



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Förderung der Mündlichkeit durch neurodidaktisch inspirierte Storytelling-  
Methoden: Eine qualitative Studie bei DaF-Lernenden im Alter von 10 bis 13  
Jahren.**

**Πρόωθηση της προφορικής γλώσσας μέσω μεθόδων αφήγησης εμπνευσμένων από τη  
Νευροδιδακτική: Μια ποιοτική μελέτη σε μαθητές της Γερμανικής ως ξένης  
γλώσσας ηλικίας 10 έως 13 ετών.**

MARKAKI GEORGIA

A.M. 524224

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΖΕΠΠΟΣ

## ΗΡΑΚΛΕΙΟ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίας στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Markaki Georgia

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Δημήτριος Ζέππος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Σταματία Μιχαλοπούλου

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ηράκλειο, Ιανουάριος 2026

*Ευχαριστίες*

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Δημήτρη Ζέππο, για την πολύ σημαντική καθοδήγηση και στήριξη που μου έδειξε όλο αυτό το διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω και την συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Σταματία Μιχαλοπούλου, για την συνεισφορά της στη διαδικασία αυτή.*

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Rolle der Storytelling-Methode bei der Steigerung der Motivation und der Förderung der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht aus neurodidaktischer Perspektive bei jungen Lernenden. Obwohl die Förderung der gesprochenen Sprache bereits ausführlich in der Vergangenheit erforscht worden ist, wird die Verbindung zwischen Storytelling und neurodidaktischen Erkenntnissen im Bereich der mündlichen Sprachkompetenz bislang nur unzureichend berücksichtigt.

Diese Forschungslücke betrifft insbesondere die Frage, inwiefern die Storytelling-Methode die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz bei Lernenden im Alter von 10 bis 13 Jahren unterstützt. Jugendliche in diesem Alter stehen beim Sprechen in einer Fremdsprache vor besonderen Herausforderungen, da sie gleichzeitig inhaltliche, grammatikalische und syntaktische Anforderungen bewältigen müssen. Aus neurodidaktischer Perspektive untersucht die vorliegende Arbeit, wie Emotionen und Motivation die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz und damit den Lernerfolg im Rahmen der zuvor beschriebenen Storytelling-Methode beeinflussen.

Diese Arbeit basiert auf einer qualitativen Studie mit Deutschlernenden im Alter von 10 bis 13 Jahren. Dabei wurden zwei unterschiedliche qualitative Erhebungsinstrumente eingesetzt: das strukturierte Lernerfeedback sowie systematische Beobachtungen der Lehrkraft.

Diese Instrumente erwiesen sich als geeignet, da sie an die konkrete Unterrichtssituation gebunden sind und die Erfassung individueller Lernprozesse im natürlichen Lernkontext ermöglichen.

Ziel dieser Untersuchung war nicht die statistische Generalisierbarkeit der Ergebnisse, sondern die Gewinnung differenzierter Einsichten in individuelle Lernprozesse im konkreten Lernkontext.

Die eingesetzten Instrumente dienten zudem dazu, die Motivation, das emotionale Erleben sowie die Bereitschaft der Lernenden zum Sprechen nach der Anwendung der Storytelling-Methode zu erfassen. Die Ergebnisse bestätigen, dass die genannte Methode aus neurodidaktischer Perspektive eine Steigerung der Lernmotivation begünstigt und einen positiven Beitrag zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz in dieser Altersgruppe leistet.

## **Schlüsselwörter**

Neurodidaktik

Mündlichkeit

Qualitative Studie

Storytelling-Methode

Lernmotivation

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τον ρόλο της αφήγησης ιστοριών στην αύξηση του κινήτρου και την προώθηση του προφορικού λόγου στη διδασκαλία των Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας (ΓΞΓ) από νευροδιδακτική σκοπιά σε μαθητές/μαθήτριες νεαρής ηλικίας. Παρόλο που η προώθηση του προφορικού λόγου έχει ερευνηθεί εκτενώς στο παρελθόν, η σύνδεση μεταξύ της αφήγησης ιστοριών και των νευροδιδακτικών ευρημάτων στον τομέα της προφορικής γλωσσικής ικανότητας δεν έχει μέχρι στιγμής λάβει επαρκή προσοχή.

Αυτό το ερευνητικό κενό αφορά συγκεκριμένα το ερώτημα του κατά πόσο υποστηρίζει η μέθοδος αφήγησης ιστοριών την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικής γλώσσας, σε μαθητές/μαθήτριες ηλικίας 10 έως 13 ετών. Οι έφηβοι αυτής της ηλικίας αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις όταν μιλούν μια ξένη γλώσσα, καθώς πρέπει ταυτόχρονα να διαχειρίζονται απαιτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη γραμματική και το συντακτικό. Από νευροδιδακτική άποψη η παρούσα μελέτη διερευνά πώς τα συναισθήματα και το κίνητρο επηρεάζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων προφορικής γλώσσας και, κατά συνέπεια, την μαθησιακή επιτυχία στο πλαίσιο της προπεριγραφείσας μεθόδου αφήγησης.

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε μια ποιοτική μελέτη με μαθητές/μαθήτριες γερμανικής γλώσσας ηλικίας 10 έως 13 ετών. Χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων: η δομημένη ανατροφοδότηση μαθητών-τριών και οι συστηματικές παρατηρήσεις εκπαιδευτικών.

Αυτά τα εργαλεία αποδείχθηκαν κατάλληλα, επειδή συνδέονται με την συγκεκριμένη κατάσταση της τάξης και επιτρέπουν την καταγραφή των ατομικών μαθησιακών διαδικασιών εντός του φυσικού μαθησιακού πλαισίου.

Στόχος της παρούσας μελέτης δεν ήταν η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά μάλλον η απόκτηση διαφοροποιημένων γνώσεων σχετικά με τις ατομικές μαθησιακές διαδικασίες εντός του συγκεκριμένου μαθησιακού πλαισίου.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, χρησίμευσαν επίσης για την αξιολόγηση του κινήτρου, της συναισθηματικής εμπειρίας και της προθυμίας των μαθητών να μιλήσουν μετά την εφαρμογή της αφηγηματικής μεθόδου. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι, από νευροδιδακτική άποψη, αυτή η μέθοδος αυξάνει το κίνητρο μάθησης και συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της προφορικής γλωσσικής ικανότητας σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα.

## **Λέξεις – Κλειδιά**

Νευροδιδακτική

Προφορικότητα

Ποιοτική Έρευνα

Μέθοδος αφήγησης

Μαθησιακή παρακίνηση

## Inhaltsverzeichnis

1. Theoretischer Teil .....	13
1.1 Grundlagen der Neurodidaktik.....	13
1.2 Neurologische Mechanismen im Gehirn und ihre Bedeutung für die Mündlichkeit .....	14
1.3 Sprache, Emotion und Motivation aus neurodidaktischer Sicht .....	16
2. Lernmotivation beim Fremdsprachenlernen.....	17
2.1 Die Rolle der Motivation bei der mündlichen Sprachproduktion .....	18
2.1.1 Eigenschaften der Lernenden im Alter von 10-13 Jahren.....	18
2.1.2 Bedeutung der emotionalen Faktoren für die Mündlichkeit.....	19
2.1.3 Didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht .....	20
2.1.4 Motivation und Alter: Besonderheiten der Lernenden von 10–13 Jahren.....	20
2.1.5 Zusammenhang von Motivation, Emotion und Mündlichkeit .....	21
2.2 Bedeutung motivationaler und emotionaler Faktoren für die didaktische Methode .....	22
3. Storytelling im DaF-Unterricht.....	22
3.1 Begriff und didaktische Prinzipien .....	22
3.2 Storytelling als neurodidaktisch inspirierte Methode .....	23
4. Förderung der Mündlichkeit bei Jugendlichen .....	24
4.1 Mündlichkeit als kommunikative Kompetenz .....	24
4.2 Storytelling als Methode zur Sprechkompetenz .....	25
5. Praktischer Teil.....	25
5.1 Ziele der Forschung .....	26
5.2 Forschungsfragen .....	26
5.3 Die Rahmenbedingungen der Lerngruppen .....	27
5.4 Unterrichtseinheit und eingesetzte Materialien .....	28
5.4.1 Beschreibung einer traditionellen Unterrichtssequenz .....	28
5.4.2 Didaktische Umsetzung eines DaF-Unterrichts auf traditionelle Weise.....	29
5.4.3 Beschreibung der storytelling-basierten Unterrichtseinheit .....	33
5.4.4 Didaktische Umsetzung eines DaF-Unterrichts auf Storytelling-basiertem Ansatz.....	34
5.5 Methoden der Datenerhebung.....	36

5.6 Analyse und Auswertung der Daten.....	37
6. Innere Analyse.....	38
6.1 Innere Analyse der traditionellen Unterrichtseinheit.....	38
6.2. Innere Analyse der storytellingbasierten Unterrichtseinheit .....	38
7. Ergebnisse.....	39
7.1 Beobachtete Entwicklungen der Lernmotivation in beiden Gruppen .....	39
7.2 Rückmeldungen der Lernenden .....	40
7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	41
7.4 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen.....	41
7.5 Grenzen der Studie .....	42
7.6 Didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht .....	44
8. Schlussfolgerung.....	45
9. Literaturverzeichnis .....	47

## Einleitung

Als Lehrerin mit über 20 Jahren Berufserfahrung beobachte ich häufig, dass junge Lernende, insbesondere im Alter von 10 bis 13 Jahren, beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht ängstlich und unsicher reagieren. Diese Sprechhemmungen treten oftmals trotz vorhandener sprachlicher Kenntnisse auf und können die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz beeinträchtigen (Decke-Cornill/Küster 2015: 50-51). Neurodidaktisch betrachtet lässt sich dieses Verhalten als Ausdruck der engen Wechselwirkung zwischen emotionalen und kognitiven Prozessen im Lernprozess verstehen.

Die Erkenntnis, dass neurodidaktische Mechanismen laut Roth (2004: 498) eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht spielen, stellt den DaF-Unterricht vor die Herausforderung, Lernumgebungen zu gestalten, die positive Emotionen, Motivation und aktive Sprechbereitschaft fördern. Die bisherige Forschung weist darauf hin, dass die Verbindung zwischen neurodidaktischen Erkenntnissen und der Storytelling-Methode im Bereich der Mündlichkeit bislang nur unzureichend untersucht ist (Kinalska 2025: 372). Als geeigneter didaktischer Ansatz erweist sich hierbei das Storytelling mit Bildern, Mimik und Bewegungen. Die emotionale Beteiligung der Lernenden und der Einsatz multisensorischer Elemente bilden dabei zentrale Gestaltungsmerkmale zur Reduktion von Sprechhemmungen und zur Stärkung der mündlichen Sprachproduktion.

Zu diesem Zweck werden im theoretischen Teil die neurodidaktischen Grundlagen dargestellt, die die Lernfähigkeit von 10- bis 13-jährigen Lernenden beeinflussen und erklären können, warum sprachliche Hemmungen auftreten und wie sie abgebaut werden können. Anschließend wird erläutert, inwiefern Storytelling auf Grundlage neurodidaktischer Prinzipien zur Gestaltung einer emotionsunterstützten Lernumgebung beiträgt, die die mündliche Sprachproduktion weiterentwickelt.

Im praktischen Teil wird eine vergleichende Fallstudie mit Lernenden in dieser Altersgruppe auf dem Niveau A1 durchgeführt, die in einem privaten Fremdsprachinstitut Deutsch lernen. Die Lernenden bearbeiten dieselbe Unterrichtseinheit, jedoch in zwei unterschiedlichen Varianten: in einer traditionell gestalteten Unterrichtsform und in einer Variante, in der neurodidaktische Prinzipien durch Storytelling mit multisensorischen Elementen gezielt integriert werden. Die Datenerhebung erfolgte mittels systematischer Beobachtung und mündlicher Rückmeldungen der Lernenden. Ziel dieser Untersuchung ist es, mögliche Unterschiede in Motivation, Sprechbereitschaft und Sprechangst sichtbar zu machen.

Aufgrund der geringen Anzahl der teilnehmenden Lernenden beabsichtigt diese Arbeit nicht, eine Generalisierung von Ergebnissen zu präsentieren; es handelt sich lediglich um eine Fallstudie (Schaller 2018: 154-155).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich das zentrale Forschungsziel der vorliegenden Arbeit. Sie geht von der Hypothese aus, dass die Einführung einer neurodidaktisch inspirierten Storytelling-Methode die mündliche Sprachproduktion von Lernenden im Alter von 10 bis 13 Jahren fördert, indem sie die Motivation erhöht, Sprechangst reduziert und die Aufmerksamkeitsfokussierung unterstützt.

Daraus ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

Welche Rolle spielen Emotionen und multisensorische Reize bei der Verringerung von Angst und Zögern der Lernenden im mündlichen Ausdruck?

Inwiefern beeinflusst der Einsatz von Storytelling die Motivation, die Aufmerksamkeitsfokussierung und die Sprechangst der Lernenden während der Unterrichtssequenzen?

Welche qualitativen Veränderungen lassen sich in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden durch Beobachtungen und Feedback feststellen?

Die vorliegende Untersuchung analysiert das Potenzial einer neurodidaktisch inspirierten Storytelling-Methode zur Förderung der Sprechmotivation und der mündlichen Ausdrucksfähigkeit bei 10- bis 13-jährigen Lernenden im DaF-Unterricht.

## **1. Theoretischer Teil**

### **1.1 Grundlagen der Neurodidaktik**

Die Neurodidaktik stellt einen wissenschaftlichen Ansatz dar, der Erkenntnisse der Hirnforschung mit pädagogischen Fragestellungen verbindet und untersucht, wie Lernprozesse im Gehirn ablaufen. Nach Spitzer (2002: 158) kann emotionale Stimulation dazu führen, dass Informationen besser im Gedächtnis behalten werden. Anschließend weist er darauf hin, dass *„emotionale Beteiligung das Lernen erheblich verbessert“* (ebd.: 159-160). Positive Erwartungen und emotional bedeutsame Reize aktivieren zudem das dopaminerge Belohnungssystem, was zu einer erhöhten Lernbereitschaft und Motivation führt (ebd.: 177).

Erste Überlegungen über die Funktionsweise des Gehirns finden sich bereits im 17. Jahrhundert bei Forschern wie Thomas Willis und John Locke, wie Bellah/Robinson und andere (2008: 16) anmerken. Dabei wurde deutlich, welche wichtige Rolle die Sinne beim Lernprozess spielen (ebd.). Die moderne Neurodidaktik orientiert sich an aktuellen Erkenntnissen der kognitiven und emotionalen Forschung, die untersucht, wie Wissen zur Gestaltung effektiver Lehrverfahren genutzt werden kann, insbesondere im Bereich des Fremdsprachenlernens.

Neurodidaktik ist, wie das Socialnet Lexikon (2025: Online) definiert, die Wissenschaft, die Erkenntnisse der Hirnforschung mit pädagogischen Fragestellungen verbindet und untersucht, wie diese neurowissenschaftlichen Befunde mit Lernprozessen im Gehirn zusammenhängen und zur Gestaltung von Unterricht und Bildungsprogrammen genutzt werden können.

Laut Roth (2004: 496) wird Wissen gemäß seinem neurobiologisch fundierten konstruktivistischen Ansatz nicht übertragen, sondern im Gehirn jedes Lernenden neu geschaffen. Es handelt sich daher um einen aktiven Lernprozess, der von verschiedenen Faktoren wie Emotionen, Motivation und bewussten kognitiven Funktionen gesteuert wird.

Dieser These steht eine von Roth (2004: 496) referierte Auffassung Andersons (1996) gegenüber, wonach Lernen dadurch erfolgt, dass die Lehrperson etwas sagt und der/die Lernende dies als vermittelte Information mit seinem bereits vorhandenen Wissen verarbeitet und verknüpft. Roth stellt dieser Auffassung seine konstruktivistische Perspektive entgegen, nach der Wissen individuell aufgebaut und anschließend im Langzeitgedächtnis verankert wird. Daraus ergibt sich die Frage, wie Lernprozesse gestaltet werden können, wenn nur wenig oder kein Vorwissen vorhanden ist?

Roth (2004: 498) geht davon aus, dass der Lernprozess von verschiedenen unbewussten Prozessen abhängt, die hauptsächlich vom limbischen System beeinflusst werden. Dieses System verarbeitet Emotionen und Motivation; man könnte also sagen, dass es als „*Kontrollleur des Lernerfolgs*“ gilt.

Im nächsten Kapitel wird dieser Zusammenhang vertieft, indem der Lernprozess anhand der Visualisierung des limbischen Systems analysiert wird.

## **1.2 Neurologische Mechanismen im Gehirn und ihre Bedeutung für die Mündlichkeit**

Der Lernprozess ist nach Roth (2004: 498-499) in Abbildung 1 schematisch dargestellt und verdeutlicht die neurobiologischen Grundlagen von Lernprozessen und sprachlicher

Verarbeitung. Die Information erreicht das Gehirn und durchläuft den Thalamus, der als eine Art Schaltzentrale fungiert und entscheidet, wohin sie weitergeleitet wird. Dies geschieht über das limbische System.

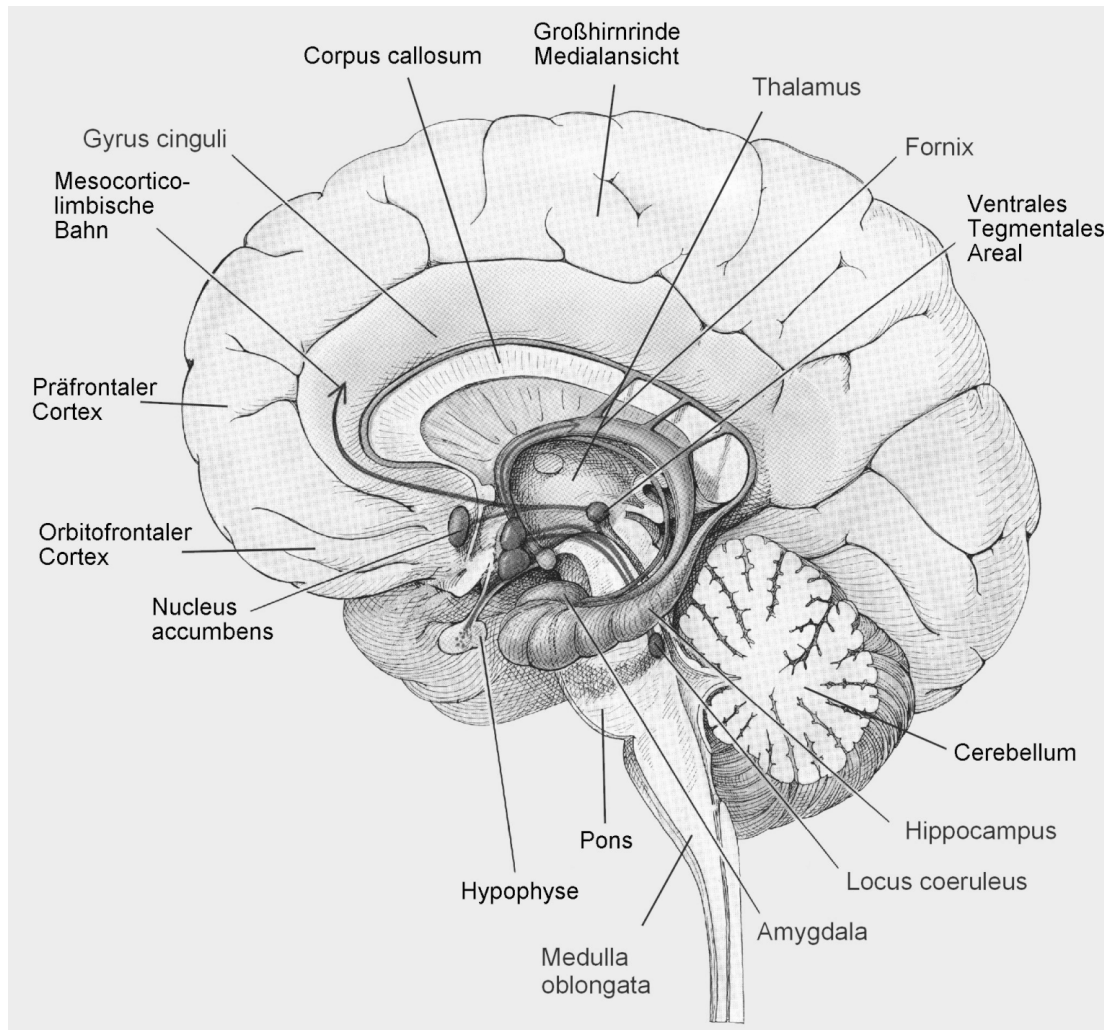
Die Amygdala entscheidet sofort, ob die eingehende Information relevant und sicher ist, in diesem Fall wird sie weiterverarbeitet, oder ob sie Angst und Stress auslöst, wodurch die Weiterverarbeitung gehemmt wird.

Nach der Verarbeitung durch die Amygdala wird das mesolimbische System aktiviert, zu dem auch das Dopaminsystem gehört und Dopamin wird freigesetzt. Dieses Hormon, Dopamin, steigert Motivation und Aufmerksamkeit und begünstigt damit das Lernen. Das kann als eine „Inaussichtstellung von Belohnung durch das dopaminerge System“ verstanden werden, die die weitere Verarbeitung und Speicherung der Information erleichtert. Anschließend wird der präfrontale Cortex aktiviert, der für Aufmerksamkeit und Verständnis zuständig ist.

Die nächste Stufe ist der Hippocampus, der die Informationen organisiert und mit vorhandenem Wissen und Erinnerungen verknüpft und für die langfristige Speicherung von Informationen im Langzeitgedächtnis wesentlich ist. Danach werden diese eingehenden Informationen in der Großhirnrinde in das Langzeitgedächtnis umgewandelt, wodurch das Gelernte gefestigt wird. Zusätzlich findet die Festigung des Gelernten insbesondere durch Wiederholung statt (Roth 2004: 498-499).

Vor diesem neurobiologischen Hintergrund wird die Bedeutung neurobiologischer Verarbeitungsmechanismen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit bei spezifischen pädagogischen Interventionen deutlich. Psychologische und neurobiologische Studien zeigen, dass die anfängliche Verarbeitung eingehender Reize zu Beginn jedes Gesprächs zunächst schnell und überwiegend unbewusst emotional bewertet werden. Diese Bewertung beruht maßgeblich auf früheren Erfahrungen und ist mit der Aktivierung limbischer Strukturen wie der Amygdala und des insulären Cortex verbunden (Roth 2004: 500, Schmidt 2010: 724). In Unterrichtssituationen betrifft diese Bewertung grundsätzlich nonverbale Signale wie Mimik, Tonfall und Körperhaltung des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin.

Bereits zu Beginn der Unterrichtsstunde empfangen die Lernenden solche unbewussten emotionalen Signale von der Lehrperson. Diese werden ebenfalls in der Amygdala verarbeitet und können förderliche oder hemmende Auswirkungen auf Motivation und Lernprozesse haben (ebd.: 501).



**Abbildung 1: Schematische Darstellung des limbischen Systems und ihre Rolle im Lernprozess (Roth 2004: 499)**

Nach den obigen Ausführungen ist der Zusammenhang zwischen Sprache, Emotion und Motivation im Lernprozess deutlich. Diese Zusammenhänge bilden die theoretische Grundlage für die im nächsten Kapitel aus neurodidaktischer Perspektive dargestellten Erkenntnisse.

### **1.3 Sprache, Emotion und Motivation aus neurodidaktischer Sicht**

Vor dem Hintergrund neurobiologischer Erkenntnisse zu den Prozessen der mündlichen Sprachproduktion wird deutlich, dass die Sprechbereitschaft der Lernenden nicht ausschließlich von ihren kognitiven Fähigkeiten abhängt. Häufig zeigen auch sprachlich und kognitiv leistungsstarke Lernende Sprechhemmungen.

Giesinger (2009: 527-528) weist darauf hin, dass Lernprozesse mit neurobiologischen Veränderungen auf synaptischer Ebene verknüpft sind. Diese Perspektive wird innerhalb der Neurodidaktik aufgegriffen und pädagogisch eingeordnet.

Eine zentrale Rolle spielen dabei ebenso emotionale und motivationale Faktoren. Lernende äußern sich mündlich in der Regel mit mehr Sprachflüssigkeit und Sicherheit, wenn sie Interesse und Begeisterung für ein Thema entwickeln, während fehlende emotionale Beteiligung mit Angst und Unsicherheit einhergeht. Aus didaktischer Perspektive wird deutlich, dass ein positives und unterstützendes Lernklima sowohl das Wohlbefinden der Lernenden als auch ihre Bereitschaft zum mündlichen Sprachhandeln erhöht.

Laut Böttger (2020: 293-294) bleiben Lerntheorien ohne neurobiologische Daten weitgehend hypothetisch. Die neurowissenschaftliche Forschung liefert hierzu ergänzende Erkenntnisse zur neurobiologischen Einordnung bestehender Lern- und Erwerbsprozesse. Damit wird eine bestehende Erkenntnislücke geschlossen. Dieses Wissen fließt in didaktische Überlegungen ein, um Lernprozesse im Unterricht fundierter zu gestalten.

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass Motivation ein weiterer zentraler Faktor ist, der entscheidend zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache beiträgt. Motivierte Lernende, die den Lernprozess als sinnvoll empfinden, zeigen ein höheres Maß an Engagement und Interesse und – aus didaktischer Sicht besonders relevant – verfügen über ein ausreichendes Sicherheitsgefühl, um aktiv am Unterricht teilzunehmen. Wenn jedoch diese Motivation fehlt, treten Zurückhaltung, Schweigen und Passivität im Unterricht auf.

Aus den bisherigen Ausführungen ist zu verstehen, dass die Produktion mündlicher Sprache in Lernumgebungen, die emotionale und motivationale Faktoren berücksichtigen, nachhaltig gefördert wird. Daraus entsteht der Bedarf an Lehransätzen, die die Motivation steigern, Ängste abbauen und das Selbstvertrauen der Lernenden gezielt stärken. Im nächsten Kapitel wird ein solcher Ansatz vorgestellt.

## **2. Lernmotivation beim Fremdsprachenlernen**

Die große Bedeutung der Motivation für den Erfolg der mündlichen Sprachproduktion wurde von Möllering (2001: 47) hervorgehoben. Im Bereich der Motivation spielen insbesondere die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden sowie ihre allgemeine Einstellung zur Zielsprache, in diesem Fall Deutsch als Fremdsprache, eine zentrale Rolle. Wird die Zielsprache im Alltag oder zur Erreichung konkreter kommunikativer Ziele eingesetzt, ist in der Regel eine höhere Lernmotivation zu beobachten, da Sprache dabei als sinnvolles Handlungsinstrument erfahren wird (ebd.: 48, Bransford et al. 2000: 28).

Die intrinsische Motivation kommt einer besonderen Bedeutung zu, da sie aus dem Interesse der Lernenden am Lerninhalt entsteht und in engem Zusammenhang mit ihrer aktiven Beteiligung sowie ihrer Ausdauer im Lernprozess steht (ebd.: 48). Nach dem Europarat (2001: 157) wird zudem darauf hingewiesen, dass auch extrinsische Faktoren wie Lernerfolge, Feedback, Belohnung oder Kritik das Lernverhalten beeinflussen können. Sie sind jedoch nicht zwangsläufig mit einer nachhaltigen Sprechbereitschaft verbunden.

In dieser Arbeit steht daher die intrinsische Motivation im Vordergrund, da sie eine zentrale Rolle für die aktive mündliche Beteiligung der Lernenden sowie für ein angstfreies Sprechen spielt. Auf eine Analyse anderer Motivationsarten wird bewusst verzichtet, da diese nicht im direkten Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit stehen.

## **2.1 Die Rolle der Motivation bei der mündlichen Sprachproduktion**

Die intrinsische Motivation stellt eine zentrale Voraussetzung für eine aktive und angstfreie mündliche Sprachproduktion dar. Sie beeinflusst in hohem Maße die Bereitschaft der Lernenden, sich sprachlich zu äußern und sich aktiv an der Produktion gesprochener Sprache zu beteiligen (ebd.: 47-48).

Bei fehlender intrinsischer Motivation zeigen Lernende häufig eine geringere Beteiligung am Unterricht und ihre mündlichen Beiträge fallen entsprechend kürzer und zurückhaltender aus. Ist hingegen Motivation vorhanden, steigt die Sprechbereitschaft, und die Lernenden äußern sich nicht nur häufiger, sondern auch differenzierter, angstfreier und spontaner. Darüber hinaus empfinden sie die Lernumgebung als sicherer und sind bereit, Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren und als Lernchancen zu nutzen.

Ausgehend davon erweisen sich Unterrichtsmethoden als bedeutsam, die auf intrinsische Motivation ausgerichtet sind und angstfreies Sprechen ermöglichen. Eine geeignete Methode dafür stellt das Storytelling dar, das in den folgenden Kapiteln analysiert wird.

### **2.1.1 Eigenschaften der Lernenden im Alter von 10-13 Jahren**

Nach Stanford Medicine Children's Health (2025: Online) weisen Lernende im Alter von etwa 10 bis 13 Jahren spezifische Merkmale auf. Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren befinden sich in einer Entwicklungsphase, in der sie zunehmend in der Lage sind, konkret zu denken. Diese Operationen werden als konkret-operational bezeichnet, weil sie sich um konkrete Objekte und

Ereignisse sowie grundlegende Konzepte herum entwickeln, wie z. B. das Kombinieren – durch Addieren, Subtrahieren oder Dividieren –, das Sortieren von Informationen, entweder in alphabetischer oder numerischer Reihenfolge, sowie das gedankliche Umwandeln von Objekten oder das Überführen eines Zustands in einen anderen.

Im Alter zwischen etwa 12 und 18 Jahren, also in der Adoleszenz, beginnen junge Menschen, zunehmend abstrakt zu denken, verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu erfassen, eigene Meinungen und Fragen zu entwickeln, Ideen und Meinungen zu vergleichen und über den eigenen Denkprozess zu reflektieren. Sie sind sich daher des Denkprozesses und seiner Ergebnisse bewusster und können diesen zunehmend kritisch hinterfragen (ebd.).

Nach Piaget, zitiert nach Vollmers (1997: 78-79) befinden sich die untersuchten Lernenden im Alter von 10 bis 13 Jahren zwischen diesen beiden Entwicklungsphasen. An diesem Übergang wird die Entwicklung zu abstrakterem Denken deutlich. In dieser Phase benötigen die Lernenden jedoch Unterstützung, einen klar strukturierten Rahmen sowie emotionale Sicherheit (Europarat 2001: 20-21, 62).

Diese entwicklungsbedingte Übergangssituation ist mit einer erhöhten emotionalen Verletzlichkeit verbunden. Sie reagieren besonders sensibel auf Fehler, Kommentare anderer und deren Reaktionen, was zu Unsicherheit, Scham und Angst vor möglicher negativer Kritik führen kann und mit Expositionsangst sowie Sprechhemmungen einhergeht (Roth 2004: 496-497). Infolgedessen vermeiden die Lernenden unangenehme Situationen und eine mögliche Exposition vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Daher ist es notwendig, emotionale Sicherheit und ein Klima von Akzeptanz im Klassenzimmer zu schaffen sowie Fehler als Teil des Lernprozesses und nicht als negative Bewertung zu begreifen (ebd.: 498-499).

### **2.1.2 Bedeutung der emotionalen Faktoren für die Mündlichkeit**

Die Lernenden im Alter von 10 bis 13 Jahren legen großen Wert darauf, wie andere sie wahrnehmen, im Umgang mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit der Lehrperson. Sie zeigen sich generell in sozialen Situationen zurückhaltend, auch in kleinen Gruppen, was sie häufig in sich gekehrt wirken lässt. Im Rahmen des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts bevorzugen sie es manchmal, im Unterricht nur zu beobachten, anstatt aktiv teilzunehmen. In diesem Alter besteht oft auch die Tendenz, „unsichtbar“ zu sein, um unangenehme Situationen wie Expositionsangst oder Unwohlsein im Klassenraum zu vermeiden.

Ebenso wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass Lerninhalte für Lernende bedeutungsvoll sein müssen, damit sie erfolgreich gelernt werden können. Es genügt beispielsweise nicht, einzelne Wörter auswendig zu lernen. Vielmehr muss ein Bezug zur Kommunikation bestehen. Die Lernenden müssen nachvollziehen können, warum sie diese Inhalte lernen (ebd.). Wenn der kommunikative Bezug nicht erkennbar ist, bleibt die mündliche Beteiligung der Lernenden oft zurück und die Lernmotivation entwickelt sich nur eingeschränkt.

### **2.1.3 Didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht**

Die im vorangegangenen Kapitel (siehe Kapitel 2.1.2) erwähnten Faktoren haben Auswirkungen auf den Unterricht und die mündliche Beteiligung der Lernenden im Klassenzimmer. Insbesondere wird die spontane Beteiligung der Lernenden häufig eingeschränkt, was sich vor allem bei Lernenden mit geringem Selbstvertrauen, entweder im kognitiven oder im emotionalen Bereich, zeigt. Es kommt zu einer merklichen Verzögerung in der Sprachproduktion, da die Lernenden mehr Zeit zum Nachdenken benötigen, um möglichst fehlerfreie Sätze zu formulieren und so mögliche negative Kommentare im Klassenzimmer zu vermeiden (Roth 2004: 496–497).

Für den DaF-Unterricht bedeutet das, dass die Lehrkraft den Lernenden einen sicheren Lernraum bieten soll, in dem sie sich wohlfühlen und angstfrei äußern können, ohne sich Gedanken über mögliche Fehler und deren Folgen machen zu müssen. Eine klare Unterrichtsstruktur trägt ebenfalls zu positiven Ergebnissen bei, da die Lernenden so wissen, was sie erwartet und bestmöglich vorbereitet sind, wenn es zur mündlichen Sprachproduktion kommt. Ziel ist es, zunächst indirekte und anschließend direkte Beteiligung zu fördern, bis sich die Lernenden sicher fühlen. Besonders hilfreich sind Partner- oder Gruppenarbeiten, beispielsweise Rollenspiele in einem bestimmten Szenario (Europarat 2001: 21-22).

### **2.1.4 Motivation und Alter: Besonderheiten der Lernenden von 10–13 Jahren**

Nach den Ausführungen in Kapitel 2.1.1 zu den besonderen Merkmalen von Lernenden in der spezifischen Altersgruppe von 10 bis 13 Jahren ergibt sich, dass Motivation in diesem Alter von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird und keinen stabilen Zustand darstellt. Diese veränderliche Situation kann sowohl positive als auch negative Folgen haben, wobei die Rolle der Lehrperson insbesondere in der gezielten Begleitung motivationaler Prozesse liegt. Positive Folgen bestehen darin, dass die Lehrperson gezielt zur Motivation beitragen kann, negative

Folgen hingegen darin, dass die Lernenden bei negativen Emotionen eine geringere Lernbereitschaft zur Beteiligung entwickeln (Piaget zitiert nach Vollmers 1997: 78-79, Roth 2004: 496–497).

Die intrinsische Motivation der Lernenden in dieser Altersgruppe spielt, wie bereits im Kapitel 2.1 erläutert wird, eine besonders wichtige Rolle. Damit Lernende offen und lernbereit sind, müssen Lernaktivitäten als sinnvoll und interessant wahrgenommen werden (Möllering 2001: 47-48). Darüber hinaus ist es notwendig, dass Interesse an der aktiven Teilnahme entsteht, auch in spontaner Form (Götz 2008: 10-11).

### **2.1.5 Zusammenhang von Motivation, Emotion und Mündlichkeit**

Sowohl aus neurodidaktischer (Roth 2004: 495–497) als auch aus psychologischer Sicht (Götz 2008: 10–11) besteht ein enger Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation sowie der Bereitschaft der Lernenden, sich angstfrei mündlich zu äußern. Die drei Bereiche Motivation, Emotion und mündliche Sprachproduktion sind eng miteinander verknüpft (siehe Kapitel 1.3).

Negative Emotionen wie Angst, Fehlerangst und die Expositionsangst reduzieren die Motivation der Lernenden sowie ihre Bereitschaft zur mündlichen Teilnahme am Unterricht.

Positive Emotionen wie Sicherheit und Akzeptanz hingegen steigern die Motivation und erleichtern die Vorbereitung auf das Sprechen. Motivation übernimmt dabei eine vermittelnde Funktion zwischen dem emotionalen Zustand der Lernenden und ihrer sprachlichen Produktion. Im Falle, dass die Motivation gering ist, fallen ihre Antworten in der Regel kürzer aus und erfolgen oft nur nach Anleitung oder Nachfragen der Lehrperson, ohne dass sich die Lernenden selbstständig aktiv am Unterricht beteiligen.

Angesichts dieses direkten Zusammenhangs zwischen diesen drei Begriffen bedarf es geeigneter Lehrmethoden, die Sinn vermitteln, die Angst vor Fehlern abbauen und die aktive Teilnahme ermöglichen (Europarat 2001: 21–22).

Auch externe Anreize wie Lob, gute Noten oder positive Bewertungen können kurzfristig motivierend wirken. Sie reichen jedoch nicht aus, um ein stabiles Sicherheitsgefühl zu vermitteln und eine dauerhafte Bereitschaft zur mündlichen Mitarbeit zu entwickeln. Noten, auch positive, stehen teilweise mit erhöhter Fehlerangst in Zusammenhang, wie bereits im Kapitel 2.2 dargestellt wurde. Positives Feedback kann kurzfristig beruhigend wirken, eine stabile und nachhaltigere Beteiligung ist jedoch vor allem mit intrinsischer Motivation verbunden.

## **2.2 Bedeutung motivationaler und emotionaler Faktoren für die didaktische Methode**

Nachdem die Besonderheiten dieser speziellen Lernerndengruppe, die sich in der Übergangsphase von der Kindheit zur Adoleszenz befindet, vorgestellt wurden und die Erkenntnis zugrunde gelegt wurde, dass die Kombination von Emotionen und Motivation die Sprachproduktion beeinflussen kann, ergibt sich die Notwendigkeit, Lehrmethoden zu entwickeln, die den Lernenden die wesentlichen Inhalte vermitteln, mögliche Ängste abbauen und zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht führen.

Traditionelle Methoden reichen insbesondere in dieser Altersgruppe nicht immer aus.

Die im nächsten Kapitel dargestellte didaktische Methode setzt an typischen Schwierigkeiten dieser Altersgruppe an.

## **3. Storytelling im DaF-Unterricht**

### **3.1 Begriff und didaktische Prinzipien**

Nach Thürke und Hantsch (2025: 77) wird Storytelling als didaktische Intervention verstanden, die gezielt zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt wird.

Steinhaeuser, Maier und Lugrin (2025: 1) weisen darauf hin: „Storytelling lässt sich als die Kunst definieren, Erfahrungen in einen Kontext zu setzen und sie so zu vermitteln, dass andere sich in sie hineinversetzen können (Adamczyk, 2018), emotionale Ziele zu verfolgen (Adams, 2013b) und Informationen zu vermitteln.“<sup>1</sup>

Durch das Storytelling entwickelt die Lehrkraft die Fähigkeit zur didaktischen Reduktion, indem sie zentrale Inhalte auswählt, Informationen strukturiert und diese an das Niveau und die Bedürfnisse der Lernenden anpasst. Diese Fähigkeit stellt eine Facette pädagogischer Kompetenzen dar (Thürke/Hantsch 2025: 79).

---

<sup>1</sup> Die Übersetzung dieses Ausschnittes aus dem Englischen ins Deutsche wurde von mir angefertigt. Der Originaltext lautet: „Storytelling can be defined as the art of contextualizing experiences and conveying them in a manner that allows others to empathize with them (Adamczyk 2018) pursuing emotional goals (Adams 2013b) and information transfer (Kleine Wieskamp 2016)“.

Das Storytelling basiert auf zentralen didaktischen Prinzipien wie der didaktischen Reduktion, der Handlungsorientierung und der Lernendenorientierung sowie der Schaffung einer sinnhaften und angstfreien Lernumgebung.

Wie Kinalska (2025: 376-377) ausführt, integriert das Storytelling Wortschatz und Grammatik in einen sinnvollen Kontext und ermöglicht die Auswahl des Wesentlichen.

Es handelt sich dabei nicht um passives Zuhören; im Gegenteil: Die Lernenden führen Geschichten weiter, schlüpfen in Rollen und produzieren so gesprochene Sprache durch Handeln (ebd.: 377-378). Storytelling dient somit als Kommunikationsmittel, das Emotionen, Erfahrungen und die Interessen der Lernenden besonders berücksichtigt (ebd.: 378-379).

Insbesondere die emotionale Mobilisierung durch Storytelling führt zu einer Reduzierung von Sprechanxiety, einer Steigerung der Lernmotivation und damit zu einer intensiveren mündlichen Sprachproduktion (ebd.: 380-381).

Zusammenfassend besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Storytelling-Methode und didaktischen Prinzipien. Dies wird sich insbesondere durch die Handlungsorientierung, die Lernbegleitung und die didaktische Reduktion deutlich. Diese Methode kann zur Steigerung der Lernmotivation beitragen und die Sprechhemmung in der mündlichen Sprachproduktion reduzieren.

### **3.2 Storytelling als neurodidaktisch inspirierte Methode**

Es ist wichtig zu erwähnen, dass das Storytelling nicht nur als didaktische Methode, sondern auch als neurodidaktisch inspirierter Ansatz verstanden werden kann, da es grundlegenden Prinzipien der Neurodidaktik entspricht, die in Kapitel 1.3 erläutert wurden. Das geschieht durch die gezielte Aktivierung von Emotionen, Aufmerksamkeit und Gedächtnisprozessen (Roth 2004: 498-499).

Geschichten aktivieren mehrere Hirnareale gleichzeitig und tragen dadurch zu einer besseren Speicherung und zu einem erleichterten Abruf neuer Daten, Informationen und Kenntnisse bei. Emotionen wirken dabei motivationsfördernd, da sie Ängste abbauen und die Sprechbereitschaft erhöhen (Kinalska 2025: 380-381). Das Gehirn lernt und verarbeitet Informationen nachweislich effektiver, wenn diese in sinnvolle Zusammenhänge eingebettet sind und nicht nur fragmentarisch präsentiert werden. Aufgrund dieser neurodidaktischen Wirkmechanismen eignet sich die Methode des Storytellings besonders für Lernende im Alter von 10 bis 13 Jahren, da sie sowohl kognitive als auch affektive Lernprozesse anspricht.

Neben der emotionalen Aktivierung umfasst die Storytelling-Methode auch multisensorische Elemente, die in Bezug auf die Unterrichtsdurchführung im praktischen Teil der Arbeit näher erläutert werden.

## **4. Förderung der Mündlichkeit bei Jugendlichen**

Das folgende Kapitel widmet sich der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im DaF-Unterricht, insbesondere bei Jugendlichen. Die mündliche Sprache spielt eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und steht in enger Verbindung mit Motivation und Interaktion.

Gerade im Jugendalter kommen emotionalem Selbstvertrauen, Sprechbereitschaft sowie authentischen Kommunikationsanlässen eine besondere Bedeutung für die aktive Beteiligung der Lernenden am mündlichen Sprachgebrauch zu.

In diesem Zusammenhang wird die Mündlichkeit zunächst als kommunikative Kompetenz betrachtet. Anschließend wird das Storytelling als didaktische Methode vorgestellt, die unter Berücksichtigung neurodidaktischer Prinzipien gezielt zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz eingesetzt werden kann.

### **4.1 Mündlichkeit als kommunikative Kompetenz**

Gemäß dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird das Sprachenlernen als handlungsorientierter Prozess verstanden, bei dem Lernende als soziale Akteure Sprache in spezifischen Kontexten zielgerichtet zur Kommunikation einsetzen (Europarat 2001: 21-22). Die kommunikativen Aktivitäten sind in vielen Fällen interaktiv (ebd. 62), wodurch die Beteiligung der Lernenden am sprachlichen Handeln unterstützt wird. Dies kann sich positiv auf Motivation und Sprechbereitschaft auswirken.

Die mündliche Beteiligung von Lernenden ist nicht selbstverständlich, insbesondere im Jugendalter. Interaktion spielt dabei eine zentrale Rolle. Die aktive Beteiligung der Lernenden wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, unter anderem davon, ob sie sich sicher fühlen, sich mündlich zu äußern. Ein Mangel an Sicherheit kann ein wesentliches Hindernis für die Sprechbereitschaft darstellen (Raabe 2002b: 18).

Aus diesen Überlegungen wird untersucht, mit welchen didaktischen Methoden die mündliche Sprachkompetenz gezielt gefördert werden kann. Eine Methode, die sowohl Interaktion als

auch Motivation und Sprechbereitschaft einbezieht, ist das Storytelling, das im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

#### **4.2 Storytelling als Methode zur Sprechkompetenz**

Die aktive mündliche Beteiligung der Lernenden entsteht nicht automatisch, sondern entwickelt sich im Rahmen sozialer Interaktion und sinnvoller kommunikativer Handlungen, die im Fremdsprachenunterricht gezielt gestaltet werden müssen (Ehnert/ Möllering 2001: 17–19).

Innerhalb dieses Rahmens eignet sich Storytelling als Methode zur gezielten Förderung der Sprechkompetenz, da es einen bedeutungsvollen kommunikativen Rahmen schafft, in dem Sprache funktional eingesetzt wird.

Auf diese Weise werden Lernende stärker in den mündlichen Austausch einbezogen und ihre mündliche Kompetenz wird zunehmend gefestigt.

Laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001: 21) basiert das Erlernen einer Fremdsprache auf dem Gebrauch von Sprache als Handlungsmittel in sozialen Kontexten, wobei die Lernenden als soziale Akteure agieren. Das Storytelling entspricht dieser Auffassung, da es natürliche Möglichkeiten für mündliche Kommunikation und Interaktion im Unterricht bietet.

Daneben schafft die Erzählstruktur der Geschichten einen geschützten Lernraum, in dem sich die Lernenden mündlich ausdrücken können, ohne große Angst vor Fehlern zu haben.

Mündliche Aktivitäten werden als Teil eines kreativen Prozesses und nicht als Prüfung erlebt, wodurch die Bereitschaft zur mündlichen Beteiligung gestärkt wird.

Im nächsten Abschnitt wird erläutert, inwiefern Storytelling gezielt zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz eingesetzt werden kann.

### **5. Praktischer Teil**

Der praktische Teil der Arbeit konzentriert sich auf die Anwendung der Storytelling-Methode im Deutschunterricht mit dem Ziel, die mündlichen Sprachfertigkeiten der Lernenden zu stärken und zu fördern. Auf der Grundlage des theoretischen Teils, in dem die Bedeutung sozialer Interaktion, die Schaffung sinnvoller Kommunikationsstrukturen sowie der Abbau von Angst im Zusammenhang mit mündlicher Beteiligung dargestellt wurden, wird im Folgenden

eine auf neurodidaktisch inspirierten Prinzipien des Storytellings basierende Unterrichtsintervention vorgestellt und analysiert, die mit Lernenden im Alter von 10 bis 13 Jahren durchgeführt wurde.

Die Forschungsziele werden im Folgenden definiert, die Schülergruppe und die Lernbedingungen detailliert beschrieben sowie das methodische Design und der Unterrichtsprozess dargestellt.

Ziel des praktischen Teils ist es, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu verdeutlichen und aufzuzeigen, wie durch die Storytelling-Methode die Weiterentwicklung der mündlichen Beteiligung und der mündlichen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht erfolgt.

## **5.1 Ziele der Forschung**

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu untersuchen, ob und inwieweit der Einsatz von Storytelling im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, unter Berücksichtigung emotionaler und multisensorischer Elemente, die Angst vor Fehlern sowie die Expositionsangst der Lernenden beeinflusst und zu deren Reduzierung beitragen kann.

Gleichzeitig wird untersucht, welche Auswirkungen unterschiedliche didaktische Ansätze auf die mündliche Beteiligung sowie auf qualitative Veränderungen der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden haben.

Außerdem wird geprüft, inwiefern eine narrativ strukturierte und pädagogisch sichere Lernumgebung die Motivation, die Aufmerksamkeitsfokussierung und die Bereitschaft der Lernenden zur mündlichen Beteiligung sowie zur aktiven Teilnahme am Lernprozess beeinflusst.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit formulierten Forschungsfragen lauten wie folgt:

## **5.2 Forschungsfragen**

Auf Grundlage der definierten Forschungsziele ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Welche Rolle spielen Emotionen und multisensorische Reize bei der Verringerung von Angst und Zögern der Lernenden im mündlichen Ausdruck?

Inwiefern beeinflusst der Einsatz von Storytelling die Motivation, die Aufmerksamkeitsfokussierung und die Sprechanst der Lernenden während der Unterrichtssequenzen?

Welche qualitativen Veränderungen lassen sich in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden durch Beobachtungen und Feedback feststellen?

Die folgenden Abschnitte widmen sich der Beschreibung der beiden Lerngruppen, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde.

### **5.3 Die Rahmenbedingungen der Lerngruppen**

Die Studie wurde mit zwei unterschiedlichen Lerngruppen durchgeführt. Die erste Gruppe bestand aus sechs Lernenden (vier Jungen und zwei Mädchen) eines privaten Fremdspracheninstituts in Heraklion auf Kreta. Die zweite Gruppe umfasste fünf Lernende (drei Jungen und zwei Mädchen) am selben Institut.

Die Lernenden verfügten über Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 und waren zwischen 10 und 13 Jahre alt. In beiden Gruppen handelte es sich um Lernende griechischer Herkunft. Zusätzlich verfügten alle Lernenden über Englischkenntnisse, die sich auf unterschiedlichem Niveau befanden. Diese Vorkenntnisse stellen einen weiteren sprachlichen Hintergrund dar, der für die sprachliche Orientierung und das allgemeine Sprachbewusstsein der Lernenden relevant sein kann, ohne jedoch Gegenstand der vorliegenden Untersuchung zu sein.

In der ersten Lerngruppe wurde der Unterricht überwiegend traditionell gestaltet, während in der zweiten Lerngruppe eine neurodidaktisch inspirierte Storytelling-Methode angewendet wurde.

Der Unterricht fand in einem Unterrichtsraum des Instituts statt, der mit Schulbänken und Stühlen, einem Lehrertisch, einem interaktiven Whiteboard, einem Bildschirm sowie Internetanschluss ausgestattet war.

Generell bestand zwischen den Lernenden beider Lerngruppen ein gutes Verhältnis, und die Unterrichts Atmosphäre war überwiegend positiv und angenehm. Da der Unterricht jedoch am Nachmittag stattfand, zeigten sich die Lernenden teilweise müde, was sich zeitweise auf ihre Motivation sowie auf ihre Bereitschaft zur aktiven, insbesondere mündlichen Beteiligung auswirkte.

Auf Grundlage dieser Daten wurde die Unterrichtseinheit so konzipiert, dass sie das Interesse der Lernenden anspricht, ihre Aufmerksamkeit im Verlauf der Einheit bündelt und durch den gezielten Einsatz emotional aktivierender und handlungsorientierter Materialien die mündliche Beteiligung der Lernenden als zentrales Element der Aktivitäten aufgreift.

#### **5.4 Unterrichtseinheit und eingesetzte Materialien**

Diese Untersuchung basierte auf einer Unterrichtseinheit zum Thema Tagesablauf, die in drei Unterrichtsstunden (jede Unterrichtsstunde dauerte 50 Minuten) durchgeführt wurde. Diese drei Stunden bilden eine einzige Unterrichtseinheit; sie hatten ein gemeinsames Ziel und einen gemeinsamen Inhalt. Der Unterrichtsansatz war innerhalb der Einheit konsistent und änderte sich von Stunde zu Stunde nicht grundlegend.

Der Unterricht der ersten Lerngruppe erfolgte in traditioneller Weise anhand des Lehrwerks „Mega A1“ des Steinadlers-Verlags. Mit „traditionell“ ist ein lehrwerksorientierter Unterricht gemeint, wie er vielen Lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit als Lernende bekannt ist. Dabei wird das Thema zunächst vorgestellt, anschließend folgen vorgegebene Übungen sowie eine angeleitete mündliche Überprüfung. Der Wortschatz wird überwiegend vom Lehrenden bestimmt, und der Unterricht lässt nur begrenzten Raum für authentisches sprachliches Handeln. Die Rolle der Lehrperson ist dabei primär anleitend. In dieser Gruppe wurden die Tafel, bunte Farbstifte, das Lehrbuch und mündliche Übungen unter Anleitung der Lehrperson verwendet.

Im Gegensatz dazu wurde der Unterricht der zweiten Lerngruppe auf der Grundlage eines alternativen didaktischen Ansatzes gestaltet, der weniger lehrwerksorientiert war und den Fokus stärker auf Interaktion, aktive Beteiligung und mündliche Sprachproduktion legte. In dieser Gruppe wurden die Tafel, Farbstifte, Mimik und ein aus dem Internet stammendes Bildmaterial verwendet.

Im nächsten Kapitel findet sich eine detaillierte Beschreibung der Unterrichtsstunde in beiden Gruppen.

##### **5.4.1 Beschreibung einer traditionellen Unterrichtssequenz**

Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) lässt sich der traditionelle Unterricht im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht als stark lehrkraftgesteuert

und formorientiert charakterisieren (Europarat 2001: 28–29, 62). Eine solche Unterrichtsstunde verläuft in der Regel folgendermaßen: Das zentrale Thema der Stunde, in diesem Fall „Mein Alltag“, wird an die Tafel geschrieben. Anschließend werden Fragen gestellt, wie beispielsweise „Was machst du morgens?“ und „Was machst du nachmittags?“, um an das bereits vorhandene Wissen der Lernenden anzuknüpfen und den bekannten Wortschatz zum Thema aufzufrischen. Diese Fragen werden häufig von sprachlich sicheren Lernenden beantwortet, während weniger selbstsichere Lernende sich eher zurückhaltend beteiligen.

Im nächsten Schritt präsentiert die Lehrperson den neuen Wortschatz anhand von Bildern aus dem Lehrbuch oder mithilfe von Karteikarten. In der vorliegenden Unterrichtseinheit handelt es sich dabei um Ausdrücke wie: „Ich stehe auf“, „Ich wache um ..... Uhr auf“, „Ich gehe zur Schule“, „Ich mache meine Hausaufgaben“ usw. Die neuen Wörter und Ausdrücke werden von der Lehrkraft vorgesprochen und anschließend von den Lernenden chorisch wiederholt. Im Anschluss daran werden sie schriftlich in die Hefte der Lernenden eingetragen.

Darauf folgt die Einübung des neuen Wortschatzes sowie die Aktivierung bereits bekannter lexikalischer Einheiten durch Lückentexte, Zuordnungsübungen mit Bildern sowie Umformulierungen von Sätzen. Abschließend werden die Lernenden gebeten, einen kurzen mündlichen Text zu produzieren, in dem sie ihren Alltag beschreiben.

Am Ende der Unterrichtsstunde wird der behandelte Wortschatz kurz wiederholt und es wird eine schriftliche Hausaufgabe aufgegeben, in der die Lernenden ihren Alltag in schriftlicher Form darstellen sollen. Im traditionellen Unterricht liegt der Schwerpunkt vor allem auf der korrekten sprachlichen Form; die Lehrkraft fungiert als zentraler Wissensvermittler, während die emotionale Beteiligung der Lernenden vergleichsweise gering bleibt. Insbesondere Lernende mit geringem Selbstvertrauen zeigen häufig eine ausgeprägte Angst vor Fehlern, was sich hemmend auf ihre mündliche Beteiligung auswirken kann.

#### **5.4.2 Didaktische Umsetzung eines DaF-Unterrichts auf traditionelle Weise**

Einführungsphase:

Die Gestaltung der Unterrichtseinheit orientierte sich am dreiphasigen Modell nach Storch (1999: 162), bestehend aus einer Einführungs-, einer Erarbeitungs- und einer Abschlussphase.

In der Einführungsphase wurde das Vorwissen der Lernenden mit neuen Inhalten verknüpft. Zu diesem Zweck wurden die relevanten Vokabeln bereits in den vorherigen Unterrichtsstunden eingeführt und weiter gefestigt (siehe Abbildung 2).

4 Welches Bild passt zu welchem Text?

## Philipp's Tag

LEKTION

LEKTION

6

**1 c morgens:**  
Es ist 7:00 Uhr. Der Wecker klingelt. Philipp wacht auf. Fünf Minuten später steht er auf und geht ins Bad. Er zieht eine Hose und ein T-Shirt an und frühstückt.



a

**2 morgens:**  
Um 7:40 Uhr nimmt Philipp sein Fahrrad und fährt los. Unterwegs trifft er seine Freunde Ben und Oliver.



b

**3 morgens:**  
Um 7:55 Uhr kommen Philipp, Ben und Oliver in der Schule an. Sie schließen die Fahrräder ab. Um 8:00 Uhr fängt der Unterricht an.



c

6

---

LEKTION

LEKTION

6

**4 vormittags:**  
Es ist 09:50 Uhr. Der Deutschunterricht beginnt. Die Klasse singt zuerst ein Lied. Alle Schüler singen mit.



d

**5 vormittags:**  
Es ist 11:00 Uhr. Der Englischunterricht fällt aus. Alle Schüler jubeln.



e

**6 mittags:**  
Um 14:00 Uhr ist die Schule aus. Philipp geht nach Hause und er isst zu Mittag. Dann ruft er Oliver an. „Bitte bring dein Skateboard mit“, sagt er.



f

6

**7 nachmittags:**  
Um 15:30 Uhr fahren Philipp und Oliver Skateboard. Später hören sie Musik. Dann geht Oliver nach Hause und Philipp macht seine Hausaufgaben.



g

**8 abends:**  
Um 19:00 Uhr liest Philipp ein Buch. Danach sieht er ein bisschen fern.



h

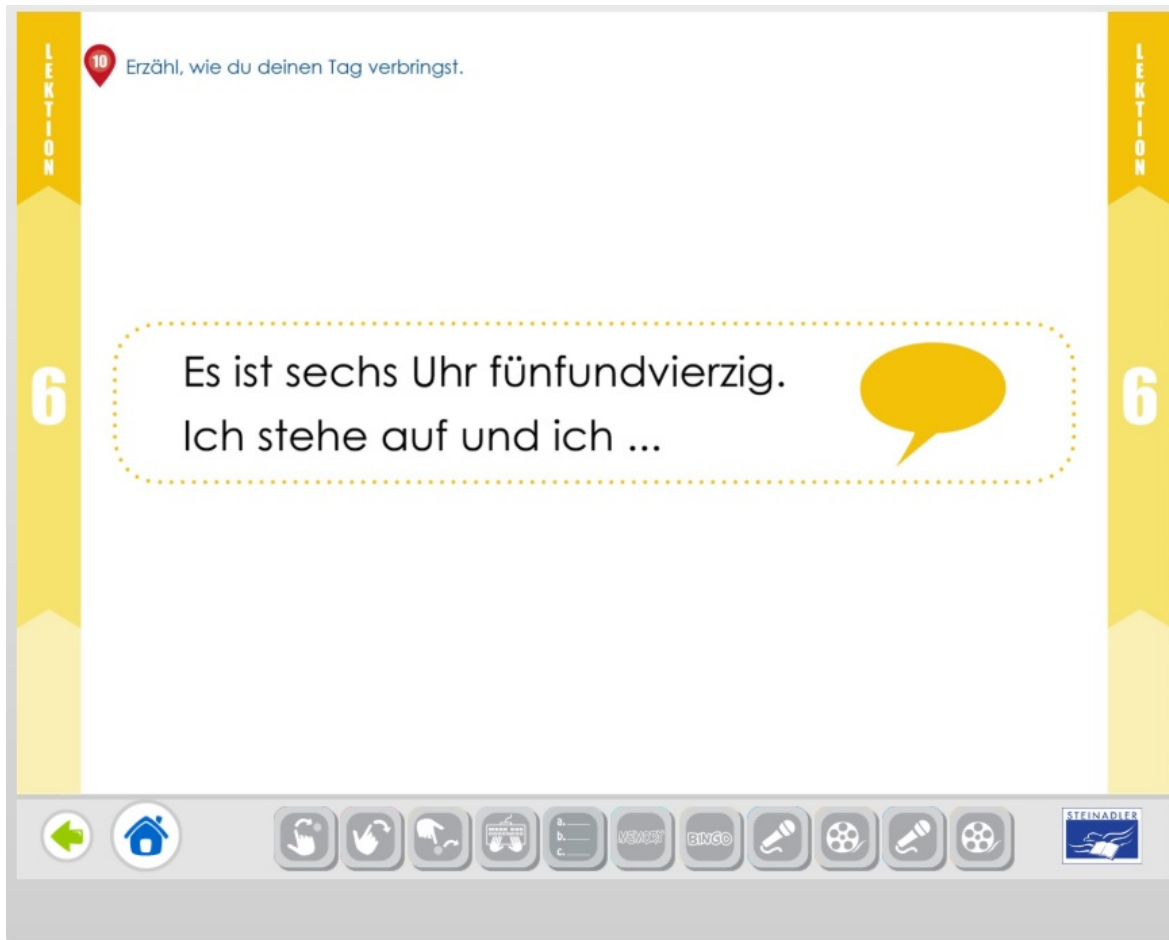
**9 nachts:**  
Um 23:00 Uhr geht Philipp ins Bett. Er schaltet das Licht aus und er schläft zufrieden ein.



i

Abbildung 2: Mega A1 (interaktive Version), S. 67 (Steinadler Verlag. Online: <https://www.steinadlerverlag.com/en/mega-a1-interaktiv-lektion-6-10>)

Ziel der Unterrichtsstunde ist es zu überprüfen, inwieweit die Lernenden die zuvor behandelten Inhalte wirklich verstanden haben. Dies erfolgt anhand von Übung 10 des Lehrwerks, in der die Lernenden ihren Tagesablauf beschreiben sollen (siehe Abbildung 3).



**Abbildung 3: Mega A1 (interaktive Version), S. 69 (Steinadler Verlag. Online: <https://www.steinadlerverlag.com/en/mega-a1-interaktiv-lektion-6-10>)**

### Erarbeitungsphase

In der Erarbeitungsphase lag die Rolle der Lehrkraft in der Lernbegleitung. Sie überprüfte, ob die Lernenden das Gelernte aus den vorherigen Stunden korrekt anwenden konnten. Die Antworten waren weitgehend vorgegeben. Die Lernenden sprachen begrenzt und ausschließlich in vorgegebenen Kontexten; im Vordergrund stand ein sicheres und kontrolliertes Üben.

### Abschlussphase

In dieser letzten Phase - der Abschlussphase - wurden die Antworten von der gesamten Klasse überprüft und von der Lehrperson korrigiert. Anschließend wurden die wichtigsten Lerninhalte dieser Unterrichtseinheit an der Tafel schriftlich und dann mündlich wiederholt. Bis zum Ende der Stunde wurde die Beteiligung durch kurze, vorgegebene Antworten und ohne spontane mündliche Beiträge kontrolliert. Auf diese Weise war diese Unterrichtseinheit zur Festigung des deutschen Wortschatzes abgeschlossen.

### **5.4.3 Beschreibung der storytelling-basierten Unterrichtseinheit**

Die Unterrichtsstunde mit der Storytelling-Methode begann damit, dass die Lehrkraft den Lernenden ein ausgedrucktes Bild einer ihnen bekannten Hauptfigur aus einem digitalen Spiel zeigte und sagte: „Heute erzähle ich euch eine Geschichte über Edgar.“ Dadurch wurden die Aufmerksamkeit, das emotionale Gedächtnis sowie die Neugier der Lernenden angesprochen.

Anschließend erzählte die Lehrkraft in langsamem Tempo, mit bewussten Wiederholungen und unterstützenden Gesten, eine einfache Geschichte, um die Verständlichkeit zu sichern und das Interesse der Lernenden zu erhöhen. Die Geschichte lautete beispielsweise:

Edgar steht früh auf.

Er geht zur Schule.

Am Nachmittag spielt Edgar Fußball.

Die verwendeten Sätze waren kurz, einfach strukturiert und sprachlich transparent.

Die Geschichte wurde durch verständnissichernde Fragen unterbrochen, wie zum Beispiel: „Geht Edgar zur Schule oder ins Kino?“ oder „Spielt er Fußball oder Basketball?“. Die Lernenden antworteten spontan und ohne Angst vor Fehlern, da der Fokus auf dem Verstehen und der Bedeutung lag.

Im weiteren Verlauf wurden die Lernenden aktiv in die Fortführung der Geschichte einbezogen. Die Lehrperson forderte sie mit offenen Fragen auf, die Handlung weiterzugestalten, wie: „Was macht er am Abend?“. Die Lernenden schlugen eigene Ideen vor, wie beispielsweise: „Er spielt“, „Er geht nach Hause“, „Er trifft seinen Freund“ oder „Er macht Hausaufgaben“. Diese Beiträge wurden unmittelbar in die Geschichte integriert. Fehler wurden dabei nicht explizit korrigiert, sondern durch sanfte Reformulierungen aufgegriffen.

Anschließend wurden die Lernenden in zwei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe setzte die Geschichte fort, indem sie den Protagonisten weiter beschrieb, ein neues Handlungselement

hinzufügte und ein alternatives Ende entwickelte. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Bedeutungsproduktion und dem narrativen Fluss und nicht auf der korrekten sprachlichen Form. Im Anschluss daran stellte jede Gruppe ihre eigene Version der Geschichte im Plenum vor.

Am Ende der Unterrichtsstunde fand eine kurze Feedback- und Reflexionsphase statt. Die Lehrkraft fragte die Lernenden, was ihnen am Verhalten der Hauptfigur gefallen hatte.

Die Lernenden reagierten offener und selbstbewusster als zu Beginn der Stunde. Sie äußerten sich in einfachen, kurzen Äußerungen, etwa: „Er ist nett“, „Er hat viele Freunde“, „Er spielt Fußball“.

#### **5.4.4 Didaktische Umsetzung eines DaF-Unterrichts auf Storytelling-basiertem Ansatz**

In der zweiten Gruppe wurde der storytellingbasierte Unterrichtsansatz ohne Einsatz eines Lehrwerks umgesetzt. Der Unterricht begann mit einer Erzählsequenz, in die die Lernenden schrittweise einbezogen und zur Mitgestaltung der Geschichte eingeladen wurden. Die mündliche Beteiligung erfolgte in einem pädagogisch sicheren Rahmen. In diesem Kontext hatten die Lernenden die Möglichkeit, sich spontaner auszudrücken, die Sprache funktional anzuwenden und eine aktivere Rolle im Lernprozess einzunehmen.

##### **Einführungsphase**

Die Einführungsphase begann damit, dass die Lehrkraft eine Kurzgeschichte mit einer den Lernenden bekannten Hauptfigur vortrug. Konkret wurde eine Figur aus einem digitalen Spiel gewählt, um auf diese Weise ihr Interesse zu wecken (siehe Abbildung 4). Die Lernenden konnten sich ohne Druck in den sprachlichen Kontext einfinden. Der neue Wortschatz wurde im Rahmen der Erzählung und nicht isoliert präsentiert. Zunächst nahmen sie als Zuhörer und Kommentatoren teil, ohne selbst aktiv sprechen zu müssen.



**Abbildung 4: Edgar, Figur aus dem Spiel Brawl Stars (Supercell).  
(Online: <https://brawlstars.fandom.com/wiki/Edgar>)**

#### Erarbeitungsphase

In der Erarbeitungsphase beteiligten sich die Lernenden aktiv an der Entwicklung der Geschichte, indem sie offene oder halbgeleitete Fragen, die sich auf die täglichen Aktivitäten des Helden bezogen, beantworteten. Ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit wurde dabei auf natürliche Weise gefördert, ohne dass eine strikte Korrektheitskontrolle stattfand. Die Rolle der Lehrkraft war unterstützend. Die Lehrperson reformulierte die Geschichte, indem sie die Antworten der Lernenden in die Erzählung einbezog. Die Beiträge der Lernenden wurden nicht als richtig oder falsch bewertet, sondern in die Fortführung der Erzählung integriert, sodass die Aufmerksamkeit auf den Inhalt und nicht auf formale Korrektheit gelenkt wurde.

#### Abschlussphase

Schließlich wurde in der letzten Phase die Geschichte abgeschlossen und die wichtigsten Elemente kurz zusammengefasst. Die Lernenden wiederholten Wörter und Strukturen der Erzählung ohne Bewertungsdruck. Die Stunde endete in positiver Weise und stärkte das Gefühl von Sicherheit und Teilhabe.

## **5.5 Methoden der Datenerhebung**

Wie Mayring (2016: 9-10) betont, wurde die qualitative Forschung seit den 1970er- Jahren gestärkt und gilt als ebenso zuverlässig und als wissenschaftlich anerkannt wie die quantitative Forschung, da sie „mit unstrukturierten Beobachtungen und offenen Befragungen“ in natürlichen Alltagssituationen arbeitet.

Zur Datenerhebung in der vorliegenden Arbeit wurde die qualitative Methode gewählt, die auf der qualitativen Begleitung des Unterrichtsprozesses und der direkten Einbindung der Lehrkraft in den Unterricht basierte.

Die Ergebnisse stammten ausschließlich von den beteiligten Lernenden, und ergaben sich aus ihrem beobachtbaren Verhalten und ihren Reaktionen im Unterricht. Als Datenquelle dienten ihre Teilnahme am Unterricht und ihre mündlichen Beiträge (Li / Earnest 2015: 31).

Es wurden keine schriftlichen Quellen wie SchülerInnenarbeiten oder Tests als Forschungsdaten verwendet. Dies erfolgte, weil in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf der qualitativen Erfassung des mündlichen Verhaltens der Lernenden während des Unterrichts lag (Mayring 2016: 9-10, Li/Earnest 2015: 31).

Die Daten wurden in einem natürlichen Lernumfeld, also im normalen Unterrichtsablauf, in einer den Lernenden vertrauten Umgebung – dem Fremdsprachenunterricht – erhoben. Die Datenerhebung erfolgte somit in einem natürlichen schulischen Kontext.

Hierfür wurde ein einfacher Beobachtungsbogen mit grundlegenden Kriterien verwendet: Häufigkeit der mündlichen Beteiligung, Sprechbereitschaft der Lernenden, spontane Beiträge, Reaktion der Lernenden auf Fehler sowie die allgemeine Atmosphäre in der Klasse (siehe Anhang 1).

Es wurden jedoch keine schriftlichen Befragungen der Lernenden durchgeführt und kein standardisierter Fragebogen eingesetzt. Es gab keine bewusste, wortgetreue Aufzeichnung der Äußerungen der Lernenden, da der Fokus der Untersuchung nicht auf einer linguistischen Analyse der Sprache, sondern auf der Analyse des kommunikativen Handelns der Lernenden

lag. Ziel war es nicht, zu erfassen, was genau gesagt wurde, sondern ob, wie häufig und unter welchen Bedingungen die Lernenden im Unterricht mündlich und angstfrei aktiv wurden.

Die Interpretation der erhobenen Daten erfolgte auf der Grundlage der im Beobachtungsbogen festgelegten Kriterien (siehe Anhang 1) und zielte auf die vergleichende Betrachtung der mündlichen Beteiligung, der Sprechbereitschaft sowie der Reaktionen der Lernenden in den beiden Unterrichtsgruppen ab. Am Ende der Unterrichtsstunde gaben die Lernenden beider Gruppen kurze mündliche Rückmeldungen, die jedoch nicht wortgetreu protokolliert wurden.

Die vorliegende Fallstudie verzichtete aufgrund der geringen Stichprobengröße (siehe Kapitel 5.1) auf quantitative Datenerhebung mittels Fragebögen oder anderer Methoden; die Daten wurden interpretativ ausgewertet. Die Untersuchung basierte auf wiederholten kriteriengeleiteten Erhebungen durch die Lehrkraft und nicht auf statistischen Verfahren. Laut Böhme (2017: 127–128) benötigt qualitative Forschung einen theoretischen Rahmen, der den Fokus der Untersuchung und das methodische Vorgehen verständlich begründet.

Um verlässliche Ergebnisse zu erhalten, wurden die Beobachtungen wiederholt und anhand festgelegter Beobachtungskriterien strukturiert erfasst. Dabei handelte es sich nicht um sprachliche Transkriptionen, sondern um kriteriengeleitete Beobachtungsnotizen entlang vordefinierter Kategorien. Die Interpretation der Daten bezog sich auf das beobachtbare Verhalten der Lernenden im Lernprozess, insbesondere hinsichtlich der Teilnahme der Kinder am Unterricht aus eigener Initiative oder nicht, ihrer Bereitschaft zur Teilnahme sowie ihrer Reaktion auf die Unterrichtssituation.

## **5.6 Analyse und Auswertung der Daten**

Die Analyse der vorliegenden Arbeit erfolgte qualitativ und deskriptiv. Sie basierte auf der systematischen Beobachtung während des Unterrichts, auf der Auswertung eines Beobachtungsbogens sowie auf kurzen mündlichen Rückmeldungen der Lernenden. Es erfolgte eine interpretative Gegenüberstellung der traditionellen Gruppe und der Gruppe, in der der Unterricht auf der Grundlage der Storytelling-Methode durchgeführt wurde.

Die Daten wurden interpretativ ausgewertet. Es wurden weder statistische Auswertungen noch quantitative Indikatoren verwendet. Ziel der Analyse war es, Unterschiede im Verhalten und in der Beteiligung der Lernenden aufzuzeigen, ohne den Anspruch zu erheben, allgemeingültige Schlussfolgerungen zu ziehen. Außerdem zielte die Analyse darauf ab, die zu Beginn formulierten Forschungsfragen zu beantworten, insbesondere im Hinblick auf die Teilnahme

der Lernenden am Unterricht, ihre mündliche Sprechbereitschaft und ihre allgemeine Einstellung zum Unterricht.

Die Daten wurden anhand folgender Kriterien analysiert:

- Häufigkeit der mündlichen Lernendenbeteiligung im Unterricht,
- Bereitschaft zur mündlichen Äußerung,
- Art der Beteiligung (spontane Beiträge oder Reaktionen nach Aufforderung durch die Lehrkraft),
- Reaktion auf Fehlerkorrekturen sowie die allgemeine Atmosphäre im Klassenzimmer.

Anschließend wurden die Ergebnisse beider Gruppen interpretativ gegenübergestellt.

## **6. Innere Analyse**

### **6.1 Innere Analyse der traditionellen Unterrichtseinheit**

In der ersten Gruppe, die nach der traditionellen Methode auf der Grundlage des Lehrwerks unterrichtet wurde, zeigte sich ein Mangel an Begeisterung unter den Lernenden. Es entstand der Eindruck, dass sie nur eine geringe Motivation hatten, sich am Unterricht zu beteiligen. Zugleich entstand der Wunsch, den Unterricht interessanter zu gestalten, um sowohl die Kinder als auch die Lehrperson zu fesseln. Die Lernenden zögerten sehr, sich sprachlich zu äußern und aktiv am Unterricht teilzunehmen.

Es fand keine starke emotionale Beteiligung statt, und die starke Fokussierung auf die korrekte Form und die Fehlerkorrektur schränkte die Lernenden zusätzlich ein. Die unsichersten Lernenden blieben weiterhin still und sprachen nur, wenn sie direkt von der Lehrperson angesprochen wurden. Die Rolle der Lehrperson erschien eher kontrollierend, wodurch eine gewisse Distanz zu den Lernenden entstand. Die Interaktion blieb insgesamt begrenzt. Der Unterricht verlief vorhersehbar und wenig lebendig.

### **6.2. Innere Analyse der storytellingbasierten Unterrichtseinheit**

Ausgehend von den neurodidaktischen Annahmen nach Roth (2004: 498–500) wurde erwartet, dass die Storytelling-Methode positive emotionale Reaktionen hervorruft und die Sprechbereitschaft der Lernenden erhöht.

Vor diesem Hintergrund wurde angenommen, dass die Einführung einer bekannten Figur aus einem digitalen Spiel Begeisterung auslöst und eine aktivere mündliche Beteiligung begünstigt.

Im Unterricht zeigte sich zunächst, dass einige Lernende zögerlicher waren als andere und mehr Zeit benötigten, um aktiv am Unterricht teilnehmen zu können. Ein Schüler sprang sogar auf, schrie aufgeregt und ließ den anderen keine Gelegenheit, sich zu äußern, sodass zeitweise eine ungleichmäßige Verteilung der mündlichen Beteiligung innerhalb der Lerngruppe zu beobachten war.

Nach einer kurzen Phase der Strukturierung des Unterrichts und dem Setzen klarer Gesprächsregeln entwickelte sich der Unterricht in eine Richtung, die mit den anfänglichen Erwartungen in Einklang stand.

Die Lernenden reagierten zunehmend engagiert auf Unterbrechungen der Geschichte durch Impulsfragen. Die Unterrichtsatmosphäre war dabei überwiegend positiv, es wurde gelacht, und die Geschichte wurde ohne Angst oder Zögern fortgesetzt, wobei der Fokus bewusst auf dem freien Erzählen und nicht auf der Fehlerkorrektur lag. Die Lernenden wurden dazu angeregt, erzählte Inhalte zusätzlich pantomimisch darzustellen.

Auch die eigene Rolle der Lehrperson veränderte sich deutlich. Es entstand mehr Energie und Motivation, den Unterricht fortzusetzen, wodurch sich die Rolle in der Unterrichtsgestaltung insgesamt stärker begleitend und unterstützend ausprägte.

## **7. Ergebnisse**

### **7.1 Beobachtete Entwicklungen der Lernmotivation in beiden Gruppen**

Im traditionellen Unterricht hingegen war die Beteiligung deutlich eingeschränkt. Zwar beteiligten sich hauptsächlich drei Lernende, zwei Mädchen und ein Junge, mit größerem Selbstvertrauen, doch auch hier wurden die Antworten vorgegeben. Die Lernenden antworteten erwartungsgemäß, wobei kaum Raum für kreative oder spontane Beiträge bestand. Die Lernenden zeigten Anzeichen von Desinteresse und es herrschte eine ruhige Atmosphäre.

Die Lernenden, auch die drei, die sich am aktivsten beteiligten, beantworteten die Fragen der Lehrperson einfach, ohne ihre Aussagen inhaltlich zu erweitern. Ihre Antworten waren kurz und bestanden aus nur einem Wort.

Jedes Mal, wenn die Lehrperson eine Korrektur vornahm, wurde es bemerkt, dass die Bereitschaft der Lernenden zur weiteren Teilnahme nachzulassen schien, wobei eine zunehmende Zurückhaltung erkennbar war.

Im Verlauf des Unterrichts mit der Storytelling-Methode war eine gesteigerte mündliche Beteiligung und eine deutlich höhere Sprechbereitschaft zu beobachten. Auffällig war dabei, dass auch Lernende, die sich sonst kaum beteiligen, nicht nur mitmachten, sondern aktiv am Unterricht teilnahmen.

Diese Entwicklung lässt sich auf das hohe Maß an emotionaler Sicherheit, die natürliche und wiederholte Einbettung des Wortschatzes in einen sinnvollen Kontext sowie die Aktivierung des episodischen Gedächtnisses durch Bilder und narrative Strukturen zurückführen. Die Lernenden wurden dadurch zu aktiven Mitgestaltenden von Bedeutung, anstatt lediglich vorgegebene sprachliche Formen zu reproduzieren.

## **7.2 Rückmeldungen der Lernenden**

Am Ende der Stunde fragte die Lehrperson die Lernenden nach ihrer Einschätzung des Unterrichtsverlaufs.

Die Lernenden der ersten Gruppe, die traditionell unterrichtet wurde, äußerten, dass der Unterricht als weniger motivierend wahrgenommen wurde. Sie gaben an, Angst vor Fehlern gehabt zu haben und sich daher zurückhaltend am Unterricht beteiligt zu haben. Die Lernenden zögerten zunächst, ihre Einschätzung zu äußern, und berichteten, dass sie sich während des Unterrichts zeitweise wenig eingebunden gefühlt hatten. Nach einer Weile gaben sie jedoch zu, dass der Unterricht für sie wenig abwechslungsreich gewesen sei und sie sich müde gefühlt hätten.

Die Lernenden der zweiten Gruppe äußerten hingegen eine positive Haltung gegenüber dem Unterricht, insbesondere in Bezug auf die Wahl einer bekannten digitalen Spielfigur als Hauptfigur der Geschichte, die ihr Interesse geweckt hatte. Mehrere Lernende äußerten den Wunsch, die Geschichte weiterzuführen und beteiligten sich aktiv an deren Entwicklung. Die mündlichen Beiträge erfolgten überwiegend angstfrei, da auf eine unmittelbare Fehlerkorrektur durch die Lehrperson verzichtet wurde.

Eine Schülerin regte an, eine ähnliche Unterrichtsform auch mit weiteren Figuren aus diesem digitalen Spiel in zukünftigen Unterrichtsstunden umzusetzen.

Ergänzend ist anzumerken, dass die Rückmeldungen der Lernenden kurz und mündlich erfolgten und nicht wortgetreu protokolliert wurden.

### **7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Der Hauptunterschied zwischen den beiden Gruppen bestand in einer geringeren Angst vor Fehlern in der zweiten Gruppe, in der die Storytelling-Methode angewendet wurde, sowie in der aktiveren mündlichen Beteiligung aller Lernenden, im Gegensatz zur geringeren Beteiligung einer begrenzten Lernerzahl im traditionellen Unterricht.

Den Forschungsergebnissen zufolge war der Einsatz dieser Methode mit einer aktiveren Teilnahme der Lernenden am Unterricht, einer positiveren allgemeinen Unterrichts Atmosphäre sowie mit spontaneren mündlichen Reaktionen verbunden. Die Lernenden verfügten zudem über eine erhöhte Sicherheit beim mündlichen Ausdruck.

### **7.4 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen**

Die empirischen Forschungsergebnisse stehen im Einklang mit den in Kapitel 3 dargestellten Grundprinzipien der Neurodidaktik, insbesondere damit, dass der emotionale Kontext und das Sicherheitsgefühl, das die Lernenden während des Unterrichts erlebten, ihre Bereitschaft zur mündlichen Sprachproduktion beeinflussten, wie Roth (2004: 498) darauf hinweist. In der vorliegenden Untersuchung wurde beobachtet, dass die Lernenden weniger Angst empfanden, da der Fokus nicht mehr auf der Fehlerkorrektur lag. In der Folge fühlten sie sich sicherer und beteiligten sich dadurch aktiver und spontaner am Unterricht.

Laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001: 21) zeichnen sich handlungs- und bedeutungsorientierte Lernumgebungen durch ein erhöhtes Potenzial für mündliche Beteiligung aus. Diese Perspektive fand in der vorliegenden Untersuchung eine Entsprechung, insbesondere durch spontane Teilnahme, funktionalen Gebrauch des Vokabulars sowie aktive Kommunikation der Lernenden.

Die Storytelling-Methode bot hierfür einen geeigneten Rahmen, da sie den Wortschatz in einen Kontext einbettet, wie auch Kinalska (2025: 376–377) hervorhebt. Die Lernenden reproduzieren keine isolierten Übungen, sondern erschließen sich die Fortsetzung der Geschichte selbst und wirken aktiv an deren Gestaltung mit. Dies entsprach den in Kapitel 3

dargestellten Annahmen zur Handlungsorientierung und ging mit einer aktiveren Rolle im Lernprozess und einer erhöhten Motivation einher, wodurch ihre Bereitschaft, spontan zu sprechen, zunahm.

Auf der Grundlage der Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass die Storytelling-Methode mit einer Reduktion der Angst vor Fehlern und der Expositionsangst sowie mit einer erhöhten Sprechbereitschaft der Lernenden verbunden war. Diese Entwicklung trat im Rahmen einer als sicher erlebten Unterrichts Atmosphäre und eines reduzierten Fokus auf formale Fehlerkorrektur auf.

Die Lernenden äußerten sich beim Sprechen sicherer, da keine ständigen Fehlerkorrekturen stattfanden. Zudem bestand ein großes Interesse am Thema, und die Lernenden wurden aktiv in die Fortsetzung und den Abschluss der Geschichte einbezogen. Diese Rahmenbedingungen bestätigten die theoretische Annahme, dass eine als pädagogisch sicher erlebte Unterrichts Atmosphäre die mündliche Beteiligung begünstigt, sodass auch diejenigen Lernenden, die zuvor gezögert hatten und Schwierigkeiten beim Sprechen aufwiesen, nun bereitwilliger und mit größerer Offenheit mündlich aktiv waren.

Hinsichtlich der letzten Forschungsfrage kann gemäß den empirischen Befunden festgehalten werden, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Angst vor Fehlern und der Bereitschaft der Lernenden besteht, sich in einer auf der Storytelling-Methode basierenden Unterrichtsstunde mündlich zu beteiligen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen die in Kapitel 3 dargestellten theoretischen Annahmen in Bezug auf die Bedeutung emotionaler Sicherheit, handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung und Sprachverwendung im alltäglichen Kontext für die untersuchte Lernergruppe. Konkret wurde festgestellt, dass ein storytelling-basierter Unterricht, der durch eine reduzierte Fehlerfokussierung, unterstützende Rückmeldungen sowie die aktive Teilnahme der Lernenden am Lernprozess, mit einer erhöhten mündlichen Beteiligung und einer geringeren Sprechhemmung verbunden war.

## **7.5 Grenzen der Studie**

An dieser Stelle erscheint es notwendig, auf einige Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung hinzuweisen.

Zunächst ist der begrenzte Stichprobenumfang hinsichtlich der Anzahl der Lernenden zu nennen, bei denen die Storytelling-Methode angewendet wurde. Die vorliegende Untersuchung ist als Einzelfallstudie konzipiert und zielt daher nicht auf statistische Repräsentativität ab. Vielmehr ermöglichen Einzelfallstudien eine vertiefte Analyse einzelner Personen oder Gruppen und eignen sich insbesondere zur Exploration neuer Zusammenhänge (Gustafsson 2017: 10–11). Der Erkenntnisgewinn liegt dabei weniger in der statistischen Repräsentativität der Ergebnisse als vielmehr in detaillierten Einblicken in individuelle Lernprozesse innerhalb eines spezifischen Kontextes.

Zudem handelt es sich um eine Untersuchung von begrenzter zeitlicher Dauer. Diese zeitliche Begrenzung ermöglicht lediglich Aussagen über kurzfristige Effekte der Storytelling-Methode auf die Motivation und den mündlichen Ausdruck. Aussagen zu möglichen längerfristigen Effekten sind auf Basis der vorliegenden Untersuchung nicht möglich. Weiterführende Untersuchungen könnten hier vertiefende Erkenntnisse liefern.

In diesem Sinne beziehen sich die gewonnenen Erkenntnisse ausschließlich auf den konkreten Untersuchungskontext. Anstelle statistischer Verallgemeinerung steht die Transferierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf vergleichbare Unterrichtskontexte im Vordergrund (Flyvbjerg 2006: 221–223).

Die Doppelrolle der Lehrperson als unterrichtende Lehrperson und Forschende kann zu subjektiven Wahrnehmungen führen. Gerade diese forschungsnahe Perspektive macht eine reflektierte Auseinandersetzung mit möglichen subjektiven Einflüssen erforderlich (Bestätigungsfehler /Confirmation Bias). Die bewusste Thematisierung dieser Subjektivität trägt jedoch zur methodischen Qualität und zur wissenschaftlichen Objektivität der Studie bei, da sie eine reflektierte und kontrollierte Interpretation der Ergebnisse ermöglicht. Nach Flyvbjerg (2006: 233–234) ist es „die Falsifikation, nicht die Verifikation, die die Fallstudie kennzeichnet. Darüber hinaus betrifft die Frage des Subjektivismus und der Verifikationstendenz alle Methoden, nicht nur die Fallstudie und andere qualitative Methoden.“

2

---

<sup>2</sup> Die Übersetzung dieses Ausschnittes aus dem Englischen ins Deutsche wurde von mir angefertigt. Der Originaltext lautet: „....., it is falsification, not verification, that characterizes the case study. Moreover, the question of subjectivism and bias toward verification applies to all methods, not just to the case study and other qualitative methods.“ (Flyvbjerg 2006: 233–234)

## 7.6 Didaktische Implikationen für den DaF-Unterricht

Auf Grundlage der vorliegenden Untersuchung lassen sich mehrere didaktische Implikationen für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ableiten, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der Mündlichkeit bei Lernenden im Jugendalter.

In seinem Werk „Principles and Practice in Second Language Acquisition“ entwickelt Stephen Krashen (1982: 31) die Affektive Filterhypothese, nach der Motivation, hohes Selbstvertrauen und geringe Angst einen effektiveren Spracherwerb begünstigen, da der „defensive“ Filter gegenüber dem sprachlichen Input abgeschwächt wird – ein Zusammenhang, der mit den zentralen Annahmen der Neurodidaktik korrespondiert.

Durch die Storytelling-Methode wird die Amygdala als emotionale Bewertungsinstanz angesprochen, die die empfangenen Informationen emotional verarbeitet und mit früheren Erfahrungen verknüpft. Positive emotionale Lernimpulse sind mit aktivierten Belohnungsmechanismen verbunden, die lernfördernde Bedingungen unterstützen.

Der Einsatz von Storytelling als neurodidaktisch inspirierte Methode kann als zentrales Lehrprinzip dienen, nicht lediglich als ergänzende Aktivität.

Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass der Fokus im DaF-Unterricht stärker auf bedeutungsorientierte, handlungsbezogene und emotional ansprechende Lernarrangements gelegt werden sollte. Storytelling fördert das Sprechen und bietet auch weniger selbstsicheren Lernenden, die Angst vor Fehlern haben, erweiterte Möglichkeiten zur mündlichen Beteiligung. Die mündliche Produktion wird erleichtert, wenn Sprache in einen bedeutungsvollen, erzählerischen Kontext eingebettet wird, der durch diese Methode gezielt unterstützt wird.

Die Rolle der Lehrkraft wandelt sich vom reinen Wissensvermittler und Kontrollierenden hin zu einer unterstützenden Lernbegleiterin und Förderin der Kommunikation. Indirekte Korrekturen unterstützen den Redefluss, ohne die Sinngebung zu unterbrechen. Die Lehrperson setzt dabei gezielt Scaffolding-Techniken ein, indem sie den Lernenden bei stockender Sprachproduktion unterstützende sprachliche Impulse anbietet, etwa durch das behutsame Ergänzen unvollständiger Lerneräußerungen oder durch indirektes korrekatives Wiederholen, ohne den Kommunikationsfluss zu unterbrechen. Impulsfragen dienen der Sicherung des narrativen Zusammenhangs und der selbstständigen Fortführung des Erzählprozesses.

Vor diesem Hintergrund richtet sich die Aufmerksamkeit der Lernenden primär auf den Bedeutungsgehalt ihrer Äußerungen, während formale Kontrollprozesse in den Hintergrund

treten. Dies entlastet kognitive Steuerungsmechanismen und unterstützt einen flüssigeren mündlichen Sprachgebrauch.

Die Storytelling-Methode eignet sich sowohl für heterogene Gruppen als auch für Jugendliche, die häufig unter Sprechhemmungen, Angst vor Fehlern und Expositionsangst leiden.

## **8. Schlussfolgerung**

In der vorliegenden Arbeit wurde das Potenzial der neurodidaktisch inspirierten Storytelling-Methode zur Reduzierung von Hemmungen bei der mündlichen Ausdrucksfähigkeit von 10- bis 13-jährigen Lernenden der Niveaustufe A1 im außerschulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Vergleich zum traditionellen Unterricht untersucht.

Die Beobachtungen dieser Fallstudie stimmen mit theoretischen Annahmen zur Bedeutung von Emotionen im Lernprozess überein (Roth 2004: 498). Die geringere mündliche Beteiligung im traditionellen Unterricht verdeutlicht, dass für die Förderung der Mündlichkeit besonders bei Lernenden in dieser Altersgruppe nicht allein die Methode, sondern auch der didaktische und emotionale Rahmen entscheidend ist.

Die erhobenen Daten zeigten eine gesteigerte mündliche Beteiligung, eine erhöhte Motivation zur Teilnahme und eine größere Bereitschaft zur Weiterentwicklung der mündlichen Sprachkompetenz. Zudem wurde im storytellingbasierten Unterricht ein insgesamt positiveres emotionales Klima im Klassenzimmer beobachtet.

Diese neurodidaktisch inspirierte Storytelling-Methode verbindet Sprache, Emotion und soziale Interaktion und bildet somit eine wirksame Alternative zum traditionellen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht dar.

Eine geringere Angst vor Fehlern steht in direktem Zusammenhang mit einer größeren Bereitschaft der Lernenden, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Die Rückmeldungen der Lernenden verdeutlichten dabei deutliche Unterschiede zwischen der traditionellen und der storytelling-basierten Unterrichtsgestaltung.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Einsatz der Storytelling-Methode die mündliche Beteiligung der Lernenden erhöhte und ihre Sprechhemmungen reduzierte. Diese Arbeit leistet damit einen differenzierten Beitrag zur Forschung über mündliche Kommunikation im DaF-Unterricht, indem sie die Bedeutung des emotionalen Kontextes für die untersuchte Altersgruppe auf Basis der erhobenen Daten verdeutlicht. Es muss betont werden, dass sich die Ergebnisse auf die spezifische Lerngruppe beziehen und keinen Anspruch auf

Generalisierbarkeit erheben. Eine quantitative Untersuchung dieses spezifischen Themas könnte auf dieser Grundlage als gezielte Folgestudie dienen.

## 9. Literaturverzeichnis

- Böhme, Jeanette (2017): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung. Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, Robert / Miethe, Ingrid / Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen / Toronto: Barbara Budrich, S. 123–136.
- Böttger, Heiner (2020): Neurowissenschaften und Fremdsprachenlernen. In: Harant, Martin/ Thomas, Philipp/ Küchler, Uwe (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Band 1. Tübingen: University Press, S. 293-308.
- Bransford, John D./ Brown, Ann L./ Cocking, Rodney R. (Hrsg.) (2000): How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition. Washington, DC: National Academy Press.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung, 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ehnert, Rolf/Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und Evaluation. Patra: EAI, Band B.
- Flyvbjerg, Bent (2006). Five misunderstandings about case-study research. In: Qualitative Inquiry, Vol 12 (2), S. 219–245.
- Giesinger, Johannes (2009): Neurodidaktik und die Normativität des Lernens. In: Pädagogische Rundschau, 63 (5), S. 527-538.
- Götz, Margarete (2008): Anspruchsvolles Lernen in der Grundschule. Berlin: LIT Verlag.
- Kinalska, Ewelina (2025): Affektives Storytelling im DaF-Unterricht: Ein Überblick über den Status quo in der glottodidaktischen Literatur. In: Linguistische Treffen in Wrocław, Vol. 27, S. 359–374.
- Krashen, Stephen D. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und Evaluation. Patra: EAI, Band C.

- Raabe, Horst (2002b): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Patra: EAI, Band C.
- Roth, Gerhard (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 - Heft 4. Leibniz: Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, S. 496-506.
- Schaller, Pascale (2018): Konstruktion von Sprache und Sprachwissen: Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder. Berlin: De Gruyter.
- Schmidt, Birbaumer (2010): Biologische Psychologie, 7. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Fink.
- Thürke, Claudia / Hantsch, Robert (2025): Innovationen in der Lehrkräftebildung: Entwicklung eines hochschuldidaktischen Designs zum Einsatz der Lern-Story-Methode. In: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 75-92.
- Vollmers, Burkhard (1997): Learning by Doing: Piagets konstruktivistische Lerntheorie und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Vol. 43 No 1, S. 73–85.

## Quellen aus dem Internet

- Bellah, Kimberly A. / Robinson, J. Shane / Kaufman, Eric K. / Akers, Cindy / Haase-Wittler, Penny / Martindale, Lynn (2008): Brain-based Learning: A Synthesis of Research. Online: [https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvpbnq3n.15.pdf?refreqid=fastly-default%3A258413ff942dc311e1f2d2f4a19e5219&ab\\_segments=0%2Fspellcheck\\_basic\\_search%2Fcontrol&initiator=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvpbnq3n.15.pdf?refreqid=fastly-default%3A258413ff942dc311e1f2d2f4a19e5219&ab_segments=0%2Fspellcheck_basic_search%2Fcontrol&initiator=&acceptTC=1) (Stand: 23.11.2025).
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Online:

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS409/Referenzrahmen2001.pdf>

(Stand: 26.12.2025).

Gustafsson, Johanna (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study.

Halmstad University. Online: [https://www.diva-](https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/fulltext01.pdf)

[portal.org/smash/get/diva2:1064378/fulltext01.pdf](https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/fulltext01.pdf) (Stand: 23.1.2026).

Li, Jianghong / Earnest, Jaya (2015): Das Beste aus zwei Welten. Vorteile einer Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. WZB-Mitteilungen 150.

Online: <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2015/f-19460.pdf> (Stand: 23.11.2025).

Ostermann, Britta (2025): Neurodidaktik: Online:

[https://www.socialnet.de/lexikon/Neurodidaktik#toc\\_2](https://www.socialnet.de/lexikon/Neurodidaktik#toc_2) (Stand: 23.11.2025).

Stanford Medicine Children's Health (2025): Cognitive Development in the Teen Years.

Online: <https://www.stanfordchildrens.org/en/topic/default?id=cognitive-development-in-the-teen-years-90-P01594> (Stand: 19.1.2025).

Steinhaeusser, Sophia C./ Maier, Sophia/ Lugin, Birgit (2025): Computers in Human Behavior: Artificial Humans. Multimodal robotic storytelling integrating sound effects and background music. Online:

[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S294988212500132X?ref=pdf\\_download&fr=RR-2&rr=9c0d3fb37a043c3d](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S294988212500132X?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=9c0d3fb37a043c3d) (Stand: 20.1.2025).

### *Lehrwerk*

Mega A1 (2020): Lehrbuch. Heraklion: Steinadler AG.

## Anhang

Der Beobachtungsbogen dient ausschließlich der qualitativen Orientierung und nicht der quantitativen Auswertung.

### BEOBSACHTUNGSBOGEN AUF TRADITIONELLE WEISE

1. Häufigkeit der mündlichen Beteiligung

nicht so oft                      mittel                      sehr oft

2. Sprechbereitschaft der Lernenden

nicht so oft                      mittel                      sehr oft

3. spontane Beiträge

nicht so oft                      mittel                      sehr oft

4. Reaktion der Lernenden auf Fehler

zurückhaltend                      neutral                      entspannt

5. Allgemeine Atmosphäre in der Klasse

nicht so gut                      mittel                      sehr gut

Notizen / Beobachtungen:

Οι μαθητές βαρέθηκαν σύντομα. Δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν.  
 Χρειάζόταν να τους ρωτάω.

### BEOBSACHTUNGSBOGEN AUF STORYTELLING-BASIERTER ANSATZ

1. Häufigkeit der mündlichen Beteiligung

nicht so oft                      mittel                      sehr oft

2. Sprechbereitschaft der Lernenden

nicht so oft                      mittel                      sehr oft

3. spontane Beiträge

nicht so oft                      mittel                      sehr oft

4. Reaktion der Lernenden auf Fehler

zurückhaltend                      neutral                      entspannt

5. Allgemeine Atmosphäre in der Klasse

nicht so gut                      mittel                      sehr gut

Notizen / Beobachtungen:

Ευχάριστο υάγμα, δεν έμοιαζε με μάθημα.  
 Οι μαθητές (όλοι!) περφόρονταν ενθουσιασμένοι και απαντούσαν.

Anhang 1: Beobachtungsbogen (qualitative Unterrichtsbeobachtung)

*Markaki Georgia*

Förderung der Mündlichkeit durch neurodidaktisch  
inspirierte Storytelling-Methoden: Eine qualitative Studie  
bei DaF-Lernenden im Alter von 10 bis 13 Jahren.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.