er •• schockiert, weil das Kind diese Bücher, •• um eine Kirsche zu sammeln, •• brauchte.				1		
Bitte!	1					

Die Lernerin KAS verwendet im Laufe der Erzählung, die 51 Äußerungen umfasst, 6 Nebensätze mit Verbendstellung. Sowohl die Separation als auch die Inversion werden von der Lernerin häufig und korrekt gebraucht und machen insgesamt 44% der Äußerungen aus. Diese Lernerin konnte auch eine Äußerung auf Profilstufe 5 realisieren, indem sie einen Nebensatz in einen Satz einfügte und den begonnen Satz danach auch korrekt zu Ende führte: „*Und als er ins Garten gekommen ist, war er schockiert, weil das Kind diese Bücher, um Kirschen zu sammeln, brauchte.*“ Die Flexion der Verben bereitet der Lernerin keinerlei Schwierigkeiten mehr. Bei den C-Tests konnte die Lernerin im ersten Durchgang zu Kursbeginn 57,5% von den R/F-Punkten erreichen und im zweiten Durchgang am Ende des Kurses konnten von ihr schließlich 72,5% der R/F-Punkte erreicht werden.

Im Folgenden wird ein tabellarischer Überblick über die erreichten Profilstufen der Teilnehmer geboten. Für die tabellarische Darstellung der Ergebnisse der Profilbestimmungen werden aus Platzgründen die Abkürzungen PS für Profilstufe und MSE für minimale satzwertige Einheiten verwendet.

Tabelle 13 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 1 erste Datenerhebung

Teilnehmer	MSE auf PS 5	MSE auf PS 4	MSE auf PS 3	MSE auf PS 2	MSE auf PS 1	MSE auf PS 0	MSE gesamt	PS
ANE	0	2	2	8	21	10	43	2
DIH	0	1	4	9	13	10	37	3
KAS	1	6	11	11	8	14	51	4
LAV	0	2	8	10	18	10	48	3
MAR	0	9	4	7	26	18	64	4
NIC	0	5	7	9	39	15	75	4
PoP	0	6	11	8	26	15	66	4
VIC	0	0	6	4	35	27	72	3
WIL	1	3	2	13	8	9	36	4

Tabelle 14 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 1 zweite Datenerhebung

Teilnehmer	MSE auf PS 5	MSE auf PS 4	MSE auf PS 3	MSE auf PS 2	MSE auf PS 1	MSE auf PS 0	MSE gesamt	PS
ANE	0	2	0	12	18	4	36	2
DIH	0	2	2	7	14	10	35	2
KAS	0	2	4	10	7	3	26	3
LAV	0	3	2	2	10	7	24	4
MAR	0	4	4	6	17	6	37	4
NIC	0	1	7	7	20	11	46	3
PoP	0	1	4	7	22	6	40	3
VIC	0	0	0	8	25	15	48	2
WIL	0	3	1	5	16	4	29	4

Tabelle 15 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 2 erste Datenerhebung

Teilnehmer	MSE auf PS 5	MSE auf PS 4	MSE auf PS 3	MSE auf PS 2	MSE auf PS 1	MSE auf PS 0	MSE gesamt	PS
ALI	0	7	3	6	13	10	39	4
JAC	0	2	5	15	30	13	65	3
LIL	0	1	3	4	39	13	60	3
MAGF	0	2	3	5	22	12	44	3
MAG W	0	2	2	11	23	15	53	2
NIK	0	2	4	10	22	11	49	3
NOR	0	1	1	8	33	13	56	2
OGN	0	1	4	15	12	10	42	3

Tabelle 16 Darstellung der ermittelten Profilstufen der einzelnen Teilnehmer aus Gruppe 2 zweite Datenerhebung

Teilnehmer	MSE auf PS 5	MSE auf PS 4	MSE auf PS 3	MSE auf PS 2	MSE auf PS 1	MSE auf PS 0	MSE gesamt	PS
ALI	0	3	1	10	11	6	31	4
JAC	0	1	3	23	27	10	64	3
LIL	0	0	2	4	19	10	35	2
MAGF	0	1	3	3	10	6	23	3
MAGW	0	1	3	8	11	8	31	3
NIK	0	0	7	6	10	4	27	3
NOR	0	1	4	5	21	5	36	3
OGN	0	1	4	14	6	8	33	3

8.3 Analyse der Lernaltersentwicklung anhand der Profilanalysen und Bezugnahme auf den Unterrichtsinhalt

In beiden der teilnehmenden Gruppen wurde das Kursbuch Aspekte 2 Teil 2, welches zum Erlangen der Niveaustufe B2/2 führen soll, verwendet. Beide Lehrkräfte orientierten sich bei den im Kurs behandelten Grammatikthemen an den Vorgaben des Buches und übernahmen auch die darin empfohlene Progression. Aspekte 2/2 schlägt folgende Grammatikkapitel und Progression vor (vgl. Aspekte Lehr- und Arbeitsbuch 2 Teil 2⁸⁷):

- Passiv mit sein
- Vergleichssätze mit als, als ob und als wenn im Konjunktiv II
- Textzusammenhang: Unter diesem Begriff werden Pronominaladverbien wie zum Beispiel *daran, darauf, darüber, wofür* und *worauf*, Pronomen (Personalpronomen, Possessiv-, Demonstrativ-, Relativ- und Indefinitpronomen), Lokal- und Temporaladverbien wie zum Beispiel *damals, dorthin* und einige

⁸⁷ http://www.klett-sprachen.de/downloads/5861/aspekte-neu_b2_lb_inhaltsverzeichnis/pdf [21. 9. 2016]

Konnektoren wie zum Beispiel *weil, denn, deshalb, trotzdem* und *nachdem* behandelt. Diese Themen stellen eine Wiederholung von Grammatikkapiteln aus Aspekten B1 und B2/1 dar.

- Modalsätze mit *dadurch, dass* und *indem*
- Nomen, Verben und Adjektive mit Präpositionen
- Indirekte Rede mit Konjunktiv I
- Nominalisierung von Verben
- Modalpartikeln
- Partizipien als Adjektive
- Konnektor während, Präpositionen mit Genitiv

In beiden Gruppen wurden die Grammatikkapitel und Übungen des Buches noch mit zusätzlichen Übungsblättern zu den Grammatikthemen ergänzt. Dazu verwendeten beide Lehrkräfte Kopien von den Internetseiten <http://mein-deutschbuch.de/startseite.html> und www.graf-gutfreund.at/.

Um die produktiven Fähigkeiten der Lernenden zu fördern, verlangten beide Lehrkräfte von jedem Teilnehmer im Laufe des vierwöchigen Kurses ein Kurzreferat. In Gruppe 1 wurden zu Beginn des Kurses längere Zeitungsartikel zu unterschiedlichen Themen wie zum Beispiel zu geschlechterspezifischen Rollen und Klischees, Migration, Literatur und Film vergeben. Die Teilnehmer sollten diese lesen, zusammenfassen, dazu Verständnisfragen ausarbeiten und eine Präsentation vorbereiten. In Gruppe 2 sollte das jeweilige Herkunftsland und dessen kulturelle Besonderheiten von den Lernenden in einem Kurzreferat präsentiert werden.

In jeder Gruppe gab es neben Grammatikübungen auch schriftliche Hausübungen zur Förderung der selbstständigen Textproduktion.

Wenn man nun die erhobenen Daten und die daraus resultierenden Profilbestimmungen betrachtet, lassen sich einige bemerkenswerte Beobachtungen machen, die für jede der zwei Gruppen separat diskutiert werden sollen.

8. 3. 1 Gruppe 1

In Gruppe 1, die aus neun Teilnehmern bestand, ist zu bemerken, dass diese Gruppe sowohl bei den C-Tests als auch bei der Profilanalyse durchschnittlich bessere Ergebnisse erlangen konnte als die Teilnehmer der zweiten Gruppe. Von neun Teilnehmern

konnten zu Beginn des Kurses bereits fünf Probanden der Profilstufe 4 zugeordnet werden, drei erreichten Profilstufe 3 und nur ein Lerner war der Profilstufe 2 zuzuordnen. Bei den C-Tests konnte zu Beginn des Kurses zwar kein Teilnehmer den Referenzwert von 70% bei den R/F-Punkten erreichen, jedoch konnten am Ende der Kursstufe fünf der neun Teilnehmer genau oder mehr als 70% erlangen. Die durchschnittliche Gruppenleistung lag bei der ersten Durchführung des C-Tests bei 52,5% und bei der zweiten Durchführung bei 68,75%. Mit Blick auf die Profilanalyse ist zu beobachten, dass zwar zu Beginn des Kurses, wie bereits erwähnt, fünf Teilnehmer die Profilstufe 4 erreichten, dass sich jedoch nur eine Teilnehmerin im Verlauf des Kurses von Profilstufe 3 auf Profilstufe 4 verbessern konnte. Drei der Lerner stagnierten und konnten auch nach Ende des Kurses keine höhere Profilstufe als die zuvor ermittelte erreichen. Sehr interessant ist, dass fünf der neun Teilnehmer bei der zweiten Lerner-sprachenanalyse auf einer niedrigeren Profilstufe zu verorten waren als bei der ersten Datenerhebung. Dieses überraschende Ergebnis lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass sich bei den Lernenden nach einem vierwöchigen Kurs mit sehr intensivem grammatikalischem Input ein kurzzeitiger Rückschritt in ihrem Spracherwerbsstand zeigt, da sich der Spracherwerb nicht linear vollzieht, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert wurde, sondern als dynamischer Prozess mit einer u-förmigen Verlaufskurve verstanden werden muss. So schreibt auch Demme (2007):

In diesem Sinne verstehen wir heute Fremdspracherwerb als einen individuellen, aktiven, kreativen Prozess, der nicht linear, sondern eher als dynamischer Rotationsvorgang abläuft, in welchem Lernfortschritte, aber auch Lernstillstände und Rückschritte möglich sind [...].⁸⁸

8. 3. 2 Gruppe 2

Gruppe 2 bestand aus acht Teilnehmern. Es war bereits nach der ersten Datenerhebung anhand des C-Tests und der Profilanalyse zu erkennen, dass es sich bei dieser Gruppe, welche ebenfalls dem Niveau B2/2 zugeordnet war, um eine durchschnittlich schwächere Gruppe als die erste Gruppe handelte. Bei dem ersten C-Test konnte diese Gruppe durchschnittlich 46,25% bei den R/F-Werten erlangen und auch bei der zweiten Durchführung des C-Tests am Ende des Kurses erreichte die Gruppe 2 durchschnittlich einen niedrigeren Prozentsatz beim R/F-Wert als Gruppe 1 und zwar 63,75%. Nach der ersten Erhebung zur Lerner-sprachenanalyse konnte in dieser Gruppe nur eine Probandin der Profilstufe 4 zugeordnet werden. Fünf der Teilnehmer waren

⁸⁸ Demme (2007), S. 207.

auf Profilstufe 3 zu verorten und zwei Lerner erreichten Profilstufe 2. Die Analyse der zweiten Lernaltersprachenelicitierung zeigte bei zwei Probanden das Erlangen einer nächsthöheren Profilstufe. Jene Teilnehmer, welche zuvor nur auf Profilstufe 2 zu verorten gewesen waren, konnten im Verlauf des Kurses die Erwerbsstufe 3 erreichen. Fünf der Probanden konnten auch nach vier Wochen keine nächsthöhere Erwerbsstufe erlangen und stagnierten. Bei einer Probandin trat das zuvor bereits beschriebene Phänomen der Regression auf und sie konnte bei der zweiten Datenerhebung anstatt Profilstufe 3 nur noch Profilstufe 2 zugewiesen werden.

8. 4 Vergleich der Profilanalyse mit den Ergebnissen der C-Tests

In diesem Abschnitt soll nun die wesentlichste Fragestellung dieser Arbeit beantwortet werden, und zwar, ob die Profilanalyse und der C-Test zu den gleichen Ergebnissen für die Verortung der Lerner auf einem Sprachniveau führen oder nicht und ob zwischen den Resultaten der C-Test und jenen der Profilanalyse eine Korrelation besteht und sie demnach das gleiche Konstrukt messen. Zu diesem Zweck werden zunächst alle für jeden einzelnen Teilnehmer erhobenen Daten nach Gruppen gegliedert in zwei Tabellen dargestellt, um einen besseren Überblick über die Ergebnisse zu bieten. Anschließend werden die Ergebnisse der C-Tests und der Profilanalyse aller 17 Teilnehmer aus der ersten Datenerhebung einander in dem Statistikprogramm SPSS gegenübergestellt. Anhand von Kendalls Tau soll nun berechnet werden, ob eine mögliche signifikante Korrelation besteht.

Tabelle 17 Gegenüberstellung aller erhobenen Daten in Gruppe 1

Teilnehmer	Alter	L1	Lernt Deutsch als L2 seit:	C-Test R/F-Wert in %	C-Test WE-Wert in %	C-Test Dif-Wert	Profilstufe
ANE Testung 1	17	Bosnisch	6 Monaten	62,5 %	78,75%	16,25	2
ANE Testung 2			7 Monaten	81,25%	96,25%	15	2
DIH Testung 1	25	Chinesisch	1 Jahr 8 Monaten	43,75%	61,25%	17,5	3
DIH Testung 2			1 Jahr 9 Monaten	58,75%	72,5%	13,75	2
KAS Testung 1	27	Polnisch	4 Jahren	57,5%	77,5%	20	4
KAS Testung 2			4 Jahren 1 Monat	72,5%	88,75%	16,25	3
LAV Testung 1	27	Rumänisch	11 Monaten	60%	73,75%	13,75	3
LAV Testung 2			1 Jahr	82,5%	93,75%	11,25	4
MAR Testung 1	26	Ungarisch	der Grund- schule	57,5%	81,25%	23,75	4
MAR Testung 2			+ 1 Monat	70%	87,5%	17,5	4
NIC Testung 1	47	Englisch	1 Jahr	52,5%	71,25%	18,75	4
NIC Testung 2			1 Jahr 1 Monat	62,5%	85%	22,5	3
PoP Testung 1	20	Farsi	1 Jahr 2 Monaten	66,25%	80%	13,75	4
PoP Testung 2			1 Jahr 3 Monaten	77,5%	90%	12,5	3
VIC Testung 1	22	Spanisch	1 Jahr 2 Monaten	32,5%	55%	22,5	3
VIC Testung 2			1 Jahr 3 Monaten	57,5%	76,25%	18,75	2
WIL Testung 1	26	Spanisch	2 Jahren	42,5%	62,5%	20	4
WIL Testung 2			2 Jahren 1 Monat	56,25%	75%	18,75	4

Tabelle 18 Gegenüberstellung aller erhobenen Daten in Gruppe 2

Teilnehmer	Alter	L1	Lernt Deutsch als L2 seit:	C-Test R/F-Wert in %	C-Test WE-Wert in %	C-Test Dif-Wert	Profilstufe
ALI Testung 1	40	Polnisch	der Grundschule	61,25%	78,75%	17,5	4
ALI Testung 2				73,75%	90%	16,25	4
JAC Testung 1	25	Spanisch	10 Jahren mit Unterbrechung	43,75%	60%	16,25	3
JAC Testung 2			+ 1 Monat	60%	77,5%	17,5	3
LIL Testung 1	47	Ungarisch	3 Jahren	38,75%	67,5%	28,75	3
LIL Testung 2			3 Jahren und 1 Monat	55%	80%	25	2
MAGF Testung 1	30	Polnisch	4 Monaten	62,5%	77,5%	15	3
MAGF Testung 2			5 Monaten	73,75%	83,75%	10	3
MAGW Testung 1	24	Polnisch	der Grundschule mit Unterbrechung seit 6 Monaten ohne Unterbrechung	32,5%	56,25%	25	2
MAGW Testung 2				65%	81,25%	16,25	3
NIK Testung 1	31	Serbisch	der Grundschule mit langer Unterbrechung	48,75%	71,25%	22,5	3
NIK Testung 2				71,25%	88,75%	17,5	3
NOR Testung 1	26	Spanisch	1 Jahr und 6 Monaten	32,5%	55%	22,5	2
NOR Testung 2			1 Jahr und 7 Monaten	42,5%	68,75%	26,25	3
OGN Testung 1	24	Serbisch	9 Monaten	48,75%	68,75%	20	3
OGN Testung 2			10 Monaten	63,75%	86,25%	22,5	3

8. 4. 1. Berechnung von Kendalls τ_b

Bevor Kendalls τ_b berechnet wird, gilt es jedoch eine Nullhypothese (H_0) und eine Alternativhypothese (H_1) zu formulieren. Da in dieser Arbeit überprüft werden soll, ob zwischen den Ergebnissen des C-Tests und den Ergebnissen der Profilanalyse eine Korrelation besteht, könnte die Alternativhypothese folgendermaßen lauten:

H_1 = Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des C-Tests und den Ergebnissen der Profilanalyse.

Die Nullhypothese müsste demnach lauten:

H_0 = Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Testergebnissen.

Da jedoch nicht nur irgendein Zusammenhang, sondern ein positiver Zusammenhang erhofft wird, handelt es sich um eine gerichtete Hypothese. Die konkretisierte Alternativhypothese lautet nun:

H_1 = Es besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des C-Tests und den Ergebnissen der Profilanalyse.

Es handelt sich nun um eine gerichtete Hypothese.

In der empirischen Sozial- und Humanforschung arbeitet man nicht mit deterministischen Theorien und Hypothesen, die den Anspruch erheben, ausnahmslos jeden Einzelfall zu erklären [...]. Stattdessen setzt man eine (bislang nicht geklärte oder grundsätzlich nicht erklärbare) Individualität der Einzelfälle voraus und erhebt mit probabilistischen (wahrscheinlichkeitstheoretischen) Theorien und Hypothesen („probabilistic theories/hypotheses“) lediglich den Anspruch, die untersuchten Phänomene der Tendenz nach bzw. auf Aggregatebene zu erklären [...].⁸⁹

Das heißt, die Nullhypothese wird nie mit hundertprozentiger Sicherheit, sondern mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit abgelehnt. Diese Wahrscheinlichkeit wird anhand eines Signifikanztests ermittelt.

Man prüft also mit einem Signifikanztest nicht, welche der beiden Hypothesen (H_0 und H_1) eher mit den Daten „zu vereinbaren“ ist, [...]. Man testet nur, wie gut und mit welcher Wahrscheinlichkeit die Daten mit der Nullhypothese zu vereinbaren sind. Diese Wahrscheinlichkeit wird auch als **Irrtumswahrscheinlichkeit** bezeichnet.⁹⁰

⁸⁹ Döring/Bortz (2016), S. 50.

⁹⁰ Meindl (2011), S. 149.

Bevor man die Daten berechnet, muss ein Signifikanzniveau festgelegt werden. Gängig sind die Niveaus $\alpha = 0,05$, $\alpha = 0,01$ und $\alpha = 0,001$. Wenn das Ergebnis des statistischen Verfahrens, also der p-Wert kleiner oder gleich α ist, spricht man von einem statistisch signifikanten Ergebnis, wenn für α das Signifikanzniveau 0,05 festgelegt wurde. Von einem sehr signifikanten Ergebnis wird gesprochen, wenn p kleiner oder gleich α ist und für α das Signifikanzniveau 0,01 festgelegt wurde. Höchst signifikant ist ein Ergebnis, wenn der p-Wert kleiner oder gleich α ist und das Signifikanzniveau von α auf 0,001 festgelegt wurde. Wenn das Ergebnis einer Berechnung zum Beispiel einen Wert von $p = 0,04$ ergibt, liegt die Wahrscheinlichkeit bei 4%, dass die Nullhypothese fälschlicherweise abgelehnt wird. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit, dass es in Wirklichkeit doch keinen Zusammenhang gibt, liegt bei 4%. Man würde dann sagen, dass der Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen auf einem Niveau von $p < 0.05$ signifikant ist.

Um festzustellen, ob zwischen den Resultaten der C-Tests und den Ergebnissen der Profilanalyse eine mögliche signifikante Korrelation besteht, wurden die Prozentwerte des R/F-Werts der einzelnen Teilnehmer in die Ankerreihe R (x) in absteigender Reihenfolge eingegeben. Die Profilstufen, die den jeweiligen Teilnehmern zugewiesen wurden, wurden in die Vergleichsreihe R (y) eingetragen.

Zuletzt soll vor der Berechnung noch entschieden werden, ob die Signifikanz einseitig oder zweiseitig getestet werden muss. Da es sich in dieser Arbeit um eine gerichtete Hypothese handelt, muss der Signifikanztest einseitig durchgeführt werden. Bei einer gerichteten Hypothese liegt der Ablehnungsbereich der H_0 nur an einem Ende der Verteilung (vgl. Meindl 2011, S. 151).

Es wurden also die Ergebnisse der C-Tests (R/F-Werte in Prozent) aller Probanden (N=17) der ersten Datenerhebung in die Ankerreihe R (x) eingegeben und die entsprechenden Profilstufen in der Vergleichsreihe R(y) hinzugefügt (Abb. 4). Schließlich wurde Kendalls Tau_b einseitig berechnet (Abb. 5).

Abbildung 4 Eingabe der Ergebnisse der ersten Datenerhebung beider Gruppen in das Statistikprogramm SPSS

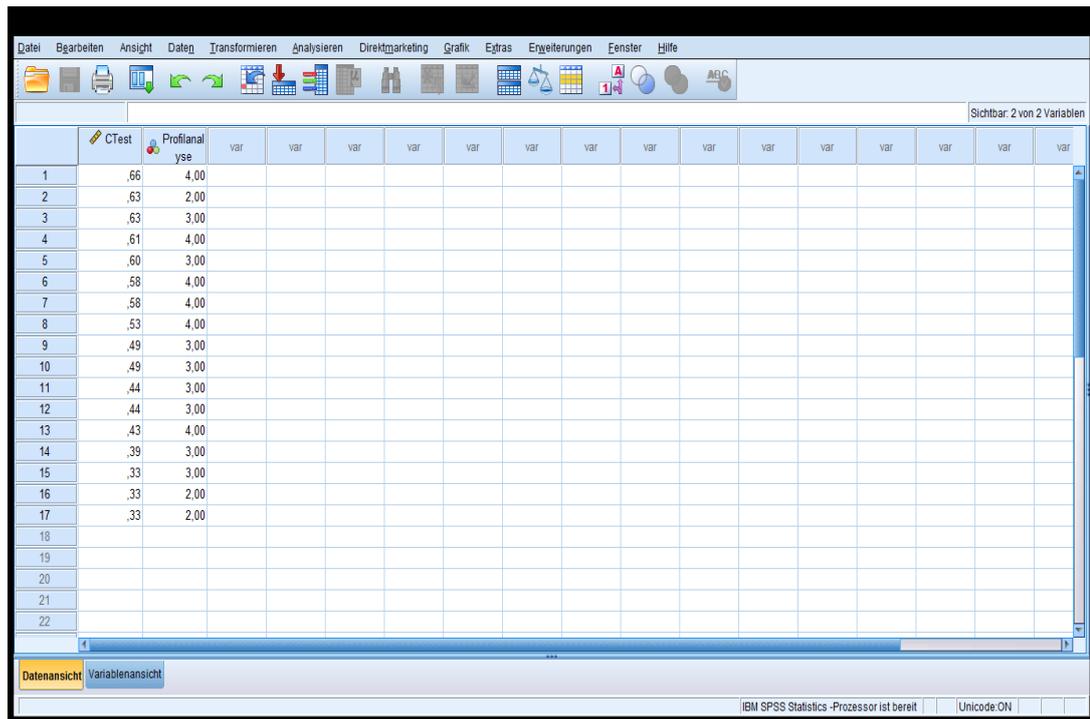
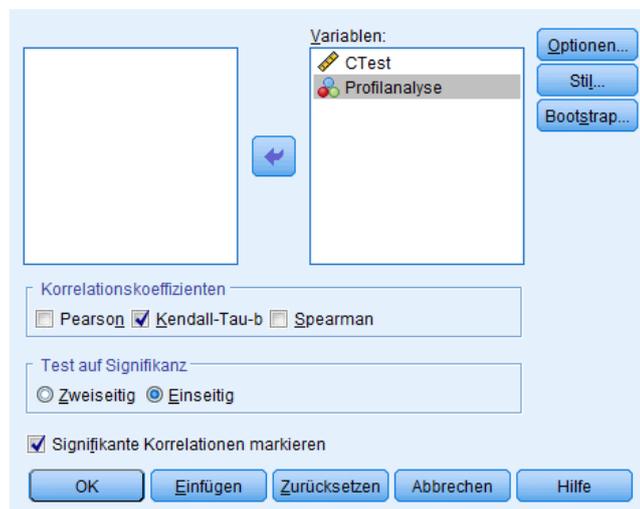


Abbildung 5 Berechnung von Kendalls Tau_b in SPSS



Die erste Berechnung führte zu folgendem Ergebnis:

Abbildung 6 Ergebnis der Berechnung von Kendalls Tau_b für die Ergebnisse aus der ersten Datenerhebung

Correlations

			C-Test	Profilanalyse
Kendall's tau_b	C-Test	Correlation Coefficient	1,000	,343*
		Sig. (1-tailed)	.	,047
		N	17	17
	Profilanalyse	Correlation Coefficient	,343*	1,000
		Sig. (1-tailed)	,047	.
		N	17	17

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Die Berechnung von Kendalls Tau_b zeigt, dass zwischen den Ergebnissen der C-Tests und jenen der Profilanalyse eine signifikante Korrelation auf dem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ besteht. Der Korrelationskoeffizient $r = 0,343$ weist auf eine positive Korrelation hin. Auf die Bedeutung dieses Resultats wird in dem Abschnitt *Interpretation der Ergebnisse* eingegangen.

Nach demselben Verfahren wurde die Berechnung von Kendalls Tau_b schließlich auch für die Ergebnisse der zweiten Datenerhebung nach einem vierwöchigen Sprachkurs durchgeführt. Abbildung 7 zeigt die eingegebenen Daten der zweiten Erhebung.

Abbildung 7 Eingabe der Ergebnisse der zweiten Datenerhebung beider Gruppen in das Statistikprogramm SPSS.

	CTest	Profilanalyse
1	,83	4,00
2	,81	2,00
3	,78	3,00
4	,74	4,00
5	,74	3,00
6	,73	3,00
7	,71	3,00
8	,70	4,00
9	,65	3,00
10	,64	3,00
11	,63	3,00
12	,60	3,00
13	,59	2,00
14	,58	2,00
15	,56	4,00
16	,55	2,00
17	,43	3,00
18		
19		
20		
21		
22		

Das Ergebnis für die Berechnung von Kendalls Tau_b der zweiten Datenerhebung sah folgendermaßen aus:

Abbildung 8 Ergebnis der Berechnung von Kendalls Tau_b für die Ergebnisse aus der zweiten Datenerhebung.

			CTest	Profilanalyse
Kendall's tau_b	CTest	Correlation Coefficient	1,000	,248
		Sig. (1-tailed)	.	,109
		N	17	17
	Profilanalyse	Correlation Coefficient	,248	1,000
		Sig. (1-tailed)	,109	.
		N	17	17

Bei der Berechnung von Kendalls Tau_b der Ergebnisse der zweiten Datenerhebung liegt keine Korrelation auf dem Signifikanzniveau $\alpha = 0,05$ vor.

8. 4. 2 Interpretation der Ergebnisse

Es zeigt sich nun, dass bei den Ergebnissen der ersten Datenerhebung anhand von Kendalls Tau_b eine signifikante positive Korrelation festgestellt werden kann, jedoch bei den Ergebnissen der zweiten Datenerhebung keine signifikante Korrelation vorliegt. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten diese Ergebnisse zu interpretieren.

Eine mögliche Erklärung für das Nichtvorhandensein einer signifikanten Korrelation bei den Ergebnissen der zweiten Datenerhebung könnte sein, dass sich die Lerneffekte in einem der Tests eher äußern als im anderen Test. Dies ist jedoch eine recht unwahrscheinliche Erklärung.

Viel wahrscheinlicher ist es, dass sich die Unterschiede der Ergebnisse anhand der klassischen Testtheorie⁹¹ und ihren Axiomen zu Messungen erklären lassen.

Die klassische Testtheorie geht davon aus, dass sich jeder Messwert einer Person aus einem wahren Wert (*true score*) und einem zufälligen Messfehler ergibt, dies wird

⁹¹ <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/klassische-testtheorie/7800> [24. 9. 2016]

auch als Verknüpfungsaxiom bezeichnet (vgl. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/klassische-testtheorie/> [24. 9. 2016]). Ein weiteres Axiom der klassischen Testtheorie ist das sogenannte Existenzaxiom, welches besagt, dass

[...] der wahre Wert als Erwartungswert der Messung einer Person v in Item i eines Tests existiert [...]. Aus der Verbindung von Existenz- und Verknüpfungsaxiom resultiert, dass der Erwartungswert des Fehlers $\bar{\epsilon}_{vi}$ gleich Null ist.⁹²

Ein zufälliger Messfehler überdeckt den wahren Wert und kann demnach, vor allem bei einer geringen Teilnehmer Zahl, wie sie in dieser Arbeit gegeben ist, zu Abweichungen vom wahren Wert führen.

Wenn man also das Existenzaxiom mit dem Verknüpfungsaxiom kombiniert, ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass sich der Messfehler bei einer größeren Anzahl an Testpersonen oder einer Vielzahl an Testwiederholungen irgendwann ausgleicht.

Meines Erachtens zeigen die beiden Berechnungen von Kendalls τ_b , dass die beiden Testformate, also der C-Test und die Profilanalyse in gewisser Weise annähernd das gleiche Konstrukt messen. Jedoch ist zu beachten, dass der C-Test, vor allem wenn ausschließlich die R/F-Werte für den Vergleich mit der Profilanalyse herangezogen werden, sein Augenmerk sowohl auf morphosyntaktische als auch auf orthographische Kompetenzen legt, während die Profilanalyse weder orthographische noch morphologische Korrektheit berücksichtigt (vgl. Kassem/Marx, 2013, S. 125).

Für die Interpretation der konkreten Ergebnisse heißt das meines Erachtens, dass man davon ausgehen kann, dass die beiden Testverfahren in etwa dasselbe messen, da in beiden Fällen eine Korrelation vorliegt. Der Umstand, dass diese Korrelation jedoch nur für die Ergebnisse des ersten Durchgangs signifikant wird, sollte daher ein Anstoß sein, dies noch einmal mit einer größeren Fallzahl zu überprüfen, um zufällige Messfehler auszugleichen.

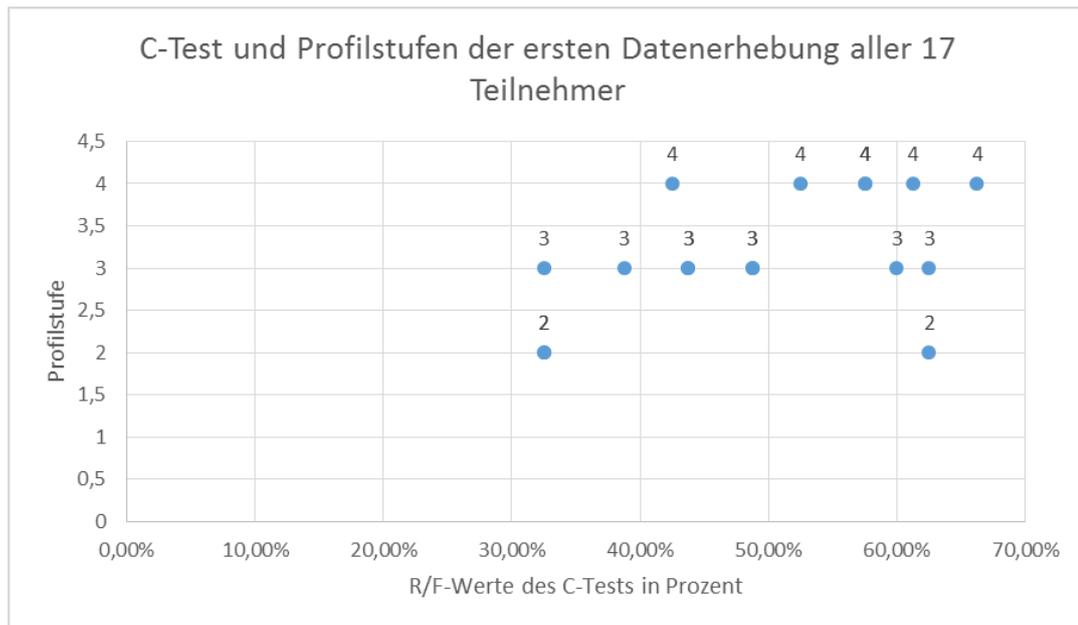
Eine mögliche Erklärung für die signifikante Korrelation bei der ersten Datenerhebung könnte auch sein, dass hier dreimal zwei komplett idente Messergebnisse vorkommen, während in der zweiten Datenerhebung 17 unterschiedliche Resultate vorliegen.

⁹² Dorsch Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/klassische-testtheorie/> [24. 9. 2016]

Die Ergebnisse des C-Tests und jene der Profilanalyse können in einem Streudiagramm dargestellt werden, was einen Vergleich und das Aufdecken von Besonderheiten ermöglicht.

In einem Diagramm lassen sich die Ergebnisse der Profilanalyse und der C-Tests der ersten Datenerhebung folgendermaßen darstellen:

Abbildung 9 Streudiagramm von C-Test und Profilanalyse Durchgang 1



Dieses Streudiagramm veranschaulicht sehr gut die Beziehung zwischen den C-Test Ergebnissen und jenen der Profilanalysen, jedoch ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Darstellung jene Ergebnisse mit den gleichen Werten nicht dargestellt werden können. So sind die Ergebnisse mit 57,5% und Profilstufe 4, die Ergebnisse mit 48,75% und der Profilstufe 3 sowie die Ergebnisse mit 43,75% und Profilstufe 3, welche in der Erhebung zweimal auftreten, in dieser Darstellung nur einmal angeführt. Sehr hilfreich ist diese Grafik jedoch zur Veranschaulichung von außergewöhnlichen Werten.

So lässt das Diagramm erkennen, dass ein Proband bei der Profilanalyse der Stufe 4 zugeordnet werden kann, jedoch beim C-Test nur 42,5% erreicht. Dieses Phänomen könnte auf eine Unsicherheit des Lernalters in Bezug auf die Orthographie zurückzuführen sein, da diese bei der Auswertung der C-Tests berücksichtigt wird, jedoch auf die Auswertung der Profilanalyse keinen Einfluss hat. Dies beschreiben auch De Carlo/Gamper (2015):

Der R/F-Wert berücksichtigt nicht nur morphosyntaktische, sondern auch orthographische Kompetenzen. Sind also Lernerinnen und Lerner in der Orthographie besonders unsicher, so sinkt der R/F-Wert automatisch, was jedoch zunächst nichts über die morphosyntaktischen Fertigkeiten aussagt. Diese können wiederum gut ausgebaut sein, sodass die Schülerinnen und Schüler zwar eine hohe Profilstufe, jedoch einen niedrigen R/F-Wert erreichen.⁹³

Zu dieser schlüssigen Erklärung von De Carlo und Gamper möchte ich noch hinzufügen, dass der C-Test sehr anfällig für Flüchtigkeitsfehler ist, wie sich auch bei der Analyse der in dieser Arbeit verwandten C-Tests zeigte, während bei der Profilanalyse selbstständige Reparaturen und Korrekturen durch die Lerner beachtet werden und nur die letzte Äußerung bewertet wird.

Ein weiterer bemerkenswerter Extremfall zeigt sich bei Betrachtung des Diagramms. Es ist deutlich die Diskrepanz zwischen den C-Test-Werten der zwei Lernerprofile auf Profilstufe 2 zu erkennen. Obwohl beide Lerner der Profilstufe 2 zuzuordnen sind, konnte ein Proband beim C-Test im ersten Durchgang 32,5% der R/F-Punkte erreichen, wobei ein anderer Lerner auf derselben Profilstufe beim C-Test 62,5% erlangen konnte. Während ein C-Test Ergebnis von 32,5% sehr plausibel und passend auf Profilstufe 2 erscheint, ist ein C-Test Ergebnis von 62,5% eher atypisch auf Profilstufe 2. Derselbe Lerner erzielte im zweiten Durchgang beim C-Test 81,25% und somit das zweithöchste C-Test Ergebnis aller 17 Probanden und konnte bei der Profilanalyse auch bei der zweiten Datenerhebung nur Profilstufe 2 zugeordnet werden. Worauf diese außergewöhnlichen Resultate zurückzuführen sind, ist mir auch nach mehrmaliger Überprüfung der Lernaltersprachenerhebung nicht klar (siehe Proband ANE Bildgeschichte 1 und 2 im Anhang). Auch De Carlo/Gamper (2015) gehen auf diese Beobachtung ein:

Umgekehrt kann über einen Vergleich der Testformate nicht erklärt werden, wie Lernerinnen und Lerner mit hohem R/F-Wert (d.h. hohen orthographischen und morphosyntaktischen Kompetenzen) eine niedrigere Profilstufe erreichen können. Diese Kombination müsste sich per se ausschließen.⁹⁴

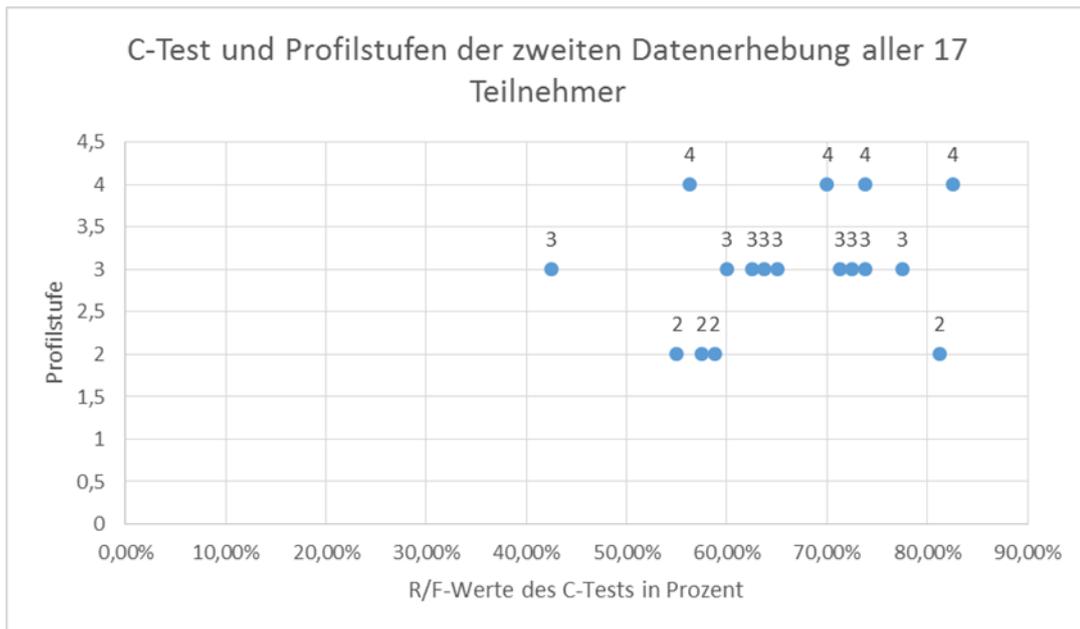
Ich vermute, dass dieses Phänomen eher mit der Persönlichkeit des Teilnehmers zu tun hat und nur durch psychologische Tests und Analysen zur Persönlichkeit des betreffenden Lerners geklärt werden kann.

Die Resultate der zweiten Datenerhebung werden ebenfalls in einem Streudiagramm veranschaulicht:

⁹³ De Carlo/Gamper (2015), S. 119.

⁹⁴ De Carlo/Gamper (2015), S. 119.

Abbildung 10 Streudiagramm von C-Test und Profilanalyse Durchgang 2



Auch in dieser Graphik lassen sich einige Besonderheiten feststellen. Vor allem der zuvor bereits erwähnte Fall des Teilnehmers auf Profilstufe 2 mit einem C-Test Ergebnis von 81,25% ist sehr auffällig. Des Weiteren taucht auch in dieser Darstellung das Phänomen auf, dass zwei Lerner eine hohe Profilstufe, in diesem Fall 3 und 4 erreichen, wobei sie bei den R/F-Punkten einen relativ niedrigen Prozentsatz von 42,5% für Profilstufe 3 und 56,25% für Profilstufe 4 erlangen. Im Durchschnitt liegen die R/F-Werte bei Zuweisung der Profilstufe 3 zwischen 60% und 77,5% und zwischen 70% und 82,5% für Teilnehmer auf Profilstufe 4.

9 Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der C-Test sind im Großen und Ganzen relativ einfach zu interpretieren und zusammenzufassen. Für jeden Teilnehmer der Studie zeigt sich bei der zweiten Datenerhebung anhand des C-Tests ein Anstieg sowohl im Prozentsatz des R/F-Wertes als auch im Prozentsatz des WE-Wertes. Interessant ist jedoch, dass nur insgesamt acht der 17 Teilnehmer laut der Ergebnisse des C-Tests nach Absolvierung des Kurses zum Erreichen der Niveaustufe B2/2 auch tatsächlich die Niveaustufe B2/2 erreichen konnten.

Die Ergebnisse der Profilanalysen lassen sich nicht ganz so leicht interpretieren. Würde man alleinig von den erreichten Profilstufen nach Beendigung des B2/2 Kurses ausgehen, könnten nur vier Teilnehmer von 17 der Profilstufe 4 und demnach dem

Niveau B2 zugeordnet werden. Wenn man die Schwankungen zwischen der ersten und der zweiten Datenerhebung unberücksichtigt lässt und davon ausgeht, dass ein Teilnehmer auf Profilstufe 4 zu verorten ist, auch wenn er in einer späteren Datenerhebung nur Profilstufe 3 zuzuordnen wäre, können sieben der 17 Teilnehmer das Niveau B2 erreichen. Wenn man also von der Annahme ausgeht, dass Lernende nur jenen Input verarbeiten können, der ihrer Erwerbsstufe entspricht oder etwas über ihrer aktuellen Erwerbsstufe liegt, wovon unbedingt auszugehen ist, dann würde dies für die in diesem Projekt beforschten Teilnehmer bedeuten, dass sieben der 17 Teilnehmer von diesem vierwöchigen Kurs profitieren könnten.

Dass bei dem Vergleich der Resultate des C-Tests mit den Ergebnissen der Profilanalyse bei der ersten Datenerhebung in dieser Arbeit eine Korrelation festgestellt werden konnte, ist sehr erfreulich, jedoch müssen sogleich Einschränkungen gemacht werden. Wie bereits erwähnt, könnte die Korrelation aufgrund eines zufälligen Messfehlers zustande gekommen sein, was in Anbetracht der geringen Korpusgröße relativ leicht möglich wäre. Wenn man ähnliche Untersuchungen mit wesentlich größeren Datenmengen für einen Vergleich heranzieht, lässt sich feststellen, dass diese zu dem Ergebnis kommen, dass zwischen dem C-Test und der Profilanalyse keine Korrelation besteht. So kommen De Carlo und Gamper 2015 zu der Erkenntnis, dass die Testverfahren zu sehr unterschiedlichen Resultaten führen (vgl. De Carlo/Gamper 2015, S. 120-121). Für die Profilanalyse wurden in der Studie schriftliche Texte von 241 Schüler aus Grund-, Haupt- und Realschulen herangezogen. Für den Vergleich der Profilstufen mit den Ergebnissen der C-Tests wurden ebenso wie in dieser Arbeit ausschließlich die R/F-Werte der C-Tests beachtet. Zusammenfassend werfen sie die Frage auf,

[...] warum sich Lernerinnen und Lerner mit sehr differierenden allgemeinsprachlichen Kompetenzen auf einer Profilstufe befinden können, wenn vorausgesetzt wird, dass entsprechende Kompetenzen mit einem vergleichbaren Kompetenzniveau im morpho-syntaktischen Bereich einhergehen [...].⁹⁵

⁹⁵ De Carlo/Gamper (2015), S. 121.

10 Fazit und Ausblick

Abschließend ist zu sagen, dass die Sprachstandsfeststellung anhand des C-Tests in der Anwendung und Durchführung sehr ökonomisch ist und ohne fundierte linguistische Kenntnisse dennoch leicht zu bewerkstelligen ist. Da das Erstellen eines validen und reliablen C-Tests höchst aufwendig ist und mit einer großen Menge an Vortests einhergeht und das Zuweisen eines validen und reliablen C-Tests ein hohes Maß an Expertise und Kompetenz erfordert, ist das Entwickeln von niveaustufenspezifischen C-Tests, die für Lehrende und Studierende zugänglich und anwendbar sind, ein desiderat weiterer Studien.

Die Profilanalyse ist ein außerordentlich nützliches und meiner Meinung nach vielseitig einsetzbares Werkzeug. Griebhaber entwickelte einen vereinfachten Profilbogen, welcher für die leichte Anwendung und Einschätzung mündlicher Textproduktion vor allem bei Grundschulkindern ohne schriftsprachlicher Kompetenz einsetzbar ist. Zu beurteilen, ob anhand dieser Methode zuverlässige Ergebnisse in Bezug auf die Sprachstandsfeststellung erzielt werden können, liegt außerhalb meiner Kompetenz, jedoch ist es meines Erachtens sehr schwierig, alleinig aufgrund mündlicher Äußerungen einen Lerner in einer Profilstufe zu verorten, ohne die Äußerungen zu transkribieren. In dieser Studie wurde die Profilanalyse für die Zuordnung erwachsener Lerner zu einer Spracherwerbsstufe verwandt. In diesem Fall kann die Profilanalyse meines Erachtens nur nach Verschriftlichung der Lerneräußerungen angewandt werden, da die Äußerungen viel zu komplex für eine sofortige Zuordnung sind. Da das Transkribieren von Lerneräußerungen sehr zeit- und arbeitsintensiv ist, ist es ratsam, die Profilanalyse eher für schriftliche Texte als für mündliche Produktionen zu verwenden.

In Anbetracht der vermehrt auftretenden Schwankungen zwischen der ersten und der zweiten Datenerhebung in Hinblick auf die Zuordnung eines Lerners zu einer Profilstufe wären zwei Punkte für nachfolgende Forschungen wichtig. Um eine Erhöhung der Aussagekraft zu erreichen, wäre es empfehlenswert, sowohl mehr Datenmaterial zu sammeln als auch mehr Erhebungen als nur zu zwei Zeitpunkten in Betracht zu ziehen, um die Auswirkung von Störfaktoren wie fehlende Motivation, Nervosität oder schlechte Tagesverfassung geringer zu halten.

Die Forschungsfrage, ob ein Teilnehmer nach einem vierwöchigen intensiven Input möglicherweise eine Erwerbsstufe überspringen könnte, kann eindeutig verneint werden.

Die Resultate der C-Tests, die wie bereits erwähnt, zeigen, dass nur acht von 17 Teilnehmern die Niveaustufe B2/2 erreichen können und die auch im Vergleich mit der Profilanalyse großteils bestätigt werden können, lassen schlussfolgern, dass die Methode der Zuordnung der Teilnehmer zu einer bestimmten Kursstufe seitens des Instituts nicht adäquat ist. Die Überprüfung der Zuordnungsmethode, welche im Sprachinstitut Verwendung findet, wäre eine wichtige Forderung für nachfolgende Studien zum gesteuerten Fremdspracherwerb.

Die Forschungsfrage, ob der C-Test und die Profilanalyse zu den gleichen Ergebnissen kommen, kann wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert, nur bedingt beantwortet werden. Weitere Studien mit einer größeren Probandenzahl sind unbedingt notwendig, um diese Frage beantworten zu können und um Gründe für mögliche Differenzen zwischen den Resultaten der Profilanalyse und des C-Tests eruieren und umfassend beschreiben zu können.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2002) *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs*. Habilitationsschrift Universität Bielefeld. Verfügbar unter: <http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/imitationalserwerbsstrategie-pdf> [5. 8. 2016]
- Aguado, K. (2008). *Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen*. In: *Fremdsprache Deutsch*. 38, 53-58.
- Aguado, K. (2014). *Triangulation*. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 47-56). Paderborn: Schöningh UTB.
- Ahrenholz, B., Knapp, W. (Hrsg.) (2012) *Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", 2010*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ahrenholz, B. (2014) *Lernersprachenanalyse*. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 167-181). Paderborn: Schöningh UTB.
- Baur, R. S., Chlosta, C., Spettmann (siehe Goggin), M. (2005) *Bericht der Arbeitsgruppe 4: Lehren, Lernen, Beurteilen* In Schäffer, D. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache in Europa: 3. Jahresbericht des Comenius-Netzwerks "DAF-SÜDOST" 2004-2005* (S. 91 – 108). Verfügbar unter: <http://www.daf-netzwerk.org/infos/jahresberichte/DaF-annual-report-2004-2005.pdf> [10. 2. 2016]
- Baur, R.S., Spettmann M. (2008) *Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 95-110). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Baur, R.S., Spettmann, M. (2009) *Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung*. In Lengyel, D., Reich, H.H., Roth, H.-J., Döll, M. (Hrsg.) *FörMig-Edition Band 5 Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 115-127). Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Baur, R.S., Goggin, M., Wrede-Jackes, J. (2013) *Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ*. Verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/pro-daz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf [14 . 2. 2016]
- Brusch, W. (2009) *Stephen Krashens Theorie des Zweitsprachenerwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht* S. 95-103 In *ForumSprache* Ausgabe 2 2009 Verfügbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1063&rep=rep1&type=pdf#page=95> [27.7.2016]

Cillia, R. de, (2011) *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf. [10. 9. 2016]

Czinger, C. (2014) *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. In Ahrenholz, B.; Dimroth, C.; Lütke, B.; Rost-Roth, M. (Hrsg.) (2014) *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Band 6. Berlin: De Gruyter.

Clahsen, H., Meisel, J., Pienemann, M. (1983) *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Cracau, D. *Einführung in die statistische Datenanalyse. Bachelorabschlussseminar*. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Fakultät für Wirtschaftswissenschaft. Verfügbar unter: http://www.e-business.ovgu.de/ebusiness_media/Downloads/Vorlesungen/Statistik.pdf. [9. 9. 2016]

De Carlo, Sabina/Gamper, Jana (2015) *Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse: Ergebnisse aus zwei Förderprojekten*. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.) *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, S. 103-135.

Demme, S. (2007) „...wo Fehler sind, da ist auch Erfahrung“ (Tschechov) – auch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In Eßer, R., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. S. 206 – 215. München: Iudicium Verlag.

Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer Verlag.

Diehl, J. M., Kohr, H.-U. (1977) *Durchführungsanleitungen für statistische Tests*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Döring, N., Bortz, J. (2016) *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Doughty, C. J. (2005) *Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement*. In Doughty, Catherine J. and Michael H. Long (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, 2005. Blackwell Reference Online. 14 November 2007 http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g978140513281711 [4. 8. 2016]

Dorsch Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch> [24. 9. 2016]

Ehlich, K., Rehbein, J. (1976) *Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)*. In Hartmann, P. (Hrsg.) *Linguistische Berichte 45 Forschung. Information. Diskussion*. S. 21-41. Wiesbaden: Vieweg.

- Ellis, R. (2005) *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. New Zealand: Auckland Uniservices Limited Research Division, Ministry of Education, Wellington. Verfügbar unter: <http://www.tpd.ac.nz/site/tpdl/files/Document%20folder/instructed-second-language.pdf> [6. 8. 2016]
- Germann, U. (1996) *C-Tests automatisch erstellen – mit Word für Windows 6.0*. In Grotjahn, R. (Hrsg.) (1996) *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* Band 3, S. 419 - 434. Bochum: Brockmeyer.
- Grießhaber, W. (2006a) *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Verfügbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. [12. 2. 2016]
- Grießhaber, W. (2006b) *Lernende unterstützen: die Profilanalyse als didaktisch nutzbares Werkzeug der Lernaltersanalyse*. Münster: WWU Sprachenzentrum Verfügbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tlernendeunterstuetzen06.pdf> [4. 8. 2016]
- Grießhaber, W. (2008) *Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 31-48). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Grießhaber, W. (2010) *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, W. (2012) *Die Profilanalyse*. In Ahrenholz, B. (Hrsg.) *DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Band 1: Ahrenholz, B. (Hrsg.) *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 173-193). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Grießhaber, W. (2013) *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/.../griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [9. 2. 2016]
- Grotjahn, R. (2002). *Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis*. In Grotjahn, R. (Hrsg.) *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Band 4, S. 211 - 225). Bochum: AKS-Verlag.
- Grotjahn, R. (2014) (Hrsg.) *Language Testing and Evaluation. Der C-Test: Aktuelle Tendenzen. The C-Test: Current Trends*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Hedderich, J./Sachs, L. (2016) *Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R*. 15., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter: <http://link.springer.com.uaccess.univie.ac.at/book/10.1007%2F978-3-662-45691-0> [28. 8. 2016]
- Heilmann, B./ Grießhaber, W. (Hrsg.) (2015) *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen GmbH.

- Helfrich, H. (2013) *Kulturvergleichende Psychologie. Lehrbuch: Basiswissen Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Henrici, G. (2001) *Zweitsprachenerwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen*. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. (S. 732-742). Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Henrici, G., Riemer, C. (2003) *Zweitsprachenerwerbsforschung*. In Bausch, K.-R., Christ, H. und Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 38-43). Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Hernig, M. (2005) *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kassem, A., Marx, N. (2013) *Zum Nutzen und Abnutzen gängiger Sprachstandsfeststellungen für DaZ in der Sekundarstufe*. In Dirim, I., Krumm, H.-J., Portmann-Tselikas, P. R., Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2013) *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Serie A 2/2013 Schwerpunkt. Sprache erfassen und bewerten*. Wien: Praesens Verlag. (S. 103-134).
- Klein, W., Dimroth, C. (2003). *Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand*. In U. Maas & U. Mehlem (Eds.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS 21*, 127-161. Osnabrück: IMIS. Verfügbar unter: http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:60447:2/component/escidoc:77197/157_2003_Der... [10. 9. 2016]
- Koithan, U./Schmitz, H./Sieber, T./Sonntag, R. (2010) *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch 1 Teil 2*. Berlin; München: Langenscheidt KG.
- Krashen, S. (1998) *Comprehensible Output?* System 26 Pergamon S. 175-182 Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/222483851_Comprehensible_output [5. 8. 2016]
- Lahti, L. (2014) „*Wenn du in Finnland kommen, ich will du zu Kino bringen!*“ – *Wortstellung in mündlichen Leistungen von finnischen DaF-Lernenden*. In Dengerscherz, S., Businger, M. Taraskina, J. (Hrsg.) (2014) *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten* (S. 125-143). Tübingen: Narr Verlag.
- Long, M. H. (1983) *Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research*. In TESOL Quarterly Vol. 17, No. 3 (Sep., 1983), pp. 359-382. Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). Verfügbar unter: <http://www.jstor.org.uaccess.univie.ac.at/stable/3586253> [28. 8. 2016]
- Long, M. H. (1988) *Instructed Interlanguage Development*. In Beebe, L. (ed.) *Issues in Second Language Acquisition; Multiple Perspectives*. Cambridge, MA: Newbury

- House Publishers. Verfügbar unter: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38595/1/Long%20\(1987\)_WP6\(2\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38595/1/Long%20(1987)_WP6(2).pdf). [28. 8. 2016]
- Martens, J. (2003) *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg.
- Meindl, C. (2011) *Methodik für Linguisten: eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Mempel, C., Mehlhorn, G. (2014) *Datenaufbereitung: Transkription und Annotation*. In Settineri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 147-166). Paderborn: Schöningh UTB.
- Mezger, V., Schroeder, C., Şimşek, Y. (2014) *Elizitierung von Lernersprache*. In Settineri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 73-86). Paderborn: Schöningh UTB.
- Miethe, I. (2010) *Forschungsethik*. In Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.) (2010) *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 927-937). Weinheim: Juventa.
- Oksaar, E. (2003) *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Pavetic, M. *Skript zur Übung: Grundlagen der empirischen Sozialforschung – Datenanalyse. Teil V*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/stein/uebungsskript_deskriptivstatistik_teil_v.pdf. [4. 9. 2016]
- Perlmann-Balme, M. *Formen und Funktionen von Leistungsmessung und -kontrolle*. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. (S. 994-1006). Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Pienemann, M. (1987) *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*. Band 21 von Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Hamburg: ALAA Working Group on Language Development.
- Pienemann, M. (1998) *Language processing and second language development. Processability Theory*. Studies in Bilingualism (SiBil) Vol. 15. Amsterdam: Benjamins B.V.
- Quetz, J. (2003) *Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter*. In Bausch, K.-R., Christ, H. und Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S.464 – 470). Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., Herkenrath, A. (2004) *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Verfügbar unter: www1.uni-hamburg.de/exmaralda/Daten/6D-HIAT/AzM_56.pdf [28. 8. 2016]
- Rösch, H./Stanat, P. *Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache*. In Hahn, N., Roelcke, T. (Hg.)

Grenzen überwinden mit Deutsch 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Materialien Deutsch als Fremdsprache Grenzen überwinden mit Deutsch. Band 85
Verfügbar unter: http://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-000-2/MatDaF85_Hahn.pdf?sequence=1#page=159 [27.7.2016] S.149-161.

Schmidt, R. (2010) *Attention, awareness, and individual differences in language learning*. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. Verfügbar unter: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf> [6. 8. 2016]

Schmidt, T./Elenius,K./Trilsbeek, P. *Multimedia Corpora (Media encoding and annotation*. Verfügbar unter: www.exmaralda.org/files/CLARIN_Standards.pdf [6. 11. 2016]

Sheen, R. (2002) *Key concepts in ELT 'Focus on Form' and 'focus on forms'*. In *ELT Journal* Volume 56/3 July 2002 Oxford University Press S.303-305 Verfügbar unter: www.eltj.org/ELTJ%20debate%202003/sheen.pdf [27. 7. 2016]

Statista. Das Statistik Portal Statistik Lexikon Online: https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/15/abhaengige_variable/ [6. 9. 2016]

Wode, H. (1993) *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. 1. Auflage, Ismaning: Max Hueber Verlag.

Anhang

Informationsblatt zur Teilnahme am Forschungsprojekt

Informationen zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache

1.) Ziel des Forschungsprojektes

In diesem Projekt wird es im Allgemeinen darum gehen, herauszufinden, auf welchen Spracherwerbsstufen sich Kursteilnehmer befinden und ob die Kursteilnehmer einer passenden Kursstufe zugeordnet wurden. Ziel ist es, die Zuordnung von Lernenden zu einer Kursstufe zu optimieren und diesen Vorgang effizient und ökonomisch zu gestalten. Des Weiteren soll herausgefunden werden, ob es den Teilnehmern gelingt, nach Abschluss einer Kursstufe eine nächsthöhere Erwerbsstufe zu erreichen.

2.) Aufbau und zeitlicher Ablauf der Forschung

Im Zuge des Projekts, welches sich über einen Monat erstrecken wird, werde ich als nicht teilnehmender Beobachter während einiger Unterrichtsstunde anwesend sein. Ich werde den Unterricht nicht stören oder unterbrechen. Es ist geplant, zu Beginn eines Kurses mit den Teilnehmern einen C-Test durchzuführen. Dieser besteht aus vier Lückentexten, welche die Lernenden innerhalb von 20 Minuten ausfüllen sollen. Am Ende des Kurses soll dies wiederholt werden.

Weiters werden die Kursteilnehmer gebeten, vor Beginn des Kurses oder nach der ersten Kursstunde eine Bildgeschichte mündlich nachzuerzählen. Diese mündlichen Erzählungen werden von mir mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

3.) Freiwilligkeit und Anonymität

Die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt ist freiwillig. Wenn Sie nicht daran teilnehmen wollen, entstehen Ihnen dadurch keinerlei Nachteile. Es ist Ihnen zu jedem Zeitpunkt möglich die Teilnahme zu beenden und Ihre Einwilligung zur Teilnahme oder zur Verwendung von Daten und Informationen zurückzuziehen, auch dadurch entstehen für Sie keine Nachteile. Die Namen aller Teilnehmer werden bei der Auswertung und Aufbereitung der Daten pseudonymisiert. Die erhobenen Daten werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Alle erhobenen Daten werden sicher aufbewahrt und nach Abschluss des Projektes vollständig vernichtet.

4.) Welchen Nutzen hat Ihre Teilnahme

Bei der Teilnahme an diesem Projekt können Sie einen Beitrag zur Optimierung der Zuordnung von Lernenden zu passenden Kursstufen leisten. Für Lernende kann die Einstufung auf einer ihrem Erwerbsstand entsprechenden Kursstufe sehr viele Vorteile bringen und den Erwerb des Deutschen erleichtern.

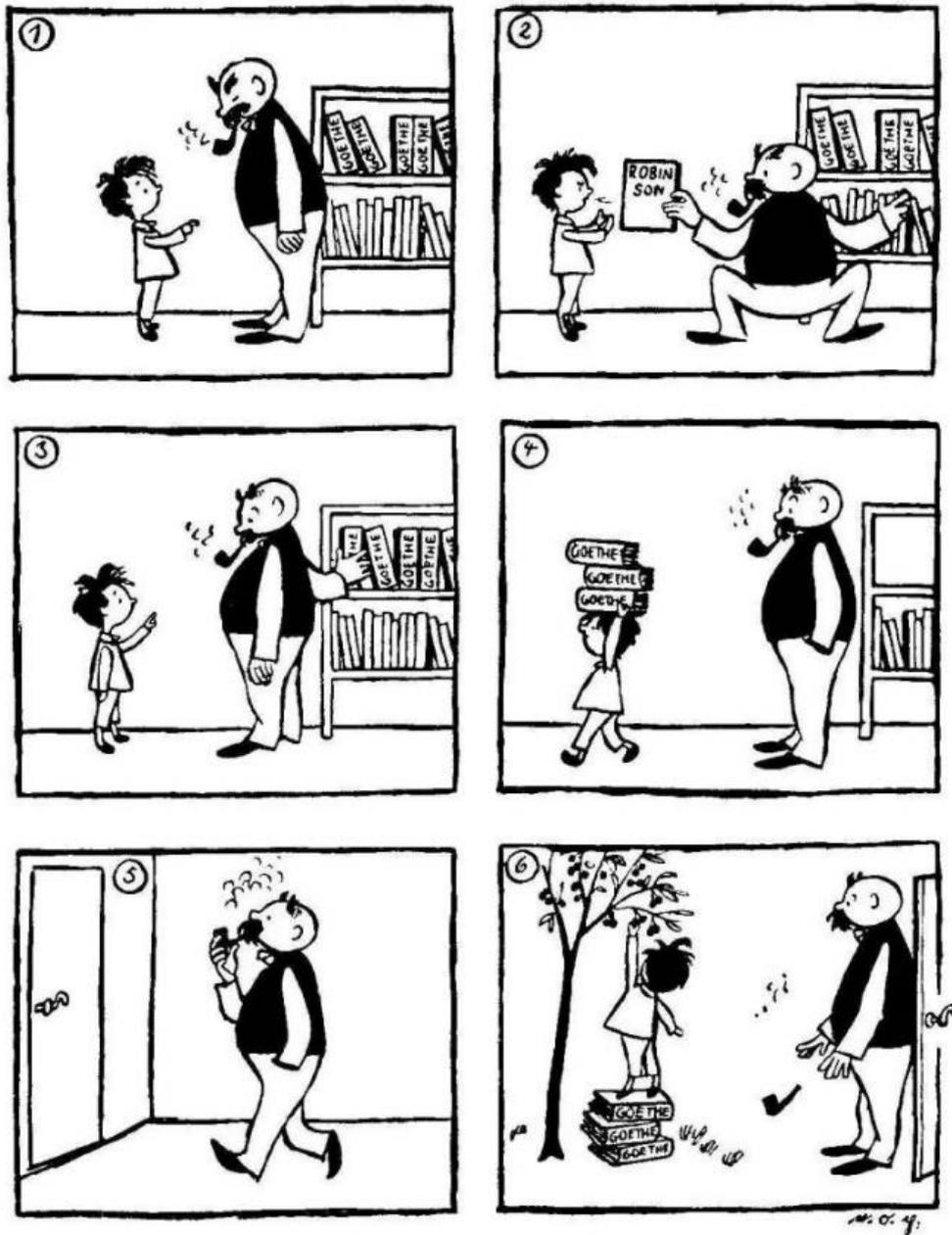
5.) Welche Risiken bestehen bei einer Teilnahme

Bei der Teilnahme an diesem Forschungsprojekt bestehen für die Kursteilnehmer oder das Sprachinstitut keinerlei Risiken. Selbstverständlich können Sie ohne Angabe von Gründen und ohne Nachteile die Teilnahme an dem Forschungsprojekt jederzeit beenden.

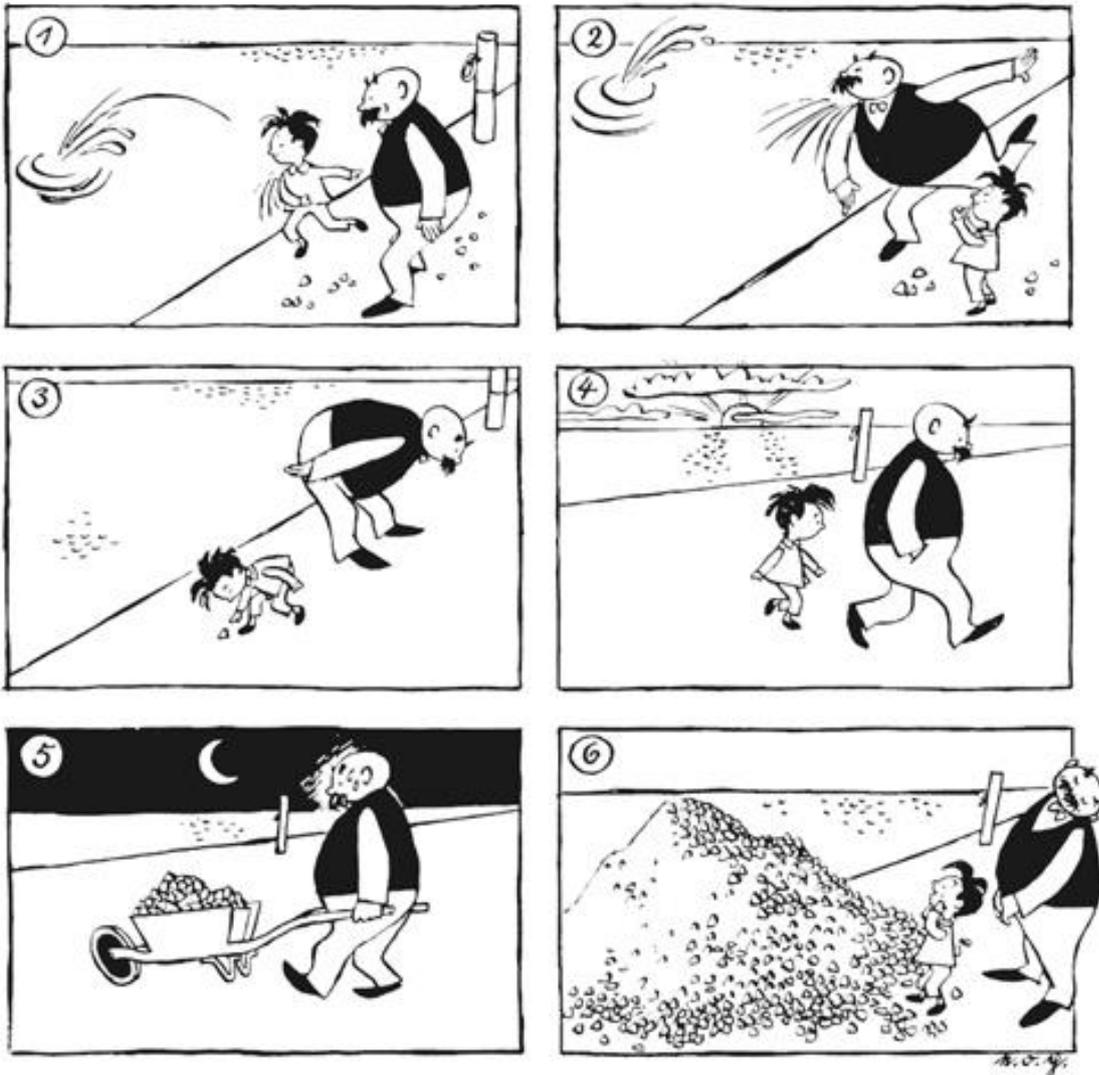
Bildgeschichten zur Lernersprachenerhebung

Abbildung 11 Bildgeschichte der ersten Datenerhebung

96



⁹⁶ <https://s-media-cache-ak0.pinning.com/736x/7f/76/0b/7f760b138c5d934e6d4f41aa2ed38afe.jpg> [11. 10. 2016]



⁹⁷ <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/51/d3/c1/51d3c1c1640194b5ac0e5a36bcd57239.jpg>
[11. 10. 2016]

Sprachprofilbogen der Profilanalyse ab Sekundarstufe

Sprachprofilbogen (Grießhaber April 2013)⁹⁸

Stufe 6: **(E)PA (Erweitertes) Partizipialattribut** in einer Nominalkonstruktion: _____

- *Eva hat das [von Peter empfohlene] Buch ausgelesen.*

Stufe 5: **Insertion** eines [Nebensatzes]:

- _____
- *Eva hat das Buch, [das ihr so gut gefiel], ausgelesen.*

Stufe 4: **Nebensätze** mit finitem VerbF in Endstellung:

... nach subordinierenden Konjunktionen (*dass, wenn, weil, ...*)

- *..., weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren istF.*

Stufe 3: **Subjekt*** nach *finitemF Verb*

...u.a. nach vorangestellten Demonstrativa oder Adverbialausdrücken:

- *Da istF der Papa*.*
- *Und dann hat der Hund* äh gegessen.*

Stufe 2: **Separierung finiterF & infiniterIF** Verbteile:

- _____
- Perfekt mit Hilfsverb *hat/sein* und Vollverb: *Und ich habeF dann geweintIF.*
 - Modalverb und Vollverb: *Ich wollteF den auch hinwerfenIF.*
 - trennbare Vorsilbe am Satzende: *Ich bringF noch Legos mitIF.*

Stufe 1: **FinitesF Verb** in einfachen Äußerungen:

- _____
- *Der Benjamin hatF einen Schlitten.*

Stufe 0: **Bruchstückhafte** Äußerungen:

- _____
- (akustisch) nicht verstehbare Äußerung
 - grammatisch unvollständige Äußerung: *Mein Bruder. Sieben.*
 - Floskel- oder formelhafte Äußerung: *Danke • Bisschen • Ich auch.*

Profil: Äußerungen 6:____/ 5:____/ 4:____/ 3:____/ 2:____/ 1:____/ 0:____/ Stufe:

⁹⁸ Grießhaber (2013), S. 16.

Transkriptionen

ALI 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Ali_2016_5_9_20_42_38.wav

Transcription Convention: HIAT

Comment: Die Aufnahme fand in einem Sprachinstitut in Wien statt. Die Probandin nahm an einem vierwöchigen Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache der Niveaustufe B2/2 teil. Vor Beginn der Aufnahme wurde der Probandin mitgeteilt, welche Fragen ihr gestellt werden und dass sie anschließend eine zuvor gesehene Bildgeschichte nacherzählen sollte. **Diese Information gilt für alle nachfolgenden Transkripte.**

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 40

L1: Polnisch

DATE: 9. 5. 2016

TIME: 20:42

Speakertable

ALI

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:02.1]	3 [00:04.6]
ALI [v]			Ich bin vierzig ah Jahre alt.	
MAU [v]		••• Gut! ••	Wie alt bist du?	Und woher

[2]

	4 [00:06.4]	5 [00:08.1]
ALI [v]	Ich komme aus Polen.	
MAU [v]	kommst du?	Welche Sprache ist deine Erstsprache?

[3]

	6 [00:10.5]	7 [00:14.2]
ALI [v]	••• Äh ••• Polnisch ist meine Muttersprache.	
MAU [v]		Welche Sprache hast du

[4]

.. 8 [00:17.6]
ALI [v] Ich spreche Englisch, Albanisch, Serbisch und
MAU [v] dann gelernt, als Nächstes?

[5]

.. 9 [00:22.1] 10 [00:22.8] 11 [00:23.9]
ALI [v] bisschen Türkisch! Ein bisschen Türkisch!
MAU [v] Wow! Okay! Also welche

[6]

..
MAU [v] Sprache hast du gleich nach Polnisch/ die erste Sprache, die du nach

[7]

.. 12 [00:29.2] 13 [00:32.0] 14 [00:33.3]
ALI [v] Ich habe Albanisch und Serbisch äh studiert. Ja. ••• Und
MAU [v] Polnisch... Okay!

[8]

.. 15 [00:38.9]
ALI [v] ich habe sch/ äh ••• ich habe auch in äh Schottland studieren.
MAU [v] Okay!

[9]

.. 17 [00:45.3]
ALI [v] Deshalb äh ••• deshalb spreche ich auch ••• Englisch.
MAU [v] Gut. •• Hast du in

[10]

..
MAU [v] der Schule ((1,1s)) neben Polnisch, was hast du in der Schule gelernt?

[11]

18 [00:51.4]

19 [00:53.9]

ALI [v] Äh Deutsch und • äh Englisch!

MAU [v] Deutsch und Englisch. ((1,9s)) Okay! Wow,

[12]

20 [00:59.5] 21 [01:00.1]

ALI [v] Ja!

MAU [v] viele Sprachen. ••• Gut! •• Und seit wann lernst du Deutsch? Seit

[13]

22 [01:06.3]

ALI [v] Ah ((3s)) m̄ ((1,2s)) ich habe ((6s))

MAU [v] ((1,1s)) seit wie vielen Jahren oder?

[14]

ALI [v] Deutsch •• lernen angefangen, •• wenn ich •• zehn oder elf ••• Jahre war.

[15]

23 [01:27.1]

24 [01:29.1]

25 [01:30.4]

26 [01:31.5]

27 [01:32.0]

ALI [v] In Grundschule.

In Polen!

MAU [v] Okay! •• In der Schule!

Okay, in Polen!

Und in

[16]

28 [01:34.7]

ALI [v] • Polnisch, Deutsch und

MAU [v] der Grundschule habt ihr Polnisch, Deutsch

[17]

29 [01:37.5]

ALI [v] Englisch, okay.

MAU [v] ••• Ahm ••• gut, •• und seit wann bist du in Wien oder in

[18]

..	30 [01:43.7]
ALI [v]	Ah ich bin ah ((1,3s)) im Oktober letztes Jahr nach Wien • ah
MAU [v]	Österreich?

[19]

..	31 [01:52.2]	32 [01:54.6]33 [01:55.0]34 [01:58.3]
ALI [v]	gekommen.	Ja! Ja!
MAU [v]	Okay. Also zirka seit einem halben Jahr?	Okay! ((1,2s))

[20]

..	35 [01:58.8]36 [01:59.9]
ALI [v]	
MAU [v]	Und das ist dein zweiter Kurs hier? Hast du gesagt? Okay! Gut! ((1s)) Dann

[21]

..	37 [02:03.8]	38 [02:53.3]
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte 49,5 Sekunden an.</i>	
MAU [v]	zeig ich dir hier die Geschichte.	Bereit?

[22]

39 [02:54.0]40 [02:54.6]41 [02:56.5]	42 [03:01.3]
ALI [v]	Ja! ((2s)) M ((5,6s)) ich glaube, dass
MAU [v]	Okay! ((3s)) Du kannst starten, ja!

[23]

..	
ALI [v]	ah ((1,8s)) das ein Ge/ Gespräch zwischen Sohnd/ Sohn und Vater ah •••

[24]

..	43 [03:18.6]
ALI [v]	ist. Ah, ((7,6s)) der Sohn will ein, ein Buch •• ah vom Vater ((2s)) und Vater

[25]

..	44 [03:36.8]
ALI [v]	•• gibt ihm ein Buch. Ein Robinson Crusoe, ich glaube, ((1,2s)) aber • Sohn

[26]

.. 45 [03:45.9]

ALI [v] • • •will etwas ah, etwas anderes. ((2s)) Und • äh • Vater gibt ihm ah ((1,3s))

[27]

.. 46 [03:56.3]47 [04:08.7]

ALI [v] Bücher von • • • Goethe. Und ich glaube, ((1,2s)) dass er, er, er denkt,

[28]

.. 48 [04:11.7] 49 [04:12.7]

ALI [v] ((1s)) dass Sohn sehr ((1,5s)) m̄ ((1,2s)) ambitious ((2,9s)) ja ist. Ah • • • und
MAU [v] Ahm engagiert ahm strebsam.

[29]

..

ALI [v] ah später ((1,1s)) ah ((1s)) m̄ • • • er hat geschaut, dar/ dass Sohn • • • äh

[30]

..

ALI [v] diese Bücher • • • ah ((1,8s)) für etwas anderes gebrau/ m̄ gebraucht hat.

[31]

50 [04:33.1] 51 [04:40.0]52 [04:50.6] 53 [04:51.7]54 [04:53.9]

ALI [v] • • • Ähnm ((11s))
[k] ((Lachen, 1, 1s))
MAU [v] ((3,2s)) Wofür hat er die Bücher gebraucht? Was will

[32]

.. 55 [04:55.3]

ALI [v] ((1,6s)) Aber ich weiß nicht, wie heißt das. ((1,4s)) Das/
MAU [v] der Sohn machen?

[33]

.. 56 [05:02.7]57 [05:03.9]58 [05:10.5]

ALI [v] das Tätich/ Tätigkeit. ((1,6s)) Er er er • • • möchtet • • • Obst • • • ah •
MAU [v] Okay! M!

[34]

	59 [05:11.0]60 [05:18.4]
ALI [v]	• aus, aus, aus ((1,5 s)) das Baum nehmen.
MAU [v]	Ja! Okay! ••• Und wozu

[35]

	61 [05:23.5]
ALI [v]	••• Weil er er ah ••
MAU [v]	braucht er die Bücher? Was macht er mit den Büchern?

[36]

	62 [05:30.0]
ALI [v]	• zu •• zu kurz ist.
MAU [v]	((1,4s)) Okay! ••• Kannst du mir vielleicht noch sagen, •

[37]

	63 [05:38.1]
ALI [v]	((1,7 s)) Ah
MAU [v]	•• was sprechen die Personen, was sagen •• die Personen?

[38]

	64 [05:48.8]
ALI [v]	((1,3s)) Sohn •• fragt, ob, • ob er äh •• Bücher äh • nehmen kann. ••• Und

[39]

	65 [05:52.9] 66 [05:56.6]67 [05:59.9] 68 [06:01.0]
ALI [v]	Vater gibt ihm ••• die Bücher. Ja.
MAU [v]	((3s)) Okay! ((1,4s)) Super! •• Fertig?

ALI 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Ali_Bildgeschichte_2_2016_5_30_17_10_51.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 30. 5. 2016

TIME: 17:10

Speakertable

ALI

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0] 1 [00:00.0]

MAU [v] Gut! Das ist die Bildgeschichte von heute. • • Du hast so lange Zeit

[2]

..

MAU [v] wie du möchtest und wenn du fertig bist, bitte • • weglegen und erzählen.

[3]

2 [00:11.5]

3 [01:46.4]

4 [01:49.9]

ALI [v] Okay! • • Ich bin • fertig.

[k] *Sieht sich die Bildgeschichte 1 Minute und 34,9 Sekunden an.*

MAU [v] Gut!

[4]

5 [01:51.2]

6 [01:55.6]

7 [01:56.8]

ALI [v] Ah, okay! Ä ich kann

MAU [v] Wenn du fertig • bist einfach weglegen ((1,1s)) und erzählen.

[5]

..

8 [02:03.1]

ALI [v] nicht das sehen? Ah, okay! Okay, so der Großvater, • • • er ist mit seinem

[6]

..

9 [02:12.2] 10 [02:29.3]

ALI [v] Enkel • • an die, an die See gefahren. Und äh der Enkel ((1,1s)) mh ((2,3s))

[7]

	11 [02:31.1]
ALI [v]	ah ((1,2s)) fangt ((1,3s)) die Steine in die Wasser ((3,2s)) to throw ((2,5s))
MAU [v]	throw

[8]

	12 [02:34.3]
ALI [v]	wefen/ werfen an. ••• Ah und •• dann •• äh sie, sie haben ((1,2s)) äh uff ••
MAU [v]	is werfen/ werfen.

[9]

ALI [v]	• entschuldigung ((4,1s)) äh sie haben mehr Steine suchen, ((1,2s)) äh
----------------	--

[10]

	13 [03:00.3]
ALI [v]	((1s)) weil ••• die all ••• weg war/ waren. ••• Äh •• Enkel war • nicht

[11]

ALI [v]	zufrieden ••• und der Großvater die ganze Nacht hat ((1,4s)) die Steine
----------------	---

[12]

	14 [03:12.3]
ALI [v]	sammeln. Und • äh ((1,2s)) am Morgen •• äh der Enkel hat wieder viele

[13]

	15 [03:28.4] 16 [03:29.0]
ALI [v]	Steine ••• äh ((1,8s)) zu ••• zu werfen. Ja!
MAU [v]	Okay! •• Du kannst es dir

[14]

	17 [03:34.8]
[k]	<i>Sieht sich die</i>
MAU [v]	nochmal anschauen, •• vielleicht erzählst du mir noch mehr.

[15]

.. 18 [03:45.5]

[k] *Bildgeschichte 10,7 Sekunden an.*
MAU [v] Was denken die Personen, oder was sagen die

[16]

.. 19 [03:52.0]

[k] *Sieht sich die Geschichte 5,7 Sekunden an.*
MAU [v] Personen, wie fühlen sich die Personen?

[17]

20 [03:57.7] 21 [04:01.9]

ALI [v] Di/ Der Großvater hat die ganze Nacht gearbeitet. Er hat die • • m̄h die

[18]

.. 22 [04:06.4]

ALI [v] Steine gesammelt. Er war • • • sehr müde, • • • aber auch sehr • • zufrieden,

[19]

..

ALI [v] • • • we/ wenn er hat/ • • wenn er ((1,8s)) seinen ((1,6s)) Enkel Gesicht

[20]

.. 23 [04:25.8]

ALI [v] ((1,1s)) gesehen hat. ((1,4s)) Äh ((2,2s)) was noch? ((3,4s)) Ja, ich glaube

[21]

.. 24 [04:36.3]

ALI [v] das ist alles.
MAU [v] Und ahm ((1,6s)) was/ beim zweiten Bild, ((1,2s)) sagen/

[22]

.. 25 [04:46.4] 26 [05:25.5]

ALI [v] ((6,2s)) Ich glaube, dass
MAU [v] sprechen sie etwas miteinander, sagen sie etwas?

[23]

ALI [v] der Enkel gratuliert ••• äh seinem ••• äh Groß/ • Großvater, ((2,7s)) weil,

[24]

ALI [v] weil er, ((1,1s)) ähm ((6,2s)) äh weil er sehr ((5,1s)) ich weiß es nicht ••• äh

[25]

ALI [v] •• nicht sehr lang ((4s)) weit ((2s)) geworfen ((1,2s)) hat. Ja! •• Ja, das ist/
MAU [v] Weit ••• weit.

[26]

ALI [v] ich glaube das ist alles.
MAU [v] Und beim vierten Bild, • wie fühlen sich die ••

[27]

ALI [v] Sie kann/ äh sie sie sie können nicht • mehr ••• äh Steine •••
MAU [v] Personen?

[28]

ALI [v] Steine finden ((1s)) und äh • deshalb ••• äh •• sind sie traurig.
MAU [v] ••• Okay! •

[29]

MAU [v] •• Ist die Geschichte schwieriger zu erzählen als die erste Geschichte?

[30]

ALI [v] ((1,4s)) M. ((3,1s)) Das ist schwer zu sagen. •• Ich weiß esch/ ich weiß es

[31]

	..	33 [06:18.1]	34 [06:19.6]	35 [06:21.7]	36 [06:22.2]	37 [06:23.7]
ALI [v]	nicht.	Ja!		Danke.		
MAU [v]				Okay! Super! •••	Danke schön!	

ANE 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Ane_2016_4_11_20_10_27.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: male

AGE: 17

L1: Bosnisch

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 20:10

Speakertable

ANE

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:02.5]	3 [00:04.6]
ANE [v]			Ah ich bin siebzehn Jahre alt.	
MAU [v]		Gut. Wie alt bist du?		Noch sehr jung!

[2]

	4 [00:06.4]	5 [00:08.4]	6 [00:11.1]	7 [00:15.0]
ANE [v]	Ja!		Ich komme aus Bosnien. •• Ja!	
MAU [v]		Und ahm woher kommst du?		•• Was

[3]

		8 [00:17.5]	9 [00:19.5]
ANE [v]		Ah meine Erstsprache ist Bosnisch.	
MAU [v]	ist deine Erstsprache?		Okay! Welche

[4]

	..	10 [00:23.6]
ANE [v]		Englisch!
MAU [v]	Sprache hast du danach gelernt? Was ist deine Zweitsprache?	

[5]

	11 [00:24.5]12 [00:24.7]	13 [00:26.0]14 [00:26.5]
ANE [v]	Ja, in der Schule!	
MAU [v]	In der Schule? M!	Und welche Sprachen sprichst du sonst

[6]

	15 [00:29.6]	16 [00:31.6]	17 [00:32.1]
ANE [v]	Ah nur Bosnisch und Englisch, ja!	Und ich möchte!	
MAU [v]	noch?	Und Deutsch!	

[7]

	18 [00:32.7]	19 [00:34.9]	20 [00:36.8]21 [00:37.7]
ANE [v]	Ah seit sechs Monaten.		
MAU [v]	Und seit wann lernst du Deutsch?	Okay! Seit wann	

[8]

	22 [00:39.7]	23 [00:40.9]24 [00:42.3]
ANE [v]	Seit sechs Monaten!	
MAU [v]	bist du in Wien?	Okay! Bist du hierhergekommen, um

[9]

	25 [00:44.6]
ANE [v]	Ja um Schule und meine/ mein Vater hat ein • Job bekommen
MAU [v]	die Schule...

[10]

	26 [00:50.1]27 [00:50.8]	28 [00:52.8]29 [00:56.9]
ANE [v]	und deswegen.	
MAU [v]	Okay! •• Gut! Die Geschichte • für dich und du kannst so	

[11]

..		30 [00:56.9]31 [00:57.4]	32 [01:17.8]
ANE [v]		Okay!	
[k]		<i>Sieht sich die Bildgeschichte 20,3 Sekunden an.</i>	
MAU [v]	lange anschauen, wie du möchtest!		Fertig?

[12]

..		33 [01:19.8]	34 [01:23.9]
ANE [v]		Ah diese Geschichte ist über ein Kind. Ah diese Kind/ dieses Kind	
MAU [v]	•• Gut!		

[13]

..		35 [01:32.5]	
ANE [v]	kommt in der Bibliothek und äh • er will ein ••• Buch. Ah und ah die ((1,3s))		

[14]

..			
ANE [v]	Bibliotheksmann, er gibt ein Buch äh für das Kind, aber er will noch mehr •		

[15]

..		36 [01:45.5]	37 [01:48.4]
ANE [v]	Bücher, weil •• er will lesen. Und ah er bekommt • drei Bücher. Und dann ••		

[16]

..		38 [01:52.0]	
ANE [v]	• er geht wieder raus. Und ah das Kind ist schon gegangen und ah diese		

[17]

..		39 [01:59.5]	
ANE [v]	Bibliotheksmann, • weiß •• nicht, was passiert ist. Und ah er kommt •••		

[18]

..			
ANE [v]	auch raus, • ah durch die Tür ••• und dann er sieht das Kind, • ah •• dass		

[19]

.. 40 [02:17.8]

ANE [v] er auf einen • • • Baum • ah • • kletten wollen. Und ah • er steht auf diese

[20]

.. 41 [02:23.9]

ANE [v] drei Bücher, • • ah weil er kann nicht • Obst nehmen. Und ah ((1,3s)) ja, ja •

[21]

.. 42 [02:29.5]

ANE [v] da war/ das wars!

MAU [v] Okay! • • • Ahm bei dem ersten Bild, was sagt das Kind?

[22]

.. 43 [02:33.5]

ANE [v] • • • Ah: "Hallo Herr • • • Mann, wir brauchen • • • Bücher • • für mich."

MAU [v] M, • •

[23]

.. .45 [02:44.6]

46 [02:45.1]47 [02:46.0]

ANE [v] Ja. Ah nein,

MAU [v] • und • der Mann gibt ihm ein Buch, • • was sagt das Kind dann?

[24]

ANE [v] nein, nicht diese, ich brauch ah • fette Bücher • • • ah, ((1,1s)) für alte Leute,

[25]

.. 48 [02:56.0]

ANE [v] • • • diese komplizierte Bücher. Und dann er gibt Goethe, • • ist sehr

[26]

.. 49 [03:00.3]

ANE [v] kompliziert und • fett. Und Kind ist ((1,2 s)) zufrieden • • und er geht raus.

[27]

50 [03:05.4]51 [03:09.6]

ANE [v]	
MAU [v]	Okay, •• was denkt der Mant/ Mann beim letzten Bild? ••• Was könnte er

[28]

.. 52 [03:09.7]53 [03:11.4]

54 [03:18.7] 55 [03:20.6]

ANE [v]	Ah Ja, das ist eine ((1,9s)) kluge ••• Kind. Na, ich weiß nicht.
[k]	<i>((Lacht, 1,2s))</i>
MAU [v]	denken? Okay!

[29]

56 [03:21.5]

ANE [v]	Ah was, was, was ist hier passiert? •• Ich weiß nicht. • Was macht er mit
---------	---

[30]

.. 57 [03:28.4]

58 [03:30.0]59 [03:30.5]

ANE [v]	meinen Büchern? ••• Ja , keine Ahnung. Ja!
MAU [v]	Gut! ••• Fertig? Super! ••

[31]

.. 60 [03:31.9]

ANE [v]	
MAU [v]	Dan!

ANE 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Ane_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_37_39.wav

Transcription Convention: HIAT

Speakertable

ANE

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0] 1 [00:00.0]

MAU [v]

Gut. Hier ist die neue Geschichte. • • Du hast Zeit, so lange du

[2]

2 [00:07.6]

[k]

Sieht sich die Bildgeschichte 18,7

MAU [v]

möchtest und wenn du fertig bist, • • bitte weglegen.

[3]

3 [00:26.3]

4 [00:27.0] 5 [00:29.3]

ANE [v]

Ja! Also diese Geschichte geht über/ • • • nochmal

[k]

Sekunden an.

MAU [v]

So schnell?

[4]

6 [00:36.6]

ANE [v]

über diese/ dieses Kind und ein alter Mann. Ah sie sind am Strand, ah sie

[5]

ANE [v]

werfen die Steine, auf das Meer und ah sie hat so ein/ • ah sie ah • spielen

[6]

7 [00:51.2]

ANE [v]

so gegeneinander. Und ah von ah sie sehen, wer weit/ weiter weg • •

[7]

8 [00:59.5]

ANE [v]

Steine werfen kann. Und ah ja aber sie haben einmal oder zweimal • Steine

[8]

ANE [v]

gewerft und ah sie können nicht mehr, nicht mehr/ nicht Steine/ • • andere

[9]

9 [01:14.1]

ANE [v] Steine gefunden. Es war so • • kein Steinstrand. Und ah sie haben gesucht

[10]

ANE [v] und gesucht, aber • • • die Zei/ • es war schon die Nacht/ in der Nacht und

[11]

10 [01:24.8]

ANE [v] ah • sie haben keine Steine gefunden. Und dann • • die al/ der alte Mann

[12]

ANE [v] war bisschen frustriert und er, er war irgendwo/ er ist irgendwo gegangen.

[13]

11 [01:32.1] 12 [01:47.4]

ANE [v] Und ah • • viel, viel Steine ah • • ah ((2,5s)) ah • ge/ ge/ gebrun/ ahh • • •

[14]

ANE [v] bringen im Perfekt? Ich habe vergessen. Ja gebracht, ja richtig. Und er hat

[15]

13 [01:48.3]

14 [01:51.6]

15 [01:56.2]

ANE [v] viele Steine gebracht. Und ah • • • ah sie können weiter • spielen. Und ja,
MAU [v] Gebracht!

[16]

16 [02:02.2]

ANE [v] aber es war schon • • zu spät, und • • es war schon Nacht.

MAU [v] Okay! Schau

[17]

	..	17 [02:04.2]	
ANE [v]		((1,5s)) Ohh! Es war kein Nacht! ••• Aja, ja, ja okay, okay, ja	
MAU [v]		ruhig nochmal!	

[18]

	..	18 [02:10.5]	19 [02:12.5]
ANE [v]		das war bisschen Fehler!	Aja, also •• ah sie
MAU [v]			Also erzähl, wie wars wirklich?

[19]

	..		
ANE [v]		haben gespielt, aber • dieses/ diese Kind wol/ wo/ wollte, wollte mehr zu	

[20]

	..	20 [02:22.3]	
ANE [v]		spielen aber es war keine Stein. So sie müssen nach Hause gehen, • aber	

[21]

	..	21 [02:26.6]	
ANE [v]		das Kind war traurig. Und so über der Nacht, der alte Mann hat • mehr Stein	

[22]

	..	22 [02:31.3]	
ANE [v]		• ge/ gebracht. Und ah nächstes/ nächste Tag, nächste • Morgen, •• ah das	

[23]

	..		23 [02:44.0]
ANE [v]		Kind war überrascht und sehr •• ah für • sehr glück/ glücklich. Und ah der	

[24]

	..		24 [02:48.5]
ANE [v]		alte Mann war auch glücklich, weil das Kind glücklich ist. ••• Und ja, ••• es	

[25]

	..	25 [02:52.8]26 [02:54.6]	27 [02:55.3]28 [02:56.8]
ANE [v]	ist so!	Ja!	Fertig, ja okay!
MAU [v]	Okay! •• Super! ••• Fertig?		

DIH 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Dih_2016_4_11_20_30_52.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 25

L1: Chinesisch

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 20:30

Speakertable

DIH

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:01.0]	2 [00:02.2]	3 [00:04.7]
DIH [v]	Äh ich bin fünfundzwanzig Jahre alt.		
MAU [v]	Wie alt bist du?		Und woher

[2]

	..	4 [00:05.9]	5 [00:08.3]	6 [00:12.1]
DIH [v]		Komme aus China.		Äh mein
MAU [v]	kommst du?		Ahm was ist deine Erstsprache?	

[3]

	..	7 [00:15.9]8 [00:16.6]
DIH [v]	Muttersprache ist Chinesisch.	M!
MAU [v]		Okay. Welche Sprache hast du als Zweites

[4]

	9 [00:17.0]10 [00:19.9]11 [00:21.3]	12 [00:21.8]13 [00:22.7]14 [00:23.0]
DIH [v]	Ah Englisch. Nur Englisch. Und ah ja bis, bis jetzt ah	
MAU [v]	gelernt, danach? Ja! Okay.	

[5]

	15 [00:23.1]16 [00:25.9]17 [00:30.5]
DIH [v]	Deutsch. Ja, Ja! Ja!
MAU [v]	Okay! Ahm hast du Englisch schon in der Schule gelernt in China?

[6]

	19 [00:31.0]	20 [00:34.9]
DIH [v]	Ah ich habe ah	
MAU [v]	Okay! Und wann hast du begonnen Deutsch zu lernen?	

[7]

DIH [v]	bevo/ bevor ich k/ ah hier komm ah ah studiert ich für, für ein Jahr in China
---------	---

[8]

	21 [00:47.7]	22 [00:51.2]
DIH [v]	gelernt. Äh seit ah fast a/ acht	
MAU [v]	Okay. Und seit wann bist du in Wien?	

[9]

	23 [00:54.4]	24 [01:00.4]	25 [01:02.9]
DIH [v]	Monaten.		
[k]	<i>Schaut sich</i>		
MAU [v]	M! ((1,6s)) Gut! ••• Das wars! Und hier ist die Geschichte.		

[10]

	26 [01:33.1]	27 [01:33.7]28 [01:34.6]29 [01:36.2]	30 [01:37.1]31 [01:37.9]32 [01:51.9]
DIH [v]	Ja!	Und ein Tag eine Tochter ah	
[k]	<i>die Bildgeschichte 31 Sekunden an.</i>	<i>((Lacht , 09s))</i>	<i>((Lacht</i>
MAU [v]	Bereit?	Bitte!	

[11]

..

DIH [v]	von, von ihre/ ihrem Vater ein Buch lei/ leihen und ah danach ah und da
[k]	1, 1s))

[12]

..

DIH [v]	nach sie hat ah noch zwei oder oder drei Bu/ Bücher ah wieder, wieder ge /
[k]	

[13]

.. 33 [01:53.1]34 [02:05.6]

DIH [v]	wieder geleiht. Und ah ah • sein Vater m̄ sei/ sein Vater willt ah warum?
[k]	

[14]

35 [02:13.8] 36 [02:20.7]

DIH [v]	Ah warum, warum sie sie leiht diese, diese/ dieses Bücher ? Und ah ah di/
----------------	---

[15]

..

DIH [v]	der Vater gehen/ ah der Vater geht aus und ah er hat gesehen ah ah ah
----------------	---

[16]

..

DIH [v]	ihre/ nein seine, seine Tochter möchtet einfach ah das Obst von, von dem
----------------	--

[17]

.. 37 [02:51.3] 38 [02:52.7]

DIH [v]	Baum ah ((3 s)) ha/ ah haben. Ja. Das is alles!
MAU [v]	Okay! Ahm • • bei dem

[18]

.. 39 [03:02.0]40 [03:02.8]

DIH [v]	Ahm: "Könn/ vielleicht ah können Sie
[k]	
MAU [v]	ersten Bild? Was • • sagt • • das Kind? Oder das Mädchen was sagt

[19]

.. 41 [03:04.8]42 [03:09.3]43 [03:10.0] 44 [03:13.9]

DIH [v]	mir ein Buch geben?". Ja!	Ah, âha! De/
[k]		
MAU [v]	sie?	Ja! Und dann bei dem Zweiten?

[20]

..

DIH [v]	Der Mann, der Mann gibt ein Buch heißt ah Robinson ah • • • gibt na für ihre
----------------	--

[21]

.. 45 [03:31.6]46 [03:37.7]

DIH [v]	Tochter/ • nei/ nein für seine Tochter. Aha!
MAU [v]	Okay. Und was sagt die Tochter ? Ist

[22]

.. 47 [03:38.7]48 [03:38.8]

DIH [v]	Ah! Ah sie hat ah sie hat
MAU [v]	sie, ist sie ((1,6s)) was denkt sie, oder was sagt sie?

[23]

.. 49 [03:45.1] 50 [03:47.2]

DIH [v]	gesagt, das ist nicht genug! Ja, vielleicht. Ah und ah • • • ja vielleicht ah ihre
----------------	--

[24]

..

DIH [v]	Vater • ah s/ hat gesagt, wie viel, wie viel willst du • • • bekommen? Ah und
----------------	---

[25]

..

DIH [v]	ah und ((1,1s)) ah seine Tochter ((1,1s)) nimmt a, nimmt a drei Bücher.
----------------	---

[26]

.. 51 [04:11.1]52 [04:12.3]

DIH [v]	Und ah sein/ n/ ihre Vater findet warum, warum ah brauchs/ brauchst
MAU [v]	M!

[27]

.. 53 [04:24.4]
DIH [v] du so viele, so viele Bücher? Und ah sie hat ah nei/ sie/ sie nei/ nein

[28]

54 [04:50.5]
DIH [v] er, er geht aus und hat gesehen ah seine seine Tochter wollte/ ah wollte das
MAU [v]

[29]

.. 55 [04:50.9]56 [04:51.5]
DIH [v] Obst des Baum/ Baums haben. Ja!
MAU [v] Haben. Ja. Und was denkt der Vater am letzten

[30]

.. 57 [04:51.8]58 [04:55.9]59 [04:57.3]60 [04:57.9]61 [04:58.4]62 [04:59.6] 63 [04:59.9]64 [05:01.2]
DIH [v] Sehr klug! Ja! Ja fertig!
MAU [v] Bild? Was denkt er? Ja! Okay! Super! Fertig?

[31]

65 [05:02.0]
MAU [v] Danke!

DIH 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Dih Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_35_21.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:35

Speakertable

DIH

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0] 1 [00:00.0] 2 [00:01.3] 3 [00:02.2] 4 [00:03.8]

DIH [v]	Okay.	Mhm.
MAU [v]	Okay!	Das ist die Geschichte • für dich und du hast Zeit, so

[2]

5 [00:04.3] 6 [00:09.0]

DIH [v]		((25s)) Okay.
MAU [v]	lange du magst und wenn du fertig bist, einfach weglegen.	
[k]		<i>sieht sich die</i>

[3]

7 [00:34.1] 8 [00:36.1] 9 [00:39.0]

DIH [v]	Okay.	Ich verstehe nicht • • • waru/ warum/
MAU [v]		Gut? ((2s))
[k]	<i>Bildgeschichte 25 Sekunden an. Lacht.</i>	

[4]

10 [00:44.1] 11 [00:45.6] 12 [00:45.7] 13 [00:46.5] 14 [00:47.3] 15 [00:47.5]

DIH [v]	zwischen letzte Bild.	Ja.	Ja, ja, ja.
MAU [v]			Bild fünf und Bild sechs? Du verstehst es nicht? ((6s))

[5]

16 [00:54.5]

DIH [v]		Okay. ((3s)) Ein Tag es, es gibt ei/ ein Vater und eine
MAU [v]	Fang einfach mal an.	

[6]

DIH [v]	Tochter • • • und äh sie, sie gehe spazieren • • äh an, an der See und der
----------------	--

[7]

17 [01:21.4]

DIH [v]	Va/ es gibt, es gibt einige ((2s)) rock? Ah Stein! Es gibt einige Stein äh an/
----------------	--

[8]

..
DIH [v] in/ an, an der See und ahm • ah • ah der Vater ha/ der Vater ist ein/ ein

[9]

.. 18 [01:46.2]19 [01:55.6]
DIH [v] Stein ge/ geworfen in, in, in die, ja • in die, in die See. Und ah und ah
[k] ((Lacht, 1,4s))

[10]

..
DIH [v] ((1,7s)) nein vielleicht e ist die Tochter zuerst und danach ((2s)) danach ah
[k]

[11]

.. 20 [01:57.0]21 [02:08.7]
DIH [v] der Vater / der Vater ist weiter als seine Tochter ge/ geworfen. Und äh äh • •
[k]

[12]

..
DIH [v] • die dritte Bild ist ah die Tochter • ah wo/ wu/ wirf/ wirft noch einmal, • •

[13]

..
DIH [v] noch einmal Stein, und ah aber, aber, aber, • • • aber danach ah der Vater

[14]

.. 22 [02:39.3]
DIH [v] kann nicht, kann nicht mehr Stei/ Steine gefunden. Ka/ kann nicht äh die

[15]

.. 23 [02:44.6]24 [03:14.6]
DIH [v] Steine • finden. Und ah • • in de/ in der Nacht ah, âha, ich verstehe! In der

[16]

..

DIH [v]	Nacht ah ah • di/ der Vater • • • der Vater hat ah • • hat viele • viele, viele
----------------	---

[17]

.. 25 [03:15.4] 26 [03:18.0]

DIH [v]	Stein an der Meer ah ((2s)) wie ist der Verb, aja gebracht. Und ah aber,
MAU [v]	Gebracht!

[18]

..

DIH [v]	aber seine Tochter kennen nicht, was, was, was er gemacht hat aber äh in
----------------	--

[19]

..

DIH [v]	Morgen/ Morgen/ am, am Morgen, wenn, • • wenn, • • • wenn sie an der/
----------------	---

[20]

..

DIH [v]	wenn sie an der / an der See spazieren gehen und seine Tochter sehr seine
----------------	---

[21]

.. 27 [03:53.3]

DIH [v]	Tochter hat viele, viele Steine ge/ • gesehen. Ja. • • Das ist die Liebe für
----------------	--

[22]

.. 28 [03:59.7]29 [04:02.4] 30 [04:02.9]31 [04:03.7]

DIH [v]	den Vater. • • Ja. Okay!
MAU [v]	((1,8s)) Okay. Super! Und wie is es der Tochter gegangen

[23]

.. 32 [04:08.8]33 [04:32.3]

DIH [v]	M. ((3s)) Vielleicht äh es gibt ei
MAU [v]	am/ beim letzten Bild? Wie fühlt sie sich?

[24]

	34 [04:33.1]
DIH [v]	große Überraschung mh und vielleicht sie sind/ ah sie findet es gibt eine
MAU [v]	

[25]

	35 [04:35.0]	36 [04:37.0]
DIH [v]	Zauber! Vielleicht es ist moon äh? Moon? Mond. Mond bringt das!	
MAU [v]	Mond!	Okay.
[k]	<i>((Lacht, 1s))</i>	<i>((Lacht</i>

[26]

	37 [04:39.2]	38 [04:39.3]	39 [04:39.8]	40 [04:41.3]	41 [04:42.0]	42 [04:42.3]	43 [04:43.9]
DIH [v]		Ahaha.		Ja.		Ja.	
MAU [v]	Der Mond hat das gebracht?	Okay.		Okay. Fertig?			
[k]							

JAC 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Jac_2016_5_9_20_26_42.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 25

L1: Spanisch

DATE: 9. 5. 2016

TIME: 20:26

Speakertable

JAC

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:03.5]
JAC [v]			Ich bin ••• fünfundzwanzig Jahre alt.
MAU [v]		Gut! • Ahm wie alt bist du?	

[2]

	3 [00:07.1]	4 [00:10.8]	5 [00:12.8]
JAC [v]	Ich komme aus Colombia!		
MAU [v]	••• Und ••• woher kommst du?		Okay! •••

[3]

	6 [00:15.9]
JAC [v]	Meine Muttersprache ist Spanisch.
MAU [v]	Welche Sprache ist deine Erstsprache?

[4]

	7 [00:18.7]	8 [00:22.2]
JAC [v]		Als Zweites in der
MAU [v]	Und welche Sprache hast du dann gelernt, als Zweites?	

[5]

JAC [v]	Schule Englisch, aber ich hab alles vergessen, ••• weil •• ich nicht mehr
---------	---

[6]

	9 [00:30.4]
JAC [v]	gesprachen habe.
MAU [v]	((1,2s)) Und ahm ((1,1s)) hast du noch eine Sprache

[7]

	10 [00:37.1]	11 [00:38.4]	12 [00:38.8]	13 [00:39.5]
JAC [v]	M! Deutsch!		Ja Deutsch!	
MAU [v]	gelernt nach Englisch?	Deutsch!		Okay! ••• Und

[8]

	14 [00:42.5]
JAC [v]	Eigentlich seit zehn Jahren, aber nicht •
MAU [v]	seit wann lernst du Deutsch?

[9]

JAC [v]	immer, sondern ich habe ein Kurs gemacht • und dann • ich habe gearbeitet
---------	---

[10]

JAC [v]	•• und • wenn ich hab wieder Zeit gehabt noch einen Kurs ••• und
---------	--

[11]

JAC [v]	deswegen ••• nach den zehn Jahren ich spreche nicht so gut Deutsch, so
---------	--

[12]

JAC [v]	15 [01:00.8]	16 [01:03.5]	17 [01:04.7]
MAU [v]	wie ich möchte.	Seit zehn Jahre.	
	••• Und seit wann bist du in Wien?		M!

[13]

JAC [v]	18 [01:05.3]	19 [01:07.3]	20 [01:08.8]
MAU [v]	Okay!	Okay! ((1s)) Und ••• ja	
	Seit zweitausendfünf. Ende zweitausendfünf.		

[14]

MAU [v]	ich glaub das wars. Also du sprichst Deutsch, Englisch ••• und Spanisch?
---------	--

[15]

JAC [v]	21 [01:17.1]	22 [01:20.4]
MAU [v]	••• Ja •• Spanisch, ein bisschen Englisch nicht so viel.	Und Englisch hast

[16]

JAC [v]	23 [01:22.7] 24 [01:23.6]
MAU [v]	du auch in der Schule gelernt? Okay!
	In der Schule gelernt, ••• aber meistes habe

[17]

.. 25 [01:23.9]26 [01:26.2]27 [01:30.3]28 [01:30.7]29 [01:36.2]	
JAC [v]	ich • • vergessen. Okay!
MAU [v]	Okay! • • • Gut! • • • Hier ist die Geschichte für dich. • • •

[18]

.. 30 [01:36.8]	
JAC [v]	
MAU [v]	Du kannst sie so lange du möchtest anschauen, • • • wenn du fertig bist,

[19]

.. 31 [01:37.3] 32 [01:58.1]	
JAC [v]	Okay!
[k]	<i>Sieht sich die Geschichte 20,7 Sekunden an.</i>
MAU [v]	weglegen und erzählen. • Okay? • • • Bereit?

[20]

33 [01:59.7]34 [02:01.1]35 [02:01.8] 36 [02:06.7]	
JAC [v]	Ja! Ahm kommt ein Mädchen zum
MAU [v]	Gut! ((3,1s)) Bitte, einfach anfangen.

[21]

.. 37 [02:15.1]	
JAC [v]	• • Papa/ Opa ((1,3s)) und • möchte sie ein/ ein Buch. Und er suche ein

[22]

.. 38 [02:17.1]	
JAC [v]	Buch für sie. Sie glaubt, dass sie möchte lernen und er fühlt sich ah

[23]

..	
JAC [v]	zufrieden, weil die Tochter oder Enkelkind • • möchte lernen/ Bücher lesen,

[24]

.. 39 [02:27.5]	
JAC [v]	die heute nicht mehr machen. ((1s)) Sie nimmt • • • drei oder vier Bücher.

[25]

40 [02:31.7]

JAC [v] • • Und dann kommt • • • der Papa, so • • • stolz • • auf dem Mädchen. Aber

[26]

JAC [v] für ihn war eine • • • eh Überraschung, aber nicht so, so toll, • • • weil sie hat

[27]

JAC [v] nicht gelesen, sondern möchte • • • so wie • • • eine Stufen machen • • für

[28]

42 [02:56.4]

JAC [v] die sie konnte • ein Obst oder etwas vom/ von einem Baum nehmen. Ja. • •

[29]

43 [03:00.1]

44 [03:01.8]

JAC [v] Für ihn war ein bisschen • • • eine Enttäuschung! Das war die
MAU [v] ((1,4s)) Okay!

[30]

45 [03:02.7]

46 [03:04.2]

JAC [v] Geschichte.
MAU [v] Das war die Geschichte. Ahm kannst du mir vielleicht noch

[31]

MAU [v] erzählen, • • • was sprechen die Personen, was denken die Personen, was

[32]

47 [03:11.9]

JAC [v] ((1,3s)) Ahm sie ((unverständlich, 0,2s)) und sagen: "Papa
MAU [v] sagen sie.

[33]

48 [03:18.1]

JAC [v] könntest du bitte mir helfen?". ((1,1s)) Und er sagt: "Ja natürlich • kann ich

[34]

49 [03:22.9]

JAC [v] dir helfen mit was!". Und dann sie sagt: "Ich mochte • • • ein Bücher!". • • •

[35]

51 [03:30.0]

JAC [v] Und er sucht etwas Besonder für sie. Und er sagt: "Okay, ich habe viele

[36]

JAC [v] tolle Bücher! • • • Und hier ist ah/ ist Robinson, • • • der ist • • eine

[37]

52 [03:39.5]

JAC [v] Geschichte für die Kinder." . • • • Und dann sie kommt wieder, sie sagt: •

[38]

53 [03:45.5]

JAC [v] "Ich mochte noch eine, vielleicht etwas Dickeres." . Und dann • • er hat

[39]

JAC [v] gedacht, • vielleicht dass/ dass sie möchte • mehrere Information

[40]

54 [03:56.2]

JAC [v] bekommen und hat • • von Goethe drei Bücher ((1,1s)) benommen. • Und

[41]

55 [04:00.3]

JAC [v] ((1,5s)) und dann sie ist weg. ((1,8s)) U/ Aber er hat gesehen, dass, dass • •

[42]

.. 56 [04:09.0]
JAC [v] ah sie wollte nur ah •••Steckchen, weiß nicht wie heißt das. Und sie ist zu

[43]

..
JAC [v] klein und deswegen • sie, sie konnte nicht ••• bis, bis oben •• gehen und

[44]

..
JAC [v] deswegen brauche die/ die Bücher, aber nicht zum Lesen oder für Lernen.

[45]

57 [04:19.0]58 [04:19.6] 59 [04:21.6]
JAC [v] Ein bisschen sowie/ so wie eine Leiter.
MAU [v] M! ••• Okay! • Super! ••• Toll! •

[46]

.. 60 [04:27.3]
MAU [v] • Perfekt!

JAC 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Jac_Bildgeschichte_2_2016_5_30_17_13_8.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 30. 5. 2016

TIME: 17:13

Speakertable

JAC

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0]2 [00:13.4]

JAC [v]	Okay!
MAU [v]	•• Okay! ••• Also, ((1,1s)) die Geschichte für dich! ••• Du kannst sie

[2]

JAC [v]	
MAU [v]	so lange du möchtest anschauen •• und wenn du fertig bist, dann bitte

[3]

3 [00:14.2]4 [00:15.5]

JAC [v]	
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte 21,3</i>
MAU [v]	weglegen und mir erzählen ((2,2 s)) was passiert.

[4]

5 [00:36.8]6 [00:38.5]

7 [00:39.5]8 [00:40.1]

9 [00:42.8]

JAC [v]	M!	Ja!	((1,4s)) Okay! Da is eine
[k]	<i>Sekunden an.</i>		
MAU [v]	Schon bereit?	((2s)) Okay!	

[5]

JAC [v]	Geschichte •• über ••• ein Kind, ••• ich glaube, is mit dem Opa, nicht mit
---------	--

[6]

10 [00:54.6]

11 [00:57.7]

JAC [v]	dem Vater, sondern mit dem Opa. •• Und sind in ein ••• See. ((1s)) Und
---------	--

[7]

12 [01:03.7]

JAC [v]	das Kind ••• hat ah •• eine Spiel •• angefangen. Sie hat ah/ er hat eine, ••
---------	--

[8]

JAC [v]	eine Stein gefunden ••• und hat be/ •• hat ((1,1s)) den Stein ((1,8s)) m̄ ••
---------	--

[9]

.. 13 [01:17.7]

JAC [v] beworfen • in, in den, in den See. Und da sie konnte • • • ein bisschen • •

[10]

.. 14 [01:22.7]

JAC [v] sch/ diese Stein springen. • • Und • • • und er war so • • so überrascht, • das

[11]

.. 15 [01:29.0]

JAC [v] kann so passiert. • • Und der Opa • • • hat ihm gezeigt, • • dass er kann auch

[12]

JAC [v] und viel besser oder eine neue Methode oder • eine neue Technik oder

[13]

.. 16 [01:40.2] 17 [01:43.6]

JAC [v] konnte • • besser machen. ((1,4 s)) Und das Kind war so glücklich! • • • Und

[14]

JAC [v] da haben/ • • sie wollten weiter mit dem Spiel, • • • aber haben keine • • • eh

[15]

.. 18 [01:52.3]

JAC [v] Stein • gefunden/ kein mehr. • • • Und dann der Opa • • hat gesucht, • • wo

[16]

JAC [v] kann Steine • • finden • • und hat ein, ich weiß nicht, wie heißt diese Geräte?

[17]

..19 [02:01.5] 20 [02:05.5]

JAC [v] Und der hat so viele Stein bekommen, da war zu viel, zu viel. • • Da das

[18]

.. 21 [02:09.3]

JAC [v] Kind war so klein, der konnte nicht mehr den See sehn. Der hat alles

[19]

.. 22 [02:14.8] 23 [02:16.6]

JAC [v] blockiert, alles kaputt gemacht und so viel er weint. ••• Das war die
MAU [v] Okay!

[20]

.. 24 [02:17.1] 25 [02:17.2]

JAC [v] Geschichte.
MAU [v] ((1,3s)) Und wie wie gehts • dem Opa oder dem Kind am

[21]

.. 26 [02:22.4]

27 [02:27.6] 28 [02:28.4]

JAC [v] Das Kind natürlich traurig und enttäuscht. Ja! Und der Opa •
MAU [v] Ende?

[22]

JAC [v] schaut, dass, dass das Kind so klein ist und er hat so ein großer Berg •• mit

[23]

JAC [v] Stein gemacht, dann ••• so traurig oder ••• eh ((1,8 s)) wie kann ich

[24]

JAC [v] sagen, ((1,2s)) nicht traurig, sonder ((1,3s)) er fühlt vielleicht Leid, ((1,2s))

[25]

.. 29 [02:51.8]

30 [02:53.7] 31 [02:59.3]

JAC [v] weil er so das gemacht, ja. ((1s)) Okay! ((unverständlich, 1,8)) ((1s)) hat
MAU [v] Was hat er falsch gemacht?

[26]

	.. 32 [03:03.5]33 [03:03.7]	
JAC [v]	falsch gemacht ja, dann er fühlt sich ((unverständlich, 2s)).	Weil er
MAU [v]	Was hat er falsch gemacht? Ich habs nicht ganz verstanden.	

[27]

	.. 34 [03:06.5]	
JAC [v]	hat zu viel Steinen ••• gebracht! Und natürlich das Kind kann das nicht	

[28]

	.. 35 [03:09.7]36 [03:11.0]	
JAC [v]	machen.	Weil das Kind so klein und hat alles, alles so, ••• so, •• so
MAU [v]	Okay!	

[29]

	.. 37 [03:19.4]	
JAC [v]	wie eine Grenze gemacht, da das Kind kann das nicht mehr machen.	
MAU [v]		

[30]

	38 [03:19.6]39 [03:21.0]	40 [03:22.1]41 [03:25.4]	42 [03:26.3]
JAC [v]		Schubkarre!	
[k]	<i>Lachen.</i>		
MAU [v]	••• Okay! ((1s)) Das Gerät heißt a/ ahm Schubkarre!		Ja!

[31]

	43 [03:26.4]	44 [03:28.1]45 [03:28.3]46 [03:29.6]47 [03:31.3]	48 [03:31.3]	49 [03:31.9]
JAC [v]	Ah okay, das wusste ich nicht!	Schubkarre! Okay!	Fertig!	
[k]		<i>((Lachen, 1,4s))</i>		
MAU [v]			Fertig?	

[32]

	50 [03:32.6]	51 [03:35.2]
JAC [v]	Okay. Ich sehe, den, den, den Opa, hat ••• den Kopf	
[k]	<i>((Aufnahmelücke, 15s))</i>	
MAU [v]	Wieder auf, ja?	

[33]

..		52 [03:41.7]53 [03:42.5]	54 [03:46.2]
JAC [v]	bewegt.	Und ich sehe, so die/ von die Position ich sehr das.	
MAU [v]	Ja.		((1,7s))

[34]

..		55 [03:49.1]	56 [03:51.1]
JAC [v]		"Schade, dass ich hab so viel gemacht!". Und natürlich das Kind, • •	
MAU [v]	Okay!		

[35]

..			
JAC [v]	hat die • • • die Hände im Gesischt ((2s)) ich denke ist auch Zeichen: "Há,		

[36]

..		57 [04:02.8]	
JAC [v]	das sind so viel und ich sehe nicht • • • den See!". Oder könnte sein:		

[37]

..			
JAC [v]	((unverständlich, 0,7s)) "Há sind so viel, dann ich habe zu viel zu machen."		

[38]

58 [04:07.3]		59 [04:10.2]	
JAC [v]	Aber für mich ist tr/ sind traurig nicht glücklich!		
MAU [v]		Okay! Sehr interessant.	

KAS 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\kas_2016_4_11_19_38_19.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 27

L1: Polnisch

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 19:38

Speakertable

KAS

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:01.4]	2 [00:03.1]	3 [00:04.8]	4 [00:06.1]
KAS [v]	Siebenundzwanzig.		Ich	
MAU [v]	Wie alt bist du?	Und woher kommst du?		

[2]

	5 [00:07.3]	6 [00:09.3]7 [00:11.9]
KAS [v]	komme aus Polen.	• • • Fremdsprach/ erste
MAU [v]	Was ist deine Erstsprache?	Was du zu Hause mit

[3]

	8 [00:14.1]9 [00:14.6]
KAS [v]	Fremdsprache? Ah Polnisch!
MAU [v]	deinen Eltern gesprochen hast. ((1,4s)) Und welche Sprache hast du

[4]

	10 [00:20.4]	11 [00:23.4]
KAS [v]	Ich habe noch Russisch und Englisch gelernt.	
MAU [v]	danach gelernt, • nach Polnisch, welches war die Zweitsprache?	

[5]

	12 [00:23.6]	13 [00:27.2]
KAS [v]	Gleichzeitig!	
MAU [v]	Was hast du als Erstes gelernt, Russisch oder Englisch?	In der

[6]

	15 [00:29.2]16 [00:29.8]	17 [00:31.7]
KAS [v]	Ja!	Ja in vierte Klasse,
MAU [v]	Schule? Russisch und Englisch in der Schule?	

[7]

..	18 [00:33.7]	19 [00:35.7]	20 [00:36.7]
KAS [v]	gleichzeitig.	Ja!	
MAU [v]	In Polen?	Okay!	Und ahm, dann hast du Deutsch gelernt,

[8]

..	21 [00:41.4]	22 [00:46.0]
KAS [v]		Mh, ja, in Fachschule. Also statt äh statt ähm Russisch
MAU [v]	als vierte Sprache?	

[9]

..	23 [00:50.8]	24 [00:54.5]
KAS [v]	hab ich Deutsch gelernt.	((1,4s))
MAU [v]		Okay! Ahm seit wann lernst du Deutsch?

[10]

..	25 [00:59.0]
KAS [v]	Ehrlich sagen, seit ich in Wien bin. Also mit den Pausen auch. ((1,5s))

[11]

..	26 [01:04.7]	27 [01:07.1]	28 [01:08.6]
KAS [v]	Aber.	Seit fünf Jahren!	
MAU [v]	Seit wann bist du in Wien?	Okay,	und seit fünf

[12]

..	29 [01:10.7]	
KAS [v]		Äh nein seit vier, im ersten Jahr, also/ als ich
MAU [v]	Jahren lernst du Deutsch?	

[13]

..	30 [01:17.4]
KAS [v]	nach Wien gekommen bin, hab ich nur Englisch gesprochen. Dann hab ich

[14]

..		31 [01:22.1]
KAS [v]	erst Deutsch • sprechen und lernen • angefangen.	
MAU [v]	Und wo hast du zum	

[15]

..	
MAU [v]	ersten Mal/ wo hast du Deutsch gelernt? In, in ((1s)) in diesem Institut,

[16]

..		32 [01:29.3]	33 [01:33.1]	34 [01:34.9]35 [01:35.3]
KAS [v]	Äh also in Wien schon? Äh auf der Uni.			Ja!
MAU [v]	oder?		Auf der Uni?	Okay

[17]

36 [01:40.5]	
KAS [v]	Und dann hab ich noch beim (Name des Instituts) dort hab ich auch viele
MAU [v]	• ich glaube das wars von den Fragen. Ich zeig dir jetzt die Geschichte...

[18]

..	
KAS [v]	Kurse gemacht und dann nach wieder eine Paus hab ich ja/ bin ich zum
MAU [v]	((2,3s))

[19]

..		37 [01:49.1]38 [01:53.7]	39 [01:56.0]40 [01:56.9]
KAS [v]	(Name des Instituts) gekommen.		Ja!
MAU [v]		Super! Okay?	Ich zeig dir die

[20]

..	
MAU [v]	Geschichte! • • Du hast so lange Zeit wie du möchtest, dir die Geschichte

[21]

MAU [v] anzuschauen • • und wenn du fertig bist, • • leg sie bitte • weg • • und erzähl

[22]

41 [02:11.8*]

MAU [v] mir, • was passiert auf dem Bild/ auf den Bildern!

[k] *Sieht sich die Bildgeschichte 41,8*

[23]

42 [02:53.7]43 [02:54.5] 44 [02:55.6]45 [02:56.8]

KAS [v] Ja. Ja. ((3,5s)) Also ich würde sagen, was ich äh eins

MAU [v] Bereit?

[k] *Sekunden an.*

[24]

46 [03:04.8]47 [03:05.2]

48 [03:06.7]49 [03:07.4]

KAS [v] zwei drei? ((unverständlich, 1s)) Ähm, ((1s)) also in

MAU [v] Einfach, was in der Geschichte passiert, ja!

[25]

KAS [v] dieser Geschichte, • auf diesen Bilder, hab ich äh ein Kind mit seinem Opa

[26]

50 [03:17.4]

KAS [v] gesehen. Äh der Opa wollte ((1s)) diesem Kind äh • • ein Buch zum Lesen

[27]

51 [03:25.8]

52 [03:32.4]

KAS [v] geben. ((6,6s)). Zuerst ein Buch, Robinson Crusoe

[nn] *((Hintergrundgeräusche aus anderer Klasse, 6,6s))*

[28]

53 [03:36.8]

KAS [v] und dann ein andere zum Lernen. Ah das Kind hat die Bücher

[29]

..
KAS [v] mitgenommen und ins Garten gegangen. Der Opa dachte, dass das ((2,5s))

[30]

..
KAS [v] Onkelkind äh die Bücher lesen wird, aber das Kind hat äh • • diese Bücher

[31]

..
KAS [v] unter dem ((1,2s)) Stamm gestellt und ist auf diese Bücher aufgestiegen,

[32]

.. 54 [04:12.2]
KAS [v] um • • • Kirsche zu sammeln. Und der Opa war ((1,2s)) total erschockt.

[33]

55 [04:18.0]
MAU [v] Okay. • • Ahm, kannst du mir vielleicht sagen, was, was sagt das Kind auf

[34]

.. 56 [04:25.0] 57 [04:27.4] 58 [04:27.9] 59 [04:29.3]
KAS [v] Ahm. Was könnte
MAU [v] dem ersten Bild? ((2,2s)) Was könnte es sagen oder • • fragen?

[35]

..
KAS [v] er fragen. ((5,8s)) "Opa könntest du mir was ((3,2s)) Dickes geben bitte

[36]

.. 60 [04:46.9] 61 [04:47.6]
KAS [v] ((1,8 s)) was Hohes geben?". ((1,5s)) Und der Opa hat ihm ein Buch,
MAU [v] Okay!

[37]

	..	62 [04:56.7]
KAS [v]	• • ein großes Buch • Robinson Crusoe, gegeben.	
MAU [v]	Und er? ((3,4s)) Ist das	

[38]

	63 [05:05.3]	64 [05:07.1]
KAS [v]	Äh, nein • • • ist ein	
MAU [v]	Kind begeistert von Robinson? Freut sich das Kind?	

[39]

	65 [05:11.0]	66 [05:13.7]
KAS [v]	bisschen geärgert.	((2s)) Nein! ((2,8s)) Er wollte
MAU [v]	Und was sagt das Kind?	

[40]

	67 [05:20.8]	68 [05:27.8]
KAS [v]	nicht.	"Gib mir was äh • • • Dickeres ((1,5s)) gib mir
MAU [v]	M, ((4,5s)) und er sagt?	

[41]

	..	
KAS [v]	wa/ was Dickeres!", und der Opa hat ihm ja Bücher von Goethe gegeben.	

[42]

	69 [05:39.4]	
KAS [v]	Und das Kind war zufrieden. • • • Hat drei äh • • große Bücher von Goethe	

[43]

	70 [05:51.3]	
KAS [v]	((2s)) äh bekommen. Und der Opa war auch zufrieden • • • und dachte, dass	

[44]

	71 [06:01.0]	
KAS [v]	das Kind ja die Bücher les/ lesen • will. Und dann ist der Opa aus dem	

[45]

72 [06:08.8]

KAS [v] Haus • • gegangen ((1s)) mit einer Pfeife. Und als er ins Garten • •

[46]

KAS [v] gekommen ist, • • mh ((1,5s)) war er • schockiert, weil das Kind diese

[47]

73 [06:25.1]

KAS [v] Bücher, • • um eine Kirsche zu sammeln, • • brauchte.

MAU [v]

Super! Vielen Dank!

[48]

74 [06:28.8]

KAS [v] Bitte!

KAS 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Kas_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_37_58.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:37

Speakertable

KAS

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0]

2 [00:02.0]

MAU [v] ((unverständlich, 2s)) Du kannst dir die Geschichte anschauen so

[2]

.. 3 [00:07.2]
MAU [v] lange du willst und wenn du fertig bist, bitte wieder weglegen!
[k] *Sieht sich die*

[3]

.. 4 [00:41.2] 5 [00:42.1] 6 [00:44.9] 7 [00:46.9] 8 [00:48.2]
KAS [v] Okay! ••• M! Also was ich/ ich habe
MAU [v] Bereit? Bitte!
[k] *Geschichte 33,9 Sekunden an.*

[4]

.. 9 [00:51.5]
KAS [v] sechs Bilder gesehen. Auf ersten Bild ••• gibt es ein Kind •• mit einem

[5]

..
KAS [v] Erwachsenen. Ich vermute das • Erwachsene sein äh/ ••• ist ein äh ••

[6]

..
KAS [v] Großvater des Kindes •• und die stehen •• bei eine Wasser beim Fluss

[7]

.. 10 [01:17.4]
KAS [v] vielleicht •• und die werfen Steine ins, ins Wasser. Und das Kind wirft äh ••

[8]

.. 11 [01:27.6]
KAS [v] die Steine ••• nicht so stark wie der Großvater. Dann haben die alle •• äh

[9]

..
KAS [v] Steine äh ins Wasser ••• geworfen •• und die haben dann mehr, •• mehr

[10]

.. 12 [01:41.1]

KAS [v] Steinen gesucht. Die könnten aber keine Steine finden und sind • • irgendwo

[11]

..

KAS [v] an/ anders/ ((8,9s)) die sind die Steine/ weiter Steine suchen gegangen.

[12]

13 [02:03.5]

KAS [v] Und • • dann der Großvater hat mit einem Wagen • • • viele Steiner/ Steine

[13]

.. 14 [02:14.7]

KAS [v] mit/ geholt. Und dann haben die die Steine weiter ins Wasser ((1,5s))

[14]

.. 15 [02:23.3] 16 [02:29.2]

KAS [v] geworfen. Ah, wenn/während des Nachts, das hab ich nicht bemerkt

MAU [v] Okay! Schau dir nochmal an, vielleicht sagts du mir...

[15]

17 [02:34.3] 18 [02:34.4] 19 [02:36.5] 20 [02:38.8]

KAS [v] früher. M ja.

MAU [v] Ja! Und, ahm bei Bild drei sie suchen Steine, bei Bild vier?

[16]

21 [02:44.3]

KAS [v] ((1,8s)) Sie haben keine Steine gefunden und sind ((1,2s)) vielleicht nach

[17]

.. 22 [02:52.2] 23 [02:53.1]

KAS [v] Hause gegangen. Und der Großvater • • • hat während des Nachts

MAU [v] Okay!

[18]

..		24 [03:02.2]25 [03:02.4]
KAS [v]	((1,1s)) also die Steine zusammengesammelt • • viele Steine.	
MAU [v]		((2s)) Und am
[nn]		

[19]

..		26 [03:04.7]27 [03:06.3]
KAS [v]		Und am Ende, also das muss •
MAU [v]	Ende?	
[nn]	((Hintergrundgeräusche aus einer anderen Klasse, 2,3s))	

[20]

..		
KAS [v]	dann auf dem nächsten Tag sein, • • • die sind zurück in den gleichen Platz	

[21]

..		
KAS [v]	gekommen ((1,5s)) und das Kind • • • ahh war überrascht, • • dass es • • so	

[22]

..		28 [03:26.0]29 [03:31.3]
KAS [v]	viele Steine gibt. Und der Großvater war ja zufrieden, ((2,5s)) dass das Kind	
MAU [v]	Okay!	

[23]

..		30 [03:31.9]31 [03:33.4]32 [03:35.4]	33 [03:39.7]
KAS [v]	sich freut.		M!
MAU [v]		M!	((3s))Fertig?

LAV 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Lav_2016_4_11_20_55_22.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 27

L1: Rumänisch

DATE: 11. 4. 2016
TIME: 20:55

Speakertable

LAV

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.1]	2 [00:03.0]	3 [00:05.0]
LAV [v]	Ich bin siebenundzwanzig Jahre.		
MAU [v]	Wie alt bist du?		Und woher kommst

[2]

	4 [00:06.1]	5 [00:08.1]	6 [00:10.1]
LAV [v]	Komme aus Rumänien.		Mein/ meine
MAU [v]	du?	Was ist deine Erstsprache?	

[3]

	7 [00:12.6]
LAV [v]	Muttersprache ist Rumänisch.
MAU [v]	Welche Sprache hast du danach gelernt, als

[4]

	8 [00:16.4]
LAV [v]	Als zweites ah Fremdsprache hab ich Englisch gelernt und
MAU [v]	Zweites?

[5]

LAV [v]	Französisch gelernt und da hab ich auch ah • Spanisch • selbst gelernt.
---------	---

[6]

9 [00:27.7]

10 [00:31.4]

LAV [v]

Ja gleichzeitig in der Schule.

MAU [v]

Gut. Englisch und Französisch gleichzeitig?

[7]

11 [00:33.1]12 [00:33.8]

13 [00:34.3]14 [00:35.1]

LAV [v]

Ja.

MAU [v]

Beides in der Schule? M. Wie lange hast du Englisch, Französisch gelernt?

[8]

15 [00:38.0]

16 [00:44.4]

LAV [v]

Also ((1,4s)) zehn Jahre oder so was • • zehn Jahre in der Schule.

MAU [v]

Und

[9]

17 [00:47.4]

18 [00:51.1]19 [00:51.6]

LAV [v]

Ja beim/ bei Fernseher.

MAU [v]

dann hast du Spanisch selbst gelernt?

Okay.

[10]

20 [00:55.9]21 [00:56.4]22 [01:01.9]

LAV [v]

Spanisch ist sehr ähnlich so wie Rumänisch und ja.

Also äh.

MAU [v]

Ahm • • • und

[11]

23 [01:02.8]

LAV [v]

Englisch und Französisch in der Schule ah Spanisch und jetzt Deutsch.

MAU [v]

((1,2s)) dann noch eine Sprache? Dann hast du, nach Spanisch?

[12]

24 [01:10.8]

25 [01:15.3]

LAV [v]

Seit ich in/ seit einem Jahr, seit ich in • Wien bin.

MAU [v]

Seit einem Jahr bist du in

[13]

..		26 [01:19.0]
LAV [v]		Na fast einem Jahr ja ich habe
MAU [v]	Wien und seit einem Jahr lernst du Deutsch!	

[14]

..		27 [01:27.4]28 [01:32.1]
LAV [v]	im Mai letztes Jahr also elf Monate.	In (Name des Instituts) ja immer
MAU [v]	M, gut. Und wo hast du Deutsch	

[15]

..		29 [01:35.4]30 [01:36.1]	31 [01:38.1]
LAV [v]	in (Name des Instituts).		
MAU [v]	gelernt? Immer hier oder. Okay. Gut! Sehr gut. Das wars! Und jetzt zeig ich		

[16]

..		32 [01:45.8]
[k]		<i>Sieht sich</i>
MAU [v]	dir die Geschichte. Du kannst sie so lange du möchtest anschauen.	

[17]

..		33 [02:17.0]	34 [02:21.6]
LAV [v]		M, wie lange muss diese Geschichte sein?	
[k]	<i>die Geschichte 31,1 Sekunden an.</i>		
MAU [v]		Du	

[18]

..		35 [02:24.7]
MAU [v]	erzählst einfach, was du erzählen • möchtest. Alles was du magst, erzählst	

[19]

..		36 [02:28.1]	37 [02:56.2]	38 [02:57.1]39 [02:58.1]
LAV [v]		Ja. Ich glaube diese		
[k]	<i>Sieht sich die Geschichte weitere 28,1 Sekunden an.</i>			
MAU [v]	du.	Okay?		

[20]

..
[LAV [v]] Geschichte geht um äh einem Kind, äh der äh fragt seinem Opa, ich glaube

[21]

..
[LAV [v]] er fragt seinem Opa, er fragt nach ah ein paar Bücher und seine Opa war

[22]

..
[LAV [v]] ein bisschen überrascht, dass dieses junges Kind wollte/ wollte lesen/ wollte

[23]

.. 40 [03:24.3]
[LAV [v]] schon lesen. Und er hat ah ein leichter/ leichtes Buch gebietet, aber er hat

[24]

.. 41 [03:30.9] 42 [03:36.0]
[LAV [v]] nein gesagt. Er wollte äh größere, größere Bücher haben. Ah ••• und dan/

[25]

..
[LAV [v]] danach war er/ der Opa ein bisschen stolz, glaub ich, weil sein Enkelkind

[26]

.. 43 [03:49.6]
[LAV [v]] hat/ wollte so •• Goethe lesen, so schwierige Bücher. Aber • das Kind wollte

[27]

.. 44 [04:00.1]
[LAV [v]] einfach nur äh Kirschen ••• nehmen von einem höhe ah Baum.
[MAU [v]] M. Beim

[28]

.. 45 [04:07.4]
LAV [v] ..
MAU [v] ..
ersten Bild, was fragt denn das Kind? Was könnte das Kind fragen?

[29]

46 [04:11.3] 47 [04:12.0] 48 [04:12.1]
LAV [v] ((1,1s)) "Darf ich ein Buch haben?". Oder?
MAU [v] M! Und dann beim zweiten Bild?

[30]

.. 49 [04:15.1] 50 [04:21.8]
LAV [v] Äh: "Nein, nein ich möchte ein großer/ größere Buch/
MAU [v] Was sagt das Kind?

[31]

.. 51 [04:22.6] 52 [04:23.4]
LAV [v] größeres Buch • • haben." Ja.
MAU [v] Okay! Okay! Was denkt der Vater oder der

[32]

.. 53 [04:27.7]
LAV [v] Er denkt, er ist überrascht und • • er
MAU [v] Großvater der Opa, was denkt er?

[33]

.. 54 [04:37.3] 55 [04:38.2]
LAV [v] denkt, dass so ein kluges • Enkelkind hat er.
MAU [v] M. Und beim letzten Bild?

[34]

56 [04:40.3]
LAV [v] Beim letzten Bild ist er ah • • mehr überrascht, • weil er wollte gar nicht

[35]

LAV [v]	lesen, nur essen/ ((1,6s)) Kirschen essen. Aber auch klug, weil er hat die
---------	--

[36]

57 [04:58.6]58 [04:59.9]	
LAV [v]	Bücher benutzt, • um Kirschen zu nehmen. Ist lustige Geschichte, ich
MAU [v]	Okay.

[37]

59 [05:05.4] 60 [05:06.4]	
LAV [v]	glaube. Ja.
MAU [v]	Fertig?

LAV 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Lav_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_34_59.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:34

Speakertable

LAV

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0] 2 [00:03.6]3 [00:04.1]	
LAV [v]	M.
MAU [v]	Eine neue, neue Geschichte. Und du hast wieder Zeit so lange

[2]

4 [00:08.5]	
MAU [v]	du möchtest und wenn du fertig bist, bitte weglegen.
[k]	<i>Sieht sich die Geschichte 28,8</i>

[3]

	..	5 [00:37.4]	6 [00:39.3]	7 [00:40.0]	8 [00:42.0]	9 [00:44.0]
LAV [v]		Okay!	Ja!	••• Also. ((1,5 s))	Ähh ••• es geht um ••	
MAU [v]			Bereit?			
[k]		<i>Sekunden an.</i>		<i>((Lacht, 1,5s))</i>		

[4]

	..					
LAV [v]		einen Vater oder ein Opa, äh der wer/ wert Steine mit seine Sohn oder mit				

[5]

	..	10 [01:02.0]				11 [01:10.3]
LAV [v]		sein Enkelkind. ((2s))	Ähh in einem, in einem See oder ja See ja. Äh und sie			

[6]

	..					
LAV [v]		sind/ sie schauen beide sehr begeistert äh und wenn/ als wenn alle Steine				

[7]

	..					
LAV [v]		sind schon gewerft/ geworfen, geworfen ah dann gehen sie äh zurück nach				

[8]

	..	12 [01:32.2]				
LAV [v]		Hause oder irgendwo. Und dann in der Nacht, der Papa oder der, der Opa •				

[9]

	..					
LAV [v]		geht zurück und äh •• und •• bringt viele, viele Steine zum Werfen/ für				

[10]

	..	13 [01:50.5]	14 [02:09.8]			
LAV [v]		Werfen ••• für seinen Sohn. Äh •• also ich glaube, ist eine lustige				

[11]

..	
LAV [v]	Geschichte, weil das ah • • zeigt, die Be/ • für die zusammen • • die Zeit äh

[12]

..		15 [02:13.4]	16 [02:13.7]	17 [02:14.5]	18 [02:15.8]
LAV [v]	zusammen verspen/ gependen/ gespende. Äh verb/ verbringen, ja!				
MAU [v]	Verbringen.				
[k]	<i>to spend time- Zeit verbringen</i>				

[13]

..		20 [02:19.0]	21 [02:20.4]	22 [02:21.3]	23 [02:23.9]	24 [02:26.7]
LAV [v]	Okay.	Ja ((unverständlich, 0,9s))		Äh • • etwas. ((5,8s))		Was
MAU [v]	Okay! Magst du noch etwas dazu sagen?					

[14]

..		25 [02:33.5]	26 [02:33.9]	27 [02:37.0]	28 [02:37.6]
LAV [v]	noch.	Ja sie machen das ganzen Tag.		Aja und wenn äh • •	
MAU [v]	M.	M.		M.	

[15]

..	
LAV [v]	wenn de/ wenn der Kind sieht • die Menge von • Stei/ Steinen, ist er sehr

[16]

..		29 [02:56.5]	30 [02:58.1]
LAV [v]	überrascht, dass er so viele Steine hat • • • wieder zu werfen.	Okay.	
MAU [v]	Okay!		

[17]

..		31 [02:59.4]	32 [03:00.3]
LAV [v]	M das ist es.		
MAU [v]	Super!		

LIL 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Lil_2016_5_9_19_21_3.wav
Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female
AGE: 47
L1: Ungarisch
DATE: 9. 5. 2016
TIME: 19:21

Speakertable

LIL

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:03.0]
LIL [v]		Äh •• ich bin äh •
MAU [v]	Okay! ••• Gut! ••• Wie alt bist du?	

[2]

	3 [00:09.5]
LIL [v]	siebenundvierzig, •• siebenundvierzig Jahre alt.
MAU [v]	•• Und woher kommst du?

[3]

	.4 [00:11.9]	5 [00:15.0]
LIL [v]	Ich komme aus Ungarn aus •• m̄ Budapest.	
MAU [v]		M! •• Welche Sprache ist

[4]

	6 [00:18.7]	7 [00:21.3]
LIL [v]	Äh mein Muttersprache ist Ungarisch.	
MAU [v]	deine Erstsprache?	M! Welche

[5]

MAU [v]	Sprache hast du als Zweites gelernt, oder was ist deine Zweitsprache?
---------	---

[6]

8 [00:26.6]

9 [00:29.4]

LIL [v] Äh meine zweite Sprache ist Englisch!

MAU [v] Okay! • • Welch/ hast du noch

[7]

10 [00:33.5] 11 [00:39.1]

LIL [v] M! Ich spreche ein

MAU [v] Sprachen gelernt nach Ungarisch und Englisch?

[8]

12 [00:39.5] 13 [00:42.2] 14 [00:43.2]

LIL [v] bisschen in Serbisch, • Russisch • • und äh ja das ist alles. Jaja!

MAU [v] Bravo! Das ist genug

[9]

15 [00:43.9] 16 [00:44.7]

LIL [v] Und Deutsch ein bisschen, • • ein bisschen

MAU [v] oder? • • • Und Deutsch!

[10]

17 [00:49.0]

18 [00:51.1]

19 [00:53.6]

LIL [v] Deutsch! • • • Äh • • • wann?

MAU [v] Gut! Seit wann lernst du Deutsch? Seit wann!

[11]

20 [00:54.7]

21 [01:02.4]

LIL [v] Jaja, äh • • äh seit • dreizehn • • äh • • zwei-•-tausenddreizehn.

MAU [v] Seit! Seit

[12]

22 [01:03.2]

23 [01:03.6] 24 [01:03.7] 25 [01:04.3]

26 [01:05.5]

LIL [v] Ja! Ja! Ja • aber ich habe nur • •

MAU [v] zweitausenddreizehn! Seit drei Jahren?

[13]

..	
LIL [v]	zwei Monate/ • od/ nur zwei/ drei Monate/ o/ drei Niveau in • • (Name des

[14]

.. 27 [01:21.7]	
LIL [v]	Instituts) • • in äh • zweitausenddreizehn. Und äh • • • und ich äh ich habe

[15]

..	
LIL [v]	keine • Zeit für Lernen/ • • äh Deutsch lernen und aber am • february/ in

[16]

..	
LIL [v]	february/ Februar ich • • ich komme • • ich komme äh zum (Name des

[17]

.. 28 [01:45.7]29 [01:46.2] 30 [01:47.7]31 [01:48.4]	
LIL [v]	Instituts) • lern/ Deutsch lernen. Für Deutsch lernen • ja. • • •
MAU [v]	Okay! Okay!

[18]

.. 32 [01:50.9] 33 [01:51.6]34 [01:52.3]	
LIL [v]	Weiß nicht. Ja!
MAU [v]	Sehr gut! Gut! • • • Und seit wann bist du in Wien? Seit

[19]

.. 35 [01:56.5]36 [02:02.4]	
LIL [v]	Jaja, in may, die erste Mai ich • habe neue
[k]	<i>Zum Schutz der Probandin Beruf und Firma nicht</i>
MAU [v]	auch zweitausenddreizehn?

[20]

..	
LIL [v]	Position in (Name der Firma) als (Name der Berufsbezeichnung) und • • ich
[k]	<i>transkribiert!</i>

[21]

.. 37 [02:07.0]38 [02:12.5]

LIL [v]	wohne • in • • • Wien • • seit • Mai.
[k]	
MAU [v]	Okay! Davor hast du in Ungarn gelebt?

[22]

39 [02:14.7]

LIL [v]	Ja, ja äh ich äh ja ich komme • äh Ungarn, • • aber • äh • • ich habe fünf
---------	--

[23]

..

LIL [v]	Jahre in • Serbien/ in Serbia/ äh serbisch ((1,3s)) m̄ als/ äh ich habe eine/
---------	---

[24]

.. 40 [02:39.9]41 [02:41.2] 42 [02:41.6]43 [02:43.2]

LIL [v]	ich hatte eine Job in • • Serbia. Ja.
MAU [v]	Okay! • • • Super! M! Gut! Okay! Ich zeig dir

[25]

.. 44 [02:45.8]45 [02:46.6]

LIL [v]	Ja!
MAU [v]	die Geschichte. Und du kannst sie dir so lange du möchtest

[26]

..

MAU [v]	anschauen, wenn du fertig bist, dann bitte weglegen • und einfach erzählen.
---------	---

[27]

..46 [02:53.6] 47 [03:35.2] 48 [03:35.8] 49 [03:39.2]

LIL [v]	Ja vielleicht, • • • ja! Äh ich muss
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte 41,5 Sekunden an.</i>
[nv]	<i>Deutet, ob sie die</i>
MAU [v]	Bereit?

[28]

.. 50 [03:43.7]
LIL [v] aha , okay. So, • äh ••• die jung/•Junge äh • äh ••• gehen zu •• äh
[nv] *Geschichte weglegen soll.*

[29]

.. 51 [04:03.6]
LIL [v] zu Vater • und äh fragt äh ••• eine Hilfe ••• äh ••• eine Hilfe. Und äh ••

[30]

..
LIL [v] und äh Bubs/ Bub ja Bub •• und äh Vater äh ••• äh gib/ gab drei Buch/

[31]

.. 52 [04:24.2]
LIL [v] Bücher •• nono • Bücher äh für äh •• ihn. Und äh und äh die Sohn/ äh

[32]

..
LIL [v] ((1,1s)) sein Sohn, ääh ((2,5s)) m̄ ••• gehen/ gi/ gegangen ääh zu die Gart/

[33]

.. 53 [04:44.5]
LIL [v] äh ••• zu ääh Garten. Und ääh ••• und ääh ••• und äh ••• m̄ ((1,9s))

[34]

.. 54 [04:53.5]
LIL [v] weiß nicht! ••• Und ääh ((1,4s)) built eine, eine ((1,6s)) m̄ Tre/ Treppen.
LIL [de] *bauen*

[35]

.. 55 [05:04.1]
LIL [v] Und ääh die Sohn äh •• aahm, ((3,1s)) weiß nicht, ich weiß nicht in Deutsch

[36]

.. 56 [05:18.4]

LIL [v] das Verb für die Treppen. Und ääh und ääh und äh probiern und die eine

[37]

.. 57 [05:30.5]

LIL [v] Ap/ Apfel/ ääh probieren eine Apfel • • bringen. Ääh aber • • die Vater ääh

[38]

LIL [v] denkt/ die denkt/ ja denkst, ääh ((1,7s)) und ääh und ääh denkt, dass

[39]

LIL [v] vielleicht ich muss äh, ich, ich muss äh se/ sehen • • was meine • Sohn

[40]

.. 58 [05:55.0]

LIL [v] macht • • im • Garten. Und äh der Vater äh • • komme aus vom • • äh vom

[41]

.. 59 [06:03.9]

LIL [v] äh die, die Wohn/ Wohnung. Und ääh und ääh die • • ach ich weiß...

[42]

.. 60 [06:09.3]

LIL [v] Äh er ist äh er äähm ((1,8 s)) er • • seh/ sieht, dass der, äh der Sohn ist äh, •

[43]

LIL [v] • • ist äh, • • • äh ((1,3s)) ist ohne die, die, die Treppen und nicht ääh

[44]

.. 61 [06:39.2]

LIL [v] Bücher, Bücher le/ liest, aber, aber nur ääh... ((1,9s)) Ich weiß nicht, wie

[45]

..		62 [06:45.8]63 [06:51.0]
LIL [v]	ist das • Wörter • aahm. Aber aaahm • • aber ((1,2s)) er • • • he • • er ist äh •	
LIL [de]	<i>er</i>	

[46]

..		64 [06:52.1]65 [06:59.3]66 [06:59.5]67 [06:59.7]68 [06:59.9]
LIL [v]	• • an/ an den/ die/ an die Bücher, ja.	Ja! Das ist alles.
LIL [de]		
MAU [v]	M!	Gut,

[47]

..70 [07:03.1]		71 [07:03.8]72 [07:05.4]73 [07:06.2]74 [07:08.4]
LIL [v]	Ja!	Ja. Ja.
MAU [v]	okay ahm vielleicht schaut du nochmal.	Beim zweiten Bild, der Vater

[48]

..		75 [07:09.2]76 [07:11.4]	77 [07:12.6]78 [07:12.9]
LIL [v]		"Robinson?".	Ja!
MAU [v]	• • • gibt ihm ein Buch, was sagt der Sohn?		Ja! was sagt der

[49]

..		79 [07:13.3]80 [07:14.6]81 [07:24.6]
LIL [v]		((2 s)) "Bitte eine Buch!". Ah und: "Bitte lesen/ lese das
MAU [v]	Sohn, was sagt er?	Okay!

[50]

..		82 [07:25.3]83 [07:27.2]84 [07:28.4]85 [07:28.9]86 [07:29.2]
LIL [v]	Buch, das ist interessant für dich!". Ja!	
MAU [v]	M!	Und was sagt der

[51]

..		87 [07:31.2]88 [07:40.4]
LIL [v]	((1,8s)) M! Äh die Sohn sagt: "Das ist nicht gut für mich, äh bitte gebe	
LIL [de]	<i>mir</i>	
MAU [v]	Sohn?	

[52]

89 [07:41.7]90 [07:47.6]

LIL [v]	to me/ gib ääh gib anderes Bücher für/ für mich!"
LIL [de]	
MAU [v]	Okay! ((1s)) Uuund was

[53]

91 [07:53.9]

LIL [v]	Ah der Vater denkst, dass äh ääh •• ihre
MAU [v]	denkt der Vater • bei Bild fünf?

[54]

92 [08:11.8]93 [08:11.9]

LIL [v]	Sohn ist äh • ist ääh/ liest die/ äh die Bücher liest. Aber das ist nicht •••
MAU [v]	M!

[55]

94 [08:12.1]95 [08:15.1]96 [08:15.6]97 [08:16.0]98 [08:16.3]99 [08:17.3]

100 [08:17.8]101 [08:18.2]

LIL [v]	nicht korrekt.	Ja!	Ja!	Ja das ist
MAU [v]		Ja!	Und dann? ••• Am Schluss?	Pfei-

[56]

LIL [v]	die Überraschung, •• Überraschung von die Vater, ••• die eine Pipe/ ••
MAU [v]	-fe, Pfeife.

[57]

LIL [v]	peipe/ ••• ja Pfeife aahm ((1,3s)) ahhm ((1,1s)) aus gewande äh die ah ich
MAU [v]	

[58]

103 [08:29.7]

LIL [v]	weiß nicht ((4,3s)) ich weiß nicht die Deutsche ••• was ist in Deutsch.
MAU [v]	Okay!

[59]

	..105 [08:53.3]106 [08:54.6]107 [08:55.4]108 [08:56.1]	109 [08:56.6]
LIL [v]	Ja! Ja!	((unverständlich, 0,6s)) Das war die negative surprise/
MAU [v]		Gut!

[60]

	..110 [09:00.5]	111 [09:02.0]
LIL [v]	äh Überraschung.	Ja negative Überraschung, •
MAU [v]		Die negative Überraschung!

[61]

	..112 [09:04.8]113 [09:05.3]	
LIL [v]	•• ja. Ja!	
MAU [v]	Okay?	

LIL 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Lil_Bildgeschichte_2_2016_5_30_17_11_18.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 30. 5. 2016

TIME: 17:11

Speakertable

LIL

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]2 [00:01.0]	3 [00:03.0]4 [00:03.2]5 [00:06.8]
LIL [v]	Der Geschichte, ••• ja.	Aha!
MAU [v]	Das ist die neue Geschichte.	Du kannst sie dir anschauen so

[2]

..	
LIL [v] MAU [v]	lange du möchtest, aber wenn du fertig bist, ((1,2s)) bitte weglegen • und

[3]

.. 6 [00:07.7] 7 [00:10.8] 8 [00:15.2] 9 [00:17.2]	
LIL [v] [k] MAU [v]	Ah! Okay! Vielleicht. ((1,2s)) Okay! <i>((Lacht, 1,2s))</i> <i>Sieht sich die</i> dann erzählen. Okay?

[4]

.. 10 [00:33.2] 11 [00:36.7] 12 [00:37.7]	
LIL [v] [k] MAU [v]	Ich weiß das was ist die stone? Stein, ja der <i>Bildgeschichte 16 Sekunden an.</i> Stein.

[5]

.. 13 [00:39.7] 14 [00:40.3] 15 [00:41.3] 16 [01:03.6]	
LIL [v] [k] MAU [v]	Stein, aha! Okay! Haa! Okay, <i>Sieht sich die Bildgeschichte weitere 22,2 Sekunden an. ((Seufzen, 0,3s))</i> Ja!

[6]

17 [01:05.4] 18 [01:06.7] 19 [01:07.8] 20 [01:10.3] 21 [01:12.7] 22 [01:13.3]	
LIL [v] [k] MAU [v]	bereit! ((1s)) Okay! ((1,3s)) Okay. So ••• die Geschichte ist? ••• Okay. <i>((Lacht, 1s))</i> M!

[7]

23 [01:14.2]	
LIL [v]	Die •• Vater und äh und ääh •• ääh Sohn äh war/• äh wären in/ äh im Meer

[8]

..	
LIL [v]	und äh sie probieren äh eine Stein • ääh ((1,2s)) m̄ no sie äh mit eine

[9]

.. 24 [01:40.9]

LIL [v] Stein äh • • äh spielen. • • Und ääh • und äh äh sie • ge/ nur einen Stein

[10]

.. 25 [01:49.2]

LIL [v] gefunden. Und der und der Sohn war äh • war äh • äh mü/ müdig/ no

[11]

.. 26 [02:03.1]

LIL [v] müdich äh war äh ((1,1s)) traurig. Ääh • • ääh • • äh w/ äh er war träu/

[12]

LIL [v] traurig, • • ääh • äh weil die Vater äh • • äh ja ein/ keine neuen Stein

[13]

.. 27 [02:20.8]

LIL [v] gefunden. Und äh, und äh, ja und äh später • • äh im Nacht, die Vater äh

[14]

LIL [v] ähm ((1,3s)) äh Vater äh die/ ((1,8s)) viele Steinen äh äh gee--braucht/

[15]

.. 28 [02:46.2]

29 [02:52.6] 30 [03:11.6]

LIL [v] gebrauchtet. Und • • • ja, ((1,2s)) Steine ((1s)) bringen/ gebrau. Und äh die

[16]

LIL [v] letzte/ nächste/ nächsten Morgen, die Sohn äh • mit äh ihren äh Vater äh

[17]

.. 31 [03:12.2]

LIL [v] zum • äh • Meer äh ((1,4s)) gegangen, • vielleicht ich weiß es nicht,

[k] ((Lacht,

[18]

	..	32 [03:14.8]	33 [03:21.0]
LIL [v]		gegangen. Und äh und äh it war/ es war Überraschung ••• äh. Und der	
[k]		0,3s))	Lacht
[mn]			Türe

[19]

	..	35 [03:31.3]36 [03:34.9]
LIL [v]		Sohn äh äh ••• der Sohn äh ((2,3 s)) der Sohn äh ((2,4s)) mit äh der Sohn
[k]		und ist von vorbeigehender Person abgelenkt.
[mn]		öffnet und schließt sich, Person geht vorbei.

[20]

	..	37 [03:35.7]38 [03:43.9]39 [03:44.7]
LIL [v]		äh war äh ••• spiel/ will mit die neue Sch/ Steine spielen. M! Vielleicht ((1,4
[k]		((Lacht, 1,4s))

[21]

	40 [03:46.1] 41 [03:47.3]	42 [03:49.1]43 [03:55.2]
LIL [v]	s)) ja. Ja! ••• Ja!	Ja, so die Vater •• und die Sohn •• ääh •••
[k]		
MAU [v]	Hier ist die Geschichte!	

[22]

	..	44 [03:56.0]	45 [03:58.3]
LIL [v]		am Meer playen am Meer •• spielen. Und äh ja ääh ((2,5s)) sie haben nur	
[k]		to play - spielen	

[23]

	..
LIL [v]	wenige • Stein/ Steins das ist/ ich weiß nicht was ist die • Plural Steinen/

[24]

	..	46 [04:14.8]47 [04:34.5]
LIL [v]		Stein mh vielleicht. Und die nächste Bild, •• dass der Vater und die/ un de/

[25]

..
LIL [v] die Sohn äh war/ äh • • • mmh ((2,8s)) mmh probierte • • • try to find • • • so

[26]

.. 48 [04:35.4] 49 [04:38.7]
LIL [v] die/ die finden die neu/ neue Stein finden. Aber • das war äh • • am Abend
[k] ((Lacht, 0,4s))
LIL [de] zu finden versuchen

[27]

..
LIL [v] und äh und äh sie • • äh sie wa/ sie äh waren • • äh zu Hause ((1,3s)) mh

[28]

.. 50 [04:57.9]
LIL [v] no. Äh sie zu Hause no sie ja zu Hause ((1s)) gehen ((2s)) ge/ na

[29]

.. 51 [05:08.4]
LIL [v] gegangen. Aber äh Mitte • • • und • in Nacht, der Vater äh die • viele neue

[30]

.. 52 [05:25.4]
LIL [v] St/ Steine äh ge/ • • äh • • • gebrauchen/ gebraucht/ • gebrauchtet. Und an

[31]

..
LIL [v] des/ der nächste Morgen • die Sohn äh so das wa/ es war die Überraschung

[32]

..
LIL [v] für äh • • Sohn, äh • • weil er äh, er äh, er äh ((1,3s)) sich sehr freu/ sich für

[33]

	53 [05:49.0]54 [05:50.3]	55 [05:52.3]56 [05:52.3]57 [05:54.8]
LIL [v]	die neue Stein am Meer. Ja, das ist alles ((1,9s)).	
[k]	((Lacht, 1,9s))	
MAU [v]		Gut!

MAGF 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Magf._2016_5_9_19_12_4.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female
AGE: 30
L1: Polnisch
DATE: 9. 5. 2016
TIME: 19:12

Speakertable

MAGF

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:02.6]	3 [00:05.2]
MAGF [v]	A ich bin • dreißig Jahre alt.		
MAU [v]	Wie alt bist du?		Und woher kommst du?

[2]

	4 [00:06.3]	5 [00:07.9]	6 [00:09.6]
MAGF [v]	Ich komme aus Polen.		Ahm meine erste
MAU [v]		Was ist deine Erstsprache?	

[3]

	7 [00:12.9]
MAGF [v]	Sprache ist ah Polnisch.
MAU [v]	Welche Sprache hast du als Zweites gelernt?

[4]

8 [00:15.3]

9 [00:22.1]

MAGF [v]	Aahm ah ich ah spreche auch ahm ••• Englisch und Italienisch.
MAU [v]	M!

[5]

10 [00:24.3]

MAGF [v]	Ja! • Jajaja, m̄! ••• Ja!
MAU [v]	Und Englisch hast du als Zweites in der Schule schon gelernt ••• und

[6]

11 [00:26.5] 12 [00:27.9]

MAGF [v]	Aahm ((1s)) m̄ ich habe in äh •• ein, m̄ ein Ges/ Gesellschaft/ •
MAU [v]	Italienisch?

[7]

13 [00:40.0]

MAGF [v]	• italienisch Gesellschaft ah gearbeitet. ••• Und ahm da, •• da ((1,4s))
-----------------	--

[8]

14 [00:50.1]

MAGF [v]	musste ich ahm Italienisch sprechen lernen und sprechen.
MAU [v]	M! ••• Sehr

[9]

15 [00:52.7]

16 [00:55.1]

MAGF [v]	Seit • ahm ••• vier Monaten.
MAU [v]	gut! •• Und seit wann lernst du Deutsch?

[10]

17 [00:58.1]

18 [00:58.6] 19 [00:59.2]

20 [01:01.1] 21 [01:01.8]

MAGF [v]	Ja!	Äh ich habe m̄ ((1,1s)) ein
MAU [v]	Wirklich?	Wow! ••• Nicht schlecht Ahm!

[11]

..	
MAGF [v]	Jahr in • äh Hochschule • • ahm Deutsch gelernt, aber • • das war nichts,
MAU [v]	

[12]

.. 22 [01:17.8]23 [01:17.8]24 [01:18.1]25 [01:18.7]	
MAGF [v]	ahm ((1s)) hm ich habe ni/ nicht viel/ so viel gelernt. Ja!
MAU [v]	M! Okay!

[13]

26 [01:19.1]27 [01:20.8] 28 [01:22.8]29 [01:22.8]	
MAGF [v]	Ah seit vier Monaten • auch.
MAU [v]	Und seit wann bist du in Wien • oder in Österreich? Okay! • • • Und vorher

[14]

.. 30 [01:25.3]31 [01:25.7] 32 [01:27.3]33 [01:32.3]	
MAGF [v]	Ja! Nein äh in Polen und in ahm ((1,1s)) Czech
MAU [v]	warst du in Polen? Oder • in Österreich? M! • Tschechische

[15]

.. 34 [01:33.8]35 [01:35.0]36 [01:37.6]	
MAGF [v]	Republic ahm ((1,7s)) Tschechische , ja! Ja!
MAU [v]	Republik. Okay! • • • Also seit vier Monaten

[16]

.. 37 [01:38.0]38 [01:41.0]	
MAGF [v]	Nur/
MAU [v]	lernst du Deutsch und bis jetzt nur hier oder auch irgendwo anders?

[17]

.. 39 [01:42.2] 40 [01:45.7]	
MAGF [v]	nur hier!
MAU [v]	• • Okay! • • • Super! Das wars schon! • • • Hier ist die Geschichte

[18]

	..	41 [01:47.4]42 [01:49.7]	43 [02:36.7]44 [02:38.3]	45 [02:39.1]
MAGF [v]		M!	Okay!	Bereit! Ah
[k]		<i>Sieht sich die Bildgeschichte 47 Sekunden an.</i>		
[nv]				<i>Deutet, ob sie die</i>
MAU [v]	für dich!		Bereit?	
[nv]				<i>Ich schüttele den</i>

[19]

	..	46 [02:42.4]		
MAGF [v]	kann nicht nur? ••• Okay!	M! In dieser Geschichte • haben wir zwei		
[nv]	<i>Geschichte während des Erzählens ansehen darf.</i>			
[nv]	<i>Kopf!</i>			

[20]

	..	47 [02:46.0]		
MAGF [v]	Personen. Äh eein ahm • okay ein, • ein Junge äh und ah • sein, ••• sein			

[21]

	..	48 [02:59.7]		
MAGF [v]	Vater oder Onkel, ••• ich weiß es nicht. Und äh der Junge kommt ähm ••			

[22]

	..	49 [03:06.7]		
MAGF [v]	• an • der/ äh an den Vater. Und aaahm er ähm er will ((1,1s)) er ahm •••			

[23]

	..	50 [03:20.0]	51 [03:23.6]	
MAGF [v]	nein, er möchte äh ein Buch leihen. Äh •• er braucht äh ein Buch. Und äh			

[24]

	..			
MAGF [v]	der Vater ahm ((1,1s)) ah ((1s)) äh gibt ah das Buch ah •• für ahm •• den •			

[25]

	..	52 [03:36.3]		
MAGF [v]	ah Junge. Und nah ahm ••• das Buc/ äh das Buch heißt ah Robinson			

[26]

.. 53 [03:44.0]
MAGF [v] Crus/ ah Robinson Crusoe. Ahm ((1s)) äh als er denkt, das ist äh gut/ ah

[27]

.. 54 [03:55.2]
MAGF [v] eine gutes Buch ah für, ah • für den Junge. Ah und dann ahm ((1,2s)) ahm

[28]

..
MAGF [v] • m̄ der Junge kommt ahm • • zurück ahm • • • und braucht ah viele mehr

[29]

.. 55 [04:11.1]
MAGF [v] Buch/ äh Bucher/ Bücher. ((1s)) Und der Vater ah gibt • • aaahm Goethe

[30]

.. 56 [04:18.8] 57 [04:21.9]
MAGF [v] no • • ja Goethe. Ahm ((1,1s)) er • • • ja ((1,2s)) • • uund • • dann m̄ ((1,6s))
[k] ((Lacht, 1,2s))

[31]

..
MAGF [v] m m • • • da ((1,2s)) er denkt, dass ah ((1,5s)) der Junge liest ah diese
[k]

[32]

58 [04:23.2] 59 [04:37.3]60 [05:20.2]
MAGF [v] Bücher. Ahm aber wenn er äh aus äh dem Haus ahm ((1,4s)) ah ((3,3s))
[k]

[33]

.. 61 [05:21.3]
MAGF [v] gekommen ist, äh • • er ist überraschend, weil ah der Junge • • • braucht • •
[k]

[34]

	..
MAGF [v]	de/ diese Bücher • für ahm ((2,6s)) ah • • nicht für Lesen aber für ahm • •
[k]	

[35]

	..
MAGF [v]	die ah ((4,2 s)) ah ((1,5s)) Obst • • aus dem ah Baum, ((1,4s)) ah ich weiß
[k]	<i>((Lacht, 1,4s))</i>

[36]

	..	62 [05:23.7]63 [05:24.9]	64 [05:25.5]65 [05:26.7]66 [05:27.1]
MAGF [v]	es nicht.	Ja!	Pflücken, • • •
[k]			
MAU [v]		Okay, du meinst • • • das? • • • Also pflücken.	Das Obst
[nv]		<i>Deute eine pflückende Bewegung.</i>	

[37]

	..	67 [05:29.0]68 [05:29.1]	69 [05:30.7]	70 [05:31.8]
MAGF [v]	pflücken.		Das is alles.	
MAU [v]	pflücken, ja.	• • • Okay!	Das is alles? • • • Gut, kannst es	

[38]

	..	71 [05:36.5]
MAGF [v]		((1,8s))
MAU [v]	dir nochmal anschauen, vielleicht möchtest du noch was sagen.	

[39]

	..	72 [05:49.4]
MAGF [v]	M. ((6,9s)) M nein, • • • das ist alles.	
MAU [v]		Gut? • • • Super! • • • Danke schön!

[40]

	73 [05:52.3]
MAGF [v]	Danke!

MAGF 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Magf._Bildgeschichte_2_2016_5_30_17_11_41.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 30. 5. 2016

TIME: 17:11

Speakertable

MAGF

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0] 2 [00:04.3]3 [00:04.3] 4 [00:04.8]

MAGF [v]	Okay!
MAU [v]	((1,9s)) Ahm ••• das ist die Geschichte für dich. Und du kannst sie

[2]

5 [00:07.6]

MAGF [v]	M!
MAU [v]	so lange du möchtest anschauen ••• und wenn du fertig bist, bitte weg--

[3]

6 [00:08.2]7 [00:13.1]8 [00:14.1]

MAGF [v]	Ja!
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte 22,4 Sekunden an.</i>
MAU [v]	geben ••• und dann erzählen ja!

[4]

9 [00:36.5]10 [00:37.7]11 [00:39.7]

MAGF [v]	Okay!
[k]	<i>Probandin möchte warten, da eine Person neben uns steht. 2 Minuten 48,9 Sekunden.</i>
MAU [v]	Gut!

[5]

12 [03:28.6] 13 [03:30.0] 14 [03:30.6] 15 [03:31.1]

MAGF [v]	Ja! ((1,6s)) Ah okay, ahm ((1s)) m̄ der Junge und
MAU [v]	M! ••• Bereit? Okay!

[6]

..

MAGF [v]	ah sein Vater • äh sind ah ((1,1s)) am See, • • äh an der Küste, an der
-----------------	---

[7]

..

16 [03:52.3]

MAGF [v]	Küste und ah sie äh spielen • zusammen. Sie werfen ahm ••• ah die
-----------------	---

[8]

..

17 [03:59.1]

MAGF [v]	Steine ••• ah ins Wasser. ((1s)) Ahm und ah • • ah ((2s)) zuerst ah der
-----------------	---

[9]

..

18 [04:13.5]

MAGF [v]	Junge ahm ••• wirft • • ahm mit dem • Stein. Ah und dein/ dann ahm •••
-----------------	--

[10]

..

19 [04:19.6]

MAGF [v]	sein Vater. ••• Aber ahm wenn sie wollen ah mehr spielen und mehr ah
-----------------	--

[11]

..

MAGF [v]	Steine • werfen, ah hier gibt es ahm ••• kei/ • • ka/ • • nicht mehr, nicht
-----------------	---

[12]

..

20 [04:37.7]

MAGF [v]	mehr von den Steinen. Ahm ••• al/ also ahm un/ und sie ge/ ah gehen ah
-----------------	--

[13]

..	
21 [04:46.9]22 [05:10.7]23 [05:12.6]24 [05:18.2]25 [05:19.4]26 [05:19.6]	
MAGF [v]	zurü/ zurück nach Hause. Und ah nachts • aaah sein • • • Vater ((1s)) ah
[k]	((Lacht, 1,4s))
MAGF [de]	Wie sagt man

[14]

..	
MAGF [v]	((1,1s)) m̄ ah nimmt ahm • • • der Wa/ den Wagen • • und ah ((6,6s)) ah
[k]	
MAGF [de]	"collect"?

[15]

..	
MAGF [v]	((1,4s)) und er • • • m̄ ((3,2s)) how to say collect ((1,3s)) ja und er ah
[k]	
MAGF [de]	

[16]

..	
27 [05:20.8] 28 [05:24.5]	
MAGF [v]	sammelt ah die Steine. Und ah mit dem Wagen er/ • • • äh transportiert er
[k]	
MAGF [de]	
MAU [v]	Sammeln.

[17]

..	
29 [05:34.9]	
MAGF [v]	ah • • viele • • äh Steine äh an die Küste. Und ah dann äh ((2,1s)) m̄

[18]

..	
MAGF [v]	morgen ah • • mor/ morgen äh , wenn äh wenn sie ah • • • an die Küste

[19]

..	
MAGF [v]	ahm • • • gehen/ zusammen gehen, • • • ah • • • gibt es ein ahm ein Berg/•

[20]

	..	30 [06:09.9]	31 [06:12.0]
MAGF [v]	• ah ((1,2s)) Berg ((2s)) Stei/ St/ ah Steine. ((1,3 s)) Das ist alles.		
MAU [v]			M!!

[21]

	..	32 [06:13.1]	33 [06:16.1]	34 [06:31.4]
MAGF [v]		((1,8s)) Ja, das ist alles! ((1,9s)) Und ah der ah Junge ist sehr • • m̃		
[k]			((Lacht, 1,1s))	
MAU [v]	Okay!			

[22]

	..		
MAGF [v]	((1,1s)) glücklich ((1,1s)) und ahm der Vater ist • • ahm ((2,1s)) glücklich		
[k]			

[23]

	..	35 [06:32.8]	36 [06:33.9]	37 [06:38.8]
MAGF [v]	auch ((1,4s)) und ja.			
[k]				
MAU [v]		((3s)) M!		

MAGW 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Magw._2016_5_9_20_15_57.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 24

L1: Polnisch

DATE: 9. 5. 2016

TIME: 20:15

Speakertable

MAGW

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:00.7]	3 [00:01.9]	4 [00:04.7]
MAGW [v]		Sehr gut!		Ich bin vierundzwanzig Jahre alt.	
MAU [v]			Wie alt bist du?		Woher

[2]

	..	5 [00:06.0]	6 [00:07.6]
MAGW [v]		Ich komme aus Polen.	
MAU [v]	kommst du?		Welche Sprache ist deine

[3]

	..	7 [00:10.3]	8 [00:11.6]
MAGW [v]			Äh polnische Muttersprache, • • ja
MAU [v]	Erstsprache? Deine Muttersprache?		

[4]

	..	9 [00:17.8]
MAGW [v]	und ich spreche ein bisschen Deutsch und ein bisschen Englisch.	
MAU [v]		M! • •

[5]

	..
MAU [v]	Welche Sprache hast du nach Polnisch gelernt, als zweite Sprache?

[6]

	10 [00:22.1]
MAGW [v]	Englisch • und äh • und äh • in Grundstul/ äh Grundschule • habe ich ein

[7]

	..	11 [00:32.9]
MAGW [v]	bisschen Deutsche gelernt, • • • aber nur ein bisschen.	
MAU [v]		Also Englisch in

[8]

..		12 [00:36.6]	13 [00:38.6]
MAGW [v]			Ja, m̂ genau!
MAU [v]	der Schule und auch schon • in der Schule Deutsch.		Und • •

[9]

..		14 [00:42.4]	
MAGW [v]		Äh • • ich wohne/ ich wohnen da äh seit	
MAU [v]	• seit wann bist du in Österreich?		

[10]

..		15 [00:51.5]	16 [00:52.2]
MAGW [v]	zwei Jahre • • • ja und ich lerne Deutsch sechs Monate.		Ja!
MAU [v]			• • • Seit sechs

[11]

..		17 [00:52.5]	18 [00:53.6]	19 [00:53.9]	20 [00:54.1]	21 [00:54.8]	22 [00:59.5]
MAGW [v]		M!				Ja! M!	
MAU [v]	Monaten lernst du Deutsch?	Gut!				Super! • • Sprichst du	

[12]

..		23 [01:01.0]	24 [01:01.0]
MAGW [v]			Aber
MAU [v]	noch andere Sprachen außer Deutsch, Englisch und • • Polnisch?		

[13]

..		25 [01:03.2]	26 [01:05.5]
MAGW [v]	Englisch nur manchmal.		Nein,
MAU [v]		• Okay! Und sonst noch eine Sprache?	

[14]

27 [01:07.6]		28 [01:08.5]	29 [01:08.5]	30 [01:09.7]	31 [01:10.3]	32 [01:13.9]	33 [01:15.1]	34 [01:21.2]
MAGW [v]	nein, das ist alles! M!	M!		M!		Aha! Okay, gut!		
MAU [v]	Das ist viel!	Gut!		• • • Okay! • • •		Hier ist die Geschichte		

[15]

..

MAGW [v]	
MAU [v]	für dich. ((1,2s)) Und du kannst dir so lange Zeit nehmen, wie du möchtest

[16]

.. 35 [01:22.8] 36 [01:22.8]

MAGW [v]	
[k]	<i>Sieht sich die</i>
MAU [v]	••• und wenn du fertig bist, weglegen bitte und mir erzählen.

[17]

.. 37 [02:45.8] 38 [02:49.0]

MAGW [v]	Okay! ((1s)) Ich bin schon fertig!
[k]	<i>Bildgeschichte 1 Minute und 22,9 Sekunden an.</i>
MAU [v]	Ja?

[18]

.. 39 [02:49.5] 40 [02:51.5]

MAGW [v]	Ja! M! Also äh ((1,6s)) eine Mädchen oder ein/ der Junge • äh ist äh in der
-----------------	---

[19]

.. 41 [03:00.6]

MAGW [v]	Bibliothek gekommen. ••• Äh ••• er, er wollte äh, ((1,1s)) er wollte äh
-----------------	---

[20]

.. 42 [03:09.7]

MAGW [v]	((1s)) ein Buch äh geleihen. •• Ja! ••• Aber äh zu Ende hat er äh •• drei
-----------------	---

[21]

.. 43 [03:19.9]

MAGW [v]	äh •• dicke Goethe ((1s)) Bücher geleihen. Und äh ((1,3s)) er wollte äh
-----------------	---

[22]

..

MAGW [v]	die Bücher leihen, weil äh ••• weil, weil er äh ((1s)) äh ((2,6s)) der Äpfel
-----------------	--

[23]

..
MAGW [v] oder • • etwas äh äh von, äh von/ vom Baum • • • äh gegeben, ((1,1s))

[24]

.. 44 [03:44.1]
MAGW [v] gegeben wollte. • • • Ja! • • • Und äh der Mann hat das gesehen. • • Ja!

[25]

45 [03:48.8] 46 [03:51.4]
MAGW [v] ((1,2s)) Das ist alles!
MAU [v] Okay! Vielleicht magst es dir nochmal anschauen?

[26]

47 [03:54.6] 48 [04:00.7]
MAGW [v] M!
MAU [v] • • • Vielleicht kannst du mir auch erzählen, • was die Personen

[27]

.. 49 [04:01.4]
MAGW [v]
MAU [v] miteinander sprechen oder was sie denken, • was sie sagen oder fragen.

[28]

50 [04:02.4] 51 [04:04.4]
MAGW [v] • • • M! ((4,5s)) Äh dieser Mann, er hat, • • er hat äh ihm äh eine/ ein Buch

[29]

.. 52 [04:20.6]
MAGW [v] äh ((1s)) m̄ gebieten/ • • • geboten oder, • ja! Und äh • • aber ((1,3s)) er

[30]

.. 53 [04:29.3]
MAGW [v] wollte äh • • sei/ drei Bücher gene/ äh nehmen. Und äh ((2,7s)) er, • • er ist

[31]

..

MAGW [v]	äh draußen gegangen und er hat • • äh • • geschaut, dass äh ((1,8s)) der
-----------------	--

[32]

.. 54 [04:47.4]55 [04:48.3]

MAGW [v]	Junge • • • äh • • steht äh auf der/ • • • auf den Büchern. M!
MAU [v]	M!

[33]

56 [04:49.1] 57 [04:53.1]

MAGW [v]	• • Er fragt nach äh
MAU [v]	• • • Und was fragt der Junge? • • • Was fragt er?

[34]

.. 58 [05:00.3]

MAGW [v]	((1,2s)) nach ein Buch oder • • • drei Buch, ich weiß es nicht. • • • Äh • • •
-----------------	--

[35]

..

MAGW [v]	ja, ((1s)) und äh vielleicht äh, er fragt nach äh • • nach Robinson, oder,
-----------------	--

[36]

..

MAGW [v]	((1,2s)) aber er hat nicht • • nicht Ro/ Robinson genommen, ((1s)) also ich
-----------------	---

[37]

.. 59 [05:17.4]60 [05:22.5]

MAGW [v]	weiß nicht. M!
MAU [v]	• • • Okay, vielleicht sagt der Mann: "Hier ist ein Buch!", und

[38]

.. 61 [05:23.2]62 [05:24.1]

MAGW [v]	Vielleicht, äh vielleicht äh diese
MAU [v]	der Junge sagt: "M, • • • ich will lieber..."

[39]

..	
MAGW [v]	Buch äh ist äh zu • • äh zu dick, ((1,2s)) äh zu dick , ja, • • • nee, zu dünn,

[40]

..	
MAGW [v]	• • entschuldigung, ist zu dünn • • und er braucht äh, ((1s)) er braucht äh •

[41]

..	
63 [05:44.2] 64 [05:44.9]	
MAGW [v]	• • drei Bücher und sie müssen, äh sie müssen äh dick sein. M!
MAU [v]	M!

[42]

65 [05:45.7]	
66 [05:48.4]	
MAGW [v]	• • • Äh, • • • ich weiß es nicht.
MAU [v]	• • Und was denkt der Mann? • • Hier?

[43]

67 [05:51.6]	
MAGW [v]	• • • Klein und braucht/ er, er ist klein und er braucht • äh • • • er braucht

[44]

..	
68 [06:03.0] 69 [06:05.0] 70 [06:06.0]	
MAGW [v]	drei, • äh drei äh ((1s)) dickere Bücher. ((1,6s)) Oder? Ja! • • •
MAU [v]	• • • Okay!

[45]

..	
71 [06:07.9] 72 [06:10.5] 73 [06:12.4]	
MAGW [v]	Ich weiß es nicht! Er is enttauscht. • • • Äh
MAU [v]	Und am Ende? • • • Der Mann...

[46]

..	
MAGW [v]	((1s)) er hat gesehen, • • • dass äh, ((1,3s)) dass äh • • • diese Junge

[2]

6 [00:06.1]7 [00:07.8]

MAGW [v]

Aha!

MAU [v]

so lange du möchtest anschauen ((1s)) und wenn du fertig bist, bitte

[3]

8 [00:08.5]9 [00:09.4] 10 [00:10.2]

MAGW [v]

Okay!

[k]

Sieht sich die Bildgeschichte 2 Minuten und 17 Sekunden an.

MAU [v]

weglegen und erzählen.

[4]

11 [02:27.2]12 [02:28.2]13 [02:31.2]

14 [02:33.2]

MAGW [v]

Okay! ••• Also äh •• Bub •• äha ••• äha • okay!

[nv]

Ich bitte die Teilnehmerin durch eine Geste, die bildgeschichte wegzulegen.

[5]

15 [02:33.8]

MAGW [v]

Gut also, •• äh das/ das ist äh ••• das ist der Vater mit dem Sohn, ••

[6]

16 [02:41.5]

MAGW [v]

glaube ich. Und äh sie, ••• sie haben äh •• mit dem Sohn äh St/ •• die

[7]

17 [02:52.6]

MAGW [v]

Steine •• in die Wasser •• äh ge/ geworfen, ••• ja. Und äh ((1,1s)) dann

[8]

MAGW [v]

äh sie äh, sie haben äh kein, kein/ keine Steine und sie, sie sind nach

[9]

18 [03:04.6]

MAGW [v]

Haus gekommen/ •• äh gegangen. Äh dann •• äh, ••• ich glaube, dass

[10]

19 [03:13.9]20 [03:16.2]

MAGW [v]	äh • • in der Nacht der Sohn äh ((1,5s)) hat geschlafen. Und äh der
[k]	<i>((Lacht, 1,3s))</i>

[11]

21 [03:17.5]22 [03:30.7]

MAGW [v]	Vater äh ((1,3s)) Vat/ äh • • viele Steine äh • • • in die/in der St/in die
[k]	<i>((Lacht, 1,4s))</i>

[12]

MAGW [v]	((2,1s)) in der/ in der Strand oder, ((1,2s)) ja in der Strand ((1,4s)) äh äh
[k]	

[13]

23 [03:32.1]24 [03:38.5]

MAGW [v]	((1,6s)) genommen oder, ja genommen. • Äh • • und ich glaube, dass äh •
[k]	

[14]

25 [03:46.1]

MAGW [v]	der Vater möchtet äh mehr Zeit mit • ihrem Sohn verbringen. Oder äh • •
-----------------	---

[15]

MAGW [v]	er wollte äh ((1s)) ihre Sohn/ äh • • ihren Sohn äh ((1,1s)) zufrieden, • •
-----------------	---

[16]

26 [03:56.1]

27 [03:56.1]

28 [03:56.9]

29 [03:59.6]

30 [04:01.7]

MAGW [v]	zufrieden, ja. Ha, • • ich weiß nicht, • • haha. Ja, das ist alles!
[k]	<i>((Lacht, 0,8s))</i> <i>((Lacht, 1,1s))</i>
MAU [v]	Du kannst

[17]

.. 31 [04:03.5]32 [04:18.5]

MAGW [v]	Ja, und âha und dann äh, ((1,1s)) und dann,
MAU [v]	es dir nochmal anschauen!

[18]

..

MAGW [v]	äh • • sie sind äh • • sie sind äh nächste, nächste Mal äh • • • in de/ in die
----------	--

[19]

.. 33 [04:19.1]

MAGW [v]	Strand äh gekommen und äh diese boy • • er war sehr zufrieden und
MAGW [de]	
[nn]	((Lachen aus anderer Klasse

[20]

.. 34 [04:23.1]

MAGW [v]	((1,4s)) ja. Und sie haben wieder äh • die Steine geworfen, ((1,1s)) ja.
MAGW [de]	Junge.
[nn]	hörbar, 1,4s))

[21]

35 [04:29.1] 36 [04:33.8]

MAGW [v]	((2,1s)) Alles!
MAU [v]	Ist diese Geschichte • • leichter oder schwerer, als die

[22]

.. 37 [04:39.2]

MAGW [v]	((1s)) Äh ich glaube, das ist • äh • • das ist leichter.
MAU [v]	erste Geschichte?

[23]

38 [04:44.5]39 [04:45.1]40 [04:46.0]41 [04:46.1] 42 [04:48.6] 43 [04:51.9]

MAGW [v]	Ja! M! ((1s)) Als letzte Mal!
MAU [v]	• • Das ist leichter? ((2,3s)) Okay! ((1,5s)) Aahm was

[24]

..

MAU [v]	könnten Vater und Sohn, •• bei den ersten zwei Bildern, was könnten
---------	---

[25]

.. 44 [05:02.1]45 [05:43.2]

MAGW [v]	Mh ((6,4s)) vielleicht äh
MAU [v]	sie miteinander sprechen? ••• Was sagen sie? M!

[26]

..

MAGW [v]	der Vater äh ••• möchte äh •• möchte äh Kind äh geschauen/
MAU [v]	

[27]

..

MAGW [v]	geschaut oder geschauen, äh wie, ((1,7s)) wie kann er äh, ((3,2s)) wie
MAU [v]	

[28]

..

MAGW [v]	kann er äh, ((2,4s)) str/ strengen, wie heißt das, äh ((1,1s)) wenn er,
MAU [v]	

[29]

..

MAGW [v]	wenn er, ••• wenn er äh, ••• wenn er äh •• weiter äh •• werfen wollte,
MAU [v]	

[30]

.. 46 [05:43.9]47 [05:47.3] 48 [05:50.5] 49 [05:53.1]50 [05:54.7]

MAGW [v]	aber ja. Und äh •• er hat äh ihm äh geschaut. Ja!
MAU [v]	((2s)) Okay! ((3s))

[31]

.. 51 [05:59.6]

MAU [v]	Gut! ((1,6s))
---------	---------------

MAR 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Mar_2016_4_11_20_15_58.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: male

AGE: 26

L1: Ungarisch

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 20:15

Speakertable

MAR

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:02.7]	2 [00:04.4]
MAR [v]	Ich komme aus Ungarn.		
MAU [v]	Also, woher kommst du?		Und, was ist deine

[2]

	3 [00:07.2]	4 [00:09.3]	5 [00:10.3]	6 [00:11.3]
MAR [v]	Meine Muttersprache ist Ungarisch.		M, ja!	
MAU [v]	Erstsprache?	M.		Und welche

[3]

	7 [00:15.2]
MAR [v]	Ja, Englisch!
MAU [v]	Sprache hast du als zweite Sprache gelernt, nach Ungarisch?

[4]

	.8 [00:16.4]	9 [00:17.5]	10 [00:19.3]	11 [00:20.0]
MAR [v]	In der Schule, ja!		•••	Und dann Deutsch.
MAU [v]	Ja, in der Schule?		Und dann?	

[5]

12 [00:22.1]13 [00:22.8]14 [00:23.6]

15 [00:25.9]16 [00:30.1]

MAR [v]	Ja.	Ja ich ahm war/ hätte/ oder ich
MAU [v]	Okay.	Auch in der Schule, oder? M.

[6]

17 [00:30.6]18 [00:35.1]

MAR [v]	habe das Deutschlernen ah in der Schule an--gefang--gen. Aber ja ich äh
MAU [v]	

[7]

19 [00:44.7]

MAR [v]	studierte Deutsch auch in ähm • Sprachschule in Budapest. Ja und jetzt in
---------	---

[8]

20 [00:49.4]

MAR [v]	(Name des Instituts)/ bei (Name des Instituts)?
MAU [v]	Ahm seit wann lernst du

[9]

21 [00:51.8]

MAR [v]	Pf, ja ich hab keine Ahnung, viele Jahre aber, ja seit
MAU [v]	Deutsch?

[10]

22 [00:59.9]23 [01:00.6]

MAR [v]	Grundschule vielleicht? Ja, aber nicht zu viel, nur ((1,3s)) ein oder
MAU [v]	Okay!

[11]

MAR [v]	zwei Stunde pro Woche und ja ich studierte kein Deutsch ich habe nur die
---------	--

[12]

MAR [v]	Deutschku/ oder Deutsch äh ((1s)) wie sagt man das? Ahm ((3s))
---------	--

[13]

.. 24 [01:22.0]25 [01:23.2] 26 [01:24.2]27 [01:24.5]28 [01:24.8]29 [01:26.0]			
MAR [v]	Deutschkurs ja!	Verstehst du das?	Okay!
MAU [v]		M!	Ja klar! Ahm und seit

[14]

.. 30 [01:28.7] 31 [01:30.7]32 [01:35.2]	
MAR [v]	Ah seit drei Jahren! Ja aber ich studiere in english
MAR [de]	
MAU [v]	wann bist du in Wien?

[15]

.. 33 [01:35.9]34 [01:41.9]	
MAR [v]	in/ auf Englisch und also arbeite auf Englisch und ja ich ••• ich benutze
MAR [de]	<i>"also" im Sinne von "auch"</i>
MAU [v]	M.

[16]

.. 35 [01:42.3]36 [01:43.2]	
MAR [v]	meine Deutsch fast nie. Ja!
MAU [v]	Okay. Ahm hab ich dich gefragt, wie alt bist

[17]

.. 37 [01:47.5] 38 [01:49.1]	
MAR [v]	Ah sechszwanzig Jahre alt.
MAU [v]	du? Okay! Und du sprichst Ungarisch,

[18]

.. 39 [01:52.3]40 [01:52.8]41 [01:53.3]42 [01:54.3]43 [01:58.3]			
MAR [v]		Ja. Genau!	
MAU [v]	Englisch und Deutsch!	Gut!	Okay. Ich zeig dir die

[19]

	..	44 [01:58.7]45 [02:01.5]	46 [02:18.1]47 [02:19.8]48 [02:20.7]
MAR [v]		Okay!	Okay! Und
[k]		<i>Sieht sich die Bildgeschichte 16,5 Sekunden an.</i>	
MAU [v]		Geschichte. • • Bitte!	Ja?

[20]

	49 [02:23.7]	50 [02:24.3]51 [02:28.1]52 [02:32.2]
MAR [v]		dann. Ah ich kann nicht sehen! Okay. Cool! Also dann, • • • ah ich soll
MAU [v]		M! Ja was passiert in der

[21]

	..	53 [02:35.2]54 [02:35.4]
MAR [v]		sagen was dort passiert/ okay also, also. Es gibt ein Kind und ein
MAU [v]		Geschichte! Erzähl mir die Geschichte!

[22]

	..	55 [02:44.1]
MAR [v]		Mann, • • ein alterer Mann, ah • • der raucht. Und dann äh das Kind äh

[23]

	..	56 [02:52.4]
MAR [v]		((2s)) möchte eine Buch. Und dann äh die • • äh alte Mann äh ((1,3s)) hat

[24]

	..	57 [03:08.0]
MAR [v]		das Buch für ihm äh ((1s)) gegeben. Aaahm und dann die/ äh das • Kind • •

[25]

	..	58 [03:29.1]
MAR [v]		ist äh ((1,8s)) weg-• • •-gegangen ahm • • • ja auf der Garten. Und ahm ja

[26]

	..	
MAR [v]		ich glaube, dass die alte Mann • glaubte, dass Kind ahm lesen ahm

[27]

MAR [v] möchte, aber ah ahm ja er benutzte die Bücher nur ahm, um

[28]

MAR [v] daraufzustehen und ahm vielleicht Apfel essen oder ja, ich hab keine

[29]

59 [03:55.0]

MAR [v] Ahnung, was für eine Baum das war.

MAU [v] ((2,2s)) Kannst es nochmal

MAU [nv] *Gebe ihm die Geschichte.*

[30]

60 [03:58.3]

MAR [v] Ach ahm ja ich hab keine Ahnung, wie sagt man das auf

MAU [v] anschauen.

MAU [nv]

[31]

61 [04:08.2] 62 [04:10.9]

MAR [v] Deutsch? Das ist nicht • Apfel sondern Kirsche? Ah ein Kirschebaum? Ja!

MAU [v] M ein Kischenbaum,

[32]

63 [04:12.9] 64 [04:13.6] 65 [04:18.0]

66 [04:18.6] 67 [04:19.2]

MAR [v] Und dann • • • ja ich glaub, das ist alles, m̃ oder was.

MAU [v] ja! Okay! Ahm was, •

[33]

MAU [v] bei dem ersten Bild, was könnte das Kind sagen? Was sagt das Kind zu

[34]

.. 68 [04:25.1]

MAR [v]	Ahm ahm zum Beispiel: • • "Opa, könntst du mir helfen, ich
MAU [v]	dem Mann?

[35]

.. 69 [04:36.4]

MAR [v]	möch/ ich brauche • ein paar • Bücher!".
MAU [v]	Okay, und dann bekommt er

[36]

.. 70 [04:42.0]

MAR [v]	Ahm ja, ahm
MAU [v]	dieses Buch. Was sagt das Kind beim zweiten Bild dann.

[37]

..

MAR [v]	vielleicht er hat gesagt, dass er nicht • Robinson lesen möchte • und ja er,
---------	--

[38]

..

MAR [v]	ja • • er möchte eine andere Buch und dann • • • ja, • • die Opa oder der
---------	---

[39]

..

MAR [v]	Opa • • • ah gibt ihn/ ihm • • drei Bücher, • • die Goethe • • sind/ oder von
---------	---

[40]

.. 71 [05:14.7]72 [05:15.7] 73 [05:17.7]

MAR [v]	Goethe sind. Ja.
MAU [v]	((1s)) Okay. Was denkt der • Opa • auf dem letzten

[41]

.. 74 [05:22.7]	
MAR [v]	Ja vielleicht, ((1,4s)) ah er verstehst/ versteht nicht, • • warum ah •
MAU [v]	Bild?

[42]

.. 75 [05:37.8]	
MAR [v]	das Kind • • ah möchtete Robinson wechseln. Also das machst kein Sinn, •

[43]

..	
MAR [v]	• kein Sinn, wenn er nur • daran äh stehen möchte, • was für eine Buch

[44]

.. 76 [05:50.3]77 [05:50.6] 78 [05:52.4]79 [05:54.7]	
MAR [v]	das. ((2s)) Ja! Ich glaube, das ist alles. Ja.
MAU [v]	Okay! Okay, super! Danke schön!

MAR 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Mar_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_36_55.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:36

Speakertable

MAR

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0] 2 [00:02.2] 3 [00:03.5]	
MAR [v]	Okay!
MAU [v]	Ich zeig dir die Geschichte. Und du hast Zeit, so lange du

[2]

	4 [00:08.3] 5 [00:09.6]
MAR [v]	Okay!
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte</i>
MAU [v]	möchtest und wenn du fertig bist, bitte weglegen!

[3]

	6 [00:39.5] 7 [00:41.0]
MAR [v]	Also. ((3,4s)) Also es gab/ es gibt ein Kind, ((1s)) ah ich glaub,
[k]	<i>29,8 Sekunden an.</i>

[4]

MAR [v]	mit ahm seine Opa ((1s)) und ahm er ••• oder sie werfen ah kleine ja kleine

[5]

MAR [v]	rocke oder wie sagt man eine Rock, das ist wa/ etwas anderes auf Deutsch

[6]

MAR [v]	â ••• kleine ••• Stein/ kleine Stein--en ahm in eine ((2,7s)) Fluss vielleicht

[7]

	8 [01:25.3]
MAR [v]	oder ja Wasser. Aber ahm an-••-dere Seite oder dritte Bild, es gibt ahm

[8]

MAR [v]	nicht • mehr oder kein mehr •• Stein •• und ahm ja sie sind ((1,5s))

[9]

	9 [01:50.8]
MAR [v]	weggehen/ ((1,1s)) ahm weggegangen. Aber ahm danach, •• der Opa •••

[10]

..
MAR [v] kommt zurück • • • ahm mit viele Steine • • ah ja und dann wähen/ ja

[11]

.. 10 [02:11.5]
MAR [v] während der Nacht er ist zurückgekommen mit viele Steine. Und dann • • • da

[12]

..
MAR [v] ja die nächste Tage • • • sie kommen zurück mit ah • • mit ah mit seinem •

[13]

..
MAR [v] Onkelkind und • • ja mag das ((2,8s)) ahm • • wieder ((1,3s)) mit Steinen • • •

[14]

.. 11 [02:42.6]
MAR [v] in ah/ drinnen werfen. ((1,2 s)) Ja ich glaub, • • • das ist alles, • • • was hier

[15]

.. 12 [02:51.6] 13 [02:53.1] 14 [02:53.7] 15 [02:54.7]
MAR [v] ((1,8s)) passiert ist. Oder? Soll ich etwas anderes sagen?
MAU [v] M. Nein is okay!

[16]

.. 16 [02:56.7]
MAU [v] Beim letzten Bild, wie fühlen sich der Vater und der Sohn? Wie geht es

[17]

.. 17 [03:03.1] 18 [03:10.8]
MAR [v] Ich glaub, da/ ((22s)) der Sohn/ das Sohn/ der Sohn? Der Sohn • • •
MAU [v] ihnen? Der Sohn!

[18]

..
MAR [v] ist sehr • glücklich ((1,2 s)) und ahm der Opa ist sehr stolz vielleicht, dass er
MAU [v]

[19]

.. 19 [03:11.9]20 [03:27.9]21 [03:31.7]
MAR [v] • • • das machen konnte, so viele Steine • • dort • bringen. ((1,5s)) Und
MAU [v] M!

[20]

.. 22 [03:32.3]23 [03:32.8]24 [03:37.3]
MAR [v] ((1,2s)) ja glaub ich.
MAU [v] Ah du hast gesagt Großvater, Opa, dann is es der

[21]

25 [03:38.7] 26 [03:39.9] 27 [03:41.9] 28 [03:43.6]
MAR [v] Enkelsohn! Okay! Ahm ja!
MAU [v] Enkelsohn. • • • Ja! Okay? Beim vierten Bild. • • Sie haben keine

[22]

.. 29 [03:49.1]
MAR [v] • • • Ja • • vielleicht ahm ((2,7s)) ja das war
MAU [v] Steine mehr. • Was denken sie?

[23]

..
MAR [v] • ahm schon am Abend also vielleicht • • ah sie haben gedacht, ((1,8s))

[24]

.. 30 [04:11.0]
MAR [v] dass das ist Zeit, • • • um Hause zu gehen. ((1,4 s)) Aber ich glaube • ahm,

[25]

..
MAR [v] der Sohn war • • ahm • • ein bisserl ((2s)) traurig, ((1,8s)) weil kein mehr • •

[26]

.. 31 [04:27.7]	
MAR [v]	• Stein gibt. ((1,8s)) Und ja, • • deshalb hat seine ((1,9s)) Großvater • • ja

[27]

.. 32 [04:41.8] 33 [04:42.8] 34 [04:45.5] 35 [04:46.7]	
MAR [v]	mehr • Steine ((1,3s)) gebracht. Ja, ((1,5 s)) ich glaub. M!
MAU [v]	M! Fertig?

[28]

36 [04:48.0] 37 [04:48.5] 38 [04:50.5]	
MAR [v]	Hab keine Ahnung!
MAU [v]	Gut!

NIC 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Nic_2016_4_11_19_31_35.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 47

L1: Englisch

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 19:31

Speakertable

NIC

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0] 1 [00:00.0] 2 [00:02.5] 3 [00:04.5]	
NIC [v]	Ja, ich komme aus Singapur!
MAU [v]	Gut! Ah woher kommst du? Okay! • • •

[2]

.. 4 [00:07.3]	
NIC [v]	Ahm seit • ein Jahr • in W/ ich bin ein Jahr in
MAU [v]	Seit wann bist du in Wien?

[3]

.. 5 [00:15.0] 6 [00:17.0]	
NIC [v]	Wien und ein paar Jahre in Kärnten.
MAU [v]	Ah Kärnten, okay! Ahm wie • alt bist

[4]

.. 7 [00:19.7] 8 [00:24.1]	
NIC [v]	Ich bin sie/ siebenundvierzig Jahre alt.
MAU [v]	du? Und ((2,4s)) seit wann lernst du

[5]

.. 9 [00:29.0]	
NIC [v]	Ahm seit ah zweitausendfünfzehn, • • das war mein erste formal •
MAU [v]	Deutsch?

[6]

.. 10 [00:40.1]	
NIC [v]	• • Unterricht/ Deutsch--kurs. Vorher habe ich • • • ahm selbst gelernt/

[7]

.. 11 [00:44.4] 12 [00:48.2]	
NIC [v]	Deutsch selbst gelernt, ja. Uni Wien in Wien ja, ein Sommerkurs, ja!
MAU [v]	M und den ersten Deutschkurs hast du in Wien

[8]

.. 13 [00:51.7] 14 [00:52.8]	
NIC [v]	
MAU [v]	oder in Kärnten gemacht? • • • A auf der Uni. Sehr gut! Gut! Ahm • was ist

[9]

.. 15 [00:56.4]	
NIC [v]	Äh mein erste Sprach/ Erstsprache ist Mut/ ist ah
MAU [v]	deine Erstsprache?

[10]

.. 16 [01:00.8] 17 [01:01.4] 18 [01:02.8] 19 [01:04.9] 20 [01:08.3]	
NIC [v]	Englisch! Englisch ja! Ich kann nur Englisch gut sprechen!
MAU [v]	Englisch? Und ••• also welche Sp...

[11]

21 [01:08.3] 22 [01:12.0]	
NIC [v]	Ja das ist mein Muttersprache, ja!
MAU [v]	Wenn also deine/ deine Muttersprache?

[12]

23 [01:15.0] 24 [01:15.8] 25 [01:16.4] 26 [01:18.7]	
NIC [v]	Ja! Ah in der Schul/
MAU [v]	Okay! •• Und welche Sprache hast du danach gelernt?

[13]

.. 27 [01:23.9] 28 [01:24.4]	
NIC [v]	Schule? Erst •• lerne ich Chinesisch. Aber jetzt war ich so lange Zeit
MAU [v]	M

[14]

..	
NIC [v]	nicht zu Haus geh, dann ich kann nicht so gut Gin/ Chinesisch sprechen. Ja.

[15]

.. 29 [01:34.6] 30 [01:38.2] 31 [01:38.7]	
NIC [v]	Ich glaube, ich habe großes Problem mit zweite Sprache!
MAU [v]	Okay und

[16]

.. 32 [01:40.5]33 [01:40.9]	
NIC [v]	((unverständlich, 0,8s)) Ja! Aber jetzt ich glaube, mein Deutsch ist
MAU [v]	Deutsch ist deine dritte Sprache?

[17]

.. 34 [01:47.5]35 [01:49.6]	
NIC [v]	besser als • Chinesisch, ja.
MAU [v]	Und mit deinen Eltern zu Hause hast du

[18]

.. 36 [01:50.3] 37 [01:51.1]	
NIC [v]	Englisch, ja.
MAU [v]	Englisch gesprochen? Darf ich fragen, • • die Muttersprache deiner Eltern ist

[19]

.. 38 [01:55.1]	
NIC [v]	Ja, meine Mutter Englisch und mein Vater auch ja • nur
MAU [v]	auch Englisch?

[20]

..	
NIC [v]	meine Großeltern • die spre/ spri/ die sprechen/ • die hat andere • Sprache

[21]

.. 39 [02:09.6]40 [02:10.6]	
NIC [v]	gesprochen, ja. Weil ahm in Singapur war ah kolo/ kolonisiert bei/ mit
MAU [v]	Okay.

[22]

..	
NIC [v]	den Britischen und glaube ich, dass deshalb, wir sprechen meiste Englisch.

[23]

41 [02:22.7]

42 [02:24.8]43 [02:25.9]

NIC [v]

Ja!

MAU [v]

M, das wusste ich nicht. Interessant, super! Okay, gut! Ich zeig dir die

[24]

..

MAU [v]

Geschichte und du kannst sie dir so lange du möchtest anschauen und

[25]

..

44 [02:41.5]

[k]

Sieht sich die

MAU [v]

wenn du fertig bist, bitte weglegen und dann einfach erzählen.

[26]

..

45 [03:04.4]

46 [03:06.4]47 [03:07.3]

NIC [v]

Okay! Ich glaube, ich versuche.

Okay, so das

[k]

Geschichte 22,8 Sekunden an.

MAU [v]

Okay!

[27]

..

NIC [v]

Kind, das Mädchen hat ahm ihre, ihre • seine Großvater • • gebeten für ein/

[28]

..

NIC [v]

weil sie sagte: "Ich möchte ein Buch zu lesen.", und der Großpapa sagte: •

[29]

..

48 [03:30.6]

NIC [v]

"Oh ahm ich habe ein • vernünftiges Buch für du/ für dich.". Und dann sagt

[30]

..

NIC [v]

das Kin/ • • das Kind: "Ein Robinson Buch?". Ich glaube, es ist ein kindische

[31]

..
NIC [v] Buch, das Mädchen hat gesagt/ gesehen, dass sein/ ihr Groß/ Großvater

[32]

.. 49 [03:52.2]
NIC [v] hat viel mehr andere Bücher, • • sie heißen Goethe. Und das Großvater war

[33]

..
NIC [v] überrascht von, dass sein schlaues Kind, intelligentes Kind Goethe lesen

[34]

..
NIC [v] und sie brauchen/ sie braucht viel/ ein paar Bücher, drei Bücher, bei einem

[35]

.. 50 [04:09.6]
NIC [v] Buch. Dann nach, nach einiger Zei/ Minuten die Großvater hat das Kind • ah

[36]

.. 51 [04:20.4]
NIC [v] gefu/ gefunden. Und sie war im Garten und • nutzt die Bücher für eine

[37]

.. 52 [04:31.9] 53 [04:32.4] 54 [04:33.6]
NIC [v] Stufe, • um • • Kirsche zu pflücke/ pflücken. Ja. Okay.
MAU [v] Genau, super!

[38]

.. 55 [04:34.3]
MAU [v] Okay! Und was hat der, • was hat der Großvater gedacht, als er das Kind s/

[39]

.. 56 [04:42.2]
NIC [v] Ahm, ich glaube, der Großvater war einfach
MAU [v] sah, die Kirschen • pflücken?

[40]

..
NIC [v] überrascht und hat er das Kind sag/ gesagt: • "Was machst du mit meine/

[41]

.. 57 [04:55.8]
NIC [v] mein köstliches Bücher?". ((1,3s)) Ahm und er weiß nicht, ob er so/ lachen

[42]

.. 58 [05:08.6] 59 [05:14.4]
NIC [v] so/ lachen sollte oder • • verärgert • • sollte, ja. A!
MAU [v] M. Ahm könntest du mir

[43]

.. 60 [05:15.1] 61 [05:15.9]
NIC [v] "Opi, darf ich ein Buch, ahm
MAU [v] noch sagen, was fragt das Kind? • • Was fragt...

[44]

..
NIC [v] bi/ bin so langwei/ mir ist langweilig, ich brauche ein Buch zu lesen."
MAU [v] Okay!

[45]

.. 63 [05:27.9]
NIC [v] "Ohhh, • • • ich habe ein
MAU [v] Und dann, was sagt das Kind beim zweiten Bild?

[46]

	..	64 [05:37.4]
NIC [v]	ah gutes Buch für dich, • es ist sehr interessant." Ähm, ja!	
MAU [v]		Und das Kind

[47]

	..	65 [05:39.0]
NIC [v]	"Nein ah • das ist zu, zu, es ist nicht für mich, is/ ist zu • • langweilig,	
MAU [v]	sagt?	

[48]

	..	66 [05:48.8]
NIC [v]	hab schon das gelese/ ja das Buch gelesen." Dann der Papa sagte ((1,5s))	

[49]

	..	67 [05:59.2]
NIC [v]	ahm ((1,2s)) das Kind sagte: "Oh aber ich kann ein Goethe lesen.". Und	

[50]

	..	68 [06:09.1]
NIC [v]	Papa sagt: ((1,4s)) "Wirklich, ah es ist ein bisschen zu ahm ((1,2s)) nicht so	

[51]

	..	69 [06:10.0]	70 [06:10.8]
NIC [v]	einfach, • • • schwierig für dich.". "Aha, kein Problem!", das Kind sagte.		
MAU [v]	Schwierig, ja.		

[52]

	71 [06:14.0]	72 [06:16.6]	73 [06:18.7]	74 [06:19.1]	75 [06:20.4]
NIC [v]	Ahm, thats it!	Ja!			
NIC [de]	<i>Das wars!</i>				
MAU [v]	Okay, super! • Perfekt! • • Vielen Dank!				

NIC 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Nic_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_38_17.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:38

Speakertable

NIC

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0]

MAU [v]

Gut! Du hast wieder Zeit, so lange wie du möchtest. Hier ist deine

[2]

..

MAU [v]

Geschichte. Und wenn du fertig bist mit dem Anschauen, bitte • • weglegen.

[3]

2 [00:09.9]

3 [00:17.4]

4 [00:18.9]

NIC [v]

Was ist das?

[k]

Sieht sich die Geschichte 7,5 Sekunden an. Leise zu sich selbst. Sieht sich die Geschichte 16,5 Sekunden an.

[4]

5 [00:35.4]6 [00:35.9]

7 [00:39.0]

8 [00:41.0]

NIC [v]

Ich versteh das nicht.

[k]

((Beide lachen, 2s)) Sieht sich die Geschichte 17,9 Sekunden an.

MAU [v]

M?

[5]

9 [00:58.9]10 [00:59.7]

11 [01:04.7]12 [01:05.6]

NIC [v]

M. ((3,4s)) So ich glaube, ((1,3s)) das

[k]

Sieht sich die Geschichte 5 Sekunden an.

MAU [v]

M?

[6]

.. 13 [01:22.6]

NIC [v] Kind ahm ((4s)) will einen Stein, will Steine im Wasser.

MAU [v] Wenn du fertig bist,

[7]

.. 14 [01:25.6] 15 [01:27.6] 16 [01:29.9] 17 [01:40.2]

NIC [v] Weglegen. Oh! ••• Okay. ((1,3s)) Okay. Das Kind •••

MAU [v] vielleicht weglegen.

[8]

.. 18 [01:42.5] 19 [01:42.7] 20 [01:43.9]

NIC [v] wollte Steine in/ weg/ ahm was ist das? Werfen ja in ah in, in •

[nv] *Macht eine werfende Handbewegung.*

MAU [v] Weg--werfen.

[9]

.. 21 [01:55.4]

NIC [v] •• See und ah mit/ • das Kind ist mit seinem Vater. Und ahm ••• das Vater

[10]

.. 22 [02:01.1] 23 [02:07.6]

NIC [v] ahm spielt auch mit ihm. Und dann der Vater/ sie haben ein •••

NIC [de] *Wettbewerb*

[11]

NIC [v] competition, ((1,4s)) wie kann •• weiter/ •• wie kann das St/ die Steine

NIC [de]

[12]

.. 24 [02:19.1] 25 [02:19.1]

NIC [v] weiter weg-•• -werfen. Und ahm ((1,4 s)) sie haben •• den ganzen

NIC [de]

[13]

.. 26 [02:32.4]
NIC [v] Nachmittag so spielt, und bis keine Steine mehr in der Nähe. Und ahm

[14]

..
NIC [v] ((1,2s)) das Kind war ein bisschen enttäuscht, weil er hat kein • Möglichkeit,

[15]

.. 27 [02:46.7]
NIC [v] ahm sein Vater, sein Vater zu ah • • besse/ besser. Und dann • • abends hat

[16]

.. 28 [03:02.7]
NIC [v] sein/ geht der Vater ((5,9s)) sein Vater viele Steine • • hin... Wie heißt das?

[17]

.. 29 [03:06.4] 30 [03:09.3]
NIC [v] Hab das vergessen. In sein/ • • • ein pile • • • von Rollschotter ahm verliert
NIC [de] *Haufen*

[18]

.. 31 [03:10.9] 32 [03:18.9]
NIC [v] beim in/ bei der Ufer. Und dann ahm die nächste Mo/ nächst/ nächstes

[19]

.. 33 [03:29.7]
NIC [v] Morgen/ nächste Morgen kommt die beide wieder. Und das Kind wa/ weil

[20]

..
NIC [v] unterwegs war, das Kind sagte: "Oh wir sollten • • • ahm vielleicht in eine

[21]

.. 34 [03:42.3]
NIC [v] andere Platz gehen, weil es gibt nicht mehr Steine mehr.". Und dann ah

[22]

..
NIC [v] wenn der Papa sagt: "Oh okay lis/ ah ((2,6s))." Keine Ahnung oder: "Wir

[23]

.. 35 [03:57.3]
NIC [v] gehen ((1,3s)) bis/ bis die/ • wir gehen zu • • • die gleiche Platz!". Und

[24]

36 [04:07.5]
NIC [v] dann • • • wann sie war da, da wein die Kind/ das Kind war sehr überrascht,
NIC [de]

[25]

.. 37 [04:08.8]38 [04:11.7]39 [04:14.0]
NIC [v] um ein großer • • • áhh heep • • • Steine zu sehen. Was ist das?
NIC [de] Haufen.
MAU [v] Okay! Also einen großen

[26]

..41 [04:16.5] 42 [04:17.2]43 [04:18.0] 44 [04:18.7]45 [04:19.5]
NIC [v] Hügel. Haufen. Und das • • ist eine, was ist das?
[nv] Zeit in der Bildgeschichte auf die Schubkarre.
MAU [v] Hügel oder einen großen Haufen ja? Eine

[27]

.. 47 [04:23.4] 48 [04:26.9]
NIC [v] Schubkarre okay. ((2,2s)) Ja.
MAU [v] Schubkarre. Okay? Möchtest du noch was

[28]

.. 49 [04:29.4]
NIC [v] Ja also er hat ein Sch/ ein paar Schubkarren St/ • • of Steine
MAU [v] sagen?

[29]

.. 50 [04:35.5]51 [04:36.0]52 [04:36.3]53 [04:37.1]54 [04:45.6]	
NIC [v]	geschieben. Ja! Ahm.
MAU [v]	M. Gut •• und ••• ahm hier sind sie bei Bild

[30]

.. 55 [04:46.5]56 [04:47.8]	
NIC [v]	Sie war
MAU [v]	vier, wie geht es dem Vater und dem Sohn? Wie fühlen sie sich?

[31]

..	
NIC [v]	bisschen ahm ••• enttäuscht, dass • es gibt nicht mehr • Steine in, in, in der

[32]

.. 57 [04:57.5] 58 [05:02.9]	
NIC [v]	Nähe. Und ahm ((2,4s)) sie geht nach Hause.
MAU [v]	M. ((1,8s)) Und beim letzten

[33]

.. 59 [05:07.5]	
NIC [v]	Der Vater war sehr ••• ahm •• stolz auf sich, dass er ahm ••• hat de/
MAU [v]	Bild?

[34]

.. 60 [05:18.3]61 [05:18.8] 62 [05:19.6]63 [05:21.9]	
NIC [v]	das Kind so überrascht, ja. Okay!
MAU [v]	Okay? ((1,5s)) Super!

NIK 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Nik_2016_5_9_19_33_29.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: male

AGE: 31

L1: Serbisch

DATE: 9. 5. 2016
TIME: 19:33

Speakertable

NIK

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:02.8]	3 [00:05.8]
NIK [v]			Ich bin äh einunddreißig Jahre alt.	
MAU [v]		So! Wie alt bist du?		Woher kommst

[2]

	4 [00:07.0]	5 [00:08.2]	6 [00:11.1]
NIK [v]	Ich komme aus Serbien.		Natürlich
MAU [v]	du?	••• Was ist deine Erstsprache?	

[3]

	7 [00:12.5]
NIK [v]	Serbien!
MAU [v]	••• Und • welche Sprache hast du dann gelernt, als zweite

[4]

	8 [00:17.6]
NIK [v]	Ah ich spreche perfekt Englisch, äh ein bisschen Deutsch, •• ah
MAU [v]	Sprache?

[5]

	9 [00:25.2]
NIK [v]	ich verstehe auch • ah Spanisch und Italienisch.
MAU [v]	Okay! Englisch hast du in

[6]

.. 10 [00:28.5]
NIK [v] Mja, ja • • Englisch auch, aber, aber auch
MAU [v] der Schule gelernt, als Zweites?

[7]

.. 11 [00:35.7]
NIK [v] ich hätte Privat-•-stunden und ja.
MAU [v] Okay! • • • Und welche Sprache hast du

[8]

.. 12 [00:40.9]
NIK [v] Ahm • • ich hatte kein Drittes, aber ich
MAU [v] nach Englisch gelernt, • • als Drittes?

[9]

..
NIK [v] spreche • ah ein bisschen Spa/ Spanisch, Italienisch und ein, ein klein/ ein

[10]

.. 13 [00:50.1]
NIK [v] bisschen Russisch auch.
MAU [v] Okay! • • • Und ahm wann hast du begonnen,

[11]

.. 14 [00:54.3] 15 [00:56.6] 16 [00:57.4]
NIK [v] • • Äh i/ im Grundschule. Grundschule, ja für vier
MAU [v] Deutsch zu lernen? • • • Oh!

[12]

..
NIK [v] Jahre, danach im ah ((1s)) Hochschule für noch vier Jahre, aber • • ich

[13]

.. 17 [01:06.5]

NIK [v] habe alles • • vergessen. Danach war ich im ah ((1s)) ah Düsseldorf für/ für

[14]

.. 18 [01:13.3]

NIK [v] ein Monat, • • um Deutsch zu lernen. • • • Ah das war im dreitausendsechs.

[15]

19 [01:16.7]

20 [01:22.5]

NIK [v] Ahm ja ahm ich war im • • Stufe A2, ich glaube. • • • Aah • • ja, á und jetzt

[16]

.. 21 [01:29.7]

NIK [v] bin ich in Wien für drei • • • Jahre. ((1s)) Aber ich habe für eine

[17]

NIK [v] österreichische Firma • gearbeitet, aber auf • • internationale Projekte, • •

[18]

.. 22 [01:41.5]

NIK [v] und dafür ich ah • • habe Deutsch nicht gebracht. Aah ich war arbeitete/ ich

[19]

.. 23 [01:47.2]24 [01:47.4]

NIK [v] hab arbeiten auf ah Englisch. Ja! • • • Und jetzt • • ich ah bin

MAU [v] M!

[20]

.. 25 [01:53.8]

NIK [v] arbeitslos und ich muss mein Deutsch verbessern.

MAU [v] Okay! Und seit wann bist

[21]

	..	26 [01:55.8]	27 [01:57.4]	28 [01:58.2]	29 [01:58.8]
NIK [v]		Seit drei Tage.		Drei Jahre.	
MAU [v]	du in Wien?		Seit drei Jahren!		Okay! ••• Und

[22]

	..				
MAU [v]	ahm •••	Deutschkurse hast du hier in (Name des Instituts) gemacht, oder?			

[23]

	30 [02:04.3]	31 [02:06.7]	32 [02:07.3]	33 [02:07.8]
NIK [v]	Ah letztes Monat •••	B2/1.		Ganz genau!
MAU [v]		B2/1!		Okay! Davor hast du Pause

[24]

	..	34 [02:09.6]	35 [02:10.2]	36 [02:12.2]	37 [02:13.1]	38 [02:15.0]	39 [02:15.1]
NIK [v]		Ja!					
[k]				<i>Papierrascheln!</i>			
MAU [v]	gemacht?		Okay! •••	Gut! •••	Das wars! ((2,2s))		Hier ist die

[25]

	..	40 [02:16.7]	41 [02:17.3]	42 [02:53.6]	43 [02:54.2]
NIK [v]		M!		Bereit!	
[k]				<i>Sieht sich die Bildgeschichte 36,2 Sekunden an.</i>	
MAU [v]	Geschichte für dich!				Okay!

[26]

	44 [02:55.0]	45 [02:56.3]	46 [02:58.3]
NIK [v]	Ja!		Okay, also ah das Kind ah ((1,5 s)) hat ah •• seine
MAU [v]		Gut! ••	Bitte!

[27]

	..				47 [03:14.0]
NIK [v]	Großvater gefragt, aah um ein Buch aah ((2,4s)) ihm zu geben. Und ah •••				

[28]

..
NIK [v] Opa hat ihm, • hat ihm ah • • • Robinso Crusoe ah Buch ah ((1s)) ge/ ((1s))

[29]

.. 48 [03:27.0]
NIK [v] gegeben. (2,7s) Aber das Kind sagt: "Nein, ich ah möchte das Buch nicht, ich

[30]

.. 49 [03:38.1]
NIK [v] äh möchte • andere Buch/ ((1,1s)) andere Bücher.". Und danach • • er

[31]

.. 50 [03:44.5]
NIK [v] nimmt • • • ah drei Bücher ah von Goethe. ((1,4s)) Und Opa • • • fragt, • • •

[32]

.. 51 [03:53.4] 52 [03:56.7]
NIK [v] warum der möchte er was wissen. Ääh • • und er ging raus. Und er s/ er s/

[33]

.. 53 [04:04.1] 54 [04:08.5]
NIK [v] ahm ((3s)) ja und dort war das Kind. Ahm die Bücher war am Grund und das

[34]

.. 55 [04:09.7] 56 [04:10.0]
NIK [v] Kind • ah • wollte • • ah cherry essen.
NIK [de] *Kirsche*
MAU [v] ((3,2s)) Okay. Was denkt der Vater,

[35]

.. 57 [04:17.0]
NIK [v] • • • Äh • • • er möchtet Robinson nicht, weil er
MAU [v] wenn er • • • das Kind sieht?

[36]

.. 58 [04:24.1]

NIK [v] • • mag das Buch. • • • Ah und er/ das Kind möchte/ möchtet nicht • • •

[37]

.. 59 [04:34.2] 60 [04:41.8]

NIK [v] Robinson am Grund legen und ah • • • ahm ja. Aber das Kind hat • • • keine

[38]

..

NIK [v] • • Emotion für Goethe und dafür er braucht Goethe, um zu ahm cherry

[39]

61 [04:42.6] 62 [04:43.1]

NIK [v] essen.
NIK [de] Kirsche
MAU [v] ((1s)) Okay! ((1,5s)) So möchtest du noch irgendwas sagen zu der

[40]

.. 63 [04:49.5] 64 [04:59.6]

NIK [v] ((9s)) Nein, mh! ((unverständlich, 1,7s))
MAU [v] Geschichte? Okay! ((1,3s)) Super! ((1s)) Danke schön!

[41]

65 [05:03.6]

NIK [v] Entschuldigung für mein/ mein ((1,5s)) sehr schlechtes • • • ah Deutsch.

[42]

66 [05:09.8] 67 [05:13.7]

MAU [v] Nein, • • es ist schon in Ordnung. • • Ist schon okay!

NIK 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Nik_Bildgeschichte_2_2016_5_30_17_14_57.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 30. 5. 2016

TIME: 17:14

Speakertable

NIK

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0] 1 [00:00.0]	2 [00:03.8] 3 [00:04.9]
NIK [v]		Okay!
MAU [v]	• • • Heute, ((1s)) haben wir eine Geschichte für dich.	Und

[2]

	4 [00:06.3]
NIK [v]	Aha!
MAU [v]	du schaust sie an • • und wenn du fertig bist, bitte • • weglegen die

[3]

	5 [00:06.8] 6 [00:11.8] 7 [00:12.9]
NIK [v]	Okay!
MAU [v]	Geschichte, okay, • und dann erzählen.
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte 20,1 Sekunden</i>

[4]

	8 [00:33.1] 9 [00:33.9]	10 [00:36.1] 11 [00:36.5]	12 [00:37.7]
NIK [v]	Okay!	Mhm!	((2,2s))
MAU [v]	((1,2s)) Du bist schon bereit?	Dann bitte weglegen!	
[k]	<i>an.</i>		

[5]

	13 [00:40.4] 14 [00:41.1]
NIK [v]	Okay? • • Also • • ahm ((1,8s)) der Vater und eh das Kind haben • •
MAU [v]	Okay!

[6]

.. 15 [00:51.6]

NIK [v] an/ zum dem Fluss • • ah gegangen. Und dann ((1,3s)) sie haben mit äh

[7]

.. 16 [00:57.3] 17 [01:09.3]

NIK [v] Steine gespielt/ gespielt. • • • So ahm ((2,2s)) das Kind wollte ah • • Stein

NIK [nv] *Macht eine werfende Handbewegung.*

[8]

.. 18 [01:10.2] 19 [01:12.1]

NIK [v] ins Fluss ah ((2,3s)) wie heißt das? ((2,1s)) Werfen, ja, werfen. • • • Und

NIK [nv]

MAU [v]

Werfen.

[9]

.. 20 [01:17.8]

NIK [v] ahm • • • ein bisschen später • • gibt es keine Stein mehr. • • • Und ah • • •

[10]

.. 21 [01:24.7]

NIK [v] dann • • • ah ((1s)) gingen sie nach Haus. • • • Äh und äh ((1,1s)) mäh ((1s))

[11]

NIK [v] am Nacht • • • hat Vater ahm ((2,3s)) eine, • • • ja, weil, weil das Kind • • •

[12]

NIK [v] war zum Schlaf • • • gegangen, dann hat Vater eine/ • • • ein bisschen Party

[13]

.. 22 [01:48.1]

NIK [v] gemacht. Und er ha/ ähm • • er ha/ er hatte St/ die Steine auf eine/ • • • ahm

[14]

.. 23 [01:59.2]

NIK [v] er hat auf eine Pla/ Platz •• ahm gebracht. Und morgen •• ah ••• ging ich

[15]

NIK [v] noch einmal mit das Kind ••• äh zum diesem Platz • und äh dann das Ki/

[16]

.. 24 [02:11.5] 25 [02:13.0]26 [02:15.7]

NIK [v] das, das Kind war sehr fröhlich. **M!**
MAU [v] ••• Okay! ((1,3s)) Du kannst es dir

[17]

.. 27 [02:16.3]28 [02:16.4]

NIK [v]
MAU [v] nochmal genau anschauen! ((2,2s)) Vielleicht sagst du mir auch, was die

[18]

.. 29 [02:21.8] 30 [02:23.2]

NIK [v] Mhm! Okay! So ••• ah ••• im ersten •
MAU [v] Personen sprechen oder denken.

[19]

.. 31 [02:30.4]

NIK [v] Bild, • das Kind ist sehr lustig und Vater auch! Und äh, ja das ist auch die

[20]

.. 32 [02:34.7] 33 [02:38.4]

NIK [v] zweite •• äh Bild. ••• Äh ((1s)) sie haben viel Spaß. •• Dann ah ••• ah in

[21]

NIK [v] dritte, •• gibt es kein mehr ••• Stein ••• und ah in die vierte sie/ sie

[22]

.. 34 [02:49.8]	
NIK [v]	müssten nach Hause gehen. • • Ah und ja, • • äh fünfte äh Bild, • • • es ist

[23]

.. 35 [02:58.2]	
NIK [v]	Nacht und Vater • bringt diese Steine. ((1,5s)) Und ääh nächsten Tag • äh

[24]

.. 36 [03:06.7]	
NIK [v]	gibt es so viele Steine und äh ja das Kind ist überrascht. ((1,1s)) Ja und

[25]

.. 37 [03:13.6] 38 [03:16.7]	
NIK [v]	Vater ist sehr • • • ahm ((2s)) zufrieden.
MAU [v]	• • • Ja! ((1,4s)) Gut! ((1,1s)) Ist die

[26]

.. 39 [03:22.4]	
NIK [v]	Nein, • •
MAU [v]	Geschichte leichter • oder schwieriger als die erste Geschichte?

[27]

.. 40 [03:26.2] 41 [03:27.4] 42 [03:32.0]	
NIK [v]	nein • • • äh die sind gleich. Ja! ((2,1s)) Ja! ((1,7s)).
MAU [v]	• • Gleich? • Fertig?

NOR 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Nor_2016_5_9_20_7_36.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: female

AGE: 26

L1: Spanisch

DATE: 9. 5. 2016

TIME: 20:07

Speakertable

NOR

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]	2 [00:03.0]	3 [00:04.7]
NOR [v]	Ich bin sechsundzwanzig Jahre alt.		
MAU [v]	So! ••• Wie alt bist du?		M! • Und

[2]

	4 [00:06.5]	5 [00:07.6]
NOR [v]	Ich komme aus Columbia!	
MAU [v]	woher kommst du?	((1,4s)) Welche Sprache ist

[3]

	6 [00:11.2]	7 [00:13.2]
NOR [v]	Meine Muttersprache ist Spanisch.	
MAU [v]	deine Erstsprache?	•• Und welche

[4]

	8 [00:17.1]	9 [00:17.9]
NOR [v]	Äh Deutsch.	
MAU [v]	Sprache hast du nach Spanisch gelernt, als Zweites?	Deutsch!

[5]

	10 [00:18.4]11 [00:18.8]
NOR [v]	Ja!
MAU [v]	Und ahm welche Sprachen sprichst du sonst noch? Sprichst du noch

[6]

	12 [00:22.9]	13 [00:25.2]14 [00:25.5]
NOR [v]	Nein nur Spanisch und jetzt Deutsch.	Englisch ich hab
MAU [v]	eine Sprache?	Okay!

[7]

..
NOR [v] gelernt, aber ich hab nicht so viel Übung gemacht. ((1s)) Ich verstehe, aber

[8]

.. 15 [00:31.7] 16 [00:31.9] 17 [00:32.8]
NOR [v] nicht sprechen. Und das is so.
MAU [v] Okay! • • Und in, in Kolumbien in der Schule hast du...

[9]

18 [00:35.8] 19 [00:38.0] 20 [00:38.5] 21 [00:39.2]
NOR [v] Ich hab gelernt ein bisschen, aber • • • nicht so viele sprechen. Ja genau
MAU [v] Englisch? Okay!

[10]

22 [00:39.5] 23 [00:40.9] 24 [00:43.7]
NOR [v] Englisch. Jetzt • ein Jahr und sechs
MAU [v] • • Und seit wann lernst du Deutsch?

[11]

.. 25 [00:47.1] 26 [00:48.1] 27 [00:48.8] 28 [00:52.3]
NOR [v] Monate. In Spanien. Ich bin in
MAU [v] M! Ss/ und seit wann bist du in Wien oder in Österreich?

[12]

.. 29 [00:55.0] 30 [00:57.1] 31 [00:57.2]
NOR [v] Österreich seit sechs Monate. Ein Jahr in
MAU [v] Sechs Monaten • • und davor? Wo

[13]

.. 32 [00:58.0] 33 [00:58.9]
NOR [v] Deutschland.
MAU [v] warst du davor? In Deutschland. Hast du dort auch schon einen Kurs

[14]

..		34 [01:02.5]	35 [01:04.9]36 [01:05.6]
NOR [v]		Ja ich war/ ich habe ein Deutschkurs gemacht.	Ich
MAU [v]	gemacht oder?		Okay!

[15]

..		37 [01:07.6]	38 [01:08.9]39 [01:09.1]
NOR [v]	war in der ((unverständlich, 0,4s)) -schule. Ha!		Aber langsame
[k]		((Lacht, 1,3s))	
MAU [v]			Okay!

[16]

..		40 [01:10.8]41 [01:10.8]	42 [01:12.6]
NOR [v]	Kurs.	Der war das ((unverständlich, 0,4s)).	
MAU [v]			Wie heißt die Schule? ••

[17]

..		43 [01:15.4]	44 [01:16.7]	45 [01:18.2]46 [01:19.5]47 [01:21.5]
NOR [v]		Äh Volkhochschule.		Mhm!
MAU [v]	Oder w...	Volkshochschule! Okay!		Okay! Gut! •

[18]

..		48 [01:23.5]
MAU [v]	Super! Hier ist die Bildgeschichte für dich und du schaust sie dir so lange du	

[19]

..		49 [01:27.9]	50 [02:27.5]51 [02:29.5]	52 [02:30.5]53 [02:31.0]
NOR [v]			Gut!	Ja!
[k]		<i>Sieht sich die Bildgeschichte 59,5 Sekunden an.</i>		
MAU [v]	möchtest an.		Bereit?	Okay!

[20]

54 [02:31.9]		55 [02:33.5]	56 [02:37.4]
NOR [v]	Äh gibts ein Kind. Äh diese Kind gehe zu ein/ • der Mann. Uund • er wollte		

[21]

.. 57 [02:42.0]

NOR [v] ein Buch • haben. Und der Maann • gibt de/ der/ den Kind ein kleines Buch.

[22]

58 [02:48.1]

NOR [v] Er hatte gesagt: "Nein ich wollte eine • • • dick äh Buch ((1,3s)) Goethe

[23]

.. 59 [02:57.2]

NOR [v] Buch.". Und der Mann • • äh • • • das schöne Kind • • gibt • • drei äh Buch.

[24]

60 [03:05.1]

NOR [v] Und dann funf Minu/ fünf Minuten später • • äh der Mann geht draußen.

[25]

61 [03:11.7]

NOR [v] Und ((1,2s)) uns/ der Mann sieht ((1,1s)) den Kind • • • auf dem Buch

[26]

..

NOR [v] ((1,1s)) und er nehmen eine Obst/ • ein Obst von ein/ von einem Baum.

[27]

62 [03:28.4]

NOR [v] • • • Und ja äh, der Kind wol/ brauchen • nur diese/ • • brauchen Hilfe für

[28]

.. 63 [03:38.8] 64 [03:40.5]

NOR [v] diese Buch, ((1s)) um dort ((1s)) gehe.

MAU [v] M! Okay! ((1,5s)) Gut! ((1,1s)) Magst

[29]

65 [03:44.9]66 [03:45.4]

NOR [v]

Ja!

MAU [v]

es nochmal anschauen? Vielleicht ähm kannst du mir sagen, was • •

[30]

67 [03:50.6]

MAU [v]

• denken die Personen oder was sagen sie? • • • Was sagt das Kind, was

[31]

68 [03:54.0]

69 [03:55.6]

NOR [v]

Das ist nicht der Vater oder?

MAU [v]

sagt der Vater? Oder, der Mann, nein, nein, ich

[32]

70 [03:59.0]

NOR [v]

Okay, äh er fragt ihn, • • • er wollte

MAU [v]

weiß es nicht, tschuldigung, der Mann!

[33]

71 [04:05.7]

NOR [v]

ein Buch • • • o brauche ein Buch. Uund der Mann gibts • • • ein Buch für

[34]

72 [04:11.2]

NOR [v]

Kinder, • • genau für Kinder. Und er sagt, nein, er wollte eine vielleicht oben,

[35]

NOR [v]

sind ein bisschen größer, oder • • • ein bisschen besser • als für die Kind.

[36]

73 [04:20.6]

74 [04:23.3]

75 [04:25.2]

NOR [v]

Und daann, der Mann gibt drei Buch. Und der Kind weggehe. Und später, • •

[37]

NOR [v]	der Mann ist ganz • gespannt/ • spannt • und gehe draußen und die Kinder
---------	--

[38]

NOR [v]	ist/ • • • er wollte nur ein Obst nehmen ((1,1s)) und brauche dieses Buch.
---------	--

[39]

76 [04:38.5]	77 [04:41.7]
NOR [v]	Is mehr: "Sch/ • • oh
MAU [v]	Mhm! • • • Und am Schluss, was denkt der, der Mann?

[40]

78 [04:46.4]	79 [04:49.7]
NOR [v]	was ist das hier?". Er vielleicht denke, die Kinder wollte lesen. Mist!
MAU [v]	Mhm!

[41]

81 [04:51.3]	82 [04:54.4]
NOR [v]	Lesen, aber nicht/ mache nicht. Die kleine Buch nur brauche für andere
MAU [v]	

[42]

83 [04:57.1]	84 [04:57.7]	85 [04:58.8]	86 [05:00.0]	87 [05:00.5]	88 [05:01.0]
NOR [v]	Sache.	Ja!	Ja.		
MAU [v]	Okay!	Super! Fertig?	Danke!		

NOR 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Nor_Bildgeschichte_2_2016_5_30_17_10_24.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 30. 5. 2016

TIME: 17:10

Speakertable

NOR

Sex: f

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0]2 [00:07.5]

NOR [v]

Okay!

MAU [v]

Okay! Hier ist die Geschichte ••• und du kannst so lange wie du

[2]

NOR [v]

MAU [v]

möchtest die Geschichte anschauen ((1,5s)) und wenn du fertig bist, bitte

[3]

3 [00:07.9]4 [00:11.1]

5 [00:49.1]

NOR [v]

Da gibts zwei

[k]

Sieht sich die Bildgeschichte 38 Sekunden an.

MAU [v]

weglegen und mir erzählen.

[4]

NOR [v]

Personen, ••• ich denke er ist die Enkel ••• und die Opa/ der Opa ((1,1s))

[5]

NOR [v]

und sie sind im/ ••• neben dem ((1,2s)) See oder so und spiele/ schmeißen

[6]

6 [01:17.2]7 [01:18.0]

8 [01:19.1]9 [01:19.3]

NOR [v]

die ((1,1s)) ahm ((3,7s)) die ((1,9s)) Stein. Die Steine! ••• Und

MAU [v]

Steine, ja!

[7]

10 [01:23.5]

NOR [v]

gibts jetzt ••• viel, viele Spaß gehabt. Und ••• jetzt sind die letzte, nicht so

[8]

11 [01:30.4]

NOR [v] lange sind. ••• Gibt nicht viel • Steine dort. ••• Und dann gehen zurück •

[9]

12 [01:33.6]

NOR [v] nach Hause. Uuund •• der Opa war ganz glücklich und er hat gedacht •••

[10]

13 [01:44.4]

NOR [v] ich/ er wollte sein eh ••• Onkel fröhlich sein/ werden. ((1,4s)) Und er hat

[11]

NOR [v] ((1s)) viele Stein genommen in der, in der Abend/ ••• in der Nacht, ((2,4s))

[12]

14 [02:02.8]

NOR [v] dort in diese äh ((2,1s)) Platz. Uuund •• die nächste Tag, die beide

[13]

NOR [v] zusammen sind wieder gekommen äh kommen ja gekommen und dann die

[14]

15 [02:17.2]

NOR [v] Kinder war ganz •• äh glücklich, weil habt viele Steine zu werfen. Keine
[k] ((Lacht, 2, 1s))

[15]

16 [02:21.0]

17 [02:22.5]

18 [02:23.3]

19 [02:24.1]

NOR [v] Ahnung, ((2,1)) ja! Jetzt ist er fertig! Ja!

[k]

MAU [v]

Fertig?

Schau dir nochmal •••

[16]

.. 20 [02:26.5] 21 [02:27.7]

NOR [v]	Mhm!
MAU [v]	genau an! Vielleicht kannst du mir auch erzählen, was die Personen

[17]

.. 22 [02:33.8]

NOR [v]	((2s)) Äh okay, der Kind •••
MAU [v]	denken, ••• oder was die Personen sagen?

[18]

.. 23 [02:46.5]

NOR [v]	wirft das Stein ((1,2s)) und ((1,3s)) der Opa schaut. Und er auch e spielen.
----------------	--

[19]

24 [02:48.8] 25 [02:52.7]

NOR [v]	Und sie sich fühlen, wie/ • al Kinder war. ••• Und dann •• findet keine mehr
----------------	--

[20]

.. 26 [02:56.4]

NOR [v]	Steinen. Und dann gehen zurück ein bisschen traurig nach Hause, ••• weil
----------------	--

[21]

.. 27 [03:01.6]

NOR [v]	jetzt ist alles fertig. ((1s)) Aber war ganz gut diese •• Zeit--punkt
----------------	---

[22]

.. 28 [03:06.7]

NOR [v]	zusammen. Und der Opa ••• wi/ hat viel zu Hause Steine •• und dort
----------------	--

[23]

.. 29 [03:13.1] 30 [03:16.8]

NOR [v]	genommen. Und jetzt gibts eine große Berge/ Steinenberge. Und er • da/
----------------	--

[24]

..		31 [03:24.4]
NOR [v]	der Opa is ••• wirklich glü/ glücklich ((1s)) von dem/ von der Kind.	
MAU [v]	M! Und	

[25]

..		32 [03:26.4]
NOR [v]	Ja der Kind, aber der/ der Opa ist mehr, •••als Kind	
MAU [v]	das • Kind auch?	

[26]

33 [03:30.6]		34 [03:32.5]	35 [03:32.6]	36 [03:35.1]	37 [03:35.5]	38 [03:37.9]
NOR [v]	((1,9s)).		Ja!			
[k]	((Lacht, 1,9s))					
MAU [v]	Okay! ((1,3s)) Fertig?			Danke schön!		

OGN 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Ogn_2016_5_9_19_5_12.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: male

AGE: 24

L1: Serbisch

DATE: 9. 5. 2016

TIME: 19:05

Speakertable

OGN

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]		1 [00:00.0]	2 [00:03.7]	
OGN [v]	Okay! Äh ich bin vierundzwanzig			
MAU [v]	Gut! •• Ahm •• wie alt bist du?			

[2]

	..	3 [00:06.6]	4 [00:08.8]	5 [00:10.4]
OGN [v]		Jahre alt.	Komme aus Serbien!	
MAU [v]		Okay! Und woher kommst du?	Was ist	

[3]

	..	6 [00:12.4]	7 [00:14.4]
OGN [v]		Meine Muttersprache is Serbisch.	
MAU [v]		deine Erstsprache?	Und welche

[4]

	..	8 [00:16.9]	9 [00:19.4]
OGN [v]		Ah ich spreche sehr gut Englisch und • •	
MAU [v]		Sprachen hast du noch gelernt?	M!

[5]

	..	10 [00:19.8]	11 [00:22.6]
OGN [v]		vielleicht ein bisschen Deutsch.	
MAU [v]		Okay! Also als Zweitsprache hast du	

[6]

	..	12 [00:26.5]	13 [00:27.0]
OGN [v]		Ja!	
MAU [v]		Englisch gelernt?	Hast du Englisch schon in der Schule gelernt?

[7]

	14 [00:29.1]	15 [00:33.6]	16 [00:34.3]	17 [00:34.7]
OGN [v]		Ja in ah • • in Hochschule • • Hochschule.	Ja!	
MAU [v]		Kochschule?	Okay!	

[8]

	..	18 [00:36.1]	19 [00:39.4]
OGN [v]		Ho/ Hochschule ja, • • • Highschool • • • wie heißt das?	
MAU [v]		Hochschule.	Ja

[9]

.. 20 [00:41.8]

MAU [v] Hochschule, okay, sehr gut. Ahm und dann sprichst du noch Deutsch?

[10]

21 [00:44.6]22 [00:45.1]

23 [00:48.0]

OGN [v] M ja! Ich lerne

MAU [v] Seit wie viel Jahren oder Monaten lernst du Deutsch?

[11]

OGN [v] Deutsch seit äh letzte September, also September zweihundertfünfzig.

[12]

24 [00:53.4]25 [00:54.5] 26 [00:55.4]27 [00:57.2]

28 [00:59.9]

OGN [v] Fünfzehn Seit äh März

MAU [v] M! Und...fünfzehn. Und • • seit wann bist du in Wien?

[13]

29 [01:03.3]

30 [01:06.3]

OGN [v] zweihundertfünfzehn.

MAU [v] Okay! März zweitausendfünfzehn! Okay!

[14]

32 [01:07.2]33 [01:07.6]

OGN [v] Zweitausendfünfzehn.

MAU [v] Super! Ja macht nichts! • • • Gut das wars auch schon! Ich

[15]

MAU [v] zeig dir die Geschichte • und du kannst so lange du möchtest anschauen

[16]

34 [01:20.4]

[k] *Sieht sich die Bildgeschichte*

MAU [v] ((1,3s)) und wenn du fertig bist, einfach erzählen bitte!

[17]

	..	35 [01:43.3]	36 [01:45.3]37 [01:46.9]
OGN [v]			Ähm • • am ersten Bild ein kleiner Bub, er
[k]		22,8 Sekunden an!	
MAU [v]			Schon bereit? Okay!

[18]

	..		
OGN [v]			hat ihren • • • Vater oder Großvater gefragt • • • ah • • welche/ • für einem

[19]

	..	38 [01:58.8]	
OGN [v]			Buch. Ja, der Bub hat gesagt: "Ich nehme eine Bub/ ah eine/ eine Buch!".

[20]

	..	39 [02:03.4]	
OGN [v]			Und ah der Vater oder der Großvater • ah hat gedenkt, dass der Bub •

[21]

	..	40 [02:13.9]	
OGN [v]			mochte/ möchte ah • lesen. Und ah er hat in seinem ah • • • Bibliothek • • •

[22]

	..		41 [02:26.1]
OGN [v]			gesehen für/ • • ein gut Bub/ ein gut Buch für ein kleines Bub. Und • • er

[23]

	..		42 [02:33.3]
OGN [v]			hat ah • • • der Bucher von Goethe • • • gesucht. Und er hatte • • •

[24]

	..		43 [02:42.1]
OGN [v]			Robinson Crusoe Buch ah • • • zum der Bub • • • gegeben. Ah • • und ah

[25]

OGN [v]	((1,8s)) wann der Vater oder der Großvater • • • ah hat draußen gegangen,
---------	---

[26]

OGN [v]	• • • er hat der Bub gesehen • • und der Bub ha/ hat • • der/ der Buch
---------	--

[27]

OGN [v]	benutzt, • • • ah • • • er ein Apfel--baum • • zu • • ah ((2,5s)) ener/ er hat/
---------	---

[28]

OGN [v]	((3s)) er mochte • • • ah Äpfel auf ein Äpfelbaum • • ah ((2,5s)) genehmt.
---------	--

[29]

	44 [03:29.6]
OGN [v]	Ah aber er war sehr klein und er • • hat der Bucher • • gebrauch/ gebr/

[30]

	45 [03:40.4]46 [03:42.1]	47 [03:43.7]
OGN [v]	gebraucht, • • • höher zu sein. • • • Ja!	Ah und am
MAU [v]	Okay! Und am Schluss?	
MAU [nv]		<i>Gebe ihm die</i>

[31]

	48 [03:48.9]
OGN [v]	Schluss ah, ich habe vergessen. • • Kann ichs noch einmal?
MAU [v]	Was denkt der
MAU [nv]	<i>Bildgeschichte.</i>

[32]

	49 [03:50.9]
OGN [v]	Ah e er/ es war überrascht aber • nicht • • • gut überrascht aber
MAU [v]	Vater?

[33]

	..	50 [04:00.2]	51 [04:01.7]	52 [04:02.9]
OGN [v]		((1,1s)) ja .		Ja überrascht.
MAU [v]			Also überrascht.	Okay! ••• Ahm bei dem ••

[34]

	..			
MAU [v]				zweiten Bild, was, was sagt der Vater und was sagt der Sohn oder das

[35]

	..	53 [04:11.3]	54 [04:13.3]	
OGN [v]				M, ••• "Für Anfang das ist ein gut Buch.
MAU [v]				Kind? ••• Was könnte er sagen?

[36]

	..		55 [04:21.6]	56 [04:24.0]
OGN [v]			••• Nehm das Robinson Crusoe und lies das!".	••• Ja
MAU [v]				Und das Kind?

[37]

	..			
OGN [v]				das Kind hat gesagt: "Okay, ••• super danke ••• ich, ich nehme diese

[38]

	..		57 [04:33.1]	
OGN [v]				Buch und ja ••• ich gehen draußen.". ••• Aber hier hat nicht gesagt, •• ob

[39]

	..		58 [04:39.8]	59 [04:44.9]
OGN [v]			• zu lesen oder für etwas anderes.	
MAU [v]				Okay! ((1,3s)) Super!

OGN 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Ogn_Bildgeschichte_2_2016_5_30_17_14_30.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 30. 5. 2016

TIME: 17:14

Speakertable

OGN

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:03.3]	3 [00:04.0]	4 [00:06.5]
OGN [v]			M!		Ah!
MAU [v]		Gut! • •	Hier ist die Geschichte für dich.		So lange du möchtest

[2]

	..
OGN [v]	
MAU [v]	bitte anschauen • und wenn du fertig bist, einfach zur Seite legen • • • und

[3]

	..	5 [00:07.0]	6 [00:11.5]	7 [00:58.4]
OGN [v]				Okay! Aber ich weiß nicht, • • •
[k]				<i>Sieht sich die Bildgeschichte 46,9 Sekunden an.</i>
MAU [v]		erzählen.		

[4]

	..	8 [01:04.6]	9 [01:06.3]
OGN [v]		wie ist diese Dinge, dass sie • und die Verb!	Werfen ist
OGN [nv]			<i>Macht eine werfende</i>
[k]			
MAU [v]			Ahm • • werfen!

[5]

	..	10 [01:10.3]	11 [01:12.0]	12 [01:18.0]	13 [01:19.2]	14 [01:20.6]
OGN [v]		das?	Wie heißt?	Stein.		Aber die Stein?
OGN [nv]		<i>Handbewegung. Zeigt auf dem Bild auf die Steine.</i>				
[k]						
MAU [v]			((5s)) Stein.		Ja!	

[6]

..15 [01:22.3]

16 [01:24.3]

17 [01:26.6]

OGN [v]

Okay! Kann ich?

OGN [nv]

Macht nochmals eine werfende Handbewegung.

MAU [v]

Der Stein, der Stein. Werfen.

[7]

18 [01:28.0] 19 [01:29.2]

OGN [v]

Also ahm •• des Großvater und ihre •• ihre Großkind, • haben nicht

MAU [v]

Ja!

[8]

..

OGN [v]

so viel zu tun • und ahm ••• ja, weil sie äh leben neben •• einen See ah,

[9]

..

20 [01:58.9]

OGN [v]

sie haben ••• sie haben m̄ Steinen •• ins See werfen. Und ah die •••

[10]

..

OGN [v]

Großkind habe das/ ((1,2s)) haben das zuerst ••• machen und der

[11]

..

OGN [v]

Großvater hat das gesehen und • die •• hat gedenkt: "Oh bitte das ist •• ah

[12]

..

OGN [v]

((3,3s)) ja mehr zu tun/ nein das ist ((1,1s)) interessant ein bisschen

[13]

..

OGN [v]

interessant, ich werde das auch machen, also mein/ meins ••ah

[14]

21 [02:33.0]

OGN [v] Großkind.". Ah und dann sie haben • alle werfen auf dem • • Küste ins See

[15]

22 [02:46.7]23 [03:02.8]

OGN [v] ah • gewerfen. ((2,1s)) Okay. Ah aber, • • • weil der • • • Großvater ah

OGN [de] während

[16]

OGN [v] wünschte alles für ihren • • Großkind zu tun, er hat during Nacht, during der
OGN [de]

[17]

24 [03:07.2]

OGN [v] Nacht • • • mehr Sch/ Steine/ Steinen ((2,5s)) an die Küste • ge/ gebracht.
OGN [de]

[18]

25 [03:16.9]

OGN [v] Und dann, • • • wenn seinen • ah • • • Großkind hat ah • • • mehr intre/

[19]

26 [03:33.6]

OGN [v] interessante • • • interessante Dinge ((1s)) zu tun.

MAU [v] ((2,5s)) Du kannst es

[20]

27 [03:37.8]28 [03:39.3] 29 [03:45.7]

OGN [v] M! ((5,6s)) Ja.

MAU [v] nochmal anschauen. Vielleicht kannst du mir noch sagen,

[21]

MAU [v] • was die Personen • • • denken oder was sie miteinander sprechen

[22]

	..	30 [03:53.0]	31 [04:09.0]
OGN [v]			Ahm dass sie sprechen
[k]		<i>Sieht sich die Bildgeschichte weitere 16 Sekunden an.</i>	
MAU [v]		könnten?	

[23]

	..	32 [04:13.7]
OGN [v]		nicht, ... was wichtig ist. •• Ah ((1,3s)) der Bub ((1,5s)) hat •• etwas

[24]

	..	33 [04:25.5]
OGN [v]		Interessant zu/ •• zu tun •• gewünscht. Und ((1,4s)) ja •• der Großvater

[25]

	..	
OGN [v]		hat gedenkt, okay ich werde das von meinen kleines Bub ••• machen und

[26]

	..	34 [04:39.3]	35 [04:41.4]
OGN [v]		••• ah ••• ja ((1,4s)) alles!	Und ah am Ende der
MAU [v]			••• Und am Ende?

[27]

	..	
OGN [v]		Großvater war sehr •• zufrieden mit ((1,5s)) sich, ((1,3s)) weil er hat etwas

[28]

	..	36 [04:57.9]	37 [04:58.9]	38 [04:59.4]	39 [04:59.7]
OGN [v]		• Nett für den Bub •• machen/ • gemacht.	Ja.		Gehts?
MAU [v]				••• Okay!	

[29]

	..	.41 [05:01.5]	42 [05:01.9]	43 [05:02.4]	44 [05:02.8]	45 [05:02.8]
OGN [v]		Danke.		Bitte.		
MAU [v]		Super! •• Danke schön!				

PoP 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\PoP_2016_4_11_20_47_51.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: male

AGE: 20

L1: Farsi

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 20:47

Speakertable

PoP

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:00.0]	2 [00:02.6]	3 [00:04.6]	4 [00:04.9]
PoP [v]	Ich bin äh zwanzig Jahre alt.				
MAU [v]	Gut! So, wie alt bist du?			Zwanzig?	

[2]

	..	5 [00:06.0]	6 [00:07.0]	7 [00:09.0]
PoP [v]	Zwanzig Jahre alt.	Äh ich komme aus dem Iran.		
MAU [v]	Woher kommst du?			Welche

[3]

	..	8 [00:11.7]	9 [00:14.3]
PoP [v]	Farsi!		
MAU [v]	Sprache ist deine Erstsprache?		Welche Sprache hast du als Zweites

[4]

	..	10 [00:16.6]	11 [00:17.4]	12 [00:19.1]
PoP [v]	Englisch.	Äh ja, in der Schule es äh man/		
MAU [v]	gelernt?	Englisch. In der Schule?		

[5]

..
PoP [v] lernt man das auch • in der Schule, aber ist nicht so gut, nicht so gut, so das

[6]

.. 13 [00:29.5]14 [00:31.3]
PoP [v] hab ich selbst • • in der Sprachschule gelernt.
MAU [v] Also zusätzlich noch in einen

[7]

.. 15 [00:32.0]16 [00:33.6]
PoP [v] Jaja!
MAU [v] Sprachkurs einer Sprachschule. M! Welche Sprache hast du dann gelernt?

[8]

.. 17 [00:35.6]18 [00:53.8]
PoP [v] Ich habe/ zuerst hab ich Englisch, dann versuchte ich Deutsch zu lernen,

[9]

..
PoP [v] aber ich hatte Prüfungen, ich konnte nicht weiter führen, ich habe/ ich

[10]

..
PoP [v] möchte halt/ ich musste halten, aber dann weiter habe ich/ ich habe weiter

[11]

..
PoP [v] gelernt/ Deutsch gelernt, vielleicht für eine Jahr oder zwei Jahre bei ökf • •

[12]

.. 19 [00:56.6] 20 [00:58.1]
PoP [v] österreichische Botschaft • • • im Iran.
MAU [v] A! • • • Okay! Und seit wann bist du in
[k] *Österreichisches Kulturforum Teheran (ÖKFT)*

[13]

.. 21 [01:02.3] 22 [01:05.2]23 [01:06.3]	
PoP [v]	Ich glaube sieb/ sieben Monate gleich.
MAU [v]	Wien? Okay! Und ahm ••• wie lang

[14]

.. 24 [01:10.0]	
PoP [v]	Äh ich bin hier in (Name des Institus) für •
MAU [v]	lernst du jetzt schon Deutsch?

[15]

.. 25 [01:15.4] 26 [01:17.0]27 [01:18.3]	
PoP [v]	vier Monate, ich glaube. Jetzt ist die Vierte. Vierte Kurs.
MAU [v]	Okay und... Und hier ist der vierte Kurs und

[16]

.. 28 [01:19.4]29 [01:20.7]	
PoP [v]	Ich habe/ ich hatte, ich glaube, vielleicht zwei
MAU [v]	davor hast du schon...

[17]

..	
PoP [v]	Wochen oder drei Wochen in Deutschland auch ••• einen Kurs gemacht,

[18]

..	
PoP [v]	aber das war/ das hab ich nicht, das hab ich nicht •• komplett durchgeführt.

[19]

30 [01:30.5]31 [01:33.0] 32 [01:33.5]33 [01:33.8]	
PoP [v]	Jaja! Ich glaube sieben Monate oder
MAU [v]	M! Und im Iran hast du auch schon gelernt.

[20]

	..	34 [01:38.5]
PoP [v]	acht Monate beim • österreichische Botschaft.	
MAU [v]	Okay, also so zirka	

[21]

	..	35 [01:41.3]
PoP [v]	Ich habe auch vorher gemacht, aber es	
MAU [v]	eineinhalb Jahre lernst du Deutsch?	

[22]

	..	36 [01:47.4]37 [01:48.0]	38 [01:48.9]39 [01:49.2]
PoP [v]	war zu • • zu ja sehr Vergangenheit.		Zu lange her, ja.
MAU [v]	Zu lange her, okay!		Gut!

[23]

	..	40 [01:50.4]41 [01:51.0]
PoP [v]	Ja!	
MAU [v]	Super!	Und sprichst du sonst noch Sprachen? • Deutsch, Englisch •

[24]

	..	42 [01:54.9]	43 [01:56.6]	44 [01:58.6]
PoP [v]	Ja diese Drei!			
MAU [v]	und Farsi!	Das wars? Okay, super! Hier ist die Geschichte!		

[25]

	45 [02:00.9]	46 [02:43.6]	47 [02:44.4]48 [02:45.0]49 [02:45.8]
PoP [v]	Ja!		Okay, äh der Vater
MAU [v]	Bereit?		Okay!
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte für 42, 6 Sekunden an.</i>		

[26]

	..
PoP [v]	möchte zum Beispiel ein Buch • • zu ihrem/ zu ihrem Sohn geben, zum

[27]

.. 50 [02:57.6]

PoP [v] Beispiel ein • süß oder Kinder/ ein Buch für Kinder. Aber äh das möchte,

[28]

.. 51 [03:01.3]

PoP [v] das möchte er nicht. Er möchte sehr gern zum Beispiel • komplizierte

[29]

.. 52 [03:07.5]

PoP [v] Bücher von Goethe vielleicht. Äh und der Vater war sehr überraschend

[30]

.. 53 [03:13.7]

PoP [v] natürlich, • weil sei/ sein Sohn • • • Goethe lesen möchte. Aber vielleicht

[31]

PoP [v] fühlte er sehr stolz auf ihre Sohn/ • • auf ihrem/ ihre • Sohn/ ihre Sohn. Aber

[32]

PoP [v] dann er/ er hat mit dem Buch/ mit der Bücher ein, ein Obst • • genommen.

[33]

.. 55 [03:29.5]

PoP [v] Ja, weil die Bücher sind sehr breit/ • • • sie sehr breit sind und äh • • ja der

[34]

.. 56 [03:41.6]

PoP [v] Vater war sehr • • überraschend • über diese hohe Dinge. Und es ist

[35]

.. 57 [03:44.9]

58 [03:48.5]

PoP [v] genauso. Auf dem ersten Bild?

MAU [v] Okay! Was fragt das Kind am ersten Bild?

[36]

	59 [03:50.2]	60 [03:52.4]
PoP [v]		M! "Kannst du mir ein Buch geben?",
MAU [v]	Was sagt es oder was fragt es?	

[37]

	61 [03:56.2]	62 [03:57.8]	63 [03:59.1]
PoP [v]	vielleicht.		Äh was der Vater sagt oder das Kind?
MAU [v]		Okay! •• Und dann?	Beim zweiten Bild. Ja beim zweiten

[38]

		64 [04:05.1]	65 [04:05.3]	66 [04:11.2]
PoP [v]	((2,4s)) Das Kind.			"Nein, nein das, das
MAU [v]	Bild, was sagt das Kind oder wie reagiert das Kind.			

[39]

PoP [v]	möchte ich nicht, das ist sehr ••• zum Beispiel ••• ki/ einfach." •• Oder • ja,

[40]

	67 [04:11.8]	68 [04:14.5]	69 [04:15.0]	70 [04:15.5]
PoP [v]	er sagt einfach natürlich.		Ja!	
MAU [v]		Okay. M!		Und beim dritten Bild, was sagt das

[41]

	71 [04:18.3]
PoP [v]	"Kannst du mir diese ••• große Bücher geben vielleicht? ••• Diese
MAU [v]	Kind?

[42]

	72 [04:25.8]
PoP [v]	große Bücher."
MAU [v]	Gut! ((1,1s)) Und was denkt der Vater beim letzten Bild,

[43]

.. 73 [04:31.3]
PoP [v] Letzten Bild, äh • • • vielleicht, • • äh was denkt er?
MAU [v] wenn er das Kind sieht?

[44]

74 [04:38.2]
PoP [v] Äh • • • vielleicht er dachte, das ist nicht gut, wenn • man • • • literatische •

[45]

.. 75 [04:49.7]
PoP [v] Bücher nützt, um • Obst • • zu nehmen. Vielleicht ist das, • • • was er denkt,

[46]

..
PoP [v] • • weil • sie sind zum Beispiel sehr komplizierte Bücher liter/ literatisch.

[47]

.. 76 [05:00.0]
PoP [v] Literatisch ist richtig? • • Ja. Und es ist nicht ein gute • • äh • Benutzung.

[48]

77 [05:05.8]78 [05:14.2]
PoP [v] Man ((unverständlich, 0,5s)) es gibt andere • äh ((1,5s)) andere/ ja andere

[49]

..
PoP [v] man kann mehr machen mit diese Bücher, nicht • • • zum Beispiel ein Obst

[50]

.. 79 [05:14.8]80 [05:17.7]81 [05:18.3]82 [05:18.7]83 [05:19.7] 84 [05:20.8]
PoP [v] zu nehmen. Ja! Ich glaube schon.
MAU [v] M! Okay! • • • Fertig? Ha.

PoP 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\PoP_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_35_23.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:35

Speakertable

PoP

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]2 [00:00.9]	3 [00:20.9]4 [00:23.4]
PoP [v]	Aja!	Ja! So •• der ••• m̃ •• der
[k]	<i>Sieht sich die Geschichte 20,06 Sekunden an.</i>	

[2]

	..	
PoP [v]	Vater und das Kind sind am Meer ••• und sie werfen Steine ••• im See	

[3]

	.. 5 [00:32.7]	
PoP [v]	natürlich. Und dann äh sie werfen vielleicht alles •• und es gibt kein Stein	

[4]

	.. 6 [00:38.6]7 [00:47.3]	
PoP [v]	mehr/ • keine Steine mehr. Und dann äh, der Vater vielleicht fühlt sich ein	

[5]

	..	
PoP [v]	bisschen äh ((1,1s)) ah was war das Wort, •• dis/ disappointed? Ja enttäu/	

[6]

..	8 [00:48.3]	9 [00:50.1]	10 [00:53.5]
PoP [v]	jajaja enttäuscht. Aber äh das hat natürlich nicht mit ihm zu tun. Es hat kein		
MAU [v]	Enttäuscht.		

[7]

..	11 [00:55.0]
PoP [v]	Fehler gemacht. Aber sein Sohn ist auch enttäuscht, weil es gibt keine

[8]

..	12 [00:59.1]
PoP [v]	Steine mehr. So • am Abend er hat zum Beispiel vielleicht eintausend

[9]

..	
PoP [v]	Steine • versammelt ((1,1s)) und am Morgen er hat sein Sohn überrascht.

[10]

13 [01:09.1]	
PoP [v]	Sehr schön. Der Sohn ist sehr überrascht: "Wow, ••• so viele Steine, ••

[11]

..	
PoP [v]	jetzt kann ich alles werfen ((1,1s)) und • ja ••• Spaß haben vielleicht!".

[12]

14 [01:18.4]	15 [01:18.9]	16 [01:19.8]	17 [01:22.8]
PoP [v]	Ja!		
MAU [v]	Okay!	Wow, das war schnell! Okay! Schaus dir nochmal an! Gibts	

[13]

..	18 [01:25.7]	19 [01:27.5]	20 [01:30.0]	21 [01:30.6]	22 [01:31.1]
PoP [v]	Ahm. Was ist das oder nein nicht Zehn.		Jaja.		
MAU [v]	noch was?		Was? Das ist der Mond.		

[14]

23 [01:31.7]24 [01:33.3] 25 [01:34.5]26 [01:34.5] 27 [01:41.6]

PoP [v]	Nein. Taun/Zaun, jaja! ((5,1s)) M!
MAU [v]	Das ist der Zaun. Bei Bild drei, was machen sie?

[15]

28 [01:43.6] 29 [01:46.6]30 [01:47.5] 31 [01:48.8]32 [01:49.1]

PoP [v]	((1,4s)) Suchen für Stein. Suchen mehr Steine.
MAU [v]	Ja sie suchen mehr Steine. Und wie gehts

[16]

33 [01:52.2]

PoP [v]	Und dann ••• sie finden keine
MAU [v]	ihnen dann bei Bild vier? Was denken sie?

[17]

34 [01:57.4]35 [01:58.3]

PoP [v]	Stein mehr. •• Sie • gehen nach Hause! M! ••• Ja! ((5s)) Ja das •• is
MAU [v]	M!

[18]

36 [02:08.6]

PoP [v]	• alles, ich glaube.
MAU [v]	Und beim letzten Bild, •• was denkt der Sohn und was

[19]

37 [02:13.0]

38 [02:17.0]

PoP [v]	••• Was denkt der Sohn? • Ah. Vielleicht der Sohn ist
MAU [v]	denkt der Vater?

[20]

PoP [v]	überraschend, •• weil •• ja •• viele Steine sind auf einmal versammelt.
----------------	---

[21]

39 [02:23.9]

PoP [v]	••• Und • er, ••• er weiß nicht, dass sein Vater • das gemacht hat, ((1,3s))
---------	--

[22]

40 [02:33.1]

PoP [v]	ja, •• das gemacht hat ja und. ••• Aber • der Vater ist vielleicht stolz auf
---------	--

[23]

PoP [v]	sich, ••• dass er hat so viele/ • so viel gemacht und sein Sohn ist jetzt so
---------	--

[24]

41 [02:43.0]

42 [02:47.9]43 [02:48.5]

PoP [v]	fröhlich. •• Ja er kann viel spielen ((1,4s)) Steine werfen.	Ja das is
MAU [v]		M!

[25]

44 [02:52.1] 45 [02:52.4]

46 [02:54.4]

PoP [v]	es! ((2s)) Ja.	Ja das is fertig.
MAU [v]	Fertig?	

VIC 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Vic_2016_4_11_21_2_28.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: male

AGE: 22

L1: Spanisch

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 21:02

Speakertable

VIC

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0] 1 [00:01.2]	2 [00:02.5]	3 [00:08.7]
VIC [v]	Ich bin ((1s)) ähm zweiundzwanzig Jahre alt.		
MAU [v]	Wie alt bist du?		Und

[2]

	4 [00:10.4]	5 [00:12.4]
VIC [v]	Ich komme aus Kolumbien.	
MAU [v]	woher kommst du?	Was ist deine Erstsprache?

[3]

	6 [00:14.6]	7 [00:17.8]
VIC [v]	Spanisch ••• Castilian.	
MAU [v]	Okay! Welche Sprache hast du danach gelernt?	

[4]

	8 [00:23.1]	9 [00:24.9]
VIC [v]	•• Ah Englisch.	
MAU [v]	Was ist deine zweite Sprache?	Mh. Hast du Englisch in der

[5]

	10 [00:28.5]	
VIC [v]	Ja. Ich habe auch ah in der USA • gelebt/ ah gewohnt.	
MAU [v]	Schule gelernt?	

[6]

	11 [00:37.5]	12 [00:41.1]
VIC [v]	((1s)) Äh sechs Monate. Äh ich äh war zehn Jahre alt. So es war eine gute	

[7]

	13 [00:47.0] 14 [00:47.9]	
VIC [v]	Sprecherfahrung ••• in der Schule, so. Und danach eine Kurs la/	
MAU [v]	Okay.	

[8]

..		15 [00:52.6]
VIC [v]	als hier ((1s)) ja.	
MAU [v]	Okay. Und welche Sprache hast du nach Englisch noch	

[9]

..		16 [00:57.0]	17 [00:57.9]	18 [00:58.4]	19 [00:59.8]
VIC [v]	Italienisch.		Ja.		
MAU [v]	gelernt?	Italienisch!	Ahm wie lang hast du Italienisch		

[10]

..		20 [01:03.0]	21 [01:12.8]
VIC [v]	Ahm ((1,5s)) ich äh ahm beginne / ich Vergangenheit? Ich		
MAU [v]	gelernt?	Oder ich begann.	

[11]

..		
VIC [v]	beginnte? Ich begann/ ich begann in eine Schule auch, ((1s)) aber später	
MAU [v]		

[12]

..		22 [01:14.0]	23 [01:26.2]
VIC [v]	ich dachte vielleicht ein bisschen besser mit eine Privatunterricht. So in		
MAU [v]			

[13]

..		24 [01:31.0]	25 [01:32.9]	26 [01:33.5]	27 [01:34.3]
VIC [v]	total war ((1s)) ein Jahr. Aber zunächst al/ allein, wie jetzt.				
MAU [v]	M.		Okay. ((1s)) Und		

[14]

..		28 [01:39.4]	29 [01:40.1]
VIC [v]	Deutsch!		
MAU [v]	dann? • Welche Sprache kam dann?	Deutsch. Und seit wann	

[15]

	30 [01:43.5]	31 [01:47.7]
VIC [v]	Ahm seit einem Jahr und • zwei Monate.	
MAU [v]	lernst du Deutsch?	Ein, ein Jahr

[16]

	32 [01:49.4]33 [01:50.0]	34 [01:51.9]	35 [01:52.6]
VIC [v]	Ja.	Ein Jahr.	
MAU [v]	zwei Monate?	Und seit wann bist du in Wien?	Einem Jahr.

[17]

	36 [01:54.7]
VIC [v]	Ich habe zwei Monate in der Schule auch eine äh Deutsche/
MAU [v]	Okay.

[18]

	37 [02:01.5]38 [02:02.3]39 [02:03.2]	40 [02:05.7]
VIC [v]	lehrerin. Ja.	Mhm.
[k]		<i>Sieht sich die Bildgeschichte 18,2</i>
MAU [v]	Okay. Gut! ((1s)) Die Geschichte.	

[19]

	41 [02:23.9]42 [02:26.5]43 [02:27.3]44 [02:27.9]	45 [02:31.4]
VIC [v]	Bisschen komisch. Ah Punkt pro Punkt oder? • • Oder?	
[k]	<i>Sekunden an. ((Lacht, 2s))</i>	
MAU [v]	Mh.	Nein,

[20]

	46 [02:33.1]	47 [02:34.1]
VIC [v]	Mh.	
MAU [v]	ah die ganze Geschichte sollst du mir dann erzählen, wenn du fertig bist.	

[21]

	48 [02:35.4]	49 [02:41.8]	50 [02:44.3]
VIC [v]	((4s)) So es war einmal?	• • • Ja es war einmal.	
MAU [v]	Wenn du möchtest, ja.		

[22]

	51 [02:46.5]	52 [02:49.7]53 [02:50.3]	54 [02:51.4]
VIC [v]	Ahh, okay. Das ist andere.		
MAU [v]	Ahm zuerst anschauen, • dann weglegen.	Und dann erzählen.	

[23]

	55 [02:52.8]	56 [03:09.5]	
VIC [v]	((16s))	Wer, wer is Robin/ Robinson? Robins/	
[k]	<i>Sieht sich die Geschichte weitere 16 Sekunden an.</i>		

[24]

	57 [03:13.4]		
VIC [v]	Robin Hood?		
MAU [v]	Robinson, nein Robinson Crusoe ist der Name von einem		

[25]

	58 [03:19.8]59 [03:20.5]		
VIC [v]	Mmh.		
MAU [v]	Roman • von Daniel Defoe.	Robinson Crusoe, es ist so wie • • •	

[26]

	60 [03:26.4]61 [03:27.7]		
VIC [v]	Mh. Österreich oder Deutschland, der		
MAU [v]	Asterix. Es ist ein Abenteuerroman.		

[27]

	62 [03:30.3]	63 [03:31.3]	64 [03:34.6]
VIC [v]	Schweiz?	• • • Du weißt es ((nicht)). Okay.	
MAU [v]	Ahm? ((1s))	Ich glaub englisch,	

[28]

	65 [03:36.3]66 [03:37.4]67 [03:37.4]68 [03:38.7]	69 [03:40.0]70 [03:40.6]	
VIC [v]	Mh.	• • • Okay.	Okay. Ja vielleicht •
MAU [v]	amerikanisch.	Robinson Crusoe, ja.	

[29]

.. 71 [03:44.7] 72 [03:46.3]
VIC [v] • ich kann probieren. ((1s)) Ahh ((1,8s)) es war ei/ einmal ein
MAU [v] Okay. Super!

[30]

..
VIC [v] Kind, ••• das hat •• zu seine Großvater ah gefragt: ((2s)) "Ahh Großvater,

[31]

.. 73 [04:05.7]
VIC [v] ich möchte ein Buch.". Ahm •• der Vater/ •• Großvater hat ihr äh ((2s))

[32]

..
VIC [v] gesagt: ((2s)) "Das, ja, ja gut, ((1s)) ich habe viele Bücher hier, vielleicht

[33]

.. 74 [04:28.0]
VIC [v] möchtest du Robinson lesen?". "Nein ist zu klein • ah ich möchte eine

[34]

.. 75 [04:37.6]
VIC [v] größte •• Buch und nicht nur eins ich möchte ••• viele.". ((1s)) "Mh aber

[35]

..
VIC [v] ich habe nicht Buch hier für Kinder hier, ich habe nur für ein bisschen

[36]

.. 76 [04:53.2]
VIC [v] ((1,5s)) ahm er/ erwachsene Bücher ••• ahm.". "Äh das äh das is egal."

[37]

.. 77 [04:56.9] 78 [05:01.4]
VIC [v] ((1s)) "Ich habe nur Goethe • hier.". "Ich habe eins." ☺ "Nein, nein, ich

[38]

..

VIC [v] nehme hier • drei Bücher!". "Aber willst du diese Bücher lesen? Oder?".

[39]

79 [05:11.5]

VIC [v] "Für was brauchst du viele Bücher und ist so viel • • Zeit • auch für Lesen?".

[40]

.80 [05:18.7] 81 [05:25.5] 82 [05:27.4]

VIC [v] "Ahm • • • kein Problem!", aber hab • • • der Kind gesagt. "Okay!" Fün/

[41]

83 [05:47.3]

VIC [v] äh fünfzehn Minuten später • er/ • • • hab der Großvater • • • gesehen, dass

[42]

.. 84 [05:48.6]

VIC [v] die Bücher waren nich/ nicht für Lesen, war für nehmen ein Apfel in ein/ in
[nn] *Eine Lehrerin in einer Klasse ist*

[43]

.. 85 [05:52.6]

VIC [v] eine Baum für das Kind. So is ein bisschen ironisch • • • die Geschichte.
[nn] zu hören: "Seid ihr schon fertig?".

[44]

86 [05:57.8] 87 [06:04.3]

VIC [v] Ahm
MAU [v] Okay. Und wie findest du die Geschichte? ((1,5s)) Was denkst du?

[45]

88 [06:08.9] 89 [06:10.1]

VIC [v] besonders • • das. ((1s)) Typische typische Geschichte in einer Familie.
MAU [v] Lustig? Oder?

[46]

90 [06:11.8]91 [06:12.1] 92 [06:12.6]93 [06:14.3]

VIC [v]	Vielleicht.
MAU [v]	Okay. Eine typische Geschichte. Was denkt der, was denkt der Mann •••

[47]

94 [06:19.6]95 [06:38.3]

VIC [v]	Äh ••• "Wahnsinn, was •• ist nur
MAU [v]	hier bei dem letzten Bild? Was denkt er?

[48]

VIC [v]	für das? Die Bücher sind nicht für das ist •• chaotisch, ist für das, ist ••
---------	--

[49]

96 [06:39.5]

97 [06:42.7]

VIC [v]	eine....". Ahm is ((1,8s)) ist Stuhle? ••• Stuhl, das ist für Stuhl. Ja.
MAU [v]	Ah ja ein Stuhl.Okay.

[50]

.99 [06:43.6]100 [06:44.7]101 [06:46.1] 102 [06:46.6]

VIC [v]	Danke!
MAU [v]	Super! Danke schön!

VIC 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Vic_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_34_30.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:34

Speakertable

VIC

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:03.6]2 [00:04.3]3 [00:06.0]

VIC [v]	Okay. Aha.
MAU [v]	Ich zeig dir die Geschichte. ••• Hier! Du schaust die Geschichte an •••

[2]

4 [00:06.9]

VIC [v]	
MAU [v]	und wenn du fertig bist, bitte weglegen und mir erzählen, was passiert!

[3]

5 [00:11.2]

6 [00:41.0]

VIC [v]	((30s)) Okay! Ja i/ ich könnte etwas erz/ erzählen.
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte 30 Sekunden an.</i>

[4]

7 [00:44.1]8 [00:44.7]

9 [00:50.4]

10 [00:58.1]

VIC [v]	((1,5s)) Aja, ich kann nicht sehen das später. Aha. Ahh ((7s)). Mh
MAU [v]	Gut!
[k]	<i>Sing!</i>

[5]

11 [01:08.6]

VIC [v]	okay. So is ein Kind mit, mit ••• äh mit seine Großvater ((1s)) oder seine
[nn]	<i>((Schritte. Baby schreit, 2,7s)).</i>

[6]

12 [01:11.4]13 [01:14.2]

VIC [v]	Großvater oder mit eine alte Mann oder eine er/ erwachsene Mann. So sie
[nn]	

[7]

VIC [v]	sind •• in Strand • oder in eine See ••• oder eine Fluss, •• Donau Fluss
----------------	--

[8]

.. 14 [01:25.3]

VIC [v] Beispiel. Also sie sind am Nachmittag ((1s)) vielleicht oder sehr, sehr frühe

[9]

.. 15 [01:44.4]

VIC [v] Vormittag und sie sind spielen, ja ich sage das, weil eine Sonn/ es gibt
[nn] *((Baby schreit sehr laut,*

[10]

.. 16 [01:45.3]

VIC [v] Sonn. So. ••• Ahm sie spielen. Sie spielen mit, ich habe vergessen
[nn] *3, 1s)).*

[11]

.. 17 [01:55.1] 18 [01:56.3]

VIC [v] Name? Rock? Stein. Mit e Steine, mit Steine so, ah ((2s)) so sie
MAU [v] Stein!

[12]

.. 19 [02:14.8]

VIC [v] nehmen die Steine und sie ••• ahm •• geben zu Fluss. Ja so. Sie sind

[13]

.. 20 [02:21.6]

VIC [v] nicht so viel Steine, •• so vielleicht es sind zehn Steine oder? Und ah

[14]

VIC [v] später fünf Minuten sie haben keine Steine. Und später ah •• das Spiel

[15]

.. 21 [02:32.4]

VIC [v] oder die Spiel ist Ende. Also das Kind ist ein bisschen lang/ Langweile

[16]

..		22 [02:41.7]
VIC [v]	später und vielleicht ein bisschen träu/ traurig. Aber so das commoviert. • •	
VIC [de]	<i>Commoverse Spanisch für bewegt,</i>	
MAU [nv]	<i>Ich sehe ihn fragend an.</i>	

[17]

..		23 [02:48.8]
VIC [v]	Es gibt die Worte? Co/ äh nein? So • • • das äh, wurde/ will eine werfen	
VIC [de]	<i>erschüttert, empört sein</i>	
MAU [nv]		

[18]

..		24 [02:59.5]25 [03:02.8]
VIC [v]	((1s)) der Mann oder dem Mann. So später, die/ der Spiele, der Mann hat	
[nn]	<i>((Schritte, 7,9s)).</i>	

[19]

..		
VIC [v]	ah gegangen/ ist gegangen • • • zum anderen Berg, andere Platz und sie hat/	
[nn]		

[20]

..		
VIC [v]	äh sie ist genommen/ sie hat genommen/ er hat genommen viele äh Steine	
[nn]		

[21]

..		26 [03:10.7]27 [03:31.2]28 [03:45.0]
VIC [v]	für nächste Tag für spielen mit de/ seine Kind/ der Kind. So mit eine ((1s))	
MAU [v]	Räder sind	
[nn]		

[22]

..		29 [03:47.2]	30 [03:49.4]
VIC [v]	Stuhl mit ah äh. Was das hat? ((unverständlich, 3s)) Räder. Scheibtruhe.		
MAU [v]	da dran. Das heißt Scheibtruhe.		

[23]

31 [03:52.1]

32 [03:59.0]

VIC [v] Scheibtruhe. Mit eine Scheibtruhe haben viele, viele Steine. So nächste Tag

[24]

..

VIC [v] mit die gleiche Spiele mit die Kinde, aber die Kind hat eine große

[25]

..

VIC [v] wahnsinnige Situation. Konnte nicht glauben, dass es gibt viele, viele

[26]

..

33 [04:17.4]

34 [04:21.6]

VIC [v] Steine für das Spiele. So es war eine gute Situation, gute Ende.

MAU [v] Fertig?

[27]

35 [04:23.7]36 [04:23.9]

37 [04:25.2]38 [04:26.7]39 [04:29.5]

VIC [v] Vielleicht. ((1s)) Ja! ((1,8s)) Ja.

MAU [v] Magst du nochmal sehen? Wann holt der Vater die

[28]

..

40 [04:32.1]41 [04:32.1]42 [04:32.9]

43 [04:33.4]44 [04:35.5]

VIC [v] Ah in der Nacht

MAU [v] Steine? Wann? Mh. Und beim letzten Bild? Was tut das

[29]

..

45 [04:38.9]

46 [04:46.3]47 [04:49.1]

VIC [v] Ist ah wahnsinn ah also hat wahnsinnig gewundert. Ja ja er

MAU [v] Kind? Es freut sich?

[30]

..		48 [04:54.2]49 [04:54.9]50 [04:55.6]
VIC [v]	ist ah • • fröhlich.	Sehr froh, so ist eine ah Geschenk/ ein
MAU [v]	Es ist glücklich?	Okay!

[31]

..	
VIC [v]	Geschenk vielleicht auch eine gute Geschenk, nicht wie heute Geschenk, I

[32]

..		51 [05:11.5]52 [05:14.7]	53 [05:15.1]
VIC [v]	-Phone oder ja.	Ja alles!	
MAU [v]		Okay! ((1s)) Super, danke!	

WIL 1

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Wil_2016_4_11_20_23_43.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

SEX: male

AGE: 26

L1: Spanisch

DATE: 11. 4. 2016

TIME: 20:23

Speakertable

WIL

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

0 [00:00.0]1 [00:00.0]2 [00:00.8]		3 [00:01.5]4 [00:02.7]	5 [00:04.9]
WIL [v]	So!	Ah ich bin sechsundzwanzig Jahre alt.	
MAU [v]	Gut! Wie alt bist du?		Und

[2]

..		6 [00:06.4]	7 [00:08.2]
WIL [v]	Ich komme aus Guatemala.		
MAU [v]	woher kommst du?	Was ist deine Erstsprache?	

[3]

8 [00:10.2]		9 [00:11.5]	10 [00:13.9]	11 [00:15.6]
WIL [v]	Spanisch!	Ah Englisch!		
MAU [v]	Welche Sprache hast du als Zweites gelernt?		In der	

[4]

..		12 [00:16.8]	13 [00:17.4]	14 [00:20.9]	15 [00:22.0]
WIL [v]	Ja!	Ah nur Deutsch.			
MAU [v]	Schule?	••• Und welche Sprache als Drittes?			Okay!

[5]

..		16 [00:25.3]
WIL [v]	Nee, Privatinstitut.	
MAU [v]	Hast du Deutsch auch in der Schule schon gelernt?	

[6]

17 [00:27.1]	
MAU [v]	Okay! ((1,4s)) Wann hast du angefangen Deutsch zu lernen? Oder seit

[7]

..		18 [00:33.5]	19 [00:39.6]
WIL [v]	Ah ich glaube, ((1,2s)) seit ••• zwei Jahre.		
MAU [v]	wann lernst du Deutsch?	Seit	

[8]

..		20 [00:40.9]	21 [00:41.4]	22 [00:44.3]
WIL [v]	Ja!	Ahm • vier Monate.		
MAU [v]	zwei Jahren?	Okay! •• Seit wann bist du in Wien?		

[9]

..23 [00:46.3]		24 [00:49.2]25 [00:49.7]	
WIL [v]		Ja!	
MAU [v]	Vier Monate! Und vorher warst du in • Guatemala?	Und dort hast du	

[10]

..		26 [00:51.8]27 [00:52.6]28 [00:53.6]	
WIL [v]		Ja!	
MAU [v]	begonnen Deutsch zu lernen?	Okay! ((2,4s)) M, okay, ich glaub das	

[11]

..		29 [00:58.2] 30 [00:58.8]	
WIL [v]	Ja okay!		
MAU [v]	wars!	Dann zeig ich dir, ((1,3s)) dann zeig ich dir die Geschichte.	

[12]

..		31 [01:04.7]	
MAU [v]	Und schau sie dir an, so lange du möchtest!		
[k]	<i>Sieht sich die Bildgeschichte 54,2 Sekunden</i>		

[13]

..		32 [01:58.9]33 [01:59.5] 34 [02:01.1]	
WIL [v]	Okay!	So ahm •• es gibt ein Kind ••• und ahm •• sie ga/ sie	
MAU [v]		Bereit? Ja?	
[k]	an.		

[14]

..		35 [02:10.4]	
WIL [v]	hat, • sie hat nach einem Buch gefragt. Und dann, • ah der Mann hat ••		

[15]

..		36 [02:22.7]	
WIL [v]	ahm sie ((1,2s)) ja, • hat sie • ein Buch • ah •• gegeben. Aber das Kind ahm		

[16]

37 [02:29.6]

WIL [v] • • ahm ((1,4s)) machte das nit. Und ah • sie hat • • • nach • • • drei Bü/
MAU [v]

[17]

38 [02:36.2]

WIL [v] Bicher • gefragt. Und dann der Mann hat ah draußen gesehen, • • • dass
MAU [v]

[18]

WIL [v] das Kind • • • ah die Bücher ah zum Äpfeln ((1,2s)) ah ((1,3s)) ahm ((2,1s))
MAU [v]

[19]

39 [03:04.3]40 [03:05.3]41 [03:05.9] 42 [03:07.9]

WIL [v] ahh haben • • ben/ ben/ • benutzt hat. Ja!
MAU [v] Okay! M! Super! Ahm, • • beim

[20]

43 [03:14.7]

WIL [v] Ah
MAU [v] ersten Bild, was könnte das Kind fragen oder, oder sagt das Kind?

[21]

44 [03:19.5]

WIL [v] vielleicht: • • "Darf ich • • • Bücher haben?".
MAU [v] Okay! • • • Und hier, • beim

[22]

45 [03:22.1]

WIL [v] Und dann der Mann hat • • sie • ein Büch • • • ah gegeben.
MAU [v] zweiten Bild?

[23]

46 [03:26.9]47 [03:27.7]

WIL [v]	((1,4s)) Und danach ahh ((1,3s)) sie hat • • nein gesagt, oder: "Nein
MAU [v]	M!

[24]

48 [03:39.0]

WIL [v]	ich brauche mehr oder • ich möch etwas mehr.". Und dann der Mann hat
----------------	--

[25]

WIL [v]	((1,2s)) ahm ((1,3s)) sie gefragt, ((1,1s)) welches oder welche Bücher. Und
----------------	---

[26]

50 [03:54.9]51 [04:07.6]

WIL [v]	dann sie hat gesagt • ah: "Ich brauche drei Bücher.". Und er hat • • • sie
MAU [v]	M!

[27]

WIL [v]	gegeben und ((1,1s)) und danach • • vielleicht sie/ ah er hat/ ((1,1 s)) ahm •
MAU [v]	

[28]

WIL [v]	• • er hat • • sich gefragt: "Was hat das Kind ((1,2s)) mit ((1,4s)) der Bücher •
MAU [v]	

[29]

52 [04:08.4]53 [04:15.3]

WIL [v]	• • gemacht?". Und dann ahm • • er hat gesehen, dass • das Kind ((1,2s))
MAU [v]	

[30]

WIL [v]	Äpfel ((1s)) oder Erdbeere oder • • weiß nicht, ahm • • haben. ((1,6s)) Ja.
----------------	---

[31]

	54 [04:30.2]	55 [04:35.1]
WIL [v]		Ahm • • er hat
MAU [v]	M! ((1,2s)) Okay! • • Was denkt der Mann am letzten Bild?	

[32]

	..	
WIL [v]	ges/ er hat gedacht, dass das Kind • • die Bücher ah ((1,2s)) lesen würde,	

[33]

	56 [04:48.5]	57 [04:50.5]
WIL [v]	aber • • •er/ ah • • • sie hat • • das nicht gemacht.	Ja!
MAU [v]	Okay! • • • Gut?	

WIL 2

Project Name: Profilanalyse

Referenced file: C:\Users\Marlene\Desktop\Wil_Bildgeschichte_2_2016_5_2_17_36_14.wav

Transcription Convention: HIAT

User defined attributes:

DATE: 2. 5. 2016

TIME: 17:36

Speakertable

WIL

Sex: m

MAU

Sex: f

[1]

	0 [00:00.0]1 [00:00.0]2 [00:00.5]	3 [00:03.7]
WIL [v]	Ja!	
MAU [v]	Gut! Ich zeig dir die Geschichte. Und du hast wieder Zeit so	

[2]

..		4 [00:10.1]
MAU [v]	lange du möchtest und dann bitte, • • die Geschichte weglegen.	
[k]	<i>Sieht sich die</i>	
[nn]		

[3]

..		5 [00:59.2]	6 [01:00.2]	7 [01:00.8]	8 [01:02.0]
WIL [v]		Okay!		Ja bereit!	
MAU [v]			Bereit?		Gut! •
[k]	<i>Bildgeschichte 49 Sekunden an!</i>				
[nn]	<i>Hintergrundgeräusche aus einem anderen Klassenraum sind hörbar.</i>				

[4]

..		9 [01:03.4]	10 [01:20.3]
WIL [v]	Ahm so ahm • • ein Mann und ah ein Kind • sind im • oder ans Meer		
MAU [v]	• Bitte!		

[5]

..	
WIL [v]	und ahm • der Mann lehrt • • • das Kind, ((1,4s)) um • • Steifen/ Steifen • ah

[6]

..		11 [01:22.0]	12 [01:25.5]	13 [01:31.1]
WIL [v]	zu, zu wegwerfen. Also • • • sie • • wegwerfen • die Steifen. Und ahm			
[k]	<i>Meint Steine.</i>			

[7]

..	
WIL [v]	danach • • • ahm ((2s)) ah sind die Steifen ((1s)) vorbei • • • und ahm ((1,6s))

[8]

..	
WIL [v]	ahh ((2,3s)) glaube ich, dass • • • sie haben den ganzen Tag • ah • • • die

[9]

.. 14 [02:00.5]

WIL [v] Steifen gewerft/ ge/ bewerft. Und ah ••• ja der Mannt hat mehr Steifen

[10]

.. 15 [02:12.2]16 [02:12.8]

WIL [v] gesucht ••• und dann das Kind ist • zufrieden. Ja!

MAU [v] Uh, das war schne/

[11]

.. 17 [02:17.7]18 [02:18.8]19 [02:22.5]

WIL [v] A! ••• Ahm ja so

MAU [v] ein schnelles Ende. Okay, vielleicht noch ganz genau. Bei Bild

[12]

.. 20 [02:23.7]21 [02:30.7]

WIL [v] hier ••• ahm ja man kann, man kann sehen, ((1,4 s)) ahm wie der Mannt

MAU [v] eins.

[13]

.. 22 [02:31.5] 23 [02:32.4]

WIL [v] und das Kind ••• die Starfen • bewerfen. Und dann ahm ((2,5s)) ich

[k] *Meint Steine.*

[14]

WIL [v] glaube, dass ((1,1s)) ahm der Mann • nervt das Kind, weil • man • auf das

[15]

WIL [v] Bild ((2,1s)) sehen/ ((1,2s)) sieht, dass der Mann • kann/ ••• nein, dass der

[16]

.. 24 [03:04.7]25 [03:22.1]

WIL [v] Mannt die Steife ••• ahm weiter ((2,6s)) bewerfen kann. Und dann ••• ah

[17]

..

WIL [v] das Kind ist • hier zu/ • • • ah ((2,3s)) ahm ((1,8s)) ach zu/ ((4,2s)) zufrieden,

[18]

.. 26 [03:22.8]27 [03:25.3]

WIL [v] ach ich weiß nicht. Und dann ah • • • und dann die Starfen sind vorbei oder
MAU [v] M?

[19]

.. 28 [03:34.4]

WIL [v] es gibt • • nicht/ • • es gibt keine Starfen mehr. • • • Und dann ah sie suchen

[20]

.. 29 [03:38.9]

WIL [v] mehr! Und dann man kann hier sehen, dass ah • der Sohn ((1,2s)) ist da/ • •

[21]

..

WIL [v] • der Sohn ist da, aber nicht mehr und dann • • • es ((1,2s)) ahm spät/ • • •

[22]

.. 30 [03:54.0]31 [04:09.2]

WIL [v] es ist spät. Und ah • dann • der Mann sucht ((1,1s)) mehr Steifen und dann

[23]

.. 32 [04:10.1] 33 [04:12.2]

WIL [v] ((1,1s)) das Kind ist ((1,3s)) ah ((2,8s)) happy ach ja • • • glücklich ja.
MAU [v] Glücklich. Okay!

[24]

.. 34 [04:14.6] 35 [04:16.5] 36 [04:17.7]

WIL [v] Ja sie fr/ er freut sich!
MAU [v] Und der Mann freut sich? Okay, super! • • • Fertig?

[25]

37 [04:19.2]

WIL [v]	Ja!
----------------	------------

Profilanalysen der einzelnen Teilnehmer

Gruppe 2 ALI Bildgeschichte 1 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	7	3	6	13	10
Σ gesamt	39					
Stufen Prozente	0	18	8	15	33	26
Ich bin vierzig ah Jahre alt.					1	
Ich komme aus Polen.					1	
••• Äh ••• Polnisch ist meine Muttersprache.			1			
Ich spreche Englisch, Albanisch, Serbisch und bisschen Türkisch!					1	
Ein bisschen Türkisch!						1
Ich habe Albanisch und Serbisch ah studiert.				1		
Ja.						1
••• Und ich habe sch/ äh ••• ich habe auch in ah Schottland studieren.				1		
Deshalb ah ••• deshalb spreche ich auch ••• Englisch.			1			
Äh Deutsch und • ah Englisch!						1
Ja!						1
Ah ((3s)) m̄ ((1,2s)) ich habe ((6s)) Deutsch •• lernen angefangen,				1		
•• wenn ich •• zehn oder elf ••• Jahre war.		1				
In Grundschule.						1
In Polen!						1
• Polnisch, Deutsch und Englisch, okay.						1
Ah ich bin ah ((1,3s)) im Oktober letztes Jahr nach Wien • ah gekommen.				1		
Ja! Ja! Ja!						1
((2s)) M̄ ((5,6s)) ich glaube,					1	
dass ah ((1,8s)) das ein Ge/ Gespräch zwischen Sohnd/ Sohn und Vater ah ••• ist.		1				
Ah, ((7,6s)) der Sohn will ein, ein Buch •• ah vom Vater					1	
((2s)) und Vater •• gibt ihm ein Buch.					1	
Ein Robinson Crusoe, ich glaube,					1	
((1,2s)) aber • Sohn ••• will etwas ah, etwas anderes.					1	
((2s)) Und • ah • Vater gibt ihm ah ((1,3s)) Bücher von ••• Goethe.					1	
Und ich glaube, ((1,2s))					1	
dass er, er, er denkt,		1				
((1s)) dass Sohn sehr ((1,5s)) m̄ ((1,2s)) ambitious ((2,9s)) ja ist.		1				
Ah ••• und ah später ((1,1s)) ah ((1s)) m̄ ••• er hat geschaut,				1		
dar/ dass Sohn ••• ah diese Bücher ••• ah ((1,8s)) für etwas anderes gebrau/ m̄ gebraucht hat.		1				
••• Ähmm ((11s)) ((1,6s)) Aber ich weiß nicht,					1	
wie heißt das.			1			
((1,4s)) Das/ das Tätich/ Tätigkeit.						1
((1,6s)) Er er er ••• möchte ••• Obst ••• ah •• aus, aus, aus ((1,5 s)) das Baum nehmen.				1		
••• Weil er er ah ••• zu •• zu kurz ist.		1				
((1,7 s)) Ah ((1,3s)) Sohn •• fragt,					1	
ob, • ob er ah ••• Bücher ah • nehmen kann.		1				
••• Und Vater gibt ihm ••• die Bücher.					1	
Ja.						1

Gruppe 2 ALI Bildgeschichte 2 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	3	1	10	11	6
Σ gesamt	31					
Stufen Prozente	0	9,7	3,2	32	35	19
Okay!						1
•• Ich bin • fertig.					1	
Ah, okay!						1
Ä ich kann nicht das sehen?				1		
Äh, okay!						1
Okay, so der Großvater, ••• er ist mit seinem Enkel •• an die, an die See gefahren.				1		
Und äh der Enkel ((1,1s)) m̄h ((2,3s)) ah ((1,2s)) fangt ((1,3s)) die Steine in die Wasser ((3,2s)) to throw ((2,5s)) wefen/ werfen an.				1		
••• Ah und •• dann •• äh sie, sie haben ((1,2s)) äh uff ••• entschuldigung ((4,1s)) äh sie haben mehr Steine suchen,				1		
((1,2s)) äh ((1s)) weil ••• die all ••• weg war/ waren.		1				
••• Äh •• Enkel war • nicht zufrieden					1	
••• und der Großvater die ganze Nacht hat ((1,4s)) die Steine sammeln.				1		
Und • äh ((1,2s)) am Morgen •• äh der Enkel hat wieder viele Steine ••• äh ((1,8s)) zu ••• zu werfen.				1		
Ja!						1
Di/ Der Großvater hat die ganze Nacht gearbeitet.				1		
Er hat die •• m̄h die Steine gesammelt.				1		
Er war ••• sehr müde.					1	
••• aber auch sehr •• zufrieden,					1	
••• we/ wenn er hat/ •• wenn er ((1,8s)) seinen ((1,6s)) Enkel Gesicht ((1,1s)) gesehen hat.		1				
((1,4s)) Äh ((2,2s)) was noch?						1
((3,4s)) Ja, ich glaube,					1	
das ist alles.					1	
((6,2s)) Ich glaube,					1	
dass der Enkel gratuliert ••• äh seinem ••• äh Groß/ • Großvater,					1	
((2,7s)) weil, weil er, ((1,1s)) ähm ((6,2s)) äh weil er sehr ((5,1s)) •• nicht sehr lang ((4s)) weit ((2s)) geworfen ((1,2s)) hat.		1				
Ja! •• Ja, das ist/ ich glaube,					1	
das ist alles.					1	
Sie kann/ äh sie sie sie können nicht • mehr ••• äh Steine ••• Steine finden				1		
((1s)) und äh • deshalb ••• äh • sind sie traurig.			1			
((1,4s)) M̄. ((3,1s)) Das ist schwer zu sagen.				1		
•• Ich weiß esch/ ich weiß es nicht.					1	
Ja! Danke.						1

Gruppe 1 ANE Bildgeschichte 1 LI Bosnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	2	8	21	10
Σ gesamt	43					
Stufen Prozente	0	4,7	4,7	19	49	23
Ah ich bin siebzehn Jahre alt.					1	
Ja!						1
Ich komme aus Bosnien.					1	
•• Ja!						1
Ah meine Erstsprache ist Bosnisch.					1	
Englisch!						1
Ja, in der Schule!						1
Ah nur Bosnisch und Englisch, ja!						1
Und ich möchte!					1	
Äh seit sechs Monaten.						1
Seit sechs Monaten!						1
Ja um Schule und meine/ mein Vater hat ein • Job bekommen und deswegen.				1		
Okay!						1
Ah diese Geschichte ist über ein Kind.					1	
Ah diese Kind/ dieses Kind kommt in der Bibliothek					1	
und äh • er will ein ••• Buch.					1	
Ah und ah die ((1,3s)) Bibliotheksmann, er gibt ein Buch äh für das Kind,					1	
aber er will noch mehr • Bücher,					1	
weil •• er will lesen.				1		
Und ah er bekommt • drei Bücher.					1	
Und dann ••• er geht wieder raus.				1		
Und ah das Kind ist schon gegangen				1		
und ah diese Bibliotheksmann, • weiß •• nicht,					1	
was passiert ist.		1				
Und ah er kommt ••• auch raus, • ah durch die Tür •••				1		
und dann er sieht das Kind,					1	
• ah •• dass er auf einen ••• Baum • ah •• kletten wollen.		1				
Und ah • er steht auf diese drei Bücher,					1	
•• ah weil er kann nicht • Obst nehmen.				1		
Und ah ((1,3s)) ja, ja • da war/ das wars!			1			
••• Ah: "Hallo Herr ••• Mann, wir brauchen ••• Bücher •• für mich."					1	
Ja.						1
Ah nein, nein, nicht diese, ich brauch ah • fette Bücher ••• ah, ((1,1s)) für alte Leute, ••• diese komplizierte Bücher.					1	
Und dann er gibt Goethe, ••					1	
ist sehr kompliziert und • fett.					1	
Und Kind ist ((1,2 s)) zufrieden ••					1	
und er geht raus.				1		
Ah Ja, das ist eine ((1,9s)) kluge ••• Kind.					1	
Na, ich weiß nicht.					1	
Ah was, was, was ist hier passiert?				1		
•• Ich weiß nicht. •					1	
Was macht er mit meinen Büchern?			1			
••• Ja, keine Ahnung. Ja!						1

Gruppe 1 ANE Bildgeschichte 2 L1 Bosnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	0	12	18	4
Σ gesamt	36					
Stufen Prozente	0	5,556	0	33,33	50	11,11
Ja!						1
Also diese Geschichte geht über/ ••• nochmal über diese/ dieses Kind und ein alter Mann.					1	
Ah sie sind am Strand,					1	
ah sie werfen die Steine, auf das Meer					1	
und ah sie hat so ein/ • ah sie ah • spielen so gegeneinander.					1	
Und ah von ah sie sehen,					1	
wer weit/ weiter weg •• Steine werfen kann.		1				
Und ah ja aber sie haben einmal oder zweimal • Steine gewerft				1		
und ah sie können nicht mehr, nicht mehr/ nicht Steine/ •• andere Steine gefunden.				1		
Es war so •• kein Steinstrand.					1	
Und ah sie haben gesucht und gesucht,				1		
aber ••• die Zei/ • es war schon die Nacht/ in der Nacht					1	
und ah • sie haben keine Steine gefunden.				1		
Und dann •• die al/ der alte Mann war bisschen frustriert					1	
und er, er war irgendwo/ er ist irgendwo gegangen.				1		
Und ah •• viel, viel Steine ah •• ah ((2,5s)) ah • ge/ ge/ gebrun/ ahh ••• bringen im Perfekt?						1
Ich habe vergessen.				1		
Ja gebracht, ja richtig.						1
Und er hat viele Steine gebracht.				1		
Und ah ••• ah sie können weiter • spielen.				1		
Und ja, aber es war schon •• zu spät,					1	
und •• es war schon Nacht.					1	
((1,5s)) Ohh! Es war kein Nacht!					1	
••• Aja, ja, ja okay, okay, ja das war bisschen Fehler!					1	
Aja, also •• ah sie haben gespielt,				1		
aber • dieses/ diese Kind wol/ wo/ wollte, wollte mehr zu spielen				1		
aber es war keine Stein.					1	
So sie müssen nach Hause gehen,				1		
• aber das Kind war traurig.					1	
Und so über der Nacht, der alte Mann hat • mehr Stein • ge/ gebracht.				1		
Und ah nächstes/ nächste Tag, nächste • Morgen, •• ah das Kind war überrascht					1	
und sehr •• ah für • sehr glück/ glücklich.					1	
Und ah der alte Mann war auch glücklich,					1	
weil das Kind glücklich ist. •••		1				
Und ja, ••• es ist so!					1	
Ja! Fertig, ja okay!						1

Gruppe 1 DIH Bildgeschichte 1 L1 Chinesisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	4	9	13	10
Σ gesamt	37					
Stufen Prozente	0	3	11	24	35	27
Äh ich bin fünfundzwanzig Jahre alt.					1	
Komme aus China.					1	
Äh mein Muttersprache ist Chinesisch.					1	
Ä! Ah Englisch.						1
Nur Englisch.						1
Und ah ja bis, bis jetzt ah Deutsch.						1
Ja, Ja! Ja!						1
Ah ich habe ah bevo/ bevor ich k/ ah hier komm,		1				
ah ah studiert ich für, für ein Jahr in China gelernt.			1			
Äh seit ah fast a/ acht Monaten.						1
Ja!						1
Und ein Tag eine Tochter ah von, von ihre/ ihrem Vater ein Buch lei/ leihen					1	
und ah danach ah und da nach sie hat ah noch zwei oder oder drei Bu/ Bücher ah wieder, wieder ge / wieder geleiht.				1		
Und ah ah • sein Vater in sei/ sein Vater willt ah warum?					1	
Ah warum, warum sie sie leiht diese, diese/ dieses Bücher ?					1	
Und ah ah di/ der Vater gehen/ ah der Vater geht aus				1		
und ah er hat gesehen ah ah ihre/ nein seine,				1		
seine Tochter möchtet einfach ah das Obst von, von dem Baum ah ((3 s)) ha/ ah haben.				1		
Ja.						1
Das is alles!					1	
Ahm: "Könn/ vielleicht ah können Sie mir ein Buch geben?".			1			
Ja! Ah, äha!						1
De/ Der Mann, der Mann gibt ein Buch					1	
heißt ah Robinson ah •••					1	
gibt na für ihre Tochter/ • nei/ nein für seine Tochter.					1	
Äha! Äh! Ah sie hat ah sie hat gesagt,				1		
das ist nicht genug!					1	
Ja, vielleicht.						1
Ah und ah ••• ja vielleicht ah ihre Vater • ah s/ hat gesagt,				1		
wie viel, wie viel willst du ••• bekommen?			1			
Ah und ah und ((1,1s)) ah seine Tochter ((1,1s)) nimmt a, nimmt drei Bücher.					1	
Und ah sein/ n/ ihre Vater findet					1	
warum, warum ah brauchs/ brauchst du so viele, so viele Bücher?			1			
Und ah sie hat ah nei/ sie/ sie nei/ nein er, er geht aus				1		
und hat gesehen,				1		
ah seine seine Tochter wollte/ ah wollte das Obst des Baum/ Baums haben.				1		
Ja!						1

Gruppe 1 DIH Bildgeschichte 2 L1 Chinesisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	2	7	14	10
Σ gesamt	35					
Stufen Prozente	0	6	5,7	20	40	29
Okay. Mhm.						1
((25s) Okay.Okay.						1
Ich verstehe nicht ••• waru/ warum/ zwischen letzte Bild.					1	
Ja.Ja, ja, ja.						1
Okay.						1
((3s) Ein Tag es, es gibt ei/ ein Vater und eine Tochter •••					1	
und äh sie, sie gehe spazieren •• äh an, an der See				1		
und der Va/ es gibt, es gibt einige ((2s)) rock?					1	
Ah Stein!						1
Es gibt einige Stein äh an/ in/ an, an der See					1	
und ahm • ah • ah der Vater ha/ der Vater ist ein/ ein Stein ge/ geworfen in, in, in die, ja • in die, in die See.				1		
Und ah und ah ((1,7s)) nein vielleicht e ist die Tochter zuerst			1			
und danach ((2s)) danach ah der Vater / der Vater ist weiter als seine Tochter ge/ geworfen.				1		
Und äh äh ••• die dritte Bild ist					1	
ah die Tochter • ah wo/ wu/ wirf/ wirft noch einmal, •• noch einmal Stein,					1	
und ah aber, aber, aber, ••• aber danach ah der Vater kann nicht, kann nicht mehr Stei/ Steine gefunden.				1		
Ka/ kann nicht äh die Steine • finden.				1		
Und ah •• in de/ in der Nacht						1
ah, äha, ich verstehe!					1	
In der Nacht ah ah • di/ der Vater ••• der Vater hat ah •• hat viele • viele, viele Stein an der Meer ah ((2s)), wie ist der Verb, aja gebracht.			1	1		
Und ah aber, aber seine Tochter kennen nicht,						1
was, was, was er gemacht hat			1			
aber äh in Morgen/ Morgen/ am, am Morgen, wenn, •• wenn, ••• wenn sie an der/ wenn sie an der / an der See spazieren gehen			1			
und seine Tochter sehr seine Tochter hat viele, viele Steine ge/ • gesehen.				1		
Ja. ••						1
Das ist die Liebe für den Vater.					1	
•• Ja. Okay! M. ((3s))						1
Vielleicht äh es gibt ei große Überraschung					1	
mh und vielleicht sie sind/ ah sie findet,					1	
es gibt eine Zauber!					1	
Vielleicht es ist moon äh?					1	
Moon? Mond.						1
Mond bringt das!					1	
Ahaha. Ja. Ja.						1

Gruppe 2 JAC Bildgeschichte 1 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	5	15	30	13
Σ gesamt	65					
Stufen Prozente	0	3,08	7,69	23,1	46,2	20
Ich bin ••• fünfundzwanzig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Colombia!					1	
Meine Muttersprache ist Spanisch.					1	
Als Zweites in der Schule Englisch,						1
aber ich hab alles vergessen,				1		
••• weil •• ich nicht mehr gesprochen habe.		1				
M! Deutsch!						1
Ja Deutsch!						1
Eigentlich seit zehn Jahren, aber nicht • immer, sondern ich habe ein Kurs gemacht •				1		
und dann • ich habe gearbeitet ••				1		
und • wenn ich hab wieder Zeit gehabt noch einen Kurs •••				1		
und deswegen ••• nach den zehn Jahren ich spreche nicht so gut Deutsch,					1	
so wie ich möchte.		1				
Seit zehn Jahre.						1
Seit zweitausendfünf.						1
Ende zweitausendfünf.						1
••• Ja •• Spanisch, ein bisschen Englisch nicht so viel.						1
In der Schule gelernt, •••						1
aber meistes habe ich •• vergessen.			1			
Okay!						1
Okay! Ja!						1
Ahm kommt ein Mädchen zum •• Papa/ Opa ((1,3s))					1	
und • möchte sie ein/ ein Buch.					1	
Und er suche ein Buch für sie.					1	
Sie glaubt,					1	
dass sie möchte lernen				1		
und er fühlt sich ah zufrieden,					1	
weil die Tochter oder Enkelkind •• möchte lernen/ Bücher lesen,				1		
die heute nicht mehr machen.					1	
((1s) Sie nimmt ••• drei oder vier Bücher.					1	
•• Und dann kommt ••• der Papa, so ••• stolz •• auf dem Mädchen.			1			
Aber für ihn war eine ••• eh Überraschung,					1	
aber nicht so, so toll, ••• weil sie hat nicht gelesen,				1		
sondern möchte ••• so wie ••• eine Stufen machen ••				1		
für die sie konnte • ein Obst oder etwas vom/ von einem Baum nehmen.				1		
Ja.						1
•• Für ihn war ein bisschen ••• eine Enttäuschung!					1	
Das war die Geschichte.					1	
((1,3s) Ahm sie ((unverständlich, 0,2s)) und sagen:					1	
"Papa könntest du bitte mir helfen?".			1			
((1,1s) Und er sagt:					1	
"Ja natürlich • kann ich dir helfen mit was!".			1			
Und dann sie sagt:					1	
"Ich mochte ••• ein Bücher!".					1	

Gruppe 2 JAC Bildgeschichte 1 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
••• Und er sucht etwas Besonder für sie.					1	
Und er sagt:					1	
"Okay, ich habe viele tolle Bücher! •••					1	
Und hier ist ah/ ist Robinson,					1	
••• der ist •• eine Geschichte für die Kinder." .					1	
••• Und dann sie kommt wieder,				1		
sie sagt:					1	
• "Ich mochte noch eine, vielleicht etwas Dickeres." .					1	
Und dann •• er hat gedacht,				1		
• vielleicht dass/ dass sie möchte • mehrere Information bekommen				1		
und hat •• von Goethe drei Bücher ((1,1s)) benommen.				1		
• Und ((1,5s)) und dann sie ist weg.					1	
((1,8s)) U/ Aber er hat gesehen,				1		
dass, dass •• ah sie wollte nur ah •• Steckchen,					1	
weiß nicht					1	
wie heißt das.			1			
Und sie ist zu klein					1	
und deswegen • sie, sie konnte nicht ••• bis, bis oben •• gehen				1		
und deswegen brauche die/ die Bücher,					1	
aber nicht zum Lesen oder für Lernen.						1
Ein bisschen sowie/ so wie eine Leiter.						1

Gruppe 2 JAC Bildgeschichte 2 LI Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	3	23	27	10
Σ gesamt	64					
Stufen Prozente	0	1,563	4,688	35,94	42,19	15,63
Okay!						1
¡ Ja!((1,4s)) Okay!						1
Da is eine Geschichte •• über •• ein Kind,					1	
•• ich glaube,					1	
is mit dem Opa, nicht mit dem Vater, sondern mit dem Opa.					1	
•• Und sind in ein •• See.					1	
((1s)) Und das Kind •• hat ah •• eine Spiel •• angefangen.				1		
Sie hat ah/ er hat eine, •• eine Stein gefunden				1		
•• und hat be/ •• hat ((1,1s)) den Stein ((1,8s)) m •• beworfen • in, in den, in den See.				1		
Und da sie konnte •• ein bisschen •• sch/ diese Stein springen.				1		
•• Und •• und er war so •• so überrascht,					1	
• dass kann so passiert.				1		
•• Und der Opa •• hat ihm gezeigt,				1		
• dass er kann auch und viel besser oder eine neue Methode oder • eine neue Technik					1	
oder konnte •• besser machen.				1		
((1,4 s)) Und das Kind war so glücklich!					1	
•• Und da haben/ •• sie wollten weiter mit dem Spiel,					1	
•• aber haben keine •• eh Stein • gefunden/ kein mehr.				1		
•• Und dann der Opa •• hat gesucht,				1		
•• wo kann Steine •• finden				1		
•• und hat ein,					1	
ich weiß nicht,					1	
wie heißt diese Geräte?			1			
Und der hat so viele Stein bekommen,				1		
da war zu viel, zu viel.					1	
•• Da das Kind war so klein,					1	
der konnte nicht mehr den See sehn.				1		
Der hat alles blockiert,				1		
alles kaputt gemacht				1		
und so viel er weint.					1	
•• Das war die Geschichte.					1	
Das Kind natürlich traurig und enttäuscht.						1
Ja!						1
Und der Opa • schaut,					1	
dass, dass das Kind so klein ist		1				
und er hat so ein großer Berg •• mit Stein gemacht,				1		
dann •• so traurig oder •• eh ((1,8 s))						1
wie kann ich sagen, ((1,2s))			1			
nicht traurig, sonder ((1,3s)) er fühlt vielleicht Leid,					1	
((1,2s)) weil er so das gemacht, ja.						1
((1s)) Okay! ((unverständlich, 1,8))						1
((1s)) hat falsch gemacht ja,				1		
dann er fühlt sich ((unverständlich, 2s)).					1	
Weil er hat zu viel Steinen •• gebracht!				1		

Gruppe 2 JAC Bildgeschichte 2 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Und natürlich das Kind kann das nicht machen.				1		
Weil das Kind so klein und hat alles, alles so, ••• so, •• so wie eine Grenze gemacht,				1		
da das Kind kann das nicht mehr machen.				1		
Schubkarre!						1
Ah okay, das wusste ich nicht!			1			
Schubkarre!						1
Okay! Fertig! Okay.						1
Ich sehe,					1	
den den den Opa, hat ••• den Kopf bewegt.				1		
Und ich sehe, so die/ von die Position ich sehr das.					1	
"Schade, dass ich hab so viel gemacht!".				1		
Und natürlich das Kind, •• hat die ••• die Hände im Gesischt					1	
((2s)) ich denke,					1	
ist auch Zeichen:					1	
"Há, das sind so viel					1	
und ich sehe nicht ••• den See!".					1	
Oder könnte sein:					1	
((unverständlich, 0,7s)) "Há sind so viel,					1	
dann ich habe zu viel zu machen."..				1		
Aber für mich ist tr/ sind traurig nicht glücklich!					1	

Gruppe 1 KAS Bildgeschichte 1 LI Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	1	6	11	11	8	14
Σ gesamt	51					
Stufen Prozente	2	12	22	22	16	27
Siebenundzwanzig.						1
Ich komme aus Polen.					1	
••• Fremdsprach/ erste Fremdsprache?						1
Ah Polnisch!						1
Ich habe noch Russisch und Englisch gelernt.				1		
Gleichzeitig!						1
Ja! Ja in vierte Klasse, gleichzeitig.						1
Ja! Mh, ja, in Fachschule.						1
Also statt äh statt ähm Russisch hab ich Deutsch gelernt.			1			
((1,4s)) Ehrlich sagen,					1	
seit ich in Wien bin.		1				
Also mit den Pausen auch.						1
((1,5s)) Aber. Seit fünf Jahren!						1
Äh nein seit vier, im ersten Jahr, also/ als ich nach Wien gekommen bin,		1				
hab ich nur Englisch gesprochen.			1			
Dann hab ich erst Deutsch • sprechen und lernen • angefangen.			1			
Äh also in Wien schon?						1
Äh auf der Uni. Ja!						1
Und dann hab ich noch beim (Name des Instituts) / dort hab ich auch viele Kurse gemacht			1			
und dann nach wieder eine Paus hab ich ja/ bin ich zum (Name des Instituts) gekommen.			1			
((3,5s)) Also ich würde sagen,				1		
was ich äh eins zwei drei?						1
((unverständlich, 1s)) Ähm, ((1s)) also in dieser Geschichte, • auf diesen Bilder, hab ich äh ein Kind mit seinem Opa ges			1			
Äh der Opa wollte ((1s)) diesem Kind äh • ein Buch zum Lesen geben.				1		
((6,6s)) Zuerst ein Buch, Robinson Crusoe und dann ein andere zum Lernen.						1
Ah das Kind hat die Bücher mitgenommen				1		
und ins Garten gegangen.					1	
Der Opa dachte,					1	
dass das ((2,5s)) Onkelkind äh die Bücher lesen wird,		1				
aber das Kind hat äh • diese Bücher unter dem ((1,2s)) Stamm gestellt				1		
und ist auf diese Bücher aufgestiegen,				1		
um ••• Kirsche zu sammeln.		1				
Und der Opa war ((1,2s)) total erschockt.				1		
Ahm. Was könnte er fragen. ((5,8s))			1			
"Opa könntest du mir was ((3,2s)) Dickes geben bitte ((1,8 s)) was Hohes geben?".			1			
((1,5s)) Und der Opa hat ihm ein Buch, •• ein großes Buch • Robinson Crusoe, gegeben.				1		
Äh, nein ••• ist ein bisschen geärgert.				1		
((2s)) Nein! ((2,8s))						1
Er wollte nicht.					1	
"Gib mir was äh ••• Dickeres ((1,5s)) gib mir wa/ was Dickeres!",			1			
und der Opa hat ihm ja Bücher von Goethe gegeben.				1		
Und das Kind war zufrieden.					1	
••• Hat drei äh •• große Bücher von Goethe ((2s)) äh bekommen.				1		
Und der Opa war auch zufrieden					1	
••• und dachte,					1	
dass das Kind ja die Bücher les/ lesen • will.		1				
Und dann ist der Opa aus dem Haus •• gegangen ((1s)) mit einer Pfeife.			1			
Und als er ins Garten •• gekommen ist,		1				
•• mh ((1,5s)) war er • schockiert,			1			
weil das Kind diese Bücher, •• um eine Kirsche zu sammeln, •• brauchte.	1					
Bitte!						1

Gruppe 1 KAS Bildgeschichte 2 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	4	10	7	3
Σ gesamt	26					
Stufen Prozente	0	7,69	15,4	38,5	26,9	11,5
Okay! ••• M!						1
Also was ich/ ich habe sechs Bilder gesehen.				1		
Auf ersten Bild ••• gibt es ein Kind •• mit einem Erwachsenen.			1			
Ich vermute,					1	
das • Erwachsene sein äh/ ••• ist ein äh •• Großvater des Kindes ••					1	
und die stehen •• bei eine Wasser beim Fluss vielleicht ••					1	
und die werfen Steine ins, ins Wasser.					1	
Und das Kind wirft äh •• die Steine ••• nicht so stark wie der Großvater.					1	
Dann haben die alle •• äh Steine äh ins Wasser ••• geworfen ••			1			
und die haben dann mehr, •• mehr Steinen gesucht.				1		
Die könnten aber keine Steine finden				1		
und sind •• irgendwo an/ anders/ ((8,9s)) die sind die Steine/ weiter Steine suchen gegangen.				1		
Und •• dann der Großvater hat mit einem Wagen ••• viele Steiner/ Steine mit/ geholt.				1		
Und dann haben die die Steine weiter ins Wasser ((1,5s)) geworfen.			1			
Ah, wenn/während des Nachts, das hab ich nicht bemerkt früher.			1			
M ja.((1,8s))						1
Sie haben keine Steine gefunden				1		
und sind ((1,2s)) vielleicht nach Hause gegangen.				1		
Und der Großvater ••• hat während des Nachts ((1,1s)) also die Steine zusammengesammelt •• viele Steine.				1		
Und am Ende, also das muss • dann auf dem nächsten Tag sein,				1		
••• die sind zurück in den gleichen Platz gekommen				1		
((1,5s)) und das Kind ••• ahh war überrascht, ••					1	
dass es •• so viele Steine gibt.		1				
Und der Großvater war ja zufrieden,					1	
((2,5s)) dass das Kind sich freut.		1				
M!						1

Gruppe 1 LAV Bildgeschichte 1 LI Rumänisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	8	10	18	10
Σ gesamt	48					
Stufen Prozente	0	4,17	16,7	20,8	37,5	20,8
Ich bin siebenundzwanzig Jahre.					1	
Komme aus Rumänien.					1	
Mein/ meine Muttersprache ist Rumänisch.					1	
Als zweites ah Fremdsprache hab ich Englisch gelernt			1			
und Französisch gelernt			1			
und da hab ich auch ah • Spanisch • selbst gelernt.			1			
Ja gleichzeitig in der Schule.						1
Ja.						1
Also ((1,4s)) zehn Jahre oder so was • • zehn Jahre in der Schule.						1
Ja beim/ bei Fernseher.						1
Spanisch ist sehr ähnlich so wie Rumänisch und ja.					1	
Also äh. Englisch und Französisch in der Schule ah Spanisch und jetzt Deutsch.						1
Seit ich in/ seit einem Jahr, seit ich in • Wien bin.		1				
Na fast einem Jahr ja ich habe im Mai letztes Jahr also elf Monate.					1	
In (Name des Instituts) ja immer in (Name des Instituts).						1
M, wie lange muss diese Geschichte sein?			1			
Ja.						1
Ich glaube,					1	
diese Geschichte geht um äh einem Kind,					1	
äh der äh fragt seinem Opa,					1	
ich glaube					1	
er fragt seinem Opa,					1	
er fragt nach ah ein paar Bücher					1	
und seine Opa war ein bisschen überrascht,					1	
dass dieses junges Kind wollte/ wollte lesen/ wollte schon lesen.				1		
Und er hat ah ein leichter/ leichtes Buch gebietet,				1		
aber er hat nein gesagt.				1		
Er wollte äh größere, größere Bücher haben.				1		
Ah • • • und dan/ danach war er/ der Opa ein bisschen stolz,			1			
glaub ich,			1			
weil sein Enkelkind hat/ wollte so • • Goethe lesen, so schwierige Bücher.				1		
Aber • das Kind wollte einfach nur äh Kirschen • • • nehmen von einem höhe ah Baum.				1		
((1,1s)) "Darf ich ein Buch haben?".			1			
Oder? Äh:						1
"Nein, nein ich möchte ein großer/ größere Buch/ größeres Buch • • haben."				1		
Ja.						1
Er denkt,					1	
er ist überrascht					1	
und • • er denkt,					1	
dass so ein kluges • Enkelkind hat er.					1	
Beim letzten Bild ist er ah • • mehr überrascht,			1			
• weil er wollte gar nicht lesen,				1		
nur essen/ ((1,6s)) Kirschen essen. ☺				1		
Aber auch klug, weil er hat die Bücher benutzt, •				1		
um Kirschen zu nehmen.		1				
Ist lustige Geschichte,					1	
ich glaube.					1	
Ja.						1

Gruppe 1 LAV Bildgeschichte 2 L1 Rumänisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	3	2	2	10	7
Σ gesamt	24					
Stufen Prozente	0	13	8,3	8,3	42	29
M.Okay!						1
Ja!••• Also.						1
((1,5 s)) Ähh••• es geht um•• einen Vater oder ein Opa,					1	
äh der wer/ wert Steine mit seine Sohn oder mit sein Enkelkind.					1	
((2s)) Ähh in einem, in einem See oder ja See ja.						1
Äh und sie sind/ sie schauen beide sehr begeistert äh					1	
und wenn/ als wenn alle Steine sind schon gewerft/ geworfen, geworfen ah				1		
dann gehen sie äh zurück nach Hause oder irgendwo.			1			
Und dann in der Nacht, der Papa oder der, der Opa • geht zurück				1		
und äh•• und•• bringt viele, viele Steine zum Werfen/ für Werfen••• für seinen Sohn.					1	
Äh•• also ich glaube,					1	
ist eine lustige Geschichte,					1	
weil das ah•• zeigt,		1				
die Be/ • für die zusammen•• die Zeit äh zusammen verspen/ gependen/ gspende/ äh verb/ verbringen,		1				
Okay. Ja ((unverständlich, 0,9s))						1
Äh•• etwas. ((5,8s))						1
Was noch.						1
Ja sie machen das ganzen Tag.					1	
Aja und wenn äh•• wenn de/ wenn der Kind sieht • die Menge von • Stei/ Steinen,					1	
ist er sehr überrascht,			1			
dass er so viele Steine hat•••		1				
wieder zu werfen.					1	
Okay.						1
M das ist es.						1

Gruppe 2 LIL Bildgeschichte 1 L1 Ungarisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	3	4	39	13
Σ gesamt	60					
Stufen Prozente	0	1,7	5	6,7	65	22
Äh •• ich bin äh • siebenundvierzig, •• siebenundvierzig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Ungarn aus •• m̄ Budapest.					1	
Äh mein Muttersprache ist Ungarisch.					1	
Äh meine zweite Sprache ist Englisch!					1	
Ā! Ich spreche ein bisschen in Serbisch, • Russisch ••					1	
und äh ja das ist alles.					1	
Jaja! Und Deutsch ein bisschen, •• ein bisschen Deutsch!						1
•• • Äh ••• wann?						1
Jaja, äh •• äh seit • dreizehn •• äh •• zwei--tausenddreizehn.						1
Ja! Ja!						1
Ja • aber ich habe nur •• zwei Monate/ • od/ nur zwei/ drei Monate/ o/ drei Niveau in •• (Name des Instituts) •• in äh • zweitausenddreizeh					1	
Und äh ••• und ich äh ich habe keine • Zeit für Lernen/ •• äh Deutsch lernen					1	
und aber am • february/ in february/ Februar ich •• ich komme •• ich komme äh zum (Name des Instituts) • lern/ Deutsch lernen.				1		
Für Deutsch lernen • ja •••						1
Weiß nicht.					1	
Ja! Jaja, in may, die erste Mai ich • habe neue Position in (Name der Firma) als (Name der Berufsbezeichnung)					1	
und •• ich wohne • in •• Wien •• seit • Mai.					1	
Ja, ja äh ich äh ja ich komme • äh Ungarn,					1	
•• aber • äh •• ich habe fünf Jahre in • Serbien/ in Serbia/ äh serbisch ((1,3s))					1	
m̄ als/ äh ich habe eine/ ich hatte eine Job in •• Serbia.					1	
Ja. Ja! Ja vielleicht, ••• ja!						1
Äh ich muss aha , okay.					1	
So, • äh ••• die jung/Junge äh • äh ••• gehen zu •• äh zu Vater •					1	
und äh fragt äh ••• eine Hilfe ••• äh ••• eine Hilfe.					1	
Und äh •• und äh Bubs/ Bub ja Bub •• und äh Vater äh ••• äh gib/ gab drei Buch/ Bücher •• nono • Bücher äh für äh •• ihn.					1	
Und äh und äh die Sohn/ äh ((1,1s)) sein Sohn, ääh ((2,5s)) m̄ ••• gehen/ gi/ gegangen ääh zu die Gart/ äh ••• zu ääh Garten.					1	
Und ääh ••• und ääh ••• und äh ••• m̄ ((1,9s)) weiß nicht!					1	
••• Und ääh ((1,4s)) built eine, eine ((1,6s)) m̄ Tre/ Treppen.						1
Und ääh die Sohn äh •• aahm, ((3,1s)) weiß nicht, ich weiß nicht in Deutsch das Verb für die Treppen.					1	
Und ääh und ääh und äh äh probiern und die eine Ap/ Apfel/ ääh probieren eine Apfel •• bringen.				1		
Ääh aber •• die Vater ääh denkt/ die denkt/ ja denkst, ääh ((1,7s)) und ääh und ääh denkt,					1	
dass vielleicht ich muss äh, ich, ich muss äh se/ sehen				1		
•• was meine • Sohn macht •• im • Garten.					1	
Und äh der Vater äh •• komme aus vom •• äh vom äh die, die Wohn/ Wohnung.				1		
Und ääh und ääh die •• ach ich weiß...					1	
Äh er ist äh er äähm ((1,8 s)) er •• seh/ sieht,					1	
dass der, äh der Sohn ist äh, ••• ist äh, ••• äh ((1,3s)) ist ohne die, die, die Treppen					1	
und nicht ääh Bücher, Bücher le/ liest, aber, aber nur ääh... ((1,9s))					1	
Ich weiß nicht,					1	
wie ist das • Wörter • aahm.			1			
Aber aahm •• aber ((1,2s)) er ••• he ••• er ist äh ••• an/ an den/ die/ an die Bücher, ja.					1	
Ja! Das ist alles.					1	
Ja! Ja. Ja. "Robinson?".						1
Ja! ((2 s)) "Bitte eine Buch!"						1
. Äh und: "Bitte lesen/ lese das Buch,			1			

Gruppe 2 LIL Bildgeschichte 1 L1 Ungarisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
das ist interessant für dich!".					1	
Ja!((1,8s) M!						1
M! Äh die Sohn sagt:					1	
"Das ist nicht gut für mich,					1	
äh bitte gebe to me/ gib ääh gib anderes Bücher für/ für mich!".			1			
Ah der Vater denkst,					1	
dass äh ääh •• ihre Sohn ist äh • ist ääh/ liest die/ äh die Bücher liest.		1				
Aber das ist nicht ••• nicht korrekt.					1	
Ja!Ja!						1
Ja das ist die Überraschung, •• Überraschung von die Vater,					1	
••• die eine Pipe/ •• peipe/ •• ja Pfeife aahm ((1,3s) ahm ((1,1s) aus gewande äh die ah						1
ich weiß nicht ((4,3s) ich weiß nicht die Deutsche					1	
••• was ist in Deutsch.					1	
Ja! Ja! ((unverständlich, 0,6s))						1
Das war die negative surprise/ äh Überraschung. Ja negative Überraschung, ••• ja. Ja!					1	

Gruppe 2 LIL Bildgeschichte 2 L1 Ungarisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	0	2	4	19	10
Σ gesamt	35					
Stufen Prozente	0	0	6	11	54	29
Der Geschichte, ••• ja.						1
Äha!Äh! Okay!						1
Vielleicht. ((1,2s)) Okay!						1
Ich weiß das					1	
was ist die stone?			1			
Stein, ja der Stein, aha!						1
Okay! Haa!						1
Okay, bereit! ((1s)) Okay!						1
((1,3s)) Okay. So ••• die Geschichte ist?					1	
••• Okay.						1
Die •• Vater und äh und ääh •• ääh Sohn äh war/ äh wären in/ äh im Meer						1
und äh sie probieren äh eine Stein • ääh ((1,2s)) m̄ no sie äh mit eine Stein äh •• äh spielen.				1		
•• Und ääh • und äh sie • ge/ nur einen Stein gefunden.						1
Und der und der Sohn war äh • war äh • äh mü/ müdig/ no müdich äh war äh ((1,1s)) traurig.						1
Ääh •• ääh •• äh w/ äh er war träu/ traurig. •• ääh • äh						1
weil die Vater äh •• äh ja ein/ keine neuen Stein gefunden.						1
Und äh, und äh, ja und äh später •• äh im Nacht, die Vater äh ähm ((1,3s)) äh Vater äh die/ ((1,8s)) viele Steinen äh äh gee-•-braucht/ geb						1
Und ••• ja, ((1,2s)) Steine ((1s)) bringen/ gebrau.						1
Und äh die letzte/ nächste/ nächsten Morgen, die Sohn äh • mit äh ihren äh Vater äh zum • äh • Meer äh ((1,4s)) gegangen, •						1
vielleicht ich weiß es nicht,						1
gegangen.						1
Und äh und äh it war/ es war Überraschung ••• äh.						1
Und der Sohn äh äh ••• der Sohn äh ((2,3 s)) der Sohn äh ((2,4s)) mit äh der Sohn äh war äh ••• spiel/ will mit die neue Sch/ Steine				1		
M! Vielleicht ((1,4 s)) ja. Ja! •••						1
Ja! Ja, so die Vater •• und die Sohn •• ääh ••• am Meer playen am Meer •• spielen.						1
Und äh ja ääh ((2,5s)) sie haben nur wenige • Stein/ Steins						1
das ist/ ich weiß nicht						1
was ist die • Plural Steinen/ Stein m̄h vielleicht.			1			
Und die nächste Bild, •• dass der Vater und die/ un de/ die Sohn äh war äh ••• mmh ((2,8s)) mmh probierte ••• tryto find ••• so die/ die finden die neu/ ne						1
Aber • das war äh •• am Abend						1
und äh und äh sie •• äh sie wa/ sie äh waren •• äh zu Hause ((1,3s)) mh no äh sie zu Hause no sie ja zu Hause ((1s)) gehen ((2s)) ge/ n					1	
Aber äh Mitte ••• und • in Nacht, der Vater äh die • viele neue St/ Steine äh ge/ •• äh ••• gebrauchen/ gebraucht/ • gebrauchtet.						1
Und an des/ der nächste Morgen • die Sohn äh so das wa/ es war die Überraschung für äh •• Sohn,						1
äh •• weil er äh, er äh, er äh ((1,3s)) sich sehr freu/ sich für die neue Stein am Meer.						1
Ja, das ist alles ((1,9s)).						1

Gruppe 2 MAGF Bildgeschichte 1 LI Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	3	5	22	12
Σ gesamt	44					
Stufen Prozente	0	4,5	6,8	11	50	27
Á ich bin • dreißig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Polen.					1	
Ahm meine erste Sprache ist ah Polnisch.					1	
Aahm ah ich ah spreche auch ahm ••• Englisch und Italienisch.					1	
Ja! • Jajaja, m!						1
••• Ja!Aahm ((1s)) m ich habe in äh •• ein, m ein Ges/ Gesellschaft/ •• italienisch Gesellschaft ah gearbeitet.				1		
••• Und ahm da, •• da ((1,4s)) musste ich ahm Italienisch sprechen lernen			1			
und sprechen.			1			
Seit • ahm ••• vier Monaten.						1
Ja! Äh ich habe m ((1,1s)) ein Jahr in • äh Hochschule •• ahm Deutsch gelernt,				1		
aber •• das war nichts,					1	
ahm ((1s)) hm ich habe ni/ nicht viel/ so viel gelernt.				1		
Ja! Ah seit vier Monaten • auch.						1
Ja!						1
Nein äh in Polen und in ahm ((1,1s)) Czech Republic ahm ((1,7s)) Tschechische , ja! Ja!						1
Nur/ nur hier!						1
M! Okay!						1
Bereit!						1
Ah kann nicht nur?					1	
••• Okay!M!						1
In dieser Geschichte • haben wir zwei Personen.			1			
Äh eein ahm • okay ein, • ein Junge äh und ah • sein, ••• sein Vater oder Onkel, ••• ich weiß es nicht.					1	
Und äh der Junge kommt ähm ••• an • der/ äh an den Vater.					1	
Und aaahm er ähm er will ((1,1s)) er ahm ••• nein, er möchte äh ein Buch leihen.				1		
Äh •• er braucht äh ein Buch.					1	
Und äh der Vater ahm ((1,1s)) ah ((1s)) äh gibt ah das Buch ah • für ahm •• den • ah Junge.					1	
Und nah ahm ••• das Buc/ äh das Buch heißt ah Robinson Crus/ ah Robinson Crusoe.					1	
Ahm ((1s)) äh als er denkt,		1				
das ist äh gut/ ah eine gutes Buch ah für, ah • für den Junge.					1	
Ah und dann ahm ((1,2s)) ahm • m der Junge kommt ahm •• zurück ahm				1		
••• und braucht ah viele mehr Buch/ äh Bucher/ Bücher.					1	
((1s)) Und der Vater ah gibt •• aaahm Goethe no •• ja Goethe.					1	
Ahm ((1,1s)) er ••• ja ((1,2s)) •• uund •• dann m ((1,6s)) m m ••• da ((1,2s)) er denkt,					1	
dass ah ((1,5s)) der Junge liest ah diese Bücher.					1	
Ahm aber wenn er äh aus äh dem Haus ahm ((1,4s)) ah ((3,3s)) gekommen ist,		1				
äh •• er ist überraschend,					1	
weil ah der Junge ••• braucht •• de/ diese Bücher • für ahm ((2,6s)) ah •• nicht für Lesen					1	
aber für ahm •• die ah ((4,2 s)) ah ((1,5s)) Obst •• aus dem ah Baum,					1	
((1,4s)) ah ich weiß es nicht.					1	
Ja!						1
Pflücken, ••• p flücken.						1
Das is alles. ((1,8s))					1	
M. ((6,9s)) M nein, ••• das ist alles.					1	
Danke!						1

Gruppe 2 MAGF Bildgeschichte 2 LI Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	3	3	10	6
Σ gesamt	23					
Stufen Prozente	0	4	13	13	43	26
Okay!						1
Ń!Ja!						1
Okay!						1
Ja!						1
((1,6s)) Ah okay, ahm ((1s)) Ń der Junge und ah sein Vater • ah sind ah ((1,1s)) am See, •• ah an der KŃste, an der KŃste						1
und ah sie ah spielen • zusammen.						1
Sie werfen ahm ••• ah die Steine ••• ah ins Wasser.						1
((1s)) Ahm und ah •• ah ((2s)) zuerst ah der Junge ahm ••• wirft •• ahm mit dem • Stein.						1
Ah und dein/ dann ahm ••• sein Vater.						1
••• Aber ahm wenn sie wollen ah mehr spielen					1	
und mehr ah Steine • werfen,					1	
ah hier gibt es ahm ••• kei/•• ka/•• nicht mehr, nicht mehr von den Steinen.				1		
Ahm ••• al/ also ahm un/ und sie ge/ ah gehen ah zurŃ/ zurŃck nach Hause.					1	
Und ah nachts • aaah sein ••• Vater ((1s)) ah ((1,1s)) Ń ah nimmt ahm ••• der Wa/ den Wagen •• und ah ((6,6s)) ah ((1,4s))						1
und er ••• Ń ((3,2s)) how to say collect ((1,3s)) ja						1
und er ah sammelt ah die Steine.						1
Und ah mit dem Wagen er/ ••• ah transportiert er ah •• viele •• ah Steine ah an die KŃste.				1		
Und ah dann ah ((2,1s)) Ń morgen ah •• mor/ morgen ah , wenn ah wenn sie ah ••• an die KŃste ahm ••• gehen/ zusamm		1				
••• ah ••• gibt es ein ahm ein Berg/••• ah ((1,2s)) Berg ((2s)) Stei/ St/ ah Steine.				1		
((1,3 s)) Das ist alles.						1
((1,8s)) Ja, das ist alles!						1
((1,9s)) Und ah der ah Junge ist sehr •• Ń ((1,1s)) glŃcklich ((1,1s))						1
und ahm der Vater ist •• ahm ((2,1s)) glŃcklich auch ((1,4s)) und ja.						1

Gruppe 2 MAGW Bildgeschichte 1 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	2	11	23	15
Σ gesamt	53					
Stufen Prozente	0	3,8	3,8	21	43	28
Sehr gut!						1
Ich bin vierundzwanzig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Polen.					1	
Äh polnische Muttersprache, •• ja und						1
ich spreche ein bisschen Deutsch und ein bisschen Englisch.					1	
Englisch • und äh • und äh • in Grundstul/ äh Grundschule • habe ich ein bisschen Deutsche gelernt, ••• aber nur ein bisschen.			1			
Ja, m̂ genau!						1
Äh •• ich wohne/ ich wohnen da äh seit zwei Jahre ••• ja					1	
und ich lerne Deutsch sechs Monate.					1	
Ja! M̂! Ja! M̂!						1
Aber Englisch nur manchmal.						1
Nein, nein, das ist alles!					1	
M̂! M̂! M̂!						1
Aha! Okay, gut! Okay!						1
((1s)) Ich bin schon fertig!					1	
Ja! M̂!						1
Also äh ((1,6s)) eine Mädchen oder ein/ der Junge • äh ist äh in der Bibliothek gekommen.				1		
••• Äh ••• er, er wollte äh, ((1,1s)) er wollte äh ((1s)) ein Buch äh leihen.				1		
•• Ja! •••						1
Aber äh zu Ende hat er äh •• drei äh •• dicke Goethe ((1s)) Bücher leihen.			1			
Und äh ((1,3s)) er wollte äh die Bücher leihen,				1		
weil äh ••• weil, weil er äh ((1s)) äh ((2,6s)) der Äpfel oder •• etwas äh äh von, äh von/ vom Baum ••• äh gegeben, ((1s)) gegeben wollte.	1					
••• Ja! •••						1
Und äh der Mann hat das gesehen.				1		
•• Ja! ((1,2s))						1
Das ist alles!					1	
M̂! ••• M̂! ((4,5s))						1
Äh dieser Mann, er hat, •• er hat äh ihm äh eine/ ein Buch äh ((1s)) m̂ gebieten/ ••• geboten oder, • ja!				1		
Und äh •• aber ((1,3s)) er wollte äh •• sei/ drei Bücher gene/ äh nehmen.				1		
Und äh ((2,7s)) er, •• er ist äh draußen gegangen				1		
und er hat •• äh •• geschaut,				1		
dass äh ((1,8s)) der Junge ••• äh •• steht äh auf der/ ••• auf den Büchern.					1	
M̂! ••						1
Er fragt nach äh ((1,2s)) nach ein Buch oder ••• drei Buch,					1	
ich weiß es nicht.					1	
••• Äh ••• ja, ((1s)) und äh vielleicht äh, er fragt nach äh •• nach Robinson, oder, ((1,2s))					1	
aber er hat nicht •• nicht Ro/ Robinson genommen,				1		
((1s)) also ich weiß nicht.					1	
M̂! Vielleicht, äh vielleicht äh diese Buch äh ist äh zu •• äh zu dick, ((1,2s)) äh zu dick, ja, ••• nee, zu dünn, •• entschuldigung, ist zu dü					1	
und er braucht äh, ((1s)) er braucht äh ••• drei Bücher					1	
und sie müssen, äh sie müssen äh dick sein.				1		
M̂! ••• Äh, ••• ich weiß es nicht.					1	
••• Klein und braucht/ er, er ist klein					1	
und er braucht • äh ••• er braucht drei, • äh drei äh ((1s)) dickere Bücher.					1	
((1,6s)) Oder? Ja! •••						1
Ich weiß es nicht!					1	
Er is enttauscht.					1	
••• Äh ((1s)) er hat gesehen,				1		
••• dass äh, ((1,3s)) dass äh ••• diese Junge steht äh auf äh ((1,8s)) auf ••• auf die Bücher, ••• ja, •• hat.		1				
••• Ich glaube,					1	
er ist äh ••• er ist enttauscht					1	
und äh ((1,8s)) und ((3,2s)) er, er geht Haus.					1	
Ja, fertig!						1

Gruppe 2 MAGW Bildgeschichte 2 L1 Polnisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	3	8	11	8
Σ gesamt	31					
Stufen Prozente	0	3,2	9,7	26	35	26
leicht?						1
M!M! Okay!						1
Aha!Okay! Okay!						1
••• Also äh •• Bub •• äha ••• äha • okay!						1
Gut also, •• äh das/ das ist äh ••• das ist der Vater mit dem Sohn,					1	
•• glaube ich.			1			
Und äh sie, ••• sie haben äh •• mit dem Sohn äh St/ •• die Steine •• in die Wasser •• äh ge/ geworfen, ••• ja.				1		
Und äh ((1,1s)) dann äh sie äh, sie haben äh kein, kein/ keine Steine					1	
und sie, sie sind nach Haus gekommen/ •• äh gegangen.				1		
Äh dann •• äh, ••• ich glaube,					1	
dass äh •• in der Nacht der Sohn äh ((1,5s)) hat geschlafen.				1		
Und äh der Vater äh ((1,3s)) Vat/ äh •• viele Steine äh ••• in die/ in der St/ in die ((2,1s)) in der/ in der Strand oder, ((1,2s)) ja in der Strand ((1,4s)) äh äh ((1,6s)) genommen oder, ja genommen.					1	
• Äh •• und ich glaube,					1	
dass äh • der Vater möchte äh mehr Zeit mit • ihrem Sohn verbringen.				1		
Oder äh •• er wollte äh ((1s)) ihre Sohn/ äh •• ihren Sohn äh ((1,1s)) zufrieden, •• zufrieden, ja.					1	
Ha, •• ich weiß nicht, •• haha.					1	
Ja, das ist alles!					1	
Ja, und äha und dann äh, ((1,1s)) und dann, äh •• sie sind äh •• sie sind äh nächste, nächste Mal äh ••• in der/ in die Strand äh gekommen				1		
und äh diese boy •• er war sehr zufrieden und ((1,4s)) ja.					1	
Und sie haben wieder äh • die Steine geworfen, ((1,1s)) ja.				1		
((2,1s)) Alles!						1
((1s)) Äh ich glaube,					1	
das ist • äh •• das ist leichter.					1	
Ja! M!((1s))						1
Als letzte Mal!						1
Mh ((6,4s)) vielleicht äh der Vater äh ••• möchte äh •• möchte äh Kind äh geschauen/ geschaut oder geschauen,				1		
äh wie, ((1,7s)) wie kann er äh, ((3,2s)) wie kann er äh, ((2,4s)) str/ strengen,			1			
wie heißt das,			1			
äh ((1,1s)) wenn er, wenn er, ••• wenn er äh, ••• wenn er äh •• weiter äh •• werfen wollte, aber ja.		1				
Und äh •• er hat äh ihm äh geschaut.				1		
Ja!						1

Gruppe 1 MAR Bildgeschichte 1 L1 Ungarisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	9	4	7	26	18
Σ gesamt	64					
Stufen Prozente	0	14,1	6,25	10,9	40,6	28,1
Ich komme aus Ungarn.					1	
Meine Muttersprache ist Ungarisch.					1	
M, ja! Ja, Englisch!						1
In der Schule, ja! •••						1
Und dann Deutsch. Ja.						1
Ja ich ahm war/ hätte/ oder ich habe das Deutschlernen ah in der Schule an-•-gefang-•-gen.				1		
Aber ja ich äh studierte Deutsch auch in ähm • Sprachschule in Budapest.					1	
Ja und jetzt in (Name des Instituts)/ bei (Name des Instituts)?						1
Pf, ja ich hab keine Ahnung, viele Jahre aber, ja seit Grundschule vielleicht?					1	
Ja, aber nicht zu viel, nur ((1,3s)) ein oder zwei Stunde pro Woche						1
und ja ich studierte kein Deutsch					1	
ich habe nur die Deutschku/ oder Deutsch äh ((1s))					1	
wie sagt man das?			1			
Ahm ((3s)) Deutschkurs ja!						1
Verstehst du das?			1			
Okay! Äh seit drei Jahren!						1
Ja aber ich studiere in english in/ auf Englisch					1	
und also arbeite auf Englisch					1	
und ja ich ••• ich benutze meine Deutsch fast nie.					1	
Ja! Ah sechsundzwanzig Jahre alt.						1
Ja. Genau!						1
Okay! Okay!						1
Und dann.						1
Ah ich kann nicht sehen!				1		
Okay. Cool!						1
Also dann, ••• ah ich soll sagen,				1		
was dort passier/ okay also, also.		1				
Es gibt ein Kind und ein Mann,						1
•• ein alterer Mann, ah •• der raucht.		1				
Und dann äh das Kind äh ((2s)) möchte eine Buch.						1
Und dann äh die •• äh alte Mann äh ((1,3s)) hat das Buch für ihm äh ((1s)) gegeben.				1		
Aaahm und dann die/ äh das • Kind •• ist äh ((1,8s)) weg-•••-gegangen ahm ••• ja auf der Garten.				1		
Und ahm ja ich glaube,						1
dass die alte Mann • glaubte,		1				
dass Kind ahm lesen ahm möchte,		1				
aber ah ahm ja er benutzte die Bücher nur ahm,						1
um daraufzustehen		1				
und ahm vielleicht Apfel essen oder ja,						1
ich hab keine Ahnung,						1
was für eine Baum das war.		1				
Ach ahm ja ich hab keine Ahnung,						1
wie sagt man das auf Deutsch?			1			
Das ist nicht • Apfel sondern Kirsche?						1
Ah ein Kirschebaum?						1
Ja!						1
Und dann ••• ja ich glaub,						1
das ist alles, m̂ oder was.						1
Ahm ahm zum Beispiel: ••						1
"Opa, könntst du mir helfen,			1			
ich möch/ ich brauche • ein paar • Bücher!"						1
Ahm ja, ahm vielleicht er hat gesagt,				1		
dass er nicht • Robinson lesen möchte •		1				
und ja er, ja •• er möchte eine andere Buch						1
und dann ••• ja, •• die Opa oder der Opa ••• ah gibt ihn/ ihm •• drei Bücher,						1
•• die Goethe •• sind/ oder von Goethe sind.		1				
Ja. Ja vielleicht, ((1,4s)) ah er verstehst/ versteht nicht,						1
•• warum ah • das Kind •• ah möchte Robinson wechseln.				1		
Also das machst kein Sinn, •• kein Sinn,						1
wenn er nur • daran äh stehen möchte,		1				
• was für eine Buch das. ((2s))						1
Ja!						1
Ich glaube,						1
das ist alles.						1
Ja.						1

Gruppe 1 MAR Bildgeschichte 2 L1 Ungarisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	4	4	6	17	6
Σ gesamt	37					
Stufen Prozente	0	11	11	16	46	16
Okay! Okay!						1
Also.						1
((3,4s)) Also es gab/ es gibt ein Kind,					1	
((1s)) ah ich glaub mit ahm seine Opa ((1s))					1	
und ahm er ••• oder sie werfen ah kleine ja kleine rocke					1	
oder wie sagt man eine Rock,			1			
das ist wa/ etwas anderes auf Deutsch					1	
â ••• kleine ••• Stein/ kleine Stein-•-en ahm in eine ((2,7s)) Fluss vielleicht oder ja Wasser.						1
Aber ahm an-•-dere Seite oder dritte Bild, es gibt ahm nicht • mehr oder kein mehr •• Stein •					1	
• und ahm ja sie sind ((1,5s)) weggehen/ ((1,1s)) ahm weggegangen.				1		
Aber ahm danach •• der Opa ••• kommt zurück ••• ahm mit viele Steine •• ah ja				1		
und dann wâhren/ ja wâhrend der Nacht er ist zurûckgekommen mit viele Steine.				1		
Und dann ••• da ja die nächste Tage ••• sie kommen zurück mit ah •• mit ah mit seinem • Onkelkind				1		
und •• ja mag das ((2,8s)) ahm •• wieder ((1,3s)) mit Steinen ••• in ah/ drinnen werfen.				1		
((1,2 s)) Ja ich glaub,					1	
••• das ist alles,					1	
••• was hier ((1,8s)) passiert ist.		1				
Oder? Soll ich etwas anderes sagen?			1			
Ich glaub,					1	
da/ ((22s)) der Sohn/ das Sohn/ der Sohn? Der Sohn ••• ist sehr • glücklich ((1,2 s))					1	
und ahm der Opa ist sehr stolz vielleicht,					1	
dass er ••• das machen konnte,		1				
so viele Steine •• dort • bringen.					1	
((1,5s)) Und ((1,2s)) ja glaub ich.			1			
Enkelsohn!						1
Okay! Ahm ja!						1
••• Ja •• vielleicht ahm ((2,7s)) ja das war • ahm schon am Abend					1	
also vielleicht •• ah sie haben gedacht,				1		
((1,8s)) dass das ist Zeit,					1	
••• um Hause zu gehen.		1				
((1,4 s)) Aber ich glaube • ahm,					1	
der Sohn war •• ahm •• ein bisserl ((2s)) traurig.					1	
((1,8s)) weil kein mehr ••• Stein gibt.		1				
((1,8s)) Und ja, •• deshalb hat seine ((1,9s)) Großvater •• ja mehr • Steine ((1,3s)) gebracht.			1			
Ja, ((1,5 s)) ich glaub.					1	
M!						1
Hab keine Ahnung!					1	

Gruppe 1 NIC Bildgeschichte 1 LI Englisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	5	7	9	39	15
Σ gesamt	75					
Stufen Prozente	0	6,67	9,33	12	52	20
Ja, ich komme aus Singapur!					1	
Ahm seit • ein Jahr • in W/ ich bin ein Jahr in Wien und ein paar Jahre in Kärnten.					1	
Ich bin sie/ siebenundvierzig Jahre alt.					1	
Ahm seit ah zweitausendfünfzehn, •• das war mein erste formal ••• Unterricht/ Deutsch-•-kurs.					1	
Vorher habe ich ••• ahm selbst gelernt/ Deutsch selbst gelernt, ja.			1			
Uni Wien in Wien ja, ein Sommerkurs, ja!						1
Äh mein erste Sprach/ Erstsprache ist Mut/ ist ah Englisch!					1	
Englisch ja!						1
Ich kann nur Englisch gut sprechen!				1		
Ja das ist mein Muttersprache, ja!					1	
Ja!						1
Ah in der Schul/ Schule?						1
Erst •• lerne ich Chinesisch.			1			
Aber jetzt war ich so lange Zeit nicht zu Haus geh,			1			
dann ich kann nicht so gut Gin/ Chinesisch sprechen.				1		
Ja.						1
Ich glaube,					1	
ich habe großes Problem mit zweite Sprache!					1	
((unverständlich, 0,8s))Ja!						1
Aber jetzt ich glaube,					1	
mein Deutsch ist besser als • Chinesisch, ja.					1	
Englisch, ja.						1
Ja, meine Mutter Englisch und mein Vater auch ja •						1
nur meine Großeltern • die spre/ spri/ die sprechen/ • die hat andere • Sprache gesprochen, ja.				1		
Weil ahm in Singapur war ah kolo/ kolonisiert bei/ mit den Britischen					1	
und glaube ich,			1			
dass deshalb, wir sprechen meiste Englisch.					1	
Ja! Okay!						1
Ich glaube,					1	
ich versuche.					1	
Okay, so das Kind, das Mädchen hat ahm ihre, ihre • seine Großvater •• gebeten für ein/				1		
weil sie sagte:		1				
"Ich möchte ein Buch zu lesen.",					1	
und der Großpapa sagte:					1	
• "Oh ahm ich habe ein • vernünftiges Buch für du/ für dich."					1	
Und dann sagt das Kin/ •• das Kind:			1			
"Ein Robinson Buch?"						1
Ich glaube,					1	
es ist ein kindische Buch.					1	
Das Mädchen hat gesagt/ gesehen,				1		
dass sein/ ihr Groß/ Großvater hat viel mehr andere Bücher,					1	
•• sie heißen Goethe.					1	
Und das Großvater war überrascht von,					1	
dass sein schlaues Kind, intelligentes Kind Goethe lesen		1				
und sie brauchen/ sie braucht viel/ ein paar Bücher, drei Bücher, bei einem Buch.					1	

Gruppe 1 NIC Bildgeschichte 1 LI Englisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Dann nach, nach einiger Zei/ Minuten die Großvater hat das Kind • ah gefu/ gefunden.				1		
Und sie war im Garten					1	
und • nutzt die Bücher für eine Stufe,					1	
• um •• Kirsche zu pflücke/ pflücken.		1				
Ja. Okay.						1
Ahm, ich glaube,					1	
der Großvater war einfach überrascht					1	
und hat er das Kind sag/ gesagt:				1		
• "Was machst du mit meine/ mein köstliches Bücher?"			1			
((1,3s)) Ahm und er weiß nicht,					1	
ob er so/l achen so/ lachen sollte		1				
oder •• verärgert •• sollte, ja.		1				
Ä!						1
"Opi, darf ich ein Buch,			1			
ahm bi/ bin so langwei/ mir ist langweilig,					1	
ich brauche ein Buch zu lesen."					1	
"Ohhh, ••• ich habe ein ah gutes Buch für dich,					1	
• es ist sehr interessant."					1	
Ähm, ja!						1
"Nein ah • das ist zu, zu, es ist nicht für mich,					1	
is/ ist zu •• langweilig					1	
hab schon das gelese/ ja das Buch gelesen."				1		
Dann der Papa sagte ((1,5s))					1	
ahm ((1,2s)) das Kind sagte:					1	
"Oh aber ich kann ein Goethe lesen."				1		
Und Papa sagt:					1	
((1,4s)) "Wirklich, ah es ist ein bisschen zu ahm ((1,2s)) nicht so einfach, ••• schwierig für dich."					1	
"Aha, kein Problem!"						1
, das Kind sagte.					1	
Ahm, that's it! Ja!						1

Gruppe 1 NIC Bildgeschichte 2 L1 Englisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	7	7	20	11
Σ gesamt	46					
Stufen Prozente	0	2,17	15,2	15,2	43,5	23,9
Was ist das?			1			
Ich versteh das nicht.					1	
M.((3,4s))						1
So ich glaube,					1	
((1,3s)) das Kind ahm ((4s)) will einen Stein, will Steine im Wasser.					1	
Weglegen.						1
Öh! ••• Okay.((1,3s)) Okay.						1
Das Kind ••• wollte Steine in/ weg/ ahm				1		
was ist das?			1			
Werfen ja in ah in, in ••• See						
und ah mit/ • das Kind ist mit seinem Vater.					1	
Und ahm ••• das Vater ahm spielt auch mit ihm.					1	
Und dann der Vater/ sie haben ein ••• competition,					1	
((1,4s)) wie kann •• weiter/ •• wie kann das St/ die Steine weiter weg-•••-werfen.				1		
Und ahm ((1,4 s)) sie haben •• den ganzen Nachmittag so spielt,				1		
und bis keine Steine mehr in der Nähe.						1
Und ahm ((1,2s)) das Kind war ein bisschen enttäuscht,					1	
weil er hat kein • Möglichkeit, ahm sein Vater, sein Vater zu ah •• besse/ besser.					1	
Und dann •• abends hat sein/ geht der Vater ((5,9s)) sein Vater viele Steine •• hin...			1			
Wie heißt das?			1			
Hab das vergessen.				1		
In sein/ ••• ein pile ••• von Rollschotter ahm verliefert beim in/ bei der Ufer.					1	
Und dann ahm die nächste Mo/ nächst/ nächstes Morgen/ nächste Morgen kommt die beide wieder.			1			
Und das Kind wa/ weil unterwegs war,		1				
das Kind sagte:					1	
"Oh wir sollten ••• ahm vielleicht in eine andere Platz gehen,				1		
weil es gibt nicht mehr Steine mehr."					1	
Und dann ah wenn der Papa sagt:					1	
"Oh okay lis/ ah ((2,6s))."						1
Keine Ahnung oder:						1
"Wir gehen ((1,3s))bis/ bis die/ • wir gehen zu ••• die gleiche Platz!".					1	
Und dann ••• wann sie war da,					1	
da wein die Kind/ das Kind war sehr überrascht,					1	
um ein großer ••• ähh heep ••• Steine zu sehen.					1	
Was ist das?			1			
Hügel. Haufen.						1
Und das •• ist eine, was ist das?			1			
Schubkarre okay.						1
((2,2s)) Ja.						1
Ja also er hat ein Sch/ ein paar Schubkarren St/ •• of Steine geschieben.				1		
Ja!						1
Ähm.Sie war bisschen ahm ••• enttäuscht,					1	
dass • es gibt nicht mehr • Steine in, in, in der Nähe.					1	
Und ahm ((2,4s)) sie geht nach Hause.					1	
Der Vater war sehr ••• ahm •• stolz auf sich,					1	
dass er ahm ••• hat de/ das Kind so überrascht, ja.				1		
Okay!						1

Gruppe 2 NIK Bildgeschichte 1 LI Serbisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	2	4	10	22	11
Σ gesamt	49					
Stufen Prozente	0	4,08	8,16	20,4	44,9	22,4
Ich bin äh einunddreißig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Serbien.					1	
Natürlich Serbien!						1
Ah ich spreche perfekt Englisch, äh ein bisschen Deutsch,					1	
•• ah ich verstehe auch • ah Spanisch und Italienisch.					1	
M ja, ja •• Englisch auch, aber, aber auch ich hätte Privat-•-stunden und ja.					1	
Ahm •• ich hatte kein Drittes,					1	
aber ich spreche • ah ein bisschen Spa/ Spanisch, Italienisch und ein, ein klein/ ein bisschen Russisch auch.					1	
•• Äh i/ im Grundschule.Grundschule, ja für vier Jahre, danach im ah ((1s)) Hochschule für noch vier Jahre,						1
aber •• ich habe alles •• vergessen.				1		
Danach war ich im ah ((1s)) ah Düsseldorf für/ für ein Monat,			1			
•• um Deutsch zu lernen. •••		1				
Ah das war im dreitausendsechs.					1	
Ahm ja ahm ich war im •• Stufe A2,					1	
ich glaube.					1	
••• Aah •• ja, ä und jetzt bin ich in Wien für drei ••• Jahre.			1			
((1s)) Aber ich habe für eine österreichische Firma • gearbeitet, aber auf •• internationale Projekte, ••				1		
und dafür ich ah •• habe Deutsch nicht gebracht.				1		
Äh ich war arbeitete/ ich hab arbeiten auf ah Englisch.				1		
Ja!						1
••• Und jetzt •• ich ah bin arbeitslos					1	
und ich muss mein Deutsch verbessern.				1		
Seit drei Tage.						1
Drei Jahre.						1
Ah letztes Monat ••• B2/1.						1
Ganz genau!						1
Ja! M! Bereit!Ja!						1
Okay, also ah das Kind ah ((1,5 s)) hat ah •• seine Großvater gefragt,				1		
aah um ein Buch aah ((2,4s)) ihm zu geben.					1	
Und ah ••• Opa hat ihm, • hat ihm ah ••• Robinsio Crusoe ah Buch ah ((1s)) ge/ ((1s)) gegeben.				1		
((2,7s)) Aber das Kind sagt:					1	
"Nein, ich ah möchte das Buch nicht,					1	
ich äh möchte • andere Buch/ ((1,1s)) andere Bücher."					1	
Und danach •• er nimmt ••• ah drei Bücher ah von Goethe.					1	
((1,4s)) Und Opa ••• fragt, •••					1	
warum der möchte er was wissen.			1			
Ääh •• und er ging raus.				1		
Und er s/ er s/ ahm ((3s)) ja und dort war das Kind.			1			
Ahm die Bücher war am Grund					1	
und das Kind • ah • wollte •• ah cherry essen.				1		
••• Äh ••• er möchtet Robinson nicht,					1	
weil er •• mag das Buch.					1	
••• Ah und er/ das Kind möchte/ möchtet nicht ••• Robinson am Grund legen				1		
und ah ••• ahm ja.						1
Aber das Kind hat ••• keine •• Emotion für Goethe					1	
und dafür er braucht Goethe,					1	
um zu ahm cherry essen.((9s))		1				
Nein, mh! ((unverständlich, 1,7s))						1
Entschuldigung für mein/ mein ((1,5s)) sehr schlechtes ••• ah Deutsch.						1

Gruppe 2 NIK Bildgeschichte 2 L1 Serbisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	0	7	6	10	4
Σ gesamt	27					
Stufen Prozente	0	0	25,9	22,2	37	14,8
Okay! Aha!Okay!						1
Okay! Mhm! ((2,2s)) Okay?						1
•• Also •• ahm ((1,8s)) der Vater und eh das Kind haben •• an/ zum dem Fluss •• ah gegangen.				1		
Und dann ((1,3s)) sie haben mit äh Steine gespielt/ gespielt.				1		
•• So ahm ((2,2s)) das Kind wollte ah •• Stein ins Fluss ah				1		
((2,3s)) wie heißt das? ((2,1s)) Werfen, ja, werfen. •••			1			
Und ahm ••• ein bisschen später •• gibt es keine Stein mehr.			1			
••• Und ah ••• dann ••• ah ((1s)) gingen sie nach Haus.			1			
••• Äh und äh ((1,1s)) mäh ((1s)) am Nacht ••• hat Vater ahm ((2,3s)) eine,					1	
••• ja, weil, weil das Kind ••• war zum Schlaf ••• gegangen,				1		
dann hat Vater eine/ ••• ein bisschen Party gemacht.			1			
Und er ha/ ähm •• er ha/ er hatte St/ die Steine auf eine/ ••• ahm er hat auf eine Pla/ Platz •• ahm gebracht.				1		
Und morgen •• ah •• ging ich noch einmal mit das Kind ••• äh zum diesem Platz •			1			
und äh dann das Ki/ das, das Kind war sehr fröhlich.					1	
M!Mhm! Okay!						1
So ••• ah ••• im ersten • Bild, • das Kind ist sehr lustig und Vater auch!					1	
Und äh, ja das ist auch die zweite •• äh Bild.					1	
••• Äh ((1s)) sie haben viel Spaß.					1	
•• Dann ah ••• ah in dritte, •• gibt es kein mehr ••• Stein •••			1			
und ah in die vierte sie/ sie müssten nach Hause gehen.				1		
•• Ah und ja, •• äh fünfte äh Bild, ••• es ist Nacht					1	
und Vater • bringt diese Steine.					1	
((1,5s)) Und ääh nächsten Tag • äh gibt es so viele Steine			1			
und äh ja das Kind ist überrascht.					1	
((1,1s)) Ja und Vater ist sehr ••• ahm ((2s)) zufrieden.					1	
Nein,•• nein ••• äh die sind gleich.					1	
Ja! ((2,1s)) Ja! ((1,7s)).						1

Gruppe 2 NOR Bildgeschichte 1 LI Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	1	8	33	13
Σ gesamt	56					
Stufen Prozente	0	1,79	1,79	14,3	58,9	23,2
Ich bin sechszwanzig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Columbia!					1	
Meine Muttersprache ist Spanisch.					1	
Äh Deutsch.						1
Ja!						1
Nein nur Spanisch und jetzt Deutsch.						1
Englisch ich hab gelernt,				1		
aber ich hab nicht so viel Übung gemacht.				1		
((1s)) Ich verstehe,					1	
aber nicht sprechen.					1	
Und das is so.					1	
Ich hab gelernt ein bisschen,				1		
aber ••• nicht so viele sprechen.					1	
Ja genau Englisch.						1
Jetzt • ein Jahr und sechs Monate.						1
In Spanien.						1
Ich bin in Österreich seit sechs Monate.					1	
Ein Jahr in Deutschland.						1
Ja ich war/ ich habe ein Deutschkurs gemacht.				1		
Ich war in der ((unverständlich, 0,4s)) -schule. Ha!					1	
Aber langsame Kurs.						1
Der war das ((unverständlich, 0,4s)).					1	
Äh Volkshochschule.						1
Mhm! Gut!						1
Ja!						1
Äh gibts ein Kind.					1	
Äh diese Kind gehe zu ein/ • der Mann.					1	
Uund • er wollte ein Buch • haben.				1		
Und der Maann • gibt de/ der/ den Kind ein kleines Buch.					1	
Er hatte gesagt:				1		
"Nein ich wollte eine ••• dick äh Buch ((1,3s)) Goethe Buch."					1	
Und der Mann • äh ••• das schöne Kind •• gibt •• drei äh Buch.					1	
Und dann fünf Minu/ fünf Minuten später •• äh der Mann geht draußen.					1	
Und ((1,2s)) uns/ der Mann sieht ((1,1s)) den Kind ••• auf dem Buch ((1,1s))					1	
und er nehmen eine Obst/ • ein Obst von ein/ von einem Baum.					1	
••• Und ja äh, der Kind wol/ brauchen • nur diese/ •• brauchen Hilfe für diese Buch,					1	
((1s)) um dort ((1s)) gehe.		1				
Ja! Das ist nicht der Vater oder?					1	
Okay, äh er fragt ihn,					1	
••• er wollte ein Buch ••• o brauche ein Buch.					1	
Uund der Mann gibts ••• ein Buch für Kinder, •• genau für Kinder.					1	
Und er sagt, nein,					1	
er wollte eine vielleicht oben, sind ein bisschen größer, oder ••• ein bisschen besser • als für die Kind.					1	
Und daann, der Mann gibt drei Buch.					1	
Und der Kind weggehe.					1	
Und später, •• der Mann ist ganz • gespannt/ • spannt •					1	
und gehe draußen					1	
und die Kinder ist/ ••• er wollte nur ein Obst nehmen				1		
((1,1s)) und brauche dieses Buch.					1	
Is mehr: "Sch/ •• oh was ist das hier?"			1			
Er vielleicht denke,					1	
die Kinder wollte lesen.				1		
Mist!						1
Lesen, aber nicht/ mache nicht.					1	
Die kleine Buch nur brauche für andere Sache.					1	
Ja! Ja.						1

Gruppe 2 NOR Bildgeschichte 2 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	4	5	21	5
Σ gesamt	36					
Stufen Prozente	0	2,8	11	14	58	14
Okay!						1
Da gibts zwei Personen,			1			
••• ich denke					1	
er ist die Enkel ••• und die Opa/ der Opa ((1,1s))					1	
und sie sind im/ ••• neben dem ((1,2s)) See oder so					1	
und spiele/ schmeißen die ((1,1s)) ahm ((3,7s)) die ((1,9s)) Stein.					1	
Die Steine!						1
••• Und gibts jetzt •• viel, viele Spaß gehabt.					1	
Und ••• jetzt sind die letzte, nicht so lange sind.					1	
••• Gibt nicht viel • Steine dort.					1	
••• Und dann gehen zurück • nach Hause.					1	
Uuund •• der Opa war ganz glücklich					1	
und er hat gedacht •••				1		
ich/ er wollte sein eh ••• Onkel fröhlich sein/ werden.				1		
((1,4s)) Und er hat ((1s)) viele Stein genommen in der, in der Abend/ ••• in der Nacht, ((2,4s)) dort in diese äh ((2,1s)) Platz				1		
Uuund •• die nächste Tag, die beide zusammen sind wieder gekommen äh kommen ja gekommen				1		
und dann die Kinder war ganz •• äh glücklich,					1	
weil habt viele Steine zu werfen.					1	
Keine Ahnung, ((2,1)) ja!						1
Jetzt ist er fertig!			1			
Ja!Mhm!						1
((2s)) Äh okay, der Kind ••• wirft das Stein ((1,2s))					1	
und ((1,3s)) der Opa schaut.					1	
Und er auch e spielen.					1	
Und sie sich fühlen,					1	
wie/ • al Kinder war.		1				
••• Und dann •• findet keine mehr Steinen.					1	
Und dann gehen zurück ein bisschen traurig nach Hause,				1		
••• weil jetzt ist alles fertig ((1s))			1			
Aber war ganz gut diese •• Zeit-•-punkt zusammen.					1	
Und der Opa ••• wi/ hat viel zu Hause Steine					1	
•• und dort genommen.					1	
Und jetzt gibts eine große Berge/ Steinenberge.			1			
Und er • da/ der Opa is ••• wirklich glü/ glücklich ((1s)) von dem/ von der Kind.					1	
Ja der Kind, aber der/ der Opa ist mehr, •••als Kind ((1,9s)).					1	
Ja!						1

Gruppe 2 OGN Bildgeschichte 1 LI Serbisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	4	15	12	10
Σ gesamt	42					
Stufen Prozente	0	2,4	9,5	35,7	28,6	23,8
Okay!						1
Äh ich bin vierundzwanzig Jahre alt.					1	
Komme aus Serbien!					1	
Meine Muttersprache is Serbisch.					1	
Ah ich spreche sehr gut Englisch und •• vielleicht ein bisschen Deutsch.					1	
Ja!						1
Ja in ah •• in Hochschule •• Hochschule.						1
Ja! Ho/ Hochschule ja, ••• Highschool						1
••• wie heißt das?			1			
Ä ja!						1
Ich lerne Deutsch seit äh letzte September, also September zweihundertfünfzig.					1	
Fünfzehn.						1
Seit äh März zweihundertfünfzehn.						1
Zweitausendfünfzehn.						1
Ähm •• am ersten Bild ein kleiner Bub, er hat ihren ••• Vater oder Großvater gefragt ••• ah •• welche/• für einem Buch.				1		
Ja, der Bub hat gesagt:				1		
"Ich nehme eine Bub/ ah eine/ eine Buch!".					1	
Und ah der Vater oder der Großvater • ah hat gedenkt,				1		
dass der Bub • mochte/ möchtet ah • lesen.				1		
Und ah er hat in seinem ah ••• Bibliothek ••• gesehen für/•• ein gut Bub/ ein gut Buch für ein kleines Bub.				1		
Und •• er hat ah ••• der Bucher von Goethe ••• gesucht.				1		
Und er hatte ••• Robinson Crusoe Buch ah ••• zum der Bub ••• gegeben.				1		
Ah •• und ah ((1,8s)) wann der Vater oder der Großvater ••• ah hat draußen gegangen,				1		
••• er hat der Bub gesehen ••				1		
und der Bub ha/ hat •• der/ der Buch benutzt,				1		
••• ah ••• er ein Apfel-baum •• zu •• ah ((2,5s)) ener/ er hat/ ((3s)) er mochte ••• ah Äpfel auf ein Äpfelbaum •• ah ((2,5s)) genehmt.				1		
Ah aber er war sehr klein					1	
und er •• hat der Bucher •• gebrauch/ gebr/ gebraucht,				1		
••• höher zu sein.		1				
••• Ja! Ah und am Schluss ah, ich habe vergessen.				1		
•• Kann ichs noch einmal?			1			
Ah e er/ es war überrascht aber • nicht ••• gut überrascht aber ((1,1s)) ja .					1	
Ja überrascht.						1
Ä, •••						1
"Für Anfang das ist ein gut Buch.					1	
••• Nehm das Robinson Crusoe			1			
und lies das!".			1			
••• Ja das Kind hat gesagt:				1		
"Okay, ••• super danke ••• ich, ich nehme diese Buch					1	
und ja ••• ich gehen draußen."					1	
••• Aber hier hat nicht gesagt,				1		
•• ob • zu lesen oder für etwas anderes.						1

Gruppe 2 OGN Bildgeschichte 2 LI Serbisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	4	14	6	8
Σ gesamt	33					
Stufen Prozente	0	3,03	12,1	42,4	18,2	24,2
M! Äh!						1
Okay!						1
Aber ich weiß nicht,					1	
••• wie ist diese Dinge, dass sie • und die Verb!			1			
Werfen ist das?			1			
Wie heißt?					1	
Stein.						1
Aber die Stein?						1
Okay! Kann ich?			1			
Also ahm •• des Großvater und ihre •• ihre Großkind, • haben nicht so viel zu tun •				1		
und ahm ••• ja, weil sie äh leben neben •• einen See ah,					1	
sie haben ••• sie haben m Steinen •• ins See werfen.				1		
Und ah die ••• Großkind habe das/ ((1,2s)) haben das zuerst ••• machen				1		
und der Großvater hat das gesehen				1		
und • die •• hat gedenkt:				1		
"Oh bitte das ist •• ah ((3,3s)) ja mehr zu tun/ nein das ist ((1,1s)) interessant ein bisschen interessant,					1	
ich werde das auch machen, also mein/ meins •• ah Großkind."				1		
Ah und dann sie haben • alle werfen auf dem •• Küste ins See ah • gewerfen.				1		
((2,1s)) Okay.						1
Ah aber, ••• weil der ••• Großvater ah wünschte alles für ihren •• Großkind zu tun,				1		
er hat during Nacht, during der Nacht ••• mehr Sch/ Steine/ Steinen ((2,5s)) an die Küste • ge/ gebracht.				1		
Und dann, ••• wenn seinen • ah ••• Großkind hat ah ••• mehr intre/ interessante ••• interessante Dinge ((1s)) zu tun.				1		
M! ((5,6s)) Ja.						1
Ahm dass sie sprechen nicht,					1	
••• was wichtig ist.		1				
•• Ah ((1,3s)) der Bub ((1,5s)) hat •• etwas Interessant zu/ •• zu tun •• gewünscht.				1		
Und ((1,4s)) ja •• der Großvater hat gedenkt,				1		
okay ich werde das von meinen kleines Bub ••• machen und ••• ah ••• ja ((1,4s)) alles!				1		
Und ah am Ende der Großvater war sehr •• zufrieden mit ((1,5s)) sich,					1	
((1,3s)) weil er hat etwas • Nett für den Bub •• machen/ • gemacht.				1		
Ja.Gehs?			1			
Danke.						1
Bitte.						1

Gruppe 1 PoP Bildgeschichte 1 LI Farsi	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	6	11	8	26	15
Σ gesamt	66					
Stufen Prozente	0	9,09	16,7	12,1	39,4	22,7
Ich bin äh zwanzig Jahre alt.					1	
Zwanzig Jahre alt.						1
Äh ich komme aus dem Iran.					1	
Farsi!						1
Englisch.						1
Äh ja, in der Schule es äh man/ lernt man das auch • in der Schule,			1			
aber ist nicht so gut, nicht so gut,					1	
so das hab ich selbst •• in der Sprachschule gelernt.			1			
Jaja!						1
Ich habe/ zuerst hab ich Englisch,			1			
dann versuchte ich Deutsch zu lernen,			1			
aber ich hatte Prüfungen,					1	
ich konnte nicht weiter führen,				1		
ich habe/ ich möchte halt/ ich musste halten,				1		
aber dann weiter habe ich/ ich habe weiter gelernt/ Deutsch gelernt,				1		
vielleicht für eine Jahr oder zwei Jahre bei ökf •• österreichische Botschaft ••• im Iran.						1
Ich glaube sieb/ sieben Monate gleich.					1	
Äh ich bin hier in (Name des Institus) für • vier Monate,					1	
ich glaube.					1	
Jetzt ist die Vierte.					1	
Vierte Kurs.						1
Ich habe/ ich hatte, ich glaube, vielleicht zwei Wochen oder drei Wochen in Deutschland auch ••• einen Kurs gemacht,				1	1	
aber das war/ das hab ich nicht, das hab ich nicht •• komplett durchgeführt.			1			
Jaja!						1
Ich glaube sieben Monate oder acht Monate beim • österreichische Botschaft.					1	
Ich habe auch vorher gemacht,				1		
aber es war zu •• zu ja sehr Vergangenheit.					1	
Zu lange her, ja.Ja!						1
Ja diese Drei! Ja!						1
Okay, äh der Vater möchte zum Beispiel ein Buch •• zu ihrem/ zu ihrem Sohn geben, zum Beispiel ein • süß oder Kinder/ ein Buch für Kinder.				1		
Aber äh das möchte, das möchte er nicht.			1			
Er möchte sehr gern zum Beispiel • komplizierte Bücher von Goethe vielleicht.					1	
Äh und der Vater war sehr überraschend natürlich, •					1	
weil sei/ sein Sohn ••• Goethe lesen möchte.		1				
Aber vielleicht fühlte er sehr stolz auf ihre Sohn/ •• auf ihrem/ ihre • Sohn/ ihre Sohn.			1			
Aber dann er/ er hat mit dem Buch/ mit der Bücher ein, ein Obst •• genommen.				1		
Ja, weil die Bücher sind sehr breit/ •• sie sehr breit sind		1				
und äh •• ja der Vater war sehr •• überraschend • über diese hohe Dinge.					1	
Und es ist genauso.					1	
Auf dem ersten Bild?						1
M! "Kannst du mir ein Buch geben?", vielleicht.			1			
Äh was der Vater sagt oder das Kind?		1				
((2,4s)) Das Kind.						1
"Nein, nein das, das möchte ich nicht,			1			
das ist sehr ••• zum Beispiel ••• ki/ einfach."					1	
•• Oder • ja, er sagt einfach natürlich.					1	
Ja!						1
"Kannst du mir diese ••• große Bücher geben vielleicht?"			1			
••• Diese große Bücher."						1
Letzten Bild, äh ••• vielleicht, •• äh was denkt er?			1			
Äh ••• vielleicht er dachte,					1	
das ist nicht gut,					1	
wenn • man ••• literatische • Bücher nützt,		1				
um • Obst •• zu nehmen.		1				
Vielleicht ist das,					1	
••• was er denkt, ••		1				
weil • sie sind zum Beispiel sehr komplizierte Bücher liter/ literatisch.					1	
Literatisch ist richtig? ••					1	
Ja.						1
Und es ist nicht ein gute •• äh • Benutzung.					1	
Man ((unverständlich, 0,5s)) es gibt andere • äh ((1,5s)) andere/ ja andere					1	
man kann mehr machen mit diese Bücher,				1		
nicht ••• zum Beispiel ein Obst zu nehmen.					1	
Ja!						1
Ich glaube schon.					1	

Gruppe 1 PoP Bildgeschichte 2 L1 Farsi	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	1	4	7	22	6
Σ gesamt	40					
Stufen Prozente	0	2,5	10	17,5	55	15
Aja! Ja!						1
So •• der ••• m̄ •• der Vater und das Kind sind am Meer					1	
••• und sie werfen Steine ••• im See natürlich.					1	
Und dann äh sie werfen vielleicht alles ••					1	
und es gibt kein Stein mehr/ • keine Steine mehr.					1	
Und dann äh, der Vater vielleicht fühlt sich ein bisschen					1	
äh ((1,1s)) ah was war das Wort, •• dis/ disappointed?			1			
Ja enttäu/ jajaja enttäuscht.						1
Aber äh das hat natürlich nicht mit ihm zu tun.				1		
Es hat kein Fehler gemacht.				1		
Aber sein Sohn ist auch enttäuscht,					1	
weil es gibt keine Steine mehr.					1	
So • am Abend er hat zum Beispiel vielleicht eintausend Steine • versammelt				1		
((1,1s)) und am Morgen er hat sein Sohn überrascht.				1		
Sehr schön.						1
Der Sohn ist sehr überrascht:					1	
"Wow, ••• so viele Steine, •• jetzt kann ich alles werfen ((1,1s))			1			
und • ja ••• Spaß haben vielleicht!"					1	
Ja! Ähm.						1
Was ist das oder nein nicht Zehn.			1			
Jaja.Nein.						1
Taun/Zaun, jaja! ((5,1s)) M̄!((1,4s))						1
Suchen für Stein.					1	
Suchen mehr Steine.					1	
Und dann ••• sie finden keine Stein mehr. ••					1	
Sie • gehen nach Hause!					1	
M̄! ••• Ja! ((5s))					1	
Ja das •• is • alles,					1	
ich glaube. •••					1	
Was denkt der Sohn? •			1			
Äh.Vielleicht der Sohn ist überraschend,					1	
•• weil •• ja •• viele Steine sind auf einmal versammelt.				1		
••• Und • er, ••• er weiß nicht,					1	
dass sein Vater • das gemacht hat, ((1,3s)) ja, •• das gemacht hat ja und.		1				
••• Aber • der Vater ist vielleicht stolz auf sich,					1	
••• dass er hat so viele/ • so viel gemacht				1		
und sein Sohn ist jetzt so fröhlich. ••					1	
Ja er kann viel spielen ((1,4s)) Steine werfen.				1		
Ja das is es! ((2s))					1	
Ja.Ja das is fertig.					1	

Gruppe 1 VIC Bildgeschichte 1 LI Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	0	6	4	35	27
Σ gesamt	72					
Stufen Prozente	0	0	8,333	5,556	48,61	37,5
Ich bin ((1s)) ähm zweiundzwanzig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Kolumbien.					1	
Spanisch ••• Castilian. ••						1
Äh Englisch.						1
Ja.						1
Ich habe auch ah in der USA • gelebt/ ah gewohnt.				1		
((1s)) Äh sechs Monate.						1
Äh ich äh war zehn Jahre alt.					1	
So es war eine gute Sprecherfahrung ••• in der Schule, so.					1	
Und danach eine Kurs la/ als hier ((1s)) ja.						1
Italienisch.						1
Ja.						1
Ahm ((1,5s)) ich äh ahm beginne / ich Vergangenheit?					1	
Ich begann?					1	
Ich begann/ ich begann in eine Schule auch, ((1s))					1	
aber später ich dachte vielleicht ein bisschen besser mit eine Privatunterricht.					1	
So in total war ((1s)) ein Jahr.					1	
Aber zunächst al/ allein, wie jetzt.						1
Deutsch!						1
Ahm seit einem Jahr und • zwei Monate.						1
Ja.						1
Ein Jahr.						1
Ich habe zwei Monate in der Schule auch eine äh Deutsche/ lehrerin.					1	
Ja. Mhm.						1
Bisschen komisch.						1
Ah Punkt pro Punkt oder?						1
••• Oder? Mh.						1
((4s)) So es war einmal? •••					1	
Ja es war einmal.					1	
Ahh, okay.						1
Das ist andere.					1	
((16s)) Wer, wer is Robin/ Robinson?			1			
Robins/ Robin Hood? Mhm. Mh.						1
Österreich oder Deutschland, der Schweiz?						1
••• Du weißt es ((nicht)).					1	
Okay. Mh. ••• Okay. Okay.						1
Ja vielleicht •• ich kann probieren.				1		
((1s)) Ahh ((1,8s)) es war ei/ einmal ein Kind,					1	
••• das hat •• zu seine Großvater ah gefragt:				1		
((2s)) "Ahh Großvater, ich möchte ein Buch."					1	
Ahm •• der Vater/ •• Großvater hat ihr äh ((2s)) gesagt:				1		
((2s)) "Das, ja, ja gut, ((1s)) ich habe viele Bücher hier,					1	
vielleicht möchtest du Robinson lesen?"			1			
"Nein ist zu klein •					1	
ah ich möchte eine große •• Buch					1	

Gruppe 1 VIC Bildgeschichte 1 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
und nicht nur eins ich möchte ••• viele."					1	
((1s)) "Mh aber ich habe nicht Buch hier für Kinder hier,					1	
ich habe nur für ein bisschen ((1,5s)) ahm er/ erwachsene Bücher ••• ahm."					1	
"Äh das äh das is egal." ((1s))					1	
"Ich habe nur Goethe • hier."					1	
"Ich habe eins." ☺					1	
"Nein, nein, ich nehme hier • drei Bücher!"					1	
. "Aber willst du diese Bücher lesen?			1			
Oder?"						1
"Für was brauchst du viele Bücher			1			
und ist so viel •• Zeit • auch für Lesen?"					1	
. "Ahm ••• kein Problem!",						1
aber hab ••• der Kind gesagt.			1			
"Okay!"						1
Fün/ äh fünfzehn Minuten später • er/ ••• hab der Großvater ••• gesehen,			1			
dass die Bücher waren nich/ nicht für Lesen,					1	
war für nehmen ein Apfel in ein/ in eine Baum für das Kind.					1	
So is ein bisschen ironisch ••• die Geschichte.					1	
Ähm besonders •• das.						1
((1s)) Typische typische Geschichte in einer Familie.						1
Vielleicht. Äh •••						1
"Wahnsinn, was •• ist nur für das?"					1	
Die Bücher sind nicht für das					1	
ist •• chaotisch, ist für das, ist •• eine...."					1	
Ahm is ((1,8s)) ist Stuhle?					1	
••• Stuhl, das ist für Stuhl.					1	
Ja. Danke!						1

Gruppe 1 VIC Bildgeschichte 2 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	0	0	8	25	15
Σ gesamt	48					
Stufen Prozente	0	0	0	17	52	31
Okay.Aha.						1
((30s))Okay!						1
Ja i/ ich könnte etwas erz/ erzählen.				1		
((1,5s)) Aja, ich kann nicht sehen das später.				1		
Åha. Ahh ((7s)). Mh okay.						1
So is ein Kind mit, mit •••äh mit seine Großvater ((1s)) oder seine Großvater oder mit eine alte Mann oder eine er/ erwachsene Mann.					1	
So sie sind •• in Strand • oder in eine See ••• oder eine Fluss, •• Donau Fluss Beispiel.					1	
Also sie sind am Nachmittag ((1s)) vielleicht oder sehr, sehr frühe Vormittag					1	
und sie sind spielen,					1	
ja ich sage das,					1	
weil eine Sonn/ es gibt Sonn.					1	
So. ••• Ahm sie spielen.					1	
Sie spielen mit,					1	
ich habe vergessen Name?				1		
Rock? Stein.						1
Mit e Steine, mit Steine						1
so, ah ((2s)) so sie nehmen die Steine					1	
und sie ••• ahm •• geben zu Fluss.					1	
Ja so.						1
Sie sind nicht so viel Steine,					1	
•• so vielleicht es sind zehn Steine oder?					1	
Und ah später fünf Minuten sie haben keine Steine.					1	
Und später ah •• das Spiel oder die Spiel ist Ende.					1	
Also das Kind ist ein bisschen lang/ Langweile später					1	
und vielleicht ein bisschen träu/ traurig.					1	
Aber so das commoviert. ••						1
Es gibt die Worte?					1	
Co/ ah nein?						1
So ••• das äh, wurde/ will eine werfen ((1s)) der Mann oder dem Mann.				1		
So später, die/ der Spiele, der Mann hat ah gehen/ ist gehen ••• zum anderen Berg, andere Platz				1		
und sie hat/ äh sie ist genommen/ sie hat genommen/ er hat genommen viele äh Steine für nächte Tag				1		
für spielen mit de/ seine Kind/ der Kind.					1	
So mit eine ((1s)) Stuhl mit ah äh.						1
Was das hat? ((unverständlich, 3s)) Räder.					1	
Scheibtruhe.Scheibtruhe.						1
Mit eine Scheibtruhe haben viele, viele Steine.					1	
So nächte Tag mit die gleiche Spiele mit die Kinde,						1
aber die Kind hat eine große wahnsinnige Situation.					1	
Konnte nicht glauben,				1		
dass es gibt viele, viele Steine für das Spiele.					1	
So es war eine gute Situation, gute Ende.					1	
Vielleicht. ((1s)) Ja!						1
((1,8s)) Ja.						1
Åh in der Nacht						1
Ist ah wahnsinn ah also hat wahnsinnig gewundert.				1		
Ja ja er ist ah •• fröhlich.					1	
Sehr froh, so ist eine ah Geschenk/ ein Geschenk vielleicht auch eine gute Geschenk, I-Phone oder ja.					1	
Ja alles!						1

Gruppe 1 WIL Bildgeschichte 1 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	1	3	2	13	8	9
Σ gesamt	36					
Stufen Prozente	2,78	8,33	5,56	36,1	22,2	25
So! Ah ich bin sechszwanzig Jahre alt.					1	
Ich komme aus Guatemala.					1	
Spanisch!						1
Ah Englisch!						1
Ja! Ah nur Deutsch.						1
Nee, Privatinstitut.						1
Ah ich glaube, ((1,2s)) seit ••• zwei Jahre.					1	
Ja! Ahm • vier Monate.						1
Ja! Ja! Ja okay! Okay!					1	
So ahm •• es gibt ein Kind •••					1	
und ahm •• sie ga/ sie hat, • sie hat nach einem Buch gefragt.				1		
Und dann, • ah der Mann hat •• ahm sie ((1,2s)) ja, • hat sie • ein Buch • ah •• gegeben.				1		
Aber das Kind ahm •• ahm ((1,4s)) machte das nit.					1	
Und ah • sie hat ••• nach ••• drei Bü/ Bücher • gefragt.				1		
Und dann der Mann hat ah draußen gesehen,				1		
••• dass das Kind ••• ah die Bücher ah zum Äpfeln ((1,2s)) ah ((1,3s)) ahm ((2,1s)) ah haben •• ben/ ben/ • benutzt hat	1	1				
Ja!						1
Ah vielleicht: ••						1
"Darf ich ••• Bücher haben?"			1			
Und dann der Mann hat •• sie • ein Büch ••• ah gegeben.				1		
((1,4s)) Und danach ah ((1,3s)) sie hat •• nein gesagt,				1		
oder: "Nein ich brauche mehr oder • ich möch etwas mehr."					1	
Und dann der Mann hat ((1,2s)) ahm ((1,3s)) sie gefragt,				1		
((1,1s)) welches oder welche Bücher.						1
Und dann sie hat gesagt • ah:				1		
"Ich brauche drei Bücher."					1	
Und er hat ••• sie gegeben				1		
und ((1,1s)) und danach •• vielleicht sie/ ah er hat/ ((1,1 s)) ahm ••• er hat •• sich gefragt:				1		
"Was hat das Kind ((1,2s)) mit ((1,4s)) der Bücher ••• gemacht?"			1			
Und dann ahm •• er hat gesehen,				1		
dass • das Kind ((1,2s)) Äpfel ((1s)) oder Erdbeere oder •• weiß nicht, ahm •• haben.		1				
((1,6s)) Ja.Ahm •• er hat ges/ er hat gedacht,				1		
dass das Kind •• die Bücher ah ((1,2s)) lesen würde,		1				
aber •••er/ ah ••• sie hat •• das nicht gemacht.				1		
Ja!						1

Gruppe 1 WIL Bildgeschichte 2 L1 Spanisch	P-5	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	3	1	5	16	4
Σ gesamt	29					
Stufen Prozente	0	10,3	3,45	17,2	55,2	13,8
Ja!Okay!						1
Ja bereit!						1
Ahm so ahm •• ein Mann und ah ein Kind • sind im • oder ans Meer					1	
und ahm • der Mann lehrt ••• das Kind, ((1,4s)) um •• Steifen/ Steifen • ah zu, zu wegwerfen.				1		
Also ••• sie •• wegwerfen • die Steifen.					1	
Und ahm danach ••• ahm ((2s)) ah sind die Steifen ((1s)) vorbei			1			
••• und ahm ((1,6s)) ahh ((2,3s)) glaube ich,					1	
dass ••• sie haben den ganzen Tag • ah ••• die Steifen gewerft/ ge/ bewerft.				1		
Und ah ••• ja der Mannt hat mehr Steifen gesucht •••				1		
und dann das Kind ist • zufrieden.					1	
Ja! Ä!•••						1
Ahm ja so hier ••• ahm ja man kann, man kann sehen,				1		
((1,4 s)) ahm wie der Mannt und das Kind ••• die Starfen • bewerfen.		1				
Und dann ahm ((2,5s)) ich glaube,					1	
dass ((1,1s)) ahm der Mann • nervt das Kind,					1	
weil • man • auf das Bild ((2,1s)) sehen/ ((1,2s)) sieht,		1				
dass der Mann • kann/ ••• nein, dass der Mannt die Steife ••• ahm weiter ((2,6s)) bewerfen kann.		1				
Und dann ••• ah das Kind ist • hier zu/ ••• ah ((2,3s)) ahm ((1,8s)) ach zu/ ((4,2s)) zufrieden,					1	
ach ich weiß nicht.					1	
Und dann ah ••• und dann die Starfen sind vorbei					1	
oder es gibt •• nicht/ •• es gibt keine Starfen mehr.					1	
••• Und dann ah sie suchen mehr!					1	
Und dann man kann hier sehen,				1		
dass ah • der Sohn ((1,2s)) ist da/ ••• der Sohn ist da, aber nicht mehr					1	
und dann ••• es ((1,2s)) ahm spät/ ••• es ist spät.					1	
Und ah • dann • der Mann sucht ((1,1s)) mehr Steifen					1	
und dann ((1,1s)) das Kind ist ((1,3s)) ah ((2,8s)) happy ach ja ••• glücklich ja.					1	
Ja sie fr/ er freut sich!					1	
Ja!						1

C-Tests

Gruppe 1 Durchgang 1

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen GER_B1-B2

ANE 1

Datum: 11.03.2016

Vorname: _____

RIF-Wert: 50

WE-Wert: 63

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

14 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeugpiloten und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

14 16

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Wälder als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier der Exotischen auf Dauer nicht ab. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen vom süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

12 14

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis ins Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

10 14

DIH 1

Datum: 17. 4. 2016
Vorname: [REDACTED]

RIF-Wert: 35
WE-Wert: 49

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, ab oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in vier Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Das meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

10 15

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

13 16

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waage als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nie mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier an Exotisches auf den Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen vom süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

7 10

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. We weiterhin ungebremst Treibhausgasen freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

5 8

Datum: 11.04.16
 Vorname: _____

RIF-Wert: 46
 WE-Wert: 62

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und ältere Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

14 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einem Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

13 17

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waren als Zahlungsmittel. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde schon lange Zeit nach ihr mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier der Exotischen auf Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierte größere Mengen dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhr, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

9 14

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weiterhin ungebremst freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawinen und Waldbrände infizieren von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

10 12

Datum: 11. April
 Vorname: [REDACTED]

RIF-Wert: 48

WE-Wert: 59

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es ✓ auch in Dörfern ✓ viele Leser, aber ✓ oft keine Bibliothek ✓. Deshalb kommt der ✓ Bücherbus sowohl in ✓ kleine Städte als ✓ auch in viele ✓ Dörfer auf dem ✓ Land. Bücherbusse gibt ✓ es schon seit ✓ vielen Jahren. Die ✓ meisten Besucher sind ✓ Kinder und alte ✓ Leute. Der Bücherbus ✓ hält an besonderen ✓ Haltestellen. Er bietet ✓ nicht nur Bücher ✓ und Zeitschriften, sondern ✓ auch Hörbücher, Computerprogramme ✓, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

17 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann ✓ der Mensch nie ✓ hören. Sie heißen ✓ Ultraschall. Wenn die ✓ Töne auf ein ✓ Gegenstand treffen, kommen ✓ sie als Echo ✓ zurück. Auf diese ✓ Weise finden Fledermäuse ✓ im Dunkeln ihre ✓ Beute. Mit dem ✓ Fledermaustrick finden Flugzeuge ✓ und Schiffe nachts ✓ und bei schlechtem ✓ Wetter ihren Weg ✓. Mit einem Geräusch ✓, das Radar he ✓, senden sie Wellen ✓. Die Wellen treffen ✓ auf Gegenstände und ✓ kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 17

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie ✓ für ihre Wa ✓ als Zahlung erhalten ✓. Bevor die Banane ✓ ihre heutige Population erlangte, wurde sie ✓ lange Zeit nur ✓ mit Vorsicht genommen ✓. Die heimischen Obstsorten ✓ kamen aber genau ✓ die Neugier aus ✓ Exotisches auf den ✓ Dauer nicht an ✓. Nachdem die Frucht ✓ allmählich bekannt geworden ✓ war, witterten die ✓ Händler ein große ✓ Geschäft und importierten ✓ größere Mengen von ✓ dem süßen Obst ✓. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

13 15

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat der ✓ Temperatur der bodenna ✓ Atmosphäre in die ✓ letzten 100 Jahren um ✓ 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn ✓ weiterhin ungebremst Treibhausgas ✓ freigesetzt werden, wie ✓ bis ins Jahr ✓ 2025 mit einer Temperaturerhöhung ✓ um 1°C, bis ins ✓ Jahr 2100 mit einem ✓ Anstieg um 3°C gere ✓. Die globale Erwä ✓ erhöht das Risiko ✓ von Naturkatastrophen: Stürze ✓, Starkniederschläge und Überschw ✓, Erdbeben, Bergstürze, Law ✓ und Waldbrände inf ✓ von Trockenheit wer ✓ häufiger auftreten, schwerw ✓ Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

3 8

MAR 1

Datum: 16.4.2016
Vorname: [REDACTED]RIF-Wert: 46
WE-Wert: 65**Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern**

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und ältere Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

16 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 19

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sich für ihre Ware als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier auf exotisches auf dem Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

8 15

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgasen freigesetzt werden, wie bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet wird. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

7 12

NICA

Datum: _____
Vorname: _____

RIF-Wert: 42
WE-Wert: 57

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte an auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Da die meisten Besucher sind Kinder und ältere Leute. Der Bücherbus hält an besonders Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

13 18

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 17

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Wahl als Zahlung erhoben. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nach mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier an Exotisches auf dem Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

10 14

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgasen freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

4 8

Datum: 11.9.2016
Vorname: [REDACTED]

RIF-Wert: 53
WE-Wert: 64

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besondere Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

14 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gegenstand, das Radar heraus, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 18

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waage als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nie mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier auf Exotisches auf die Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

15 15

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

9 11

VIC 1

Datum: 11. April - 2016 RIF-Wert: 26
 Vorname: [redacted] WE-Wert: 44

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Den meisten Besuchern sind Kinder und ältere Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

9 15

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne können der Mensch niemals hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

7 13

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waren als Zahlungsmittel. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nie mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier auf exotisches auf diese Dauer nicht an. Nachdem die Früchte allmählich bekannt geworden waren, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

6 9

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einer Anstiegs um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

4 7

Datum: 11.04.2016
Vorname: _____

RIF-Wert: 34
WE-Wert: 50

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf das Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Der meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

13 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeug und Schiffe nach dem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

9 14

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Wa als Zahlung erhalt. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nie mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier als Exotisches auf den Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und import größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

7 9

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgasen freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

5 7

Gruppe 1 Durchgang 2

RIF-Wert: 65

WE-Wert: 77

ANE 2

Datum: 03.05.2016

Vorname: _____

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

16 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 19

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Stellen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

16 19

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in der Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

18 19

R/F-Wert: 47
WE-Wert: 58 DIH2

Datum: 3. Mai
Vorname: _____

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Der meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

7 13

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeug und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar he, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 16

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Aus Kolumbus fand man einen Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sterne möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

17 17

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gut nicht wissen, was Liebe ist. Die weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Aus Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familien. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in der Klasse. Ben hat Anna gefühlt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich selbst lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

8 12

R/F-Wert: 58

WE-Wert: 71

KAS2

Datum: ~~02.05.~~ 03.05.
Vorname: XXXXXXXXXX

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte aber auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

14 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne können der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

16 19

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Stelle möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

14 17

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gar nicht wissen, wie Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Lieder und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in die Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

14 16

RIF-Wert: 66
WE-Wert: 75

LAV2

Datum: 03. Mai
Vorname:

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es es auch in Dörfern fern viele Leser, aber aber oft keine Bibliothek theke. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als es auch in viele Dörfer auf dem dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern sondern auch Hörbücher, Computerprogramme und, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

19 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne können der Mensch nicht hören. Sie heißt Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeuge und Schiffe nacht und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

18 19

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Stellen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

13 18

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Die weiß man erlich, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie und. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in der Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

16 18

RIF-Wert: 56

WE-Wert: 70

MAR 2

Datum: 03.05.2016
Vorname: _____

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

15 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Georadar, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 20

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war es sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

15 17

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ihr könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in der Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

11 14

RIF-Wert: 50

WE-Wert: 68

NIC2

Datum: 3.5.16

Vorname: [redacted]

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliotheken. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in vielen Dörfern auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogrammen, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

15 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einem Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf dieser Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeugführer und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Geräusch, das Radar heissen, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

12 18

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orient zu verlieren. Auf Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber weil Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

10 16

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auf Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in derselben Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. So haben sich sie in lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

13 14

RIF-Wert: 62
WE-Wert: 72 PoP 2

Datum: 2016.5.3

Vorname: [REDACTED]

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besondere Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

16 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn du Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heute, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

14 17

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinem Weg über dem Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sterne möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

15 18

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gut nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in die Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

17 17

R/F-Wert: 46
WE-Wert: 61 VIC2

Datum: 03/mai/2016
Vorname: _____

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte aber auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

12 16

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn der Ultraschall auf einen Gegenstand trifft, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gesang, das Radar heisst, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

11 15

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war es sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

12 18

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch lernen nicht wissen, weil Liebe ist. Die weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna konnte neu in die Klasse. Ben hat Anna gefunden, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

11 12

RIF-Wert: 45
WE-Wert: 60 WIL2

Datum: 04.05.2016
Vorname: _____

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliotheken. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

1318

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

712

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

1115

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in die Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mal mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

1415

Gruppe 2 Durchgang 1

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen GER_B1-B2

Datum: 09.05.16

Vorname: [REDACTED]

R/F-Wert: 49
WE-Wert: 63

AL11

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

14 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf die Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 17

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waage als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Population erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier als Exotisches auf dem Dauer nicht ab. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

10 14

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weil weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis ins Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

10 13

JAC1

Datum: 9.05.2016
Vorname: [REDACTED]

R/F-Wert: 35
WE-Wert: 48

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleinen Städten als auch in vielen Dörfern auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

12 15

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

11 13

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waren als Zahlungserhalt. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht gegessen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gerade die Neugier als Exotisches auf Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

7 12

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände informieren von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

5 8

RIF-Wert: 31 L1L1
WE-Wert: 54

Datum: 09.05.2016
Vorname: _____

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte und auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon sehr vielen Jahren. Der meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

8 17

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf die Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach dem und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gegenstand, das Radar heissen, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

10 15

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waage als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht gegessen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier aber exotisches auf dem Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

9 13

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weil weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

4 9

Datum: 09.05.2016
Vorname: [REDACTED]

MAGFA R/F-Wert: 50
WE-Wert: 62

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

16 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

14 17

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waren als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gerade die Neugier auf ein Exotisches auf dem Dauer nicht ab. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

13 15

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

7 10

Datum: 9.05.2016

Vorname: [REDACTED]

R/F-Wert: 26

WE-Wert: 45

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es ✓ auch in Dörfern ✓ viele Leser, ab ✓ oft keine Bibliothek ✓. Deshalb kommt d ✓ Bücherbus sowohl in ✓ kleine Städte als ✓ auch in vielen ✓ Dörfer auf d em ✓ Land. Bücherbusse gi bt ✓ es schon se ✓ lt ✓ vielen Jahren. Der ✓ meisten Besucher sieht ✓ Kinder und als ✓ Leute. Der Bücherbus ✓ hält an besonders ✓ Haltestellen. Er bie ✓ nicht nur Bücher ✓ und Zeitschriften, sondern ✓ auch Hörbücher, Computerprogramme ✓, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

9 15

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne ka nn ✓ der Mensch nicht ✓ hören. Sie heißt ✓ Ultraschall. Wenn die ✓ Töne auf einem ✓ Gegenstand treffen, kom mt ✓ sie als Ec ✓ zurück. Auf dieser ✓ Weise finden Fledermäuse ✓ im Dunkeln ih ✓ Beute. Mit d ✓ Fledermaustrick finden Flugze u ✓ und Schiffe nach ✓ und bei schle ✓ Wetter ihren Wellen ✓. Mit einem Ge ✓, das Radar he ✓, senden sie Wellen ✓. Die Wellen ✓ auf Gegenstände u ns ✓ kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

5 M

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie ✓ für ihre Wa ✓ als Zahlung erhalten ✓. Bevor die Banane ✓ ihre heutige Popul ✓ erlangte, wurde s ie ✓ lange Zeit nicht ✓ mit Vorsicht geno ✓. Die heimischen Obstsorten ✓ kamen aber ge rode ✓ die Neugier ab er ✓ Exotisches auf d em ✓ Dauer nicht a ✓. Nachdem die Fru ✓ allmählich bekannt gewo ✓ war, witterten d er ✓ Händler ein gro ß er ✓ Geschäft und importiert ✓ größere Mengen ✓ dem süßen Obst ✓. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

6 10

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat d ie ✓ Temperatur der bodenna ss ✓ Atmosphäre in d en ✓ letzten 100 Jahren u nter ✓ 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn ✓ weiterhin ungebremst Treibhausga ✓ freigesetzt werden, wirt ✓ bis ins Jahr ✓ 2025 mit einer Temperaturerhö he ✓ um 1°C, bis in ✓ Jahr 2100 mit einem ✓ Anstieg um 3°C gere ✓. Die globale Erwä ✓ erhöht das Ris ✓ von Naturkatastrophen: Stü ✓, Starkniederschläge und Überschw un en ✓, Erdbeben, Bergstürze, Lawine ✓, und Waldbrände in ✓ von Prockenheit wer ✓ häufiger auftreten, schwer win en ✓ Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

5 9

Datum: 9.05.2016
Vorname: [REDACTED]

R/F-Wert: 39 NIK 1
WE-Wert: 57

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt den Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon sehr vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbusse hält an besonders Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

12 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißt Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeugen und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gegenstand, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

13 18

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sich für ihre Waage als Zahlung erhalten. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde schon lange Zeit noch mit Vorsicht genommen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier als Exotisches auf die Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

9 12

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahe Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weltweit weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wie bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis ins Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

5 8

RIF-Wert: 26 NOR 1
WE-Wert: 44

Datum: 09.05.2016
Vorname: [redacted]

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Das meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

6 13

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeug und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gegenstand, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

8 13

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waage als Zahlung erhalten. Bevor die Bananen ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht genossen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gegen die Neugier an Exotisches auf Dauer nicht an. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhr, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

8 11

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wie bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet wird. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

4 7

Datum: 9/16 RIF-Wert: 39
Vorname: [redacted] WE-Wert: 55 OGN 1

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es 5 auch in Dör er viele Leser, ab er oft keine Biblio thek. Deshalb kommt d ie Bücherbus sowohl i n kleine Städte a uch auch in vi ele Dörfer auf d em Land. Bücherbusse gi bt es schon se it vielen Jahren. D ie meisten Besucher si nd Kinder und al le Leute. Der Bücherb us hält an beson dere Haltestellen. Er bie tet nicht nur Bücher und Zeitschriften, son dern auch Hörbücher, Computerprog ramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

13 18

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne ka nn der Mensch ni cht hören. Sie hei ßen Ultraschall. Wenn d ie Töne auf ei nen Gegenstand treffen, kom men sie als Ec ho zurück. Auf di esse Weise finden Fledermä use im Dunkeln ih ren Beute. Mit d em Fledermaustrick finden Flugze uge und Schiffe nac ht und bei schle chtes Wetter ihren We ge. Mit einem Ger ät, das Radar hei ßt, senden sie Well en. Die Wellen tref fen auf Gegenstände u nd kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

13 18

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten s ie für ihre Wa re als Zahlung erha ften. Bevor die Ban anen ihre heutige Popul arität erlangte, wurde s ie lange Zeit n ur mit Vorsicht geno ssen. Die heimischen Obstso rten kamen aber ge ne die Neugier a uf Exotisches auf d ie Dauer nicht a bn. Nachdem die Fru cht allmählich bekannt gewo ren war, witterten d ie Händler ein gro ßes Geschäft und import ierten größere Mengen v on dem süßen Ob st. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einführte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

8 12

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat d ie Temperatur der bodenna he Atmosphäre in d en letzten 100 Jahren u m 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. We lterweit weiterhin ungebremst Treibhausga se freigesetzt werden, wi rd bis ins Ja hr 2025 mit einer Temperaturerhö hung um 1°C, bis i n Jahr 2100 mit ei nem Anstieg um 3°C gere chnet. Die globale Erw ärmung erhöht das Ris iko von Naturkatastrophen: Stü rme, Starkniederschläge und Überschw emmungen, Erdbeben, Bergstürze, Law en und Waldbrände inf olge von Trockenheit wer den häufiger auftreten, schwerw iegend Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

5 7

Gruppe 2 Durchgang 2

RIF-Wert: 59
WE-Wert: 72

Datum: 30.05.2016
Vorname: _____

AL12

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt da Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viel Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon sehr vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besondere Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

12 18

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit der Fledermaus finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 18

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Stelle möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

16 19

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in der Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

16 17

RIF-Wert: 48
WE-Wert: 62

Datum: 30.05.2016
Vorname: [REDACTED]

JAC2

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er biegt nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogrammen, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

11 17

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechte Wetter ihren Weg. Mit einem Gefähr, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

12 15

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmte bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Stelle möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

13 16

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ihr könnt noch gut nicht wissen, wie Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Licht und nicht Nacht innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in die Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

12 14

R/F-Wert: 44
WE-Wert: 64

Datum: 30.05.2016
Vorname: _____

LIL 2

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es in auch in Dörfern ✓ viele Leser, aber ✓ oft keine Bibliothek ✓. Deshalb kommt das ✓ Bücherbus sowohl im ✓ kleine Städte ab ✓ auch in viele ✓ Dörfer auf dem ✓ Land. Bücherbusse gibt ✓ es schon sehr ✓ vielen Jahren. Die ✓ meisten Besucher sind ✓ Kinder und alte ✓ Leute. Der Bücherbus ✓ hält an besondere ✓ Haltestellen. Er bietet ✓ nicht nur Bücher ✓ und Zeitschriften, sondern ✓ auch Hörbücher, Computerprogrammes ✓, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

11 17

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann ✓ der Mensch nicht ✓ hören. Sie heißen ✓ Ultraschall. Wenn die ✓ Töne auf einem ✓ Gegenstand treffen, kommen ✓ sie als Echo ✓ zurück. Auf diese ✓ Weise finden Fledermäuse ✓ im Dunkeln ihre ✓ Beute. Mit dem ✓ Fledermausstrick finden Flugzeuge ✓ und Schiffe nacht ✓ und bei schlechte ✓ Wetter ihren Weise ✓. Mit einem Ge ✓, das Radar heißt ✓, senden sie Wellen ✓. Die Wellen treffen ✓ auf Gegenstände und ✓ kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

13 17

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine ✓ sehr genaue Richtungsbestimmen ✓ bei schlechtem Wetter ✓ möglich. Im 12. Jahrhundert ✓ gelangte das Wissen ✓ über den Kompass nach ✓ Europa. Jetzt ✓ konnten Schiffe im ✓ einer Richtung über ✓ das Meer segeln ohne ✓ die Orientierung ✓ zu verlieren. Auch ✓ Kolumbus fand mit ✓ einem Kompass seinem ✓ Weg über das ✓ Atlantik. Ohne Kompass ist ✓ zwar einer ✓ Orientierung an Ste ✓ möglich, aber wenn ✓ Wolken die Sonne ✓ oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

9 16

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene heute ✓ zu Kindern: "Ich ✓ könnt noch gerne ✓ nicht wissen, wie ✓ Liebe ist. Der ✓ weiß man er ✓, wenn man größer ✓ ist." Das ist ✓ nicht wahr. Auch ✓ Kinder kennen Li ✓ und nicht nur ✓ innerhalb der Familie ✓. So ging es ✓ auch Ben und Anna. Anna kam ✓ neu in die ✓ Klasse. Ben hat Anna gefragt ✓, ob sie m ✓ ihm ins Kino ✓ gehen möchte. Sie ✓ haben sich sehr ✓ lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

11 14

MAGF 2

R/F-Wert: 59
WE-Wert: 67

Datum: 30.V. 2015
Vorname: [REDACTED]

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

15 19

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 16

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

14 17

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ihr könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in die Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

15 15

RIF-Wert: 52
WE-Wert: 65

MAGW2

Datum: 30.05.2016
Vorname: [REDACTED]

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Der meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonders Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramm, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

13/18

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf dieser Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gegenstand, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

11/15

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

13/15

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ihr könnt noch ganz nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging er auch Ben und Anna. Anna kommt neu in die Klasse. Ben hat Anna gefragt ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

15/17

RIF-Wert: 57
NE-Wert: 71

Datum: 30.05.2016
Vorname: _____

NIK2

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in vielen Dörfern auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und ältere Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

15 20

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißt Ultraschall. Wenn die Töne auf einem Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtesten Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

15 19

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war eine sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Stelle möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternenhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

14 18

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ich könnt noch gut nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man er, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht noch innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in der Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich selbst lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

13 14

RIF-Wert: 34
WE-Wert: 55

NOR 2

Datum: Mai 30 / 2016.

Vorname: [REDACTED]

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Den meisten Besuchern sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

7/15

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Ge, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

9/14

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war ein sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand man einem Kompass sei hem Weg über den Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

8/13

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ihr könnt noch gar nicht wissen, was Liebe ist. Das weiß man erst, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kommt neu in die Klasse. Ben hat Anna gefahren, ob sie nicht mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

10/13

RIF-Wert: 51
WE-Wert: 69

Datum: 30. V 16
Vorname: [REDACTED]

OGN 2

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt die Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

12 18

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heissen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Georadar, das Radar heissen, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

13 18

Orientieren mit dem Kompass

Im alten China hatte man entdeckt, dass eine drehbar gelagerte magnetische Nadel immer in die gleiche Richtung zeigt. So war ein sehr genaue Richtungsbestimmung bei schlechtem Wetter möglich. Im 12. Jahrhundert gelangte das Wissen über den Kompass nach Europa. Jetzt konnten Schiffe in einer Richtung über das Meer segeln ohne die Orientierung zu verlieren. Auch Kolumbus fand mit einem Kompass seinen Weg über die Atlantik. Ohne Kompass ist zwar eine Orientierung an Sternen möglich, aber wenn Wolken die Sonne oder den Sternhimmel verdecken, lässt sich die Himmelsrichtung nur schwer feststellen.

14 17

Sich mögen

Sich mögen und sich lieben hängt nicht vom Alter ab. Manchmal sagen Erwachsene zu Kindern: "Ihr könnt noch genau nicht wissen, wie Liebe ist. Die weiß man erkaufen, wenn man groß ist." Das ist nicht wahr. Auch Kinder kennen Liebe und nicht nur innerhalb der Familie. So ging es auch Ben und Anna. Anna kam neu in die Klasse. Ben hat Anna gefragt, ob sie mit ihm ins Kino gehen möchte. Sie haben sich sehr lieb gehabt. Das ist schön, aber auch schwer...

12 16

Lebenslauf

Persönliche Angaben:

Name: Marlene Aufgebauer
Geburtstag: 01. 12. 1983
Geburtsort: Wien
Adresse: Schöffergasse 18/107
1040 Wien, Österreich
Telefon: 06645227558
E-Mail: a.marlene@gmx.it

Schulbildung:

1990 – 1994 Besuch der Volksschule Tomaschekstraße 44,
1210 Wien

1994 – 2003 Besuch des Bundesgymnasium GRG XIX Billrothstraße 26
– 30, 1190 Wien

2003 Matura im Bundesgymnasium GRG XIX Billrothstraße 26 –
30, 1190 Wien

2003 Inskription an der Universität Wien am Institut für
Germanistik, Romanistik und Lehrerinnenbildung

2017 Voraussichtlicher Abschluss der Studiums

Berufliche Tätigkeiten:

Juli 2001 Einmonatige Ferialpraxis: Firma Mischek BAU AG
Billrothstraße 2, 1190 Wien
Aufgabenbereiche: Backofficearbeiten, Kundenempfang

Juli 2004 Einmonatige Ferialpraxis: Firma Mischek BAU AG
Billrothstraße 2, 1190 Wien
Aufgabenbereiche: Telefon und Kundenempfang,
Schreibarbeiten

August 2006 Einmonatiger Au-Pair Job in Sardinien, Privater
Einzelunterricht Deutsch als Fremdsprache eines
italienischen Schülers (Alter 10)

Oktober 2007 –
August 2011 Sprechstundenhilfe in der Ordination Dr. Ingeborg
Trautinger (Allgemeinmedizin) und Prim. Dr. Franz
Trautinger (Facharzt für Dermatologie)
Dietmayrgasse 1/2/4, 1020 Wien

November 2010 – Februar 2011	Unterrichtstätigkeit als befristete Vertragslehrerin am Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Tulln Donaulände 72, 3430 Tulln an der Donau
Oktober 2011 – Mai 2012	Achtmonatige Unterrichtstätigkeit im Fach DaZ im Rahmen des bilateralen FremdsprachenassistentInnenaustausch des BMUKK an zwei Schulen in Rovigo, Italien
Juni 2012 – Juli 2014	Selbstständige Trainerin für DaF bei folgenden Instituten: Alpha Sprachinstitut, Deutschakademie und Eton Institut in 1010 Wien
September 2013 – heute	Lehrerin für Deutsch an der Vienna European School NMS und Oberstufenrealgymnasium Paulinengasse 16, 1180 Wien

Nebenberufliche Tätigkeiten und Fortbildungen:

August 1998	Einmonatiger Sprachaufenthalt in England im Internat in Benenden mit der Privatschule Obermair (Salzburg)
August 1999	Einmonatiger Sprachaufenthalt in England (Benenden) mit der Privatschule Obermair (Salzburg)
Juli 2002	Einmonatiger Sprachaufenthalt in Italien im Istituto Venezia: Scuola di Lingua e Cultura italiana (Venedig)
Juli - August 2003	Zweimonatiger Französischkurs am Französischen Institut in Wien
Jänner 2006- Februar 2008	Ehrenamtliche Tätigkeiten bei Caritas Wien: Ärztliche Assistenz bei Projekt Louise-Bus Lacknergasse 98, 1180 Wien Altenbetreuung im Haus St. Elisabeth Nusswaldgasse 10-12, 1190 Wien

Sprachkenntnisse:

Deutsch:	Muttersprache
Englisch:	fließend in Wort und Schrift
Italienisch:	fließend in Wort und Schrift
Französisch:	Grundkenntnisse

EDV-Kenntnisse:

Anwenderprogramme:	MS Office (Word, Excel, PowerPoint)
--------------------	-------------------------------------

Sonstige Kenntnisse:

Führerschein:

Klasse B

Wien, 24. 9. 2016

Marlene Aufgebauer

Abstracts

In diesem Abschnitt wird ein kurzer Überblick über die Inhalte der vorliegenden Arbeit sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch präsentiert.

Kurzfassung Deutsch

Nach den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung ist die Feststellung des Spracherwerbsstandes von Fremdsprachenlernern relevant, um ein erfolgreiches Vorschreiten im Spracherwerb zu ermöglichen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit zwei unterschiedlichen Methoden zur Feststellung des Spracherwerbsstandes von Lernern des Deutschen als Fremdsprache, und zwar der Profilanalyse nach Griebhaber, welche aus den Erkenntnissen des ZISA-Projekts von Clahsen, Meisel und Pienemann (1979) heraus entwickelt wurde sowie dem C-Test.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu überprüfen, ob die Profilanalyse und der C-Test zu denselben Ergebnissen in Bezug auf den Spracherwerbsstand kommen. Des Weiteren wird untersucht, ob es möglich ist, dass Lernende im Verlauf eines intensiven vierwöchigen Sprachkurses eine nächsthöhere Erwerbsstufe erreichen oder ob es eventuell sogar möglich ist, dass Lernende eine Erwerbsstufe überspringen.

Der empirische Teil dieser Arbeit bedient sich sowohl einer Methoden- als auch einer Datentriangulation. Es wird zu Beginn eines Sprachkurses der Niveaustufe B2/2 anhand des C-Tests eine Einschätzung des allgemeinen Erwerbsstandes von 17 Teilnehmern vorgenommen. Anschließend werden von denselben Probanden Verbaldaten in Form von mündlichen Erzählungen zu einer Bildgeschichte erhoben. Die Äußerungen der Lerner werden gemäß der Vorgaben von Griebhabers Profilanalyse aufbereitet und analysiert. Die Ergebnisse der C-Tests und der Profilanalysen werden einander gegenübergestellt, um anhand von Kendalls τ_b eine mögliche Korrelation zu überprüfen.

Dieses Vorgehen wird nach einem vierwöchigen Sprachkurs wiederholt. Die Frage, ob die Lernenden eine nächsthöhere Erwerbsstufe erreichen, oder ob eine Erwerbsstufe übersprungen wird, kann auf diese Weise beantwortet werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass keiner der Probanden eine Erwerbsstufe überspringen konnte. Mehr noch zeigt sich, dass es vielen Lernenden nicht möglich ist, im Verlauf des Sprachkurses eine nächsthöhere Erwerbsstufe zu erreichen.

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse des C-Tests und der Profilanalyse am Anfang und am Ende des Sprachkurses lässt in beiden Durchgängen eine Korrelation erkennen, wobei die Korrelation jedoch nur im ersten Durchgang auf dem Niveau $\alpha = 0,05$ signifikant ist. Mögliche Gründe für diese Resultate werden im Abschluss der Arbeit erläutert.

Abstract Englisch

Following the findings of German as a second language research projects, such as the ZISA-project of Clahsen, Meisel and Pienemann (1979), the determination of the actual language acquisition stage is of utmost importance for learners in order to benefit from language classes and to enable learners to proceed to the next acquisition stage. Therefore, this paper deals with two different methods for determining the stage of language acquisition of German as a Second Language learners: the profile analysis by Griebhaber, the linguistic basis of which is part of the ZISA-project and the C-test.

The goals of this study are to answer the following questions: Do the profile analysis and the C-test arrive at the same results regarding the acquisition stage of German as a Second language learners? Is it possible for a learner to reach a next acquisition stage within an intensive four-week language course and is it possible for a learner to skip one acquisition stage?

To answer these questions a method triangulation as well as a data triangulation is used. Data from 17 adult German as a Second language learners were collected in two B2/2 language classes in Vienna. At the beginning and at the end of the language course the learners took C-tests. For the verbal data, which was used for the profile analysis the learners told a story inspired by a comic strip.

The results show that it is not possible to skip an acquisition stage and, furthermore, very few learners are able to reach the next acquisition stage after a four-week language class.

Concerning the question whether or not the C-test and the profile analysis come to the same results identifying the acquisition stage this study indicates that there is a correlation although the correlation was only significant for the first data set. The possible reasons for this outcome are discussed in the conclusion of this paper.