

# Kollaborative Hörspielproduktion in einer mehrsprachigen Lerngruppe

Medienpädagogische und deutschdidaktische Aspekte

Laura Maria Mogl



University  
of Bamberg  
Press

## **43** Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kultur-  
wissenschaften der Otto-Friedrich-Universität  
Bamberg

Band 43

# Kollaborative Hörspielproduktion in einer mehrsprachigen Lerngruppe

Medienpädagogische und deutschdidaktische Aspekte

Laura Maria Mogl

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Arbeit hat der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel „Kollaborative Hörspielproduktion in einer mehrsprachigen Lerngruppe aus deutschdidaktischer Sicht. Medienpädagogische und schreibdidaktische Aspekte“ als Dissertation vorgelegen.

Gutachter: Prof. Dr. Ulf Abraham

Gutachterin: Prof. Dr. Tabea Becker

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Juli 2021

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg  
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press  
Umschlagbild: Colourbox, #20631273

© University of Bamberg Press, Bamberg 2023  
<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 1866-7627 (Print)      eISSN: 2750-848X (Online)  
ISBN: 978-3-86309-928-2 (Print)      eISBN: 978-3-86309-929-9 (Online)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-594708  
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-59470>

*Diese Arbeit widme ich meiner Familie.*



## **Worte des Dankes**

Dass diese Arbeit fertiggestellt werden konnte, habe ich einigen Personen zu verdanken, die ich gerne hier herausstellen möchte:

Zuallererst möchte ich mich bei Professor Dr. Ulf Abraham für die geduldige, ermutigende Unterstützung bedanken. Ich bekam den Freiraum, die Themengebiete zu wählen, für die ich mich begeistern konnte und die mein Interesse auf sich zogen. Da ich somit länger benötigte, meinen Weg zu finden, stand er stets mit hilfreichen Ratschlägen und gewinnbringenden Denkanstößen zur Seite. Ich durfte durch diese intensive Zeit sehr viel lernen und nehme zahlreiche Erfahrungen und Erinnerungen mit, von denen ich mein Leben lang zehren werde. Ich danke dir von Herzen, lieber Ulf.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei Professorin Dr. Tabea Becker, die mir gleichfalls viele hilfreiche Strategien und Hinweise an die Hand gab, die ich gewinnbringend nutzen konnte. Vielen Dank, dass Sie sich so viel Zeit für mich genommen haben.

Ein besonders herzlicher Dank ergeht zudem an die großartige Unterstützung der Wunderburgschule Bamberg. Bernd Riemke beteiligte sich mit Begeisterung an der Unterrichtsplanung und -durchführung. In diesem Zusammenhang danke ich auch von Herzen meinen Studierenden Pauline Sandwall, Kristina Schreml, Annekatrin Steidele, Laura Wagner, Katharina Völk, Sabine Schleich und Christoph Nagel mit deren Enthusiasmus, Engagement und Geduld das Hörspielprojekt zu einem großen Erfolg wurde. Ihre Schüler\*innen werden großes Glück haben, von solch außergewöhnlichen Lehrkräften mit Herz unterrichtet zu werden.

Auch die Arbeit der Schüler\*innen der Untersuchungsklasse möchte ich hier honorieren: Sie beteiligten sich mit so viel Begeisterung sowie Freude am Unterricht. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Vielen Dank!



Schließlich möchte ich meiner Familie – insbesondere meinen Eltern – danken, die nie zögerten, mich in meinem Promotionsvorhaben zu unterstützen, mir immer wieder Mut zusprachen und mich darin bestärkten, meinen Leidenschaften zu folgen.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinem Doktorbruder Sebastian Tatzel bedanken, der mit zahlreichen Impulsen, Ideen, Durchhaltestrategien einen großen Anteil an der Fertigstellung dieser Arbeit trägt. Vielen Dank für diese schöne produktive Zeit, die wir beim *gemeinsamen Schreiben* so vieler Projekte hatten, durch die ich meinen Horizont und mein Wissen bedeutend erweitern durfte. Ich freue mich auf weitere Vorhaben!

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einführung – Idee und Ziele dieser Arbeit .....</b>	<b>13</b>
1.1 Gemeinsames Schreiben eines mehrsprachigen Hörspielskriptes als Chance für den Deutschunterricht.....	13
1.2 Erkenntnisinteresse.....	21
1.3 Aufbau der Arbeit.....	23
<b>I. Teil: Theoretische Grundlagen und Forschungsüberblick .....</b>	<b>26</b>
<b>2 Didaktisches Setting: Hörspielproduktion im Deutschunterricht .....</b>	<b>26</b>
2.1 Medien im Deutschunterricht .....	26
2.1.1 <i>Medium als adaptive Vorlage: Bilderbuch</i> .....	30
2.1.2 <i>Medium als Produktionsziel: Hörspiel</i> .....	35
2.2 Hörspielproduktion im Deutschunterricht.....	57
2.2.1 <i>Grundlegende Überlegungen: Stationen der Hörspielproduktion im Deutschunterricht</i> .....	60
2.2.2 <i>Hörspiel als Adaption eines Bilderbuches</i> .....	64
2.3 Mögliche Kompetenzerwartungen bzw. Ziele verbunden mit der Hörspielproduktion im Deutschunterricht.....	70
2.3.1 <i>Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen</i> .....	71
2.3.2 <i>Sprechen und Zuhören</i> .....	78
2.3.3 <i>Schreiben</i> .....	82
2.3.4 <i>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (und reflektieren)</i> .....	82
2.4 Zwischenfazit: Hörspielproduktion im Deutschunterricht .....	87
<b>3 Lerngruppen mit mehreren Sprachen/Sprachvarietäten .....</b>	<b>89</b>
3.1 Definitiorische Überlegungen zur Mehrsprachigkeit .....	89
3.2 Mehrsprachige Lerngruppen .....	95
3.3 Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht thematisieren .....	100
3.3.1 <i>Einbeziehen der Herkunftssprachen</i> .....	101

3.3.2 Berücksichtigung mehrsprachiger Literatur .....	103
3.4 Zwischenfazit: Mehrsprachigkeit der Lernenden im Deutschunterricht sinnvoll aufgreifen und sichtbar machen .....	117
<b>4 Konkretisierung des Unterrichtssettings: Schreiben als soziale Praxis .....</b>	<b>120</b>
4.1 Schreiben als Soziale Praxis .....	121
4.2 Gemeinsames Schreiben .....	129
4.2.1 Systematisierung der Verfahren des gemeinsamen Schreibens .....	140
4.2.2 Chancen gemeinsamen Schreibens in der (Grund-)Schule .....	146
4.2.3 Mögliche Herausforderungen des gemeinsamen Schreibens .....	152
4.3 Berücksichtigung sozialer Dimensionen in Schreibprozess- und Textproduktionsmodellen .....	154
4.4 Überlegungen zur Schreibkompetenz .....	165
4.4.1 Überlegungen zum Kompetenzbegriff – soziale Einbettung .....	166
4.4.2 Schreibkompetenz .....	167
4.4.3 Mehrschriftlichkeit .....	175
4.5 Schreibprodukt: Hörspielskript .....	186
4.5.1 Allgemeine Überlegungen zum Schreibprodukt .....	186
4.5.2 Schreibprodukt Hörspielskript .....	191
4.5.3 Schreibprodukte untersuchen: Textqualität .....	207
4.6 Zwischenfazit: Gemeinsames Schreiben eines Hörspielskriptes als soziale Praxis .....	211
<b>II. Teil: Qualitative Analyse .....</b>	<b>219</b>
<b>5 Untersuchung: Gemeinsames Schreiben eines Hörspielskriptes in einer mehrsprachigen Lerngruppe .....</b>	<b>219</b>
5.1 Methodisches Vorgehen und Projektverlauf .....	219
5.1.1 Auswahl des Bilderbuches .....	220
5.1.2 Unterrichtsverlauf .....	232
5.1.3 Untersuchungsdesign .....	240

5.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung.....	244
5.2.1 Konkretisierung der Untersuchungsklasse.....	244
5.2.2 Datenaufbereitung des Hörspielskriptes.....	251
5.2.3 Datenauswertung.....	253
5.3 Ergebnisse der Datenauswertung: Textqualität – Umgang mit Hörspielskript.....	259
5.3.1 Umgang mit neuem Muster – szenisches statt prosaischen Erzählens ...	260
5.3.2 Umgang mit akustisch nicht oder nur teilweise umsetzbaren Elementen	266
5.3.3 Integration simulierter Mündlichkeit .....	275
5.3.4 Fazit: Textqualität – Umgang mit Hörspielskript.....	295
5.4 Ergebnisse der Datenauswertung: Textqualität – Berücksichtigung der Rezipierenden.....	298
5.4.1 Einführung der Figuren .....	298
5.4.2 Nutzung des Zeichensystems Geräusch .....	307
5.4.3 Umgang mit mehrsprachigen Passagen.....	310
5.4.4 Aufbau der Szenen: roter Faden.....	321
5.4.5 Einschätzung der Lernenden: Berücksichtigung der Rezipierenden durch gemeinsames Schreiben.....	324
5.4.6 Fazit: Berücksichtigung der Rezipierenden .....	325
5.5 Ergebnisse der Datenauswertung: Inhaltliches/sprachliches Wagnis – Integration mehrsprachiger Elemente .....	328
5.5.1 Analyse der Hörspielskripte: Integration mehrsprachiger Elemente.....	328
5.5.2 Einstellung der Lernenden zur Integration mehrsprachiger Elemente in Hörspielen.....	363
5.5.3 Fazit: Inhaltliches/Sprachliches Wagnis – Integration mehrsprachiger Elemente .....	377
5.6 Methodische Reflexion.....	379
<b>6 Fazit: Gemeinsames Schreiben eines mehrsprachigen Hörspielskriptes .....</b>	<b>381</b>
<b>7 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>399</b>

7.1 Primärliteratur.....	399
7.1.1 Bilderbücher.....	399
7.1.2 Weitere literarische Print-Werke.....	400
7.1.3 Hörmedien.....	401
7.1.4 Filme.....	402
7.2 Sekundärliteratur.....	403
<b>8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>449</b>
<b>9 Anhang.....</b>	<b>452</b>
9.1 Hörspielskripte.....	452
9.2 Lerntagebuch .....	472





# 1 Einführung – Idee und Ziele dieser Arbeit

## 1.1 Gemeinsames Schreiben eines mehrsprachigen Hörspielskriptes als Chance für den Deutschunterricht

*Hörspiel – gemeinsames Schreiben – Mehrsprachigkeit:* auf den ersten Blick scheint es sich bei den in dieser Arbeit behandelten Themen um eine bunte Mischung zu handeln. Nähert man sich diesen Themenfeldern jedoch genauer, so lassen sich gewinnbringende Schnittmengen erkennen, die ich hier thematisieren möchte. Im Folgenden möchte ich zunächst den Zusammenhang dieser drei Begriffe verdeutlichen:

Die sinnvolle Integration von Medien in den Deutschunterricht wird bereits seit Langem gefordert. Herzig (2020: 101) fasst dabei drei Perspektiven zusammen, die eine schulische Auseinandersetzung mit Medien begründen: Zunächst argumentiert er mit der **Lebenswelt der Lernenden**, indem er feststellt, dass Kinder und Jugendliche „heute in einer medial geprägten (Um-)Welt bzw. Gesellschaft aufwachsen“ (ebd.). Der Schule fällt die Aufgabe zu, die Heranwachsenden darauf vorzubereiten, sich in solch einer Welt zu orientieren. Dies kann nur gelingen, wenn die gesellschaftlichen Entwicklungen sowie die lebensweltlichen Erfahrungen auch in den Unterricht Einzug finden. Darüber hinaus beachtet Herzig einen **innovations- und produktivitätsbezogenen Standpunkt**. Da insbesondere die digitalen Medien „eine enorme Bedeutung in gesellschaftlichen Bereichen wie Wissenschaft, Forschung, Handel, Industrie, Dienstleistungssektor, Kultur usw.“ (ebd.) einnehmen, muss die Schule der Aufgabe nachkommen, „Grundlagen dafür zu legen, dass die nachfolgende Generation auch zukünftig die Produktivität und Innovationsfähigkeit sicherstellt“ (ebd.), indem sie sich mit Digitalisierung und Mediatisierung auseinandersetzt. Schließlich nähert Herzig sich von einer **bildungs- und entwicklungsbezogenen Perspektive**, indem er der Schule die Aufgabe



zuschreibt, „eine kritische und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung anzuregen und Kompetenzen zu fördern, die Partizipation und aktive Mitgestaltung der digital geprägten Gesellschaft ermöglichen und identitätsstiftende und persönlichkeitsfördernde Wirkung entfalten“ (ebd.).

Gerade in den letzten Jahren treten hierbei insbesondere digitale Medien in den Vordergrund (vgl. z.B. Knopf/Abraham (Hg.) 2020a; Knopf/Abraham (Hg.) 2020b; Wampfler 2017). So wird beispielsweise die gewinnbringende Integration von Tablets und/oder Smartphones im Klassenzimmer gefordert (vgl. u.a. Knopf/von Brand 2016; Möbius/Steinmetz/Lang 2015 (Hg.)), der sinnvolle Nutzen von Apps im Deutschunterricht fokussiert (vgl. u.a. Krommer 2016; Knopf 2020; Uhl 2020) oder die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten von narrativen Computerspielen diskutiert (vgl. u.a. Boelmann 2015; Boelmann/Seidler 2013 (Hg.)). Einem Medium wird dabei jedoch vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt: dem Hörspiel. Dies ist sehr verwunderlich, denn das Hörspiel stellt ein Medium dar, das direkt in der Lebenswelt der Kinder anzusetzen ist. Sie kennen das Medium und können auf zahlreiche Hörerfahrungen zurückgreifen. Mithilfe von Hörmedien finden sie oftmals einen ersten Zugang zu literarischen Werken – ohne, dass sie bereits lesen können. Hörmedien begleiten zahlreiche Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit. Die KIM-Studie beispielsweise hebt hervor, dass „52 Prozent aller Sechsbis 13-Jährigen zumindest selten Hörspiele oder Hörbücher [hören], jeder Vierte regelmäßig (26 %)“ (MPFS 2018: 24). Darüber hinaus stellen die Autor\*innen der Studie fest, dass „[k]napp jedes dritte Kind [...] ein Lieblings[...]hörspiel [hat]“ (ebd.). Diese Feststellungen zeigen, dass Hörspiele von Kindern aktiv rezipiert werden und somit einen hohen Stellenwert bei ihnen einnehmen.

Dennoch widmet die Forschungslandschaft der Deutschdidaktik den Hörmedien vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit. Jedoch lassen sich auch einige Stimmen finden, die das Potenzial von Hörmedien betonen.

Jutta Wermke (1997) beginnt eine Hördidaktik anzustoßen, indem sie mit einer integrierten Medienerziehung im Fachunterricht die Abkehr von der ausschließlichen Buchorientierung im Deutschunterricht fordert. Sie möchte eine Hörerziehung im Deutschunterricht etablieren, indem sie dem Hören eine größere Bühne bieten und gleichermaßen die anderen Lernbereiche des Deutschunterrichts integrativ vernetzen möchte, wodurch eine bewusste Verbindung zum Lesen, Sprechen oder Schreiben geschaffen wird. Auf diesem Wege befasst sie sich intensiver mit der Integration von Hörmedien in den Deutschunterricht (u.a. 2003, 2004). Der Rezeption von Hörmedien wird daraufhin mehr Aufmerksamkeit geschenkt, so greift u.a. Gailberger (2008, 2011) den besonderen Nutzen, den Hörmedien in Bezug auf die Leseförderung einnehmen, auf. Gailberger demonstriert, dass sich das simultane Hören und Lesen positiv auf die einzelnen Teildimensionen der Lesekompetenz auswirkt. Auf diese Weise können gerade schwache Leser\*innen einen Lesetext besser verstehen, sobald sie während des Lesens gleichzeitig den Hörtext dazu hören. Hier helfen vor allem prosodische Elemente beim Textverständnis (vgl. hierzu auch Müller 2007: 105). Hüttis-Graff und Merklinger (2010) zeigen in ihrer Studie den Einfluss von Hörmedien auf den Zugang zur konzeptionellen Schriftlichkeit bei Vorschulkindern. Nach der Rezeption des Hörspiels zum Bilderbuch *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* (Baltscheit 2002) sollten die noch nicht des Schreibens mächtigen Lernenden zum Impuls „Schreibe deine Gedanken zu der Geschichte!“ (Hüttis-Graff/Merklinger 2010: 180) einer Begleitperson ihre Gedanken diktieren. In diesen diktierten Texten verwenden die Vorschüler\*innen aktiv sprachliche und mediale Muster<sup>1</sup> des Hörtextes. Die Autorinnen stellen dabei fest, dass die Kinder „[b]ei der Hörmedienrezeption [...] also

---

<sup>1</sup> Hüttis-Graff und Merklinger (2010: 195) verzeichnen dabei Versuche von Kindern, die Möglichkeiten des „lauten Schreibens“ fordern, um darzustellen, dass bestimmte Passagen im Hörtext lauter gesprochen werden.

nicht nur den Inhalt einer Geschichte [verstehen] und [...] Vorstellungsbilder [entwickeln], sondern [...] ebenso die sprachliche Gestaltung und Konzeption des Hörtextes wahr[nehmen]“ (ebd.: 196). Auch Karla Müller schenkt den Hörmedien mehr Aufmerksamkeit, indem sie mit ihrer Monographie *Hörtexte im Deutschunterricht* (2012) Möglichkeiten herausstellt, die Hörtexte für den Deutschunterricht bieten. Dabei legt sie ihren Fokus nicht nur auf die Rezeption, sondern auch auf die Produktion von Hörtexten. Sie hebt hervor, dass sie mit Hörtexten beides meine: „Texte zum Hören und Texte, die zu Gehör gebracht werden (im ersten Fall rezipieren die Schülerinnen und Schüler einen Text auditiv, im zweiten Fall produzieren sie einen akustischen Text)“ (Müller 2012: 9). Müller betont, dass gerade dem Aspekt *Hörbar-Machen* im Deutschunterricht mehr Beachtung geschenkt werden muss, wodurch der Fokus nicht nur auf dem Hören liegt, sondern auch die Bereiche des eigenen gestaltenden Sprechens sowie des Schreibens in den Mittelpunkt gerückt werden. Hierbei ist insbesondere das Hörspiel herauszustellen, da es sich um einen szenischen Text handelt, in dem ausschließlich auditive Gestaltungsmittel Anwendung finden. Die Gestaltung eines Hörspiels im Deutschunterricht birgt zahlreiche Potenziale, die genutzt werden können. Bereits Lermen (1975: 333) formuliert den großen Nutzen, der sich aus der Produktion eines eigenen Hörspiels in kollaborativer Arbeit ergibt, da diese die Möglichkeit biete, „Kommunikation zu realisieren“. Pauler (2010: 12) beschreibt Hörspiele als „auditive Texte, denen zwar zumeist ein schriftlicher Text zugrunde liegt, die aber in erster Linie als akustische Realisation [...] veröffentlicht werden“. Obwohl am Ende zwar ein akustisches Produkt entsteht, erfolgt der Prozess dorthin in der Regel zunächst schriftlich. Um ein Hörspiel zu realisieren, müssen die Lernenden somit erst mithilfe eines Hörspielskriptes ihr akustisches Endergebnis schriftlich planen. Durch die Produktion eines Hörspiels werden die Schüler\*innen mit einer Schreibaufgabe konfrontiert, in der sie ein klares Ziel erkennen

können. Gerade in der Schule erscheinen zahlreiche Schreibenlässe artifiziell und die Lernenden können nur selten einen konkreten Zweck in den Schreibaufgaben finden (vgl. Merz-Grötsch 2010: 40; Bachmann/Becker-Mrotzek 2010; Becker-Mrotzek 2012: 147). Ein Hörspielskript stellt jedoch die Voraussetzung zur Realisierung der akustischen Variante des Hörspiels dar, wodurch die Lernenden einen klaren Nutzen im Schreiben verorten können.

„The special joy of talking books lies less in the tale than in the telling.“ (Woronov 1990; zitiert nach Shokoff 2001: 174) In einem Hörspiel werden mündliche Kommunikationssituationen präsentiert. Diese äußern sich in Form von Dialogen oder auch Monologen. Um den Schüler\*innen hierzu einen erleichternden Zugang zu bieten, kann eine solche Schreibaufgabe in einem kollaborativen Schreibsetting angesiedelt werden. Die Lernenden erhalten somit die Gelegenheit in den mündlichen Austausch miteinander zu treten, wodurch die Überlegung besteht, dass sie mündliche Kommunikationssituationen leichter abbilden könnten.

Einem Unterrichtssetting, in dem Schüler\*innen gemeinsam schreiben, wird in den letzten Jahren auch im deutschen Forschungsdiskurs langsam mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Lehnert (1999, 2000, 2014, 2015, 2017) weist darauf hin, dass Schreiben nur selten eine Tätigkeit darstellt, die ein Individuum allein vollführt. Sie bezieht ihre Überlegungen dabei insbesondere auf Sharples (1999), der zentral herausstellt: „All writing is collaborative. It has to be.“ (Sharples 1999: 167) Auch Abraham (2015: 107) betont, dass „Lesen und Schreiben [...] soziale Akte [sind] und [...] den Dialog [erfordern]“. Schreiben die Schüler\*innen gemeinsam ein Hörspielskript, können sie ihre individuellen Erfahrungen einbringen und gemeinsam über mündliche Kommunikationssituationen nachdenken. Gerade durch den Austausch miteinander besteht die Möglichkeit, dass es ihnen leichter fällt, den Unterschied zwischen gesprochener und ge-

schriebener Sprache zu reflektieren, wodurch sie eher die Schwierigkeiten überwinden könnten, im Medium der Schrift einen Text zu formulieren, der den Anschein von Mündlichkeit erweckt. Die Dialoge, die die Lernenden in ihrem szenischen Text realisieren, sollen somit an mündliche Gesprächssituationen angelehnt sein. Dies bietet den Kindern die Gelegenheit, ihre eigene mündliche Sprachverwendung zu reflektieren. Sie denken darüber nach, wie sie selbst in mündlichen Kommunikationssituationen agieren.

Manche Schüler\*innen können insbesondere in der Mündlichkeit auf die Fähigkeit zurückgreifen, in mehreren Sprachen bzw. Sprachvarietäten zu kommunizieren. Die Klassenzimmer unserer Schulen spiegeln die Heterogenität unserer Gesellschaft wider. In vielen Familien wird neben dem Deutschen auch in einer oder mehreren anderen Sprachen kommuniziert. Diese „weiteren, in der Familie erworbenen Sprachen“ werden im Forschungsdiskurs als *Herkunftssprachen* bezeichnet „und damit vom Deutschen als Umgebungssprache abgegrenzt“ (Brehmer/Mehlhorn 2018: 9). Exemplarische Studien – z.B. Fürstenau/Gogolin/Yağmur (2003) oder Chlosta/Ostermann (2017) – können belegen, dass viele Schüler\*innen mit mindestens einer solcher Herkunftssprache aufwachsen. Das Aufwachsen in und der Gebrauch anderer Sprachen als des Deutschen äußert sich in der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin 1988; 2004). In den meisten Familien wird jedoch nicht ausschließlich in der Herkunftssprache kommuniziert. Reich (2005: 131) stellt heraus, dass insbesondere solche Familien die Regel bilden, „in denen die Herkunftssprache den größten Anteil an der Kommunikation hat, die deutsche Sprache aber daneben in einem gewissen Umfang verwendet wird [...]“. Die Herkunftssprachen werden demnach an die nächste Generation weitergegeben (vgl. ebd.: 127) und können somit oft über mehrere Generationen erhalten bleiben (vgl. Löser/Woerfel 2017: 577). Jedoch wird der Begriff *Herkunftssprache* auch durchaus kontrovers diskutiert. Küppers und Schroeder (2017: 60) beispielsweise merken an, dass „dessen Semantik

eine exkludierende, auf ein postuliertes Herkunftsland gerichtete Zuweisung vornimmt“ (Gürsoy/Roll 2018: 350). Auch Fürstenau (2011: 31) führt diese Kritikpunkte an, da „[d]ie regionale Herkunft von Migrantinnen und Migranten [...] kein eindeutiger Verweis auf die mitgebrachte Sprache [ist]“. So kommen beispielsweise „aus der Türkei [...] z.B. türkisch- und kurdischsprachige Menschen nach Deutschland, aus Polen romanes- und polnischsprachige usw.“ (ebd.). Der Begriff *Herkunftssprachen* bezieht sich allgemein „auf eine durch Herkunft und/oder Tradition begründete Verbindung mit der Sprache“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 177). Hier setzt die Problematik ein, dass eine solche Verbindung bei der zweiten und/oder dritten Generation oftmals nicht mehr zutrifft, da diese in Deutschland geboren wurden und somit selbst keine Migrationserfahrungen aufweisen, wodurch sie unterschiedlich mit ihren Herkunftssprachen umgehen<sup>2</sup> (vgl. Löser/Woerfel 2017: 577). Zu bedenken ist darüber hinaus, dass sich aufgrund des migrationsbedingten Sprachkontakts Aussprache, Grammatik und Wortschatz solch einer Herkunftsvarietät von der jeweiligen Standardsprache unterscheiden können (vgl. Gürsoy/Roll 2018: 352; Löser/Woerfel 2017: 578; Kniffka/Siebert-Ott 2012: 178; Lüttenberg 2010: 306). In dieser Arbeit möchte ich dennoch den Begriff *Herkunftssprache* verwenden, wenn ich von den Sprachen der Schüler\*innen spreche, die sie neben dem Deutschen sprechen. Dabei orientiere ich mich insbesondere an Brehmer und Mehlhorn (2018), die Herkunftssprachen in Beziehung mit anderen Begrifflichkeiten (*heritage language*, *Familiensprache*, etc.) setzen, wodurch sie weitere Bezeichnungen und die damit verbundenen Eigenschaften in ihrem Begriffsverständnis berücksichtigen und miteinbeziehen. Um die Erwerbsreihenfolge zu verdeutlichen, spreche ich im Folgenden von *Erstsprachen*.

---

<sup>2</sup> So nennt Rösch (2017: 199f.) ein Fallbeispiel, in dem ein Lernender der Grundschule seine Herkunftssprache Russisch sogar ablehnt und als einsprachiger Schüler wahrgenommen werden möchte.

Doch warum lohnt es sich überhaupt, mehrere Sprachen im Deutschunterricht zu thematisieren? In der Schule werden die Herkunftssprachen der Schüler\*innen nach wie vor selten berücksichtigt (vgl. z.B. Brehmer/Mehlhorn 2018: 75f.), obwohl die Rufe, diesen auch im Deutschunterricht einen höheren Stellenwert einzuräumen, immer lauter werden. Dies ist deswegen so wichtig, weil

*[g]erade im Deutschunterricht Schülerinnen und Schüler erleben und theoriegeleitet reflektieren [können], dass Mehrsprachigkeit eine verbreitete Realität ist und dass der Wechsel zwischen Sprachen nicht schädlich ist, sondern translinguale Praktiken der Sprachmischung, des Übersetzens (eine zentrale Alltagspraxis mehrsprachiger Kinder, die für ihre Eltern übersetzen) oder auch des rezeptiven Verstehens situativ funktional sein können, um Verstehen und Verständigung herzustellen. (Roll/Gürsoy/Boubakri 2016: 57f.)*

Um die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen aufzugreifen, bietet es sich insbesondere an, auf mehrsprachiges Unterrichtsmaterial (z.B. in Form von mehrsprachigen Büchern, Filmen oder auch Hörspielen) zurückzugreifen. Franz (2019: 250) betont hierfür auch die Möglichkeit, dieses Material mit den Kindern selbst zu erarbeiten. Hier schlage ich erneut den Bogen zum Hörspielskript: Schreiben die Lernenden nun in einem kollaborativen Unterrichtssetting ein Hörspielskript, so treten sie mit ihren Mitschüler\*innen in Kontakt. Gemeinsam denken sie über ihren mündlichen Sprachgebrauch nach, wodurch die mehrsprachigen Lernenden die Gelegenheit wahrnehmen können, auch ihre Herkunftssprachen zu bedenken, die sie vorwiegend in mündlichen Gesprächssituationen in ihrer Familie verwenden (vgl. Gürsoy/Roll 2018). Gemeinsam reflektieren sie mündliche Kommunikationssituationen, vielleicht denken sie in mehrsprachigen Lerngruppen sogar über das Gelingen einer mehrsprachigen Kommunikationssituation nach. Es stellt sich die Frage, ob die Lernenden dadurch die sprachliche Vielfalt, die ihr Klassenzimmer bietet, wahrnehmen, wodurch es einem Hörspielskript, in dem mehrere Sprachen zugelassen werden, gelingen könnte, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen sichtbar zu machen.

## 1.2 Erkenntnisinteresse

Die hier vorliegende Untersuchung fokussiert ein Unterrichtsszenario, welches im Sommer 2019 mit einer vierten Klasse einer Bamberger Grundschule durchgeführt wurde. Die Lernenden transformierten das 2013 erschienene Bilderbuch „*Hast du Angst?*“, *fragte die Maus* von Rafik Schami und Kathrin Schärer in ein Hörspiel, wodurch die Grundschüler\*innen den Stoff des visuellen Mediums in ein ausschließlich akustisches Medium überführen.<sup>3</sup> Für diese Adaption wählte ich ein offenes Format (vgl. Typologie nach Maubach 2019), wodurch die Lernenden hinsichtlich der Gestaltung eigene Ideen einbringen können. Somit entscheiden die Schüler\*innen selbst, ob sie die Inhalte der literarischen Vorlage übernehmen, erweitern oder sogar verändern.<sup>4</sup>

Hinsichtlich der Hörspielproduktion in der Grundschule werden jedoch häufig Zweifel geäußert. So führt beispielsweise Langer (2007: 24) Bedenken dahingehend auf, dass Grundschüler\*innen darin überfordert seien, „selbst hörspiel-dramaturgisch tätig werden zu müssen“ und stuft die Produktion eines Hörspiels somit eher für ein Vorhaben in der Sekundarstufe ein. Solche Sorgen sind auch bei Everling (1988) zu finden. Ich möchte mit dieser Untersuchung aufzeigen, dass die Hörspielproduktion neben literatur- auch sprachdidaktische Potenziale liefert, die zu nutzen sich lohnt, um zu demonstrieren, dass die Durchführung solch eines Vorhabens auch in der Grundschule möglich ist. Ein Ziel dieser Arbeit besteht darin, ein Unterrichtssetting zu erarbeiten, in dem eine solche Hörspielproduktion anzusiedeln ist. Dabei ist es zunächst die Aufgabe der Lernenden, ein Hörspielskript zu erstellen, welches als Grundlage für die

---

<sup>3</sup> Hinsichtlich der Begriffsverwendung orientiere ich mich hierzu an Schaudig (1992), die Folgendes abgrenzt: „Wird ein künstlerisches Werk aus dem Präsentationszusammenhang seines originären Mediums gelöst und für ein anderes Medium genutzt, so ist der Akt dieses Transformationsprozesses als Medienwechsel, sein Ergebnis als Adaption zu bezeichnen.“ (Schaudig 1992: 25; Herv. im Orig.)

<sup>4</sup> Hutcheon (2013: 9) verweist darauf, dass eine Adaption unterschiedliche Facetten aufweisen kann: „With adaption, we seem to desire the repetition as much as the change.“



anschließende Aufnahme fungiert. Die Schüler\*innen werden hierzu in Kleingruppen eingeteilt, wobei jede Kleingruppe unterschiedliche Teile des Bilderbuches transformiert. Die Kleingruppen verfassen die Szenen kollaborativ, sie durchlaufen also alle Phasen des Schreibprozesses gemeinsam. Auf diese Weise nehmen die Lernenden neben der Rolle von Schreiber\*innen auch die Rolle von Rezipierenden ein. Aufgrund dieser Doppelrolle soll es den Schüler\*innen gelingen, in ihren Texten gleichfalls die Leser\*innenperspektive zu berücksichtigen. Feilke (2017: 164) sieht zielführende Gelegenheiten im „Schreiben als adressatenorientierte kommunikative Handlung“, da dies die didaktischen Chancen bereithält, „die Leserperspektive schon frühzeitig in den Prozess einzubinden, um den Schreibenden auf diese Art und Weise Kriterien für die Qualität von Texten zu vermitteln“. Indem die Lernenden gemeinsam einen Text verfassen, soll es ihnen erleichtert werden, die Rezipierenden zu berücksichtigen. Darüber hinaus soll es den Lernenden aufgrund der Möglichkeit zum Austausch untereinander leichter fallen, die mündlichen Sprachgewohnheiten zu reflektieren, um in ihren medial schriftlichen Texten Mündlichkeit zu simulieren. Dadurch, dass das Projekt in einer mehrsprachigen Lerngruppe durchgeführt wurde, liegen in der Klasse unterschiedliche Herkunftssprachen bzw. Sprachvarietäten vor, die die Lernenden in ihre Textprodukte integrieren können.

Im Rahmen dieser Untersuchung sollen die in diesem Projekt entstandenen Textprodukte der Schüler\*innen hinsichtlich unterschiedlicher Schwerpunkte analysiert und ausgewertet werden. Einen **ersten Untersuchungsschwerpunkt** bildet dabei der Umgang mit der für die Lernenden neuen Textsorte Hörspielskript. Es soll analysiert werden, inwiefern es den Kindern gelingt, die Kriterien dieser Textsorte adäquat umzusetzen. Hierbei werden insbesondere formale, sprachliche sowie inhaltliche Kriterien fokussiert. Darüber hinaus werden die Textprodukte in einem **zweiten Untersuchungsschwerpunkt** dahingehend ausgewertet, inwiefern es den

Schüler\*innen gelingt, die Rezipierenden in ihren Texten zu berücksichtigen, wenn diese in kollaborativer Arbeit die Texte gemeinsam verfassen und somit die Doppelrolle in Form von Schreiber\*innen und Rezipierenden einnehmen können. Schließlich soll in einem **dritten Untersuchungsschwerpunkt** untersucht werden, ob und inwiefern die Lernenden die im Klassenzimmer vorhandene Mehrsprachigkeit berücksichtigen und in ihre Textprodukte integrieren. Projektbegleitend bearbeiten die Schüler\*innen zudem in Form eines Lerntagebuches einen Fragebogen, der sie dazu anregt, das Projekt in seinen unterschiedlichen Facetten zu reflektieren. Die Ergebnisse dieses Lerntagebuches werden teilweise herangezogen, um die Erkenntnisse der Textanalyse zu illustrieren, da diese Einblicke in die Einstellung der Schüler\*innen geben können.

Im Fokus dieser Untersuchung steht somit ein Unterrichtsprojekt, indem die Lernenden ein Bilderbuch in ein Hörspiel transformieren. Das Hörspiel gestalten die Schüler\*innen kollaborativ in Kleingruppen, wodurch sie die Chance wahrnehmen können, sich nicht allein, sondern gemeinsam mit dem Unterrichtsgegenstand auseinanderzusetzen. Die im Projekt angestrebten Kompetenzen erwerben sie somit gleichfalls zusammen. Um diese einleitenden Überlegungen mit Abrahams Worten (2015: 108; Herv. im Orig.) zu schließen: *„Kompetenten Umgang mit Sprache und Literatur kann ich grundsätzlich nicht als Einzelleistung denken.“*

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Um hierzu Erkenntnisse zu benennen, gliedert sich die Arbeit in unterschiedliche Teilschritte. In einem ersten Schritt fokussiere ich in *Kapitel 2* das didaktische Setting der Hörspielproduktion im Deutschunterricht. Wie bereits dargelegt soll in dieser Untersuchung mit Schüler\*innen einer vierten Klasse der Grundschule ein Hörspiel als Adaption eines Bil-

derbuches gestaltet werden. In den Ausführungen hierzu werden zunächst theoretische Aspekte zu den Medien Bilderbuch und Hörspiel herausgearbeitet, um dabei auch die Möglichkeiten der Narration in den jeweiligen Medien darzustellen. Ausgehend von diesen Überlegungen werden die unterschiedlichen Phasen der Hörspielproduktion konkretisiert, um anschließend das Hörspiel als Adaption eines Bilderbuches zu benennen. Schließlich sollen mögliche Ziele bzw. Kompetenzerwartungen formuliert werden, die mit der Produktion eines Hörspiels als Adaption eines Bilderbuches fokussiert werden können.

Unter *3 Lerngruppen mit mehreren Sprachen/Sprachvarietäten* möchte ich mehrsprachige Lerngruppen in den Vordergrund rücken und diese für die vorliegende Arbeit benennen. Wie bereits angedeutet bilden solche Lerngruppen mittlerweile den Unterrichtsalltag in Grundschulen. Die Klassenzimmer bieten das Potenzial, mehrere Sprachen aufzugreifen und diese sinnvoll zu nutzen. So soll in diesem Kapitel insbesondere herausgearbeitet werden, wie die Herkunftssprachen bzw. weitere Sprachvarietäten sinnvoll in den Deutschunterricht integriert werden können. Einen Schwerpunkt bildet hierbei das Berücksichtigen mehrsprachiger Literatur im Unterricht. Davon ausgehend soll die literarische Mehrsprachigkeit genauer beschrieben werden, um die unterschiedlichen Möglichkeiten darzulegen, auf die zurückgegriffen werden kann, um mehrsprachige Elemente in einen Text zu integrieren. Hierbei werden neben print-medialer Literatur auch audio-visuelle Medien sowie akustisch-auditive Medien betrachtet. Die Erkenntnisse dieses Kapitels werden in der späteren Analyse der Textergebnisse der Schüler\*innen herangezogen.

In *Kapitel 4* wird das Unterrichtssetting dieser Untersuchung schließlich weiter konkretisiert, indem das gemeinsame Schreiben als soziale Praxis herausgearbeitet wird. Dabei nimmt das gemeinsame Schreiben einen großen Stellenwert ein, dieses wird insbesondere in Orientierung an Lehnen (1999, 2000, 2014, 2015, 2017) in seinen unterschiedlichen Facetten

erarbeitet, um daraufhin mögliche Chancen und Schwierigkeiten solcher Verfahren zu überlegen. Im Anschluss daran möchte ich darlegen, inwiefern und in welchem Umfang Sozialität beim Schreiben in unterschiedlichen Schreibprozessmodellen berücksichtigt wird. Darauf aufbauend arbeite ich konkrete Überlegungen zur Schreibkompetenz heraus, um die Schwerpunkte für diese Untersuchung bewusst zu setzen. Darüber hinaus soll die Textsorte Hörspielskript genauer eingeordnet werden, um die formale, inhaltliche sowie die sprachliche Gestaltung herauszuarbeiten, die das Hörspielskript auszeichnet, um diese in der Analyse der Textprodukte der Schüler\*innen wieder aufzugreifen. Abschließend stelle ich Überlegungen dahingehend auf, wie Textprodukte von Schüler\*innen sinnvoll bewertet werden können, um über deren Textqualität zu urteilen. Hierbei werden die Überlegungen des Züricher Textanalyserasters von Nussbaumer und Sieber (u.a. 1994a, 1995) sowie Ausführungen zum schreibförderlichen Rückmelden und Beurteilen des literarischen Schreibens von Abraham, Brand und Bräuer (2022) berücksichtigt.

Aufbauend auf diesen Überlegungen wird im zweiten Teil der Arbeit unter *5 Untersuchung: Gemeinsames Schreiben eines Hörspielskriptes* die Untersuchung geschildert, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Die in der Untersuchung entstandenen Hörspielskripte der Schüler\*innen werden hinsichtlich der drei genannten Untersuchungsschwerpunkte analysiert, um Erkenntnisse zu verzeichnen.

# I. Teil: Theoretische Grundlagen und Forschungsüberblick

## 2 Didaktisches Setting: Hörspielproduktion im

### Deutschunterricht

Ausgangspunkt für diese Untersuchung bildet die Produktion eines Hörspiels im Deutschunterricht. Wie bereits eingangs beschrieben, wird hierbei ein Bilderbuch in ein Hörspiel transformiert. In diesem ersten Kapitel soll zunächst eine Konkretisierung des Medien-Begriffs erfolgen, um darauf aufbauend eine definitorische Annäherung an die beiden Medien *Bilderbuch* und *Hörspiel* darzustellen. Ausgehend davon soll das didaktische Setting der Hörspielproduktion im Deutschunterricht beschrieben und Überlegungen zur Adaption angestellt werden, um abschließend mögliche Ziele bzw. Kompetenzerwartungen für solch ein Unterrichtsetting zu formulieren.

### 2.1 Medien im Deutschunterricht

Im Alltagssprachlichen Gebrauch besteht eine eher unbedachte Verwendung des Begriffs *Medium* in unterschiedlichen Kontexten. In einem ersten Impuls denken viele dabei vermutlich an die sehr präsenten Massenmedien, wie beispielsweise Internet, Fernsehen und ähnliche Erscheinungen (vgl. Wrobel 2010: 29). In Kontext der Mediendidaktik Deutsch wird meist Faulstich (2002: 26) zitiert, der ein Medium als „[...] ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz“ beschreibt. Staiger (2007: 213) verweist darauf, dass sich ein deutschdidaktischer Medienbegriff „im Spannungsfeld der Basis- und Bezugsdisziplinen der Deutschdidaktik zu verorten [hat], also der Sprach- und Literaturwissenschaft, der Kommunikations- und Medienwissenschaft und der Erziehungswissenschaft sowie deren Bezugswissenschaften“. Er

zieht aus diesem Grund unter Berücksichtigung des medienintegrativen Deutschunterrichts (Wermke 1997) das Medienkonzept von Schmidt (2003) heran und versteht dieses als „*integrativen Medienbegriff*“ (Staiger 2007: 213; Herv. im Orig.). Schmidt unterscheidet hier zwischen vier Komponenten bzw. Dimensionen von Medien, die aufeinander bezogen werden müssen:

- Medien als **semiotische Kommunikationsinstrumente**: gesprochene Sprache, Schrift, Bilder und Töne (vgl. Schmidt 2003: 354)
- Medien als **technisch-mediale Dispositive** bzw. **Medientechnologien**: Schreib-, Druck-, Film- und Fernsehtechnologien (vgl. ebd.)
- Medien als **Organisationen und Institutionen**: Verlage und Fernsehanstalten sowie Schulen (vgl. ebd.: 355)
- Medien als **Medienangebote**: Bücher, Radiosendungen, Filme, Internetseiten (vgl. ebd.)

Staiger (2007: 213) betont, dass sich diese Dimensionen insbesondere für die Deutschdidaktik eignen, da sie stets „*in Beziehung zu einander*“ und in „*Wechselwirkung miteinander*“ betrachtet werden, wodurch auch die Beziehung der Deutschdidaktik zu anderen Fächern offenkundig wird. Ziel ist es dabei, „einen mehrperspektivischen Zugang zu Medien“ (Staiger 2007: 214) zu erhalten. Auf diese Weise wird die „primäre Orientierung des Deutschunterrichts an dem Zeichensystem Schrift und dem Medium Buch durch eine Auseinandersetzung mit allen in der Medienkultur relevanten Zeichensystemen und Medien [...] erweiter[t]“ (ebd.). Dadurch verhindert dieser „intermediale[...] Blickwinkel [...] die einseitige Orientierung am Leitmedium [...] und öffnet die Perspektive auf das Zusammenspiel und die Wechselbeziehung von Medien in allen Dimensionen (semiotisch, technisch, organisatorisch und textuell)“ (ebd.).

Wermke (2012: 93) empfiehlt, im Deutschunterricht die Funktion von Medien zu berücksichtigen: Sie vermitteln „Inhalte zwischen einem Sen-

der und einem Empfänger“. Herzig (2020: 103) stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass ein Buch „als bloßer Gegenstand noch kein Medium [darstellt], sondern [...] erst durch die kommunikativen Zusammenhänge, in denen es steht, zu einem Medium [wird]“. Dies zieht die Folgerung nach sich, ein solcher Medienbegriff umfasse „sowohl technische Geräte bzw. die technologische Basis zur Übertragung, Speicherung, Wiedergabe oder Verarbeitung von abbildhaften und symbolischen Zeichen als auch die dadurch realisierten Medienangebote und deren funktionales Zusammenwirken im Kontext von Kommunikation“ (ebd.). Diesen Überlegungen folgend können Medien – ähnlich wie zuvor bei Wermke – als Mittler verstanden werden. Dies stellt auch Tulodziecki (2020) heraus, indem er Medien gleichfalls als Mittler beschreibt,

*durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung erzeugt, übertragen, gespeichert, verarbeitet und/oder wiedergegeben werden und grundsätzlich losgelöst vom Urheber oder dem ursprünglichen Sachverhalt in abbildhafter und symbolischer Form zur Verfügung stehen (Tulodziecki 2020: 91; vgl. hierzu auch Herzig 2020: 104).*

Tulodziecki betont, dass er hier bewusst auf potentielle Zeichen verweist, da diese „durch Medien erzeugten, übertragenen, gespeicherten, wiedergegebenen oder verarbeiteten (physikalischen) Signale erst dadurch zu Zeichen werden, dass ihnen von den an der Kommunikation beteiligten Personen Bedeutungen zugewiesen werden“ (Tulodziecki 2020: 91f.). Unter Berücksichtigung dieses Medienbegriffes werden Bücher, Zeitungen, Illustrierte, Film und Fernsehen, Radio und weitere Tonmedien, Videos und andere Bildmedien sowie computerbasierte Medien – diese schließen auch Smartphones und das Internet mit ein – als Medien eingeordnet (vgl. ebd.: 92). Durch diese kommunikative Grundkonstellation steht die zentrale Rolle von Medien hinsichtlich des „Austausch[s] des Individuums mit seiner sozialen und seiner digitalen Umwelt und mit sich selbst“ (Herzig 2020: 104) im Vordergrund. Dies äußert sich beispielsweise „durch die Rezeption eines Fernsehbeitrags über eine unbekannte

Region oder durch ein identitätsstiftendes Profil in einem Netzwerk“ (ebd.).

Ausgehend von diesen Überlegungen können mit Herzig (2020: 105) zentrale Konsequenzen formuliert werden, die die schulische Auseinandersetzung mit Medien betreffen: Aufgrund des starken Einzugs der Medien in alle Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen sollten in der Schule Gelegenheiten geschaffen werden, „in verschiedenen alltags-, freizeit-, berufs- und gesellschaftsrelevanten Handlungsfeldern Erfahrungen zu sammeln und Kompetenzen zur Orientierung und (Mit-)Gestaltung zu entwickeln“ (ebd.). Darüber hinaus sollen die Lernenden „ein Verständnis unterschiedlicher Zeichen- und Codierungssysteme“ entwickeln und „über ihre Funktion und Bedeutung bei der [...] Produktion von Medienangeboten“ (ebd.) reflektieren. Die Schüler\*innen setzen sich somit mit „der breiten Palette von Medienangeboten auf rezeptiver, produktiver und interaktiver Ebene“ auseinander. Schließlich betont Herzig, dass „Medien in ihrer Funktion der individuellen und gemeinschaftlichen Klärung des Selbst- und Weltverhältnisses [...] auf die Bedeutsamkeit [verweisen], sich in reflexiver Weise mit Einflüssen und Wirkungen von Medien auf verschiedene Lebens- und Gesellschaftsbereiche zu befassen“ (ebd.). Dieses medienintegrative Vorgehen ist bereits in Wermkes Überlegungen zu finden (1997), indem sie ausgehend vom veränderten Umgang mit Medien in der Gesellschaft – insbesondere der Heranwachsenden – darauf aufmerksam macht, dass neben dem Buch auch weitere Medien im Deutschunterricht Einzug finden sollten. Sie plädiert dafür, die Orientierung am Leitmedium Buch aufzubrechen, um den „modernen Medien“ (Vach 2005: 17) mit ihren eigenen Ästhetiken Raum zu geben (vgl. Wermke 1997: 53). Vach (2005: 17) schlägt vor, dass dies dadurch geschehen könnte, „dass Beziehungen zwischen Medien- und Buchkultur die Unterrichtsvorhaben bestimmen, Medienverbünde betrachtet und Medientexte gelesen werden [...]“. Wermke (1997: 117-122) setzt sich zudem



für eine verstärkte Berücksichtigung der Hörerziehung ein, in der sie auch dem Hörspiel eine zentrale Rolle zuschreibt.

Ausgehend von diesen Überlegungen möchte ich nun in den folgenden Unterkapiteln die Medien *Bilderbuch* und *Hörspiel* genauer einordnen und für die Untersuchung in dieser Arbeit konkretisieren, um darauf aufbauend das didaktische Setting der Hörspielproduktion als Adaption eines Bilderbuches zu erarbeiten, in dem das Bilderbuch als adaptive Vorlage und das Hörspiel als Produktionsziel fungiert.

## **2.1.1 Medium als adaptive Vorlage: Bilderbuch**

### **2.1.1.1 Bilderbücher**

Im Blick auf das vielfältige Forschungsfeld lassen sich zahlreiche Definitionsversuche zum Bilderbuch finden. Das Bilderbuch zeichnet sich insbesondere durch die Komponenten Text und Bild aus, die vor allem durch ihre Komposition überzeugen. Dies stellt bereits Bader (1976: 1) fest, indem sie es folgendermaßen beschreibt: „A picturebook is text, illustrations, total design [...]“. Auch Thiele (2011: 217) fokussiert diese Text-Bild-Beziehung, indem er auf „das komplexe[...] Wechselspiel von Darstellen und Erzählen“ verweist. Das multimodale Medium vermittelt seine Informationen somit über eine „*Kombination aus bildlichen und verbalen Codes*“ (Staiger 2019: 14; Herv. im Orig.), wodurch eine Verknüpfung zweier verschiedener Zeichensysteme entsteht: Die Handlung wird überwiegend durch den meist kurzen Text benannt<sup>5</sup>, während die Bilder größtenteils Stimmungen vermitteln, Figuren charakterisieren, Handlungsräume ausweisen und somit die Handlung zum einen vertiefen und zum anderen ausgestalten (vgl. Thiele 2011: 217). Bild und Text stellen deswegen eine untrennbare Verbindung dar, die eine komplexe Symbolik vermittelt

---

<sup>5</sup> Eine Ausnahme stellen hierfür textlose Bilderbücher dar.

(vgl. Thiele 2003a: 229). Gelungene Bilderbücher müssen in ihrer Gesamtheit betrachtet werden, da sich Schrift- und Bildtext gegenseitig beeinflussen (vgl. Staiger 2016: 135). Trotz dieser engen Verbindung können Bilderbücher durchaus textlos, jedoch niemals bildlos sein (vgl. Abraham/Knopf 2019: 3). Diese Bildebene näher betrachtend können unterschiedliche Stile verzeichnet werden, die die Kunst zur Verfügung stellt: „grafischer Stil (Zeichnung, Linie), malerischer Stil (Farbflächen), Karikatur, Fotorealismus, Collage, Abstraktion [...]“ (Abraham/Knopf 2019: 3) sowie „figürlich-gegenständliche Bildangebote“ (Thiele 2003a: 237).

Staiger (2019: 14) verortet das Bilderbuch als Medium in der Kinderliteratur. Er verweist darauf, dass im Bilderbuch Texte aus unterschiedlichen Genres<sup>6</sup> Einzug finden – beispielsweise Märchentexte, Abenteuer, realistisch-fantastische Geschichten, etc. (vgl. Staiger 2016: 135). Nähert man sich dem Bilderbuch mit der Medienkonkretisierung von Schmid (2003), so kann verzeichnet werden, dass das Bilderbuch die semiotischen Kommunikationsinstrumente Schrift und Bilder vereint und somit ein Medienangebot darstellt. Auch Wermkes (2012: 93) Überlegungen hinsichtlich eines Mediums greifen, da das Bilderbuch Inhalte zwischen einem Sender und einem Empfänger vermittelt. Somit kann das Bilderbuch als materieller Speicher beschrieben werden, der eine Erzählung „materialisiert, greifbar, transportierbar und reaktivierbar“ (Wrobel 2010: 29) macht, um die Medienüberlegungen Wrobels aufzugreifen. Auch dem Medienbegriff Tulodzieckis (2020: 91f.) folgend kann das Bilderbuch als Medium eingestuft werden: Seine Bedeutung als Medium nimmt es insbesondere durch die kommunikativen Zusammenhänge ein, in denen es steht (vgl. Herzig 2020: 103), da die Rezipierenden seinen Zeichen – Bild- und

---

<sup>6</sup> In der Literaturwissenschaft wird *Genre* oftmals synonym zur *literarischen Gattung* verwendet (vgl. Lamping 2007: 704), während der Begriff in der Filmwissenschaft herangezogen wird, um Filmgruppen inhaltlich-strukturell zu bestimmen (vgl. Hickethier 2012: 205). Der Genretitel gibt Aufschluss auf ein konkretes Gruppierungsmerkmal, welches unterschiedliche Ebenen fokussiert, wie z.B. die Ebene der Thematik, der Kultur, der Zeit oder der Topographie (vgl. Schweinitz 2011: 289).

Schrifttext – durch die Verarbeitung Bedeutung zuweisen. Das Bilderbuch fungiert somit als Mittler seiner Zeichen.

### 2.1.1.2 Narration im Bilderbuch

Aufgrund seiner multimodalen Beschaffenheit ermöglicht das Bilderbuch mehrsinnliche Zugänge (vgl. Staiger 2019: 14f.). Um die Narration in Bilderbüchern genauer erfassen zu können, unterscheidet Staiger (2016, 2019) unterschiedliche Dimensionen des Bilderbuches. Diese sind „nicht nur im konkreten Bilderbuch untrennbar miteinander verbunden, sondern auch im Hinblick auf dessen Analyse“ (Staiger 2019: 15). Die **narrative Dimension** fokussiert die Kategorien der Erzähltextanalyse: So wird auf der Ebene der *histoire* untersucht, *was* erzählt wird; auf der *discours*-Ebene geht man der Frage nach, *wie* erzählt wird (vgl. Staiger 2016: 139). Erstere rückt den Stoff der Erzählung in den Mittelpunkt. Meist präsentiert die Bildebene – mal mehr, mal weniger detailliert – den erzählten Raum der Erzählung, wobei verschiedene Funktionen verfolgt werden: Zum einen übernimmt der dargestellte Raum nur die Funktion einer Kulisse, zum anderen kann dieser die Charakterisierung der Figuren unterstützen oder sogar konkrete Werte oder Vorstellungen vermitteln. Die *discours*-Ebene untersucht, *wie* die Geschichte erzählt wird. Da jedes Bilderbuch individuell gestaltet ist, lässt sich keine verallgemeinernde Aussage über die jeweilige Aufteilung der Erzählaktivität von Bild und Schrifttext treffen. Im Bilderbuch müssen sowohl Bild- wie auch der Schrifttext berücksichtigt werden. In Orientierung am filmischen Erzählen<sup>7</sup> unterscheidet er aus diesem Grund zwischen einer verbalsprachlichen sowie einer bildlichen Erzählinstanz. Diese beiden Instanzen können sich im

---

<sup>7</sup> Staiger orientiert sich hierzu am Instanzenmodell filmischen Erzählens nach Kuhn (2013: 81ff.).

Bilderbuch entweder ergänzen (homogen) oder sich unterscheiden bzw. sogar widersprüchlich dargestellt werden (heterogen).

Die **verbale** Dimension rückt den Schrifttext in den Mittelpunkt, indem unter anderem die Wortwahl, die Textgestaltung sowie der sprachliche Stil genauer betrachtet werden. Hinsichtlich der Wortwahl kann in einem Bilderbuch auf konkrete Schlüsselwörter bzw. -phrasen zurückgegriffen werden, die im jeweiligen Werk häufig wiederholt werden. Hinsichtlich des sprachlichen Stils ist besonders die Tonlage des Textes interessant (vgl. Staiger 2019: 19f.).

Die **bildliche** Dimension beschäftigt sich mit den Mitteln der visuellen Gestaltung der Bilder sowie der Typographie (vgl. Staiger 2016: 136). Hierbei werden die grundlegenden Kategorien der visuellen Gestaltung betrachtet: Linie, Farbe, Raum und Fläche. Mithilfe von Komplementärfarben können Kontraste dargestellt werden. Staiger (2019: 20) verweist zudem auf „symbolische Bedeutungsebenen bildlicher Codes, von der Farbsymbolik über archetypische und mythologische Symbole (z.B. Pflanzen- oder Tiersymbolik) bis hin zur Symbolik von Zahlen oder geometrischen Formen“. Die Raumgestaltung bietet vielfältige Möglichkeiten, bestimmte Elemente jeweils im Vorder-, Mittel- oder Hintergrund zu positionieren. Auch Aspekte der Typographie werden berücksichtigt, da unterschiedliche Schrifttypen verschiedene Wirkungen bei den Rezipierenden erzeugen.

Das Verhältnis bzw. das Zusammenspiel von Bild und Schrifttext fokussiert die **intermodale** Dimension. Während Thiele (2011: 224ff.) die Beziehung zwischen Schrifttext und Bild in die drei Kombinationsvarianten *Parallelität von Bild und Text*, *geflochtener Zopf* sowie *kontrapunktische Beziehung von Bild und Text* gliedert, verweist Staiger (2016, 2019) auf die Systematisierung von Nikolajeva und Scott (2006: 6ff.). Diese differenzieren fünf unterschiedliche Möglichkeiten, wie Bild und Schrifttext zueinander in Beziehung stehen können: Präsentieren sowohl Schrift- als

auch Bildtext ungefähr die gleichen Informationen, so kann von einem *symmetrischen Verhältnis* gesprochen werden. Füllen diese beiden Komponenten wechselseitig Leerstellen und ergänzen sich somit, liegt ein *komplementäres Verhältnis* vor. Von einer *Anreicherung* kann dann gesprochen werden, „wenn die Informationsvergabe durch das jeweils andere Zeichensystem ausgeweitet wird“ (Staiger 2019: 22). Ein *kontrapunktisches Verhältnis* tritt auf, wenn Schrifttext und Bild unterschiedliche Informationen aufweisen, „jedoch gemeinsam eine Erzählung vermitteln“ (ebd.). Schließlich kann ein *Widerspruch* vorliegen, sobald ein Ausschluss der über den Schrift- bzw. Bildtext vermittelten Informationen besteht, oder diese unvereinbar sind. Zu beachten ist hierbei, dass sich die unterschiedlichen Kategorien meist nur auf eine Einzel- bzw. Doppelseite im Bilderbuch anwenden lässt. Betrachtet man hingegen das ganze Bilderbuch, so kann es freilich zu Mischformen kommen (vgl. Staiger 2019: 21f.).

Schließlich fokussiert die **paratextuelle und materielle** Dimension die Paratexte, wie beispielsweise die Titelseite, sowie die Materialgestaltung des jeweiligen Bilderbuches. Zu den paratextuellen Elementen zählen Titel und Cover des Bilderbuches. Auch das Vorsatzpapier (oder *endpaper*) kann Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Die beiden Vorsatzpapiere des Bilderbuches können identisch gestaltet sein, oder Unterschiede aufweisen. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass sie die Erzählung weiterführen (vgl. Staiger 2019: 23).

Staiger demonstriert mit dieser Auffächerung der unterschiedlichen Dimensionen, dass das Medium *Bilderbuch* auf komplexe Narrationsmöglichkeiten zurückgreifen kann, die sich unterschiedlich zusammensetzen und somit eine ausführliche Analyse erfordern.

## **2.1.2 Medium als Produktionsziel: Hörspiel**

### **2.1.2.1 Hörmedien – eine Begriffsnäherung**

#### **Akustisch-auditive Medien**

Mediale Angebote, die ausschließlich akustische bzw. auditive Zeichensysteme verwenden, können den Hörmedien zugeordnet werden (vgl. Reißmann 2009: 116). Ein entscheidendes Element dieser Hörmedien besteht darin, dass Produktion und Rezeption dieser akustischen bzw. auditiven Zeichen zeitlich und lokal voneinander getrennt stattfinden können. Dies greifen gleichfalls Frederking, Krommer und Maiwald (2018) in ihrer Definition auf:

*Als akustisch-auditive Medien werden alle technisch bzw. elektronisch erzeugten Übertragungen bzw. Speicherungen von Tönen oder Schallwellen bezeichnet. Für die der Information und Kommunikation dienenden Formen akustisch-auditiver Medien ist dabei kennzeichnend, dass die Ton- bzw. Schallursprungsquelle zur Rezeption nicht lokal präsent sein muss. Für die akustisch-auditiven Speichermedien ist spezifisch, dass das gespeicherte Audio-Dokument ein zeitversetztes Hören möglich macht, d.h. dass Produktion und Rezeption nicht zeitgleich erfolgen müssen. Akustisch-auditive Medien erlauben mit anderen Worten entweder ubiquitäre oder/ und asynchrone Nutzung. (Frederking/Krommer/Maiwald 2018: 126)*

Auch Hochstadt, Krafft und Olsen (2015: 193) verweisen in der Charakterisierung der akustisch-auditiven Medien darauf, dass diese ein zeitlich versetztes Hören durch die technische Speicherung bzw. Erzeugung von Tönen oder Schallwellen ermöglichen. Auf diese Weise wird nicht nur ein zeitversetztes, sondern auch ein „ortsunabhängiges und wiederholtes Hören“ (Müller 2012: 15) gestattet. Im Forschungsdiskurs werden akustisch-auditive Medien unterschiedlich kategorisiert; überwiegend durchgesetzt hat sich mittlerweile ein weiter Hörbuchbegriff (vgl. Müller 2018: 218). Der Begriff *Hörbuch* – orientiert am englischen *audiobook* – fungiert in diesem Zusammenhang als „das zentrale akustische Speichermedium“ (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 193). Neben anderen versteht Frederking (2008) das Hörbuch somit als „Oberbegriff für alle akustisch-auditiven

Speicherungen von stimmlichen sprachlichen Äußerungen“ (Frederking/Maiwald/Krommer 2018: 134). Unterteilen lässt es sich in **Lesung**<sup>8</sup> und **Hörspiel**<sup>9</sup>. Im Folgenden soll ein Versuch skizziert werden, die Begriffe *Lesung* bzw. *Hörbuch* sowie *Hörspiel* genauer zu fassen und somit voneinander abzugrenzen.

### *Hörbuch/Lesung*

Wie schon erwähnt wird der Begriff *Hörbuch* uneinheitlich verwendet (vgl. Müller 2012: 15). Geprägt wurde er zunächst vor allem durch die Blindenhörbücherei, welche 1954 gegründet wurde. Diese sogenannten Blindenbücher versuchten, den ursprünglichen Text in akustischer Form möglichst vollständig wiederzugeben, indem beispielsweise auch Seitenzahlen oder Absätze im Sprechtext deutlich gemacht werden. Erst in den 90er Jahren wurde aufgrund der steigenden Popularität das Hörbuch als eigenständige Darbietungsform eingeführt (vgl. Fey 2004: 8f.; Binczek/Mütherig 2013: 467). Der Begriff wurde hierzu in Anlehnung an das amerikanische *audiobook* gewählt (vgl. Wermke 2004: 53; Frederking/Krommer/Maiwald 2018: 134). Im heutigen Forschungsdiskurs finden sich jedoch weiterhin sehr unterschiedliche Definitionen zum Hörbuch. Hachenberg (2004: 29) stellt sogar fest, dass kaum einheitlich geklärt ist, was unter dem Medium *Hörbuch* zu verstehen ist. Fey (2004: 7) beispielsweise sieht *Hörbuch* als Oberbegriff und fasst darunter unterschiedliche

---

<sup>8</sup> Der Begriff *Lesung* wird zudem häufig mit dem Begriff *Hörbuch* gleichgesetzt, oftmals ist dann von „Hörbüchern im engeren Sinne“ die Rede (vgl. Häusermann 2010: 11). In solchen Fällen nimmt der Begriff *Hörbuch* nicht mehr die Funktion eines Oberbegriffes für Hörmedien ein.

<sup>9</sup> Daneben treten noch weitere Formen auf, wie beispielsweise Archivaufnahmen, Multimediale Produkte oder Soundtracks, welche unter dem allgemeinen Begriff Hörtexte zusammengefasst werden (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 193).

Realisierungen des gesprochenen Wortes zusammen, welches auf Tonträgern gespeichert ist. Auch Haupt (2002) versteht das Hörbuch als Oberbegriff. Er verdeutlicht, dass es

*[d]erzeit zehn Arten von Hörbüchern gibt. Unter Hörbüchern werden [...] Sprachaufnahmen aller Art verstanden, die allein oder in Kombination mit Musik und Geräuschen auf Tonträgern (wie z.B. MC, CD oder DVD) angeboten werden. Das sind Original-Hörbuch, Lesung, Live-Vortrag, Hörspiel, Feature, Collage, Archivaufnahme/Tondokument, CD-ROM/Multimediaprodukt, die Ergänzung zum Buch und der Soundtrack mit Dialogen. (Haupt 2002: 323)*

Wermke (2004: 53) nimmt diese Unterteilung in ihren Überlegungen auf und berücksichtigt gleichfalls das Hörbuch „als Oberbegriff für Sprach-Hörmedien“; sie sieht allerdings darüber hinaus die weitere Verwendung des Begriffes: In diesem Fall setzt sie das Hörbuch im engeren Sinne mit einer *Lesung* – also dem „vorgelesene[n] Buch“ (ebd.) – gleich, welches auf einem Speichermedium festgehalten wird (vgl. hierzu auch Müller 2012: 15). Wermke grenzt dabei die Lesung vom Hörspiel ab. Bei der Lesung handele es sich zunächst hauptsächlich um die Vertonung von Prosatexten, während Hörspiele sich insbesondere der dramatischen Form bedienen, jedoch unabhängig davon, ob die Vorlage tatsächlich der Gattung Drama zuzuordnen ist. Auch Gattermaier und Siebauer (2014: 125) beschreiben Hörbücher im Sinne des Lesungsbegriffes als solche Medien, die eine vorgelesene Hörversion eines literarischen Textes darstellen. Diese Hörversion wird auf einem Speichermedium, wie beispielsweise einer CD, gespeichert. Meist wird der Text, der dem Hörbuch zugrunde liegt, ungekürzt und unverändert vorgelesen. Dies kann auch dann besonders reizvoll sein, wenn der Autor sein literarisches Werk selbst vorliest (vgl. hierzu auch Müller 2012: 16f.). Die Lesung bzw. das Hörbuch im engeren Sinne versuchen demnach, die literarische Vorlage möglichst originalgetreu abzubilden. Daraus ergibt sich, dass es in dieser Version eher seltener zu Kürzungen kommt (vgl. Wermke 2004: 53f.). Ein weiteres Merkmal eines Hörbuchs im engeren Sinne bzw. einer Lesung



besteht darin, dass nur ein\*e Sprecher\*in vorhanden ist<sup>10</sup> (vgl. Müller 2018: 218). Müller (2012: 15) verweist zudem darauf, dass Hörbücher im engeren Sinne nicht ausschließlich poetische Texte betreffen. Der vielfältige Markt hierzu stellt eine große Auswahl zur Verfügung. Charakteristisch nehmen Hörbücher bzw. Lesungen mittlerweile den Stellenwert eines eigenständigen Mediums ein, da sie sich nicht darauf beschränken, ein Buch zum Hören darzustellen, sondern eine eigene Hörszenerie entwickeln (vgl. Rühr 2010: 138).

### *Hörspiel*

Der Begriff *Hörspiel* wurde bereits 1924 durch die von Hans Siebert von Heister herausgegebene Zeitschrift *Der deutsche Rundfunk* geprägt. Die erste bekannte Definition hierzu wurde vermutlich von Hans Siebert von Heister selbst verfasst. Siebert von Heister fokussiert hier zunächst die Bearbeitung von Theateraufführungen für den Hörfunk (vgl. Binczek/Mütherig 2013: 467). Einige Jahrzehnte später versteht Frank (1963) das Hörspiel als

*ein für den Rundfunk abgefaßtes, in sich geschlossenes und in einer einmaligen Sendung von in der Regel 30-90 Minuten Dauer aufgeführtes, überwiegend sprachliches Werk, das beim Publikum eine der Kunst spezifische Wirkung hervorzubringen versucht und das in keinem anderen Medium ohne entscheidende Strukturveränderungen existieren kann. (Frank 1963: 23)*

Er stellt somit vor allem die damalige Gebundenheit des Hörspiels an den Rundfunk heraus. Um sich dem Hörspiel konkreter zu nähern, bietet sich ein Blick in dessen historische Entwicklung an. Mit der Etablierung des Rundfunks 1924 findet das Hörspiel als Medium im deutschsprachigen Raum seinen Anfang. Das erste deutsche Hörspiel – *Zauberei auf dem*

---

<sup>10</sup> Hier ist zu bemerken, dass diese\*r Sprecher\*in gleichfalls als Koautor\*in agiert, da sie\*er den Text ihrer\*seiner eigenen Interpretation folgend vorliest (vgl. Wermke 2004: 54; Müller 2018: 218f.).

*Sender*<sup>11</sup> (Hans Flesch) – fungiert als Originalhörspiel, da es „eigens für den Hörfunk geschrieben worden war“ (Müller 2012: 26). Bis 1928 bestand ein experimenteller Umgang mit dem Hörspiel. So gab es sogenannte wortorientierte Sendespiele, die auf schon vorhandenen literarischen Formen beruhten, wovon Klangspiele, die vor allem mit den akustischen Möglichkeiten des Mediums experimentierten, abzugrenzen sind (vgl. Berndt 1994: 22). Der Rundfunkkritiker Kurt Weill versucht diese Gedanken zu konkretisieren:

*Nun können wir uns sehr gut vorstellen, daß zu den Tönen und Rhythmen der Musik neue Klänge hinzutreten würden, Klänge aus anderen Sphären: Rufe menschlicher und tierischer Stimmen, Naturstimmen, Rauschen von Winden, Wasser, Bäumen und dann ein Meer neuer unerhörter Geräusche, die das Mikrophon auf künstlichem Wege erzeugen könnte, wenn Klangwellen übereinandergeschichtet und ineinanderverwoben, verweht und neugeboren werden würden. (Weill 1975: 130f.)*

Das **traditionelle Hörspiel** erlebte zwischen 1928 und 1930 eine erste Hochphase, welche jedoch von den nationalsozialistischen Interessen unterbrochen wurde. Nach 1945 konnte sich das Hörspiel erneut weiterentwickeln (vgl. Berndt 1994: 23), um zwischen 1950 und 1958 eine zweite Blütezeit zu erleben. Das Hörspiel wurde vor allem durch die Auffassung, eine literarische Gattung darzustellen, geprägt (vgl. Schmedes 2002: 37). Zahlreiche bekannte Schriftsteller\*innen – wie beispielsweise Bachmann, Böll, Dürrenmatt und viele weitere – schrieben nun auch Hörspiele. Hier entwickelte sich recht schnell eine eigene „Ästhetik dieser Kunstform“ (Müller 2012: 27). Es wurde vor allem die gesprochene Sprache fokussiert (vgl. Schneider 1991: 206), indem die Schreibenden versuchten, im Hörspiel besonders „die innere Wirklichkeit und das Nicht-

---

<sup>11</sup> Ein Abdruck des Manuskriptes kann eingesehen werden unter <http://hoerspiele.dra.de/vollinfo.php?dukey=3144172> (zuletzt aufgerufen am 26.02.2020). Bis heute gibt es jedoch kritische Stimmen, die in der Entstehung dieses Werkes keine „künstlerischen Ambitionen“ (Ohmer/Kiefer 2013: 19) verzeichnen können, und deswegen *Spuk* (Rolf Gunold) als erstes Hörspiel verstehen, da dieses literarische Züge zeige (vgl. Ohmer/Kiefer 2013: 19).

Sichtbare zu zeigen“ (Müller 2012: 27). Im Mittelpunkt stand also das „Innenleben von Personen, ihre Gefühle und Befindlichkeiten“ (Schneider 1991: 206). Resümierend kann das traditionelle – oder auch literarische – Hörspiel somit als Hörspiel der inneren Bühne betitelt werden (vgl. Huwiler 2005: 21). Ab den 1960er Jahren trat das sogenannte **Neue Hörspiel** in Erscheinung. Erstmals wurde dieser Begriff von Klaus Schöning 1968 verwendet (vgl. Schmedes 2002: 39), was er in seinen Überlegungen 1969 erneut aufgriff. Diese radikale Neu-Orientierung entfernte sich von narrativen Aspekten (vgl. Huwiler 2008: 277), indem es nun besonders das „[...] Ziel der Sprach-, Medien- und Gesellschaftskritik [...]“ verfolgte (Schöning; zitiert nach Müller 2012: 27). Sprache sollte nicht mehr nur Geschichten erzählen, sondern als akustischer Gegenstand in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken<sup>12</sup> (vgl. Huwiler 2008: 277). Hierfür „wurde konkretes Sprachmaterial – Gesprochenes, Gedrucktes, Sprachklichees – collagiert [...], unter Nutzung radiophoner Mittel [...] verfremdet und transparent gemacht“ (Schöning; zitiert nach Müller 2012: 27). Im **Original-Ton-Hörspiel**, welches sich zu Beginn der 1970er Jahre etablierte, wurden „originale“ Stimmen aufgenommen, die anschließend von einer Autorin oder einem Autor durch Montage zusammengefügt wurden (vgl. Berndt 1994: 37). Es wird somit auf authentisches Sprachmaterial zurückgegriffen, das durch Montage zu etwas Neuem wird. Ab Ende der 1970er Jahre trat wiederum eine neue Ausrichtung des Hörspiels in Erscheinung. Die sogenannte Akustische Kunst – auch **Ars Acustica** genannt (vgl. Berndt 1994: 40f.) – orientierte sich nun nicht mehr an Sprache, sondern wandte sich vor allem dem Klang zu (vgl. Müller 2012: 27). Nicht überall stieß diese neue Entwicklung auf Begeisterung, viele kritisierten „den Verlust des klaren Inhalts“ (Berndt 1994: 41). Aufgrund der Einführung des dualen Rundfunks 1985/86 musste das Hörspiel

---

<sup>12</sup> Eines der bekanntesten Beispiele ist *Fünf Mann Menschen* (1968) von Friederike Mayröcker und Ernst Jandl.

schließlich einen Rückschlag verkraften. Die Konkurrenz der neugegründeten Privatsender ließ das Hörspiel bis 1990 als die „vergessene Gattung“ zurück (vgl. Huwiler 2008: 281). Erst mit der Entwicklung diverser Hörbuchverlage<sup>13</sup> taten sich neue Perspektiven auf: Durch eine Kooperation<sup>14</sup> mit diesen konnten die Rundfunkanstalten finanziell erneut die Produktion zahlreicher Hörspiele ermöglichen (vgl. ebd.: 282). Nach der Wiedervereinigung und im weiteren Verlauf der 1990er Jahre fand das Hörspiel erneut ein breites Publikum. Häufig wird in diesem Zusammenhang von einem „Boom“ gesprochen (vgl. Köhler 2005: 8; Ohmer/Kiefer 2013: 52; Frederking/Maiwald/Krommer 2018: 133). Auch heute erfreuen sich Hörspiele – insbesondere bei Kindern – einer großen Beliebtheit<sup>15</sup> und können auf vielfältige Weise rezipiert werden. Aufgrund der Digitalisierung sind Hörmedien generell nicht mehr auf den Hörfunk oder ein Tonträger- oder Speichermedium angewiesen (vgl. Müller 2018: 213). Ab ca. 2004 findet somit eine „Entmaterialisierung“ von Hörmedien statt, da diese nun nicht mehr an eine CD gebunden, sondern digital im Internet vorhanden sind<sup>16</sup> (vgl. Rühr 2008: 176). Den Rezipierenden steht heute ein vielfältiges Angebot an medialen Hörtexten zur Verfügung, auf das sie individuell, einfach sowie problemlos zugreifen können und das ständig aktualisiert wird (vgl. Müller 2018: 214).

---

<sup>13</sup> Hierfür ist beispielsweise *Der Hörverlag* zu nennen.

<sup>14</sup> Solch eine Zusammenarbeit bietet neben zahlreichen Vorteilen jedoch auch Gefahren, die berücksichtigt werden sollten: So kann die Vermutung geäußert werden, dass „die Hörverlage das Hörspielprogramm des öffentlich-rechtlichen Rundfunks mitbestimmen“ (vgl. Panknin 2008: 9).

<sup>15</sup> Wie bereits eingangs beschrieben stellt die KIM-Studie (2018) fest, dass „52 Prozent aller Sechs- bis 13-jährigen zumindest selten Hörspiele [... hören], jeder Vierte regelmäßig (26%)“ (MPFS 2018: 24).

<sup>16</sup> Als ersten Downloadportal für Hörbücher wurde *Soforthoeren.de* 2004 gegründet. „Downloadportale stellen kein weiteres Speichermedium dar, sondern bilden eine neuartige Vertriebsvariante. Die in digitaler Form vorliegenden Daten werden dazu zwischen miteinander vernetzten Computern übertragen“ (Rühr 2008: 176).

Daneben können Hörspiele nach wie vor im Radio<sup>17</sup> angehört werden, kommen als Tonträger auf den Markt oder werden sogar als Live-Hörspiel präsentiert (vgl. Huwiler 2005: 25). Vor allem das umfangreiche Angebot an Streaming-Plattformen – wie beispielsweise SPOTIFY oder Audible – bietet eine vielfältige (meist kostengünstige) Auswahl an Hörspielen, die auch stark frequentiert wird (vgl. Mergen 2016).

Wie nach all diesen Ausführungen festzustellen ist, bietet das Hörspiel eine vielfältige, große Bandbreite an unterschiedlichen Ausrichtungen. Eine konkrete Definition scheint aus diesem Grunde schwer zu fassen. Hannes (1990) begnügt sich zunächst mit einer Aufzählung der unterschiedlichen Möglichkeiten:

*[V]on der fünfminütigen Kurzszene zur zweieinhalbstündigen Hörspielsoirée, vom Science-fiction zum Mundarthörspiel, von der Hörspielfassung eines Romans, Schauspiels oder Gedichts zum reinen Klangspiel eines Vertreters der Neuen Musik, vom journalistisch-dokumentarisch ausgerichteten Original-Stück zum produktionsaufwendigen, vielszenigen, phantastischen Hörfilm, vom Spiel mit konventionellem Handlungsgerüst zur sprachkritischen Zitatcollage, die jeglicher Handlung im herkömmlichen Sinn entbehrt. (Hannes 1990: 11).*

Huwiler (2005: 25) beschreibt das Hörspiel als eine „[e]lektroakustisch erzeugte [...] Kunstform“. Verortet „ist das Hörspiel auf theoretischer Ebene zwischen den beiden Polen *Dramatisierte Lesung* und *Akustischer Kunst* [...]“ (Huwiler 2008: 280; Herv. im Orig.). Wie die unterschiedlichen Entwicklungen des Hörspiels im Laufe des 20. Jahrhunderts zeigen, lassen sich mehrere Typen von Hörspielen unterscheiden, die vor allem durch ihre unterschiedliche Produktionsart – „also ob das Hörspiel von Musik, Klang oder dem gesprochenen Wort dominiert wird“ (Köhler 2005: 11) –

---

<sup>17</sup> Im Jahr 2001 konnte Franz Schätzlein von den ARD-Hörfunksendern „600 bis 800 Ur-sendungen pro Jahr“ verzeichnen (vgl. Huwiler 2005: 25). Jedoch betont Krug (2008: 7), dass das Hörspiel „heute aus den populären und hörerreichen Radioprogrammen nahezu vollständig verbannt [ist]. Es ist fast ausschließlich auf den öffentlich-rechtlichen Kultur-, Klas-sik oder Infowellen zu finden: Bayern2Radio (Bayerischer Rundfunk), hr2 kultur (Hessi-scher Rundfunk), MDR Figaro (Mitteldeutscher Rundfunk) [...] [etc.]“.

gekennzeichnet werden. Zu diesen Typen zählen das Sendespiel, das traditionelle Hörspiel sowie das Neue Hörspiel (Schall-, Klang- oder Originaltonhörspiel) (vgl. ebd.: 11f.).

*In Anlehnung an die Literaturtheorie unterscheidet man [weiterhin] verschiedene Hörspielgenres, wie z.B. Kriminal-, Fantasy-, Science Fiction- oder Horrorhörspiel, in Hinblick auf ihre Thematik. Hörspieltypen und -genres lassen sich dann wiederum beliebig miteinander kombinieren, so dass z.B. ein Hörspiel über eine Weltumseglung entweder als Schallspiel oder als Hörspiel mit einem Erzähler umgesetzt werden könnte. (Köhler 2005: 12)*

Betrachtet man das Hörspiel als Medium, kann ein Beobachter damit ganz unterschiedliche Aspekte bezeichnen:

*So kann man z.B. von technischen Gegebenheiten (etwa von der CD) ausgehen, von Inhalten (z.B. der gesprochenen Version von Tintenherz) oder auch von der Organisations- oder Verbreitungsformen (etwa das Hörbuch als Alternative zum Buch). (Häusermann 2010: 14f.; Herv. im Orig.).*

Die Mediendimensionen nach Schmidt (2003: 355) vereint das Hörspiel als Medium die semiotischen Kommunikationsinstrumente gesprochene Sprache und Töne, wodurch es als „Medienangebot“ (ebd.) genutzt werden kann. Auch Wermkes (2012: 93) Überlegungen hinsichtlich Medien als Mittler greifen, da das Hörspiel als Medium Inhalte zwischen einem Sender und einem Empfänger vermittelt. Dem Medienbegriff Tulodziecki (2020: 91f.) folgend kann die Kunstform Hörspiel gleichfalls als Medium eingestuft werden, da es als Mittler fungiert, indem Zeichen gespeichert und wiedergegeben werden. Die Inhalte des Hörspiels werden damit „greifbar, transportierbar und reaktivierbar“ (Wrobel 2010: 29). Bedeutung wird diesen Zeichen schließlich durch die Rezipierenden zugewiesen.

Ist ein Hörspiel die Adaption einer literarischen Vorlage, so muss hierfür nicht ausschließlich ein dramatischer Text herangezogen werden. Auch Prosatexte können in die Form eines Hörspiels transformiert werden.

Wermke verweist darauf, dass dazu „die Dialogisierung des Ausgangstextes und seine Vertonung, d.h. die Vermittlung auch der räumlichen Situation der Handlung durch akustische Signale [erforderlich ist]“ (Wermke 2004: 54). Hörspiele können somit bearbeitete Versionen eines literarischen Werkes sein. Diese Bearbeitung äußert sich meist in Form von Kürzungen, Einfügen von Dialogen in bestimmten Passagen oder in der Unterlegung mit Musik oder Geräuschen. Ein besonderes Charakteristikum besteht auch darin, dass die auftretenden Rollen von mehreren Sprecher\*innen gesprochen werden (vgl. Gattermaier/Siebauer 2014: 125). Ähnlich wie ein Bühnenstück ist ein Hörspiel vor allem durch das Element der Inszenierung geprägt. Wermke zieht hier das gelungene vergleichende Fazit: „das Hörbuch als Lesung macht einen literarischen Text hörbar, das Hörspiel bringt die Geschichte, die erzählt wird, zum Gehör“ (Wermke 2004: 53).

#### *2.1.2.2 Narration im Hörspiel*

Auditive Erzählungen zeichnen sich vor allem durch ihre Multimodalität aus, da zwei oder mehr akustische Mittel im Hörprodukt kombiniert werden (vgl. Mildorf 2017: 63). Auch Stöckl (2010: 45) verweist auf die Kombination der unterschiedlichen Zeichentypen, indem er festhält, „Radiotexte integrieren gesprochene Sprache, Geräusche und Musik“. Müller (2012: 29) versteht das Hörspiel als „eine Kunstform, in der mehrere Zeichensysteme einzeln oder in Verknüpfung auftreten und Bedeutung generieren“. Dies lässt sich mit dem Ansatz Schmedes (2002: 69) untermauern, der das Hörspiel als „semiotische[s] System bzw. als spezifische[s] kulturelle[s] System zur Vermittlung ästhetisch verarbeiteter Informationen“ betrachtet, was den Gedanken impliziert, „dieses System [umfasse] einzelne Zeichensysteme“. Diese übermitteln der Rezipientin bzw. dem Rezipienten eine konkrete Bedeutung, die sie bzw. er entschlüsseln

muss, indem spezifische Codes<sup>18</sup> aufgedeckt werden. Um die Verwendung des Begriffes Zeichensystem zu festigen, verweist Schmedes auf unterschiedliche einschlägige Ansätze, wie beispielsweise Meyer (1993: 233f.), die explizit von Zeichensystemen spricht, um die Ausdrucksmittel des Hörspiels zu kategorisieren. Zu diesen Zeichensystemen zählen „*Sprache, Stimme, Geräusch, Musik, Stille, Blende, Schnitt, Mischung, Stereophonie, elektroakustische Manipulation und Originalton*“ (Huwiler 2005, 57; Herv. im Orig.). In Orientierung an der von Metz vorgenommenen Differenzierung zwischen „filmique“ und „kinematographisch“ (vgl. Metz 1973: 49-53) unterteilt Schmedes diese Zeichen des Hörspiels in allgemeine und audiophone Zeichensysteme. Unter Ersteren versteht er die Zeichensysteme, die ohne technische Manipulation entstehen, also „sämtliche Formen gesprochener Sprache, stimmliche und musikalische Zeichen [...] Geräuschzeichen“ (Schmedes 2002: 68), Stille sowie alle Formen des Originaltons. Zu den audiophonen Zeichen, die er als interne Codes des Hörspiels sieht, zählt er „Blende, Schnitt und Mischung, Stereophonie sowie sämtliche Formen der Verfremdung allgemeiner akustischer Zeichen, aus denen eigene Bedeutungen hervorgehen“ (ebd.). Sie alle basieren auf Verfahren aus der Studioteknik (vgl. Schmedes 2002: 86)<sup>19</sup>. Im Folgenden sollen diese unterschiedlichen Zeichensysteme, auf die das Hörspiel zur Gestaltung der Narration zurückgreifen kann, genauer analysiert werden:

Unter das **Zeichensystem Sprache** fällt der konkrete Wortlaut des Hörspieltextes (vgl. Huwiler 2005: 58), also das gesamte Feld der linguisti-

---

<sup>18</sup> „Unter ‚Code‘ verstehen wir allgemein ein Regelsystem zur Hervorbringung und Interpretation von Zeichen bzw. Zeichenzusammenhängen.“ (Fischer-Lichte 1994: 10) Schmedes führt diese Überlegungen weiter, indem er Codes als Teil eines Zeichensystems versteht, das für ein bestimmtes Medium reserviert ist (vgl. Schmedes 2002: 30).

<sup>19</sup> Pauler (2010: 92) verweist jedoch darauf, dass „die Gliederung in einzelne semiotische Zeichensysteme [...] auch deshalb problematisch [wäre], weil beim Hören das Zusammenspiel der Zeichensysteme als ein Kontinuum wahrgenommen wird“.



schen Zeichen. Obwohl die Sprache auf einem Skript – also einer schriftlichen Vorlage – basiert, wird im Hörspiel selbst nur die gesprochene Sprache wahrgenommen (vgl. Schmedes 2002: 71).

*[Diese s]prachliche Bedeutungsvermittlung verläuft im Hörspiel ausschließlich über die Stimme, d.h. über eine wie auch immer ausgestaltete Figurenpräsenz. Die Stimme ist dabei selbst ein Kommunikationssystem, das eigene Bedeutungsstrukturen umfasst. Einerseits ist gesprochene Sprache als linguistisches Zeichensystem nicht ohne die Überlagerung der Stimme als paralinguistisches Zeichensystem zu denken, andererseits sind beide Ebenen voneinander abzugrenzen, da ihnen jeweils eigene Formen der Bedeutungserzeugung eigen sind. (Schmedes 2002: 71)*

Das Zeichensystem Sprache ist im Hörspiel neben den anderen bedeutungstragenden Zeichen meist am häufigsten vertreten (vgl. Huwiler 2005: 58), wodurch sprachliche Elemente (Monolog, szenischer Dialog) im Hörspiel zahlreich vorhanden sind. Sprachliche Artikulation kann sich über Figurenrede, im Monolog oder von einer Erzählinstanz gestalteten Passage sowie im Gesang äußern.

Das **Zeichensystem Stimme** kann sowohl dem verbalen sowie dem paraverbalen Code als auch dem nonverbalen Code zugeordnet werden. Ersterer berücksichtigt hierbei den Bereich der Sprache. Wie bereits unter dem vorausgehenden Zeichensystem erläutert, übermittelt bzw. trägt die Stimme den Bedeutungsgehalt der gesprochenen Worte. Hier findet jedoch immer eine Überlagerung mit paraverbalen Codes statt. Zu diesen zählen „klangliche oder ideolektale Merkmale der Stimme sowie intonatorische Besonderheiten wie Betonungsstruktur, Sprechpausen oder Satzmelodien“ (Schmedes 2002: 74). Durch diese paraverbalen Elemente kann beispielsweise die Stimmung einer Figur ausgedrückt, durch einen Akzent können Rückschlüsse auf die geographische oder soziale Herkunft einer Figur gezogen werden, wodurch diese genauer charakterisiert wird (vgl. Huwiler 2005: 59). Nonverbale Codes sind nicht sprachbegleitende paralinguistische Zeichen. Hierzu zählen sprachersetzende oder autonome Laute sowie Klangmaterial ohne semantischen Inhalt (vgl.

Schmedes 2002: 77). Huwiler nennt hierfür als Beispiel Zeichen wie Seufzen, Lachen oder Stöhnen (vgl. Huwiler 2005: 59). Der Stimme kommt eine entscheidende Funktion zu, denn sie „transportiert prosodische Informationen, die den Informationsgehalt des Gesagten stets interpretieren und dem Hörer das Verständnis erleichtern“ (Maubach 2014a: 6). Prosodische Mittel können „Unbestimmtheitsstellen im Text“ (Müller 2012: 76) füllen, wodurch beispielsweise der „emotionale Zustand einer Figur in einer Hörfassung leichter fasslich [wird]“ (ebd.).

Betrachtet man das **Zeichensystem Geräusch**, so kann festgestellt werden, dass die Bedeutungsstrukturen der Geräusche je nach Kontext oder Art des Hörspiels variieren können (vgl. Huwiler 2005: 59). Die unterschiedlichen Funktionszusammenhänge berücksichtigend differenziert Schmedes (2002: 78f.) drei Untersuchungsverfahren:

- *Differenzierung nach der Herkunft von Geräuschen:* Die Geräusche können hierbei entweder direkt von Menschen verursacht werden oder nicht direkt von Menschen verursacht werden. Des Weiteren können sie direkt auf ein Denotat bezogen werden oder sind nicht direkt auf ein Denotat beziehbar – in diesem Fall äußern sie sich symbolisch.
- *Differenzierung nach dem Bezug von Geräuschen:*
  - Auf einer paradigmatischen Ebene wird der semantische Bezug eines Geräusches untersucht; „bezeichnen die Geräusche Figuren der Handlung oder nicht, und bezeichnen sie reale oder irreale Geräusche?“ (Huwiler 2005: 60).
  - Auf einer syntaktischen Ebene tritt schließlich der syntaktische Bezug in den Mittelpunkt. Es wird untersucht, ob es sich um Hintergrund-, Vordergrund-, szenische, illustrierende oder autonome Geräusche handelt.

- *Differenzierung nach der Funktion von Geräuschen:*
  - Hier kann zunächst die Funktion von Geräuschen für den konkreten Kontext einer syntaktischen Einheit genauer betrachtet werden. Handelt es sich also um ein Inhaltselement (ist das Geräusch Teil eines narrativen oder dramatischen Handlungszusammenhangs), um ein symbolisches Ausdrucksmittel oder um ein rhythmisches – also Strukturelement.
  - Betrachtet man die Funktion des ganzen Stückes, so können leitmotivische Geräusche identifiziert werden.

Stuft man **Musik als ein Zeichensystem**<sup>20</sup> ein, so muss zunächst die Nähe der Musik zur Sprache genauer betrachtet werden. Schmedes (2002) orientiert sich hierbei an Faltin (1981):

*Man kann [...] von ‚Musik als Sprache‘, von ‚Sprachähnlichkeit‘, von ‚Sprachlichkeit‘ oder vom ‚Sprachcharakter‘ der Musik reden und Musik als eine Art Sprache auffassen. Man muß nur wissen, daß hier die Vokabel ‚Sprache‘ nicht Wortsprache meint, sondern Aussage- oder Vermittlungsform. (Faltin 1981: 49f.; zitiert nach Schmedes 2002: 80)*

Huwiler (2005: 61) differenziert hinsichtlich der Funktion von Musik im Hörspiel eine syntaktische sowie eine semantische Kategorie. Erstere umfasst die Musik, die das Hörspiel einleitet und beendet, sowie die Musikstücke, die Szenen miteinander verbindet und somit eine Brückenfunktion einnimmt. Hierzu betont Maubach (2014a: 7), dass der Musik eine strukturierende Funktion (vgl. hierzu auch Vach 2005: 72) zukommt, da

---

<sup>20</sup> An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die Einstufung von Musik als Zeichensystem umstritten ist. So verweist Schmitt (2012: 37f.) beispielsweise auf Harweg, Suerbaum und Becker (1967: 396), die dies mit der Nichtvergleichbarkeit von Sprache und Musik begründen: „Immanent und zeichentheoretisch gesehen haben Sprache und Musik weniger gemein als die Musik und andere Ereignisse auf der Ebene der Welt, mögen diese sein, was sie wollen, Sonnenuntergänge, Fußballspiele oder was auch immer.“ Schmitt (2012: 38) möchte jedoch an jenem Vergleich festhalten und setzt dem entgegen, dass „Musik und Sprache, im Gegensatz zu Sonnenuntergängen, bei allem Unterschied des transportierten Gehalts und semiotischen Aufbaus, künstlerische Ausdrucksformen darstellen und damit eine Grundlage für eine Gegenüberstellung besteht“.

sie in der Handlung Übergänge markiert. Die semantische Bedeutungsfunktion gliedert sich noch einmal auf in eine begleitende und eine erweiternde Funktion. Zu der begleitenden Funktion zählt die illustrierende Musik<sup>21</sup>, die charakterisierende Musik und die Musik, die dem\*der Hörer\*in hilft, das flüchtige gesprochene Wort intensiver wahrzunehmen und zu verstehen. Die Musik nimmt dann eine erweiternde Funktion ein, wenn sie eine additive Bedeutungsstruktur im Text erfüllt. Hierzu zählen „Antizipation, Kommentar, Ironisierung, Kontrast, Kontrapunkt und Verfremdung“ (Huwiler 2005: 61). In diesen Fällen kommt der Musik eine eigenständige Bedeutungsfunktion zu. Dies äußert sich beispielsweise darin, das innere Gefühlsleben einer Figur darzustellen, ohne dies auf der sprachlichen Ebene auszudrücken (vgl. Müller 2012: 30). Von dieser „Hörspielmusik“ (Huwiler 2005: 62) ist die „Musik im Hörspiel“ (ebd.) abzugrenzen. In diesem Fall ist die Musik selbst ein fester Bestandteil der Handlung. „[D]as musikalische Zeichen [kann] gleichsam eine ‚ikonische‘ Bezeichnungsfunktion innerhalb der Handlung übernehmen.“ (ebd.)

In der Charakterisierung der **Stille als Zeichensystem** zeigen sich einige Schwierigkeiten. Müller (2012: 30) beispielsweise versteht unter der Stille kein eigenes Zeichensystem, da es nur in Abhängigkeit von anderen Zeichensystem bedeutungstragend agiert. Schmedes (2002: 82) gibt zu bedenken, dass die Stille nur bedingt als Zeichensystem beschrieben werden kann, da sie kein Repertoire unterschiedlicher Zeichen bietet. Jedoch nimmt die Stille je nach Umfeld bzw. Präsentationform unterschiedliche Bedeutungen ein. Sie kann „[a]ls Strukturelement eines Hörspiels [...] aufgrund ihrer Stellung im syntaktischen Umfeld Zeichenfunktion einnehmen“ (Schmedes 2002: 82). Generell muss zwischen Stille sowie Pause und Schweigen differenziert werden, da diese einen paraverbalen Bestandteil des Zeichensystems Stimme darstellen (vgl. Huwiler 2005: 62).

---

<sup>21</sup> Hier kann man sich z.B. eine „düstere, dunkel instrumentierte, in Adagio-Tempi einhergehende Musik zur tristen, bedrückenden Szene“ (Hobl-Friedrich 1991: 76) vorstellen.

Die Stille kann nur dann als eigenständiges Zeichen beschrieben werden, wenn akustisch eine Leerstelle vorliegt (vgl. Schmedes 2002: 82) und keine sinnlichen Signale auftreten (vgl. Frank 1963: 112). Als Zeichensystem tritt Stille vor allem als kompositorisches Element in Klanghörspielen – meist im Neuen Hörspiel – auf. Dies ist beispielsweise in *Ophelia und die Wörter* (1969) von Gerhard Rühm der Fall, da dieses nur dann in seiner Gänze erfasst wird, wenn die Stille als strukturell eigenständig wahrgenommen wird (vgl. Schmedes 2002: 82). In narrativen Hörspielen ist sie eher seltener vorzufinden, denn eine Pause zwischen gesprochenen Worten fungiert als „paraverbales Element des Zeichensystems Stimme [...] [W]enn sie zwischen anderen Schallereignissen erfolgt, ist meist noch das Zeichensystem der Mischung bedeutungsgenerierend, da dieses die in der Regel auch dann noch wahrnehmbare Akustik im Moment der Pause regelt.“ (Huwiler 2005: 62)

Darüber hinaus kann zur Gestaltung der Narration im Hörspiel auf das Zeichensystem **Originalton** zurückgegriffen werden. Hierbei handelt es sich um akustisches Material, das bereits vorliegt und somit nicht für das Hörspiel aufgenommen wurde (vgl. Huwiler 2005: 67). Mithilfe von spezifischen Collage- bzw. Montagetechniken wird dieses akustische Material manipuliert, um dann „gegenüber dem Ursprungsmaterial neue syntaktische und semantische Bezüge“ (vgl. Schmedes 2002: 84) aufzuweisen. Hieraus können zum einen die sogenannten Originalton-Hörspiele entstehen, bei denen die Produktionsphasen umgekehrt werden: Es findet zunächst die Aufnahme akustischen Materials statt, um erst anschließend eine schriftliche Fixierung vorzunehmen (vgl. Schöning 1982: 38). Zum anderen kann der Originalton Einzug in Hörspiele finden, die zusätzlich aus anderen Zeichensystemen bestehen (vgl. Huwiler 2005: 67).

In der Postproduktion eines Hörspiels rücken die Zeichensysteme **Blende und Schnitt** in den Vordergrund. Diese sind „technische Verfahren zur Herstellung linearer Kontinuität im Hörspiel, die rein formal die

zeitliche Abfolge einzelner Abläufe betreffen“ (Schmedes 2002: 87). Die **Blende** ist ein eigenes Gestaltungsmittel des Hörspiels. Klippert (1977: 38) beschreibt die Blende als das „entscheidende Kunstmittel des Hörspiels“. Er differenziert folgende Arten von Blenden (vgl. ebd.: 39f.):

- *Raumbblende*: Mithilfe dieser Funktion können Raumbewegungen kenntlich gemacht werden, z.B. vom Hintergrund in den Vordergrund oder auch von einem Raum in den anderen.
- *Dimensionsblende*: Um den Übergang zwischen unterschiedlichen Ebenen – meist von einer realen zu einer imaginären – zu verdeutlichen (vgl. Huwiler 2005: 63) wird meist auf Filterungen oder Verzerrungen zurückgegriffen. Als ein frühes Beispiel hierfür fungiert *Malmgreen* (1929) von Walter Erich Schäfer: In den inneren Monolog des kurz vor dem Erfrieren stehenden Protagonisten werden einzelne Gespräche der Rettungsmannschaft eingeblendet.
- *Zeitblende*: Hierbei handelt es sich um eine Vor-, Rück- oder Simultanblende, welche vom Text vorbereitet und getragen wird.
- *Kompositions- oder Ausdrucksblende*: Unterschiedliche akustische Elemente werden durch Blenden bewegt bzw. kombiniert, wodurch sich „Kompositionsmuster, Verknüpfungen, Kontraste und Akzente“ (Klippert 1977: 40) ergeben.

Mit der Entwicklung des Neuen Hörspiels tritt auch der **Schnitt** in die Berücksichtigung der Hörspielgestaltung. Mithilfe des Schnitts wird ein Bruch im Hörspiel deutlich (vgl. Huwiler 2005: 63). „So lassen sich auch Hörspiele ohne explizit realisierten Erzähler als narrativ begreifen, da bereits Schnitte oder Blenden, die einen Zeitsprung signalisieren, auf eine vermittelnde Instanz deuten.“ (Mildorf 2017: 64)

Während Blende und Schnitt als Abgrenzung syntaktischer Einheiten oder als Gestaltung von Übergängen fungieren, bezieht sich die **Mischung** immer konkret auf eine syntaktische Einheit. Die Mischung berücksichtigt vor allem die „Lautstärkeverhältnisse simultan angeordneter,

überlagerter Zeichenschichten“ (Schmedes 2002: 88). Dass man als Hörer\*in beispielsweise einen Dialog in Verbindung mit einem akustischen Umfeld wahrnehmen kann, ohne dass dieses Umfeld den Dialog überdeckt, ermöglicht die Regulierung der Lautstärke (vgl. ebd.).

Wird das **Zeichensystem Stereophonie** genauer beleuchtet, so kann verzeichnet werden, dass „[d]ie Technik der Stereophonie [...] die Aufteilung von Informationen auf unterschiedliche Positionen im akustischen Raum [erlaubt]. Voraussetzungen dafür sind eine zweikanalige Aufnahme-, Übertragungs- und Wiedergabetechnik sowie zwei Lautsprecher.“ (Schmedes 2002: 89) Huwiler (2005: 64) verwendet hierfür den anschaulichen Titel „räumliche Schallquellenpositionierung“. Als Zeichensystem lässt es sich zum einen beschreiben, da dadurch verschiedene Positionen im Raum unterschieden werden können, zum anderen, weil es durch die Aufstellung der Schallquellen die Dimensionen des Raumes absteckt und somit als Mittel den Raum gestaltet (vgl. Schmedes 2002: 89). Ermöglicht die Stereophonie durch Anordnung der akustischen Schallquellen neue Informationen, kann sie als signifikantes Zeichensystem beschrieben werden (vgl. Huwiler 2005: 65). Ändert sich diese räumliche Anordnung kann beispielsweise „ein Perspektivwechsel – als Bewegung des Raums“ (Schmedes 2002: 90) oder „eine Bewegung im Raum“ angestrebt werden, die sich „als Positionswechsel vor dem Mikrophon, die durch den Hörer vor den Lautsprechern mitvollzogen werden kann“ (ebd.) äußert. Auf diese Weise kann auch die tatsächliche Bewegung des Menschen den Hörenden vermittelt werden, da eine „naturgetreue Abbildung von Räumen und Bewegungsabläufen“ (ebd.) abgebildet wird.

Schließlich kann das **Zeichensystem Elektroakustische Manipulation** genannt werden. Mithilfe von Studioteknik findet hierbei eine Verfremdung von akustischem Material statt, wodurch eine Erweiterung der Bedeutung eines Zeichens ermöglicht wird. Hierzu ist es notwendig, dass das Primärmaterial und das Manipulationsergebnis differenzierbar sind.

Ziel ist es, auf diese Weise die Verfremdung deutlich sichtbar – bzw. hörbar – zu machen (vgl. Huwiler 2005: 66f.).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass das Hörspiel auf eine komplexe narrative Struktur zurückgreifen kann, um den Rezipierenden den jeweiligen Inhalt zu übermitteln.

### 2.1.2.3 Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit

Werden Hörspiele rezipiert, so werden den Rezipierenden akustische Texte präsentiert, wodurch die gesprochene Sprache wahrgenommen wird. Werden Hörspiele jedoch geplant, so werden die später auditiv ausgeführten Elemente zunächst aufgeschrieben, wodurch die schriftliche Sprache vorherrscht. Hierbei liegt die Schwierigkeit darin, im Schriftlichen Mündlichkeit zu simulieren. Hörspiele zeichnen sich somit insbesondere durch ihr Spannungsverhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus, das ich in diesem Kapitel genauer fokussieren möchte.

„Das oppositionelle Begriffspaar verweist auf die grundsätzliche Möglichkeit, für die verbalsprachliche Kommunikation die gesprochene oder geschriebene Sprache zu verwenden“ (Mesch 2013: 266). Gesprochene und geschriebene Sprache werden von verschiedenen Gesetzmäßigkeiten bestimmt, die davon abhängig sind, ob der\*die Kommunikationspartner\*in im Raum ab- oder anwesend ist (vgl. Riehl 2018b: 286; Abraham 2016a: 18ff.). Stellt man sich eine prototypische Situation vor, in der gesprochene Sprache Anwendung findet, so ist diese meist in eine *face-to-face* Kommunikation eingebettet. In solch einer dialogisch angelegten Situation können neben non-verbalen Mitteln – Mimik, Gestik, Körperhaltung, Blickkontakt (vgl. Merz-Grötsch 2010: 22) – auch paraverbale Mittel – Stimmqualität, Stimmführung, Klangfarbe, Artikulation, Sprechtempo oder Prosodie (vgl. ebd.) – zum Einsatz kommen. Liegt eine Kommunikations-



situation der geschriebenen Sprache vor, so zeichnet sich diese insbesondere durch die räumliche und zeitliche Trennung der jeweiligen Kommunikationspartner\*innen aus. Hier besteht eine monologische Sprechsituation, die sich auf einen visuellen Kanal – die Schrift – beschränkt (vgl. Riehl 2018b: 286). Weiterhin können hinsichtlich gesprochener und geschriebener Sprache unterschiedliche Produktions- und Rezeptionsbedingungen unterschieden werden. In einer typisch schriftlichen Situation kann der Akteur für seine Äußerung mehr Planungszeit in Anspruch nehmen, als er dies in einer gesprochenen Kommunikationssituation tun könnte. In einer Gesprächssituation sind normalerweise beide Gesprächspartner\*innen anwesend, wodurch in der gesprochenen Sprache der Kontext ausschlaggebend für das Gespräch ist (vgl. Riehl 2018b: 286; Merz-Grötsch 2010: 22). Die Gesprächspartner\*innen können demnach auf die Aspekte, auf die sie sich in ihrem Gespräch beziehen, mit einem deiktischen Signal – z.B. „das da“ – verweisen und darauf zeigen, wodurch auch ein direktes Feedback möglich ist. Im geschriebenen Kontext hingegen liegt eine „situationsentbundene Kommunikationssituation vor“ (Merz-Grötsch 2010: 22) vor, weshalb aufgrund der räumlichen und zeitlichen Trennung der Kontext expliziert werden muss, wodurch die Kommunikationspartner\*innen die zu übermittelnden Informationen unter Berücksichtigung der Perspektive der Adressat\*innen dekontextualisieren und genau beschreiben (vgl. Riehl 2018b: 286). In der Rezeption gesprochener Sprache, die lediglich „linear“ (Riehl 2018b: 286) wahrgenommen werden kann, besteht die Herausforderung in der Flüchtigkeit solcher Äußerungen. In der geschriebenen Sprache hingegen können die Äußerungen überdauern, weshalb sie auch wiederholt gelesen werden können.

Um das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit im engeren Sinne zu beschreiben, wird insbesondere in der Linguistik das Konzept der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch und

Oesterreicher (1986; 1994) herangezogen. Sie beziehen ihre Überlegungen hierzu auf Söll (1974), der die mediale Systematisierung zwischen *code phonique* und *code graphique* um eine konzeptionelle Unterscheidung zwischen *code parle* und *code écrit* erweitert. Im Bereich des Mediums differenzieren sie somit zwischen einem phonischen und einem graphischen Code, um die „Realisierungsform[...] für sprachliche Äußerungen“ (Koch/Oesterreicher 1986: 17) zu bestimmen, während hinsichtlich der Konzeption einer sprachlichen Äußerung – d.h. die kommunikativen Strategien bzw. der „Duktus der Äußerung, also [...] die Ausdrucksweise, die für die jeweilige Äußerung gewählt wird“ (Riehl 2018b: 287) – zwischen den beiden Modi *gesprochen* und *geschrieben* unterschieden wird. Folgt man dieser Kreuz-Klassifizierung, so können vier unterschiedliche Diskurs- und Textsorten festgestellt werden:

- Medial und konzeptionell mündliche Texte (z.B. ein vertrautes Gespräch)
- Medial und konzeptionell schriftliche Texte (z.B. ein Gesetzestext)
- Medial mündliche und konzeptionell schriftliche Texte (z.B. eine Predigt oder ein Vortrag)
- Medial schriftliche und konzeptionell mündliche Texte (z.B. eine Grußkarte) (vgl. Mesch 2013: 266).

Die mediale Mündlichkeit und Schriftlichkeit beschreibt Riehl (2018b: 287) als „dichotomisch angelegt“, weil eine Äußerung entweder mündlich oder schriftlich getätigt wird. Die konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit hingegen muss als „Kontinuum“ (ebd.) aufgefasst werden, da sich die Äußerungen hier „zwischen einem Endpol extremer Schriftlichkeit und einem Endpol extremer Mündlichkeit“ (ebd.) bewegen können, weshalb Merz-Grötsch (2010: 23) darauf verweist, dass „die Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit fließend sind“. Konkrete Parameter beeinflussen, ob eine Äußerung nun eher als konzeptionell mündlich oder schriftlich einzuordnen ist. Zu diesen zählen Koch

und Oesterreicher (2011: 7) beispielsweise den Grad der Vertrautheit der Partner\*innen oder den Grad der emotionalen Beteiligung. Riehl (2018b: 288) stellt fest, dass „[d]iese unterschiedlichen kommunikativen Voraussetzungen [...] sich nun auch in unterschiedlichen sprachlichen Strukturen nieder[schlagen], die einmal sprechsprachliche Muster und einmal schriftsprachliche Muster umfassen“. Maas (2008: 329) spricht in diesem Zusammenhang von *orat* und *litterat*. In der gesprochenen Sprache erfolgt die Verarbeitung der Äußerung „online“ (Riehl 2018b: 288), weshalb komplexere Einheiten in kleinere Einheiten zerlegt werden, die dann aneinandergereiht werden, wodurch auch elliptische Konstruktionen – in Form von unvollständigen Sätzen – auftreten können. Die geschriebene Sprache erlaubt aufgrund der längeren Planungszeit hingegen eine komplexere Strukturierung der Äußerung, wodurch die Segmente nicht mehr aneinandergereiht, sondern „ineinander geschachtelt“ (ebd.) werden.

### *Konkretisierung Hörspiel*

Folgt man dem Konzept von Koch und Oesterreicher, so sind Hörspiele – sobald diese auditiv rezipiert werden – medial mündlich zu verorten, da hinsichtlich des Mediums die gesprochene Sprache vorliegt. Dennoch weist das Hörspiel durchaus Merkmale der Schriftlichkeit auf: So befinden sich Produzent\*in und Rezipient\*in räumlich sowie zeitlich voneinander getrennt. Darüber hinaus können Hörmedien beliebig oft angehört werden, wodurch sie nicht direkt die Flüchtigkeit aufweisen, die die gesprochene Sprache mit sich bringt (vgl. Hüttis-Graff 2012: 107). Des Weiteren werden die Äußerungen im Hörspiel nicht spontan getätigt, sondern zuvor schriftlich geplant. Betrachtet man nun die Planung bzw. Vorlage für ein Hörspiel – ein Hörspielskript –, so ist dieses als medial schriftlich einzuordnen, da es als geschriebener Text vorliegt.

Hinsichtlich der Konzeption lässt sich ein Hörspiel schwer einordnen. Obwohl im Hörspiel das gesprochene Gespräch von Kommunikationspartner\*innen wiedergegeben wird, weist es in seiner „sprachlichen Konzeption textuelle, pragmatische und linguistische Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auf“ (Hüttis-Graff 2012: 107). Hüttis-Graff verweist hierbei auf das Hörspiel zu *Disneys Bärenbrüder* (Bingenheimer/Szymczyk 2004), in dem „nicht nur der Wortschatz anspruchsvoll [sei], es werden auch Metaphern verwendet – wie ‚der braune Riese‘ für den Bären. Die erzählenden, situationsentbundenen Textteile sind zum Teil hierarchisch komplex gegliedert“ (Hüttis-Graff 2012: 107). Dennoch soll der zuvor schriftlich geplante Text auch in seiner Konzeption den Anschein von Mündlichkeit erwecken, indem konkrete Äußerungen verwendet werden, die den mündlichen Sprachgebrauch suggerieren (vgl. Abraham 2016b: 7), worauf erneut genauer eingegangen wird, wenn das Hörspielskript konkretisiert wird (vgl. hierzu Kapitel 4.5.2). Im Hörspiel liegt somit ein Spannungsverhältnis zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit vor.

## 2.2 Hörspielproduktion im Deutschunterricht

Möchte man Hörspiele im Unterricht thematisieren, so können hierfür nach Mergen (2016) drei Schwerpunkte unterschieden werden, die durchaus die Möglichkeit der Verknüpfung bieten, wodurch sie „als komplementär zu betrachten sind“ (ebd.: 136):

- **Analytisch-intermediale Zugänge:** In diesem Zusammenhang werden Hörtexte wie Lesetexte angesehen. Die Lernenden erarbeiten sich hierbei Aufgabenformate, die beispielsweise das „(geordnete) Notieren des Gehörten, das Herausfiltern wichtiger Informationen, das Sprechen über Gehörtes“ (ebd.) betreffen.
- **Ästhetische Zugänge:** Den Überlegungen Wermkes folgend wird das Hören von Hörspielen stets mit der Förderung einer ästhetischen

Wahrnehmung verknüpft, wodurch die Lernenden beim Hören auf solche Aspekte achten.

- **Handelnd-produktive Zugänge:** Aufgrund der Digitalisierung sowie der einfachen Verfügbarkeit von Kommunikationsmedien gibt es heutzutage schließlich vielfältige Möglichkeiten, selbst ein Hörspiel zu produzieren. Auch Müller (2018: 214) sieht im „Gestalten und Umgestalten von eigenen Hörtexten (durch Aufnahmefunktion bei fast allen Geräten und kostenlose Zugänglichkeit von entsprechender Software, z.B. ‚audacity‘)“ große Chancen für den Deutschunterricht.

Das Untersuchungsprojekt dieser Arbeit ist hauptsächlich auf der Ebene der handelnd-produktiven Zugänge anzusetzen, da mit den Schüler\*innen gemeinsam ein Hörspiel als Adaption eines Bilderbuches produziert werden soll. Solch ein Vorhaben kann sich im handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur, wie ihn Haas, Menzel und Spinner (1994) erstmals formulierten, ansetzen. Die Autoren betonen, durch die Doppelbegrifflichkeit „zwei Grundformen eines aktiv-produktiven Tuns der Schüler“ (Haas/Menzel/Spinner 1994: 18) zu berücksichtigen: „Einerseits den vielfältigen durch praktisches Handeln und den aktiven Gebrauch der Sinne bestimmten Umgang mit gegebenen Texten und andererseits das produktive Erzeugen von neuen Texten bzw. Teiltexen und Textvarianten.“ (ebd.) Handlungsorientierung zielt somit auf das Reagieren auf Texte in bildlich-illustrativer, musikalischer, darstellender oder spielerischer Weise ab, während Produktionsorientierung das Erzeugen von Texten meint. Obwohl die Autoren mit dieser Herangehensweise insbesondere die „fragend-entwickelten und rein kognitiv-analytischen Zugänge[...]“ (von Brand 2019: 4) kritisierten, „stand als Zieldimension das Verstehen von Texten nie ernsthaft infrage [...]“ (ebd.). Von Brand betont in diesem Zusammenhang die weite Auffassung des Verstehensbegriffs, da dieser auch emotionale oder affektive Erschließungsformen berücksichtigt. Auf diese Weise wird insbesondere der heterogenen Schülerschaft, in der individuelle Anforderungen im Fokus stehen, Rechnung

getragen (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994: 17). Hierbei rücken auch kooperative Lernformen verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit.

*Nicht nur für inklusiven Unterricht sind in den vergangenen Jahren auch die soziale Funktion und kollaborative Verfahren des Schreibens verstärkt diskutiert worden (vgl. Lehnen 2017, Abraham 2015), die wertvolle Anschlussstellen für kooperatives Lernen bieten. (von Brand 2019: 7)*

Von Brand (2019) systematisiert die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren in folgender Darstellung:

<b>Handlungsorientierte Verfahren</b>	<b>Produktionsorientierte Verfahren</b>
Durch praktisches, selbsttätiges Handeln und aktiven Gebrauch der Sinne bestimmter Umgang mit gegebenen Texten	Produktives (meist schreibendes) Erzeugen von Texten, Textteilen oder Textvarianten
<b>Szenische Verfahren</b> Vor allem unter Einsatz von Bewegung, Gestik und Mimik werden Textaspekte dargestellt. Wichtige Methoden sind <i>szenische Lesung, Standbild, Pantomime, szenische Interpretation, Puppenspiel, Schatten-spiel und szenisches Rollenspiel</i> .	<b>Konkretisation</b> Nicht explizit gegebene Informationen (Leerstellen) eines Textes werden aus dem Kontext erschlossen. Wichtige Methoden sind <i>Tagebucheintrag, Stream of Consciousness/innerer Monolog, Verfassen eines Anfangs/ Schlusses, Brief aus Figurenperspektive und Ausgestaltung von Ort/Zeit/Figuren/Handlung</i> .
<b>Akustische Verfahren</b> Texte oder Textstellen werden sprachlich und/oder klanglich/musikalisch dar gestellt oder untermalt. Wichtige Methoden sind <i>sinnbetonter Vortrag, Vertonung (Hörbuch, Hörspiel), Klangcollage, musikalische Untermauerung und Feature</i> .	<b>Transformation</b> Inhalte oder ästhetische Besonderheiten werden aktiv verändert, zum Beispiel indem sie aktualisiert oder in eine andere Textsorte umgewandelt werden. Wichtige Methoden sind <i>alternative Textpassagen verfassen, Perspektivenwechsel, Ändern der Textsorte, Aktualisierung, Gegenteil und Paralleltex</i> t.
<b>Visuelle Verfahren</b> Der Text oder Textteile werden (typo-)grafisch oder bildhaft dargestellt oder illustriert. Wichtige Methoden sind <i>Variation von Schreib- und Druckform, Bilder/Bildcollagen zum Text, Illustration und Literaturzeitung</i> .	<b>Restauration</b> Der nicht vollständige Primärtext wird möglichst originalgetreu wiederhergestellt. Wichtige Methoden sind <i>lückenhafte Texte, Gedicht zu Überschrift verfassen und Text aus Reizwörtern verfassen</i> .
<b>Audio-visuelle Verfahren</b> Texte werden in Kombination der o.g. Verfahren für Videoproduktionen inszeniert. Wichtige Methoden sind <i>Filmtrailer, Verfilmung und Figurencasting</i> .	<b>Rekonstruktion</b> Der nicht vollständige Primärtext wird unter Verwendung seiner Einzelteile möglichst originalgetreu wiederhergestellt. Wichtige Methoden sind <i>lückenhafte Texte mit Wortspeichern, Texte entflechten und zerteilte Gedichtzeilen oder Strophen zusammenfügen</i> .
<b>Synästhetisch-multimediale Verfahren</b> Im Kontext der neuen Medien lassen sich heute viele der oben genannten Verfahren und Methoden miteinander kombinieren, digital umsetzen und ggf. auch publizieren. Dabei verschwimmt mitunter die starre Trennung von handlungs- und produktionsbasierten Verfahren.	

Abbildung 1: Übersicht über mögliche Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung (von Brand 2019: 11). Markierung L.M.

Nicht nur aufgrund der neuen Medien bestehen mehrere Möglichkeiten, solche Verfahren gewinnbringend zu kombinieren. In einer Hörspielproduktion als Adaption eines Bilderbuches können mehrere der Verfahren Anwendung finden (vgl. Markierung in der Abbildung): So greifen hier

zunächst einmal *akustische Verfahren*, da der Ausgangstext vertont wird. Darüber hinaus stellt die Adaption des Bilderbuches eine *Transformation* in ein anderes Medium dar, wodurch die Form des Textes aktiv verändert werden muss, da hier ein Wechsel von einer prosaischen Erzählweise in eine dramatische erfolgt. Schließlich greifen während der Aufnahme auch *szenische Verfahren*, da die Lernenden den gestalteten szenischen Text szenisch vorlesen. Auf diese Weise können unterschiedliche Verfahren sinnvoll verknüpft werden, wodurch sowohl handlungs- wie auch produktionsorientierte Verfahren während der Hörspielproduktion Anwendung finden. Das Ergebnis kann hierbei nicht von der Lehrkraft vorausgeplant werden, da es von den Überlegungen der Schüler\*innen abhängig ist. Mithilfe der Produktion eines eigenen Hörspiels können Elemente der literarischen, ästhetischen und Medien-Erziehung verknüpft werden, indem eine medienkritische Nutzung des Mediums angestrebt wird (vgl. Wermke 2003: 19). Somit stellt „[d]as Realisieren eines eigenen Hörspiels [...] die [...] pädagogisch wertvollste Phase bei der Arbeit mit diesem Medium [dar]“ (Berndt 1994: 72).

### **2.2.1 Grundlegende Überlegungen: Stationen der Hörspielproduktion im Deutschunterricht**

Möchte man mit Schüler\*innen ein eigenes Hörspiel produzieren, müssen unterschiedliche Schritte durchlaufen werden. Insbesondere für die Sekundarstufe finden sich hierzu mittlerweile verschiedene Leitfäden, die im Unterricht genutzt werden können. Müller (2012: 131) stuft die Anleitung von Baader als „ausführlichste, aktuellste und beste Anleitung“ zur Hörspielerstellung ein. Obwohl Baader bei der Hörspielproduktion nicht auf eine literarische Vorlage zurückgreift, sondern sich die

Lernenden die Handlung im Hörspiel selbst ausdenken, soll sich im Folgenden vor allem darauf bezogen werden<sup>22</sup>.

**Schritt 1 – Erstellung eines Hörspielskriptes:** Der erste Schritt besteht darin, gemeinsam mit den Lernenden ein Hörspielskript zu erstellen. Fungiert ein literarisches Werk als Adaptionsvorlage, so wird dieses in diesem Schritt in ein Hörspielskript transformiert. Hierzu ist es sinnvoll, den Schüler\*innen die verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten bezüglich eines\*r Sprechers\*in nahezubringen. Somit muss eine grundlegende Unterscheidung zwischen Dialogen, Monologen sowie Erzählermitteilungen getroffen werden. Im Hörspielskript werden die einzelnen Szenen schließlich ausformuliert (vgl. Müller 2012: 131; Baader 2016: 43-48).

**Schritt 2 – Verteilung der Rollen:** Nach der Fertigstellung des Hörspielskriptes sollen die Sprecher\*innenrollen verteilt werden. Baader empfiehlt hierzu ein Rollencasting, wodurch verschiedene Kandidat\*innen vorsprechen dürfen. Damit die Schüler\*innen die Kandidat\*innen sinnvoll bewerten können, bietet es sich an, den Lernenden einen Beobachtungsbogen zur Verfügung zu stellen<sup>23</sup>, mit dessen Hilfe sie gezielt auf konkrete Aspekte, wie angemessene Lautstärke, passendes Sprechtempo, Klarheit sowie Betonung, achten. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, auch besondere Merkmale der Sprecherin bzw. des Sprechers – wie beispielsweise, ob er einen bestimmten Dialekt oder auch zusätzlich eine andere Sprache spricht – zu berücksichtigen (vgl. Müller 2012: 132; Baader 2016: 52f.).

**Schritt 3 – Vorbereiten auf das Sprechen:** Sind die Rollen verteilt, müssen die Lernenden auf das Sprechen für die Hörspielproduktion vorbereitet werden. Hier besteht die Gefahr, dass die Texte einfach nur abgelesen werden. Jedoch sollten die Rollen durch die Schüler\*innen zum Leben

---

<sup>22</sup> Für diese Ausarbeitung wurde die vierte Auflage (2016) herangezogen.

<sup>23</sup> Eine geeignete Vorlage hierfür findet sich bei Baader (2016: 53).



erweckt werden. Das heißt, diese müssen sich aktiv mit ihrer Rolle auseinandersetzen und versuchen, während der Aufnahme möglichst realistisch zu agieren<sup>24</sup>. Um sich mit der jeweiligen Rolle vertraut zu machen, bietet es sich an, dass sich die Lernenden Notizen in ihrem jeweiligen Skript machen. So können beispielsweise Randbemerkungen in folgenden Situationen beachtet werden:

- *Stellen, bei denen die Betonung besonders schwierig ist.*
- *Stellen, wo du deinen Einsatz nicht verpassen darfst.*
- *Stellen, an denen ein Mitspieler eine längere Passage allein spricht, du aber durch deine Reaktion zeigen musst, dass du ihm zuhörst und ihm zum Beispiel zustimmst, ihm ins Wort fällst oder dich ärgerst ...*
- *Stellen, bei denen du gleichzeitig sprechen und spielen musst, um deine Handlung durch Geräusche zu unterstützen. Bücke dich zum Beispiel wirklich, wenn deine Figur etwas aufhebt. (Baader 2016: 55)*

In verschiedenen Probedurchläufen können diese Notizen auch durch die Anmerkungen anderer Schüler\*innen ergänzt werden (vgl. Baader 2016: 55).

**Schritt 4 – Atmo und Geräusche:** Vach (2005: 73) führt aus, dass die Lernenden zur Hörspielproduktion Kenntnisse über die „auditiven Gestaltungsformen“ vorweisen müssen, „um die intendierten Beiträge angemessen und adressatengerecht zu gestalten“. Hinsichtlich der Nebengeräusche wird zwischen der sogenannten *Atmo*<sup>25</sup> und einzelnen *Geräuschen* unterschieden. Mithilfe der *Atmo* „sieht“ der Hörer mit seinem inneren Auge den Ort des jeweiligen Geschehens, ohne, dass bereits die

---

<sup>24</sup> Vor allem in Dialogssituationen ist darauf zu achten, dass beide Sprecher\*innen in das Gespräch eingebunden werden. Ist einem der Sprecher eine längere monologische Passage zugeteilt, so sollte der andere Sprecher darauf achten, möglichst realitätsnah zu agieren, indem er das Gesagte beispielsweise mit zustimmenden oder ablehnenden Geräuschen kommentiert. Auch bestimmte Nebengeräusche, die entstehen, wenn sich der Sprecher z.B. bückt, können mit eingebaut werden, indem der Sprecher während der Aufnahme tatsächlich besagte Handlung ausführt (vgl. Baader 2016: 54f.).

<sup>25</sup> *Atmo* leitet sich vom Wort *Atmosphäre* ab und bezeichnet die allgemeinen Hintergrundgeräusche, die mit einem bestimmten Ort assoziiert werden.

Handlung einsetzt. Geräusche versteht man hingegen als Bestandteile der Atmo. Im Hörspiel wird die jeweilige Handlung durch Geräusche untermalt, teilweise ersetzen sie sogar die Sprache<sup>26</sup> (vgl. Müller 2012: 132; Baader 2016: 56). Die Atmo und die einzelnen Geräusche können von den Lernenden durchaus selbst aufgenommen werden<sup>27</sup>. Viele Geräusche stehen aber auch bereits auf verschiedenen Internetplattformen zur Verfügung. Diese können unter Beachtung der Rechte für die jeweilige Hörspielproduktion importiert werden<sup>28</sup> (vgl. Müller 2012: 132; Baader 2016: 56f.). Des Weiteren besteht die Möglichkeit, die einzelnen Szenen mit Musik zu unterlegen. Die Musik kann hierbei unterschiedliche Funktionen erfüllen, indem sie beispielsweise eine Intro-Funktion einnimmt, die Szenen gliedert oder Orte und Stimmungen kennzeichnet und somit veranschaulicht (vgl. Müller 2012: 132). Es bietet sich eine fächerübergreifende Erarbeitung mit dem Musikunterricht an, hier können beispielsweise einzelne Passagen eigens komponiert und für das Hörspiel aufgenommen werden (vgl. Geister 2016: 113f.).

**Schritt 5 – Aufnahme:** Ein Aufnahmeplan gibt einen gelungenen Überblick über den Verlauf der Aufnahme. Hier kann jede Szene nummeriert und mit den wichtigsten Informationen, wie beispielsweise Anzahl und Namen der Sprecher\*innen, versehen werden. Des Weiteren kann hier nach der Aufnahme der Szene gekennzeichnet werden, dass diese bereits aufgenommen wurde. In vielen Handreichungen empfehlen die Autor\*innen, die Dialoge separat von den Geräuschen aufzunehmen und erst nachträglich zu mischen, jedoch ist es auch möglich, gewisse Geräuschkombinationen (z.B. Schritte, Wassergeräusche) schon während

---

<sup>26</sup> Baader (2016) empfiehlt hier vor allem die Reduktion der Hintergrundgeräusche. Es genügt ihrer Meinung nach, die Atmo zu Beginn und am Ende einer Szene einzuspielen, statt sie die ganze Szene hindurch einzusetzen.

<sup>27</sup> Hilfestellungen gibt es hierzu auf verschiedenen Internetseiten, wie beispielsweise [www.ohrenspitzer.de](http://www.ohrenspitzer.de) oder [www.ohrliestmit.de](http://www.ohrliestmit.de).

<sup>28</sup> Hilfreiche Links wären hierfür z.B.: [www.ohrenspitzer.de](http://www.ohrenspitzer.de), [www.auditorix.de](http://www.auditorix.de), [www.hoerspielbox.de](http://www.hoerspielbox.de) oder [www.soundarchiv.de](http://www.soundarchiv.de).

der Aufnahme miteinzuspielen (vgl. Vach 2005: 73). Die Aufnahme kann mit einem Aufnahmegerät erfolgen, diese wandeln die aufgenommenen Dateien gleich in das richtige Format um. Darüber hinaus ist auch eine Aufnahme mit einem Smartphone oder Tablet möglich. So weisen Knopf und von Brand (2016: 7) darauf hin, dass solche digitalen Endgeräte „[ü]ber die Ton[...]aufnahmefunktionen sowie kostenlos erhältliche Bearbeitungssoftware [...] ganze Produktionsstudios ersetzen“ können.

**Schritt 6 – Schnitt und Mix:** Nach der Aufnahme müssen die unterschiedlichen Szenen mithilfe eines Audioschnittprogramms zusammengeführt werden. Besonders beliebt ist hierfür der kostenlose Audioeditor *audacity* (vgl. Müller 2012: 134). Baader (2016) regt an, zunächst eine reine Sprachversion des Hörspiels zu erstellen, indem zuerst die gelungensten Sprachaufnahmen der einzelnen Szenen ausgewählt und chronologisch geordnet werden. Anschließend werden die Geräusche, Musik und Pausen ergänzt. In der Schlussredaktion wird darauf geachtet, dass die einzelnen Elemente, wie Lautstärke, Schnitt, Mischung, gelungen sind. Das fertige Hörspiel kann nun auf eine CD gebrannt werden (vgl. Baader 2016: 68f.). An dieser Stelle bietet sich auch eine Kooperation mit dem Kunstunterricht an, in dem die Lernenden ein Cover für die CD erstellen (vgl. Geister 2016: 114).

Baader berücksichtigt somit zentrale Schritte, die zur Produktion eines eigenen Hörspiels durchlaufen werden sollten. Die jeweiligen Schritte bauen dabei sinnvoll aufeinander auf. Dennoch kann das hier dargestellte Vorgehen auch durch andere Handreichungen ersetzt werden, die das Ziel der Hörspielproduktion verfolgen.

### **2.2.2 Hörspiel als Adaption eines Bilderbuches**

Baader (2016) baut ihre Überlegungen darauf auf, dass die Lernenden auf eine eigene Ideensammlung für ihr Hörspielskript zurückgreifen. Im

Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts besteht jedoch die Möglichkeit, das Hörspiel als Adaption einer literarischen Vorlage zu gestalten.

Der amerikanische Schriftsteller Alfred Uhry beschreibt den Prozess einer Adaption folgendermaßen: „Adapting is a bit like redecorating.“ (Alfred Uhry; zitiert nach Hutcheon 2013: V), wodurch er bereits zentrale Aspekte berücksichtigt. Adaptiert man etwas, greift man Dinge auf, die bereits vorhanden sind und „dekoriert“ diese neu. Der Begriff *Adaption* leitet sich vom lateinischen (*ad-*)*aptus* ab, das mit *angepasst* (vgl. Gfrereis 1999: 3) übersetzt werden kann. Hutcheon (2013) betrachtet den Begriff *Adaption* von drei unterschiedlichen Seiten. Zunächst sieht sie in diesem Begriff **das Produkt bzw. eine formale Einheit** („*formal entity*“ (Hutcheon 2013: 7; Herv. im Orig.)) repräsentiert, da die Adaption eine umfassende Umwandlung eines bestimmten Werkes anstrebt. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf den Wechsel eines Mediums bzw. eines Genres. Dies greift gleichfalls Huwiler (2005: 93) auf, indem sie mit dem „Begriff ‚Adaption‘ [...] allgemein die ‚Transposition‘ eines Schrifttextes oder von Teilen desselben in einen Text eines anderen Mediums [...]“ beschreibt. Dieser Medienwechsel stellt einen „Phänomenbereich des Intermedialen dar. Der Begriff bezeichnet einen Prozess der Transformation eines medienspezifisch fixierten Prätextes beziehungsweise Textsubstrats in ein anderes Medium [...]“ (Hachenberg 2004: 34). Darüber hinaus kann in einer Adaption ein Rahmen- bzw. Perspektivenwechsel angestrebt werden, der eine andere Interpretation des Stoffes kreiert. Ferner stellt die Adaption einen **kreativen Prozess** („*process of creation*“ (Hutcheon 2013: 8; Herv. im Orig.)) dar, denn „the act of adaption always involves both (re-)interpretation and then (re-)creation; this has been called both appropriation and salvaging“ (Hutcheon 2013: 8). Hutcheon verweist in diesem Zusammenhang auf die Autorin Priscilla Galloway, die mystische und historische Stoffe für Kinder adaptiert, um die Werke auf diese Weise zu erhalten, da diese Geschichten ohne eine „creative ‚reanimation‘“

(Hutcheon 2013: 8) keine Aufmerksamkeit erhalten würden. Auch in der Literaturwissenschaft beschreibt der Begriff *Adaption* den Prozess der „Umarbeitung eines lit[erarischen] Werks, um es – ohne den Gehalt wesentlich zu verändern – den strukturellen Bedingungen einer anderen Gattung oder eines anderen Mediums anzupassen [...]“ (Gfrereis 1999: 3). Schließlich versteht Hutcheon die Adaption von der **Perspektive ihres Rezeptionsprozesses** („*process of reception*“ (Hutcheon 2013: 8; Herv. im Orig.; vgl. hierzu auch Sanders 2006: 24) aus betrachtend als eine Form der Intertextualität. Diese Art von Adaption kann somit als „palimpsests through our memory of other works that resonate through repetition with variation“ (ebd.) verstanden werden. Hutcheon verweist darauf, dass beispielsweise Paul Andersons *Resident Evil* (2002) von jemandem anders rezipiert wird, der das passende Videospiel dazu gespielt hat, als von jemandem, der das Spiel nicht kennt.

Zusammenfassend stellt Hutcheon fest:

*In short, adaption can be described as the following:*

- *An acknowledged transposition of a recognizable other work or works*
- *A creative and an interpretive act of appropriation/salvaging*
- *An extended intertextual engagement with the adapted work*

*Therefore, an adaptation is a derivation that is not derivative – a work that is second without being secondary. It is its own palimpsestic thing. (Hutcheon 2013: 9)*

Insbesondere die Hörspieladaption eines literarischen Werkes kann eine zentrale Rolle im Deutschunterricht einnehmen, um das „bedeutsame Phänomen der Medienkonvergenz“ (Müller 2012: 28) zu berücksichtigen. Bei der adaptierten Fassung tritt meist ein Genrewechsel auf, da dieses häufig auf einem epischen Text basiert (vgl. Müller 2018: 219). Huwiler (2005: 93; 265) unterscheidet bei Hörspieladaptionen zwischen einer Übertragung, einer Bearbeitung sowie einer medialen Transformation. Eine **Übertragung** liegt dann vor, wenn einzelne Handlungselemente – beispielsweise die Figuren, Schauplätze oder Ereignisse – im gleichen (verbalen) Zeichensystem manifestiert werden. Dies kann sich z.B. darin

äußern, dass die Erzählinstanz im Schrifttext im Hörspiel mit dem gleichen Wortlaut durch eine Erzählerstimme wiedergegeben wird. Eine **Bearbeitung** findet sich dann, wenn eine narrative Struktur verändert wird, „sich aber noch im gleichen Zeichensystem manifestiert, wenn also zum Beispiel die heterodiegetische unpersonifizierte Erzählinstanz im Hörspiel sagt, die Frau sei alt, während sie in der Vorlage von einer analogen Instanz jung genannt wird“ (ebd.). Medial bearbeitet ist eine Version dann, wenn ein anderes Zeichensystem vorliegt. Dies „ist zum Beispiel dann der Fall, wenn eine Frau im Ausgangstext als ‚jung‘ bezeichnet wird, aber im Zieltext durch die Art der Stimme als jung erkennbar ist“ (Müller 2012: 28). Schließlich kann eine **mediale Transformation** vorliegen, wenn die narrativen Komponenten des Ausgangstextes partiell oder ganz durch spezifisch akustische Mittel, die nur ein akustisches Medium zur Verfügung stellt, transformiert werden.

*Dies ist zum Beispiel in dem Kinderhörmedium Die Königin der Farben der Fall, bei welchem der spärliche Text der Bilderbuchvorlage gute 4 Minuten in Anspruch nimmt, in der restlichen Zeit (ca. 35 Minuten) aber Musik und Geräusche die Geschichte erzählen. (Müller 2012: 28f.)*

Dieses Beispiel zeigt, dass auch bei einer Hörspieladaption nicht ausschließlich die Sprache des literarischen Prä-Textes im Vordergrund stehen muss (vgl. Huwiler 2008: 280).

In dieser Untersuchung fungiert ein Bilderbuch<sup>29</sup> – ein literarisches Printmedium – als adaptive Vorlage für das Hörspiel, das die Schüler\*innen gestalten. Schon Maubach (2014b: 14) betont, dass sich Bilderbücher „besonders gut als Vorlage für eine Hörspielproduktion eignen, denn sie geben Strukturen vor, lassen Kindern zugleich aber auch Raum für eigene kreative Gestaltungsmöglichkeiten“. Fokussiert man diese beiden Medien – Bilderbuch und Hörspiel – so findet ein „Medienwechsel von der Schriftlichkeit zur mediatisierten Mündlichkeit statt“ (Pross 2013: 389). Sprache fungiert als gemeinsames Element beider Medien (vgl. Maubach 2019: 104), jedoch wird diese im Bilderbuch medial schriftlich genutzt, während sie sich im Hörspiel medial mündlich äußert. Hier tritt die Stimme in den Vordergrund (vgl. Schrödel/Geist 2018: 153). Paraverbale Zeichen, wie beispielsweise Klangfarbe, Sprechmelodie, Sprechrhythmus, Tonhöhe oder Tempo, können die verbalen ergänzen und somit eine eigene Wirkung erzielen (vgl. Maubach 2019: 104). Für die Hörenden kann durch den Einsatz von Sprache sowie mithilfe der Erzähltechniken des Hörspiels – u.a. Einsatz von Stimme, Musikelemente, Geräuschkollagen, Lautstärke (vgl. Mahne 2007: 109) – eine innere Bühne gestaltet werden.

Maubach (2019: 105-109) erarbeitet eine Typologie, die Hörmedien nach Bilderbüchern unterscheidet, indem er den Grad der Veränderung des

---

<sup>29</sup> Bilderbücher zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie „ästhetische[...], erzählerische[...] und buchgestalterische[...] Limitierungen“ (Kurwinkel 2017: 34) überschreiten. Kurwinkel orientiert sich hierzu an Thiele (2003a: 203), der diese „Prozesse, Durchdringungen, Überlagerungen und schließlich Erscheinungsformen“ (Kurwinkel 2017: 34) als Entgrenzungen betitelt. Mit dem Begriff „*mediale Entgrenzungen*“ (ebd.; Herv. im Orig.) erweitert Kurwinkel diese Überlegungen und bezieht sich damit explizit auf Adaptionen von Bilderbüchern, die die „mediale[...] Grenze des Bilderbuchs“ (ebd.) überschreiten und „von einem *Medium* in ein anderes“ (ebd.; Herv. im Orig.) wechseln. Kurwinkel unterscheidet hierzu zwischen Filmadaptionen, digitalen Bilderbüchern, Adaptionen in Form von Theaterstücken oder auch Hörspieladaptionen. Letzteren schenkt er beachtlich wenig Aufmerksamkeit, indem er sie ausschließlich in einem Nebensatz erwähnt, und fokussiert in seinen Erläuterungen hauptsächlich die Filmadaptionen sowie die digitalen Bilderbücher.

Textes sowie das Verhältnis zwischen den verbalen und non-verbalen Zeichen berücksichtigt. Er unterscheidet drei Adaptionstypen hinsichtlich Hörmedien nach Bilderbüchern: Der Originaltext des Bilderbuches bleibt in der **(szenischen) Lesung** (vgl. Maubach 2019: 105f.) weitestgehend erhalten, es sind lediglich kleine Änderungen möglich. Geräusche und Musik treten hier nur vereinzelt auf und nehmen einen illustrativen Charakter ein. Ein szenischer Eindruck kann durch den bewussten Einsatz der Stimme der Sprecherin bzw. des Sprechers entstehen, indem sie bzw. er diese verstellt. Dies ist beispielsweise in der Lesung *Das Gröffelkind*<sup>30</sup> oder *Ein Schaff fürs Leben*<sup>31</sup> der Fall. Die **geschlossene Adaption** (vgl. Maubach 2019: 106f.) erlaubt ebenfalls nur kleine Änderungen des Originaltextes, die Rollen werden in dieser Version jedoch von unterschiedlichen Personen gesprochen. Die Bilder des Bilderbuches werden aufgegriffen, indem diese mithilfe der verfügbaren akustischen Zeichen umgesetzt werden. Geräusche und Musik erhalten somit eine bedeutungstragende Rolle und sind gleichwertig zum gesprochenen Wort einzustufen. Häufig ist der Anteil der verbalsprachlichen Passagen kleiner als jene, in denen Geräusche und Musik auftreten. So nehmen die verbalsprachlichen Passagen im Hörspiel *Die große Wörterfabrik*<sup>32</sup> von den insgesamt 13 Minuten nur fünf Minuten ein. In der **offenen Adaption** (vgl. Maubach 2019: 108f.) kommt schließlich die etablierte Hörspieldramaturgie zum Tragen. Der Text des Bilderbuches kann durch das Hinzufügen neuer Dialoge oder sogar neuer Handlungselemente verändert werden. Darüber hinaus kann die Gelegenheit genutzt werden, die Adaptionsvorlage multimodal zu erweitern, indem beispielsweise Lieder eingefügt werden. Geräusche und Musik nehmen in diesem Adaptionstyp einen zentralen Stellenwert

---

<sup>30</sup> Eine Adaption des gleichnamigen Bilderbuches von Axel Scheffler und Julia Donaldson (2007).

<sup>31</sup> Eine Adaption des gleichnamigen Bilderbuches von Maritgen Matter und Anke Faust (2006).

<sup>32</sup> Eine Adaption des gleichnamigen Bilderbuches von Agnès de Lestrade und Valeria Docompo (2010).



ein. Das aufgrund der auditiven Gestaltung bedingte Fehlen der piktoralen Ebene kann hier am einfachsten kompensiert werden, da zentrale Informationen der Bilder beispielsweise durch Geräusche oder Musik sowie durch Figurenrede übermittelt werden können. Maubach nennt hierfür beispielsweise die Hörspieladaption *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*<sup>33</sup> oder *Wir können noch viel zusammen machen*<sup>34</sup>.

In der Hörspielforschung wird häufig nur das Originalhörspiel als das „einzig echt ästhetische Produkt der Hörspielkunst“ (Huwiler 2005: 26) angesehen, während die Hörspieladaption literarischer Vorlagen als eine „Verlegenheitslösung“ (ebd.)<sup>35</sup> bezeichnet wird. Daneben gibt es jedoch Stimmen, die einen anderen Blickwinkel darauf werfen: Huwiler (2008: 281) beispielsweise verweist darauf, dass beide Formen auditive Gestaltungsmittel im gleichen Maße verwenden, weshalb der Ausgangsstoff einen Nebenaspekt einnimmt. „[D]ie Originalitätsfrage [sollte] nicht primär am Faktum der Erfindung, sondern an der Originalität der Gestaltung“ (Bolik 1998: 159) festgemacht werden. Somit steht vor allem der „Prozess der *Umformung*, der *medial adäquaten Adaption* in Bezug auf das elektroakustische End-Medium, [...] im Mittelpunkt des Interesses“ (vgl. Huwiler 2005: 27; Herv. im Orig.).

### **2.3 Mögliche Kompetenzerwartungen bzw. Ziele verbunden mit der Hörspielproduktion im Deutschunterricht**

Die Produktion eines eigenen Hörspiels im Deutschunterricht zeigt sich in vielerlei Hinsicht als gewinnbringend. So betont Müller (2018: 227), dass mit der Produktion eines eigenen Hörspiels vielfältige Kompetenzen

---

<sup>33</sup> Eine Adaption des gleichnamigen Bilderbuches von Martin Baltscheit und Susanne E. Giegerich (2002)

<sup>34</sup> Eine Adaption des gleichnamigen Bilderbuches von Friedrich Karl Waechter (1973).

<sup>35</sup> Teilweise treten sogar Formulierungen wie „illegitimer Bastard, [...] Notlösung, Lückenfüller oder kulturelle Pflichtübung“ (Bolik 1998: 154; vgl. hierzu auch Pauler 2010: 75) auf.

gefordert und gefördert werden: „Vom Erstellen des Skripts bis hin zur Aufnahme werden vor allem Sprech- und Medienkompetenz gefördert, aber auch Lese-, Schreib- und soziale Kompetenz.“ (Müller 2018: 227) Dennoch findet eine Hörspielproduktion nach wie vor nur selten Einzug in den regulären Unterricht und wird stattdessen hauptsächlich lediglich in schulbegleitenden Projekten fokussiert. Im Folgenden möchte ich die Hörspielproduktion in die unterschiedlichen Lernbereiche des Deutschunterrichts einbetten, wodurch mögliche Kompetenz- bzw. Zielerwartungen deutlich werden, die mit einem solchen Unterrichtsvorhaben verfolgt werden können<sup>36</sup>. Hierzu sollen insbesondere die Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Primarstufe herangezogen werden, wodurch ich die Kompetenzerwartungen hinsichtlich der vier Lernbereiche *Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen*, *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (und reflektieren)*<sup>37</sup> ordne. Um bestimmte Aspekte zu verdeutlichen, beziehe ich mich exemplarisch zudem auf die Ausführungen im LehrplanPLUS der bayerischen Grundschulen.

### **2.3.1 Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen**

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Primarstufe lassen sich einige Aspekte entdecken, in denen die Produktion eines eigenen Hörspiels verankert werden kann. So findet sich im Bereich *Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen* unter dem Teilbereich *über Leseerfahrungen verfügen* die Kompetenzerwartung, dass die Schüler\*innen „Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der

---

<sup>36</sup> Ich erhebe hier jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, ich möchte damit vor allem demonstrieren, dass die Produktion von Hörmedien eine Bereicherung für den Deutschunterricht darstellt und sich in allen Lernbereichen verorten lässt.

<sup>37</sup> Die Ergänzung *und reflektieren* geht auf den bayerischen LehrplanPlus der Grundschulen zurück.

Bundesrepublik Deutschland 2005: 12). Darüber hinaus ist unter dem Teilbereich *Texte erschließen* die Kompetenzerwartung formuliert, die Schüler\*innen können „handelnd mit Texten umgehen: z.B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren“ (ebd.). Schließlich findet sich die Kompetenzerwartung, die Lernenden können „Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen“ (ebd.), unter dem Teilbereich *Texte präsentieren*. Vertiefter greift der LehrplanPLUS für die Grundschulen in Bayern die Transformation eines literarischen Werkes in ein Hörspiel an vereinzelt Stellen auf. In besagtem Lernbereich wird hier unter dem Teilbereich *Texte erschließen* die Kompetenzerwartung formuliert, die Schüler\*innen „übertragen denselben Stoff in andere Textsorten oder mediale Darstellungsformen (z.B. Fabeln in Comics, Filmszenen in Tagebucheinträge, **Buchszenen in Hörspiele**) und beschreiben dabei die Besonderheiten des jeweiligen Mediums“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 165; Herv. L.M.). Sie demonstrieren ihr Textverständnis, indem sie „kinderliterarische Texte in andere künstliche Ausdrucksformen um[setzen] und [...] ihr Textverständnis (z.B. indem sie schreiben, durch Musik, Rhythmus, Tanz oder szenische Darstellung) [zeigen]“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 163-165; Maiwald 2015: 89). Darüber hinaus findet sich unter dem Teilbereich *Über Lesefahrung verfügen* die Kompetenzerwartung, die Schüler\*innen „beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Texten in verschiedenen medialen Darstellungsformen (z.B. Märchen als Bilderbuch, als gedruckter Text, als **Hörspiel**, in Filmen)“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 163; Herv. L.M.).

Transformieren die Schüler\*innen ein literarisches Werk in ein Hörspiel, so werden demnach insbesondere lese- und literaturdidaktische Aspekte angesprochen. Wermke (2003) verweist darauf, dass dieser Prozess vor allem der Leseförderung dient. „Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten von Form und Inhalt“

(Wermke 2003: 24) – all diese Aspekte müssen die Lernenden bei der Erarbeitung des Hörspielskriptes berücksichtigen, da sie dieses auf den Ausgangstext beziehen. Indem sie den Ausgangstext wiederholt lesen, können sie unterschiedliche Ebenen berücksichtigen. Zunächst entnehmen sie zentrale Informationen, wie z.B. welche konkreten Stimmen in ihrem Textteil auftreten oder welche Geräusche sie entdecken können. In einem weiteren Schritt müssen sie ihren Textteil interpretieren. Hier entscheiden sie beispielsweise, welche Stimmung in der jeweiligen Situation vermittelt wird und wie sie diese z.B. mit Geräuschen oder Musik darstellen können (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch das literarische Lernen gefördert. Insbesondere die Vorstellungsbildung der Schüler\*innen spielt eine große Rolle. Spinner (2010: 96) verweist beispielsweise darauf, dass die Vorstellungsbildung durch produktive Verfahren, wie z.B. einen inneren Monolog schreiben oder passende Musik zu suchen, gefördert werden kann. Für die unterschiedlichen Orte des jeweiligen Szenarios müssen die Lernenden passende Geräusche finden, um die Situation adäquat zu veranschaulichen; hierbei orientieren sie sich an ihren Vorstellungen. Die Lehrkraft kann diesen Prozess unterstützen, indem sie ihnen mit hilfreichen Impulsen<sup>38</sup> zur Seite steht. Die Lernenden nehmen bewusst konkrete Geräusche wahr und verknüpfen diese mit ihren *images*<sup>39</sup>. Dies greift zudem der LehrplanPLUS für die Grundschulen in Bayern auf. Hier heißt es, die Schüler\*innen „beschreiben Räume und Orte in Kinderliteratur oder –medien und welche Bedeutung sie für die Figuren sowie die Handlung haben (z.B. Wald, Turm, Brunnen, Brücke)“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 165; vgl. Maiwald 2015: 87). Darüber hinaus müssen die Lernenden sachgenau und interpretierend lesen, um

---

<sup>38</sup> Vorschläge, wie Lernende für Geräusche sensibilisiert werden können, bietet beispielsweise Reichel (2019a, 2019b). Darüber hinaus bietet die Website auditorix Tipps, die verwendet werden können, um Geräusche selbst zu erstellen (<http://www.auditorix.de/kinder/selber-machen/geraeusche-selber-machen/>).

<sup>39</sup> Zur Differenzierung des Begriffspaares *images* und *pictures* kann u.a. Abraham/Sowa (2016: 10) herangezogen werden.

die Atmosphäre passend zu treffen. Die Umsetzung der Stimmen greift ebenfalls auf die Vorstellungsbildung zurück. Die mediale Umsetzung fordert von den Schüler\*innen zu entscheiden, was sie dem\*der Hörer\*in mitteilen, und was sich selbsterklärend erschließen lässt (vgl. Wermke 2003: 24f.). Auch die Perspektivübernahme kann mithilfe der Produktion eines Hörspiels gefördert werden. Spinner (2010: 101) stellt berechtigt fest, dass es „Grundschulkindern [...] noch schwer[fällt], sich mehrere Perspektiven zu vergegenwärtigen, vor allem wenn es sich um Figuren aus einer anderen Lebenswelt handelt“. Setzen sich die Lernenden in der Produktion eines Hörspiels intensiver mit einer literarischen Figur auseinander, kann es ihnen leichter gelingen, „eine Figur in Kinderliteratur oder –medien nach ihrem Äußeren, ihren Wesensmerkmalen, ihrem Handeln sowie ihren Beziehungen zu den anderen Figuren [zu beschreiben] und [...] ihre Sichtweise ein[zunehmen]“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 165; Maiwald 2015: 87). Letzteres wird insbesondere durch das szenische Interpretieren gefördert, indem die Lernenden durch gestaltendes Sprechen während der Produktion eines Hörmediums die literarischen Figuren intensiver verstehen, da sie ihre Sichtweise einnehmen und darstellen müssen (vgl. Müller 2012: 76).

*Dem Nachvollzug von Figurenperspektiven dienen insbesondere produktive Verfahren wie das Schreiben eines inneren Monologs [...] oder [...] Verfahren der szenischen Interpretation. Die Verbindung von imaginativem, empathischem Sich-Hineinversetzen in Figuren in Verbindung mit Reflexion, die durch ein Gespräch über geschriebene Texte unterstützt werden kann, unterstützt dabei das literarische Lernen in besonderem Maße. (Spinner 2010: 102)*

Produzieren die Lernenden ein Hörmedium, so setzen sie sich intensiv mit den unterschiedlichen narrativen und dramaturgischen Strukturen auseinander, um ein adäquates Textverständnis aufzubauen. Wie bereits in den Punkten zuvor kann auch hier das deutende Vorlesen bzw. das gestaltende Sprechen zum Einsatz kommen. Die Lernenden demonstrieren

ren ihr Textverständnis, indem sie ihre Interpretation dessen präsentieren (vgl. Müller 2012: 51). Des Weiteren ist es möglich, dass die Schüler\*innen Einblicke in die narrative und dramaturgische Handlungslogik erhalten, indem sie selbst einen in sich kohärenten Text produzieren, den sie auditiv umsetzen können. Erstellen die Lernenden ein Hörspiel auf der Basis eines literarischen Werkes, müssen sie sich über die Adaptionsvorlage austauschen. Hier findet auch das literarische Gespräch Anwendung. Die Lernenden handeln hierzu ihre unterschiedlichen Lesarten des Textes aus und einigen sich auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten. Dabei ist besonders entscheidend, dass „nicht nur der Inhalt, sondern auch ästhetische Aspekte und Sprechermerkmale thematisiert werden“ (Käser-Leisibach/Zingg Stamm 2016: 8). Zudem findet hier eine „gattungspoetische Unterscheidung zwischen Erzählung und dramatischer Form“ (Wermke 2003: 24) statt.

Maubach (2014a: 7) betont in seinen Ausführungen „die enge Verbindung von literarischer und medialer Kompetenz“. Er begründet dies insbesondere dadurch, dass Lernende, in handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsszenarien „der Machart und der Produziertheit von Texten auf die Spur kommen“, indem „sie in den Text eingreifen, ihn umschreiben, die Perspektive wechseln [...] usw.“ (ebd.).

### *Mediendidaktische Ziele*

Thiele fordert bereits 1999 eine „gleichermaßen kompetente[...], kritische[...] und kreative[...] Nutzung von Medien und de[n] bewußten Einsatz[...] ihrer unterschiedlichen Produktions- und Darstellungsformen“ (Thiele 1999: 62). Mit der Produktion eines Hörspiels können unterschiedliche Teildimensionen der Medienkompetenz, wie sie Groeben (2002) aufstellt, aufgegriffen werden. Groeben unterteilt Medienkompe-

tenz in die sieben Teildimensionen *Medienwissen/Medienbewusstsein*, *medienspezifische Rezeptionsmuster*, *medienbezogene Genussfähigkeit*, *medienbezogene Kritikfähigkeit*, *Selektion und Kombination von Mediennutzung*, *produktive Partizipationsmuster* und *Anschlusskommunikation*. In Orientierung daran formuliert Maubach (2014a: 7), dass die Lernenden mithilfe eines produktiven Zugangs zu Hörmedien „spezifisches Wissen über Produktionsweisen“ erhalten sowie Einblicke in die „Wirkung und ästhetische Dimensionen von Hörmedien“ gewinnen. Insbesondere die Betrachtung unterschiedlicher medialer Realisierungen eines Werkes, kann die Medienkompetenz aufbauen. Maubach (2019: 109) sieht die Chancen vor allem darin, „dass sich die Besonderheiten eines Mediums gerade in der Differenz zu anderen Medium [sic.] offenbaren“. So verweisen Bönninghausen und Rösch (2004: 2) darauf, dass die spezifischen Charakteristika dieser Kunstformen gerade an den Schnittstellen zwischen den Kunstformen für die Rezipient\*innen bewusst wahrnehmbar werden. Aufgrund des Wechsels vom Seh- zum Hörsinn, der sich bei der Transformation eines Bilderbuches in ein Hörspiel bietet, werden die medienästhetischen Besonderheiten besonders deutlich. Den Lernenden wird bewusst, dass „Inhalte hinsichtlich ihrer Darstellungsweise stets an die Ausdrucksmöglichkeiten ihres jeweiligen Mediums gebunden sind“ (Maubach 2019: 109), wodurch sie während der produktiven Adaption die „mediale[n] Unterschiede zwischen Bilderbuch und Hörspiel kennen[lernen] und in ihren unterschiedlichen Wirkungsweisen produktiv analysier[en]“ (Maubach 2014b: 18). Maubach betont weiterhin, dass neben dem Bewusstwerden für die jeweiligen medialen Eigenheiten von Bilderbuch und Hörspiel besonders das ästhetische Erkunden von verschiedenen Möglichkeiten im Vordergrund steht, „den Medienwechsel mit neuen medialen Mitteln kreativ vollziehen zu können“ (Maubach 2019: 110). Das Medienwissen (Groeben 2002: 166ff.), so betont Vach (2005: 50) kann insbesondere „durch eigene Medienproduktionen ausgebaut werden“. Sie fügt hinzu, dass solche Erfahrungen den Ausbau von Wissen

über „Möglichkeiten der Medienmitgestaltung sowie über Abläufe der Medienproduktion und –distribution [führen]“ (ebd.). Durch die Produktion eines eigenen Hörspiels erhalten die Lernenden demnach Einblicke in den tatsächlichen Herstellungsprozess eines solchen Mediums, wodurch sie „Medienwissen als Teil der Medienkompetenz“ (Maubach 2014b: 18) gewinnen. Neben dem richtigen Umgang mit dem Mikrophon sollten den Lernenden auch konkrete Aspekte der Mediennutzung aufgezeigt werden. Indem die jeweiligen Vor- und Nachteile des verwendeten technischen Angebots dargelegt werden, entwickeln sie ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Konsequenzen, die das jeweilige Produkt mit sich bringt (vgl. Wermke 2003: 25). Auch die medienbezogene Genussfähigkeit (vgl. Groeben 2002: 170ff.) lässt sich mit der Hörspielproduktion anbahnen. Vach (2005: 51) konstatiert hierzu, dass „Genuss [...] sich sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion von Medieninhalten entfalten [kann]“. Sie betont dabei die „aktive Seite“ (ebd.) von Genuss, die sich in der Wurzel des Verbes *genießen* finden lässt. Die Bedeutung „‘innehalten, benutzen, gebrauchen, Freude an etwas haben‘“ (ebd.) führt zu der Überlegung, dass Genuss „bei einer Anstrengung oder nach dem Überwinden von Schwierigkeiten entsteh[t]“ (ebd.). Den Ausführungen Maubachs (2014a: 7) folgend wird durch einen produktiven Umgang „die Analyse- und Bewertungsfähigkeiten von Hörmedien“ gefördert, wodurch bei den Lernenden eine Kritik- und medienspezifische Genussfähigkeit angebahnt wird. Damit findet auch die medienbezogene Kritikfähigkeit (vgl. Groeben 2002: 172-175) Einzug, die eine starke Überschneidung mit anderen Dimensionen aufweist (vgl. ebd.: 174). Groeben unterscheidet hierfür zwischen Kritik am Inhalt sowie Kritik an der Form. Letztere bezieht sich „auf Präsentations- und Darstellungsweisen realer und fiktiver Gegebenheiten“ (Vach 2005: 52). Vach führt weiterhin aus, dass diese Dimension für Lernende in der Grundschule als sehr komplex anzusehen ist. Sie ist jedoch der Ansicht, dass Grundschüler\*innen den



Inhalt eines Medienangebots beschreiben können. „Möglicherweise gelingt es auch, Wirkungen, ausgelöst durch Inhalt und Form des Dargestellten, zu erkennen und zu reflektieren.“ (ebd.). Medienkompetenz äußert sich gleichfalls darin, sich über Medien sowie über Medienangebote auszutauschen (vgl. Maubach 2014a: 7), was sich in der Anschlusskommunikation (vgl. Groeben 2002: 178f.) äußert. Hier greift die Hörspielproduktion erneut in besonderem Maße, da sich die Lernenden während der Produktion über das Produkt austauschen, gemeinsam mögliche Verbesserungsvorschläge diskutieren und diese dabei den anderen Kindern „sprachlich genau vermitteln müssen“ (Maubach 2014a: 7). Reflektieren die Schüler\*innen medienkritische Zusammenhänge, so werden sie an die Thematik herangeführt, welchen Realitätsbezug Medien aufweisen. Sie machen sich Gedanken über „die unterschiedliche ästhetische bzw. moralische Bewertung der gleichen Mittel der ‚Täuschung‘ als künstlerisch im fiktionalen oder ästhetischen Kontext und als manipulativ im nicht fiktionalen oder pragmatischen Zusammenhang“ (Wermke 2003: 25).

### **2.3.2 Sprechen und Zuhören**

#### *Sprechen*

In Verbindung mit dem Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* tritt das sinngestaltende Vorlesen<sup>40</sup> auf, indem die Schüler\*innen ihre Sprechkompetenz demonstrieren. Auch das Vorlesen ist – obwohl dies planbarer ist – in eine Kommunikationssituation eingebettet. Der zu vorlesende Text stellt eine Grundlage dar, er wird durch das Sprechen interpretiert. Müller

---

<sup>40</sup> Dies wird in den Primarstufenstandards zum Bereich *Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen* gezählt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 12).

(2012: 141f.) veranschaulicht die zu leistenden Kompetenzen in einer Graphik:

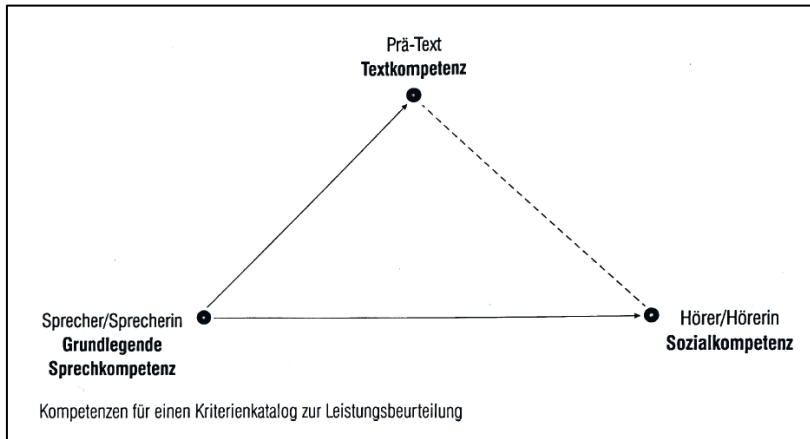


Abbildung 2: Kompetenzen für einen Kriterienkatalog der Leistungsbeurteilung (Müller 2012: 142).

Auf der Ebene der **Textkompetenz** müssen sich die Lernenden zunächst mit dem zu sprechenden Text auseinandersetzen, um diesen sowohl auf inhaltlicher, sprachlicher und globaler Ebene verstehen und interpretieren zu können. Die Zuhörenden berücksichtigen die Schüler\*innen mit ihrer **Sozialkompetenz**. Hier machen sie sich Gedanken darüber, welche Bedürfnisse und Voraussetzungen ihre Hörer\*innen aufweisen. Die Überlegungen berücksichtigend, welche Wirkung während des Vorlesens auftreten soll, planen die Lernenden ihr Vorgehen. Des Weiteren müssen sie ihre **Sprechkompetenz** demonstrieren. Die Schüler\*innen zeigen dadurch ihr Textverständnis und die Fähigkeit, die Zuhörenden zu berücksichtigen. Hierzu zählt auch die Fähigkeit, den Text flüssig vorzule-

sen. Wie in Abbildung 2 dargestellt wirken diese drei Kompetenzen zusammen und beeinflussen sich gegenseitig<sup>41</sup>. Obwohl sich diese Kompetenzen hauptsächlich an der Sekundarstufe orientieren, können enge Verbindungen auch mit der Primarstufe hergestellt werden. Insbesondere die Sprechkompetenz wird auch in den Bildungsstandards aufgegriffen, indem unter dem Teilbereich *zu anderen sprechen* die Kompetenzerwartung formuliert wird, die Schüler\*innen können „Wirkungen der Redeweise kennen und beachten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 9).

„Die Herstellung von Hörmedien bietet vor allem motivierende, weil situierte Anlässe, um sich Gedanken über ‚gutes‘, d.h. angemessenes Sprechen zu machen.“ (Müller 2018: 221) Die Lernenden setzen sich intensiv mit der sprachlichen Gestaltung von Texten auseinander, wenn sie einen literarischen Text in ein Hörspiel transformieren. So können sie beispielsweise ihre Erkenntnisse berücksichtigen, die sie während der Rezeption von Hörmedien sammeln konnten, und experimentieren selbstständig mit Klang und Rhythmus von Sprache. Hierzu zählen auch Aspekte des Vorlesens, wodurch das deutende Vorlesen sowie das szenische Vortragen in der Produktion von Hörmedien aufgegriffen werden (vgl. Müller 2012: 49f.). Während des deutenden Lesens achten die Lernenden bewusst auf die sprachliche Gestaltung des Textes und berücksichtigen Stimmeigenschaften sowie prosodische Mittel. Auch mithilfe des gestaltenden Sprechens (vgl. hierzu auch Hillegeist 2010: 13-22) setzen sich die Lernenden intensiv mit den sprachlichen Gestaltungsmitteln eines Textes auseinander (vgl. Müller 2012: 51). Die Bildungsstandards greifen im Teilbereich *szenisch spielen* unterschiedliche Aspekte auf, die für die Hörspielproduktion zentral sind. So wird in den Kompetenzerwartungen festgehalten, dass die Schüler\*innen „Perspektiven einnehmen [sowie] sich

---

<sup>41</sup> Die gestrichelte Linie soll zusätzlich verdeutlichen, dass das Textverständnis auch von der jeweiligen Hörerin bzw. vom jeweiligen Hörer abhängig ist.

in eine Rolle hineinversetzen und sie gestalten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005: 10). Im LehrplanPLUS für die bayrischen Grundschulen heißt es hierzu, dass die Schüler\*innen

*andere und ihre Sprache im szenischen Spiel [beobachten] (z.B. auch, indem sie Medien wie Fotos, Podcasts, Hörspiele oder Video nutzen), persönliche Eindrücke [benennen] und sich darüber aus[tauschen]. [Sie] gestalten Szenen im Zusammenspiel mit Mitschülerinnen und Mitschülern, um Sprache kommunikativ einzusetzen und kulturell übliche Umgangsformen situationsgerecht anzuwenden. (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 175)*

## *Zuhören*

In der Produktion eines Hörspiels wird gleichfalls der Bereich *Zuhören* berücksichtigt. Obwohl das Zuhören apodiktisch eine Voraussetzung für jeden Unterricht darstellt, wird dieses oftmals nicht ausreichend thematisiert. „Hörverstehen [...] schien lange Zeit eher eine relevante Kategorie des Fremdsprachenunterrichts als des muttersprachlichen Unterrichts.“ (Müller 2018: 221; Herv. im Orig.) Zwar finden mittlerweile immer mehr Materialien zum Hörverstehen oder zur Hörsensibilisierung Einzug in den Deutschunterricht, jedoch liegt eine systematische Didaktik hierzu bisher nur marginal vor (vgl. ebd.). Das Erstellen eines eigenen Hörprodukts bietet jedoch eine gewinnbringende Gelegenheit daran anzuknüpfen, da es u.a. den Aspekt des genauen Hörens in den Fokus der Aufmerksamkeit stellt. Die Schüler\*innen hören auf diese Weise bewusster zu, indem sie reflektieren, wie ihre Planungen für einen\*eine Hörer\*in aufbereitet werden. Indem sie genau zuhören, überprüfen sie, ob ihr Produkt von den jeweiligen Rezipierenden nachvollzogen und verstanden werden kann.

### **2.3.3 Schreiben**

Fungiert das Hörmedium als Lerngegenstand, produzieren die Lernenden eigene Texte. Die Lernenden planen ihr Hörspiel<sup>42</sup>, indem sie ihre Überlegungen in einem Hörspielskript festhalten. Auf diese Weise lernen sie eine für sie neue Textsorte kennen und setzen sich bewusst mit den unterschiedlichen Bestandteilen auseinander.<sup>43</sup> In diesem Szenario werden die Lernenden dazu angeregt, über den Situations- bzw. Adressatenbezug nachzudenken, da dies einen entscheidenden Faktor nicht nur während der Planung des Textes darstellt. Sie beschäftigen sich darüber hinaus bewusst mit dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, wodurch sie gleichzeitig zur Sprachreflexion angeregt werden (vgl. Müller 2018: 229).

### **2.3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (und reflektieren)**

„In der Tat ist es kaum vorstellbar, dass auditive Medien im Unterricht verwendet oder produziert werden, ohne dass dabei auch über Sprache und Sprachverwendung nachgedacht wird.“ (Müller 2018: 229) Da die Lernenden in einem Hörspielskript mit dem Spannungsverhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit konfrontiert werden, setzen sie sich intensiver mit ihrem eigenen Sprachgebrauch sowohl in mündlichen wie auch in schriftlichen Situationen auseinander. Die Lernenden können dabei auf ihre – zumindest unbewussten – Erfahrungen zurückgreifen, dass sich mündliche Äußerungen insbesondere dadurch auszeichnen, dass sie flüchtig sind, von Selbstkorrekturen geprägt, es teilweise Konstruktions-

---

<sup>42</sup> Neben dem Hörspiel können noch weitere Arten von Hörtexten im Deutschunterricht thematisiert werden (z.B. „journalistische Stilformen für das Schulradio, Audioguides (Müller 2012: 229)), damit die Schüler\*innen unterschiedliche Varianten kennenlernen.

<sup>43</sup> Diese Überlegungen werden hier nur knapp skizziert, da sie in Kapitel 4.5.2 genauer thematisiert werden.

abbrüche gibt, zahlreiche Ellipsen auftreten und von parasprachlichen sowie nonverbalen Signalen begleitet werden (vgl. Vach 2005: 63). Gestalten die Lernenden Dialoge in Hörspielskripten, geht es

*[a]nders als im Fremdsprachenunterricht, wo kleine Alltagsdialoge in der Zielsprache auch schriftlich formuliert werden, [...] nicht so sehr um Wortschatz oder andere Aspekte von Spracherwerb, sondern um Kompetenzziele, wie sie seit den 1970er-Jahren in der Didaktik des Rollenspiels entwickelt worden sind: Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz sowie Reflexion von Sprache und Kommunikation, einschließlich der Auseinandersetzung mit Varietäten und Soziolekten des Deutschen. (Abraham 2016b: 9)*

Somit fungiert die mündliche Sprache in der Hörspielproduktion nicht nur als Lerngegenstand, sondern auch als Lernmedium (vgl. Schrödel/Geist 2018: 144). Insbesondere durch das Berücksichtigen der Herkunftssprachen der Schüler\*innen im Hörspielskript können auch unterschiedliche Sprachen miteinander verglichen werden. Viele Lehrkräfte äußern hier jedoch ihre Bedenken, da sie selbst viele dieser Sprachen nicht sprechen können (vgl. Oomen-Welke 2011: 6). Brehmer und Mehlhorn (2018) setzen dem entgegen:

*Es ist gar nicht nötig, alle im Klassenzimmer vertretenen [Herkunftssprachen] zu kennen. Als äußerst hilfreich erweist sich jedoch strukturelles Wissen über Sprachen, z.B. dass Arabisch von rechts nach links geschrieben wird, dass es in vielen [Herkunftssprachen] keine Artikel gibt, dass das Türkische eine agglutinierende Sprache ist, in der das Verb am Satzende steht usw. (Brehmer/Mehlhorn 2018: 76f.; Herv. im Orig.)*

Die Autor\*innen sehen insbesondere ein Interesse der Lehrkraft an Sprachen und Kulturen als Voraussetzung für „die Anregung und Begleitung entdeckenden Lernens“. Dies lässt sich sinnvoll in den Deutschunterricht integrieren. Oomen-Welke (2011: 1) betont in diesem Zusammenhang, dass es „[i]m systematisch geplanten Deutschunterricht [...] möglich [ist], die zwei- und mehrsprachigen Kinder und auch die DialektsprecherInnen nach ihren anderen Sprachen bzw. Dialektformen zu fragen und das (standard-)deutsche Beispiel damit zu vergleichen“. Sie stellt weiterhin fest, dass Sprachvergleiche in jedem Alter stattfinden können (vgl. Oo-

men-Welke 2018: 61) und plädiert somit für eine Integration solcher Szenarien in allen Fächern. Indem die Lernenden ihre Herkunftssprachen während des Erstellens der Hörspielskripte einbringen können, bietet sich ihnen an zahlreichen Aspekten, die Möglichkeit zum Sprachvergleich. Hierbei können mehrere Vorschläge von Oomen-Welke integriert werden, wenn die Kinder beispielsweise Höflichkeitsroutinen vergleichen, häufige Wörter erkennen oder Satzstrukturen kontrastieren (vgl. ebd.: 67).

Die Lernenden entwickeln darüber hinaus ein Bewusstsein für den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, indem sie bewusst über die Kommunikation nachdenken. Sie werden aufmerksam für typische Merkmale gesprochener Sprache, um diese in ihren Hörspielskripten möglichst authentisch wiederzugeben, wodurch gleichfalls die Sprachbewusstheit der Lernenden gefördert wird. Oomen-Welke (2000) verzeichnet deswegen einen engen Zusammenhang zwischen Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit.

*Aufmerksam erfährt das Kind etwas im Sprachvollzug, es nimmt etwas wahr, was sich im Gehirn als kognitive Struktur entwickelt, nennen wir dies Sprachbewusstheit. Sprachbewusstheit führt zu vermehrter Sprachaufmerksamkeit, diese wieder zu höherer Sprachbewusstheit usw. Eine hohe Sprachbewusstheit ist ein Hauptziel jeden Sprachunterrichts. (Oomen-Welke 2000: 147)*

Im fachlichen Diskurs zeigen sich jedoch einige Schwierigkeiten, den Begriff *Sprachbewusstheit* konkret zu fassen. So beginnt die Problematik bereits an der Stelle, dass die Begriffe *Sprachbewusstheit* und *Sprachbewusstsein* oftmals synonym verwendet werden. Akbulut, Bien-Miller und Wildemann (2017: 62) betonen sogar, dass „[t]rotz zahlreicher Bemühungen zur Systematisierung [...] sich bisher kein Konsens herausgebildet [hat]“. Obwohl diese definitorische Problematik nach wie vor vorliegt, konnte insbesondere der Begriff *Sprachbewusstheit* „eine zentrale Kategorie der Sprachdidaktik“ werden, da hier ein enger Zusammenhang von „Reflexion und Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen“ (Gornik 2010:

233) besteht. „Wer seine Sprachbewusstheit entwickelt hat, macht nicht nur Gebrauch von Sprachen, sondern tut dies gezielt und mit Blick auf mögliche Alternativen – also reflektiert.“ (ebd.) So beschreibt Rösch (2011: 150) Sprachbewusstheit als „die Sensibilität für Sprache/n, ihre Formen, Strukturen, Funktionen sowie ihren Gebrauch“. Sprachwissen wie auch Sprachbewusstheit betrachten Andresen und Funke (2003: 445) als eine metasprachliche Leistung. Sprache wird in diesem Prozess aus einer komplexen Sprechsituation herausgelöst, um als Gegenstand des Denkens zu fungieren (vgl. hierzu auch Rösch 2011: 151). Wildemann, Akbulut und Bien-Miller (2018) verzeichnen zwei wesentliche Funktionen, die „dem Vorhandensein von Sprachbewusstheit“ zugrunde liegen.

*Die erste betrifft die eher implizite und spontane Realisierung in alltäglichen metakommunikativen Sprachhandlungen, die in erster Linie der Aufrechterhaltung der Kommunikation dient. Die andere kommt vornehmlich in der schulischen Reflexion über Sprache zum Tragen und soll hier mündliche und schriftliche Sprach(handlungs)kompetenzen fördern [...]. (Wildemann/ Akbulut/ Bien-Miller 2018: 118)*

Sprachbewusstheit weist demnach einen Bezug zu sprachlichem Wissen und Können auf und ist zudem „sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis für die Vergegenständlichung von Sprache und letztlich wiederum für die Ausbildung von Sprachkompetenzen verantwortlich [...]“ (Wildemann/Akbulut/Bien-Miller 2018: 118).

Indem die Lernenden sich in ihren Hörspielskripten mit dem mündlichen Sprachgebrauch befassen und diesen mit dem schriftlichen vergleichen, werden sie für ihren eigenen Sprachgebrauch sensibilisiert und setzen sich intensiv mit Sprache(n), ihren Strukturen und auch den Verwendungszusammenhängen auseinander. Darüber hinaus werden sie aufmerksam für die sprachliche Vielfalt, die ihr Klassenzimmer bietet, wodurch auch Aspekte des interkulturellen (bzw. transkulturellen) Lernens Einzug finden können. Holzbrecher (2017) sieht das interkulturelle Lernen „als Antwort des Bildungssystems auf die (auch kulturelle) Vielfalt der Gesellschaft“ (Holzbrecher 2017: 163). Eickhorst (2007: 89) verweist



auf die Notwendigkeit eines „angemessenen organisatorischen Rahmens und der Einbettung in ein pädagogisches Gesamtkonzept“, wenn das interkulturelle Lernen wirksam umgesetzt werden soll. Insbesondere die Grundsätze „Gleichheit“ und „Anerkennung“ sind für sie zentral. Barmeyer (2012) beschreibt Interkulturalität als

*[g]egenseitige[n] Prozess des Austauschs, der Interaktion, der Verständigung, der Interpretation, der Konstruktion, aber auch der Überraschung und der Irritation, ebenso der Selbstvergewisserung, der Deformation, der Erweiterung und des Wandels, der dann relevant wird, wenn Kulturen auf der Ebene von Gruppen, Individuen und Symbolen in Kontakt miteinander kommen und nicht über dieselbe Wertorientierung, Bedeutungssysteme und Wissensbestände verfügen. (Barmeyer 2012: 81)*

Das Präfix *inter* verweist darauf, dass „im Austauschprozess [etwas Neues] entsteht“ (ebd.). Seit einigen Jahren werden auch in der Deutschdidaktik verstärkt die Begriffe *inter-* und *transkulturell* voneinander abgegrenzt. Diese Begriffe verweisen zunächst einmal „auf mindestens zwei Kulturen, die nicht zwingend hinsichtlich ihrer räumlichen Verankerung, sondern vor allem mentalistisch, funktional oder material verstanden werden“ (Rösch 2017: 127). Das Konzept der Transkulturalität – entwickelt in den 1990er Jahren von Welsch – „postuliert einen offenen Kulturbegriff, der die vielfältige Durchdringung der Kulturen betont und damit kulturelle Grenzen aufhebt“ (Scherer/Vach 2019: 21). Auf diese Weise wird eine moderne Gesellschaft fokussiert, „in der keine separat abgrenzbaren Einheiten nebeneinander existieren, sondern in der Eigenes und Fremdes aufgehen in einer neuen hybriden Kultur“ (ebd.). Während die Transkulturalität ursprünglich auf die Kritik am Interkulturalitätsbegriff abzielte, da dieser stets auf die Differenz der Kulturen verweist und von einer „insel- oder kugelartige Verfassung von Kulturen ausgeht“ (Barmeyer 2012: 168), sind die Grenzen zwischen jenen beiden Begriffen mittlerweile nahezu aufgehoben (vgl. ebd.; Scherer/Vach 2019: 21). Beide Ansätze rücken ein „konstruktivistisches Verständnis von kultureller Eigen- und Fremdheit“ (Barmeyer 2012: 168) in den Fokus. Im gegenseitigen Austausch, der insbesondere im Interkulturalitätskonzept angesprochen

wird, kann etwas Neues zum Gegenstand der Aushandlung gemacht werden.

## **2.4 Zwischenfazit: Hörspielproduktion im Deutschunterricht**

In diesem Kapitel wurde das dieser Arbeit zugrunde liegende Unterrichtssetting angebahnt, in dem im Deutschunterricht ein Hörspiel als Adaption eines Bilderbuches gestaltet wird. Hierzu wurden zunächst die beiden Medien *Bilderbuch* und *Hörspiel* in ihren unterschiedlichen Facetten beleuchtet, wodurch sich einige Schwierigkeiten in konkreten Definitionsversuchen zeigten. Darüber hinaus wurde dargelegt, auf welche umfassenden und komplexen Narrationsmöglichkeiten diese beiden Medien zurückgreifen können. Das multimodale Hörspiel zeigt sich hierbei besonders vielschichtig, denn dem ausschließlich akustischen Medium stehen unterschiedliche Zeichensysteme zur Verfügung, die es zur Gestaltung der Narration nutzen kann. Je nach Altersstufe der Lernenden können diese in unterschiedlichem Ausmaß thematisiert werden. Zu den zentralen Zeichensystemen, mit denen sich bereits die Lernenden der Grundschule auseinandersetzen können, gehören die Sprache, die Stimme, die Geräusche, die Musik und Stille. Diese stellen die grundlegenden Werkzeuge dar, die die Schüler\*innen benötigen, um ein Hörspiel zu gestalten. Die Thematisierung der audiophonen Zeichen (Schmedes 2002: 68) bietet eher sich zu einem späteren Zeitpunkt an.

Die Produktion eines eigenen Hörspiels mit Schüler\*innen kann nach Baader (2016) in mehrere Schritte untergliedert werden, die neben der Skripterstellung, die Aufnahme sowie das Schneiden und Mixen der Szenen umfassen.

Mit der Produktion eines Hörspiels sollen konkrete Medien Einzug in den Deutschunterricht finden, mit denen die Lernenden auch außerhalb der Schule in Berührung kommen, um sie somit in ihrem Lebensumfeld

„abzuholen“. Die Lernenden erhalten auf diese Weise die Gelegenheit, konkrete Erfahrungen zu sammeln und somit Kompetenzen zur Mitgestaltung zu entwickeln (vgl. Herzig 2020: 105). Sie gewinnen Einblicke in die unterschiedlichen Zeichensysteme der beiden Medien und reflektieren deren jeweiligen Einsatz. Mithilfe des konsequenten Einbezugs der Lernenden in alle Phasen der Produktion wird das Ziel verfolgt, die Lernenden in die „technischen bzw. technologischen Grundlagen“ (Herzig 2020: 105) einzuführen, wodurch sie sich als selbstwirksam empfinden und die benötigten Kompetenzen anbahnen, die sie brauchen, um in der – immer stärker digital ausgerichteten – Gesellschaft zu handeln. Wie die Ausführungen weiterhin demonstrieren, können mithilfe der Hörspielproduktion alle Lernbereiche des Deutschunterrichts berücksichtigt und gewinnbringend verknüpft werden. Nicht nur der Lese- und Literaturunterricht leistet einen zentralen Beitrag, sondern auch der Bereich *Sprechen und Zuhören* findet durch die Aufnahme Anwendung. Darüber hinaus spielt der Lernbereich *Schreiben* eine wichtige Rolle, da die Lernenden ihre Vorüberlegungen und Planungen schriftlich festhalten müssen. Dabei begegnen sie einer für sie neuen Textsorte – dem Hörspielskript. Die Schwierigkeit besteht für sie insbesondere darin, in einem schriftlichen Text Mündlichkeit zu simulieren. Sie reflektieren auf diese Weise bewusst die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache, wodurch sich die Verknüpfung zum Lernbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren* offenbart. Hierbei denken sie über ihren eigenen Sprachgebrauch nach. Sie überlegen, wie sie mit ihren Freund\*innen oder auch mit ihrer Familie kommunizieren. Viele Lernende sprechen neben dem Deutschen noch eine andere Sprache bzw. Sprachvarietät, die sie (vorwiegend) im mündlichen Kontext mit ihren Familienmitgliedern verwenden, während sie in der Schule auf andere Register zurückgreifen. Indem sie nun bewusst über ihren mündlichen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Situationen nachdenken, stoßen sie auch auf die im Klassenzimmer vorhandene Sprachenvielfalt.

„Sprachliche Vielfalt entdecken heißt, die sprachliche Vielfalt der Schüler/innen in den Deutschunterricht hineinzuholen – implizit durch Aufgaben, in denen Sprachreflexion inhärent ist und explizit durch gezielte Sprachthematisierungen.“ (Wildemann 2018: 112) Es lohnt sich, die sprachliche Heterogenität, die die Klassenzimmer der Grundschulen bieten, im Unterricht zu berücksichtigen. Im folgenden Kapitel sollen nun solche Lerngruppen, in denen mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten auftreten, genauer thematisiert werden.

### **3 Lerngruppen mit mehreren Sprachen/Sprachvarietäten**

Wie bereits eingangs erwähnt spiegeln die Klassenzimmer die Vielfältigkeit unserer Gesellschaft in jeglicher Hinsicht wider. Vor allem in der Grundschule ist es mittlerweile ein Normalzustand, dass mehrere Herkunftssprachen in einem Klassenzimmer vorhanden sind; Neuland und Peschel (2016: 2) sprechen sogar davon, dass Mehrsprachigkeit hier „die Regel und nicht die Ausnahme“ darstelle. Um mich einer genauen Bestimmung von mehrsprachigen Lerngruppen konkret zu nähern, möchte ich mich im Folgenden zunächst mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* auseinandersetzen, um anschließend Möglichkeiten herauszuarbeiten, die es erlauben, das Thema Mehrsprachigkeit sinnvoll in den Deutschunterricht zu integrieren.

#### **3.1 Definitorische Überlegungen zur Mehrsprachigkeit**

Allgemein gesprochen bezeichnet der Begriff *Mehrsprachigkeit* „[...] alle Formen von multipler Sprachkompetenz [...]“ (Ahrenholz 2017: 5). Sich

dem Begriff *Mehrsprachigkeit*<sup>44</sup> jedoch konkreter zu nähern, stellt nach wie vor eine große Herausforderung dar. Dies liegt insbesondere daran, dass eine Abgrenzung der Begriffe *zweisprachig* bzw. *bilingual* und *mehrsprachig* nur schwer vorzunehmen ist (vgl. Petersen 2014: 19), weshalb zahlreiche Definitionsversuche zur Mehrsprachigkeit existieren. Lüttenberg (2010: 300) betont, dass „[e]ine eindeutige Definition des Terminus Mehrsprachigkeit [...] dementsprechend nie formuliert [wurde]“. Frühere Forschungsarbeiten weisen ein sehr enges Verständnis von Mehrsprachigkeit auf. Bloomfield (1976: 56 (englische Erstausgabe 1933)) beispielsweise spricht nur dann von Bilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit, wenn der\*die Sprecher\*in „[...] native-like control of two languages [...]“ aufweist. Auch heute noch vertreten einige die Ansicht, dass Individuen nur dann zwei- oder mehrsprachig zu nennen sind, sobald sie bereits seit frühester Kindheit in diesen Sprachen auf gleichem, perfektem Level sprechen und schreiben gelernt haben (vgl. Lüdi 1996: 234.). Dieses Ideal wird jedoch in der Realität kaum erreicht und lässt bestimmte Faktoren unbe-

---

<sup>44</sup> Oftmals wird in diesem Zusammenhang – gerade in der linguistischen Terminologie (vgl. Lüttenberg 2010: 299) – auch von *Bilinguismus* bzw. *Bilingualismus* gesprochen. Im deutschsprachigen Forschungsdiskurs werden die Begriffe *Mehrsprachigkeit* und *Bilingualismus* häufig synonym verwendet (vgl. Riehl 2014b: 9). Müller, Kupisch, Schmitz und Cantone (2011) grenzen letzteres jedoch ein: „Unter Bilinguismus verstehen wir das Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb (d.h. ohne formalen Unterricht) zweier Sprachen als Muttersprachen im Kleinkindalter resultiert.“ (Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2011: 15) Somit wird ein Individuum nur dann als bilingual bezeichnet, wenn es beide Sprachen simultan – also gleichzeitig – erlernt (vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2011: 15). Becker (2013a: 61) sieht den Begriff *Bilingualismus* als Vorstufe des Begriffes *Mehrsprachigkeit*, wodurch sie auf die synonyme Verwendung dieser verweist.

Daneben tritt teilweise auch der Begriff der *Vielsprachigkeit* auf, den der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen von Mehrsprachigkeit klar abgrenzt. Vielsprachigkeit kann nach Meinung des Europarats (2013) dadurch erreicht werden, dass eine Schule oder Bildungssystem ein vielfältiges Sprachangebot anbietet, wodurch Lernende dazu angeregt werden, mehrere Sprachen zu lernen. Im Gegensatz dazu sind sie der Ansicht, dass ein Individuum durch Mehrsprachigkeit seine Spracherfahrung in kulturellen Kontexten amplifiziert (vgl. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2013: 17). Auch Oomen-Welke (1999) spricht von einer Vielsprachigkeit in Schule und Gesellschaft. Sie präferiert eine Didaktik der Vielsprachigkeit, in der die Sprachen in der Klasse berücksichtigt und miteinbezogen werden (vgl. Oomen-Welke 1999: 14f.; 19).

rücksichtigt, weshalb immer wieder auf eine weitere Definition hingewiesen wird. Neuland und Peschel (2016: 3) betonen sogar, dass „[d]ie perfekte Beherrschung [...] inzwischen [...] in das Reich der Mythen verwiesen [wurde]“. Dies begründet sich zum einen daraus, dass eine „perfekte“ Sprachbeherrschung kaum genau definiert werden kann, zum anderen eine genaue Bestimmung eines „Niveauvergleich[s] von Sprachbeherrschungen“ (ebd.) nicht möglich ist.

Im Gegensatz zu diesen sehr engen Vorstellungen von Mehrsprachigkeit betrachtet beispielsweise Wandruszka (1979) Mehrsprachigkeit aus einer soziolinguistischen Perspektive und stuft jeden Menschen als prinzipiell mehrsprachig ein.<sup>45</sup> Er ist der Ansicht, dass sich jedes Individuum in mehreren, sehr unterschiedlichen Gemeinschaften bewegt und sich die jeweiligen Sprachen in diesen Gemeinschaften im Laufe seines Lebens aneignet. Somit ist jedes Individuum in der Lage, „[...] verschiedene Sprachen zu verstehen und zu gebrauchen, immer neu zu lernen und auch wieder zu vergessen“ (Wandruszka 1979: 13). Auch Lüdi (1996) spricht sich gegen eine engere Betrachtung der Mehrsprachigkeit aus, da diese das ideale bilinguale Individuum eher als theoretisches Konstrukt auffasse. Er präferiert eine weitere Definition, wonach derjenige mehrsprachig sei, der

*sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen. (Lüdi 1996: 234)*

Folgt man diesen Ausführungen, können all die Menschen als mehrsprachig beschrieben werden, die in ihrem Alltag mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten verwenden. Diese Sprachen müssen sie nicht auf dem

---

<sup>45</sup> Auch Becker (2013: 62) führt solch eine Überlegung in Orientierung an Tracy (2008) auf. Aufgrund der unterschiedlichen regionalen und sozialen Varietäten der Erstsprachen sowie unterschiedlicher Stile könnten „alle Menschen als ‚mehrsprachig‘ bezeichne[t werden]“ (Becker 2013a: 62).

Niveau eines sogenannten „Muttersprachlers“<sup>46</sup> beherrschen. Teilweise beziehen sich diese Sprachenkenntnisse konkret auf einzelne Domänen oder Kompetenzen, in denen ein Individuum mehrere Sprachen anwenden kann. Da im Alltag jedoch vorwiegend das Ideal der engeren Definition vorherrscht, stufen sich einige Menschen nicht als mehrsprachig ein, obwohl sie durchaus fähig sind, eine Kommunikation in zwei oder mehreren Sprachen zu führen (vgl. Sarter 2013: 13; Riehl 2014b: 11; Ahrenholz 2017: 5).<sup>47</sup> Im Forschungsdiskurs hat sich mittlerweile der Begriff der „domänenspezifischen Entwicklung“ (Neuland/Peschel 2016: 3) durchgesetzt. Damit wird insbesondere darauf Bezug genommen, dass die verschiedenen Sprachen „in unterschiedlichen Domänen des Alltags unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, je nach Verwendbarkeit, Angemessenheit und Praktikabilität“ (ebd.). Hierbei greift insbesondere die linguistische Forschungsperspektive, in der auch Oksaar (1980) anzu- setzen ist. Sie definiert

*„Mehrsprachigkeit“ [...] funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden. (Oksaar 1980: 43; Herv. im Orig.)*

---

<sup>46</sup> Der Begriff *Muttersprache* wird im Forschungsdiskurs stark kritisiert. So stellen beispielsweise Hufeisen und Riemer (2010: 738) fest, dass „[d]er Begriff der Muttersprache [...] für Sprachlehr- und -lernzusammenhänge nicht gut geeignet [ist], weil die Erstsprache keineswegs immer die Sprache der Mutter ist und Lernende oft andere Assoziationen mit dem Begriff Muttersprache verbinden als WissenschaftlerInnen“. Im Alltagssprachlichen Gebrauch meint der Begriff die Sprache, die im wissenschaftlichen Diskurs als *Erstsprache* bezeichnet wird. Die Problematik besteht jedoch darin, dass diese Erstsprache nicht immer die Sprache der Mutter darstellen muss (vgl. hierzu auch Ahrenholz 2017: 3f.).

<sup>47</sup> Dennoch ist auch darauf zu achten, diese Definition nicht zu offen zu gestalten. Folgt man nämlich der These, dass Individuen schon dann mehrsprachig sind, wenn sie „[...] in einer fremden Sprache vollständige und sinnvolle Äußerungen produzieren können [...]“ (Apeltauer 1997: 7), wie es beispielsweise Haugen (1969: 6f.) anmerkt, so könnten bereits Touristen als mehrsprachig gelten, die nur wenige vereinzelte Grußformeln in einer fremden Sprache beherrschen (vgl. Apeltauer 1997: 7).

Dieser Definition folgend wird ein Individuum dann als mehrsprachig betrachtet, sobald es im Laufe seines Lebens mehrere Sprachen erlernt hat (vgl. Riehl 2014b: 14f.). Es bereitet dem Individuum keine Schwierigkeiten, zwischen diesen Sprachen hin- und herzuspringen, wenn eine konkrete Situation dies erfordert. In diesem Zusammenhang tritt bei mehrsprachigen Sprecher\*innen häufig das Phänomen *code-switching* auf, wenn „innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion zwischen den Varietäten“ (Riehl 2014a: 17) gewechselt wird. Eine genaue Konkretisierung dieses Begriffs ist in der Sprachkontaktforschung sehr umstritten, Clyne (2003: 70) verweist sogar auf die „troublesome terminology around ‚code-switching‘“. Riehl (2014a: 21) spricht von *code-switching*, sobald innerhalb einer sprachlichen Äußerung Sprachen bzw. Varietäten gemischt auftreten. Dies kann sich darin äußern, dass beispielsweise der erste Teil des Satzes in einer Sprache erfolgt, während im zweiten Teil des Satzes in eine andere Sprache gewechselt wird. „Dabei bedeutet der Begriff ‚Code‘ sowohl ‚Sprache‘ (im Sinne einer ausgebauten Schriftsprache) als auch ‚Varietät‘ (im Sinne von Dialekt).“ (Riehl 2014a: 21). Abhängig sind diese Sprachwechsel insbesondere von Gesprächspartner\*innen, Ort der Kommunikation und vom Thema (vgl. ebd. 24). Radaelli (2011: 59) sieht *code-switching* – aus einer soziokulturellen Perspektive – „als ein Zeichen mehrsprachiger Kompetenz, das von den Sprechern gezielt, d. h. zu expressiven und kommunikativen Zwecken eingesetzt wird“. Somit wird dieses Sprachkontaktphänomen „nicht länger auf die Unfähigkeit der Sprecher zurückgeführt, verschiedene Sprachsysteme voneinander zu trennen“ (ebd.). Radaelli betont weiterhin, dass solch ein Sprachwechsel häufig auf „eine lexikalische Motivation zurückzuführen“ ist und an bestimmten syntaktischen Positionen gesetzt wird, „an denen sich der Übergang bzw. der Bruch zwischen den Sprachen vergleichsweise unproblematisch gestaltet“ (ebd.).

Die Mehrsprachigkeitsforschung bezieht hinsichtlich der Typisierung von Mehrsprachigkeit auch den Status der Sprachen eines Individuums



mit ein und unterscheidet somit zwischen der äußeren und inneren Mehrsprachigkeit. Ältere Forschungsschwerpunkte sehen – wie bereits zuvor geschildert – ein Individuum eher dann als mehrsprachig an, wenn es tatsächlich zwei oder mehrere Sprachen spricht. Mit dem Begriff der **äußeren Mehrsprachigkeit** werden demnach solche Individuen angesprochen, die zwei unterschiedliche Standardsprachen sprechen. Diese Form wird auch als *sprachübergreifende Mehrsprachigkeit* bezeichnet (vgl. Bryant 2013: 251; Riehl 2014b: 16f.). Betrachtet man jedoch nur die Variante, dass ein\*e Sprecher\*in zwei oder mehrere verschiedene Sprachen spricht, bleiben die verschiedenen Varietäten oder Register innerhalb einer Sprache unberücksichtigt. Um diese stärker miteinzubeziehen, wurde der Begriff der **inneren Mehrsprachigkeit** eingeführt, wodurch die verschiedenen Varietäten – die „Sprachgebrauchsformen“ (Franz 2019: 227) – einer Sprache gleichfalls betrachtet werden. Darunter fallen vor allem Dialekte, also regional bestimmte Varietäten, sowie Soziolekte, womit gruppenspezifische Varietäten angesprochen werden (vgl. Bryant 2013: 251; Riehl 2014b: 16f.). Geprägt wurde der Begriff der *inneren Mehrsprachigkeit* vor allem durch Wandruszka (1979). Er betont, dass wir „[s]chon in unserer Muttersprache [...] ein dynamisches Polysystem kennen[lernen], in dem die Sprachen verschiedener Sprachgemeinschaften, der verschiedenen Lebenskreise, denen wir angehören, ineinandergreifen und sich vermischen“ (Wandruszka 1979: 314). Auch Apeltauer (1997) teilt diese Ansicht Wandruszkas, dass somit jede\*r Monolinguale in Ansätzen mehrsprachig ist (vgl. Apeltauer 1997: 6). Kritisiert werden kann diese Sichtweise dadurch, dass Dialekte eine regional bestimmte Varietät darstellen, die in eine weitere Varietät, meist einer Standardsprache, hineingebettet ist. Des Weiteren besteht ein Kritikpunkt darin, dass einige Wörter sowie grammatische Strukturen sowohl in der Varietät der Sprache als auch in der Standardsprache auftreten, da hier eine enge Verwandtschaft besteht. Es lassen sich also mehr Überschneidungen feststellen als bei zwei verschiedenen Sprachsystemen (vgl. Riehl 2014b: 17).

### 3.2 Mehrsprachige Lerngruppen

Obschon in dieser Arbeit hauptsächlich von *Mehrsprachigkeit* die Rede ist, sind die mehrsprachigen Schüler\*innen im Deutschunterricht oftmals vorwiegend zweisprachige Lernende. Neben dem Deutschen weisen sie eine andere Herkunftssprache auf, welche vor allem in ihrem familiären Umfeld gesprochen wird (vgl. Gürsoy/Roll 2018). Insbesondere im schulischen Kontext erlernen diese Schüler\*innen ihre Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch (vgl. Merten 2016: 456). In deutschen Schulen ist demnach der Großteil der Schüler\*innen – „vor allem durch Migrationshintergründe, bilinguale Elternhäuser und schulischen Fremdsprachenunterricht“ (Bredthauer 2018: 275) – als mehrsprachig zu beschreiben.<sup>48</sup> Petersen (2014: 21) sieht Personen dann als „[m]ehrsprachig oder lebensweltlich mehrsprachig“, sobald diese „in ihrem Alltag mehrere Sprachen benutzen – unabhängig von der eigenen Entscheidung, von der Sprachbegabung und der vollständigen Beherrschung“. Generell wird somit ein „Repertoire mit unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten in verschiedenen Kompetenzbereichen (z.B. domänenspezifisch oder mündlich vs. schriftlich) und verschiedenen Sprachen angestrebt“ (Bredthauer 2018: 275f.). Ziel ist es, dass die Lernenden in verschiedenen Situationen erfolgreich handeln können (vgl. Europarat 2001).

Hinsichtlich der Bestimmung einer mehrsprachigen Lerngruppe sind für mich in dieser Arbeit folgende Aspekte zentral: Ich betrachte die Schüler\*innen als mehrsprachig, die – in Orientierung u.a. an Oksaar (1980), Lüdi (1996) und Neuland/Peschel (2016) – in der Lage sind, „funktional zügig und situationsangemessen [ihre] Sprachen zu wechseln“ (Neuland/Peschel 2016: 3). Hierbei besteht eine grundlegende Annahme darin, „dass mehrsprachige Personen über ein linguistisches Repertoire ver-

---

<sup>48</sup> Rösch verweist jedoch darauf, dass der Begriff *Migrationshintergrund* zu einigen Diskussionen führt, da er oft dazu verwendet wird, jemanden auszugrenzen oder zu stigmatisieren.

fügen, dessen Mittel sie je nach situativer und kommunikativer Anforderung variabel einsetzen können“ (Roll/Gürsoy/Boubakri 2016: 58f.). Es ist nicht entscheidend, dass hinsichtlich der jeweiligen Sprachen eine „perfekte Beherrschung“ (Neuland/Peschel 2016: 3) vorliegt; vielmehr kann eine unterschiedlich ausgeprägte Sprachentwicklung Anwendung finden. Schließlich berücksichtige ich in diesen Überlegungen nicht nur unterschiedliche Nationalsprachen, sondern auch – dem Konzept der inneren Mehrsprachigkeit folgend – Sprachvarietäten, wodurch gleichfalls verschiedene Dialekte (des Deutschen) miteinbezogen werden. Mehrsprachige Lerngruppen zeichnen sich demnach dadurch aus, dass mehrere Herkunftssprachen in einem Klassenzimmer vorhanden sind. Diese Herkunftssprachen können auf unterschiedlichem Niveau ausgeprägt sein. Darüber hinaus werden hierbei auch die Schüler\*innen berücksichtigt, die unterschiedliche Sprachvarietäten (z.B. Dialekte oder Soziolekte) mit in den Schulalltag bringen.

Mehrere Studien konnten bereits demonstrieren, dass die gezielte Förderung und das bewusste Einbinden der Herkunftssprachen der Lernenden eine positive Auswirkung auf deren Schulerfolg zeigt (vgl. beispielsweise Cummins 2000; Tracy 2008). Forschungsergebnisse belegen, dass die Lernenden, die auf solide Grundkenntnisse in ihren Herkunftssprachen zurückgreifen können, in der Schulsprache höhere sprachliche Kompetenzen ausbilden (vgl. Cummins 2000). Weiterhin stellt Mehrsprachigkeit „eine wichtige Ressource der sprachlich-kognitiven Entwicklung eines Kindes“ (Vishek 2019: 17) dar, und leistet einen zentralen Beitrag zur Identitätsentwicklung (vgl. ebd.). Oomen-Welke (2016: 80) setzt sich deswegen für die Berücksichtigung von Dialekten, Fremdsprachen und die Herkunftssprachen der Schüler\*innen im Deutschunterricht ein. Indem sich die Lernenden mit vielen Sprachen beschäftigen, werden sie zur Reflexion über die eigene(n) Sprache(n) angeregt. Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen beschreiben Riegger, Bülow, Wlossek und Rost-Roth (2017: 156) als „‘Motor‘ für die Entwicklung von Sprachbewusstheit und

Sprachaufmerksamkeit von Kindern“. Im internationalen Forschungsdiskurs können einige positive Effekte von Mehrsprachigkeit hinsichtlich der Sprachbewusstheit<sup>49</sup> von Schüler\*innen verzeichnet werden. Bialystok (1986) beispielsweise kommt in ihrer Untersuchung, in der sie Kinder im Alter von fünf bis neun Jahren „Grammatikalitätsurteile fällen und grammatisch falsche Sätze korrigieren [lässt]“ (Akbulut/Bien-Miller/Wildemann 2017: 64), zu dem Ergebnis, dass mehrsprachige Lernende solche Sätze eher erkennen, die zwar grammatisch richtig, jedoch semantisch „anormal“ (ebd.) gestaltet sind. Diese signifikant höhere Trefferquote resultiert Bialystok zufolge daraus, dass bei diesen Lernenden die „Fähigkeit zur Unterdrückung irreführender automatisierter Prozesse“ (Akbulut/Bien-Miller/Wildemann 2017: 64) stärker ausgeprägt ist. Einsprachige Schüler\*innen hingegen können die Items, die grammatisch falsch, jedoch semantisch nicht auffällig gestaltet sind, besser lösen. Mehrsprachige Lernende weisen demnach höhere Fähigkeiten hinsichtlich des *control*-Bereichs auf, während sie im *analysis*-Bereich nur dann ein besseres Ergebnis erzielen, wenn sie in beiden Sprachen eine hohe Kompetenz vorweisen. Ähnliche Ergebnisse können auch bei Galambos und Goldin-Meadow (1990) sowie Cromdal (1999) verzeichnet werden. „Die Ergebnisse wurden anhand unterschiedlicher Sprechergruppen, Arten von Mehrsprachigkeit, sozioökonomischer Milieus und Altersgruppen bestätigt [...]“ (Akbulut/Bien-Miller/Wildemann 2017: 65) Im

---

<sup>49</sup> Akbulut, Bien-Miller und Wildemann (2017) beschreiben Sprachbewusstheit als ein Kontinuum, welches sich nach Bialystok (1991: 116) in die zwei sprachlich-kognitiven Prozesse *analysis of linguistic knowledge* sowie *control of linguistic processing* aufgliedert. Ersteres beschreibt dabei „die Transformation impliziten Wissens in explizites Wissen durch Vernetzung, Organisation und daraus resultierender Abstraktion“, während die zweite Komponente die „kontrollierte Aufmerksamkeitssteuerung bei der Sprachverarbeitung“ (Akbulut/Bien-Miller/Wildemann 2017: 64) benennt. Beide Prozesse laufen dabei stets gleichzeitig ab, jedoch kommen sie je nach Aufgabentyp in unterschiedlichem Ausmaß zum Einsatz. So benötigen Lernende beispielsweise zum Korrigieren grammatisch falscher Sätze insbesondere das analytisch durchdrungene Sprachwissen (*analysis*), während sie für das Unterscheiden von „semantischer Anomalie sowie grammatischer Korrektheit [auf] eine hohe Aufmerksamkeitskontrolle (*control*)“ (ebd.) zurückgreifen müssen.

deutschsprachigen Raum liegen hierfür nur wenige Studien vor, die jedoch den Erkenntnissen der internationalen Forschung teilweise widersprechen. Krafft (2014) beispielsweise fokussiert in seiner Untersuchung die metasprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Schüler\*innen sowohl zu Beginn wie auch zum Ende der Grundschulzeit. Er kommt zu der Schlussfolgerung, dass die mehrsprachigen Lernenden kurz nach Schuleintritt nur einen nicht-signifikanten Vorsprung im *control*-Bereich aufweisen, während am Ende der Grundschulzeit die einsprachig aufwachsenden Kinder in beiden Bereichen signifikant besser abschneiden. Er kann jedoch verzeichnen, dass „[d]ie mehrsprachigen Kinder [...] offenbar in einzelnen Bereichen etwas bessere Startbedingungen als gleichaltrige Einsprachige [haben], was den Umgang mit und die bewusste Betrachtung von Sprache angeht“ (Krafft 2014: 155). In der Untersuchung Hopps et al. (2017: 68) können bei mehrsprachigen Lernenden „keine Vorteile in den Maßen der metalinguistischen Bewusstheit“ festgestellt werden, die in dieser Studie eingesetzt wurden. „Für metasprachliche Kontrollfertigkeiten in den Benennungstests im Deutschen finden sich [...] geringere Leistungen der Gruppe mehrsprachiger Schülerinnen gegenüber der monolingual deutschsprachigen Gruppe.“ (Hopp et al. 2017: 68) Akbulut, Bien-Miller und Wildemann (2017) können hingegen den in internationalen Studien nachgewiesenen signifikanten Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit unterstützen, da sie bei mehrsprachigen Kindern zum Ende der Grundschulzeit signifikant höhere metasprachliche Leistungen im *analysis*-Bereich verzeichnen. Diese Schüler\*innen „zeigen nicht nur eine höhere Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen, sondern vollziehen auch häufiger niveauhöhere Sprachreflexionen“ (Akbulut/Bien-Miller/Wildemann 2017: 72). In diesem Zusammenhang wird auch häufig darauf verwiesen, dass mehrsprachige Lernende mithilfe ihrer Mehrsprachigkeit auf vorhandene Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können, die sie für das Erlernen

neuer Sprachen nutzen können (vgl. Volgger 2017: 77; Rieger/Bülow/Wlossek/Rost-Roth 2017: 156). Auch Gogolin (2013: 137) spricht von dem großen Vorteil, „dass Kinder, die früh mit zwei oder mehr Sprachen umgehen müssen, eher und intensiver als einsprachige Kinder ein Bewusstsein für die Funktionsweisen von Sprache entwickeln und Fähigkeiten besitzen, ihre sprachlichen Mittel differenziert einzusetzen“. Im schulischen Alltag gibt es jedoch immer noch unterschiedliche Herangehensweisen, mit diesen Kenntnissen umzugehen. Teilweise wird der Gebrauch der Herkunftssprache im Schulkontext sogar verboten (vgl. Jeuk 2010: 29; Oomen-Welke 2011: 1; Gogolin 2017: 105f.)<sup>50</sup>. Hierfür finden sich unterschiedliche Gründe: So soll sich durch den einheitlichen Gebrauch *einer* Schulsprache das kommunikative Klima an der Schule verbessern oder „nicht-zielführende Kommunikation im Unterricht“ (Gogolin 2017: 106) vermieden werden. Duarte (2016) konnte Letzterem jedoch entgegenbringen, dass sich die Gespräche der Lernenden in multilingualen Unterrichtsszenarien einen Aufgabenbezug und Lösungsorientierung aufweisen. Den Einsatz ihrer Erstsprache können sie zur Entfaltung kognitiver Strategien verwenden, wodurch sie beim Verstehen und Verarbeiten der Aufgabe unterstützt werden (vgl. hierzu auch Gogolin 2017: 106). Gogolin (2017: 106) stellt dem entgegen, dass „[e]s [...] also durchaus möglich [ist], dass die unbedingte Einsprachigkeit im Unterricht mehrsprachiger Klassen eher ein Hindernis für erfolgreiches Lernen darstellt als einen Vorteil“. Conteh, Kumar und Beddow (2008: 225) betonen, „[t]o construct a pedagogy which provides scope for developing the full potential of talk as a tool and medium for learning entails radical shifts in some of the naturalised discourses of typical English primary classrooms, particularly if they are multilingual“. Diese Überlegung

---

<sup>50</sup> Gogolin (2017: 105) merkt an, dass solch ein Vorgehen nicht nur in Deutschland verankert sei, auch in den Niederlanden oder Belgien wird von diesem Phänomen – ausschließlich die Schulsprache in der Schule zu verwenden – berichtet.

berücksichtigend kommt Duarte (2016: 163) zu der Erkenntnis, dass „allowing translanguaging in phases of collaborative talk may be one feature of such a pedagogical shift“.

### **3.3 Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht thematisieren**

Wie in den Ausführungen zuvor deutlich gemacht werden sollte, stellt Mehrsprachigkeit auch in Deutschland eine gesellschaftliche Realität dar. Aus diesem Grund wird der Ruf immer lauter, auf die Mehrsprachigkeit auch im Schulkontext zu reagieren und sie sinnvoll in den Unterricht zu integrieren (vgl. u.a. Frank 2015: 15; Niederhaus/Havkic 2018: 74). Bredthauer (2018) konstatiert, dass in den vergangenen 20 bis 30 Jahren unterschiedliche Konzepte entwickelt wurden, die das Ziel verfolgen, die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden im Unterricht gewinnbringend zu nutzen. Diese Konzepte werden meist unter dem Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* zusammengefasst (vgl. Bredthauer 2018: 276). Vorrangiges Ziel dieser Konzepte ist es, „der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen und Wertschätzung entgegenzubringen“ (Rieger/Bülow/Wlossek/Rost-Roth 2017: 156). Auch Rösch (2017: 173) plädiert dafür, im Unterricht mehr sprachliche Bildung zuzulassen. Im Unterschied zu mehrsprachigen oder bilingualen Bildungsangeboten steht hier nicht im Vordergrund, „die Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen“ zu sprechen zu fördern, sondern die Sensibilisierung „für Multi -, Trans- und Interlingualität“ (ebd.). Sauerborn (2017: 114) betont gleichfalls, dass hierbei insbesondere das Ziel verfolgt wird, die sprachliche Vielfalt gewinnbringend zu nutzen und die Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit wahrzunehmen. Oomen-Welke (2016: 80) spricht hierzu von einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Sinne einer Didaktik der Sprachenvielfalt. Solche Ideen können mithilfe unterschiedlicher Möglichkeiten erreicht werden. Im Folgenden sollen konkrete Beispiele hierzu beschrieben werden.

### **3.3.1 Einbeziehen der Herkunftssprachen**

Um im Deutschunterricht mehrere Sprachen zu thematisieren, können Lehrkräfte auf die in der Klasse vorhandene Sprachenvielfalt zurückgreifen, indem sie die Herkunftssprachen der Lernenden in ihren Unterricht miteinbeziehen. Dadurch demonstrieren die Lehrenden eine „Anerkennungskultur“ (Bainski 2010: 43), wodurch Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ (Rösch 2013: 146) wahrgenommen und in „gesellschaftlich relevanten Institutionen wie etwa den Bildungseinrichtungen als solche praktiziert [wird]“ (ebd.).

Auch Oomen-Welke (2011) plädiert mit ihrem Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts für das bewusste Aufgreifen der Herkunftssprachen im Unterricht. Indem im Deutschunterricht unterschiedliche Sprachen thematisiert werden, denken die Lernenden bewusst über ihre eigene oder andere Sprachen nach. Oomen-Welke empfiehlt hierbei, bereits spontane Kommentare von Schüler\*innen aufzugreifen, in denen sie über Sprachen reflektieren. Die Lernenden erkennen dadurch „die Bedeutung der eigenen Sprachen und Kulturen für sprachliches, soziales und kulturelles Lernen [...] und [gehen] dabei über das Eigene hinaus[...]“ (Oomen-Welke 2011: 5). Indem viele Sprachen systematisch Einzug in den Unterricht finden, wird insbesondere das Interesse der Schüler\*innen „an Sprachen und an Sprachlichem“ (ebd.) gefördert, wodurch „Verbindungen zu den Lebenssprachen der Kinder und zu den Fremdsprachen in der Schule, ja sogar zu anderen Sprachen der Welt“ (ebd.) geschaffen werden können.

Darüber hinaus verweist Ricart Brede (2016) in Orientierung an Lange (2012) darauf, dass Schreibprozesse von mehrsprachigen Schüler\*innen sowohl in der Zweit- wie auch in der Herkunftssprache angeregt werden können. Hierzu arbeitet sie Strategien heraus, mit deren Hilfe verschiedene Sprachen beim Schreiben Anwendung finden. Darunter fällt beispielsweise neben dem Planen und Formulieren in unterschiedlichen



Sprachen auch das freie Mischen, wodurch Sprachen beim Schreiben des Textentwurfes frei kombiniert werden dürfen (vgl. Lange 2012: 142f.; Lange 2015: 134; Ricart Brede 2016: 69). Auch Wolfrum (2018) benennt unterschiedliche Praxisvorschläge, die die Möglichkeit bieten, die Herkunftssprachen der Lernenden während des Schreibens zu berücksichtigen. So schreiben die Schüler\*innen beispielsweise zu dem Bilderbuch *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* (Baltscheit 2002) mehrsprachige Liebesbriefe für den Löwen. In einer Anschlussphase wurde schließlich darüber reflektiert, „in welcher Sprache Emotionen leichter ausgedrückt werden können und warum“ (Wolfrum 2018: 67). Wolfrum konnte hierbei beobachten, dass die Lernenden ihre Herkunftssprache als „Herzsprache“ bezeichnen, also „die Sprache, in der sie ‚schöne Wörter‘ von ihren Eltern und Großeltern hören, weshalb sie Gefühle besser in dieser Sprache ausdrücken können“ (ebd.: 68). Andere Lernende verfassten ihre Briefe auch in einem fränkischen Dialekt, da es ihnen hierbei ähnlich erging. Nach der Präsentation der Liebesbriefe stellten die Schüler\*innen fest, dass „die portugiesischen, russischen etc. Liebesbriefe schön klangen, was wiederum eine positive Rückmeldung an deren Schreiber\_innen war“ (ebd.). Jeuk (2015: 20ff.) lenkt in diesem Zusammenhang die Aufmerksamkeit zudem auf die mögliche positive Entwicklung des sprachlichen Selbstkonzepts der Lernenden, sobald diese neben ihren Schwächen gleichfalls ihre Stärken im Unterricht fokussieren, indem sie ihre Herkunftssprachen integrieren können. Auch Wolfrum (2018) betont die Motivation und Freude, die das Schreiben in den Herkunftssprachen mit sich bringt. Darüber hinaus verweist sie auf die kontrastiven Möglichkeiten, die die Reflexionen über die unterschiedlichen Sprachen bieten. Daneben sind beispielsweise die didaktischen Überlegungen zur interkulturellen Öffnung des (Sprach-)Unterrichts von Schader (2012) zu nennen.

### 3.3.2 Berücksichtigung mehrsprachiger Literatur

Eine weitere konkrete Möglichkeit, Mehrsprachigkeit auch im Deutschunterricht zu thematisieren, besteht vor allem im Potenzial mehrsprachiger literarischer Werke. Vishek (2019: 19f.; vgl. hierzu auch Sauerborn 2017: 117) sieht insbesondere mehrsprachige Bilderbücher als Gelegenheit, die Sprachenvielfalt im Unterricht aufzugreifen, wodurch die Lernenden zur Reflexion über Sprachen angeregt werden. Die Schüler\*innen beschäftigen sich – von der Lehrkraft angeleitet oder selbstständig – mit „der sprachlich-kulturellen Diversität unserer Gesellschaft“ (Vishek 2019: 29), wodurch auch Aspekte wie das Prestige einer Sprache oder die Einstellungen zur Diversität thematisiert werden können. Solche Überlegungen finden sich gleichfalls bei Scherer und Vach (2019):

*Für Begegnung mit Mehrsprachigkeit in Bildungsprozessen erscheinen insbesondere mehrsprachige Bilderbücher geeignet, deren Text-Bild-Gestaltung keine Hierarchie zwischen den darin verwendeten Schriften und Sprachen impliziert, sondern vielmehr ein für den Sehsinn reizvolles Angebot macht auch für diejenigen, die nicht alle im jeweiligen Buch vertretenen Schriften lesen können bzw. nicht alle darin verwendeten Sprachen verstehen. (Scherer/Vach 2019: 17)*

Somit besteht im Einbeziehen mehrsprachiger Texte eine gelungene Möglichkeit, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen. Hinsichtlich solch einer Mehrsprachigkeit, die in literarischen Werken auftritt, spricht Wintersteiner (2006: 174) von einer „literarischen Mehrsprachigkeit“. Von diesen mehrsprachigen Texten finden sich sehr vielfältige Versionen. Im Folgenden soll dieses Phänomen genauer untersucht werden, um diese Erkenntnisse später als Ausgangs- bzw. Orientierungspunkt für die Analyse (Kapitel 5.5) zu verwenden.

#### 3.3.2.1 Mehrsprachigkeit in literarischen Werken

„Literarische Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit liegt, allgemein gesprochen, dann vor, wenn eine Autorin oder ein Autor nicht nur in der

Muttersprache, sondern auch in (einer) weiteren Sprache(n) schreibt.“ (Wintersteiner 2006: 174) Dies ist auch dann der Fall, wenn der\*die Schreiber\*in in diesen Sprachen nicht das gleiche Niveau vorweisen kann. Wintersteiner merkt jedoch an, dass „[l]iterarische Mehrsprachigkeit [...] eher ein Sammelbegriff für ein ganzes Bündel von sehr verschiedenen soziokulturell wie individuell geprägten Phänomenen [sei] [...]“ (Wintersteiner 2006: 176). Ballis, Pecher und Schuler (2018: 2) verstehen darunter „Texte, in denen auf textueller Ebene verschiedene sprachliche Systeme kombiniert bzw. integriert werden“.

Um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Texten zu integrieren, können unterschiedliche Möglichkeiten bzw. Strategien festgestellt werden. Die Überlegungen hierzu beziehen sich meist auf die Ausarbeitungen Sternbergs (1981), der folgende Varianten differenziert:

- *vehicular matching*: In diesem Fall wird die Mehrsprachigkeit, wie sie in der Realität in konkreten Situationen auftritt, berücksichtigt. Auf den deutschen Sprachraum übertragen finden sich demnach „fremde[...], andere[...] Sprachen im deutschen Text in Form einzelner Wörter und Sätze oder an andere Sprachen angelehnte[...] grammatische[...] Strukturen“ (Kilchmann 2012: 12). Dieser Ansatz zielt auf „a more or less precise match between the language(s) represented and the representing language(s)“ (O’Sullivan 2011: 20)<sup>51</sup> ab.
- *homogenizing convention*: In diesem Fall wird ein einsprachiger Text produziert, wodurch die Mehrsprachigkeit, wie sie in der Realität auftreten würde, nicht abgebildet wird.
- *translational mimesis*: Dies stellt schließlich eine Verknüpfung der ersten beiden Varianten dar.

---

<sup>51</sup> Teilweise kann es sich hierbei auch lediglich um eine Sprache handeln. Des Weiteren müssen in dieser Variante nicht unbedingt reale Sprachen berücksichtigt werden, eine Sprache kann auch simuliert oder neu erfunden werden (vgl. O’Sullivan 2011: 20f.).

### *Mehrsprachigkeit in printmedialen literarischen Texten*

Um die Mehrsprachigkeit eines Einzelwerkes konkret zu bestimmen, empfiehlt Radaelli (2011: 53) zunächst die „quantitative Verteilung der Sprachen im Text“ (Radaelli 2011: 53) zu untersuchen. Betrachtet man die qualitative Verteilung, so setzt Radaelli insbesondere das Kriterium der Wahrnehmbarkeit in den Fokus des Interesses. Weiterhin differenziert sie zwischen einer manifesten sowie einer latenten Mehrsprachigkeit. Die **latente Mehrsprachigkeit** sei als die häufigste Form von literarischer Mehrsprachigkeit überhaupt einzustufen. So stellt Radaelli (2011: 61) fest, ein Text sei immer dann „latent mehrsprachig, wenn andere Sprachen nur unterschwellig vorhanden und nicht unmittelbar wahrnehmbar sind“. Auf den ersten Blick ist somit „eine einsprachige Oberfläche“ (ebd.) zu erkennen. Dies ist zunächst häufig bei Übersetzungen der Fall, welche in einem latent mehrsprachigen Text sowohl implizit wie auch explizit gestaltet sein können. Beide Formen weisen die Gemeinsamkeit auf, dass „die Ausgangssprache der Übersetzung“ (Radaelli 2011: 62) im Text nicht auftritt<sup>52</sup>. Explizite Übersetzungen zeichnen sich vor allem durch Hinweise „auf das Übersetzen selbst oder auf die jeweils übersetzte bzw. übersetzende Sprache“ (ebd.) aus, während implizite Übersetzungen ohne solche Hinweise präsentiert werden, wodurch viele Leser\*innen auf den Übersetzungsvorgang nicht aufmerksam werden (vgl. Radaelli 2011: 62).

Für den Schulkontext besonders interessant sind solche Texte, in denen die Mehrsprachigkeit bewusst wahrnehmbar ist, wodurch der\*die Leser\*in direkt mit der Realisierung einer anderen Sprache oder mehreren

---

<sup>52</sup> Ist diese Ausgangssprache im Text selbst hingegen präsent, handelt es sich um manifeste Mehrsprachigkeit.

Sprachen konfrontiert wird. Radaelli (2011: 54) beschreibt dieses Phänomen mit dem Begriff der **manifesten Mehrsprachigkeit**<sup>53</sup>. Solch eine manifeste Mehrsprachigkeit kann auch in der Differenzierung mehrsprachiger Texte, die Eder (2009) vornimmt, entdeckt werden. Sie fokussiert in ihren Ausführungen vor allem kinder- und jugendliterarische Werke. So stellt Eder hierbei zunächst **Sprachmischungen**<sup>54</sup> fest, die sie als „in-  
nertextlich plurilinguale Texte“ (Eder 2009: 22) versteht. Hier werden einzelne Textelemente in unterschiedlichen Sprachen präsentiert. Der\*die Leser\*in wird in dieser Form demnach auf jeden Fall mit einer oder mehreren anderen Sprachen konfrontiert. Um gerade junge Rezipient\*innen zu entlasten, wird in der Kinder- und Jugendliteratur häufig der Haupttext sprachlich homogen gehalten (vgl. Eder 2009: 23f.). Ein Beispiel hierfür ist das Kinderbuch *Sinan und Felix* von Aygen-Sibel Çelik (2007; 2014). Der Haupttext des Buches ist auf Deutsch geschrieben, hin und wieder finden sich einzelne Wörter oder ganze Sätze auf Türkisch. Die Ausdrücke, die auf der jeweiligen Doppelseite verwendet werden, werden in einer kleinen Informationsbox übersetzt. Daneben findet sich eine – stark vereinfachte – Aussprachehilfe für Rezipierende, die die türkische Sprache nicht sprechen.

---

<sup>53</sup> Radaelli differenziert diese in zwei weitere Formen: den *Sprachwechsel* sowie die *Sprachmischung*. Im Forschungsdiskurs besteht jedoch das Problem, dass sich zu diesen Begriffen keine einheitlichen Definitionen finden. Radaelli (2011: 54) entscheidet sich jedoch bewusst für eine Unterscheidung der Begriffe, da sich somit „ein breites Spektrum [eröffne], das von einer extremen Trennung bis zu einer extremen Mischung der Sprachen bzw. vom seltenen, punktuellen Vorkommen bis zu einer sich häufenden oder gar durchgehenden manifesten Mehrsprachigkeit reicht“. In der Literatur ist ein Sprachwechsel am häufigsten zu finden. Im Minimalfall kann sich dieser nur in einem einzigen Wort äußern. Von einer Sprachmischung spricht Radaelli (2011) dann, sobald ein ständiger Wechsel unterschiedlicher Sprachen innerhalb eines Satzes stattfindet. Diese Begriffsunterscheidung findet sich auch bei Dembeck (2017a: 125), der gleichfalls sowohl den Sprachwechsel wie auch die Sprachmischung der manifesten Mehrsprachigkeit zuschreibt. Er spricht – ebenso wie Radaelli – von einem Sprachwechsel, „wenn in einem Text Segmente, die unterschiedlichen Idiomen zuzuordnen sind, aufeinander folgen, wohingegen man von Sprachmischung bei solchen Texten oder Textteilen sprechen kann, in denen zwei Idiome zu unterscheiden sind, ohne dass sie sich einzelnen Segmenten zuordnen ließen“ (Dembeck 2017: 125).

<sup>54</sup> Eder (2009) unterscheidet hier nicht zwischen einem *Sprachwechsel* und einer *Sprachmischung*.

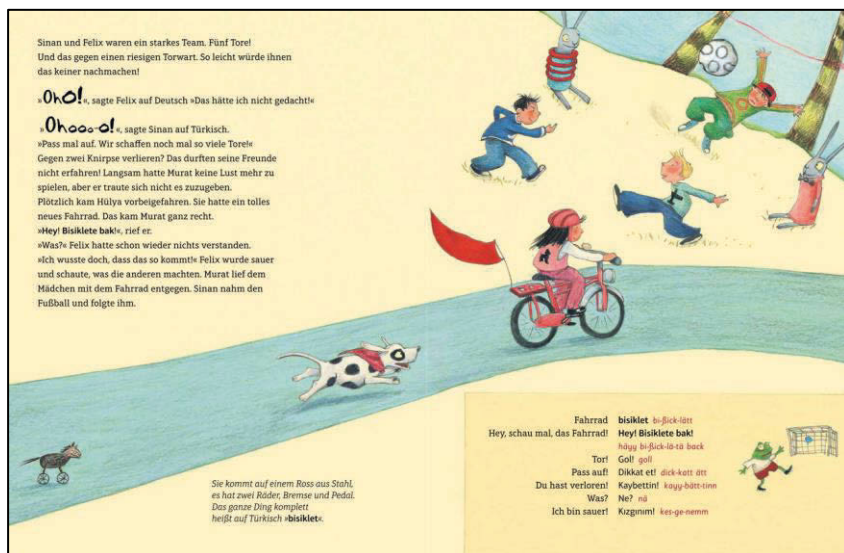


Abbildung 3: Vierte Doppelseite aus *Sinan und Felix* (Çelik 2014: 8f.).

Durch die anderssprachigen Textteile können die Lernenden beispielsweise einzelne Figuren sprachlich charakterisieren, wodurch die Handlung näher an der Realität angesetzt werden soll (vgl. Eder 2009: 32).

Von solchen Sprachmischungen grenzt Eder in Orientierung an Wintersteiner (2006) sogenannte **parallel mehrsprachigen Werke** ab. In diesen wird der Text parallel in zwei oder mehreren Sprachen wiedergegeben. Hierbei ist jeder Textteil für sich monolingual, wodurch der Aspekt der Mehrsprachigkeit zunächst auch ignoriert werden könnte. Jedoch bilden die unterschiedlichen Textteile „gemeinsam einen neuen Text“ (Eder 2009: 15), weshalb Eder hier bewusst von einer parallelen Mehrsprachigkeit spricht. Im Forschungsdiskurs wird von einer Parallelschöpfung (u.a. Wintersteiner 2006: 174) gesprochen, sobald diese Textteile von der jeweiligen Autorin bzw. vom jeweiligen Autor selbst verfasst wurden (vgl. Eder 2009: 15f.). Des Weiteren kann der Text auch nachträglich von einer anderen Person – meist professionelle Übersetzer\*innen – in eine oder

mehrere weitere Sprachen übersetzt werden. Ein Beispiel hierfür wäre das Bilderbuch *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter* (Richter/Zaeri 2013). Der deutsche Text stammt von Anne Richter und wurde nachträglich von Mahmoud Hassanein ins Arabische übersetzt.



Abbildung 4: Erste Doppelseite aus *Prinzessin Sharifa* (Richter/Zaeri 2013).

Der Aufbau des Bilderbuches ist hierbei konstant gehalten: Der\*die Leser\*in wird im Buch mit zwei unterschiedlichen Schriftsystemen konfrontiert. Auf der linken Seite der Doppelseite findet sich der deutsche Text, auf der rechten Seite ist die arabische Übersetzung abgebildet. Es bleibt dem Rezipierenden somit selbst überlassen, ob er\*sie beide Sprachen bzw. Schriftsysteme während der Rezeption berücksichtigt. Durch diese parallele Abbildung beider Sprachen wird den Leser\*innen vor allem die Gleichwertigkeit dieser nähergebracht (vgl. Eder 2009: 19). Als weiteres Beispiel für solch eine Parallelschöpfung wäre das Buch *Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur* (Ravishankar/Kini 2013) zu nennen. Hier werden dem Lesenden sogar vier Sprachen präsentiert. Der\*die Leser\*in

kann die Texte in den anderen Sprachen ignorieren, muss er bzw. sie aber nicht.

### *Mehrsprachigkeit in akustisch-auditiven und audiovisuellen Medien*

Auch in **akustisch-auditiven Medien** treten unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit auf. Binczek (2017: 314) verzeichnet, dass spätestens seit 1945 unter dem Einfluss der Alliierten neben der US-amerikanischen Musik auch „andere kulturelle, für die Literatur der Zeit relevante Phänomene bzw. die Literatur selbst“ mit nach Deutschland gebracht wurden. Dies äußerte sich auch im verstärkten Gebrauch von Anglizismen und Amerikanismen. Aufgrund der immer stärker zunehmenden Multikulturalität der deutschen Gesellschaft fanden auch mehr Sprachen – Binczek nennt hierfür Italienisch, Türkisch oder Arabisch – Einzug in Hörmedien. In der bisherigen Hörbuch- und Hörspielforschung wird die Mehr-, Fremd- und Anderssprachigkeit jedoch nur selten berücksichtigt. Dies ist sehr verwunderlich, denn „Hörspiel[produktionen] [...] verfügen über eine Fülle von ‚Verfahren‘, Mehrsprachigkeit zu erzeugen oder zu simulieren“ (ebd.: 312). So können in der akustischen Umsetzung wesentlich mehr Aspekte berücksichtigt werden, die über die Möglichkeiten des Schrift- bzw. Druckmodus‘ hinausgehen. Aufgrund der auditiven Komponente können sie nicht nur „binnensprachliche Mehrsprachigkeit“ unterschiedlicher dialektaler und artikulatorischer Formen hörbar [machen]“ (ebd.: 310), sondern auch Passagen in anderen Sprachen akustisch realisieren.<sup>55</sup> „Entscheidend ist dabei, dass sie dies nicht ausschließlich auf der Ebene der Lexik und Syntax leisten können, sondern auch auf der Ebene der akustischen Umsetzung, mithin der Phonetik.“ (ebd.: 312)

---

<sup>55</sup> Binczek verweist in diesem Zusammenhang auf die – von der Autorin selbst gesprochene – Lesung des Romans *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus* (1992, Lesung 2006) von Sevgi Özdamar. Hier liegt „ein in deutscher Sprache, im Modus einer Ich-Erzählung verfasster Text [vor], der von der türkischen



Die Forschung zu **Mehrsprachigkeit in audiovisuellen Medien** kann dabei bereits auf mehr Ergebnisse zurückgreifen, die teilweise auch für akustisch-auditive Medien relevant sind. Bleichenbacher (2008a) differenziert in Anlehnung an das Modell des tschechischen Literaturwissenschaftlers Mareš (2000) vier unterschiedliche Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit im Film darzustellen, wenn eine mehrsprachige Situation dies evoziert:

- *Elimination*: Wie bei Sternbergs (1981) *homogenizing convention* wird die Mehrsprachigkeit in diesem Fall nicht thematisiert, eine sprachliche Heterogenität, die der Szene eigentlich aufgrund der äußeren Umstände zu Grunde liegen würde, wird ignoriert. Somit wird jeder Redeanteil, der eigentlich in einer anderen Sprache realisiert werden würde, durch die Sprache der Rezipierenden ersetzt (vgl. Bleichenbacher 2008a: 180). Die Rezipient\*innen erhalten zudem keinerlei Hinweise auf die ersetzte(n) Sprache(n), „unless they correctly interpret contextual evidence which shows that in reality, it is unlikely or impossible that the characters would really have used the base language“ (Bleichenbacher 2008a: 180).
- *Signalization*: In dieser Variante werden die aufgrund der handelnden Personen zur Verfügung stehenden Sprachen gleichfalls nicht realisiert, jedoch werden diese explizit in einem metasprachlichen Kommentar erwähnt (vgl. Bleichenbacher 2008a: 180).

---

Kindheit der Protagonistin handelt und dabei immer wieder ein mehrsprachiges, zwischen Türkisch, Anatolisch und Arabisch gespanntes, von der deutschen Sprache jedoch stets zusammengehaltenes Netzwerk entwirft, in seiner Realisation als Lesung konterkariert wird von einem starken nicht-muttersprachlichen artikulatorischen Akzent der Autorin“ (Binczek 2017: 313). Dem Akzent kommt dabei eine „indexikalische Funktion“ (ebd.) zu, der poetisch genutzt werden kann. Zudem kann er durch die „Untermalung von beispielsweise folkloristischer Musik oder atmosphärischen Klängen hervorgehoben werden“ (ebd.). Trotz Möglichkeiten wie dieser wird die Integration mehrsprachiger Elemente in akustisch-auditiven Medien in der Forschung nach wie vor kaum berücksichtigt.

- *Evocation*: Hier sprechen auftretende Charaktere eine sprachliche Varietät der verwendeten Standardsprache, die Hinweise auf deren eigentliche Sprache gibt. Äußern kann sich dies hauptsächlich auf der phonologischen Ebene – beispielsweise in der Verwendung eines Akzentes – oder auch auf der lexikalischen Ebene – z.B. in kurzen vom *code-switching* geprägten Äußerungen (vgl. Bleichenbacher 2008a: 186).
- *Presence*: Wie in Sternbergs (1981) *vehicular matching* (vgl. Locher 2017: 302) werden die weiteren Sprachen mithilfe dieser Strategie nicht mehr ignoriert, sondern kommen aktiv zum Einsatz (vgl. Bleichenbacher 2008a: 181).

Diese unterschiedlichen Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit im Film zu berücksichtigen, können verschiedene Auswirkungen auf die Rezipient\*innen haben. So ist im Falle der *elimination*- bzw. *signalization*-Realisierung ein Verständnis des Inhalts der Zuschauer\*innen gewährt, da die Szenen in deren Sprachen präsentiert werden. Kommt es zur *evocation*, so verstehen die Rezipierenden ebenfalls den Inhalt der Szene. Schwierigkeiten können jedoch im Falle der *presence*-Strategie auftreten. Beherrschen die Zuschauer\*innen die weitere gesprochene Sprache nicht, und wird diese zudem nicht übersetzt (beispielsweise durch Untertitel oder Kommentaren einer weiteren Sprecherin oder eines weiteren Sprechers), so können die Rezipient\*innen den Inhalt der Szene nur in Ansätzen nachvollziehen. In printmedialen Texten können hierzu Übersetzungen hinzugefügt werden, jedoch gibt Bleichenbacher (2008a: 181) zu bedenken, dass dies den Lesefluss unterbricht. In Filmen besteht die Möglichkeit, auf Untertitel auszuweichen und hier eine Übersetzung zu präsentieren<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Bleichenbacher (2008a: 181) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass viele Rezipierenden Schwierigkeiten hinsichtlich der Verwendung von Untertiteln äußern, da sie nicht ins Kino gehen, um zu lesen. „Thus, it seems that the use of replacement strategies in Hollywood movies is strongly bolstered by a preference on the side of filmmakers to adhere to norms and ideologies of monolingualism [...]“ (Bleichenbacher 2008a: 181)

### 3.3.2.2 Funktionen bzw. Ziele literarischer Mehrsprachigkeit

Mit der Integration mehrsprachiger Elemente können Texte konkrete Ziele verfolgen. Locher (2017: 297) stellt hierbei insbesondere pragmatische Effekte fest, die sich dadurch verzeichnen lassen: „The main focus lies on the potential pragmatic effects that the texts can achieve, such as scene creation/enrichment, character creation, the creation of humour, the display of social criticism, realism and ideological debates of difference and belonging.“ Mehrsprachige Elemente können somit dazu beitragen, fiktive Charaktere stärker zu charakterisieren (vgl. Eder 2009: 32), wodurch sprachliches, soziales, ethnisches oder auch regional geprägtes Hintergrundwissen offenbart wird (vgl. Locher 2017: 308). Locher hebt hierbei hervor, „linguistic features can be used as indexes for regional, social or ethnic belonging“ (ebd.). Solche Textelemente suggerieren eine größere Wirklichkeitsnähe, „wenn die Verwendung der jeweiligen Sprache (bzw. Varietät, Dialekt etc.) lebensweltlichen Handlungszusammenhängen entspricht“ (Eder 2009: 32).<sup>57</sup> In diesem Zusammenhang treten jedoch auch berechnete kritische Stimmen auf: Bleichenbacher (2008b) beispielsweise weist darauf hin, dass unterschiedliche sprachliche Einfärbungen von Charakteren – insbesondere in älteren Disney-Produktionen – dafür verwendet werden, positive und negative Charaktere zu markieren. Er bezieht sich hierbei auf die Untersuchung von Lippi-Green (1997), die herausarbeiten konnte, dass mithilfe unterschiedlicher Sprachen bzw. Akzenten Figuren systematisch als „gut“ bzw. „böse“ markiert werden.

*Characters with strongly positive actions and motivations are overwhelmingly speakers of socially mainstream varieties of English. Conversely, characters with strongly negative actions and motivations often speak varieties of English linked to specific geographical regions and marginalized social groups. Perhaps even more importantly, those characters who have the widest variety of life choices and possibilities available to them are*

---

<sup>57</sup> Diese Illusion der Wirklichkeitsnähe kann auch dann funktionieren, wenn die im Text „authentisch dargestellte Welt“ sowie „die in ihr gesprochenen Sprachen“ (ebd.) nicht real, sondern frei erfunden sind, wie es beispielsweise in J.R.R. Tolkiens *Der Herr der Ringe* (1966, in dieser Arbeit beziehe ich mich auf eine Ausgabe von 2002) der Fall ist.

*male, and they are speakers of MUSE [Mainstream Standard US English] or a non-stigmatized variety of British English [...]. (Lippi-Green 1997: 101)*

Bleichenbacher (2008b: 220) kann diese Erkenntnisse gleichfalls aufgreifen, indem er diesen Trend in zahlreichen Hollywood Filmen erkennen kann. Auf diese Weise werden bestimmte Sprachen von den Rezipierenden (häufig auch unbewusst) mit negativen Assoziationen verbunden, da ausschließlich die „bösen“ Charaktere mit einem Akzent versehen werden, während die Hauptprotagonisten in akzentfreiem Englisch auftreten. Mittlerweile besteht jedoch ein sensiblerer Umgang mit Sprachen bzw. Akzenten in Filmen, wie dies beispielsweise in *Coco – Lebendiger als das Leben!* (2017) demonstriert wird, indem alle Charaktere – auch der Protagonist Miguel – in der Rezeptionssprache Englisch mit einem mexikanischen Akzent sprechen, da die Handlung in Mexiko zu verorten ist.

Damit ein fiktionaler narrativer Text funktionieren kann, muss keine Abbildung der mehrsprachigen Wirklichkeit in Gänze erfolgen, eine authentische Abbildung der Sprachverwendung muss hierbei nicht gewährleistet werden. Es geht nicht darum, eine reale *face-to-face* Interaktion abzubilden. McIntyre (2016: 439) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „credibility does not necessarily stem from authenticity“. Es geht eher darum, ein kulturelles Setting zu gestalten.

*Just like enregistered dialect features can be used as indexes for cultural information [...], members of other (sub-)cultures can be indexed by the inclusion of phonological features (accents), vocabulary from different languages or grammatical infelicities associated with learner language or language interferences or entire passages in different languages than the base language. (Locher 2017: 298f.)*

Konkrete Ausschnitte fremder Sprachen können somit zur Beschreibung von Settings beitragen, wenn Szenen vorgestellt werden, die an Orten spielen, die dem\*der Rezipierenden fremd sind. Durch das Berücksichtigen von Straßennamen oder -schildern können bestimmte Szenen als „fremd“ ausgezeichnet werden. Konkrete Gebäude, wie beispielsweise der Buckingham Palace, das Kolosseum oder der Louvre geben Hinweise auf kulturelle Settings, die in der jeweiligen Szene aufgegriffen werden

(vgl. Locher 2017: 307). Darüber hinaus kann eine „Fiktion der Fremdheit“ (Eder 2009: 32; Herv. im Orig.) entstehen, sobald die verwendeten Sprachen dem\*der Rezipierenden unbekannt sind und zu den mehrsprachigen Textelementen keine Übersetzung bereitgestellt wird. Auf diese Weise werden diese Textelemente zu einem „sprachlichen Mittel poetischen Verfremdung und Deautomatisierung“ (Eder 2009: 32f.). Kozloff (2000: 33) sieht des Weiteren darin das Ziel der Verankerung „of the diegesis and characters“. Locher (2017: 307) verweist hierfür auf ein Beispiel aus *The Marrying of Chani Kaufman* von Eve Harris (2013):

*But where was the Rebbetzin? After the lessons had ended, she had promised to be at the wedding. Chani blinked and scanned the room once more before allowing disappointment to set in. She comforted herself with the prospect that the Rebbetzin was already inside the shul watching from the women's gallery. Chani vowed to look up before she entered the chuppah. (Harris 2013: 3)*

Dadurch, dass Ausdrücke wie „Rebbetzin“, „schul“ oder „chuppah“ nicht durch eine kursive Schreibweise als fremd gekennzeichnet werden, erhält der\*die Rezipierende direkten Einblick in die Gedanken der Protagonistin, für die diese Ausdrücke zum täglichen Alltag gehören. Der\*die Leser\*in muss sich die Bedeutung der Begriffe nun aus dem jeweiligen Kontext erschließen, oder diese im Glossar nachlesen. Locher stellt fest, dass sich Rezipierende auf diese Weise eher innerhalb der Welt orthodoxer englischer Juden fühlen, als als Außenstehende einen Blick darauf zu werfen, denen konkrete Details explizit erläutert werden müssen. Dieser Effekt der kulturellen Bereicherung kann sich auch in Dialogen äußern. „Drawing even on small elements of language other than the base language of the text allows the author to tap into their readers'/viewers' world knowledge such as in the case of using Italian greeting formulas in a text otherwise rendered in English [...]“ (Locher 2017: 308)

Auf der anderen Seite trägt „[m]ehrsprachige Literatur [...] der sprachlichen Realität pluriethnischer Lebensräume Rechnung“ (Eder 2009: 34).

Indem Sprachen – insbesondere in Kinder- und Jugendbüchern – gleichwertig präsentiert werden, können Sprachen, die – vor allem im gesellschaftlichen Diskurs – ein geringeres Prestige aufweisen, dennoch als „vollwertige Sprachen“ (Eder 2009: 34) wahrgenommen werden.

*Wenn eine literarische Figur [...] von ihren mehrsprachigen kommunikativen Ressourcen situationsadäquat Gebrauch macht, zeigt dies nicht nur die lebensweltliche Realität eines Mehrsprachigen, für den code-switching in vielen Kommunikationskontexten selbstverständlich ist, womit stilistisch die Illusion größerer Wirklichkeitsnähe erzeugt wird [...], sondern es fördert zugleich auch das Prestige der verwendeten Sprachen, denen somit nicht mehr nur in der Alltagssprache, sondern auch im literarischen Kontext beigemessen wird. (Eder 2009: 35; Herv. im Orig.)*

Mehrsprachige Texte können zudem sowohl unbewusst wie auch bewusst Konflikte zwischen bestimmten Sprachen thematisieren. Eder (2009: 35f.) verweist auf den Jugendroman *Kariuki und sein weißer Freund* von Meja Mwangi (1991), in dem ein „reflektierter Umgang mit sprachlicher Macht durch Mehrsprachigkeit“ präsentiert wird (vgl. hierzu auch Rösch 2000: 154ff.).

Weiterhin können Texte durch ihre mehrsprachigen Elemente bewusst humorgefüllte Situationen kreieren. Dies geschieht beispielsweise „wegen inhaltlicher Dissonanz, morphologischer Mischung oder aufgrund des spielerischen Wechsels zwischen den Sprachen“ (Eder 2009: 33). Auch Bleichenbacher (2008b: 26-30) verweist auf diesen Aspekt (vgl. hierzu auch Locher 2017: 310). Schließlich stellt Eder (2009: 33) fest, dass gleichfalls „der Klang bestimmter Sprachelemente [...] ein Grund dafür sein [kann], dass Autorinnen und Autoren verschiedene Sprachen in ihre Texte einbinden“.

### *Chancen/ Nutzen im Unterricht*

Eder (2009: 36) betont, dass durch die Verwendung mehrsprachiger Texte im Unterricht das Bewusstsein der Lernenden gefördert wird, „in einer

mehrsprachigen Gesellschaft zu leben“, wodurch die Normalität dieser Mehrsprachigkeit demonstriert wird. Darüber hinaus kann dadurch das Prestige der Sprachen gestärkt werden, die in den Texten thematisiert werden, da sie „zu einem relevanten Gegenstand des Unterrichts [...] werden. Auf solcher Basis kann mehrsprachige KJL im Unterricht zum Abbau (sprachlicher) Diskriminierung beitragen.“ (ebd.) Durch mehrsprachige Literatur – sei es in Printliteratur oder in auditiven bzw. audio-visuellen Medien – kann die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 1988) sichtbar gemacht werden, wodurch sich Gelegenheiten ergeben, diese auch im Unterricht zu thematisieren. Auf diese Weise setzen sich die Lernenden kritisch mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Sprachen auseinander, die in ihrem Lebensumfeld vorhanden sind. Somit werden die im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen gestärkt, wodurch die Lernenden eine positive Einstellung zu ihrer Herkunftssprache gewinnen. Der Einsatz von mehrsprachigen Kinderbüchern im Unterricht kann demnach weiterhin einen großen Beitrag zur Förderung der Herkunftssprachen der Schüler\*innen leisten. Hierfür könnten nicht nur Hilfen zur Alphabetisierung in der Herkunftssprache zur Verfügung stehen, mehrsprachige Bücher bieten auch die Möglichkeit, die Lernenden zum Lesen in ihrer Herkunftssprache zu motivieren (vgl. Eder 2009: 49).

Darüber hinaus fördert ein solcher Umgang das Interesse aller Lernenden an den Sprachen, die in ihrer Umgebung gesprochen werden. Sprachbegegnungen finden auf diese Weise ungezwungen und beiläufig statt, wodurch die Lernenden die Gelegenheit verzeichnen, „sprachliche Heterogenität ganz selbstverständlich als Reichtum und als wichtige gesellschaftliche Ressource wahrzunehmen“ (Eder 2009: 54f.). Die Schüler\*innen werden dadurch für die vorhandene Sprachenvielfalt sensibilisiert. Hierbei bietet sich den Lernenden die Möglichkeit, einen Sprachvergleich durchzuführen. Oomen-Welke (2000: 155) verweist beispielsweise darauf, dass

*Wörter und Grammatik in Texten vor[kommen]. Es ist wichtig, sich und der Klasse die Arbeit mit kleinen Texten zuzutrauen. [...] [I]mmer mal wieder [kann] an kleinen Texten verschiedener Sprachen gearbeitet werden. [...] An solchen Paralleltexten verschiedener Sprachen wird sichtbar, wie sich Ausdrucksmöglichkeiten entsprechen: Zahl der Wörter, Bedeutung der einzelnen Wörter, deren Zusammenhang. [...] [S]ind Paralleltexte in zwei oder mehr Sprachen schon vorhanden [...], dann vergleichen Schülerinnen und Schüler mithilfe von Lexika und Muttersprachlern, so gut es geht, ob sie sich wirklich entsprechen und inwiefern. (Oomen-Welke 2000: 155)*

Indem sich die Lernenden sprachaufmerksam und sprachbewusst mit Texten (nicht nur) im Unterricht auseinandersetzen, können alle Schüler\*innen die Gelegenheit wahrnehmen, ihre individuellen Spracherfahrungen zu teilen und diese bewusst zu thematisieren (vgl. Eder 2009: 62).

### **3.4 Zwischenfazit: Mehrsprachigkeit der Lernenden im Deutschunterricht sinnvoll aufgreifen und sichtbar machen**

In diesem Kapitel beschäftigte ich mich zunächst mit der für diese Arbeit zentralen Konkretisierung mehrsprachiger Lerngruppen. Unter dem Rückgriff auf den einschlägigen Fachdiskurs verstehe ich mehrsprachige Lerngruppen in dieser Arbeit als solche Gruppen von Lernenden, in denen mehrere Herkunftssprachen vorhanden sind. Dabei ist mir besonders wichtig, dass die Sprachen der Lernenden auf unterschiedlichem Niveau ausgeprägt sein können. Ich schließe mich den Überlegungen Tracys (2014: 17) an, die konstatiert, dass man „nicht mit zwei Sprachen von Geburt an aufgewachsen sein muss, um sich mit Fug und Recht als mehrsprachig bezeichnen zu dürfen“. Sie schließt deswegen gleichfalls aus, dass jede einzelne Sprache auf „perfektem“ Niveau beherrscht werden muss, „denn schließlich unterscheiden sich auch MuttersprachlerInnen im Grad der Differenziertheit ihres Wortschatzes und hinsichtlich ihrer stilistischen Ressourcen voneinander“ (ebd.). Darüber hinaus sollen



dabei die unterschiedlichen Sprachvarietäten der Schüler\*innen berücksichtigt werden, indem diese auch ihre Mundart in den Unterricht integrieren können.

Es wird angestrebt, Vorgehensweisen zu etablieren, die die sprachliche Vielfalt in Klassenzimmern einbeziehen und somit eine „Kultur der Mehrsprachigkeit“ (Oomen-Welke 2010) sowohl im Sprach- wie auch im Literaturunterricht des Faches Deutsch aufzubauen. Gelegenheiten, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu integrieren, bieten die Herkunftssprachen der Lernenden. Da die Lehrenden in den Schulen oftmals mit sehr vielen unterschiedlichen Herkunftssprachen bzw. Sprachvarietäten konfrontiert werden, ist es ihnen nicht immer möglich, im Unterricht alle diese Sprachen zu berücksichtigen. Jedoch „liegt es durchaus im Rahmen der Möglichkeiten, die Sichtbarkeit und die Wertigkeit dieser Sprachen zu erhöhen“ (Tracy 2014: 29). Einzug können diese bereits durch spontane Äußerungen der Lernenden finden. Darüber hinaus bieten mehrsprachige literarische Werke die Gelegenheit, mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht in Kontakt zu treten und diese somit zu thematisieren. In den Ausführungen war es mir ein Anliegen, zu zeigen, dass literarische Werke unterschiedliche Möglichkeiten ergreifen, Mehrsprachigkeit zu integrieren. Für printliterarische Werke unterscheidet Radaelli (2011) zwischen einer latenten Mehrsprachigkeit (Texte, die auf den ersten Blick eine einsprachige Oberfläche aufweisen) sowie einer manifesten Mehrsprachigkeit. Mit Letzterem verweist sie auf solche Texte, die einen Sprachwechsel oder eine Sprachmischung beinhalten. Auf diese Weise können in diesen Texten mehrere Sprachen aktiv wahrgenommen werden. Eder (2009) fokussiert die Texte, die eine manifeste Mehrsprachigkeit aufweisen, genauer. Sie differenziert – insbesondere mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur betrachtend – zwischen Parallelschöpfungen und Sprachmischungen. Während die Mehrsprachigkeit in Ersteren ignoriert werden kann, werden die Leser\*innen in „in-

nertextlich plurilinguale[n] Texte[n]“ (Eder 2009: 22) auf jeden Fall mit einer anderen Sprache konfrontiert. Die Mehrsprachigkeit in akustisch-auditiven Medien stellt nach wie vor ein wenig beforschtes Teilgebiet dar. Dies ist sehr verwunderlich, denn gerade die akustische Realisierung würde großes Potenzial bereitstellen, Mehrsprachigkeit zu erzeugen bzw. zu simulieren (vgl. Binczek 2017: 312), das über die Möglichkeiten, auf die ein Printmedium zurückgreifen kann, weit hinaus geht. Stattdessen kann die Forschung zu Mehrsprachigkeit in audiovisuellen Medien bereits auf zahlreiche Ergebnisse zurückgreifen. Diese werden in der vorliegenden Arbeit deswegen fokussiert, da sie sich teilweise auch auf die akustisch-auditiven Medien übertragen lassen. In Orientierung an Sternberg (1981) sowie den tschechischen Literaturwissenschaftler Mareš (2000) erarbeitet Bleichenbacher (u.a. 2008a) ein Modell, das vier unterschiedliche Möglichkeiten präsentiert, wie Mehrsprachigkeit in Filmen dargestellt werden kann, sobald eine Kommunikationssituation dies evozieren würde.

Die Berücksichtigung von mehrsprachigen literarischen Werken im Unterricht kann für die Lernenden unterschiedliche Chancen bereithalten. Die Schüler\*innen erfahren dadurch ein Bewusstsein, dass Mehrsprachigkeit zu unserer Gesellschaft gehört und als Bereicherung erfahren werden kann. Durch die Thematisierung der vorhandenen Sprachen im Klassenzimmer wird den Lernenden die Gleichwertigkeit der Sprachen suggeriert, was das Prestige unterschiedlicher Sprachen stärken kann. Vorrangiges Ziel kann es hierbei sein, die Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen. Ein solches Vorhaben möchte direkt bei den Lernenden selbst ansetzen. Hierfür ist ein Austausch zwischen den Lehrkräften und den Schüler\*innen unverzichtbar, doch auch der Austausch zwischen den Schüler\*innen selbst trägt dazu bei. Ziel sollte es demnach sein, ein Unterrichtsszenario zu entwickeln, in dem die Lernenden aktiv in den gegenseitigen Austausch treten können. In solch einem Austausch kann die

Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar und somit für alle Schüler\*innen wahrnehmbar werden. Häufig gebrauchen die Lernenden ihre Mehrsprachigkeit in mündlichen Kontexten (meist außerhalb der Schule). Deswegen bietet sich ein Unterrichtsszenario an, in dem sich die Lernenden gemeinsam einem Gegenstand widmen, der mündliche Kontexte berücksichtigt. Ein Hörspiel eignet sich dabei besonders gut, da es sich hierbei um einen szenischen Text handelt, der mündliche Gesprächssituationen abbildet. Im Folgenden möchte ich nun solch ein Unterrichtssetting, in dem die Lernenden gemeinsam ein Hörspielskript verfassen, weiter anbahnen. Dabei soll insbesondere das Schreiben als soziale Praxis einen Schwerpunkt bilden, da hierbei der Austausch während des Schreibens in den Vordergrund rückt.

## **4 Konkretisierung des Unterrichtssettings: Schreiben als soziale Praxis**

Möchte man mit Lernenden ein Hörspiel erstellen, so nimmt die Planung des Produkts einen Großteil des Prozesses in Anspruch. Obwohl das Hörspiel selbst als akustischer Text vorliegt, erfolgt die Planung schriftlich in Form eines Hörspielskriptes. Ein Hörspielskript lebt von Dialogen, in denen mündliche Kommunikationssituationen abgebildet werden. Hier kann ein Unterrichtssetting ansetzen, das gleichfalls den Austausch zwischen den Lernenden fokussiert. Im folgenden Kapitel sollen die Grundlagen zum Schreiben eines Hörspielskriptes genauer erarbeitet werden, indem zunächst das Schreiben als gemeinsame Praxis herausgearbeitet wird. Dabei steht insbesondere das gemeinsame Schreiben im Vordergrund. Ausgehend von der Verortung solch sozialer Szenarien in Schreibprozessmodellen, soll das Konstrukt der Schreibkompetenz genauer erarbeitet werden. Ein Schwerpunkt liegt hierbei insbesondere in der Berück-

sichtigung der Rezipierenden, die aufgrund der Doppelrolle, die die Lernenden während des Schreibprozesses einnehmen, erleichtert werden soll. Abschließend wird das Schreibprodukt fokussiert, das in solch einem Unterrichtssetting entstehen soll – ein Hörspielskript. Während des Verfassens sollen die Lernenden von ihrem Austausch profitieren. Auf diese Weise soll es ihnen gelingen, authentische Dialoge zu formulieren, die Merkmale von Mündlichkeit aufweisen. Hier bietet sich den Lernenden die Möglichkeit, ihre Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen. Im Fokus steht somit die Arbeit der Lernenden, die kollaborativ stattfindet. Aus diesem Grund möchte ich das Schreiben zunächst als soziale Praxis beschreiben.

## **4.1 Schreiben als Soziale Praxis**

### *Überlegungen zur sozialen Praxis*

Im Alltagssprachlichen Gebrauch werden Praktiken oftmals als „die Reproduktion routinierter Handlungsweisen“ verstanden, die Praxistheorie hingegen fokussiert bei der Begriffskonkretisierung „den Innovationscharakter sich ständig neu ereignender Praktiken“ (Dietz 2019: 136). Reckwitz (2004: 41) stellt begründet fest, dass eine „einheitliche Positionsbestimmung ‚der‘ Praxistheorie“ durchaus eine Herausforderung darstellt. Dies liegt insbesondere daran – so Reckwitz –, weil hinsichtlich der Frage nach der Routinisiertheit oder der Unberechenbarkeit sozialer Praktiken Uneinigkeit besteht:

*Während einige Autoren – prominent Pierre Bourdieu – ihre anti-rationalistische Perspektive gerade mit der Annahme einer veränderungsresistenten Routinisiertheit und Reproduktivität der Praxis begründen, scheint anderen – etwa Autoren der Cultural Studies oder Judith Butler – diametral entgegengesetzt eine in der Praxis eingebaute Tendenz zur Unberechenbarkeit, Widerständigkeit, ‚Subversion‘ und Veränderungs Offenheit elementare Voraussetzung ihrer anti-rationalistischen Perspektive auf das Soziale zu liefern. Gewissermaßen scheint es sich in den Praxistheorien wie in den Praktiken*

*selbst zu verhalten: Hinter der Repetitivität lauert die Unberechenbarkeit. (Reckwitz 2004: 41)*

Der Praxistheorie geht es generell darum, eine Neubestimmung des Konzepts des Sozialen vorzunehmen und gleichzeitig den Begriff des Handelns bzw. des Verhaltens neu zu bestimmen. Reckwitz stellt fest, dass

*[d]er Ort des Sozialen [...] sich aus praxeologischer Perspektive in der Repetitivität von wissensabhängigen performances ausmachen [lässt]. Diese bilden soziale Praktiken. Eine soziale Praktik ist dabei ein routinisiert hervorgebrachter ‚temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings‘ (Schatzki 1996: 89), der Zeit und Raum bindet [...]. (Reckwitz 2004: 43; Herv. im Orig.)*

Um dieses „immer wieder neu Hervorbringen“ (Reckwitz 2004: 43) zu gewährleisten, greifen die Akteure auf ein „vielschichtige[s] kollektive[s] Wissen“ (ebd.) zurück, „das nicht zuletzt ein komplexes Können, ein *knowing how* Wissen umfasst“ (ebd.; Herv. im Orig.). Aufgrund dieses praktischen Wissens werden Körper schließlich zu Akteuren (vgl. ebd.: 44). Hörning (2004) bezeichnet Praxis – einen breiten Praxisbegriff berücksichtigend – als „jenes Handeln bzw. jenen gesellschaftlichen Prozess, mit bzw. in dem Menschen sich die Bedingungen ihrer historisch vorgefundenen Wirklichkeit aneignen und sie transformieren“ (Hörning 2004: 27). Er sieht in sozialen Praktiken demnach „de[n] Ort, das Medium, durch das Verstehen und Einsicht befördert und sich ein komplexes praktisches Wissen entfalten kann“ (Hörning 2004: 28). An diesen Überlegungen anknüpfend arbeitet Dietz (2019) drei Aspekte solcher Praktiken heraus: Zunächst fokussiert er den „Doppelcharakter der Praxis“, der sich in „Reproduktion und Innovation“ (Dietz 2019: 137) äußert. Praktiken zeigen sich hauptsächlich darin, dass Routinen ausgeführt werden, indem die „Akteure [...] aus dem kulturellen tool-kit [schöpfen], um vertraute Situationen ressourcenschonend und niedrigschwellig zu bewältigen“ (ebd.). Dennoch stellt Dietz weiterhin fest, dass eine Handlung nie identisch wiederholt werden kann, denn „[i]n jeder Situation steckt auch ein Moment der Irritation, der eine Neuinterpretation und ein Abwägen der

Handlungsoptionen erfordert“ (ebd.). Des Weiteren liegt jeder Praxis eine materielle Basis zugrunde.

*Zum einen ist sie selbst als doing und saying (vgl. Schatzki 2001; [...]) materiell, weil sie von interagierenden Personen mit menschlichen Sinnen wahrnehmbar ist. Zum anderen verknüpfen die doings und sayings die tätigen Körper mit materiellen Dingen, an denen Praxis überhaupt erst ausgeübt werden kann. Der menschliche Körper wird in diesen Mensch-Ding-Verbindungen als sinnproduzierender Katalysator verstanden. (Dietz 2019: 137; Herv. im Orig.)*

Schließlich verzeichnet Dietz die „Subjektlosigkeit der Praxis“, indem er feststellt, dass „kein Akteur rational über seine eigenen Praktiken entscheiden und sie bei vollem Bewusstsein durchführen kann“ (ebd.).

Reckwitz gelingt es in seinen Überlegungen zu einer Theorie sozialer Praktiken, drei konkrete Grundannahmen zu formulieren:

*eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘; eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken. (Reckwitz 2003: 282)*

Reckwitz stellt dabei zunächst fest, dass sich das „Soziale [...] aus praxeologischer Perspektive nur begreifen [lässt], wenn man seine ‚Materialität‘ und seine ‚implizite‘, nicht rationalistische Logik nachvollzieht“ (ebd.). Beide Aspekte betitelt er somit als die beiden wichtigsten Grundpositionen. Handlungen versteht er – wie auch Bourdieu (1976) – stets unter Berücksichtigung deren Einbindung in den sozialen Raum. Diese Handlungen stellen für Reckwitz keine „diskrete[n], punktuelle[n] und individuelle[n] Exemplare“ dar, er betrachtet sie als „in eine umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als typisierendes, routinisierendes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (ebd.). Diese Praktiken stuft er weiterhin – in Orientierung an Schatzki (1996) – als „kleinste Einheit‘ des Sozialen“ ein und betrachtet sie in einem „routinisierten, ne-

xus of doings and sayings‘ (Schatzki)“, die „durch ein implizites Verstehen zusammengehalten werden“ (Reckwitz 2003: 290)<sup>58</sup>. Darüber hinaus stellt die „Routinisiertheit“ sowie die „Unberechenbarkeit der Praktiken“ (ebd.: 294) die dritte Grundannahme zu sozialen Praktiken dar. Reckwitz sieht in der Beziehung beider Strukturmerkmale ein Spannungsfeld. Leßmann (2020: 85) betitelt dies als „Zusammenspiel“ und verweist mit Reckwitz (2003: 294) darauf, dass Akteure „inkorporiertes praktisches Wissen“, das ihnen einmal vermittelt wurde, „immer wieder [einsetzen] [...] und repetitive Muster der Praxis hervor[...]bringen“, weshalb man hier von einer routinisierten Handlung sprechen kann. Neben dieser Routinisierung sind jedoch auch die „Unberechenbarkeiten“ (Reckwitz 2003: 85) von Bedeutung. Leßmann fasst hierzu treffend zusammen:

*Unberechenbar sind Praktiken aufgrund der Kontextualität und der Situativität ihres Vollzugs [...], aufgrund der ‚Zeitlichkeit des Vollzugs‘ (2003, S. 295) und aufgrund der ‚Überschneidung und Übereinanderschichtung verschiedener Wissensformen in denselben Akteuren und Subjekten‘ (2003, 295) innerhalb der sozialen Praktiken. (Leßmann 2020: 85; Herv. im Orig.)*

### *Schreiben als soziale Praxis in der Schule*

Lehnen (2015) betitelt einen Aufsatz mit „Schreiben als soziale Praxis“ und berücksichtigt damit vor allem die Tätigkeiten, die in Kooperation stattfinden. Auch Bachmann vertritt die Haltung, „Schreiben ist soziale Praxis“ (Bachmann 2014: 35). Er bezieht sich dabei auf Halliday (1973), der Sprache als „Ressource und Aspekt des sozialen Handelns von gesellschaftlichen Subjekten“ (Bachmann 2014: 42) begreift. Indem Schreiben als soziale Praxis verstanden wird, rückt demnach insbesondere der kommunikative Aspekt des Schreibens in den Vordergrund. Vor allem – so Lehnen – indem „Schreibprozesse und Textentwürfe zum Gegenstand

---

<sup>58</sup> Beispielhaft nennt Reckwitz hierfür „eine Praktik der Verhandlung, eine Praktik des Umgangs mit einem Werkzeug [oder] eine Praktik im Umgang mit dem eigenen Körper“ (Reckwitz 2003: 290).

kommunikativer Aushandlungen“ werden, kann das „Schreiben damit als **soziale Praxis** [...] etablier[t]“ (Lehnen 2014: 415; Herv. im Orig.) werden. Sturm und Weder (2016) nähern sich aus einer soziokulturellen Perspektive, um das Schreiben als soziale Praxis zu beschreiben.

*Schreiben braucht Wissen darüber, warum wir mit wem mittels bestimmter Texte kommunizieren, wann welche Textform, welcher Stil angebracht ist und welche Bedeutung diese Texte in unserer Kultur einnehmen. Werden diese Eigenschaften von Schreibern fokussiert, spricht man von Schreiben als soziale Praxis oder von der soziokulturellen Dimension von Schreiben [...]. (Sturm/Weder 2016: 96)*

Auch sie stellen weiterhin fest, dass Schreiben „immer in eine konkrete soziale Situation mit spezifischen kommunikativen Anforderungen eingebettet“ (Sturm/Weder 2016: 96) ist, wodurch es als situiert beschrieben werden kann (vgl. hierzu auch Bachmann 2014: 46). Aus diesem Grund sollten Schreibaufgaben einen situierten Charakter aufweisen. Solche „gut profilierten Schreibaufgaben“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195) zeichnen sich – Sturm und Weder (2016: 97-99) folgend – durch folgende Merkmale aus:

- **Schreiben als adressatenbezogene Tätigkeit:** Schreiber\*innen verfassen Texte stets mit dem Hintergedanken, dass diese auch gelesen werden. Sie berücksichtigen somit eine\*n Rezipierenden, der\*die das Textprodukt „liest, weiterverarbeitet oder [dazu] Feedback gibt“ (Sturm/Weder 2016: 97). Die Schreibaufgaben müssen demnach so formuliert werden, dass die Lernenden einen konkreten Adressaten vor Augen haben, an dem sie sowohl ihre Inhalte wie auch ihre Formulierungen ausrichten können (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195).
- **Schreiben als soziale Interaktion:** Sturm und Weder fordern weiterhin, dass Schreibaufgaben in einen für die Schüler\*innen nachvollziehbaren kommunikativen Kontext eingebunden werden, die in authentischen Schreibsituationen stattfinden. Auch Bachmann und Becker-Mrotzek (2010: 195) sehen vor allem dann eine gelungene



Schreibaufgabe, sobald die Lernenden „ihren Text in einem Kontext sozialer Interaktion [...] verfassen“.

- **Schreiben als zielgerichtetes Handeln:** Schreiben sollte demnach innerhalb einer sozialen Interaktion eine konkrete Funktion übernehmen, wodurch ein Text immer mit einem bestimmten Ziel verfasst wird. Das Schreiben – wie auch das Sprechen – fungiert somit als eine Form des Handelns (vgl. Feilke 2014: 21f.). Die Schreibaufgaben sollten so gestaltet sein, dass die Lernenden die Möglichkeit nutzen können, „konkrete Vorstellungen zum Schreibziel zu entwickeln“ (Sturm/Weder 2016: 97).
- **Schreiben und Lesen als interagierende Aktivitäten:** Sturm und Weder verweisen darüber hinaus auf die zentrale Stellung, die das Lesen beim Schreiben einnimmt. Konkrete Aktivitäten während des Schreibens – wie beispielsweise das Überarbeiten (sowohl sprachliche wie auch inhaltliche Überarbeitung) eines Textes – sind in der Regel nur dann möglich, wenn ein\*e Schreiber\*in den Textentwurf liest. Darüber hinaus können Aufgaben nur dann bearbeitet werden, wenn die jeweilige Schreibaufgabe gelesen und somit erfasst wird.<sup>59</sup> Mit einem Rückgriff auf den ersten Aspekt – Schreiben als adressatenorientierte Tätigkeit – sollten die Schüler\*innen die Möglichkeit erhalten, die Wirkung ihres Textes zu untersuchen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195; Bachmann 2014: 47). Da sich der Text an konkrete Leser\*innen richtet, können sie dies vor allem dann überprüfen, wenn ihr Text von Rezipierenden gelesen wird (vgl. Sturm/Weder 2016: 98). Dies leitet zum nächsten Aspekt über, der Schreiben als eine soziale Tätigkeit auffasst.
- **Schreiben als soziale Tätigkeit:** Sturm und Weder merken schließlich an, dass Schreiben selten eine Tätigkeit darstelle, die ein Individuum allein vollzieht. Viel häufiger werden Texte in Zusammenarbeit mit

---

<sup>59</sup> Beim Verfassen bestimmter Textsorten müssen sich die Lernenden zudem Hintergrundwissen aneignen, das sie sich durch das Lesen von ausgewählten Texten erarbeiten.

anderen verfasst. So können zwei oder mehrere Schreiber\*innen einen Text gemeinsam produzieren oder nur in bestimmten Phasen der Textproduktion miteinander kooperieren.<sup>60</sup> Die Autorinnen betonen, dass „[e]ine soziokulturelle Sichtweise von Schreiben [...] eine verengte Vorstellung von Schreiben aufbrechen [kann]“ (Sturm/Weder 2016: 99).

### *Der soziale Kontext des Schreibens*

Becker-Mrotzek (2014: 51) versteht Schreiben als „schriftsprachliches Handeln [...], d.h. als ein auf Verständigung bezogenes kommunikatives Handeln mithilfe von geschriebenen Texten [...]“. Diese Vorstellung setzt das Schreiben stets in einen sozialen Kontext. So veranschaulicht Becker-Mrotzek seine Überlegungen in folgender Grafik:

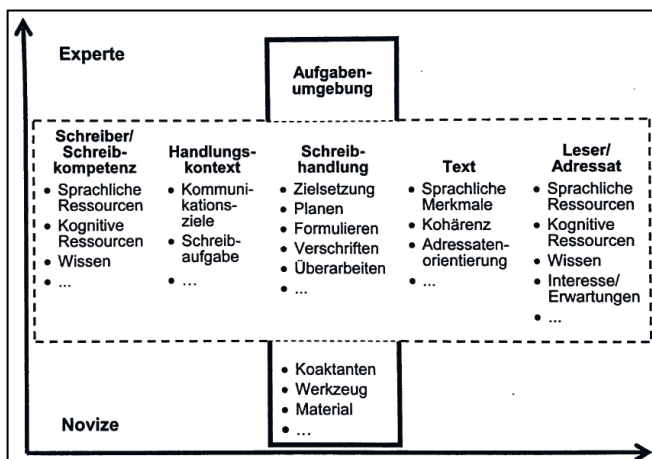


Abbildung 5: Schreiben als schriftsprachliches Handeln (Becker-Mrotzek 2014: 52).

<sup>60</sup> Sturm und Weder (2016: 98) merken weiterhin an, dass „aus schreibdidaktischer Sicht [...] die Lehrperson in gewisser Weise immer kooperativ beteiligt [ist], da sie zum einen die Schreibaufgaben vorgibt, zum anderen die Schüler/-innen beim Schreiben anleitet, und sie unterstützt und begleitet“.

Auf der x-Achse ist der „Prozess des schriftsprachlichen Handelns zwischen einem Schreiber und einem Leser mittels Texten“ (Becker-Mrotzek 2014: 51) zu erkennen, während die y-Achse den Schreibenden selbst und die Entwicklung der Schreibfähigkeit abbilden möchte. Hierbei werden die Ressourcen der Schreiber\*innen sowie der Handlungskontext, in dem bestimmte Kommunikationsziele festgelegt werden, die die Schreibaufgabe bereitstellt, berücksichtigt. Die Schreibaufgabe bearbeitet der\*die Schreiber\*in in einer Schreibhandlung, die wiederum in eine Aufgabenumgebung integriert ist. Somit entsteht ein Text, den ein\*e Adressat\*in mit den jeweiligen „Ressourcen, Interessen und Erwartungen“ (ebd.) liest. In solch einem Kontext versteht Becker-Mrotzek das Schreiben als „das Herstellen von Texten, um sich mit einem Leser über Sachverhalte zu verständigen“ (ebd.). Er bezieht sich damit auf die Vorstellung Ehlichs (1983), der Texte als zerdehnte sprachliche Handlungen versteht, die vordergründig der Überlieferung dienen, wodurch eine Rezeption unabhängig von Zeit und Ort der Produktion möglich ist. Der Rezipierende nimmt jedoch eine zentrale Stellung ein, denn „[e]rst mit der Rezeption der sprachlichen Äußerung wird die sprachliche Handlung zu einer kommunikativen Einheit vervollständigt“ (Becker-Mrotzek 2014: 52f.). Jeder Text wird demnach für einen „potentiellen Adressaten“ (ebd.: 53) verfasst. Der\*die Adressat\*in bestimmt somit neben der Auswahl der Textsorte gleichfalls konkrete Formulierungen bzw. das Anforderungsniveau. Auch Philipp (2019: 28) betont in diesem Zusammenhang, dass der\*die Leser\*in in Orientierung am Adressatenwissen den Text während des Schreibprozesses „mitsteuert“, sobald Leser\*innen Textentwürfe lesen, um dem\*der Verfasser\*in eine Rückmeldung zu ihrem Entwurf zu geben und gegebenenfalls auch Verbesserungsvorschläge anzubringen. Darüber hinaus können Texte in einer kooperativen Situation gemeinsam geschrieben werden. In diesem Fall beeinflussen Koaktanten – die Mitschreibenden – sowohl das Textprodukt wie auch den Schreibprozess (vgl.

Philipp 2019: 28). Auch Becker-Mrotzek berücksichtigt in der Grafik (Abbildung 5) Koaktanten, welche er in der Schreibumgebung einordnet. Er betont dabei, dass die Koaktanten – zu diesen zählt er sowohl Koautor\*innen wie auch Berater\*innen – „kein vernachlässigbares fakultatives Randphänomen [sind], sondern konstitutiv, weil Texte in der Regel in unterschiedlichen Formen der Kooperation, Arbeitsteilung und Verantwortlichkeit stehen“ (Becker-Mrotzek 2014: 54). So hebt Lehnen (2015: 31) hervor: „Beim Schreiben nicht allein zu sein, sondern im lebendigen Austausch mit anderen Schreibern zu stehen, ist eine wertvolle Erfahrung, für das Lernen als sozialen Prozess und für die spätere berufliche Textproduktion.“ Die Ausführungen geben bereits einen Hinweis darauf, dass Schreiben keinen einsamen Prozess darstellt, der ausschließlich von einem Schreibenden allein geprägt ist. Folgt man den Überlegungen u.a. Ehlichs (1983, 1984) sowie Becker-Mrotzeks (2014), so ist Schreiben stets in einen sozialen Kontext eingebunden. Dies äußert sich zum einen in der Leser\*innenorientierung, zum anderen aber auch darin, Texte gemeinsam zu verfassen. Diese Überlegungen greift weiterhin Philipp (2015) auf, indem er betont, dass „Schreiben [...] eine soziale Dimension insofern [hat], dass man typischerweise für jemanden schreibt oder – zunehmend – **mit** jemandem“ (Philipp 2015: 9, Herv. L.M.). Im Folgenden soll dieses gemeinsame Schreiben genauer thematisiert werden, um das Potenzial solch eines Unterrichtssettings konkreter herauszuarbeiten und es in Schreibprozessmodellen zu situieren, um daran anschließend auf Überlegungen zur Schreibkompetenz zu rekurrieren, die für das Unterrichtsetting dieser Untersuchung entscheidend sind.

## **4.2 Gemeinsames Schreiben**

Wie bereits auf Sturm und Weder (2016) verweisend anklang, ist Schreiben lediglich in den seltensten Fällen eine Tätigkeit, die allein vollzogen

wird. Ede und Lunsford (1990) stellten bereits Ende des letzten Jahrhunderts fest: „Writing and reading are, essentially and naturally collaborative, social acts.“ (Ede/ Lunsford 1990: 114f.) In unserem Alltag sowie in den meisten Berufen ist das gemeinsame Schreiben in unterschiedlichen Formen ein fester Bestandteil. Dieses gemeinsame Schreiben kann in verschiedenen Arbeitsformen auftreten, die hinsichtlich ihres Kooperations- bzw. Partizipationsgrades am zu entstehenden Textprodukt differieren. So äußert sich dies beispielsweise bereits darin, dass eine Rückmeldung zu einem fremden Text gegeben oder in Arbeitsteilung ein Text gemeinsam geschrieben wird (vgl. Lehnen 2014: 414). Insbesondere im beruflichen Kontext werden Texte in den seltensten Fällen von einer einzelnen Person verfasst, die Textproduktion stellt einen gemeinsamen Prozess dar. Lehnen (1999: 79) beschreibt das Schreiben somit als „Ko-Produktion“. Im schulischen Kontext besteht jedoch nach wie vor meist ein starker Vorbehalt gegenüber dem gemeinsamen Schreiben. Im englischsprachigen Raum wurde dieser Aspekt schon Anfang der 1990er Jahre in den Fokus der Forschung gerückt. So stellten Ede und Lunsford (1990) beispielsweise fest, dass in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachbereichen, wie z.B. in den Naturwissenschaften, viele gemeinsame Schreib- und Lesesituationen vorherrschen, da die komplexen Forschungsmethoden neben dem starken Anstieg der interdisziplinären Forschung eine vermehrte Zusammenarbeit benötigen. In solch einem Zusammenhang ist es keine Seltenheit, dass Publikationen von mehreren Koautoren – teilweise sogar von mehr als 40 – verfasst werden. Werden diese Werke jedoch zitiert, so erfolgt dies meist lediglich in der Nennung der Erstautorin bzw. des Erstautors, wodurch die Struktur der modernen Forschung begrenzt wird (vgl. Ede/Lunsford 1990: 75f.). Im schulischen Kontext wird dagegen nach wie vor hauptsächlich die einzelne Textproduktion fokussiert, die Schüler\*innen allein leisten.

Im angelsächsischen Forschungsdiskurs konnte sich das gemeinsame Schreiben als „schreibtheoretisches Forschungskonzept und begriffliches

Konzept unter der Bezeichnung ‚Collaborative Writing etablier[en]‘ (Lehnen 2014: 416). Lehnen verweist hierzu auf Bruffee (1984), der Schreiben als kollaborative Handlung betrachtet, da Schreiben „internalized social talk made public again“ (Bruffee 1984: 641) sei. Indem das gemeinsame Schreiben somit im kooperativen Lernen – Lehnen verweist auf das „Collaborative Learning“ (Lehnen 2014: 416) – verortet wird, kann sich das gemeinsame Schreiben (im englischen Sprachraum „Collaborative Writing“<sup>61</sup> (ebd.)) zu einem Forschungsprogramm verfestigen.

*Von Anfang an stehen zwei Perspektiven im Vordergrund: ‚Gemeinsam schreiben‘ wird einerseits als **professionelle Praxis** untersucht und richtet sich hier auf die empirische Rekonstruktion authentischer Schreibprozesse in verschiedenen Arbeitsfeldern. ‚Gemeinsam schreiben‘ wird andererseits als **unterrichtliche Methode** in schulischen und hochschulischen Lernkontexten modelliert. (Lehnen 2014: 417; Herv. im Orig.)*

Im deutschsprachigen Raum konstatiert Abraham eine „Marginalisierung einer auf *plural authorship* ausgerichteten Forschung“ (Abraham 2015: 103; Herv. im Orig.). Lehnen (2014: 417) erkennt hier insbesondere Arbeiten, deren Bezugspunkt „methodologische Überlegungen“ bilden. „Gemeinsam schreiben, hier in der Form, dass zwei SchreibInnen kollaborativ formulieren und dabei aufgezeichnet werden, wird als **empirische Forschungsmethode** konzeptualisiert, die Zugang zu Schreibprozessen ermöglicht.“ (ebd.; Herv. im Orig.) Im Kontext schulischen Schreibens wird in der Forschung insbesondere die Kooperation in der Phase der Textüberarbeitung fokussiert. Hierzu lassen sich vor allem die Konzepte zuordnen, die im Setting einer Schreibkonferenz Textentwürfe von Schüler\*innen in einer Kleingruppe revidieren, indem Überarbeitungsvorschläge bereitgestellt werden. Senn, Lötscher und Malti (2005) untersuchen in ihrer Studie Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schüler\*innen. Ausgangspunkt für ihre Untersuchung

---

<sup>61</sup> Im englischsprachigen Raum setzt sich insbesondere der Begriff *Collaborative Writing* durch (Ede/Lunsford 1990; Forman (Hg.) 1992; Tooping/Nixon/Sutherland/Yarrow 2000; Lowry/Curtis/Lowry 2004). Daneben findet sich auch *Collaborative Learning* (u.a. Reagan/Fox/Bleich 1994).

bildet eine kooperative Lernumgebung, wodurch die Lernenden dazu angeregt werden sollen, „über ihre Texte und ihr Schreiben miteinander zu reden“ (Senn/Lötscher/Malti 2005: 17). Wie Abbildung 6 zeigt, äußert sich die Schreibkonferenz hier in einem „mehrstufigen Verfahren“ (ebd.: 55), in dem die Lernenden drei Mal mit einem\*r Schreibpartner\*in in den Austausch treten. Nachdem sich der\*die Schreiber\*in zunächst allein mit der Schreibaufgabe befasst und erste Ideen sammelt, tauschen sich die Lernenden in einer ersten Schreibkonferenz in Partnerarbeit über die Planungen aus, geben einander Rückmeldung und planen im Anschluss gemeinsam weiter. Daraufhin entwirft der\*die Schreiber\*in den Text allein, um in einer zweiten Schreibkonferenz erneut zu zweit in den Austausch über das Textprodukt zu treten, sodass die Zweier-Gruppen gemeinsam Überarbeitungsvorschläge finden können. Überarbeitet wird der Text anschließend von der Schreiberin bzw. vom Schreiber allein. Schließlich sprechen die Schreibpartner\*innen in einer dritten abschließenden Schreibkonferenz über die überarbeitete Fassung des Textes und geben sich erneut Rückmeldung zu den jeweiligen Textprodukten.

1			2			3		
Schreibaufgabe lesen Ideen sammeln	Erste Schreibkonferenz	Entwerfen	Zweite Schreibkonferenz	Überarbeiten	Dritte Schreibkonferenz			
allein	Zu zweit	allein	Zu zweit	allein	Zu zweit			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen und verstehen der Aufgabe</li> <li>• Zielvorstellungen entwickeln</li> <li>• Ideen sammeln</li> </ul>	<b>1. Teil</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Austauschen</li> <li>• Rückmeldungen geben</li> </ul> <b>2. Teil</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsam planen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text entwerfen</li> </ul>	<b>1. Teil</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text als Ganzes und Satz für Satz vorlesen</li> <li>• Rückmeldungen geben</li> </ul> <b>2. Teil</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsam planen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Text überarbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schlussfassung vorlesen</li> <li>• Rückmeldungen geben</li> </ul>			

Abbildung 6: Didaktisches Schreibprozessmodell als Lernumgebung (Senn/Lötscher/Malti 2005: 18).

In dieser Lernumgebung durchlaufen die Lernenden auf diese Weise den Schreibprozess gemeinsam, nehmen jedoch auch individuelle Phasen wahr.

Gemeinsames Formulieren fokussiert beispielsweise Becker-Mrotzek (2012; vgl. hierzu auch Becker-Mrotzek/Engelke/Mohr/Seib/Weiland 2004) in seinem Lernarrangement „[v]irtuelle Schreibkonferenz“ (Becker-Mrotzek 2012: 148; Herv. im Orig.), in der Grundschüler\*innen gemeinsam mit Studierenden eine Fortsetzungsgeschichte über einen längeren Zeitraum hinweg verfassen, die bei einem Abschlusstreffen in der Schule präsentiert wird. „Anders als es auf den ersten Blick scheinen mag, haben wir es hier nicht lediglich mit einem arbeitsteiligen und ortsverteilten Schreibprozess zu tun, sondern mit einem Prozess des interaktiven Erzählens.“ (Becker-Mrotzek 2012: 150) Interaktiv ist dieser Prozess auch deswegen, weil jedes Schüler\*innen- und Studierendenteam – bestehend



jeweils aus zwei Personen – „sich auf eine Fortsetzung einigen“ (ebd.: 151) muss. In einer Anfangsbesprechung beschließt die Schreibgruppe einen thematischen Rahmen mit der Figurenkonstellation, ohne jedoch eine konkrete Handlung oder einen Schreibplan festzulegen. Die Schüler\*innen verfassen anschließend gemeinsam den Beginn der Geschichte, den die Studierenden überarbeiten, in einem kritischen Kommentar Stellung zu diesem nehmen und eine Fortsetzung verfassen. Um zwischen diesen unterschiedlichen Textprodukten besser unterscheiden zu können, differiert Becker-Mrotzek zwischen einem *Zieltext* (die gemeinsam verfasste Geschichte), einem *Metatext* (Kommentar zum Textentwurf) sowie einem *Rahmentext*, der die Kommunikation zwischen Schüler\*innen und Studierenden organisiert (vgl. Becker-Mrotzek 2012: 154ff.). Abraham (2015: 104) lobt hier den „doppelte[n] Kompetenzerwerb“: „Textkompetenz wird entwickelt, indem Novizen und Experten (beides relativ) kooperieren, und gleichzeitig entwickelt wird die auf die schwierige Aufgabe *gemeinsamen Schreibens* bezogene kommunikative und metakognitive Kompetenz.“ (ebd.; Herv. im Orig.)

Faistauer (1997) erkennt im gemeinsamen Schreiben einige Chancen und verzeichnet das „Schreiben in der Gruppe als sprachlernwirksame Form“ (Faistauer 1997: 169). Ähnlich wie auch bei Senn, Lötscher und Malti (2005) erkennt sie gewinnbringende Möglichkeiten in der Selbst- und Fremdbeobachtung während des Schreibprozesses (Faistauer 1997: 172). Besonderes Potenzial schreibt sie insbesondere der „gemeinsamen Formulierungsarbeit“ zu, da „vor allem die sprachlichen Lernprozesse der einzelnen gefördert werden“ (Faistauer 1997: 170). Die Lernenden profitieren von der Bewusstmachung des Textproduktionsprozesses in ihren eigenen Textprodukten (vgl. ebd.: 171).

Lehnen (2014: 218) verweist zudem auf die Erweiterung des „methodischen Repertoire[s] und Untersuchungsfeld[s]“, die sich durch die Etab-

lierung „neuer Kommunikationsformen wie Wikis, Chats und Blogs“ ergeben konnten. So untersucht beispielsweise Kallass (2012: 284) die „Schreibprozesse in der Wikipedia“ und kann hierzu eine neue Form der Textproduktion verzeichnen. Sie stellt fest, dass Wikipedia-Autor\*innen „nicht zwangsläufig einen Schreibprozess ‚von vorne bis hinten‘ – von der Erstidee bis zum fertigen Produkt [durchlaufen]“, sondern „in unterschiedlichen, selbstgewählten und umgesetzten Handlungsabfolgen [agieren]“. Hierzu unterscheidet sie drei unterschiedliche „Handlungsfelder“ (ebd.: 286), in denen sich der Schreibprozess manifestiert:

- 1) im Handlungsfeld der Textproduktion (und somit den eigentlichen Schreibhandlungen),
- 2) im Handlungsfeld der Textorganisation und –bewertung (und somit den planenden, gliedernden und reflexiven Handlungen),
- 3) im Handlungsfeld von Auseinandersetzungen im Text und über den Text (und somit den kompetitiven Handlungen). (Kallass 2012: 286)

Der gemeinsame Schreibprozess ist somit insbesondere durch einen Aushandlungsprozess gekennzeichnet, denn jede Veränderung, die eine Wikipedia-Autorin bzw. ein Wikipedia-Autor vornimmt, muss mit den anderen ausgehandelt werden. Hierbei kann jedoch auch kontroverses und destruktives Aushandeln auftreten:

*Wenn bei der gemeinschaftlichen Bearbeitung eines Textes unterschiedliche Ansichten aufeinanderstoßen, münden diese in verschiedenen Formen von impliziten und expliziten Aushandlungsprozessen. Diese Prozesse generieren sich aus bzw. münden in Kontroversen, Edit Wars und Vandalismus. (Kallass 2012: 285)*

Solche „kompetitiven Handlungen“ (ebd. 286) plädiert sie als innovativ anzusehen, da diese Aushandlungskultur im gemeinsamen Schreiben bisher zu wenig beachtet wird.

## Begriffsfindung

Im deutschsprachigen Raum versteht man unter dem Begriff *gemeinsames Schreiben* kein eigenständiges didaktisches Konzept. Im weiteren Sinne kann es als „methodische Variante des Schreibunterrichts“ sowie als eine „prozessbetonte Arbeitsform“ beschrieben werden (Lehnen 2014: 414). Im Forschungsdiskurs treten hierzu unterschiedliche Verfahren mit unterschiedlichen Zielsetzungen sowie Begrifflichkeiten auf: Faistauer (1997), Strommer (2013), Schmölzer-Eibinger (2015) und Philipp (2019) beispielsweise sprechen vom *kooperativen Schreiben*, Lehnen (1999; 2000) thematisiert die *kooperative Textproduktion*, während Schneider und Würffel (Hg. 2007) die Begriffe *kollaborative* oder *interaktive Textproduktion* etablieren. Auch *kollaboratives Schreiben* findet sich vereinzelt (z.B. Bär 2018; Stüber 2011). Es zeigt sich, dass die Begriffe *kooperativ* und *kollaborativ* häufig synonym verwendet werden, obwohl sie sich durchaus unterscheiden können. Um diese Begriffe trennschärfer zu thematisieren, beziehe ich mich in dieser Arbeit auf Stoller-Schai (1999; 2003), der die vier sogenannten „Ko-Begriffe“ *Kooperation*, *Kollaboration*, *Koordination* und *Kompetition* im Kontext des E-Learnings systematisiert. Die vier Ko-Begriffe beginnen mit der gleichen Vorsilbe „ko“, der unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden können: Stoller-Schai (2003: 34) nennt hierfür „mit“, „zusammen“ und „gemeinsam“. Alle Begriffe möchten demnach ausdrücken, dass man eine Tätigkeit mit anderen *gemeinsam* bzw. *zusammen* ausführt. Dabei schließen sich die Begriffe nicht aus, sondern hängen eng miteinander zusammen (vgl. Stoller-Schai 1999: 8). **Kooperation** begreift Stoller-Schai (1999) zwar als eine gemeinsame, jedoch überwiegend asynchrone Tätigkeit.

*Unter Kooperation wird das parallel zueinander verlaufende Ausführen von Teilaufgaben verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einem Teil- oder Schlussergebnis zusammengefügt werden. [...] Kooperative Prozesse können gut asynchron zueinander verlaufen und erst am Schluss zusammengeführt werden. In Kooperationen wird im strengen Sinn (nach Dillenbourg) ein Erzeugnis oder eine Lösung nicht gemeinsam*

*entwickelt, sondern in parallelen Arbeitsabläufen, deren Teilerzeugnisse/ Teillösungen in Zwischenschritten oder in einer Abschlussphase zu einem Gesamtergebnis zusammengefügt werden. (Stoller-Schai 1999: 6)*

Im Gegensatz zu Kooperation ist der Begriff **Kollaboration** meist negativ konnotiert, da er – dem Duden folgend – neben „Zusammenarbeit“ auch die „gegen die Interessen des eigenen Landes gerichtete Zusammenarbeit mit dem Kriegsgegner, mit der Besatzungsmacht“ miteinbezieht (vgl. Dudenredaktion o. J.: Kollaboration). Geprägt wird diese Konnotation hauptsächlich durch den französischen Begriff *collaborateur* und findet ihren Ursprung im Ersten und Zweiten Weltkrieg. Im angloamerikanischen Raum gibt es diese Konnotation jedoch nicht, das Wort bedeutet lediglich *zusammenarbeiten*. Stoller-Schai versteht unter diesem Begriff das „gemeinsame synchrone Arbeiten an einer Aufgabe ohne Aufteilung in Teilaufgaben“ (Kallass 2012: 25).

*Kollaboration im ursprünglichen Sinn meint [...] ein sequentielles, gemeinsames – das heisst synchrones – Erarbeiten einer gemeinsamen Lösung. Eine Aufgabe wird dann kollaborativ gelöst, wenn dies in der synchronen Interaktion zwischen den Beteiligten geschieht. Vom Kommunikationsaufwand her sind kollaborative Ansätze sehr viel anspruchsvoller als kooperative, da das Finden einer Lösung durch schrittweises, gemeinsames kommunikatives Aushandeln geschieht. (Stoller-Schai 1999: 7f.)*

Somit wird eine „Form des „Miteinander-Tuns“ (Stoller-Schai 2003: 40) angesprochen, in der etwas gemeinsam erreicht werden soll, das alleine nicht erreicht hätte werden können. Kollaboration ist demnach „a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem“ (Roschelle/Teasley 1995: 70).<sup>62</sup> **Koordination** reiht diese beiden Begriffe mit ein, indem ein Zustand angesprochen wird,

*der dann erreicht ist, wenn alle Beteiligten die gemeinsamen oder die aufgeteilten Aufgaben geregelt und routiniert erledigen können und die Teilaufgaben und Schnittstellen*

---

<sup>62</sup> Folgt man dieser Definition, so können nur jene Handlungen als kollaborativ bezeichnet werden, die synchron stattfinden. Stoller-Schai schwächt dies mit Verweis auf Dillenbourg (1999: 9) ab, indem er auch „mittelbar synchrone“ (Stoller-Schai 2003: 41) Handlungen als kollaborativ bezeichnet.

*aufeinander abgestimmt sind. Ein koordinierter Ablauf minimiert den Kommunikationsaufwand und führt zu einer Komplexitätsreduktion. Koordination kann auch das Endergebnis eines kollaborativen, resp. kooperativen Prozesses sein. (Stoller-Schai 1999: 7)*

Auch mit dem Begriff **Kompetition** wird ein Begriff angesprochen, der „eine zentrale Rolle in Prozessen der Zusammenarbeit spielt“ (Stoller-Schai 1999: 8). Es bezeichnet das „gegenseitige Messen der eigenen Stärken, das Erreichenwollen eines Zieles, bevor es dem anderen gelingt“ (Stoller-Schai 1999: 8), weshalb es stets in einem sozialen Verhältnis anzusetzen ist. Wie bereits erwähnt betont Stoller-Schai, dass sich all diese Begriffe nicht ausschließen, sondern sie stark zusammenhängen.

*Eine Aufgabe kann sowohl kooperativ als auch kollaborativ gelöst werden. Die beiden Formen sind nicht streng voneinander getrennt. So kann eine kollaborativ angelegte Aufgabe auch in Teilbereichen kooperativ gelöst werden. Ein gewisser Grad an Kompetition ist [...] immer gegeben und drückt sich – negativ – im Kampf um Definitionsmacht aus und – positiv – im Ringen nach den besseren Argumenten [...]. Ziel einer solchen Zusammenarbeit ist eine Form der Koordination. Darunter ist aber nicht nur ein koordiniertes, optimiertes Vorgehen zu verstehen, sondern auch ein koordinierter, kognitiver Denkszusammenhang.“ (Stoller-Schai 1999: 8)*

### *Konkretisierung für diese Arbeit*

Für die vorliegende Arbeit orientiere ich mich hinsichtlich der Begriffsverwendung an den ausgeführten Überlegungen von Stoller-Schai (1999; 2003), deren Verwendung Kallass (2012) sinnvoll zusammenfasst:

*Während Kooperation also die gemeinschaftliche, aber arbeitsteilige Aufgabenbewältigung fokussiert, bezieht der Begriff der Kollaboration verstärkt die Aushandlungsprozesse mit ein, die in die gemeinschaftliche, prozessuale Bearbeitung der (Schreib-)Aufgabe integriert werden. (Kallass 2012: 25)*

Wie sich in den späteren Ausführungen zeigen wird, ist das Untersuchungsprojekt, welches meiner Arbeit zugrunde liegt, somit sowohl kooperativ als auch kollaborativ zu beschreiben. Dennoch ändert dies nichts

an der Tatsache, dass zum *gemeinsamen Schreiben* zahlreiche unterschiedliche Konzepte und Begrifflichkeiten vorliegen. Philipp (2015, 2019) verwendet den Begriff *kooperatives Schreiben*, um die soziale Dimension des Schreibens zu betonen. Er bezeichnet *kooperatives Schreiben* als einen „uneinheitlich gebrauchten Sammelbegriff“ (Philipp 2019: 117), kann jedoch hinsichtlich dieser „unterschiedliche[n] Ansätze“ (ebd.) Aspekte als gemeinsamen Nenner bestimmen, die diese Verfahren der gemeinsamen Textproduktion gemeinsam haben: Es ist

- ein *schrittweise ablaufender, sozialer Prozess*
- *innerhalb eines Teams* mit mindestens zwei Personen,
- das sich auf ein *gemeinsames Ziel/Dokument* konzentriert,
  - wobei das Team dieses *Ziel verhandelt* (Adressaten, Wirkung und weitere Merkmale des Textprodukts),
  - das *Vorgehen festlegt* (Schreibprozess und Aufgabenteilung) und
  - über das *Erreichen des Ziels im Schreibprozess kommuniziert* (Philipp 2019: 117; Herv. im Orig.)

Er arbeitet somit zentrale Elemente heraus, die eine Situation konkretisieren, in der Schreiber\*innen gemeinsam ein Textprodukt anfertigen. Bei solch einem Setting sind demnach mindestens zwei Personen aktiv daran beteiligt, „Texte [zu] planen, verschriften oder [...] [zu] revidieren“ (Philipp 2015: 209). Um dies zu erreichen, müssen sie ein gemeinsames Ziel bzw. ein gemeinsames Dokument fokussieren. Die Textproduktion findet somit nicht allein statt, sondern sowohl das Vorgehen wie auch das Ziel müssen gemeinsam ausgehandelt werden.

Ich möchte mich hinsichtlich der Begriffsverwendung in dieser Arbeit an Lehen (2014) orientieren, die „gemeinsam Schreiben“ (Lehen 2014: 415; Baurmann 2004: 136) als einen Oberbegriff versteht, der unterschiedliche Verfahren der Zusammenarbeit während der Textproduktion

einschließt. Es wird versucht, „Schreibprozesse und Textentwürfe zum Gegenstand kommunikativer Aushandlung zu machen und das Schreiben damit als soziale Praxis zu etablieren“ (Lehnen 2014: 415). Dieses gemeinsame Schreiben orientiert sich an allen Phasen des Schreibprozesses, wodurch all diese auch berücksichtigt werden. Da sich die hier beschriebene Untersuchung gleichfalls auf alle Phasen des Schreibprozesses – vom Planen über das Formulieren zum Überarbeiten – bezieht, möchte ich in dieser Arbeit den Begriff *gemeinsames Schreiben* verwenden<sup>63</sup>.

#### **4.2.1 Systematisierung der Verfahren des gemeinsamen Schreibens**

Generell gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, einen Text gemeinsam zu verfassen. Lehnen (1999) stellt hierfür fest, dass die verschiedenen Formen der gemeinsamen Textproduktion von

*der Form des individuellen Produzierens von gesonderten Textteilen durch Ko-AutorInnen bei gemeinsamer Organisation und Absprache von Thema und Globalstruktur des Textes [...] bis hin zur Form des gemeinsamen Durchlaufens des gesamten Planungs- und Formulierungsprozesses im engeren Sinne [reichen] [...]. (Lehnen 1999: 79)*

Im Folgenden möchte ich unterschiedliche Herangehensweisen an Systematisierungen der Verfahren des gemeinsamen Schreibens unterscheiden, indem ich insbesondere Philipp (2019), Alers (2018) und Lehnen (2014) fokussiere.

##### *Philipp (2019): Systematisierung hinsichtlich Phasen des Schreibprozesses*

Um das gemeinsame Schreiben zu systematisieren, verweist Philipp (2019) auf Hoogeveen und van Gelderen (2013), die „eine analytische

---

<sup>63</sup> Wenn ich im Folgenden andere Begriffe – wie beispielsweise *kooperatives Schreiben* oder *kollaboratives Schreiben* – verwende, so beziehe ich mich hier direkt auf Publikationen, die jene Begriffe verzeichnen. Gemeint ist jedoch immer *gemeinsames Schreiben*.

Trennung der Ansätze aus 26 Interventionsstudien vor[nehmen]“ (Philipp 2019: 118). Er fokussiert daraufhin „Einsatzmöglichkeiten des kooperativen Schreibens bei den drei Hauptprozessen des Schreibens“. In der folgenden Tabelle fasst er seine Überlegungen zusammen:

*Tabelle 1: Zu den Einsatzmöglichkeiten des kooperativen Schreibens bei den drei Hauptprozessen des Schreibens mit geeignet wirkenden Sozialformen (Philipp 2019: 118).*

	Planen	Verschriften	Revidieren	
			erster Entwurf	finaler Text
<b>Tätigkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsames Planen von Inhalten</li> <li>• Brainstorming, um ein Maximum an möglichen Inhalten zu generieren</li> <li>• Auswahl/Bestimmung der besten Ideen</li> </ul>	arbeitsteiliges Verschriften der geplanten Inhalte (entweder diktieren oder gezielt das Verschriften von einem Mitschüler überwachen lassen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmigkeit und Verständlichkeit des vorläufigen fremden bzw. eigenen Textes überprüfen (als Redakteur)</li> <li>• eigenen Text überarbeiten (als Autor)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimmigkeit, Verständlichkeit und sprachformale Richtigkeit des finalen Entwurfs überprüfen (Redakteur)</li> <li>• eigenen Text überarbeiten (Autor)</li> </ul>
<b>Sozialform</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tandems</li> <li>• Kleingruppen</li> <li>• Ganze Klasse</li> </ul>	Tandems	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tandems</li> <li>• Kleingruppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tandems</li> <li>• Kleingruppen</li> </ul>

Die Tabelle macht deutlich, dass Philipp hier seinen Fokus insbesondere auf die unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses lenkt, wodurch das gemeinsame Schreiben „modular“ (Philipp 2019: 119) gestaltet wird. Die Lehrperson entscheidet, ob sie Maximal- oder Minimalvarianten in ihren Unterricht integrieren möchte. Hinsichtlich einer maximalen Variante würden alle Inhalte der Tabelle berücksichtigt werden. Als Beispiel hierfür nennt er das „Paired Writing“ (Topping/Nixon/Sutherland/Yarrow 2000). Dieses „Tandemschreiben“ (Philipp 2019: 119) erfolgt im Team, das sich aus einem leistungsschwächeren Lernenden, der als Schreiber\*in fungiert, sowie einem leistungsstärkeren Lernenden, der als Helfer\*in unterstützend wirkt, zusammensetzt. Ziel ist es, dass der\*die Schreiber\*in so viel wie möglich selbst schreibt und der\*die Helfer\*in diesen unterstützt sowie den Prozess überwacht. Minimalvarianten kön-



nen dadurch realisiert werden, indem weniger Teilprozesse des Schreibens kooperativ gestaltet sind. Berücksichtigt wird hierbei das „kooperative Planen von Inhalten“ oder auch das gemeinsame Revidieren eines Textentwurfes oder eines „finalen Textes“ (Philipp 2019: 120).

*Alers (2018) und Lehnen (2014): Systematisierung hinsichtlich rückmeldeorientierter Verfahren und Verfahren der Ko-Autorenschaft*

Alers (2018) unterscheidet beim gemeinsamen Schreiben zwischen Formen „direkter gemeinsamer Textproduktion“ sowie die „Einflussnahme auf die Texte Anderer“ (Alers 2018: 33). Beim „schrittweise[...] kooperativen Schreiben“ (ebd.; Herv. im Orig.) beginnt ein\*e individuelle\*r Schreiber\*in einen Text, welcher durch mündliche und/oder schriftliche Feedbackmethoden von anderen beeinflusst wird. In Schreibsettings, in denen das „gemeinsame[...] kooperative[...] Schreiben“ (ebd.; Herv. im Orig.) vorherrscht, planen und schreiben mehrere Schreiber\*innen ihren Text gemeinsam. Dies kann sowohl synchron wie asynchron erfolgen (vgl. ebd.).

Auch Lehnen (2014) versucht, die unterschiedlichen Verfahren des gemeinsamen Schreibens – insbesondere im Kontext schulischen Schreibens – zu systematisieren, indem sie – wie auch Alers (2018) – diese in rückmeldeorientierte Verfahren und Verfahren mit einer Ko-Autorenschaft, welche für diese Untersuchung als Schwerpunkt fungieren, einteilt. Beide Komponenten lassen sich wiederum in mündliche sowie schriftliche Formen untergliedern (vgl. Lehnen 2014: 419).

Tabelle 2: Schema für die Differenzierung von Verfahren gemeinsamen Schreibens (Lehnen 2014: 419).

Verfahren des gemeinsamen Schreibens			
Rückmeldeorientierte Verfahren („fremder Text“)		Ko Autorenschaft („gemeinsamer Text“)	
mündlich	schriftlich	mündlich	schriftlich
z.B. Schreibkonferenz	z.B. virtuelle Schreibkonferenz, Textlupe, Textkarsell, Arbeitsjournal	z.B. konversationelle Schreibinteraktion (mündliches Aushandeln/ kollaboratives Formulieren)	z.B. virtuelle Schreibinteraktion (paralleles oder sequentielles Formulieren eines gemeinsamen Textes (z.B. durch Wikis))

Hierbei wird explizit betont, dass die Kategorien eine „qualitative Schwerpunktsetzung“ (Lehnen 2014: 419) abbilden.

**Rückmeldeorientierte Verfahren** können sowohl mündlich wie auch schriftlich erfolgen. Um eine mündliche Textrückmeldung geben zu können, eignet sich vor allem das Verfahren der Schreibkonferenz. Entwickelt und publiziert wurde dieses Konzept von Graves (1983) Anfang der 80er Jahre in den USA. Im deutschsprachigen Raum wurde es maßgeblich durch Spitta (1992) bekannt. In diesem Verfahren wird vor allem die Überarbeitung eines Textentwurfes fokussiert. Schüler\*innen stellen ihren selbstverfassten Textentwurf „einer kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion“ (Spitta 1992: 13), um Anmerkungen für die Überarbeitung ihres Textes zu erhalten. Die Lernenden geben sich auf diese Weise selbstständig Rückmeldung<sup>64</sup>. Während in den mündlichen Verfahren

<sup>64</sup> Somit wird von den Schüler\*innen vor allem die mündliche Fähigkeit gefordert, „ein konstruktives Feedback geben und Kritik annehmen zu können“ (Lehnen 2014: 420). Hierfür sollten die Lernenden über sprachliches Repertoire verfügen, das sie zu einer konstruktiven Rückmeldung befähigt. Dies beinhaltet nicht nur das Finden verbesserungswürdiger Passagen im Text, sondern auch ein gelungenes Wechselspiel aus Lob bzw. Anerkennung und Vorschläge zur Verbesserung. Der\*die Schreiber\*in muss hierfür über die Fähigkeit verfügen, den Mitschüler\*innen zuzuhören und deren Feedback annehmen (vgl. Lehnen 2014: 420f.). Indem die Lernenden in eine „Schreiber-Hörer(Leser)-Interaktion“ (Spitta 1992: 24) treten und eine Rückmeldung zu ihren eigenen Texten erhalten, ziehen sie eigene Schlüsse zu ihren Schreibstrategien, die sie gegebenenfalls sogar überarbeiten können. Nach einigen Interviews mit Schüler\*innen konnte Spitta feststellen, dass die Lernenden

vor allem die mündlichen Fähigkeiten fokussiert werden, verlangt eine schriftliche Textrückmeldung „die eigenständige schriftliche Formulierung von Kommentaren“ (Lehnen 2014: 421). Neben einer *virtuellen Schreibkonferenz* (Becker-Mrotzek 2014) kann hier beispielsweise die *Textlupe* (Bobsin 1996) oder das Verfahren *Über den Rand hinausschreiben* (Böttcher/Wagner 1993) genannt werden.

Auch **Verfahren der Ko-Autorenschaft** können sowohl mündlich wie auch schriftlich erfolgen. Erstere berücksichtigen vor allem das „kollaborative Formulieren“ (Lehnen 2014: 423). Fokussiert werden hier vor allem gemeinsame Planungs-, Formulierungs- sowie Überarbeitungsaktivitäten. Im Gegensatz zu den rückmeldeorientierten Verfahren, zeichnet sich die Ko-Autorenschaft vorrangig dadurch aus, dass alle Mitschreibenden für das Textprodukt verantwortlich sind, weshalb hier auch keine „explizite Aufgaben- und Rollentrennung zwischen AutorIn und LeserIn/BeraterIn“ (ebd.: 424) besteht. Meist entwickeln sich konkrete Rollen und Zuständigkeiten während der Interaktion der Schreibenden. Hinsichtlich der gemeinsamen Textproduktion lassen sich nach Sharples (1999) drei unterschiedliche Typen differenzieren:

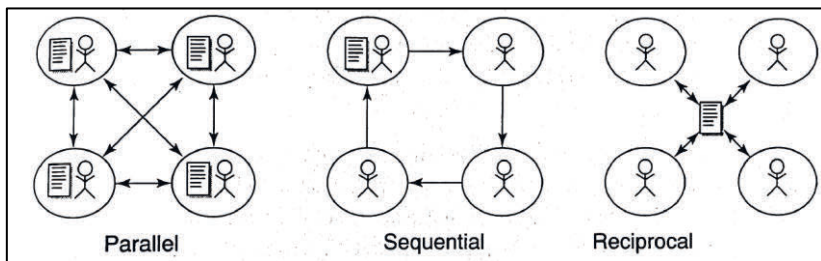


Abbildung 7: Types of teamworking for collaborative writing (Sharples 1999: 171).

selbst die Schreibkonferenzen als sehr hilfreich einstufen. Sie geben selbst an, dass sie diese Phasen als sehr lernförderlich erleben (vgl. Spitta 1992: 14f.).

Während des **reziproken Typs** gestalten mehrere Schreiber\*innen gleichzeitig den Text, indem sie ihre unterschiedlichen Beiträge aushandeln. Lehnen (2014: 425) verwendet hierfür den Begriff des „kollaborativen Formulierens“. In diesem Setting fungiert eine Person als Schreibender, während die anderen ihre Vorschläge äußern. Die Gruppe der Schreibenden profitiert somit durch das wechselseitige und aufeinander bezogene Aushandeln von Beiträgen. Sharples fügt hinzu, dass

*[r]eciprocal working can equally be used to compose or revise, by the writers composing out loud while one person writes down their contributions, or by having a shared piece of paper or computer file which everyone can write to or amend. (Sharples 1999: 171)*

Diese Form des gemeinsamen Schreibens stellt die Möglichkeit bereit, dass eine unterschiedliche Anzahl an Schreibenden am Textprodukt mitwirken kann, wodurch interessante Möglichkeiten eröffnet werden. Die Beteiligten agieren als Team und können ein hohes Gefühl des Zusammengehörens entwickeln (vgl. Sharples 1999: 172), weshalb Lehnen (2014: 416) in diesem Zusammenhang auch das soziale Lernen anspricht. Neben dem Erwerb von Text- und Schreibkompetenz demonstrieren die Lernenden ihre Bereitschaft, in einer Gemeinschaft als Team zu agieren. Durch die verschiedenen Möglichkeiten bzw. Ausrichtungen ist dieses Setting der gemeinsamen Texterstellung sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Kontext denkbar, während das parallele oder das sequentielle Schreiben eher eine schriftliche Kooperation erfordert (vgl. ebd.: 425). Das **parallele Arbeiten** zeichnet sich dadurch aus, dass das Textprodukt unter mehreren Personen aufgeteilt wird. Dies kann sich zum einen dadurch äußern, dass den Autor\*innen unterschiedliche Teile eines Textes zugewiesen und diese parallel bearbeitet werden, um die Ergebnisse anschließend auszutauschen und zusammenzuführen. Zum anderen können Überarbeitungsprozesse – wie beispielsweise die Rechtschreibkorrektur – aufgeteilt werden. Generell erhält jeder Schreibende eine Aufgabe, die sich an seiner individuellen Expertise bzw. seinen Fähigkeiten orientiert (vgl. Sharples 1999: 170). Schließlich kann der **sequenzielle Typ**

unterschieden werden, der vergleichbar mit einer Produktionskette ist. Hier beginnt ein Schreibender, einen Textentwurf anzufertigen, dieser wird an eine weitere Person weitergereicht, die den Entwurf überarbeitet, wodurch ein neuer Textentwurf entsteht, der erneut weitergegeben wird. Auf diese Weise wird der Text – je nach Anzahl der Schreibenden – mehrmals ausgebaut und überarbeitet (vgl. ebd.). Sollte einer der Beteiligten die Arbeit jedoch stoppen, würde das ganze Projekt gefährdet werden (vgl. ebd.: 172).

Generell bieten diese drei Formen einen Ausgangspunkt für Schreib-Teams, sich zu organisieren. Die Form muss jedoch während des Schreibprozesses nicht konstant dieselbe bleiben. Teilweise wechselt der Typ des gemeinsamen Schreibens oder bestimmte Formen werden vermischt.

*For example, the writers might work in parallel but also exchange ideas and notes or they may pass the draft of an Introduction section in sequence for revision while working in parallel on other sections. (Sharples 1999: 172).*

Auch Sturm (2008: 1) kategorisiert das gemeinsame Schreiben in dieser Weise, indem sie zwischen unterschiedlichen „Gruppenstrategien“ differenziert. Neben dem sequenziellen sowie dem parallelen Schreiben – beide Formen sind wie in der Beschreibung von Sharples (1999) organisiert – nennt sie anstelle der reziproken Form das *reagierende Schreiben*. Diese Form sieht sie besonders zielführend, wenn „Kreativität im Fokus steht“ (Sturm 2008: 2).

#### **4.2.2 Chancen gemeinsamen Schreibens in der (Grund-)Schule**

In früheren Publikationen wurde das gemeinsame Schreiben auch durchaus kritisch betrachtet, u.a. weil der gemeinsame Arbeitsprozess die Beteiligten vor mehrere Herausforderungen stellt: So müssen zunächst konkrete Formalitäten – wie beispielsweise Umfang oder Intentionen des Textes – abgesprochen werden, um im Anschluss gemeinsam Ideen zu

verhandeln. Schließlich müssen sich die Schreibenden auf Zuständigkeiten einigen, um die Arbeit untereinander aufzuteilen. Auf diese Weise müssen alle Beteiligten die Vereinbarungen einhalten. Diese Schritte können teilweise sehr zeitintensiv gestaltet sein (vgl. Sharples 1999: 170). Darüber hinaus stellt sich somit die Frage, ob dieses Setting für den Schulunterricht geeignet und nützlich ist. Börner (1992: 305) zweifelt beispielsweise daran, ob sich tatsächlich alle Phasen des Schreibprozesses für das gemeinsame Schreiben eignen; er schließt das gemeinsame Formulieren hierzu aus. Faistauer (1997: 25) konnte jedoch mit den Protokollen, die in ihrer Untersuchung mit fremdsprachlichen Studierenden entstanden, zeigen, dass sich das gemeinsame Schreiben in allen Schreibprozessphasen durchführen lässt. Auch Philipp (2019: 106) berücksichtigt in seinen Ausführungen alle Hauptprozesse des Schreibens. Lehnen (2014: 414) fordert sogar eine Unterrichtsdidaktik, die sich den realistischen Gegebenheiten anpasst, indem den Lernenden die Gelegenheit geboten wird, „kooperative Schreibformen zu erproben und zu einem Bestandteil ihrer schulischen Schreibpraxis zu machen“. Sharples (1999: 170) vergleicht das Setting des gemeinsamen Schreibens z.B. mit einem Football-Team: Indem mehrere Personen zusammenarbeiten, können diese gemeinsam mehr erreichen. Ist eine Gruppe von Schreibenden somit gut organisiert, können diese gemeinsam ein besseres Textprodukt hervorbringen. Lehnen (2014: 415; vgl. auch Bär 2018: 85) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Schreibenden durch die Kooperation während des Produktionsprozesses hinsichtlich komplexer Anforderungen entlastet werden. Da der\*die Lernende zur Textproduktion verschiedene Teilprozesse organisieren und koordinieren muss, stellt dies für einige eine Herausforderung dar. Oft führt diese Koordination zu Schwierigkeiten, sobald die Lernenden mit komplexen Schreibaufgaben konfrontiert werden (vgl. Baumann 2004: 136). Arbeiten die Schüler\*innen nun während des Schreibprozesses zusammen, so entsteht auf verschie-

denen Ebenen eine Entlastung: Bereits während der Planungsphase können im Gespräch erste Assoziationen gesammelt und erste Schreibideen erarbeitet werden. Durch das gemeinsame Anfertigen von Texten können die Lernenden ihre jeweiligen Stärken kombinieren, wodurch sie mehr Ideen entwickeln und auf neue Einfälle zurückgreifen können, die sie in Einzelarbeit vermutlich nicht erbracht hätten. Gemeinsam strukturieren und gliedern sie ihren Textentwurf (vgl. Lehnen 2015: 30). Auch während der Formulierungsphase werden die Lernenden durch das gemeinsame Agieren entlastet. Indem sie ihre einzelnen Formulierungen ihrer Gruppe vorstellen, werden diese zeitgleich reflektiert (vgl. Baurmann 2004: 136). Darüber hinaus finden die Lernenden in der Überarbeitungsphase Unterstützung in ihrer Gruppe. Diese Entlastung des Einzelnen lässt sich auch in Bewertungssituationen erkennen. Da das Produkt gemeinsam entstanden ist, wird nicht mehr die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler bewertet, die Beurteilung zielt nun auf die gesamte Schreibgruppe ab (vgl. Baurmann 2004: 137). Die Lernenden erfahren in kollaborativen bzw. kooperativen Schreibsettings das Schreiben somit als gemeinsamen Prozess, der durch die „Schreiberfahrungen und Formulierungsvorschläge[...], [...] Kommentare[...] und Hinweise[...] der anderen“ (Lehnen 2015: 31) Bereicherung erfährt. Indem die Schüler\*innen die unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses gemeinsam durchlaufen, kann ihnen der Prozesscharakter des Schreibens verdeutlicht werden (vgl. Lehnen 2015: 30). Sie können während des Schreibens direkt in Interaktion treten, wodurch die „monologische[...] Produktionssituation“ (Feilke 1995: 285) aufgebrochen wird. Portmann (1993) stellt hierzu fest, dass ein Lernender, wenn er einen Text allein schreibt, kaum Impulse erhält. Plant und formuliert er einen Text jedoch in kooperativer bzw. kol-

laborativer Arbeit, so bezieht er im Gespräch direkt Rückmeldung zu seinen Vorschlägen.<sup>65</sup> Dadurch können die Schüler\*innen Textstellen, die von anderen nicht verstanden werden, schneller revidieren. So werden im Gespräch, beim gemeinsamen Aushandeln bestimmter Passagen, eigene Ansichten stets kritisch reflektiert (vgl. Portmann 1993: 111f.). Auf diese Weise wird auch die Entwicklung metakognitiver Fertigkeiten gefördert. Indem der gemeinsame Schreibprozess selbst – so Lehnen (2015) – zum Gegenstand im Unterricht wird, kann eine positive Auswirkung auf die Fähigkeit zur Sprachreflexion verzeichnet werden. Darüber hinaus wird die Schreib- und Rückmeldekompetenz der Schüler\*innen gefördert. Den Lernenden gelingt

*der Aufbau metatextuellen oder metakognitiven Wissens zu Texten und zum Schreiben [...] [Dies] erfolgt teils explizit durch die gezielte Beobachtung und Beurteilung von Schreibprozessen durch die Schüler [...], das Sprechen über gute Rückmeldung, durch Rollen- bzw. Expertiseverteilung [...] oder impliziter durch das Begründen von Formulierungsvorschlägen in der gemeinsamen Aushandlung [...] und die Reflexion und Beurteilung der Wirkung von Texten [...]. (Lehnen 2015: 31)*

Philipp (2019: 121) sieht vor allem in der „bewusste[n] Auseinandersetzung mit den Textinhalten“ (Herv. im Orig.) eine Chance, die durch das gemeinsame Schreiben entsteht. Er verweist besonders auf den Nutzen der „Problem benennung bei unklaren oder missverständlichen Textpassagen“ (ebd.). Darüber hinaus offenbaren die Lernenden während des Schreibprozesses ihr (implizites) textproduktives Wissen, „das beim monologischen Schreiben eher im Verborgenen bleibt“ (Bär 2018: 85), da die Schüler\*innen dies insbesondere in Aushandlungsprozessen thematisieren. Durch diese Aushandlungsprozesse gelingt den Lernenden „[d]as Pendeln zwischen Autor- und Leserperspektive auf den Text und damit

---

<sup>65</sup> Portmann (1993: 112) konkretisiert dies, indem er feststellt, dass gemeinsames Planen und Formulieren den Lernenden dabei helfen, „zu sehen, daß das, was sie geschrieben haben, für andere nicht unbedingt das transportiert, was sie mitteilen wollten; zu merken, daß ihre Auffassung von dem, welche Konnotationen ein Wort mit sich führt, oder wie ein Satz, ein Text zu tönen hat, nicht von allen geteilt wird; daß ihr Vorschlag, wie etwas besser zu machen wäre, Folgerungen an anderen Stellen des Textes nach sich zieht; zu verstehen daß und warum etwas, das ‚selbstverständlich‘ ist, trotzdem hingeschrieben werden sollte, [...]“.



ein distanziertes Zur-Kenntnis-Nehmen des Geschriebenen“ (Portmann 1993: 112). Solch eine Kollaboration erlaubt es, „Ressourcen der Mündlichkeit zu aktivieren und in die Schreibarbeit hineinzunehmen“ (Portmann 1993: 112). So können die Schreiber\*innen „Assoziationen, Formulierungen, unterschiedliche Bewertungen, das allmähliche Verfertigen von Gedanken durch wiederholte Angänge der Erklärung für Gesprächspartner“ (ebd.) in ihre Textprodukte gemeinsam integrieren. Auch Baurmann betont den Nutzen des gemeinsamen Schreibens in der Berücksichtigung der Leser\*innenperspektive, denn „[s]chon die ersten Reaktionen in der Gruppe nehmen mögliche Reaktionen der Rezipienten vorweg“ (Baurmann 2004: 136). In solchen Settings bietet sich den Schüler\*innen die Möglichkeit, den „so wichtige[n] Wechsel zwischen Schreiber- und Leserperspektive“ (Baurmann 2004: 136) zu üben. Auch Faistauer (1997: 175) erkennt Chancen darin, dass Lernende, die einen Text gemeinsam formulieren, die Leser\*innenperspektive eher berücksichtigen. Darüber hinaus verzeichnet sie im fremdsprachlichen Deutschunterricht während des gemeinsamen Formulierens eine Förderung der sprachlichen Lernprozesse der einzelnen Lernenden (vgl. ebd.: 170), wodurch sie in der Unterrichtspraxis feststellt, dass die gemeinsamen Textprodukte sowohl inhaltlich als auch sprachlich besser zu verorten sind als die Texte, die von den Lernenden einzeln geschrieben werden.<sup>66</sup> Philipp (2019) stellt zudem fest, dass sowohl die leistungsschwächeren wie auch die leistungstärkeren Schüler\*innen von kooperativen bzw. kollaborativen Schreibsettings profitieren. So können Topping et al. (2000) während des Tandemschreibens (vgl. hierzu 4.2.1) eine Verbesserung der Schreibfähigkeiten sowohl bei den Schreiber\*innen wie auch den Helfer\*innen erfassen.

---

<sup>66</sup> „Besser in sprachlicher Hinsicht meint hier: weniger Fehler in Morphologie und Syntax; in inhaltlicher Hinsicht meint es: reicher an komplexer Semantik, reicher an inhaltlicher und stilistischer Dichte.“ (Faistauer 1997: 71)

*Der Lerngewinn der Helfer lässt sich darüber erklären, dass sie zwar selbst wenig schreiben, tatsächlich aber laufen bei ihnen ähnliche Prozesse im Geist ab. Sie sind im Grunde sogar noch stärker gefordert, weil sie die Aktivitäten des Schreibers überwachen und ihm von außen helfen, diese besser zu strukturieren. (Philipp 2019: 121)*

Diese Auswirkungen finden sich auch bei Baurmann (2004). Er stellt fest, dass „[i]nsbesondere ungeübte Schreiberinnen und Schreiber [...] durch die Schreibergruppe hinzu[lernen]; und diejenigen, die helfen und anleiten, [...] sich ebenfalls [verbessern]“ (Baurmann 2004: 136).

Schmölzer-Eibinger (2015) untersucht das Potenzial von kooperativen Schreibsettings für den Zweitspracherwerb. Sie möchte die Frage klären, „inwieweit das kooperative Schreiben zu Lerneffekten führt, die sich auf die Qualität des Textes positiv auswirken“ (Schmölzer-Eibinger 2015: 181). Die Lernenden erzählen zunächst eine Bildergeschichte mündlich und formulieren diese mündlichen Erzählungen anschließend gemeinsam in einem schriftlichen Text (vgl. Schmölzer-Eibinger 2015: 181). Während die mündlichen Geschichten der DaZ-Lernenden „deutlich mehr Fehler“ (ebd.) zeigten, so waren jene Defizite „im gemeinsam verfassten Text nicht mehr vorhanden“ (ebd.). Solche Entwicklungen konnte Schmölzer-Eibinger auch bei Schüler\*innen verzeichnen, deren L1 Deutsch ist (vgl. Schmölzer-Eibinger 2015: 184f.).

Abraham (2015: 104f.) betont, dass gerade Grundschüler\*innen mit dem gemeinsamen Schreiben in Berührung kommen sollten, da „Schrifterwerb in eine Lese- und Schreibpraxis einführen muss, die wir als soziale begreifen sollten“. Er verweist weiterhin darauf, dass Schreiben „stets an irgendeinem Punkt kooperativ [sei] – spätestens, wenn der Text für ein Leserpublikum verfügbar gemacht werden soll“ (ebd.: 105). Insbesondere Prozesse der Revision bzw. Redaktion erfordern, dass Schreiber\*innen zusammenarbeiten und sich über die jeweiligen Textprodukte auszutauschen. „Die Fähigkeit, sich mit anderen über das zu verständigen, was man *geschrieben* und was man (nicht) *gemeint* hat, entscheidet über den Erfolg, den ein Text haben kann.“ (ebd.; Herv. im Orig.) Doch Tätigkeiten

des gemeinsamen Schreibens sollten sich nicht auf die Überarbeitung von Texten beschränken. So stellt Rijlaarsdam (2008) fest, dass

*Peer work should not be limited to post-writing activities, i.e., responding to and talking about each other's texts. It should also include talking about the writing task and the contents and purpose of writing before and during writing the first draft. (Rijlaarsdam et al. 2008: 3)*

Gemeinsames Schreiben begünstigt Formen des sozialen Lernens, da dadurch die „Fähigkeit des interaktiven Austauschs und der gemeinsamen Problembewältigung“ (Lehnen 2017: 307) in den Vordergrund rückt. Hierbei entstehen Lösungen, die „eine einzelne Person so nicht zustande gebracht hätte“ (ebd.). Philipp (2019: 118) sieht das gemeinsame Schreiben schließlich als „Brückentechnologie, denn das Ziel der Schreibförderung ist die individuelle Schreibkompetenz“.

#### **4.2.3 Mögliche Herausforderungen des gemeinsamen Schreibens**

Trotz all dieser Vorteile bzw. Chancen, die in solchen Schreibsettings entstehen, können während des gemeinsamen Schreibens auch herausfordernde Situationen aufkommen. Sobald Schüler\*innen in einer Gruppe zusammenarbeiten, treffen ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten aufeinander. So könnten einige Lernende beispielsweise besonders dominant agieren, während andere eher schüchtern und zurückhaltend sind, wodurch sich diese oftmals nicht durchsetzen und ihre Ideen schlimmstenfalls gar nicht äußern (vgl. Lehnen 2015: 30). Auf diese Weise kann nicht das volle Potenzial der Schüler\*innen genutzt werden. Auch die Aufgabenverteilung stellt eine mögliche Gefahr dar. Häufig besteht das Problem vor allem darin, dass eine Person allein alle Überlegungen aufstellt, während die anderen sich wenig oder kaum beteiligen (vgl. Lehnen 2000: 108). Die konkrete Aufgabenverteilung kann in solch einem Fall zu Schwierigkeiten führen, wenn sich die Beteiligten nicht einigen können,

wer welche Aufgaben übernimmt. Weitere Probleme ergeben sich in stärker rückmeldeorientierten Lernsettings. Auch hier könnte es der Fall sein, dass die Lernenden keine qualitative Rückmeldung zu einem Textentwurf geben, da sie sich teilweise ausschließlich auf die Korrektur der orthographischen Fehler beschränken (vgl. Lehnen 2015: 30), denn Schüler\*innen neigen teilweise dazu, sich auf ein oberflächliches Vorgehen zu beschränken (Hoogeveen/van Gelderen 2013). Diese Effekte können aus unterschiedlichen Gründen resultieren. Vor allem die Gruppenzusammensetzung ist ein entscheidender Faktor: Besteht eine Schreibgruppe beispielsweise aus eher lernschwachen Schüler\*innen, können diese vor allem Schwierigkeiten darin zeigen, „Probleme zu erkennen und Anregungen zu geben“ (Lehnen 2015: 30). Fehlen ihnen zudem konkrete Anleitungen für den gemeinsamen Arbeitsprozess oder Kriterien, die das Textprodukt betreffen, entstehen weitere Probleme (vgl. ebd.). Auch ein negatives Arbeitsklima hemmt den Arbeitsprozess. Zajac und Hartup (1997) beispielsweise konnten einen effektiven Lernprozess vor allem in den Gruppen verzeichnen, in denen befreundete Schüler\*innen zusammenarbeiteten.

Lehnen (2015: 30f.) verweist darauf, dass das gemeinsame Schreiben eine anspruchsvolle Tätigkeit darstellt, deren unterschiedliche Komponenten die Schüler\*innen erst lernen müssen. Eine wichtige Konsequenz, die Lehrende ziehen sollten, besteht darin, kooperative bzw. kollaborative Schreibsettings nicht nur einmal mit den Lernenden zu durchlaufen, sondern diese stetig zu wiederholen und vielfältig anzuwenden.

### 4.3 Berücksichtigung sozialer Dimensionen in Schreibprozess- und Textproduktionsmodellen

Das Unterrichtssetting des gemeinsamen Schreibens kann – wie die Ausführungen zuvor zeigen sollen – resümierend zahlreiche Vorteile verzeichnen, die gewinnbringend genutzt werden können. Solch ein soziales Setting, wie es in dieser Untersuchung Gegenstand ist, sollte somit im Schreibprozess fest verortet sein. Im Folgenden möchte ich aus diesem Grund nun Schreibmodelle dahingehend untersuchen, inwieweit diese bereits soziale Gegebenheiten – in Form von Koautorenschaft oder Adressatenorientierung – berücksichtigen.

#### *Der Schreibprozess im Schreibprozessmodell Hayes/Flower 1980*

Dieses „kognitive Modell“ (Wrobel 2014: 87) stellt das Schreiben eines Textes als einen Prozess des Problemlösens dar (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 57), eingebettet in die Komponente der *task environment* (Aufgabenumgebung) sowie in die des *writer's long term memory* (Langzeitgedächtnis). Der Schreibprozess ist wiederum in einzelne Teilprozesse gegliedert, die in Wechselwirkung zueinanderstehen und sich somit gegenseitig beeinflussen. Grieshaber (2017: 299) beschreibt die drei Komponenten des Modells sehr anschaulich als „Werkstätten“, die unterschiedliche Teilaufgaben fokussieren.

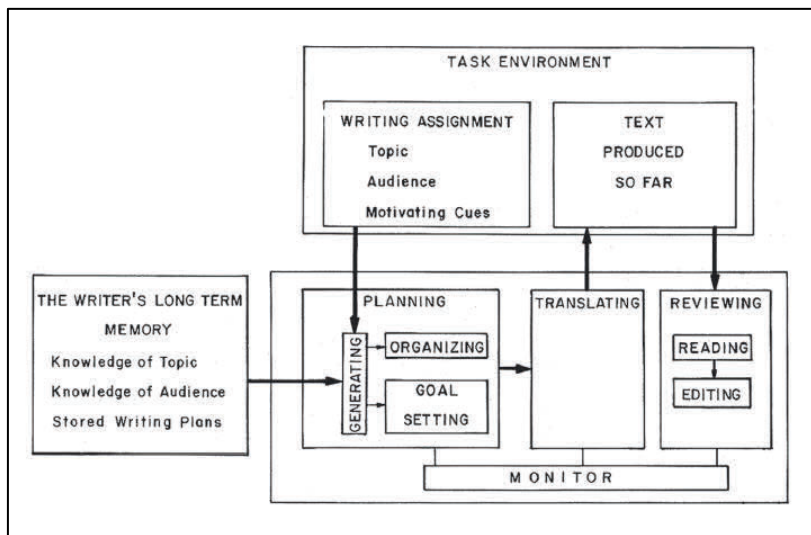


Abbildung 8: Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980: 11).

Die Sozialität wird in diesem kognitiv ausgerichteten Modell eher marginal verhandelt, kann jedoch an vereinzelten Stellen ausgemacht werden. So findet sie sich zunächst im Bereich der task environment, welche als eine dieser „Werkstätten“ fungiert. Diese umfasst die Schreibaufgabe im Hinblick auf das Thema, das Lesepublikum sowie die Schreibmotivation (vgl. Hayes/Flower 1980: 12). Sozial bestimmte Aspekte sind somit hauptsächlich mit audience erfasst. Darüber hinaus findet sich in dieser Werkstatt der text produced so far, der bisher produzierte Text (vgl. Hayes/Flower 1980: 12). „[D]er Vorgang des eigenen Textlesens während des Schreibprozesses kann insofern sozial relevant sein, als der Schreibende ggf. einen Perspektivwechsel in der Rolle des Adressaten vornimmt und die Sozialität des Schreibens gleichsam intern stattfindet.“ (Leßmann 2020: 157) In kooperativen bzw. kollaborativen Situationen, die das gemeinsame Formulieren eines Textes implizieren, steht dieser Aspekt besonders im Vordergrund. Die Schreiber\*innen sind in diesem Fall sowohl Formulierende wie auch Rezipierende. Der Perspektivenwechsel

kann demnach stetig stattfinden. The writers long-term memory, übersetzt mit dem Langzeitgedächtnis des Schreibenden, fungiert als zweite „Wissens-Werkstatt“ (Grießhaber 2017: 299). Der Schreibende greift hier auf sein Wissen zum Aufgabenthema zurück, berücksichtigt die Informationen hinsichtlich des Adressaten sowie der Schreibpläne. Auch hier greifen sozial bestimmte Aspekte, indem das Adressatenwissen während des Schreibens berücksichtigt wird. Indem die Lernenden in der kooperativen bzw. kollaborativen Schreibsituation als Schreiber\*innen und als Rezipient\*innen agieren, können sie das Adressatenwissen stärker berücksichtigen. Der eigentliche Schreibprozess wird schließlich in der „dritten Werkstatt“ (Grießhaber 2017: 299) abgebildet. Hier wird deutlich, dass die „Schreibaufgabe vom Schreiber in mehreren Schritten bewältigt [wird]“ (Becker-Mrotzek 2014: 57).

Das Schreibprozessmodell wurde zahlreich rezipiert und auch kritisiert, wodurch es entsprechend weiterentwickelt werden konnte. Kritisiert<sup>67</sup> wird hierbei u.a. die einseitige Ausrichtung des Modells, weil „hier von einer stets planvollen, partnerbezogenen kommunikativen Handlung eines Experten ausgegangen wird“ (Fix 2008: 29), wodurch sich das Modell nur bedingt auf Lernende übertragen lässt. Darüber hinaus weist Fix auch auf den fehlenden linguistischen und funktionalen Bezug hin (vgl. Fix 2008: 45f.; Wrobel 1995: 16), da „sowohl die Bedeutung des Sprachwissens [...] innerhalb der Subprozesse als auch die Rolle der Rezipient\_innen im Model insgesamt vernachlässigt wird“ (Anskeit 2019: 27).

### *Schreibprozessmodell Hayes 1996*

In seiner Überarbeitung des zuvor dargestellten Prozessmodells legt Hayes nun neben kognitiven Gegebenheiten auch einen Schwerpunkt

---

<sup>67</sup> Eine ausführliche kritische Stellungnahme findet sich beispielsweise bei Fix (2008: 39-49).

auf affektive Elemente und berücksichtigt das soziale Umfeld in einem größeren Maße.

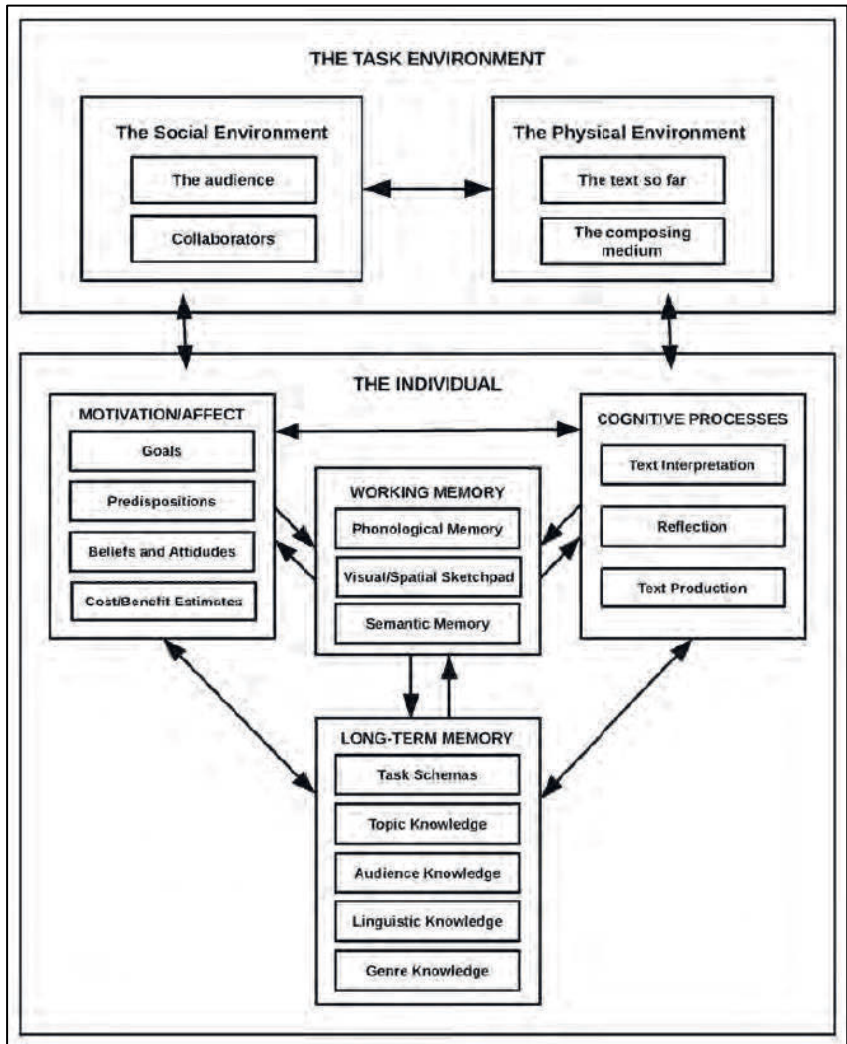


Abbildung 9: The general organization of the new model: Schreibprozessmodell von Hayes (Hayes 1996: 4).



Hayes strukturiert dieses Modell nun in einer veränderten Weise, indem er die jeweiligen Komponenten neu anordnet. Er differenziert zwischen der *task environment* und *the individual*. Letzteres weist die bereits bekannten Bereiche *long-term-memory* sowie die *cognitive processes* auf und berücksichtigt nun neu die Aspekte *motivation/affect* sowie *working memory*. Hayes trifft die zentrale Feststellung, dass „[w]riting primarily a social activity“ (Hayes 1996: 10) darstellt, wodurch er berücksichtigt, dass Schreiben kein einsamer Prozess ist. Dies äußert sich in der Neumodellierung der *task environment*. Hayes differenziert hier nun zwischen einer *Physical Environment* sowie einer *Social Environment*. Letztere berücksichtigt sowohl das Lesepublikum (*The audience*) wie auch sogenannte *Collaborators*, wodurch soziale Aspekte stärker Einzug in die Überlegungen zum Schreibprozess finden. Auch Leßmann (2020: 160) kommt zu dem Schluss, dass „[s]ozial bestimmte Aspekte des Schreibens im Modell von 1996 verstärkt abgebildet [werden]“. Genauere Darstellungen zu den *Collaborators* stellt Hayes jedoch nicht zur Verfügung. Becker-Mrotzek et al. (2004) übersetzen *Collaborators* mit „Ko-Aktanten“ (Becker-Mrotzek/Engelke/Mohr/Seib/Weiland 2004: 191) und betonen, dass „[d]ie Aufnahme des Faktors *Ko-Aktanten* verdeutlicht, dass Schreiben keineswegs immer ein einsamer, gleichsam ein einaktantischer Prozess ist“ (ebd.: 192; Herv. im Orig.). Mit dem Begriff *Ko-Aktanten* geben sie im didaktischen Kontext der Schreibumgebung eine besondere Bedeutung, da sie einen erheblichen Einfluss auf die „subjektiven Faktoren“ (ebd.) ausüben kann. Indem das überarbeitete Modell das Individuum stärker ins Zentrum rückt und somit insbesondere die sprachlichen und kognitiven Ressourcen – Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis, motivationale und affektive Faktoren, kognitive Prozesse wie Lesen und Interpretieren des eigenen Textes (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 58) – fokussiert, entwickelt sich das Prozessmodell „zunehmend [zu einem] Schreibkompetenzmodell“ (Becker-Mrotzek 2014: 58).

## Schreibmodell Hayes 2012

Die *task environment* erweitert Hayes in seinem Modell von 2012 erneut. In dieser Modellierung differenziert Hayes Faktoren, die für das Schreiben eine zentrale Rolle spielen, weiter aus und konkretisiert damit ihr Verhältnis zueinander sowie „ihre Rolle im Prozess der Texterstellung“ (Anskeit 2019: 28). Systematisch fasst er diese Aspekte auf drei Ebenen – Prozessebene (*process level*), Ressourcenebene (*resource level*) sowie Kontrollebene (*controll level*) – zusammen. Dass die im Model von 1980 ausdifferenzierten Subprozesse Planen und Überarbeiten nun nicht mehr explizit aufgeführt werden, begründet Anskeit (2019: 28) mit dem Zweck des Modells, wodurch verdeutlicht wird, dass „die Prozesse des Planens und Überarbeitens vielmehr integrative Bestandteile des gesamten Schreibmodells als parallel dazu ablaufende Subprozesse darstellen“.

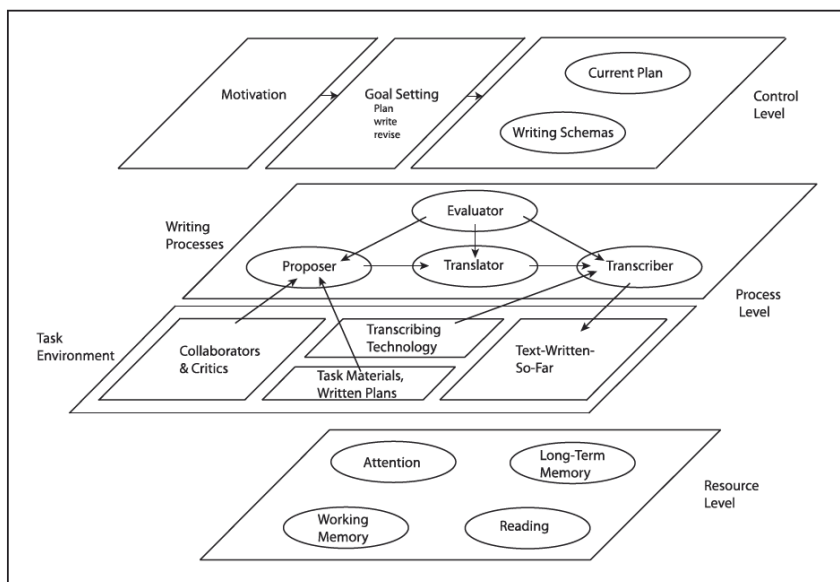


Abbildung 10: Schreibmodell von Hayes (2012: 371).

Die soziale Dimension bezieht Hayes in diesem Modell ein klein wenig stärker ein als in den Modellen zuvor. Sie äußert sich auf der Ebene der Prozesse, die Philipp (2015: 15) als die zentrale Ebene beschreibt. Diese setzt sich zusammen aus der – außerhalb einer schreibenden Person angesetzte – Aufgabenumgebung (*Task Environment*) sowie dem – innerhalb einer Person ablaufenden kognitiven – Schreibprozess (*Writing Processes*). Auf der Ebene der *Writing Processes* sorgen

*Vorschläger (proposer), Übersetzer (translator) und Verschrifter (transcriber) [...] dafür, dass Ideen generiert (proposer), in sprachliche Inhalte übersetzt (translator) und schließlich durch eine grafomotorische Handlung mittels Schreibmedium in einen schriftlichen Text überführt werden (transcriber). (Ansekit 2019: 28)*

Überwacht werden diese Prozesse vom *Evaluator*, der mögliche Inhalte auf ihre Adäquanz hin prüft (vgl. Philipp 2015: 16). In der *Task Environment* berücksichtigt Hayes „andere Personen“ (Philipp 2015: 17), die am Schreibprozess beteiligt sind. Interessanterweise differenziert er diese in *Collaborators* und *Critics*. Während die Verwendung des Begriffs *Collaborators* suggeriert, dass mehrere Personen am Schreibprozess beteiligt sind und zusammenarbeiten, verweist der Begriff *Critics* darauf, dass andere Personen insbesondere in die Phase der Überarbeitung miteinbezogen werden, indem sie Feedback zu den Textentwürfen geben. Somit berücksichtigt Hayes neben den Rückmeldung gebenden Personen auch Settings, in denen mehrere Schreiber\*innen einen Text – in diesem Fall phasenunabhängig – gemeinsam verfassen. Jedoch geht er in seinen Ausführungen erneut nicht näher auf diese Aspekte ein. Weiterführende Überlegungen bietet hierzu eine Untersuchung von Reichardt und Kruse (2018), die diese unterschiedlichen Rollen in Schreibkonferenzen von Schüler\*innen vierter Klassen verzeichnen können. So erkennen sie, dass Lernende in Schreibkonferenzen unterschiedliche Rollen einnehmen können, während sie in Dreiergruppen<sup>68</sup> über einen Textentwurf eines

---

<sup>68</sup> Ein Kind der Gruppe ist das Autorenkind, über dessen Textentwurf gesprochen wird, während die anderen beiden Lernenden die „Mitarbeiterkinder“ (Reichardt/Kruse 2018: 191) darstellen und somit Hinweise zum Textentwurf geben.

der Schreibkonferenzbeteiligten sprechen. Einige Schüler\*innen agieren hier in der Rolle eines *Critics*, indem sie den Textentwurf bewerten und als ‚*Proposer*‘ Vorschläge ableiten, die sie an die Verfasserin bzw. den Verfasser des Textes „metasprachlich als indirekte Gebrauchsanweisung richte[n]“ (Reichardt/Kruse 2018: 199). Auf diese Weise überlassen sie es der Autorin bzw. dem Autor, „die Vorschläge zunächst zu übersetzen (‚*Translator*‘), also syntaktisch zu re-organisieren, bevor sie von [ihr bzw.] ihm verschriftet (‚*Transcriber*‘) werden können“ (ebd.; Herv. L.M.). Andere Schüler\*innen agieren als Ko-Autoren, indem sie „[o]bjektsprachliche Strategien“ verwenden, wodurch diese „direkt zugänglich für das Verschriften (‚*Transcriber*‘) [sind]“ (ebd.; Herv. L.M.), da sie nicht erst reorganisiert werden müssen.

#### *Säulen-Modell (Leßmann 2010: 87; 2020: 184)*

Leßmann veranschaulicht ihre Überlegungen zu Autorenrunden<sup>69</sup> und die dazugehörigen sprachlich-textuellen Kompetenzen in einem Säulenmodell, sodass „soziale Herangehensweisen an Schreiben und ihre Bedeutung für die sprachliche Arbeit an und mit eigenen Texten verdeutlicht wird“ (Leßmann 2020: 182). Meines Erachtens gelingt es ihr, die soziale Dimension des Schreibens dabei am stärksten zu berücksichtigen.

---

<sup>69</sup> Eine anschauliche Konkretisierung des Begriffs *Autorenrunden* nimmt Leßmann (2020) in ihrer interdisziplinären theoriegeleiteten Studie vor.

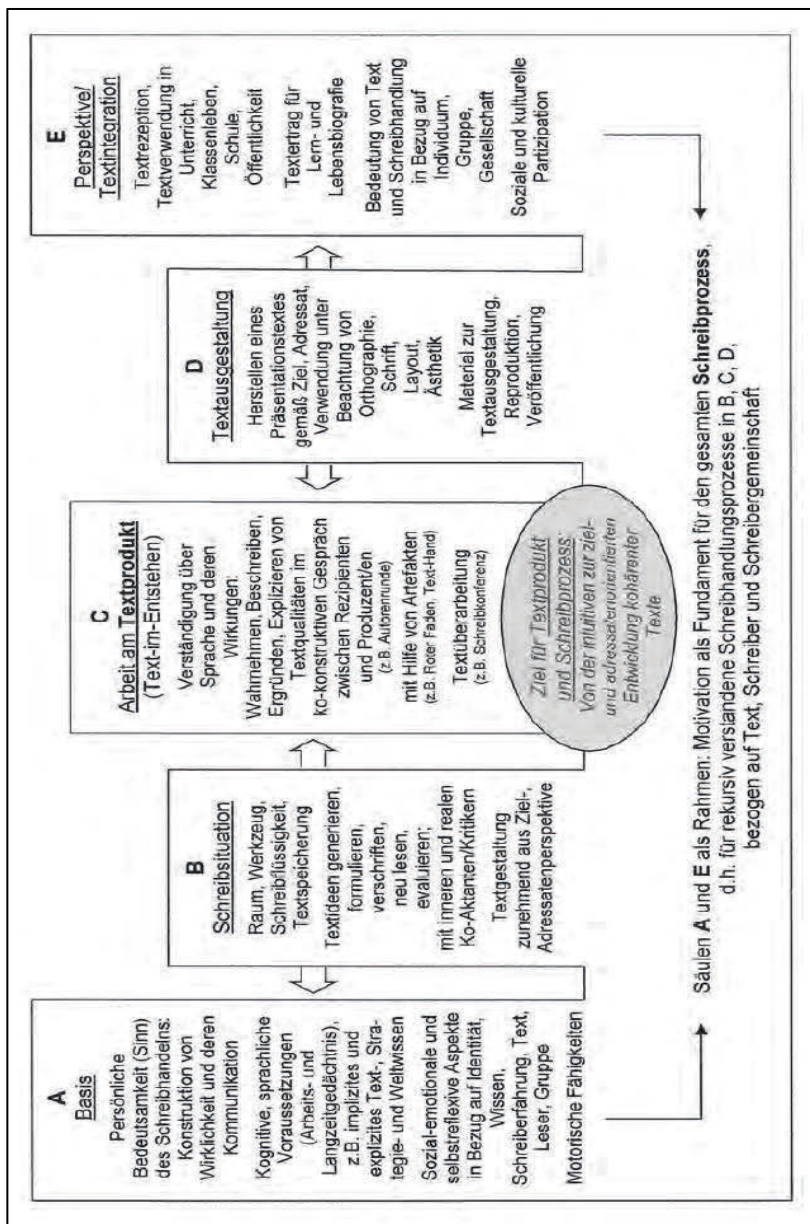


Abbildung 11: Säulenmodell: Sprachlich-textuelle Kompetenzen im Kontext literaler Unterrichtskultur – Produkt-Prozess-Integration (Leßmann 2020: 184).

Leßmann betont jedoch, dass ihr Modell nicht den Anspruch erhebt, „Prozesse des Schreibens und der Textproduktion sowie deren Organisation umfassend und in kognitionspsychologischer oder textlinguistischer Präzision abzubilden“ (Leßmann 2020: 182). Dennoch möchte das Modell Möglichkeiten konkretisieren, Motivationsprozesse beim Schreiben sowie Textqualitätsfragen zu klären. Mithilfe des Modells sollen Schreibhandlungen fest in einer literalen Unterrichtskultur etabliert werden. Liest man das Modell horizontal – von Säule A zur Säule E –, so wird die Entwicklung eines Textes „von den Voraussetzungen dafür (A) über die Situation des Schreibens selbst (B), die Arbeit am entstehenden Text (C), dessen Aus- und Weitergestaltung für die Veröffentlichung (D) und schließlich die Verwendung des Textes (E)“ (Leßmann 2020: 182) dargestellt. Das Modell lässt sich sowohl auf die „Person des Schreibenden“ wie auch auf eine „Schreibergemeinschaft“ (ebd.) beziehen. Leßmann verknüpft die Qualität eines Textes eng mit der Motivation des\*der Schreibenden, weshalb sie diese als „Fundament des Schreibprozesses“ (ebd.) betitelt. So erfahren die Schreiber\*innen ihre Schreibhandlungen als persönlich relevant, da sie das Thema ihres Textes selbstständig bestimmen dürfen. Indem sie ihre Texte im Rahmen von Autorenrunden präsentieren, verzeichnen sie ihre Texte als bedeutungsvoll im Klassen- oder Schulleben (vgl. Leßmann 2020: 185f.), wodurch der Anspruch an situierte oder profilierte Schreibaufgaben (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) erfüllt ist. Mit **Säule A** fokussiert Leßmann somit den\*die Schreibenden selbst, indem sie auf kognitive und sprachliche Voraussetzungen verweist, betont aber auch mit „sozial-emotionale[n] und selbstreflexive[n] Aspekte[n]“ (Leßmann 2020: 187) den Einfluss, den die Stimmung in der Klassen- bzw. Schreibergemeinschaft auf „das Schreibhandeln ebenso wie [auf] das Selbstkonzept als Schreiber (und [...] auch als Hörer und Ratgeber)“ (Leßmann 2020: 187) ausüben kann. In **Säule B** lässt sich erneut die Schreibergemeinschaft wiederfinden, realisiert durch die inneren und äu-

ßeren Ko-Aktanten bzw. Kritiker. Zudem berücksichtigt Leßmann insbesondere eine konkrete Zielperspektive des Textes sowie eine Adressantenorientierung. Sie betont, dass Grundschüler\*innen „zunächst in der Regel weder Ziel noch Adressat festlegen, sondern oftmals intuitiv geleitet schreiben, nämlich auf der Basis ihres impliziten Text- und Strategiewissens und –könnens“ (Leßmann 2020: 190). Indem Schreiben als soziale Praxis etabliert und regelmäßig mit eigenen Texten in der Klassengemeinschaft gearbeitet wird, können sich Lernende dem ziel- und adressantenorientierten Schreiben stärker annähern. Das Textprodukt bildet den Fokus von **Säule C**. Berücksichtigt werden hier neben finalen Texten auch Textentwürfe oder „Entwurfstexte [, die] im weitesten Sinne noch ‚Im Entstehen‘ [...] sind, auch wenn sie auf dem Papier wie fertig gestellte Textprodukte aussehen“ (Leßmann 2020: 191). Über diese Texte tauscht sich die Schreibergemeinschaft mündlich aus, was „dem Autor hilft, seinen Text neu zu sehen“ (ebd.). Säule C thematisiert somit die sprachlichen Handlungen „Wahrnehmen, Beschreiben, Ergründen und Explizieren von Textqualität“ (Leßmann 2020: 191). Zur Konkretisierung der Textqualität verweist Leßmann auf die „Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenzen“ (Leßmann 2020: 192), die sich im Kompetenzmodell von Baurmann und Pohl wiederfinden (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 96), welches später genauer thematisiert wird (vgl. 4.4.2).

*Der Begriff sprachlich-textuelle Kompetenzen umfasst also sowohl die mit diesen Sprachhandlungen verbundenen mündlichen Kompetenzen des Sprechens über Texte [...], als auch solche Schreibkompetenzen [...], die in der Performanz des Schriftlichen ihren Ausdruck finden. (Leßmann 2020: 192)*

**Säule D** hat nach Leßmann „Scharniercharakter“ (Leßmann 2020: 193), da sie die „Arbeit am Text (Säule C) im Kontext ihrer sozialen Einbettung und Wirkung (Säule E)“ (ebd.) verortet. Mithilfe von Säule D wird der Text in Hinblick auf Ziel und Adressaten vervollständigt, indem besonders Aspekte wie die Orthografie, das Schriftbild oder das Layout beachtet werden, sodass nun ein „Präsentationstext“ (ebd.) entsteht. Der Text wird –

**Säule E** berücksichtigend – im Unterricht, der Klassengemeinschaft, etc. einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht, wodurch die Lernenden ihren Text als sozial bedeutsam erfahren. Die Schüler\*innen „werden mit ihren Texten zu einem Teil einer verbindlichen Schreibergemeinschaft, in die sie mit den eigenen Texten investieren, und von deren Rückmeldungen, Hinweisen und Ratschlägen sie profitieren“ (Leßmann 2020: 185). Leßmann sieht insbesondere in diesem sprachlich-textuellen Handeln die Möglichkeit der Partizipation für die Lernenden sowohl in sozialer wie auch in kultureller Hinsicht. In ihrem Modell spricht Leßmann somit bereits zahlreiche Aspekte der Schreibkompetenz an. Im Folgenden möchte ich mich ausgehend von diesen Überlegungen der Schreibkompetenz konkreter nähern.

#### **4.4 Überlegungen zur Schreibkompetenz**

Bachmann und Becker-Mrotzek (2017: 25) folgend ist Schreiben „eine spezifische sprachliche Handlung, die im Kern auf die selbstständige Produktion von kommunikativ angemessenen und inhaltlich bedeutungsvollen Texten abzielt“. Schreiben wird somit in dieser Untersuchung in Orientierung an Ehlich (1984) sowie unter Anlehnung an Becker-Mrotzek (2014) und Becker-Mrotzek und Böttcher (2011) als Handlung verstanden, die in einen kommunikativen, sozialen Kontext gebettet ist. Dies äußert sich auch in der Beschreibung des Konstrukts Schreibkompetenz, das sich aus bestimmten Fähigkeiten zusammensetzt, mit deren Hilfe Schreiber\*innen ein Textprodukt erstellen können (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 54). Im folgenden Unterkapitel sollen Überlegungen zur Schreibkompetenz konkretisiert werden, um zentrale Schwerpunkte für diese Untersuchung setzen zu können.



#### 4.4.1 Überlegungen zum Kompetenzbegriff – soziale Einbettung

Im wissenschaftlichen Diskurs der beiden letzten Jahrzehnte gelang es dem Begriff der Kompetenz, einen dauerhaften Platz einzunehmen. Nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studie (vgl. OECD 2001) und dem damit verbundenen oft zitierten „PISA-Schock“ (u.a. Grabowski 2014: 9) wurde „der Aufbau von Kompetenzen in den neu konzipierten Bildungsstandards als das zentrale Bildungsziel formuliert [...]“ (ebd.). Fix (2008: 20) stellt zum Begriff *Kompetenz* grundlegende Überlegungen an, indem er zunächst den Wortursprung untersucht: „‘competere‘ steht im Lateinischen für ‚zu etwas fähig sein‘“. Davon ausgehend beschreibt er Kompetenzen als „Fähigkeiten, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können“ (Fix 2008: 20). Kompetenz bezieht sich demnach darauf, „Anforderungen in spezifischen Situationen bewältigen zu können“ (Klieme/Leutner 2006: 879). Weinert (2001) nähert sich dem Kompetenzbegriff aus einer psychologischen Richtung und definiert Kompetenzen als

*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*  
(Weinert 2001: 27f.)

Weinerts Definition stellt besonders den Aspekt des Problemlösens in den Vordergrund. Auch Abraham (2015) fokussiert diese Komponente. Er versteht Kompetenz „[...] als eine Verhaltensdisposition [...], mit der immer wieder neue, auch unvorhersehbare Probleme gemeistert werden können (z.B. [...] Probleme des Textverstehens oder Probleme mit dem Herstellen eines kohärenten eigenen Textes) [...]“ (Abraham 2015: 98). In seinen Ausführungen lenkt er die Aufmerksamkeit insbesondere darauf, dass Kompetenzen zwar vom Lernenden einzeln, aber nicht allein erworben werden (vgl. Abraham 2015: 98). Auf diese Weise liegt auch hier die Betonung auf einem sozialen Kontext, in dem konkrete Kompetenzen er-

worden werden können. Gerade Kompetenzen, die Lernende in kommunikativen Situationen anwenden, brauchen einen sozialen Kontext während des Erwerbs. Abraham verweist mit Krelle (2013) auf das „Dilemma kompetenzorientierter Forschung von Mündlichkeit“ (Abraham 2015: 97):

*Während Gespräche zumeist von mehreren Menschen gemeinsam („personenübergreifend“) bewältigt werden, ist Kompetenz ein personenbezogenes Konzept. (Krelle 2013: 423)*

Diese Beobachtungen sieht Abraham gleichfalls für die Bereiche *Schreiben* sowie *Lesen und mit Texten umgehen* und stellt fest, dass „Schüler/-innen Kompetenzen *einzelnen, aber nicht allein* [erwerben]“ (Abraham 2015: 98; Herv. im Orig.). Auch Leßmann (2020: 97) sieht im „sozialen Gefüge [...] ein[en] wesentlich[en] Bestandteil“. Abraham (2015) wirft die Frage auf,

*ob es denn nicht zum Wesen einer Kompetenz gehör[e], sich bei der Verfolgung von Zielen auf andere einzulassen, ja gar zu verlassen [...]. Was ist eine Kompetenz, wenn ich sie niemandem zeigen, an niemanden weitergeben, für niemanden einsetzen kann? (Abraham 2015: 98)*

Diese Überlegungen sieht er jedoch nicht in Weinerts Definition (2001) aufgegriffen, denn „[a]llein können wir gar nicht wissen, ob wir über eine Kompetenz verfügen. Wir wissen es, weil und indem wir miteinander, füreinander, wenn es sein muss auch gegeneinander handeln.“ (Abraham 2015: 99)

#### **4.4.2 Schreibkompetenz**

Philipp (2019: 19) verweist darauf, dass Schreiben „[a]llgemein [...] als eine kommunikative Handlung“ verstanden wird. Schreibkompetenz fasst er „als gelingendes Zusammenspiel von verschiedenen Ressourcen und Wissensbeständen im Schreibprozess“ (Philipp 2019: 19) auf und betont weiterhin, dass diese „im besten Fall in ein adressatenorientiertes und die

kommunikativen Absichten optimal unterstützendes Textprodukt münden“ (ebd.). Auch in dieser Arbeit steht insbesondere die Modellierung von Schreibkompetenz im Mittelpunkt, die eine zielgerichtete, effektive und adressatenorientierte Textproduktion verfolgt.

### *Schreibkompetenz bei Fix (2008)*

Hinsichtlich der Beschreibung der Schreibkompetenz wird in einem ersten Schritt meist auf Fix (2008)<sup>70</sup> verwiesen, der Schreibkompetenz als eine Fähigkeit versteht,

- a) pragmatisches Wissen,
  - b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen,
  - c) Textstrukturwissen und
  - d) Sprachwissen
- in einem Schreibprozess so [...] anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z.B. Anleiten, Erklären, Unterhalten ...) gerecht wird. (Fix 2008: 33; Herv. im Orig.)*

Aus diesen Überlegungen resultierend bestimmt er vier zentrale Teilkompetenzen. Hierzu zählt zunächst die **Zielsetzungskompetenz**. Fix legt dieser Teilkompetenz die Problemlösefrage „Warum und für wen schreibe ich?“ (ebd.: 27) zugrunde. Der\*die Schreiber\*in klärt bewusst die Schreibfunktion und setzt sich somit ein konkretes Schreibziel. Unter Berücksichtigung der Leser\*innen bestimmt der\*die Schreibende die Erwartungen der Rezipierenden und beachtet diese hinsichtlich der Angemessenheit der Formulierungen seines\*ihres Textes. Fix betrachtet diese pragmatische Ausrichtung als „Handlungsplanung“ (ebd.) und fokussiert damit insbesondere das kommunikative Schreiben, das eine Leserin bzw. einen Leser berücksichtigt. Der\*die Schreiber\*in möchte somit einen

---

<sup>70</sup> Fix (2008: 22) orientiert sich für seine Konkretisierung der Schreibkompetenz an den vier Wissensarten nach Ossner (1994), die aus psychologischen Erkenntnissen resultieren. Zu diesen vier Wissensarten zählt Ossner das prozedurale Wissen, das deklarative Wissen, das Problemlösewissen sowie das Metakognitive Wissen.

konkreten Handlungswert für den Rezipierenden erreichen, „z.B. unterhalten, aufrütteln, überzeugen, bitten, darstellen“ (ebd.).

Darüber hinaus berücksichtigt die Schreibkompetenz die **inhaltliche Kompetenz**, die die Problemlösefrage „Was schreibe ich?“ (ebd.: 28) fokussiert. Die Schreiber\*innen müssen zur Inhaltsplanung auf ihr Vorwissen zurückgreifen und „weiteres enzyklopädisches, deklaratives Wissen über Inhalte beschaff[en]“ (ebd.: 29), wodurch vor allem die semantische Seite in den Vordergrund rückt. Schreiben die Schreiber\*innen einen literarisch-ästhetischen Text, so finden sie auf dieser Ebene – beispielsweise mithilfe unterschiedlicher Brainstorming-Verfahren – konkrete Schreibideen. Darüber hinaus entfalten sie ihre Imagination, indem sie auf bereits vorhandene Erinnerungen sowie ihr Weltwissen zurückgreifen. Auf diese Weise stellt das episodisch gespeicherte Wissen einen zentralen Bestandteil dar. „Erlebtes, Gesehenes, Erfahrenes usw. wird aktiviert, in ein narratives oder lyrisches Muster umstrukturiert und schriftsprachlich ausgearbeitet.“ (ebd.)<sup>71</sup> Dies stellt einen Aspekt dar, den die Lernenden auch in kollaborativen Phasen gemeinsam erarbeiten können.

Eine weitere Teilkomponente der Schreibkompetenz stellt die **Strukturierungskompetenz** dar. Sie beschäftigt sich mit der Problemlösefrage „Wie baue ich einen Text auf?“ (ebd.). Dies bedeutet, dass der\*die Schreiber\*in neben dem inhaltlichen Wissen auf Wissen über Textmuster zurückgreifen muss.

*Dieses Strukturwissen kann als abstraktes Rahmenschema vorliegen und kognitiv gespeicherte Prototypen umfassen, es kann darüber hinaus auch explizit die deklarative Kenntnis dazu gehörender Textsortennomen beinhalten, das heißt, man kann z.B. Merkmale eines Berichts aufzählen. (Fix 2008: 30)*

---

<sup>71</sup> Formulieren die Lernenden einen pragmatischen Text setzen sie sich mit dem thematischen Schwerpunkt intensiv auseinander. Hier ist vor allem das „Wechselspiel von Produktion und Rezeption“ (Fix 2008: 29) zentral. Zusätzlich zum allgemeinen Weltwissen greifen die Schreiber\*innen auf bereichsspezifisches Wissen zurück.

Schließlich bildet die **Formulierungskompetenz** eine zentrale Teilkompetenz der Schreibkompetenz. Diesem Aspekt liegt die Problemlösefrage „Wie formuliere und überarbeite ich?“ (ebd.) zugrunde. Neben dem inhaltlichen und textmusterbezogenen Wissen muss der\*die Schreiber\*in über weitere Kompetenzen verfügen, die alle linguistischen Komponenten miteinschließen:

*von der Laut-Buchstaben-Ebene (bei der Entscheidung über orthographische Fragen) über die Bauformen der Wörter (morphematisch: Flexion, Wortbausteine, Wortbildung), die Satzstruktur (Syntax), die Wortwahl und die passende Bedeutung (Lexik, Semantik) und die Verbindung all dessen in passendem Stil (Stilistik) zu einem zusammenhängenden Gewebe (Textkohärenz), das auch noch lesefreundlich dargestellt werden muss (Layout). (Fix 2008: 31)*

Zur Formulierungskompetenz zählt Fix zudem die **Revisionskompetenz**, mit deren Hilfe es dem\*r Schreibenden gelingt, Probleme zu diagnostizieren und verschiedene Überarbeitungsverfahren anzuwenden (vgl. ebd.: 33).

Wie die Ausführungen zeigen, setzt sich das Konstrukt Schreibkompetenz aus zahlreichen Kompetenz- und Wissensbereichen zusammen. Fix betont das Zusammenwirken der verschiedenen Bestandteile, wodurch sich die „Trennung in mehrere Kompetenz- und Fragenbereiche [...] als eine theoretische [erweist]“ (Fix 2008: 32). Die Seiten weisen eine enge Verzahnung miteinander auf und sollten nicht isoliert voneinander betrachtet werden.

*Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben – Texte verfassen Baumann/  
Pohl 2009*

Während ratingbezogene Kompetenzmodellierungen eher allgemeine Ausführungen zur Schreibkompetenz bieten, fokussieren theoretisch fundierte Schreibkompetenzmodelle auch die Teilkompetenzen der Schreibkompetenz (vgl. Anskeit 2019: 22). Baumann und Pohl (2009)

kritisieren an unterschiedlichen Modellen zur Schreibkompetenz, dass diese stets sehr einseitig ausgerichtet sind, weshalb sie in ihrer Modellierung sowohl die Produkt- wie auch die Prozessebene berücksichtigen (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 94). Sie verfolgen „eine schreibtheoretisch fundierte Kompetenzmodellierung und fokussieren besonders die Teilfähigkeiten, die spezifisch für das Schreiben sind“ (Anskeit 2019: 22).

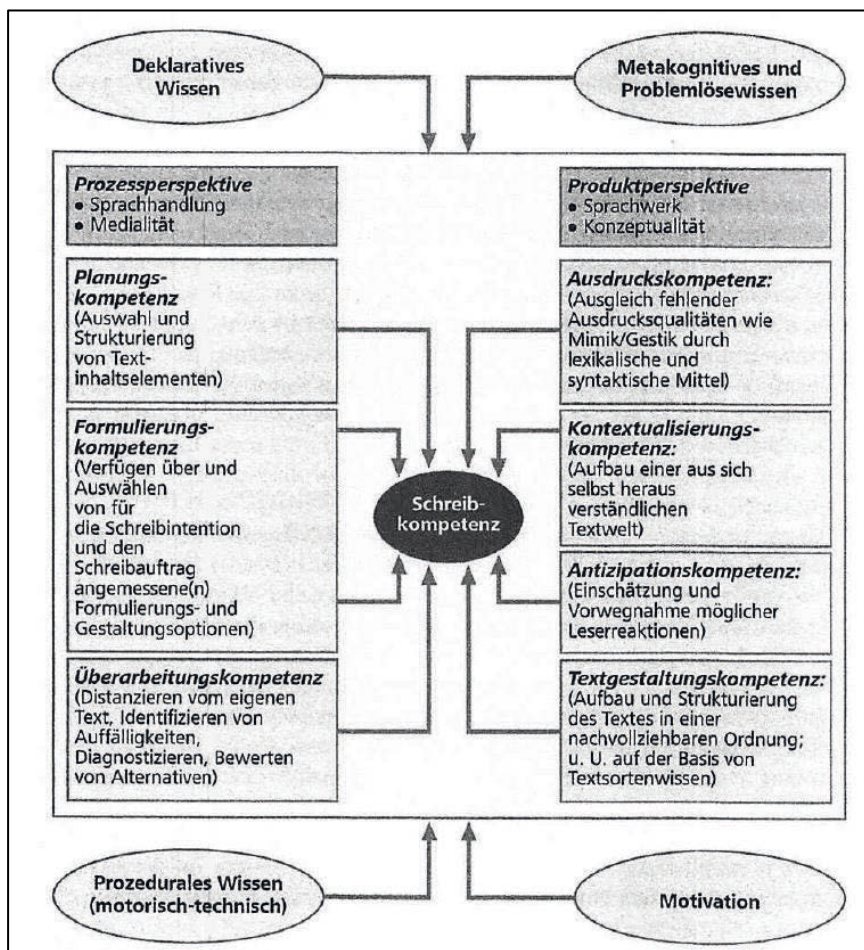


Abbildung 12: Schreibkompetenzmodell nach Baurmann/Pohl (Baurmann/Pohl 2009: 96).

Die jeweiligen (Teil)Kompetenzen orientieren sich somit zum einen an einem Modell der Schreibhandlung (Schreibprozess) sowie zum anderen an einem Modell des kommunikativen Texthandelns (Schreibprodukt) (vgl. Feilke 2014: 41). Um die schreibprozessbezogenen Teilkompetenzen zu konkretisieren, orientieren sich Baurmann und Pohl an den grundlegenden Phasen des Schreibprozesses (vgl. 4.3) – Planen, Formulieren und Überarbeiten. Gerade die Überarbeitungskompetenz stellt eine anspruchsvolle Komponente dar, „da sie weitere umfassende Fähigkeiten voraussetzt“ (Anskeit 2019: 24). Die schreibproduktbezogenen Teilkompetenzen formulieren Baurmann und Pohl in Anlehnung an Feilke und Augst (1989) (vgl. Baurmann/Pohl 2009: 96) und berücksichtigen dabei die „besonderen Herausforderungen schriftlicher Kommunikationssituationen“ (Anskeit 2019: 24). In Orientierung an Ehlich (1984), der – wie bereits erwähnt – Schreiben als „zerdehnte Kommunikation“ (Ehrlich 1984: 18) einstuft, verweisen sie hinsichtlich der schriftlichen Textproduktion auf die zentrale Bedeutung von „Kommunikationsaspekte[n]“ (Baurmann/Pohl 2009: 96). Der\*die Autor\*in eines Textes steht vor der Herausforderung, die Ausdrucksmöglichkeiten, die die mündliche Kommunikationssituation bietet (z.B. Mimik und Gestik), durch passende verbale Mittel zu ersetzen. „Während sich ein Sprecher auf Kontextinformationen stützen kann, muss der Textproduzent solche für das Verstehen zentrale Informationen in seinem Text erst etablieren, also eine aus sich selbst heraus verständliche ‚Textwelt‘ erschaffen.“ (Baurmann/Pohl 2009: 97) Während der Produktion eines Textes muss sich der\*die Schreiber\*in somit einen Adressaten vorstellen, wodurch sich diese Kompetenzen in „Orientierung a[n einem] Rezipierenden“ (Leßmann 2020: 171) richten. Besonders deutlich zeigt sich dies in der Antizipationskompetenz, in der Baurmann und Pohl ausdrücken, dass die Schreiber\*innen stets mögliche Reaktionen der Leser\*innen einschätzen bzw. vorwegnehmen können. Im schulischen Kontext wird hierzu meist auf einen fiktiven Adres-

saten zurückgegriffen, was die Lernenden vor eine große Herausforderung stellt. Sie müssen „alle möglichen Reaktionen des Adressaten in [ihrer] Phantasie vorwegnehmen können und sie beim Schreiben bedenken“ (Feilke/Augst 1989: 311), wodurch „komplexe Adressatenkonzepte“ (Anskait 2019: 24) erforderlich sind. Wenn Baurmann und Pohl somit „Schreibarrangements bzw. Schreibsettings“ (Baurmann/Pohl 2009: 100) beschreiben, berücksichtigen sie den Rezipierenden in der Schreibaufgabe, welche sie als „Herzstück“ (ebd.) eines schulischen Schreibsettings betiteln. Den Schreibauftrag differenzieren sie in „Thema, Material, Impuls“, „Textfunktion“ und „Adressat“. Hinsichtlich der Adressatenorientierung unterscheiden sie, ob eine Schreiberin bzw. ein Schreiber für sich selbst schreibt oder für andere.

### *Schwerpunkte in dieser Arbeit*

Wie die Ausführungen zeigen, ist „Schreiben eine komplexe Handlung [...], an der – neben motivationalen und motorischen – vor allem sprachliche und kognitive Fähigkeiten beteiligt sind, die gemeinsam die Produktion von Texten ermöglichen“ (Becker-Mrotzek/Grabowski/Jost/Knopp/Linnemann 2014: 21). Schreibkompetenz bildet eine „komplexe Fähigkeit“ (ebd.), in der unterschiedliche Komponenten berücksichtigt werden müssen, die ihren eigenen Beitrag zur „Gesamtkompetenz“ (ebd.) leisten.

In dieser Untersuchung lege ich insbesondere einen Schwerpunkt darauf, dass die Lernenden einen Text gestalten, während sie eine Doppelrolle einnehmen: Da sie gemeinsam einen Text erstellen, sind sie neben Schreiber\*innen auch Rezipient\*innen, wodurch es ihnen leichter gelingen soll, während des Schreibens die zukünftigen Rezipierenden stärker zu berücksichtigen. Diese Adressatenorientierung äußert sich darin, den Rezipient\*innen einen kohärenten, nachvollziehbaren, verständlichen Text zu präsentieren. Einen Text adressatengerecht zu verfassen, stellt



eine zentrale Teilfähigkeit der Schreibkompetenz dar. Der\*die Schreiber\*in muss hierzu „das thematische Vorwissen, die Erwartungen und allgemein die (ggf. auch motivationalen oder affektiven Verständnisvoraussetzungen) des Lesers berücksichtigen“ (Becker-Mrotzek/Grabowski/Jost/Knopp/Linnemann 2014: 22). Dies impliziert somit, dass dem\*r Lesenden bekannte Aspekte lediglich knapp oder nicht dargestellt werden, während Unbekanntes genauer bestimmt und somit nicht als bekannt vorausgesetzt wird. Damit benötigen Lernenden die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, um sich in die Perspektive einer anderen Person – des\*der Lesenden – hineinversetzen zu können. „*Perspektivübernahmefähigkeit* ist also die kognitive Voraussetzung für das Herstellen des Textmerkmals *Adressatenorientierung*“ (Becker-Mrotzek/Grabowski/Jost/Knopp/Linnemann 2014: 23; Herv. im Orig.). Über die Rolle des Adressaten beim Schreiben wird – insbesondere in der US-amerikanischen Schreibforschung – seit den siebziger und achtziger Jahren eine weitreichende Diskussion geführt (vgl. Schindler 2004: 22). Dies resultiert vor allem aus der Beobachtung, dass Studienanfänger\*innen große Schwierigkeiten darin zeigen, wissenschaftliche Texte adressatengerecht zu formulieren. „Die SchreiberInnen könnten keine genaue Vorstellung davon entwickeln, an wem sie sich beim Verfassen ihres Textes orientieren sollten und welche Konsequenzen daraus für ihre Formulierungsarbeit zu ziehen wären.“ (Schindler 2004: 22) Becker-Mrotzek et al. (2014) beschreiben Adressatenorientierung als Textmerkmal, „das die manifeste Textoberfläche betrifft“ (Becker-Mrotzek/Grabowski/Jost/Knopp/Linnemann 2014: 32). Dies bedeutet, dass die thematische Struktur eines Textes mit der Wissensstruktur der Leserin bzw. des Lesers übereinstimmt. Die thematische Struktur des Textes bezieht sich hierbei auf „diejenigen inhaltlichen (Propositionen) und kommunikativen (Illokutionen) Voraussetzungen“ (ebd.), die sich auf Text-, Satz- und Wortebene äußern. Sie stellen die Voraussetzung dar, dass der Text von Leser\*innen verstanden wer-

den kann. Da im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation die Rezipierenden in der schriftlichen Kommunikation meist unbekannt sind, müssen „Vorwissen und Erkenntnisinteresse des Lesers antizipiert werden“ (ebd.). Ein Text zeichnet sich insbesondere dann durch eine adäquate Adressatenorientierung bzw. Rezipientenführung aus, wenn dieser nachvollziehbar gestaltet ist. Möchten Schreiber\*innen einen Sachverhalt strukturiert in ihren Textprodukten darstellen, so müssen sie „einen Kohärenz stiftenden Pfad im Text an[...]legen“ (Becker-Mrotzek/Grabowski/Jost/Knopp/Linnemann 2014: 22).<sup>72</sup> Dies gelingt den Schreibenden, indem sie beispielsweise Konnektoren oder anaphorische Ausdrücke verwenden. Kohärenz wird somit oftmals auch mit „rotem Faden“ umschrieben, „der dazu beiträgt, einen Text verständlich und inhaltlich nachvollziehbar zu gestalten“ (Anskeit 2019: 43).

Soziale Settings werden in den unterschiedlichen Beschreibungen der Schreibkompetenz(en) nur marginal berücksichtigt, obwohl – wie Abraham (2015) ausführte – Schüler\*innen insbesondere in solchen Unterrichtsszenarien Kompetenzen erwerben und anwenden können. In einem kollaborativen Schreibsetting können die Lernenden die Gelegenheit ergreifen, während des Schreibens sowohl die Rolle von Schreiber\*innen wie auch die Rolle von Rezipient\*innen einzunehmen. Auf diese Weise findet ein Austausch statt, von dem die Lernenden insbesondere in der Berücksichtigung der Rezipierenden Unterstützung finden.

#### **4.4.3 Mehrschriftlichkeit**

Mehrsprachige Lernende bringen die Fähigkeit mit, in unterschiedlichen Situationen im Mündlichen auf mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten

---

<sup>72</sup> Anskeit (2019: 43) versteht den Begriff *Kohärenz* als „Oberbegriff jeglicher Vernetzung in einem Text – die thematische, strukturelle und auch grammatische Aspekte umfasst“ (Anskeit 2019: 43; vgl. auch Fix 2008: 75f.).

zurückgreifen zu können. Betrachtet man jedoch die schriftlichen Kompetenzen, so kann festgestellt werden, dass „[i]n vielen mehrsprachigen Konstellationen [...] die Sprachen nicht gleichmäßig verteilt [sind]. Meist ist eine Sprache dominant und eigentlich sollte man annehmen, dies sei die sogenannte ‚Muttersprache‘. (Riehl/Woerfel/Barberio/Tasiopoulou 2018: 93). Allerdings stellt in den meisten mehrsprachigen Gesellschaften die Sprache, die im Unterricht vorherrscht, nicht die jeweilige Erstsprache der Kinder dar. In der Schule werden die Lernenden in der jeweiligen Landessprache alphabetisiert und unterrichtet. Daraus resultiert, dass die mehrsprachigen Lernenden zwar dann als mehrsprachig zu beschreiben sind, wenn sie sich mündlich austauschen, jedoch kaum Gelegenheit erhalten, in ihren Herkunftssprachen zu schreiben, weshalb sie „auf der Ebene der schriftsprachlichen Kommunikation zur Einsprachigkeit [tendieren]“ (Riehl/Woerfel/Barberio/Tasiopoulou 2018: 93). Ehlich (2010: 59) zufolge gehe damit eine für die Gesellschaft zentrale Ressource verloren. Er sieht die Schriftlichkeit als „Voraussetzung und Herausforderung für eine entwickelte Mehrsprachigkeit“.

*Die einfache Aufteilung, nach der die Mündlichkeit der familiären Kommunikation zugeschlagen wird, die Schriftlichkeit monolingual allen anderen gesellschaftlich zentralen Bereichen, diese kommunikative Arbeitsteilung ist ziemlich verheerend und wirkt sich auch verheerend auf die Biographien derjenigen aus, die sich auf diese Option eingelassen haben bzw. einlassen müssen. (Ehlich 2010: 59)*

Stattdessen wird von zahlreichen Positionen dafür plädiert, die Herkunftssprachen auch in der Schule verstärkt aufzugreifen. Angestrebt wird, dass die Lernenden dazu fähig sind, die mündliche Mehrsprachigkeit gleichfalls auf die schriftliche Komponente auszuweiten. In Anlehnung am englischen *multiliteracy* etabliert sich hierfür auch im deutschsprachigen Raum der Begriff *Mehrschriftlichkeit* (Riehl 2014b; Riehl 2018a) bzw. *Mehrschriftigkeit* (Maas 2008), was greift, sobald eine Alphabetisierung in zwei oder mehr Sprachen vorliegt. Ein Individuum kann sich somit in zwei oder mehr Sprachen schriftlich ausdrücken, beherrscht demnach gegebenenfalls unterschiedliche Schriftsysteme, und kann sich

an den jeweiligen Orthografieregeln orientieren (vgl. Riehl 2014b: 121; Riehl 2018a: 188). Die schriftliche Ausdrucksfähigkeit bezieht sich darüber hinaus auf ein Repertoire an „Ausdrucksweisen konzeptioneller Schriftlichkeit [...], das nicht nur ein elaboriertes Lexikon sondern auch komplexe syntaktische Strukturen umfass[t]“ (Riehl 2014b: 121). Gürsoy und Roll (2018: 355) folgend ist dann von Mehrschriftlichkeit die Rede, sobald „die Beherrschung von zwei oder mehr Schriftsystemen bzw. textueller Kompetenzen in diesen Sprachen“ vorliegt. Auch Riehl (2014) spricht von *Biliteralismus* bzw. *Mehrschriftlichkeit*, sobald Schreiber\*innen unterschiedliche Schriftsysteme beherrschen. Hierfür unterscheidet sie zwischen drei konkreten Fällen: Im **ersten Fall** weisen die beiden<sup>73</sup> Sprachen das gleiche Schriftsystem auf – beispielsweise die lateinische Schrift –, wodurch die Lernenden lediglich die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln für die unterschiedlichen Sprachen lernen müssen, um die jeweiligen Laute den entsprechenden Buchstaben zuordnen zu können.<sup>74</sup> Häufig tritt jedoch der Fall auf, dass mehrsprachige Menschen in ihrer Herkunftssprache nicht institutionell alphabetisiert wurden. Riehl (2014b: 122) spricht in diesem Zusammenhang von einem „ungesteuerten Schrifterwerb“.

*In diesem Fall übertragen die Schreiber die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln von der Sprache, in der sie alphabetisiert worden sind, auch auf die Erstsprache. Das bedeutet, in der L2 erworbene Strukturen werden im Sinne einer ‚Matrixsprache‘ auf die Erstsprache übertragen [...]. Grapheme, die es in der Zweitsprache nicht gibt, sind*

---

<sup>73</sup> In diesen Ausführungen beziehe ich mich auf das Beherrschen von zwei Sprachen, natürlich können in dieser Differenzierung auch mehrere Sprachen mitberücksichtigt werden.

<sup>74</sup> Riehl veranschaulicht diesen Fall an einem Beispiel: „Ein Kind, das zweisprachig Deutsch-Portugiesisch alphabetisiert wird, lernt zum Beispiel, dass man den Laut [k] im Deutschen im Anlaut mit dem Graphem <k> (außer in Fremdwörtern) wiedergibt, während man ihn im Portugiesischen als <c> oder <qu> realisiert, oder dass man im Deutschen in der Regel den Laut [v] mit dem Graphem <w> bezeichnet und im Portugiesischen mit <v>. Außerdem lernt es, dass es ein *k* oder *w* im portugiesischen Schriftsystem gar nicht gibt (außer in Fremdwörtern).“ (Riehl 2018a: 188, Herv. im Orig.)

dann auch nicht bekannt. Die Schreiber müssen folglich für lautliche Ähnlichkeiten von Fall zu Fall eine Lösung suchen [...]. (Riehl 2014b: 122)<sup>75</sup>

Riehl (2014b: 122-125; 2018: 188f.) beschreibt hierzu unterschiedliche Fälle, in denen Lernende beim Schreiben in ihrer L1 die Orthografieregeln der Sprache imitieren, in der sie alphabetisiert wurden. Solche Phänomene kann gleichfalls Maas (2008: 486-495) verzeichnen. Mithilfe von Textanalysen stellt er fest, dass die Schreiber\*innen ihre Herkunftssprachen „in den Mustern einer schriftkulturellen Praxis, also mit literaten Strukturen ins Werk setz[en], die [sie] in Deutschland gelernt ha[ben]“ (Maas 2008: 494). Auch Mehlem, Mochalova und Spaude (2013) können in ihrer Untersuchung zeigen, dass Schreiber\*innen mit Russisch bzw. Polnisch als Herkunftssprache zunächst die Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln aus dem Deutschen beim Schreiben in ihrer Herkunftssprache übertragen.<sup>76</sup>

Ein **zweiter Fall** besteht darin, dass die Sprachen unterschiedliche Schriftsysteme verwenden, wodurch die Lernenden verschiedene Alphabete (wie z.B. das lateinische und das kyrillische Alphabet), lernen müssen (vgl. Riehl 2014b: 122). Hier kann es häufig zu „Transfererscheinungen zwischen den einzelnen Schrifttypen“ (Riehl 2018a: 189) kommen. Äußern kann sich dies beispielsweise in Graphemmischungen innerhalb eines Wortes.<sup>77</sup> Darüber hinaus verweist Riehl (2018: 190f.) auf solche Fälle von Graphemtransfer, in denen ein Graphem in beiden Schriftsystemen in

---

<sup>75</sup> Der Begriff *Matrixsprache* geht auf die Untersuchungen von Maas (2008) zurück. Im Zusammenhang der Mehrschriftigkeit verwendet er zudem den Begriff *Matrixschrift* (vgl. Maas 2008: 487).

<sup>76</sup> Durch den Einfluss des Herkunftssprachenunterrichts verzeichnen sie jedoch nach einiger Zeit, „dass die Kinder eine Vorstellung von Mehrschriftigkeit haben“, da sie zunehmend für die lautlichen Besonderheiten ihrer Herkunftssprache sensibilisiert werden und diese zum Ausdruck bringen möchten (vgl. Mehlem/Mochalova/Spaude 2013: 193).

<sup>77</sup> Berend und Riehl (2008) verdeutlichen dies mithilfe eines Wortes, das sie dem Brief eines russlanddeutschen Schreibenden entnahmen: „In dem Wort Гремячинск (Gremjatschinsk) verwendet der Schreiber im ersten Teil des Wortes lateinische (Grem) und im zweiten Teil kyrillische Buchstaben (ячинск). Der Übergang könnte hier auch durch das Graphem M hervorgerufen sein, das es in beiden Schriftsystemen gibt (im Kyrillischen aber mit dem Lautwert [t]).“ (Berend/Riehl 2008: 34)

der gleichen Form bzw. Gestalt vorhanden ist, jedoch jeweils unterschiedliche Laute repräsentiert.<sup>78</sup> Fälle von Graphemmischungen oder Graphemtransfer treten insbesondere dann auf, wenn Sprecher\*innen zwar in zwei Schriftsprachen alphabetisiert wurden, jedoch eine der beiden Schriften kaum mehr verwenden.

Ein **dritter Fall** des Biliteralismus liegt dann vor, wenn die Lernenden sogar mit unterschiedlichen Schrifttypen konfrontiert werden. Wächst ein Kind beispielsweise mit den Sprachen Deutsch und Chinesisch auf, muss es sowohl mit dem Deutschen eine Alphabetenschrift sowie mit dem Chinesischen eine logographische Schrift – eine sogenannte Bilderschrift – erlernen.<sup>79</sup>

Neben dem Erwerb des Alphabets und der Orthografienormen erfordert der Schriftspracherwerb auch „spezielle schriftsprachliche grammatische Strukturen“ (Riehl 2018a: 190), die der konzeptionellen Schriftlichkeit entsprechen. Die geschriebene Sprache ermöglicht eine komplexere Strukturierung der einzelnen Informationsbestandteile – beispielsweise durch syntaktische Unterordnung, Nominalisierung oder Infinitivkonstruktionen (vgl. Riehl 2018a: 191). Diese Textkompetenz umfasst darüber hinaus die Anwendung spezifischer Textmuster, wodurch die Schreiber\*innen die für eine Textsorte bestimmte Makrostruktur sowie Formulierungsmuster kennen und anwenden können (vgl. Riehl 2018a: 191). Gürsoy und Roll (2018) stellen jedoch eine ungleiche Verteilung bestimmter Kompetenzen in L1 und L2 fest.

---

<sup>78</sup> So schreibt jener russlanddeutscher Schreibender (vgl. Fußnote 77) in seinem Brief anstelle des Wortes „bis“ das Wort „bic“. Das Graphem <C> ist in beiden Schriftsystemen vorhanden. Während es im Deutschen jedoch den Laut [k] oder auch [ts] repräsentiert, steht es im Russischen für den Laut [s].

<sup>79</sup> Silbenschriften nehmen hierbei eine „Zwischenposition“ (Riehl 2018a: 190) ein. Hierzu zählen beispielsweise das Koreanische sowie das Japanische. Im Japanischen z.B. repräsentiert ein Zeichen eine Silbe (eine Konsonant-Vokal-Kombination).

*Konzeptionell schriftliche Textkompetenzen, eine höhere syntaktische Komplexität sowie ein fach- und bildungssprachlicher Wortschatz sind im Deutschen [L2] häufig weiter entwickelt als in den Erstsprachen, die, wenn keine institutionelle Literalisierung stattfindet, überwiegend mündlich in der Familie und im sozialen Nahbereich verwendet werden. (Gürsoy/Roll 2018: 352)*

Riehl et al. (2018) beschäftigen sich vor allem mit den „Wechselwirkungen von schriftsprachlicher Kompetenz in Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schülerinnen und Schülern mit türkischer, italienischer und griechischer Herkunftssprache des 9. und 10. Schuljahres“ (Riehl/Woerfel/Barberio/Tasiopoulou 2018: 94). Sie können verzeichnen, dass die Lernenden in argumentativen Texten in der L2 über eine höhere Textkompetenz verfügen als in der L1. Begründet sehen sie dies insbesondere in der „Dominanz des Deutschen“ (Riehl/Woerfel/Barberio/Tasiopoulou 2018: 112) und in der fehlenden Thematisierung der Textmuster im herkunftssprachlichen Unterricht. Sie erkennen klare Wechselwirkungen von schriftsprachlichen Kompetenzen: „Besteht bereits eine hohe Kompetenz in einer Sprache, sind einige Fertigkeiten auf die Zweitsprache übertragbar [...]“ (Riehl/Woerfel/Barberio/Tasiopoulou 2018: 112f.). Zudem verzeichnen sie, dass „die literalen Praktiken sowie die Spracheinstellung im Elternhaus“ (Riehl/Woerfel/Barberio/Tasiopoulou 2018: 113) einen größeren Einfluss ausüben als der Herkunftssprachenunterricht. Darüber hinaus beeinflussen außersprachliche Faktoren die Ausprägung von Mehrschriftlichkeit. Hier sind „insbesondere Spracheinstellungen und literale Praktiken in der Familie“ (Gürsoy/Roll 2018: 352) zu nennen.

### *Förderung der Mehrschriftlichkeit*

Grundsätzlich kann verzeichnet werden, „dass der Prozess des Schriftspracherwerbs nicht erst mit dem Schuleintritt beginnt und auch nicht mit dem Erwerb der Orthografie abgeschlossen ist“ (Şimşek 2018: 63). Gürsoy und Roll (2018: 351) verweisen auf die Notwendigkeit einer durch-

gängigen Sprachbildung und „die Mehrsprachigkeit als curricularen Bestandteil für einen fach- und sprachübergreifenden Kognitionsaufbau in Lehr-/Lernprozessen [zu] versteh[en] und Synergien für alle Schülerinnen und Schüler [...] nutzbar [zu] mach[en]“. Mehrsprachige Schüler\*innen bringen beim Schuleintritt „phonologisches Wissen aus der gesprochenen Form von zwei Sprachen“ (Simsek 2018: 67) mit. Untersuchungen konnten ergeben, dass mehrsprachige Lernende in Tests, die das phonologische Wissen prüfen, vor Schuleintritt besser abschneiden (vgl. Bruck/Genesee 1995). Dieser Vorsprung wird in der ersten Klasse jedoch nicht mehr nachgewiesen (vgl. Simsek 2018: 67). Nutzen kann man diese Voraussetzung für eine Alphabetisierung in Herkunftssprache und Zweitsprache. Becker und Peschel (2015: 57) sehen einen großen Nutzen in der Berücksichtigung der Herkunftssprachen, da diese als „Ressource und Fundament“ dienen kann. Hierzu unterscheiden sie folgende Formen:

1. *die gesteuerte koordinierte Alphabetisierung, bei der in Erst- und in Zweitsprache parallel alphabetisiert wird;*
2. *die gesteuerte sukzessive Alphabetisierung, bei der zunächst in Erst- oder Zweitsprache alphabetisiert wird und erst nach einiger Zeit die jeweils andere Schriftsprache hinzukommt;*
3. *die ungesteuerte sukzessive Alphabetisierung, bei der die Alphabetisierung in Erst- oder Zweitsprache vom Lerner ungesteuert zu einem späteren Zeitpunkt hinzuerworben wird. (Becker/Peschel 2015: 57)*

Eine koordinierte Alphabetisierung möchte, dass „Kinder bei ihrer Einschulung in der Mehrheits- und Schulsprache und in ihrer Herkunftssprache gleichzeitig Schreiben lernen“ (Riehl 2014b: 126). Dies findet vor allem dann Anwendung, wenn die beiden Sprachen das gleiche Alphabet verwenden, da hier ein „Synergieeffekt erzielt werden kann, indem zuerst die Buchstaben eingeübt werden, die in beiden Sprachen den gleichen Lautwert haben“ (ebd.). Unterstützt werden die Lernenden hierbei mit Anlauttabellen. Riehl betont jedoch, dass

*die Kinder die jeweiligen Beziehungen zwischen den Schriftzeichen und ihrer Bedeutung in verschiedenen Sprachen unterschiedlich schnell entdecken, da es Unterschiede*



*in der orthographischen Transparenz gibt: Eine Sprache wie Türkisch hat fast eine 1:1-Entsprechung von Phonem und Graphemen, während etwa das Englische eine relativ undurchsichtige Übereinstimmung von Laut- und Buchstabenkombinationen aufweist. Das Deutsche nimmt hier eine Zwischenstellung ein, gehört aber noch zu den Schriftsprachen, die eine relativ durchsichtige Orthographie besitzen. (Riehl 2014b: 126)*

Unterschiedliche Studien können belegen, dass eine „schriftsprachliche Vermittlung in der Erstsprache einen positiven Effekt auch für den Schrifterwerb in der Zweisprache hat“ (Becker/Peschel 2015: 58). Darüber hinaus kann sich dies sogar gewinnbringend auf die schulischen Leistungen insgesamt auswirken (vgl. ebd.). Kommt die ungesteuert sukzessive Alphabetisierung zur Anwendung, ergeben sich gleichfalls positive Effekte, sobald die Schüler\*innen ähnliche Schriftsysteme erlernen. Dies ist beispielsweise bei der deutschen und türkischen Sprache der Fall, jedoch können auch hier Interferenzen auftreten. Becker und Peschel (2015: 58f.) plädieren somit stark dafür, die Herkunftssprachen auch in der Alphabetisierung zu berücksichtigen. Aufgrund von zahlreichen Unterrichtsmaterialien – wie beispielsweise eine Anlauttabelle in anderen Sprachen – können Lehrkräfte dieses Potenzial auch nutzen, wenn sie selbst die Herkunftssprachen der Lernenden nicht beherrschen.

Angestrebt werden sollte darüber hinaus eine „lernerorientierte Schreibdidaktik, die darauf zielt, Lernende ‚im Gebrauch der eigenen Sprache, d.h. aller ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zu schulen, ihr Formenvokabular zu erweitern, ihre Distinktionsfähigkeit zu fördern‘ (Hornung 2002: 4)“ (Gürsoy/Roll 2018: 352). Gürsoy und Roll (2018) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Konzept des *Translanguaging*<sup>80</sup> (García/Wei 2014). Dieses soziokulturelle Konzept wurde von Williams (1997) im zweisprachigen Kontext von Wales etabliert. Im Mittelpunkt steht hierbei eine „mehrsprachige, multimodale und

---

<sup>80</sup> Dieses Konzept unterscheidet sich vom *code-switching* dahingehend, dass es „not simply to a shift or a shuttle between two languages [refers], but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that makes up the speakers's complete language repertoire“ (García/Wei 2014: 22).

transformative Kommunikation und Wissenskonstruktion“ (Jessner/Allgäuer-Hackl 2019: 39). Dies meint insbesondere, dass die „Menschen sprachliche Elemente aus ihren sprachlichen Repertoires neu kombinieren und simultan einsetzen“ (Ritzau 2019: 4). Solch ein sprachliches Repertoire bezieht sich auf „die sprachlichen Elemente, die ein Individuum im Laufe seines Lebens lernt und reflektiert damit die individuelle Lebensgeschichte und sozialen Relationen zu anderen Menschen“ (ebd.). Die Sprachen oder Varietäten werden demnach nicht als „getrennte modulare Systeme“ (Gürsoy/Roll 2018: 353) verstanden, sondern die jeweiligen Vernetzungen werden fokussiert. Auf diese Weise wird die lebensweltliche Verwendung von mehreren Sprachen bedeutungsvoll. „Erwirbt eine Schülerin beispielsweise Kurdisch, Türkisch und Deutsch in der Familie, so kann sie diese drei Sprachen in der familiären Kommunikation personenbezogen, situativ und auch gleichzeitig nutzen [...], um Bedeutung zu konstruieren.“ (Gürsoy/Roll 2018: 353) Diese lebensweltliche Mehrsprachigkeit soll dabei auch „Einzug in die Ausbildung von Schreibkompetenz“ (ebd.) finden. Durch das Schreiben in der Herkunftssprache gelingt es den Lernenden, „einen möglichst persönlichen Zugang zu einem Thema oder Impuls zu finden“ (Schader 2012: 205). Auf diese Weise findet eine Förderung der Schriftkompetenz in der Herkunftssprache statt, wodurch auch verhindert wird, dass die Lernenden hier einen Alphabetismus entwickeln. Sinnvoll ist aus diesem Grund eine Zusammenarbeit mit Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts, da diese die Lernenden beim Schreiben beraten können (vgl. Schader 2012: 205). Gürsoy und Roll (2018) sehen gleichfalls vor allem in der Kooperation zwischen Fach- und Herkunftssprachenunterricht die Chance, die mehrsprachige Literalität der Lernenden zu fördern.

*Eine mehrsprachige Schreibentwicklung kann dadurch angestoßen werden, dass Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht in Koordination mit dem Deutsch- und Fachunterricht erfolgt [...] Sprachübergreifende kognitive Strukturen sind ebenfalls die Teilkomponenten des Schreibens, die mit der Perspektivübernahme (Adressatenorientierung) und der Kohärenzbildung zusammenhängen (Becker-Mrotzek et al. 2014),*

*so dass eine systematische Förderung makrostruktureller Komponenten durch den Einsatz von Textmuster- und Textsortenwissen sprachübergreifend wirksam sein kann [...].*  
(Gürsoy/Roll 2018: 357)

Auf diese Weise werden zentrale Komponenten der Schreibkompetenz bedacht. Auch Riehl et al. (2018) plädieren dafür, die Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern besonders zu fördern, indem auch die Textkompetenz in L1 sowie in der L2 bedacht wird (vgl. Riehl/Woerfel/Barberio/Tasiopoulou 2018: 93). Daneben treten mittlerweile einige methodisch-didaktische Ansätze auf, die die Mehrsprachigkeit im Schreibprozess berücksichtigen. Schader (2012) beispielsweise schlägt mehrere Anknüpfungspunkte vor und bietet unterschiedliche Schreibimpulse, die die Lernenden zum Schreiben in ihren Herkunftssprachen anregen, indem sie beispielsweise ein Bilderbuch in mehreren Sprachen verfassen (vgl. Schader 2012: S. 188-190) oder mithilfe von selbstgeschriebenen Gedichten unterschiedlichen Sprachen begegnen (vgl. Schader 2012: 200f.). Für ihn nimmt das gemeinsame Schreiben einen großen Stellenwert ein. Er empfiehlt, dass die Lernenden in multilingualen Schreibteams ihren Text mithilfe eines Clusters planen und dieses gemeinsam ausbauen (vgl. Schader 2012: 206f.). Mithilfe des generativen Schreibens möchte Belke (2012) die Erstsprachen der Lernenden in den Unterricht miteinbeziehen – auch über Sprachgrenzen hinweg (vgl. Gürsoy/Roll 2018: 355).

Gürsoy und Roll (2018: 355) werfen zudem die Frage auf, ob „in der Schule auch beim Schreiben Sprachmischungen zugelassen werden [können], die einen bedeutenden Anteil in der digitalen Kommunikation sowie in der Mündlichkeit ausmachen“. Riehl (2014) verweist darauf, dass solche Sprachmischungen<sup>81</sup> in schriftlichen Texten in der Forschung bisher eher weniger Beachtung fanden als das mündliche *code-switching* (vgl.

---

<sup>81</sup> Sprachmischungen wurden in dieser Arbeit auch bereits unter dem Blickwinkel der literarischen Mehrsprachigkeit untersucht (vgl. hierzu 3.3.2.1).

Riehl 2014b: 138). Im Zusammenhang mit der Vielzahl der neuen Kommunikationsformen, die aufgrund der neuen Medien vorzufinden sind, erhält jedoch auch dieser Bereich in der Forschung mehr und mehr Aufmerksamkeit. Mit Verweis auf Sebba (2012) betont Riehl, dass

*Studien zu Sprachmischungen in schriftlichen Texten noch keine eigenen theoretischen Grundlagen haben, sondern auf theoretische Modelle der Forschungen zur gesprochenen Sprache zurückgreifen. Hier stehen v.a. Theorien zum Code-Switching im Mittelpunkt, die syntaktische Restriktionen [...] oder konversationsanalytische Modelle betrachten [...]. (Riehl 2014b: 138)*

Für den Schulkontext sehen Gürsoy und Roll (2018) einen eindeutigen Nutzen in der Berücksichtigung von Sprachmischungen in Schülertexten, um die Mehrschriftlichkeit zu fördern. „Hier können im Sinne des Aufbaus einer sprachbewussten, sprachkritischen Haltung die Funktionen von Normabweichung und Normorientierung behandelt werden.“ (Gürsoy/Roll 2018: 355)

Obwohl es mittlerweile einige Anreize bzw. methodische Vorschläge gibt, die Herkunftssprachen der Lernenden auch beim Schreiben zu berücksichtigen und somit eine Mehrschriftlichkeit bei den Schüler\*innen anzustreben, zeigt sich in der Praxis, dass das „Schreiben in der Herkunftssprache [...] für Schülerinnen und Schüler nicht selbstverständlich [ist]“ (Gürsoy/Roll 2018: 359). Die Ausführungen demonstrieren, dass es jedoch zahlreiche Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung der Herkunftssprachen auch im Schreibunterricht gibt, sodass die Lernenden hier keine „Einsprachigkeit“ ausbilden, sondern fähig sind, in all ihren Sprachen auch schriftlich adäquat zu kommunizieren. Somit wird die „Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule auch außerhalb von Modellprojekten und bilingualen Schulprogrammen“ gefordert, was beinhaltet, „dass die Schülerinnen und Schüler auch zum Schreiben in ihrer Herkunftssprache ermutigt werden“ (Mehlem/Mochalova/Spaude 2013: 171).

Generell sollten den Lernenden somit mehr Möglichkeiten geboten werden, ihre Herkunftssprachen in der Schule auch außerhalb eines Herkunftssprachenunterrichts schreiben zu dürfen. In dieser Arbeit soll mit dem Schreibprodukt Hörspielskript eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie Lernende ihre Herkunftssprachen in den Schreibunterricht gewinnbringend einbringen können.

## 4.5 Schreibprodukt: Hörspielskript

### 4.5.1 Allgemeine Überlegungen zum Schreibprodukt

Die Fähigkeit, Texte produzieren zu können, steht im Fokus der Schreibkompetenz. Texte stellen somit das Ziel eines Schreibprozesses dar. Den Begriff *Text* jedoch klar zu fassen, ist kein einfaches Unterfangen. Unter Berücksichtigung des Verbalnomens *textus*, welches sich vom Verb *textere* ableiten lässt, kommt man zu dessen „semantische[n] Kern [der] Tätigkeit des ‚Webens‘“ (Ehlich 2007b: 580). „Entsprechend ist ‚textus‘ das ‚Gewebe‘, eine ‚Zusammenfügung‘, ein ‚Geflecht‘ – und dies in einem unmittelbaren, konkretistischen Sinn“ (ebd.). Nussbaumer und Sieber (1994a: 143) sehen somit insbesondere in der Kohärenz eines Textes einen entscheidenden Faktor, denn „ein Text [...] [ist] nur genau dann [ein Text], wenn er etwas Zusammenhängendes, etwas zu einem integralen Ganzen Verwobenes ist“. Sie konkretisieren dies, indem sie feststellen, dass „*ein Text [...] eine Menge von sprachlichen Einheiten [ist], z.B. Sätzen, die untereinander vernetzt oder miteinander verknüpft sind zu einem integralen Ganzen*“ (ebd.: 144, Herv. im Orig.).

Textsorten unterstützen sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben von Texten, weshalb sie im fachdidaktischen Kontext eine zentrale Rolle einnehmen. Rezat und Feilke (2018) verstehen Textsorten „als typische, musterhafte Verbindungen, bestehend aus spezifisch kontextuellen, funktio-

nen und strukturellen Merkmalen“ (Rezat/Feilke 2018: 25). Das zentrale Kriterium sehen sie in der sprachlichen Gestaltung, da mit deren Hilfe einem Textexemplar inhaltliche und funktionale Eigenschaften zugeschrieben werden können. Textsorten sind somit „bestimmte sozial-abstrahierte Abstraktionen über eine Menge von Textexemplaren [...], die sich durch eine prototypische Verbindung von textexternen und textinternen Merkmalen beschreiben lässt“ (Krieg-Holz 2018: 10). Textsorten erleichtern das kommunikative Handeln, da sie für Textproduzierende Gestaltungs- und Formulierungsmodelle bereithalten. Im Alltag ist eine Zuordnung zu konkreten Textsorten noch recht „einfach“, während dies in der fachwissenschaftlichen Systematisierung mit einigen Herausforderungen verbunden ist. Becker-Mrotzek und Böttcher (2015: 16) verweisen darauf, dass die Probleme in der Systematisierung bereits mit der terminologischen Bezeichnung einhergehen. Sie können mindestens vier Ausdrücke verzeichnen, die neben dem Begriff *Textsorten* auch verwendet werden. Hierzu zählen sie *Textart*, *Texttyp*, *Textmuster* oder *Textform*. In der linguistischen Fachliteratur etablierte sich insbesondere der Begriff *Textsorte*; auch Becker-Mrotzek und Böttcher verstehen Textsorten als „bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe“ (ebd.). Brinker (2010) nähert sich aus einer „handlungstheoretischen Perspektive“ (Gansel 2011: 32), indem er Textsorten folgendermaßen definiert:

*Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. [...] [S]ie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben. (Brinker 2010: 125; Herv. im Orig.; Zitiert nach Gansel 2011: 32)*

Krieg-Holz (2018) zieht zur Differenzierung unterschiedlicher Textsorten stilistische Textmuster heran, wobei sie hier erneut zwischen inhaltlich

determinierten sowie textstrukturell determinierten Mustern differenziert. **Inhaltlich determinierte Textmuster** stuft sie als „globalere Techniken für die Ausgestaltung von Texten“ (Krieg-Holz 2018: 13) ein. Um diese zu konkretisieren, verweist sie auf das Modell der Vertexungsstrategien, da sich diese an bestimmten kommunikativen Aufgaben orientieren. Vertexungsstrategien lassen sich als idealtypische Muster beschreiben. Innerhalb einer Textsorte können häufig mehrere Vertexungsstrategien Einzug finden, wobei hierbei häufig eine dominiert. Folgende Vertexungsstrategien können unterschieden werden:

**Erzählen:** Um ein durchgängig narratives Strukturmuster aufbauen zu können, muss die „Erzählbarkeit eines Ereignisses“ (Krieg-Holz 2018: 13; vgl. hierzu auch Fix 2008: 94) gewährleistet sein. Eine Erzählung setzt sich inhaltlich aus „der prozessual-aktionalen Repräsentation eines Ereignisses“ (Krieg-Holz 2018: 13) zusammen, welches wiederum aus einzelnen Ereignisphasen besteht. Demnach ist es beim Erzählen besonders zentral, den Leser\*innen eine „nachvollziehbare fiktive narrative Welt zu konstruieren“ (Wild/Schilcher 2019: 178), weshalb Erzählungen einen großen Anteil von Beschreibungen enthalten könnten. Durch möglichst detaillierte Beschreibungen – „[b]eispielsweise riecht man *feuchtes, verrotendes Laub* oder sieht die *zerrissene, vor Schmutz starrende Jeans* einer Figur“ (Wild/Schilcher 2019: 178; Herv. im Orig.) – möchten die Schreiber\*innen Bilder im Kopf der Leser\*innen entstehen lassen. „Das Vertexungsmuster Erzählen stellt [...] [somit] an den Textproduzenten höhere Anforderungen als andere Vertexungsmuster (z.B. Deskription oder Bericht), da diese teilweise darin eingebettet sind.“ (Wild/Schilcher/Pissarek 2018: 51) Durch die Integration von Figurenrede (sowohl die wörtliche Rede wie auch die Gedankenrede zur Innenperspektive) wird der\*die Leser\*in in das Geschehen emotional involviert. Eine Figur zeichnet sich durch ein höheres Identifikationspotenzial aus, je mehr Motive oder Gedanken der\*die Leser\*in verstehen bzw. nachvollziehen kann (vgl. Wild/Schilcher 2019: 179). Becker (2013b: 205) stellt heraus, dass der

„Tempusgebrauch in narrativen Texten [...] sehr komplexen funktionalen und morpho-syntaktischen Zusammenhängen [unterliegt].“ Sie kommt zu dem Schluss, dass „[p]räsentischen Formen (Präsens, Perfekt, Futur I) [...] eine eher dialogische, Nähe erzeugende Funktion zugewiesen werden [kann], präteritalen Formen (Präteritum, Plusquamperfekt) eine eher monologische, Entfernung markierende Funktion“ (ebd.).<sup>82</sup>

**Beschreiben:** Im Gegensatz zu Erzählungen, die sich durch eine zeitliche Strukturierung auszeichnen, erfolgt in Beschreibungen eine räumliche Auffassung des Textgegenstandes. Solche Texte wählen einen Beschreibungsverlauf, der sich auf „die Wahrnehmbarkeit von Objekten im Raum bezieht“ (Krieg-Holz 2018: 13), wodurch diese in eine konkrete Reihenfolge gebracht werden. Beschreibungen rücken einen bestimmten Ausschnitt der Welt in den Mittelpunkt, um die Dinge sowie deren Eigenschaften zu beschreiben, die darin enthalten sind.

**Erklären:** In der Vertextungsstrategie Erklären steht die Vermittlung eines klärenden Zusammenhangs im Vordergrund, wodurch Wissen transferiert wird. „Dies erfordert, sowohl das Spezifische der Kommunikationssituation als auch die Möglichkeiten der Sinnerfassung beim Rezipienten zu berücksichtigen.“ (Holz-Krieg 2018: 14) Aus diesem Grund treten hinsichtlich des Erklärens unterschiedliche Realisierungsformen auf. So muss unterschieden werden, ob in einem wissenschaftlichen oder alltäglichen Kontext erklärt wird. In wissenschaftlichen Erklärungen wird ein Sachverhalt meist logisch aus anderen Sachverhalten abgeleitet, während im Alltagssprachlichen Bereich sprachliche Verknüpfungen dominieren, die einzelne Aussagen explizit miteinander verbinden. Diese konditionale oder kausale Verknüpfung erfolgt meist durch Konjunktionen

---

<sup>82</sup> Becker (2013b: 205) konstatiert, dass sich der Tempusgebrauch hinsichtlich der jeweiligen Erzählformen unterscheidet. So werden in Erlebniserzählungen häufig präsensische Formen verwendet, während in „(schriftlichen) Fantasieerzählungen überwiegend präteritale Formen“ (ebd.) dominieren. Insbesondere jüngere Kinder verwenden hingegen in Bilder Geschichten oftmals das Präsens (vgl. ebd.).



oder Adverbien. Darüber hinaus treten Verständnishilfen in Form von explizierenden Zusätzen oder Vergleichen auf.

**Argumentieren:** Ein Konflikt bzw. eine Kontroverse in Verbindung mit der Absicht, die Meinung des jeweiligen Kommunikationspartners zu beeinflussen, stellen die Basis für eine Argumentation dar. „Dies kann sich in der begründeten und stützenden Qualität von Aussagen (Begründungen, Behauptungen), im Rückbezug auf Normen, Regeln und Werte sowie in der Auswahl der Ausdrücke spiegeln (z.B. *bezweifeln*, *für – gegen*).“ (ebd.; Herv. im Orig.) Diese Vertextungsstrategie verwendet Verben, die „den konfliktären Hintergrund anzeigen (z.B. *bestreiten*) oder argumentative Sprechhandlungen bezeichnen (z.B. *beweisen*, *rechtfertigen*) [...]“ (ebd.: 14f.; Herv. im Orig.). Des Weiteren treten sprachliche Formen auf, die die Äußerungen stützen, „indem sie sich auf die Gültigkeit, Relevanz oder Eignung von Äußerungen beziehen (z.B. *strittig*, *vermutlich*, *treffend* [...])“ (ebd.: 15; Herv. im Orig.).

**Anweisen:** Die Vertextungsstrategie Anweisen stellt nur in wenigen Textsorten das dominante Textmuster dar. Prototypisch sind hierzu Gebrauchsanweisungen, Bedienungsanleitungen oder Kochrezepte zu nennen. Jeder Anweisungszug findet satzweise statt, wodurch die unterschiedlichen Handlungsschritte additiv aufeinanderfolgen. Beim Anweisen herrscht insbesondere der Imperativ vor, oder es werden Infinitive, Präsens- oder Futurformen verwendet. Sätze werden darüber hinaus häufig verkürzt.

Betrachtet man Textsorten mithilfe **strukturell geprägter Muster**, so stellt Krieg-Holz (2018) fest, dass Textsorten an bestimmte Kommunikationssituationen gebunden sind, die Einfluss auf die äußere Gestalt sowie deren Struktur ausüben. Äußern kann sich dies in quantitativer Hinsicht (z.B. im Textumfang) oder auch in qualitativer Hinsicht (z.B. „attraktive oder ästhetische Gestaltung“ (Krieg-Holz 2018: 15)).

*Gerade bestimmte Gliederungsmerkmale, die die Aufteilung einer textuellen Obereinheit in Untereinheiten anzeigen, weisen häufig strukturell determinierte Muster auf. Hierzu gehören etwa die verschiedenen Formen von Überschriften in Zeitungen, Zeitschriften oder Prospekten, die Betreffzeilen von Geschäftsbriefen usw. (ebd.)*

Orientierung zur Klassifizierung bietet hauptsächlich der Strukturtyp – die syntaktische Form des Textmusters – sowie die Spezifik der lexikalischen Ausfüllung. Krieg-Holz (2018: 16ff.) nennt hierfür beispielsweise die Textmuster „Satzverkürzungen durch Subjektauslassung“ (im Bereich Werbung bzw. Marketing), „Satzverkürzungen durch Prädikatsauslassung“, „Satzfragment“, „assoziativ-ästhetische Textmuster“ sowie „affektiv-ästhetische Textmuster“.

Wie bereits verdeutlicht bieten Textsorten den Schreiber\*innen „schriftsprachliche Handlungsmuster“ (Becker-Mrotzek/Böttcher/2015: 16). Krieg-Holz (2018) betont, dass die Schreib- und Textkompetenz ein Textsortenwissen beinhaltet, das inhaltliches Wissen, Sprachwissen, pragmatisches Wissen und Musterwissen inkludiert. Mithilfe des Modells von Reza und Feilke (2018) argumentiert sie, dass Schüler\*innen über ein globales Textmusterwissen, welches die Funktion der Textsorte sowie deren Aufbau im Sinne der kompositionellen Struktur einschließt, verfügen sollten, das die Musterhaftigkeit von Texten auf einer lokalen Ebene – in Form von eingeübten sprachlichen Prozeduren – sichtbar macht und „eng an ein Wissen über Textsorten und ihre äußere Form und Strukturiertheit gebunden ist“ (Krieg-Holz 2018: 20). So betont auch Becker-Mrotzek (2015: 16), dass die „Einsicht in den Zusammenhang von (sprachlicher) Form und (kommunikativem) Zweck“ besonders zentral für die Schreibentwicklung der Lernenden ist.

#### **4.5.2 Schreibprodukt Hörspielskript**

Betrachtet man die schriftlichen Komponenten eines Hörspiels genauer, so muss zwischen einem Autorenmanuskript, das für einen Sender oder

eine Produktionsstätte als Vorlage zur Produktion des Hörspiels fungiert, einem Sendemanuskript, in dem sich Absprachen und Hinweise für Mitwirkende befinden, und schließlich der Aufnahme selbst unterschieden werden (vgl. Müller 2012: 29). Döhl (1982: 504ff.) zählt hinsichtlich der Hörspielforschung zu diesen schriftlichen Versionen eines Hörspiels neben dem Autorenmanuskript auch das Produktions-, Regie- und Sendemanuskript. Schirrmann-Krapinoja (2011: 267) fügt dieser Aufzählung schließlich noch die Transkription der Sendung hinzu. Für den Deutschunterricht erachtet Müller (2012: 29) insbesondere die Unterscheidung zwischen Autorenmanuskript und der Aufnahme als zentral. In den Leitfäden, die für die Produktion eines Hörspiels im Schulkontext ausgearbeitet wurden, wird lediglich zwischen einem Hörspielskript und der Aufnahme unterschieden (vgl. z.B. Baader 2016), was ich hier nun aufgreifen möchte.

Ein *Hörspielskript* – teilweise finden sich auch die Ausdrücke *Hörspielmanuskript* (vgl. hierzu z.B. Keckeis 1973: 86; Schirrmann-Krapinoja 2011: 261; Maubach 2014b: 17), *Manuskript* (vgl. hierzu z.B. Schmedes 2002: 135; Vach 2005: 71) oder die *Schreibweise Hörspielscript* (Abraham 2016b: 8) – kann kurz als das „Drehbuch für ein Hörspiel“ (Schmidt 2015: 5) beschrieben werden und fungiert somit als „Vorlage für die Aufnahme eines Hörspiels“ (Baader 2016: 35). Da das Hörspielskript demnach „nur die Vorstufe zum Hörspiel ist“ (Schirrmann-Krapinoja 2011: 261; vgl. hierzu auch Döhl 1982: 503; Pauler 2010: 80) teilt es das gleiche Schicksal, das Schütte (2016: 23) für Drehbücher eines Filmes oder Textbücher eines Theaterstückes herausarbeitet: Sie „sind weniger Primärtexte, die zum Lesen gedacht sind. Sie dienen vielmehr als Vorlage für ein weiteres Kunstwerk, das von anderen ausgeführt wird.“ Aus diesem Grund ist es besonders zentral, dass solche Vorlagen alle wichtigen Informationen enthalten und diese übersichtlich und nachvollziehbar präsentieren. Die Schwierigkeit beim Verfassen von Hörspielskripten besteht darin, dass „die Hörspielschaffenden [...] vor der Realisierung des Werkes sozusagen

das Endprodukt Hörspiel ‚voraushören‘ [müssen]“ (Huwiler 2005: 268; vgl. hierzu auch Pauler 2010: 90). In den folgenden Darstellungen möchte ich das Hörspielskript zunächst formal konkretisieren, indem die äußere Form beschrieben wird, um anschließend inhaltliche Textmuster herauszuarbeiten und schließlich die sprachliche Gestaltung genauer zu beleuchten.

### *Form eines Hörspielskriptes: Szenisches Schreiben*

Ein Hörspielskript stellt keinen epischen Text dar, sondern zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass szenisch erzählt wird, wodurch hier das szenische Schreiben Anwendung findet. Im Deutschunterricht erhält das szenische Schreiben bisher weniger Beachtung als beispielsweise narrative oder lyrische Schreibaufgaben. Abraham (2018: 32) sieht im szenischen Schreiben jedoch großes Potenzial vor allem zur Verbesserung für sprachlich noch wenig versierte Schüler\*innen. Das szenische Schreiben hält die Gelegenheit bereit, die Lernenden Schritt für Schritt aus der Mündlichkeit in das Schreiben zu geleiten. „Dabei bietet es nicht nur spannende Möglichkeiten der Kompetenzförderung im Wechsel zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, sondern eine Reihe interessanter medialer Schnittstellen.“ (Abraham 2016b: 4)

Prinzipiell können hinsichtlich des szenischen Schreibens unterschiedlichen Formen differenziert bzw. verschiedene Anwendungsbereiche festgestellt werden. Zunächst einmal findet das szenische Schreiben vor allem im **Theater** Anwendung. Heutzutage werden Textbücher meist nicht mehr in Akten, sondern in Szenen untergliedert. Hier hantieren die Autor\*innen mit Dialogen. Diese verfügen neben einem Haupttext, der die konkreten Äußerungen der Schauspieler fixiert, auch über einen Neben- sowie einen Subtext. Im Nebentext finden sich beispielsweise Anweisungen für Schauspieler, Bühnenbauer oder Beleuchter, während der Subtext

das Ungesagte konkretisiert, wie z.B. Aspekte, die die Körpersprache, Mimik oder Gestik sowie die Nutzung des Raumes oder Sprechpausen betreffen (vgl. Abraham 2016b: 4). Mittlerweile wurden zahlreiche Anleitungen entwickelt, Dialoge zu schreiben (vgl. hierzu z.B. Schütte 2016). Diese möchten ihre Leser\*innen dafür rüsten, Dialoge für den **Film** zu produzieren. Nach einem ersten Entwurf (*Exposee*) werden im *Treatment*<sup>83</sup> die Ausarbeitungen konkretisiert, indem bereits die Struktur eines Drehbuches aufgegriffen wird. Im Drehbuch<sup>84</sup>, welches wie das Textbuch im Theater in Szenen untergliedert ist, werden schließlich wichtige Aspekte fixiert, die den Ort der Handlung bzw. eine Szenenbeschreibung, den Kamerastandpunkt<sup>85</sup>, die Handlungszeit/Lichtverhältnisse, die Handlungsbeschreibung im Präsens, die Figurenrede sowie Geräusche oder Musik betreffen (vgl. Kepser 2010: 190-196), um den Spiel-Raum zu definieren (vgl. Abraham 2016b: 4). Auch in der **erzählenden Literatur** finden sich szenische Passagen. Dialoge, die die Erzählinstanz präsentiert und kommentiert, unterbrechen hier den Fließtext (vgl. ebd.). Schließlich findet das szenische Schreiben im Medium **Hörspiel** Anwendung. Da das Medium ausschließlich akustisch gestaltet ist, wird auch der Spiel-Raum auf dieser Ebene definiert (vgl. ebd.). Ähnlich wie ein Drehbuch ist gleichfalls ein Hörspielskript in unterschiedliche Szenen untergliedert (vgl. Müller 2012: 131). Das Hörspiel kann als „mimetisch-narrativer“ Text beschrieben werden (Schmid 2014: 8), da nicht mehr auf eine epische, sondern dramatische Weise erzählt wird.<sup>86</sup> Charakteristisch für einen dramatisch gestalteten Text ist, dass „die Erzählinstanz in den Hintergrund tritt“

---

<sup>83</sup> Da hier die Geschichte in Szenenblöcken bereits mit Haupt- und Nebenhandlungen erzählt wird, tritt in diesem Zusammenhang auch häufig der Begriff Szenario auf (vgl. Kepser 2010: 191).

<sup>84</sup> Diese Beschreibung bezieht sich auf moderne Drehbücher. Ältere Drehbücher weisen zudem konkrete Anweisungen bezüglich Kamera und Schnitt auf (vgl. Kepser 2010: 192f.).  
<sup>85</sup> „bzw. den imaginären Standort des Betrachters“ (Kepser 2010: 192)

<sup>86</sup> Abgrenzen lässt sich von dieser Klassifizierung die „vermittelt narrative Funckerzählung“, eine Erzählung, die gesondert für den Hörfunk erstellt wurde, indem eine realisierte Erzählerstimme berücksichtigt wird, wodurch das Hören und Miterleben an Bedeutung gewinnt (vgl. Mildorf 2017: 63).

(Müller 2012: 130) und die Bühne dem Dialog überlässt. Neben diesem Haupttext wird auch ein Subtext aufgeführt, in dem konkrete Hinweise zur Umsetzung der Spielhandlung festgehalten werden (vgl. Abraham 2016b: 4ff.). Schmedes (2002: 118) arbeitet für „Manuskripte“ Literarischer Hörspiele heraus, dass diese – ähnlich wie Dramentexte – „den Wortlaut der Figuren und ggf. Regieanweisungen und Aussagen über den Einsatz von Geräusch- und Musikeinspielungen enthalten“. In dieser Hörspielvariante ist der Wiedererkennungswert zwischen Textvorlage und Realisation als besonders hoch einzustufen. „Diskrepanzen zwischen Autorenintention und Umsetzung resultieren aus der Anlage der Inszenierung, wenn das jeweilige Hörspiel das Resultat der klassischen Aufgabenverteilung von Autor und Regisseur ist.“ (ebd.)<sup>87</sup> Ähnlich wie ein Drehbuch wird auch ein Hörspielmanuskript in den seltensten Fällen veröffentlicht.

Ein Hörspielskript muss mehrere Bestandteile aufweisen. Hierzu finden sich zahlreiche Hinweise in diversen Leitfäden. Schmidt (2015: 5) nennt in seinem „Leidfaden für die Hörspielproduktion in Schulen“ Rollennamen, Takes, Nummerierung der Takes, Regieanweisungen, Geräusch-/Soundanweisungen und Seitennummern als Elemente, die ein Hörspielskript enthalten sollte. Müller (2012: 131) führt in Orientierung an Baader (2010<sup>88</sup>) zunächst gesprochene Anteile auf, zu denen sie sowohl Dialoge, Monologe sowie Erzählermitteilungen zählt. Mithilfe dieser Passagen können Informationen übermittelt werden und die Emotionen der Figuren werden offenbart (vgl. Abraham 2016: 9). Darüber hinaus weist Müller auf die Berücksichtigung von Geräuschen und Musik hin, mit deren Hilfe Schauplätze im Hörspiel verdeutlicht werden können. Zeitliche Aspekte lassen sich sowohl durch Geräusche wie auch durch die

---

<sup>87</sup> Schmedes grenzt vom Hörspielskript das Protokoll ab, welches sich „[i]m Unterschied zu den schriftlichen Vorlagen [...] am realisierten Hörspiel [orientiert]“ (Schmedes 2002: 118).

<sup>88</sup> In dieser Arbeit beziehe ich mich jedoch auf die aktualisierte Auflage von 2016.

Figurenrede übermitteln. Ein Hörspielskript beinhaltet somit die Bestandteile „Figuren, Regieanweisungen (Stimmung, Atmosphäre, Geräusche) und zu sprechende Texte“ (Müller 2012: 131). Diese Elemente finden sich auch im praxisorientierten Bericht Everlings (1988), die empfiehlt, folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- *WER spricht?*
- *WIE wird gesprochen?*
- *WAS wird gesprochen?*
- *Anmerkungen, Geräusche, etc. (Everling 1988: 80)*

Baader (2016) unterbreitet den Vorschlag, die Planung tabellarisch anzulegen, wozu sich auch in anderen Publikationen zur formalen Gestaltung eines Hörspielskriptes zahlreiche Vorschläge finden: Rogge und Rogge (1999) berücksichtigen mit ihrer Empfehlung insbesondere das Format einer Lesung. Müller (2012: 128) betont hierzu die „einfache“ Gestaltung dieses Skriptes, da es tabellarisch angelegt ist und lediglich aus drei Spalten besteht. In der linken Spalte wird der zu lesende Text gefasst, während die mittlere Spalte Platz für geplante Geräusche bietet, zu denen in der rechten Spalte Möglichkeiten der Umsetzung notiert werden können.

«Der Nachtvogel» von U. Wölfel Drehbuch für ein Hörspiel		
Text und Hinweise für Sprecher	Geräusche/Musik	Hinweise für Regisseure/ Aufnahmetechnik (Rolle/Utensilien)
Ein Junge hatte immer große Angst, wenn er nachts allein in der Wohnung sein mußte. Seine Eltern gingen oft am Abend fort. Dann konnte der Junge vor Angst nicht einschlafen. Er hörte etwas rauschen, und das war, als ob jemand im Zimmer atmete.		
Er hörte ein Rascheln und ein Knacken, und das war, als ob jemand am Fenster wäre.	Kratzen Knacken	Mit Zweigen über die raue Wand fahren. Zweige zerbrechen.

Abbildung 13: Hörspielskriptvorschlag Rogge/Rogge (1999: 158).

Die szenische Figurenrede wird hier (dadurch, dass es sich um die Vorlage für eine Lesung handelt) nur erschwert sichtbar. Dies greift jedoch eine weitere Skriptvorlage auf, die sich auf der Homepage des Gemeinschaftsprojektes „Auditorix – Hören mit Qualität“ findet, das sich aus dem Bundesverband Initiative Hören e.V. sowie der Landesanstalt für Medien NRW zusammensetzt und für eine zielgerichtete Hörbildung und Zuhörförderung bei Kindern engagiert. Diese Seite präsentiert neben einigen bereits verfassten Hörspielskripten<sup>89</sup> auch eine Vorlage, mit deren Hilfe Schüler\*innen selbst ein Hörspielskript verfassen können.

Rolle	Sprecher/-in	Rolle	Sprecher/-in

Es spricht:	Text:	Atmosphäre (Atmo)/Geräusche:

Abbildung 14: Ausschnitt Skriptvorlage Auditorix (Online im Internet unter <http://www.auditorix.de/kinder/selber-machen/wir-machen-ein-hoerspiel/> (31.01.2021).)

Wie in Abbildung 14 zu sehen, berücksichtigt die tabellarische Vorlage folgende Komponenten: Um den Überblick nicht zu verlieren, notieren die Lernenden zunächst alle in der Szene auftretenden Rollen, um zu einem späteren Zeitpunkt die Sprecher\*innen zuzuteilen. Ähnlich wie bereits bei Rogge/Rogge (1999) erfolgt die Planung der jeweiligen Szene in Form einer Tabelle. Der Rollenname wird in der linken Spalte „Es spricht“ eingetragen, die konkrete Figurenrede in der Spalte betitelt mit

<sup>89</sup> Beispiele hierzu sind zu finden unter <http://www.auditorix.de/schule/materialien/hoerspielskripte/?L=304> (zuletzt 31.01.2021).



„Text“. Die Atmosphäre bzw. die Geräusche, die in der jeweiligen Situation auftreten, konkretisieren die Lernenden in der rechten Spalte. Eine Schwierigkeit, die sich hier zeigen kann, besteht darin, dass die Schüler\*innen während ihrer Planung noch keine chronologische Abfolge bedenken. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es darum geht, den genauen Zeitpunkt der jeweiligen Geräusche oder Musikelemente zu bestimmen. In den Beispielskripten, die auf der Homepage präsentiert werden, findet sich eine andere Gestaltungsform, an der ich mich für die Umsetzung in meinem Untersuchungsprojekt orientierte. Hier möchte ich eine Darstellungsmöglichkeit konkretisieren, die eine chronologische Planung ermöglicht und die berücksichtigten Komponenten auf die zentralsten reduziert, um die Lernenden nicht zu überfordern. Da die Schüler\*innen ihr Skript zunächst handschriftlich<sup>90</sup> anfertigen, ist es zudem wichtig, eine Regelung zu finden, die die unterschiedlichen Bestandteile optisch voneinander abhebt. Abbildung 15 veranschaulicht die im Projekt gewählte Darstellung:

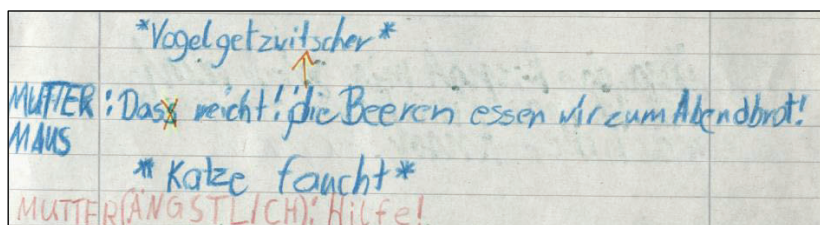


Abbildung 15: Ausschnitt aus dem ersten Skriptentwurf der Anfangsszene der Kleingruppe A.

Der Name der jeweiligen Rolle wird hierzu in Großbuchstaben geschrieben, damit sich dieser vom Rest des Textes auch visuell absondert. Die Figurenrede, also der gesprochene Text der Figuren, wird rechts neben den Namen der Rolle gesetzt. Die Art und Weise, wie eine Figur etwas sagt – z.B. (ängstlich) oder (fröhlich) –, kann in Klammern hinter den

<sup>90</sup> Natürlich möchte ich hier auch darauf verweisen, dass bereits zu Beginn der Planung auf die Arbeit am Computer ausgewichen werden kann.

Rollenamen oder in die Figurenrede hinzugefügt werden. Hinweise zu Geräuschen – z.B. \*Vogelgezwitscher\* – oder weitere Aspekte können in Sternchen angefügt werden. Auch Regieanweisungen können die Lernenden anbringen, diese werden gleichfalls mit Sternchen versehen.

### *Inhaltliche Textmuster eines Hörspielskriptes*

Hinsichtlich der Gestaltungsformen des Hörfunks unterscheidet Vach (2005: 6) dokumentarische Formen (wie z.B. Reportagen oder Interviews) sowie fiktionale Formen (wie Lesungen oder Hörspiele). Hörspiele lassen sich somit den fiktionalen Textformen zuordnen.

Trotz der formalen Unterscheidung des Hörspielskripts von prosaisch angelegten Erzählungen kann dieses dennoch als narrativ beschrieben werden, da auch sie ein Ereignis erzählt. Das Hörspiel unterscheidet sich hier „durch seine Nähe zu fiktiven Darstellungsformen vom Feature als einem tendenziell dokumentarischen Format“ (Binczek 2017: 309). Aus diesem Grund greift das Textmuster *Erzählen*. Da im Hörspiel eine Kommunikationssituation simuliert wird, die den Eindruck erweckt, während des Zeitpunkts des Hörens stattzufinden, kann in einem Hörspielskript auch in Passagen, die eine Erzählinstanz tätigt, das Präsens verwendet werden. Der Hauptbestandteil des Skriptes besteht jedoch aus Passagen der Figurenrede, auch hier wird vorwiegend das Präsens verwendet. Wie Wild, Schilcher und Pissarek (2018: 51) in ihren Ausführungen bereits feststellen konnten, stellt sich das Vertextungsmuster *Erzählen* als eine der anspruchsvollsten heraus, da es weitere Vertextungsmuster integrieren kann. So kann beispielsweise auch das Vertextungsmuster *Beschreiben* integriert werden, indem eine Erzählinstanz z.B. den Handlungsart oder das Aussehen einer Figur beschreibt.

Auch im schulischen Kontext muss zwischen einem Originalhörspiel und einer Hörspieladaption (vgl. hierzu 2.2.2) unterschieden werden. So

besteht zunächst die Möglichkeit, dass die Lernenden eigene Ideen in ihrem Hörspielskript verwirklichen, indem sie selbst ihr Thema wählen und davon ausgehend eine eigene Hörspielgeschichte verfassen (vgl. hierzu z.B. Sonnenwald 2016). Darüber hinaus können die Hörspielprodukte auch als Adaptionen literarischer Werke gestaltet werden, wie es in dieser Untersuchung beschrieben wird.

### *Sprachliche Gestaltung eines Hörspielskriptes*

„Dialoge zu schreiben, die szenisch umgesetzt werden können und [...] im [...] Hörspiel überzeugend wirken, setzt die Simulation von Mündlichkeit im Medium der Schriftlichkeit voraus.“ (Abraham 2016b: 7) Im Gegensatz zum narrativen Schreiben „lebt“ das szenische Schreiben insbesondere von der Figurenrede. Ähnlich wie beim Verfassen eines Drehbuches stellt dies Schreiber\*innen eines Hörspielskriptes vor die Herausforderung, die Abweichungen von der Standardsprache – Abraham nennt hier beispielsweise Dia- oder Soziolekte (vgl. ebd.) –, die die Simulation der Mündlichkeit implizieren, „so zu verschriften, dass der Text als noch lesbare, dabei aber sprachlich deutlich markierte Partitur für Sprecher [...] funktioniert“ (ebd.). Hier stößt man auf die Schwierigkeit, dass Schrift kein „bloßes Anhängsel des Sprechens“ (Ong 1987: 87) darstellt und – wie Vygotskij (2002: 313) betont – die schriftliche Sprache nicht einfach eine „Übersetzung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen“ ist. Die Herausforderung für Schreiber\*innen eines Hörspielskriptes besteht somit hauptsächlich darin, dass „[d]er Schrifttext [...] einerseits Lesetext mit Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit, andererseits aber Anweisung zur Realisation gesprochener Sprache (bzw. deren Simulation) [...]“ (Abraham 2016b: 7) ist. Die Partitur entscheidet darüber, wie glaubwürdig und spielbar die Dialoge der Figuren sind. Abraham empfiehlt hierfür Merkmale von Mündlichkeit bereitzustellen. Dazu zählt er folgende Aspekte, die ich mit Merz-Grötsch (2010: 21) erweitere:

**Interjektionen:** Mündlichkeit kann insbesondere mit Interjektionen oder anderen „kleinen Wörtern“ simuliert werden, da diese vor allem in der „mündliche[n] Alltagsrede“ (Sommerfeldt/Starke 1998: 149) und somit „in der gesprochenen Sprache“ (Dudenredaktion 2016: 609) auftreten. Den Ausführungen Nüblings (2001: 21) zufolge sind diese vorwiegend medial mündlich einzustufen und auch „auf konzeptioneller Ebene befinden sich diese Einheiten eher am Pol der Nähesprachlichkeit“. Zu diesen „Lautgruppen“ (Boettcher 2009: 175) zählen beispielsweise die Wörter *hey*, *ja*, *na*, *hm* oder *aha*. Merz-Grötsch (2010: 21) nennt hierzu zudem Gesprächspartikel, wie z.B. *tja*, *mhm* oder auch *ne*. Interjektionen – teilweise auch „Empfindungswörter, Ausrufewörter [oder] Ausdruckswörter genannt“ (Sommerfeldt/Starke 1998: 149) – werden nicht als Wortart im eigentlichen Sinne eingestuft. Sie „verleihen jedoch der Semantik des Satzes verstärkte Emotionalität“ und verfolgen damit die Aufgabe, „Gefühls- und Willensregungen sprachlich auszudrücken“ (ebd.; vgl. hierzu auch Boettcher 2009: 176f.). Die Bedeutung einer Interjektion geht erst aus dem situativen sowie sprachlichen Kontext hervor (vgl. Sommerfeldt/Starke 1998: 149). Entscheidend sind dabei auch die jeweilige Betonung sowie der Verlauf der Tonhöhe (vgl. Dudenredaktion 2016: 610). Ehlich (2007a) differenziert hinsichtlich der Funktionen von Interjektionen drei Teilgruppen:

- Eine erste Teilgruppe „dient der Einwirkung auf die mentalen Prozesse, die auf die interaktionalen kommunikativen Abläufe bezogen sind (HM, NA, ÄH)“ (Ehlich 2007a: 424).
- Darüber hinaus dient die zweite Teilgruppe „der Synchronisierung gemeinsamer Handlungs- und Erwartungssysteme, insbesondere dem emotionalen Abgleich (AH, OH)“ (ebd.). Auch Boettcher (2009: 176) betont, dass Interjektionen in vielen Verwendungssituationen eine „affektverdeutlichende Funktion“ (Herv. im Orig.) einnehmen. Er führt hierfür beispielsweise *juhu* oder *hurra* auf, mit deren Hilfe

„(große Freude)“ ausgedrückt wird, oder *oh* bzw. *ach*, wodurch „Erschrecken“ übermittelt wird, sowie *oje*<sup>91</sup>, das „Bedauern“ ausdrückt (ebd.).

*Die Palette von Emotionen reicht von positiver Überraschung und Freude (aha! juhu!) über Erleichterung (puh!), Ratlosigkeit (naja! tja!) und Verwunderung, Befremden (nanu) bis hin zum Ausdruck von Verachtung und Ablehnung (phhh! oje!), von Angst (uhhh! huch!) über Ekel (ih! Igitt! bäh!) zu Schmerz (au) [...]. (Nübling 2001: 21)*

- Schließlich führt Ehlich aus, dass eine dritte Teilgruppe „der Herstellung kommunikativen Kontakts (HE)“ (Ehlich 2007a: 424) dient.

Eine ähnliche Einteilung findet sich auch bei Kürschner (2017). Er unterscheidet zwischen Interjektionen,

- die zum Ausdruck körperlicher oder seelischer Empfindungen dienen *au, autsch, oh, ah, pfui, igitt, oho, ätsch, papperlapapp, p, aha, hm hm, na na,*
- mit denen ein Anruf oder eine Aufforderung gemacht werden kann *he, ahoi, hoppla, pscht, husch, dalli, hau ruck, toi toi toi*
- die Laute nachahmen sollen (Onomatopoetika [...]) *hihi, hatschi, muh, iah, krah, ticktack, krach, plumps, schwuppdwupp, ächz, würg, stöhn.* (Kürschner 2017: 173f.)

Wie in dieser Einteilung ersichtlich werden mit den Interjektionen häufig auch die sogenannten **Onomatopoetika** vermischt bzw. vermengt (so beispielsweise bei Nübling (2001) oder Kürschner (2017)), worunter „lautmalende Ausdrücke wie *wau, miau, peng, bumm, tatütata*“ (Ehlich 2007a: 438; Herv. im Orig.) verstanden werden, die Laute oder Schallereignisse nachzuahmen versuchen (vgl. Dudenredaktion 2016: 611). Ausgangspunkt für ein Onomatopoetikum ist jeweils ein „akustisches Phänomen“, welches „über eine akustische Mimesis in den Bereich Sprache übernommen [wird]“ (Ehlich 2007a: 439), indem auf die phonemischen Strukturen zurückgegriffen wird. „Es erfolgt also eine Umsetzung akustischer Eindrücke in ein jeweils phonologisches System.“ (ebd.) Diese onomatopoe-

---

<sup>91</sup> „Die Interjektion *oje* ist eine Verkürzung + Verschmelzung von *Oh Jesu domine*.“ (Boettcher 2009: 176)

tischen Ausdrücke können aufgrund dessen in den verschiedenen Sprachen durchaus differieren, „[s]o schreit der Hahn ‚auf Deutsch‘ *kikeriki*, ‚auf Französisch‘ hingegen *cocorico*“ (ebd.; Herv. im Orig.). Im Gegensatz zu den Interjektionen können einige Onomatopoetika syntaktisch integriert werden, da diese vorfeldfähig sind<sup>92</sup> (vgl. Boettcher 2009: 182).

**(Scheinbar) Unvollständige Sätze:** Neben Interjektionen fungieren auch (scheinbar) unvollständige Sätze als zentrales Mittel, um in einem schriftlichen Text Mündlichkeit zu simulieren. Da die Sprecher\*innen in mündlichen Situationen nur selten auf eine längere Planungszeit zurückgreifen können, treten zahlreiche Satzabbrüche auf, sodass in der mündlichen Kommunikation häufig elliptische Sätze vorliegen. Die interaktionale Linguistik stuft scheinbar unvollständige Sätze – z.B. „Leider zu spät.“ (Abraham 2016b: 7) – nicht als defizitäre Syntax ein, sondern hebt den Aspekt hervor, dass die beteiligten Kommunikationspartner\*innen hierbei aufeinander angewiesen sind. So arbeitet Imo (2013) drei unterschiedliche Ellipsentypen heraus, die unterschiedliche Verstehensprozesse sowie Wissenstypen verlangen. Auch Dürscheid (2016: 31f.) weist darauf hin, dass die gesprochene Sprache von Ellipsen geprägt ist.

**Sprachliche Verweise:** Darüber hinaus kann mit sprachlichen Verweisen Mündlichkeit in medial schriftlichen Texten simuliert werden. Mithilfe sprachlicher Verweise kann auf Aspekte außerhalb des Dialogs verwiesen werden, indem sich auf den örtlichen Kontext der Szene oder auch auf deren Vorgeschichte bezogen wird (z.B. „Sag’s schon!“).

---

<sup>92</sup> Boettcher (2009: 182) nennt hierzu den Satz „Er schlich auf leisen Sohlen ins Wohnzimmer und *schwups* packte er den Einbrecher beim Kragen.“ Boettcher betont daraufhin, dass das Onomatopoetikum bei „dieser Integration [...] die *Satzglied*-Funktion von *Adverbialien* [einnehmen] und könnte[...] daher ersetzt werden durch Wörter der Wortart Adjektiv, Adverb oder Verb (ruckartig bzw. eilends bzw. überraschend) bzw. *Wortgruppen* (mit einem kurzen Griff).“ (ebd.; Herv. im Orig.)

**Ersetzen nonverbaler bzw. paraverbaler Ausdrucksmittel:** Zurecht weist Dürscheid (2016) darauf hin, dass die gesprochene Sprache in Kombination mit weiteren Informationsträgern – Intonation, Mimik, Gestik – erfolgt, während diese nonverbalen Ausdrucksmittel im Geschriebenen zunächst einmal wegfallen. Insbesondere die paraverbalen Ausdrucksmittel nehmen während eines Gesprächs einen entscheidenden Stellenwert ein. Diese beziehen sich konkret auf die „Sprechmelodie, Lautheit, Dauer, Sprechgeschwindigkeit (Timbre) und deren jeweilige Variation“ (Hirschfeld/Stock 2016: 38f.). Mit Müller und Gelbrich (2013: 82) lässt sich diese Aufzählung zudem um Aspekte wie „Stimmungslage, Sprechrhythmus, Lachen, Hüsteln, Pausen [und] Akzent“ ergänzen. Möglichkeiten, die dabei helfen, das Wegfallen dieser Mittel „zu kompensieren“ (Dürscheid 2016: 30), sieht Dürscheid neben der Großschreibung von Buchstaben („*Was möchtest denn DU gerne unternehmen?*“ (ebd.; Herv. im Orig.)) auch in Buchstabenwiederholungen, um die Intonierung der Äußerung zu verstärken („*Es ist ja so schaaaaade!*“ (ebd., Herv. im Orig.)), sowie in der Interpunktion<sup>93</sup> („*Kommst du???*“ (ebd., Herv. im Orig.))<sup>94</sup>. Um Mündlichkeit zu simulieren, empfiehlt Abraham (2016b: 7) beispielsweise auf Gedankenstriche oder Punkte zurückzugreifen, sodass Sprechpausen schriftlich markiert werden (vgl. Abraham 2016b: 7). Darüber hinaus können mit Ausrufezeichen solche Sätze gekennzeichnet werden, denen Nachdruck<sup>95</sup> verliehen werden soll (vgl. Staaden 2016: 102). Dieses kommunikative Satzzeichen kann auch nach einem „stark verkürzten Satz,

---

<sup>93</sup> Bredel (2020) unterscheidet hinsichtlich der deutschen Interpunktionszeichen drei Gruppen: *Syntaktische Zeichen* (Punkt, Komma, Semikolon, Doppelpunkt), *kommunikative Zeichen* (Ausrufe- und Fragezeichen, Anführungszeichen und Klammern) sowie *Scan-Zeichen* (Divis, Apostroph, Gedankenstrich und Auslassungszeichen).

<sup>94</sup> Dürscheid betont jedoch, dass diese Möglichkeiten nicht gleichwertig zu werten sind. Ergänzt aber, dass „auch in der gesprochenen Sprache nicht immer auf das ganze Repertoire an non-verbalen Ausdrucksmitteln zurückgegriffen werden [kann], z.B. dann nicht, wenn die Kommunikation nicht *Face-to-Face*, sondern über das Telefon verläuft. Hier ist die Stimme losgelöst vom Körper, der optisch-visuelle Kanal fehlt, körperbezogene Ausdrucksmittel wie Mimik und Gestik lassen sich nicht verwenden.“ (Dürscheid 2016: 30)

<sup>95</sup> Bredel (2020: 55) betont dabei, dass dieser Nachdruck „kein sprachliches Merkmal, sondern ein Sprechermerkmal“ darstellt.

der eine wichtige Mitteilung transportieren soll“ (Staadon 2016: 102) gesetzt werden. In der digitalen Kommunikation von Jugendlichen, die hauptsächlich konzeptionell mündlich einzuordnen ist, verzeichnet Androutsopoulos (2018: 725) häufig „Iterationen einzelner Satzzeichen wie <?!> oder <!>“. Auf diese Weise erwecken auch diese Anzeichen den Anschein von Mündlichkeit.

**Dialekt-, Soziolektsignale oder umgangssprachliche Ausdrücke:** Dürscheid (2016: 31f.) folgend ist die gesprochene Sprache geprägt von umgangssprachlichen Ausdrücken oder auch Dialektismen. Integrieren die Schreiber\*innen diese in ihre Hörspielskripte, so können sie dadurch Mündlichkeit simulieren. In seinen Ausführungen zum wirkungsvollen Schreiben von Dialogen in Drehbüchern stellt Schütte (2016: 175) fest, dass die Verwendung von Mundart oder Dialekt Figuren „in einem konkreten örtlichen (und manchmal auch zeitlichen) Umfeld [ansiedelt]“. Seiner Meinung nach ergeben sich jedoch bei zu starker Verwendung dialektaler Einfärbungen Probleme, da „Dialekte, wie z.B. Bayerisch und Schwäbisch [...] in schriftlicher Form [...] meist sehr schwer zu lesen [sind]“ (ebd.), weshalb er empfiehlt, Dialekte nur durch „wenige Anklänge“ (ebd.) zu realisieren. Für den Umgang in Dialogen mit Figuren, die nicht in der Landessprache sprechen, schlägt Schütte unterschiedliche Vorgehensweisen vor. Statisten, die in ihrer eigenen Sprache sprechen, sieht er als gewinnbringend, da sie „dem fertigen Film sogar einen Hauch von Authentizität verleihen“<sup>96</sup> (Schütte 2016: 177), während er die Verwendung von anderen Sprachen bei Hauptfiguren mit Herausforderungen verbunden einstuft. Das resultiert daraus, dass diese sprachlichen Passagen seiner Meinung nach mit Untertiteln versehen werden müssen, was er als „Ablenkung von der visuellen Ebene des Films“ (ebd.) betitelt. In einem Hörspiel ist die Möglichkeit, auf Untertitel auszuweichen, nicht

---

<sup>96</sup> Hierzu verweist Schütte beispielsweise auf Hollywood-Filme, die besonders gerne „die deutschen Dialogsätze von Nazis, die in hartem Ton ihre Befehle schnarren“ (Schütte 2016: 177), verwenden.



gegeben. Durch die Integration von mehrsprachigen Passagen kann es jedoch gelingen, Mündlichkeit zu simulieren, da mehrsprachige Personen häufig in mündlichen Kontexten unterschiedliche Sprachen gebrauchen (vgl. hierzu z.B. Gürsoy/Roll 2018).

Die Ausführungen können zeigen, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, auf die Schreiber\*innen zurückgreifen können, um den Leser\*innen in einem Hörspielskript Mündlichkeit zu signalisieren, obwohl dieser medial schriftlich vorliegt. Des Weiteren muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden, dass gerade diese „schriftliche Simulation von Mündlichkeit die ‚Gemachtheit‘ eines solchen Textes und damit ihren Partiturcharakter“ (Abraham 2016b: 7) betont. Den Schüler\*innen muss es somit gelingen, eine gelungene Mischung aus konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu erlangen.

Das Ziel des szenischen Schreibens ist somit ein Textprodukt (vgl. Richhardt 2011: 135), das für die Schüler\*innen „eine identifizierbare Funktion“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010: 195) aufweist. Auf diese Weise erleben die Lernenden ihren Text als relevant, weil sie ihn während der Aufnahme aktiv weiterverwenden, wodurch dieser nach der Produktion nicht einfach als „erledigt abgeheftet“ wird, sondern eine konkrete Funktion in der Klasse einnimmt. Die Lernenden müssen ihr Textprodukt somit stets auf seine Spielbarkeit hin reflektieren. Abraham spricht mit Richhardt (2011: 154) hierzu von einem „Wechsel von Reflexion und Transkription“ (Abraham 2016b: 7). Chancen bietet dafür insbesondere die Prozessorientierung des Schreibunterrichts: „Überarbeitungsschleifen nehmen die verbesserten Ergebnisse neuer Spielversuche in sich auf und geben der Textpartitur allmählich eine literarische Form.“ (ebd.) Auf diese Weise werden sämtliche Skriptentwürfe während des Schreibprozesses berücksichtigt, wobei jeder Entwurf eine zentrale Stellung einnimmt. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, ihre Entwürfe zu überarbeiten, wodurch auch den Entwicklungsphasen der Schüler\*innen

Rechnung getragen werden kann. Die nehmen ihre Produkte somit als „entwicklungssensitiv“ (ebd.) wahr, da sie die Entwürfe stets überarbeiten können. Hierfür eignet sich insbesondere ein Unterrichtsetting, in dem die Schüler\*innen alle Phasen der Textproduktion in Kleingruppen gemeinsam durchlaufen und auf diese Weise ihre Textprodukte kollaborativ planen, formulieren und überarbeiten. Dies stellt die von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010: 195) geforderte Gelegenheit sicher, die Wirkung ihres Textes auf mögliche Leser\*innen zu überprüfen, was zudem die Überprüfung der Spielbarkeit ihrer Textentwürfe erleichtert. Die Texte entstehen somit im Rahmen einer sozialen Interaktion, wodurch die Schüler\*innen das Schreiben in besonderer Weise als soziale Praxis erfahren.

#### **4.5.3 Schreibprodukte untersuchen: Textqualität**

„Textqualität stellt [...] eine komplexe – und gewissermaßen auch problematische – Größe dar; zahlreiche Studien zeigen, dass es den validen, objektiven und reliablen Zugang zu Textqualität nicht gibt.“ (Schmitt/Knopp 2017: 240) Schmitt und Knopp arbeiten hierbei zentrale Probleme heraus, mit denen auch Lehrer\*innen im Schulalltag konfrontiert werden, sobald diese einen Text bewerten, beurteilen oder auch benoten müssen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2015: 123f.; Anskeit 2019: 53). Der Begriff *Qualität* ist nicht einfach zu fassen. Sucht man zunächst im populären Nachschlagewerk Duden, so wird hier von der „Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften (einer Sache, Person) [bzw. der] Beschaffenheit“ (Dudenredaktion o. J.: Qualität) gesprochen. Auch Leßmann (2020: 195) nennt in diesem Zusammenhang die „Beschaffenheit von etwas“. Gleichzeitig betont sie, dass das Bestimmen von Textqualität einige Schwierigkeiten bereithält, insbesondere deswegen, weil eine allgemein gültige Theorie zu Texten bisher nicht besteht (vgl. ebd.). Die Frage, die sich nun vordergründig stellt, ist: „Was macht einen Text zu einem guten

Text?“ (Jost/Böttcher 2015: 126). Um den schwierig zu fassenden Begriff *Textqualität* zu konkretisieren, setzen Sieber und Nussbaum (1995) diese mit der von ihnen bestimmten Metapher der Wegqualität gleich. Angeregt durch das Bild von Sprache als Stadt „fassten [sie] einen Text in die Metapher des Werts, der ‚von irgendwo aus – irgendwo durch – irgendwo hin‘<sup>97</sup> führt [...]“ (Sieber 2019: 262). Unter dem Stichwort der Wegqualität resümieren sie nun, dass

*[e]in (guter) Text [...] wie ein Weg [ist], der seine RezipientInnen an einem bestimmten Punkt abholt und sie über eine bestimmte Strecke Werts an einen neuen Punkt führt. Man kann einen Text im Rahmen dieser Metapher nach der Qualität des Werts beurteilen, den der Text darstellt. Je nach Textmuster/Textsorte mögen andere Typen von Wegen die Norm sein; [...]. (Sieber 2019: 262f.)*

Nussbaumer und Sieber (1995) kritisieren, dass hinsichtlich der Textqualität fast ausschließlich die inhaltliche Komponente eines Textes berücksichtigt wird, während die sprachliche Seite überwiegend vernachlässigt wird. Sie fokussieren deswegen sowohl den „Sprachproblemraum (rhetorical space)“ wie auch den „Inhaltsproblemraum (content space)“ (Nussbaumer/Sieber 1995: 36): „Der Inhaltsproblemraum umfasst jene Strukturierungsanforderungen, die sich aus dem behandelten Thema eines Textes ergeben (‚Was sagen?‘); im Sprachproblemraum sind die textuellen und sprachlichen Probleme angesiedelt (‚Wie sagen? Wie komponieren?‘).“ (ebd.) Die beiden kommen jedoch zu dem Schluss, dass im Schulkontext gleichfalls hauptsächlich die inhaltliche Seite eines Textes besprochen wird und weder Lehrkräfte noch Schüler\*innen darin geübt sind, sich über das eigene und fremde Sprachverhalten auszutauschen. Gründe sehen sie hierfür in der nicht ausreichend geschärften Aufmerksamkeit, darüber hinaus „fehlen häufig auch die sprachlichen Mittel und

---

<sup>97</sup> Interessanterweise – interessant insbesondere für das Thema dieser Arbeit – ist es den beiden stets wichtig, diese Erkenntnis auch in ihrer heimischen Varietät zu formulieren: „vo näime uus – näime dure – näime hii“ (Nussbaumer/Sieber 1994a: 186; Nussbauer/Sieber 1995: 52; Sieber 2019: 262).

die sachlichen Kenntnisse, um miteinander in ein Gespräch zu kommen über sprachliches Verhalten und sprachliche Qualitäten“ (ebd.).

Während es für pragmatische Texte bereits einige Hilfen zur Untersuchung der Textqualität gibt – so z.B. das Züricher Textanalyseraster von Nussbaumer und Sieber (vgl. hierzu z.B. Nussbaumer/Sieber 1995; Nussbaumer 1996; Sieber 2019) oder das Textanalyseschema von Becker-Mrotzek und Böttcher (vgl. hierzu z.B. Jost/Böttcher 2015) – so erweist sich solch ein Unterfangen insbesondere für ästhetische Texte als überaus komplex. Nussbaumer und Sieber stellen in ihrem Analyseraster Anknüpfungspunkte zur Verfügung, die auch für ästhetische Textformen verwendet werden können, indem sie neben der funktionalen Angemessenheit auch die ästhetische Angemessenheit fokussieren.

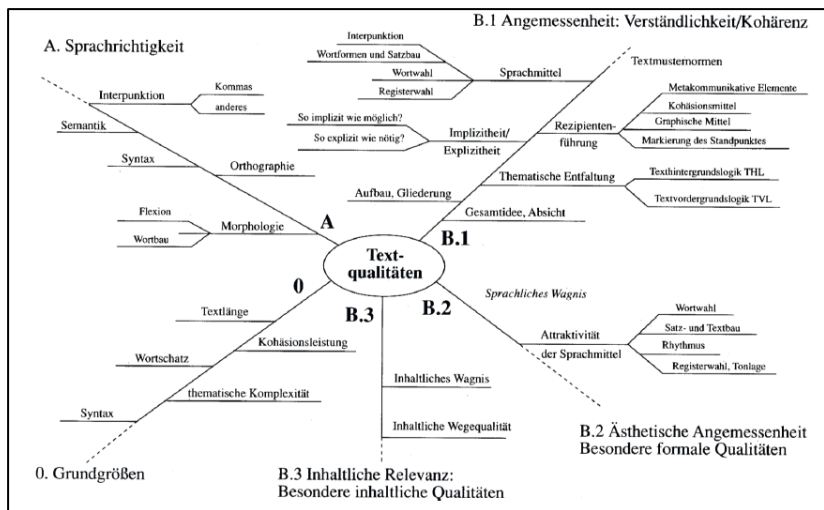


Abbildung 16: Züricher Textanalyseraster von Nussbaumer und Sieber (1995: 51).

Dieser Bereich **B: Angemessenheit** fokussiert den „mehr oder weniger angemessenen Sprachmittelgebrauch“ (ebd.; Herv. im Orig.) hinsichtlich der Wirkung, die der\*die Schreibende erzielen wollte und schließlich erzielt. Somit folgen die Autoren hier einer anderen Systematik als in ihrem A-

Teil (in dem sie größtenteils zwischen „richtig“ und „falsch“ unterscheiden), und verwenden eine „skalar[e], graduell[e] [Einteilung] zwischen den Extrempunkten von ‚besonders Angemessenem‘ und ‚besonders Unangemessenem‘ (ebd.). Dieser B-Teil gliedert sich in drei unterschiedliche Bereiche: Der Bereich der **funktionalen Angemessenheit (B.1)** rückt insbesondere die Verständlichkeit bzw. die Kohärenz in den Mittelpunkt. Es wird somit untersucht, „ob und wie [ein Text] uns als Rezipienten anleitet, und uns hilft, uns eine kohärente Textwelt im Kopf aufzubauen“ (ebd.: 162).<sup>98</sup> Ein Text lässt sich dann als kohärent beschreiben, wenn seine jeweiligen Teile in einer Gesamtidee harmonisieren. Ein weiterer Bereich des B-Teils widmet sich der **ästhetischen Angemessenheit (B.2)**<sup>99</sup>. Hier notieren sie Fälle, in denen ein besonderes sprachliches Wagnis geglückt oder misslungen ist. Dabei möchten sie „Versuche honorieren, das gleicherweise todsichere wie tödliche Niveau sprachlich-formaler Banalität zu verlassen“ (ebd.: 168). Schließlich fokussiert der dritte Teil die **inhaltliche Relevanz (B.3)** des Textes. Nussbaumer und Sieber schlagen zur Beschreibung dieses Bereichs einen Rückgriff zu ihrer Metapher des Textes als Weg auf, wodurch hier die inhaltliche Wegqualität untersucht wird. Darüber hinaus tritt auch hier ein Wagnis in den Mittelpunkt – dieses Mal ein inhaltliches Wagnis.

Abraham, Bräuer und von Brand (2022: 13) fokussieren in ihren Überlegungen gezielt das literarische Schreiben und arbeiten „Kriterien für eine schreibförderliche Rückmeldung und Beurteilung“ heraus. Hierzu nennen sie zunächst **allgemeine Kriterien**, die neben der Sprachrichtigkeit und Kohärenz sowie Struktur der Texte auch sprachliche Wagnisse fokussieren. Darüber hinaus kann untersucht werden, wie die Atmosphäre im

---

<sup>98</sup> Die Rasterpunkte B.1.1, B.1.2 sowie B.1.3 fokussieren dementsprechend die Kohärenz des Textes und gliedern dies in die Aspekte „Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes“, „Aufbau, Gliederung, Textmakrostruktur“ sowie die „thematische Entfaltung“ (ebd.: 163; Herv. im Orig.).

<sup>99</sup> Nussbaumer und Sieber stellen hier jedoch einen hohen Grad an Subjektivität fest, da sich ihre Ansichten hinsichtlich der „sprachlich-formalen Attraktivität“ (Nussbauer/Sieber 1994a: 167) häufig auch unterscheiden.

Text gestaltet wird, indem Räume und Stimmungen benannt und beschrieben werden, und wie die Spannung beispielsweise durch den Grad der Informationsvergabe, die Unbestimmtheit oder auch mithilfe von Leerstellen vermittelt wird. Daneben bietet es sich an, **aufgabenbezogene Kriterien** aufzusetzen, wie zum Beispiel „Bezugnahme auf eine Textvorlage, Textlänge [und] gegebenenfalls Formvorgaben“ (Abraham/Bräuer/Brand 2022: 13). Schließlich können **gattungs- oder genrebezogene Kriterien** benannt werden: Hier wird unterschieden, ob beim jeweiligen Text erzählendes, szenisches oder lyrisches Schreiben vorliegt. Beim szenischen Schreiben bietet es sich an, die Glaubfähigkeit der Dialoge oder auch den funktionalen Einsatz von Nebentexten zu untersuchen.

#### **4.6 Zwischenfazit: Gemeinsames Schreiben eines Hörspielskriptes als soziale Praxis**

Das Schreiben eines Textes im Unterricht erfordert zahlreiche Vorüberlegungen, damit die Lernenden zielführend ihre Schreibkompetenzen ausbauen und anwenden können. Um eine motivierte Bearbeitung der Schreibaufgaben durch die Schüler\*innen zu gewährleisten, sollen diese profiliert (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) angelegt sein, wodurch sie sich insbesondere dadurch auszeichnen, dass die Lernenden Schreiben als adressatenbezogene Tätigkeit erfahren (vgl. Sturm/Weder 2016). Schreiben findet somit in einer sozialen Interaktion statt, wodurch die Schreibaufgaben in einem authentischen Kontext anzusetzen sind, in der sie eine konkrete Funktion übernehmen und somit zielgerichtet gestaltet sind. Das Schreiben soll verstärkt als soziale Tätigkeit (ebd.) wahrgenommen werden. Die Ausführungen unter 4.2 konnten demonstrieren, dass Schreiben nur selten eine Tätigkeit darstellt, die ein Individuum allein gestaltet. Schreiben findet stets gemeinsam statt: Sei es nun, dass Rückmeldung durch andere zu Textprodukten erfolgt oder bestimmte Texte bereits kooperativ bzw. kollaborativ verfasst werden. Wünschenswert

wäre aus diesem Grund, dass die Lernenden auch im (Deutsch-)Unterricht häufiger die Möglichkeit erhalten, Texte gemeinsam zu produzieren, um auch hier das Schreiben als soziale Praxis zu etablieren. Besonders interessant ist solch ein Unterrichtsszenario, in dem die Lernenden gemeinsam Texte verfassen. Die Handlungen, die die Akteure innerhalb einer Kleingruppe ausführen und wahrnehmen, sind auf diese Weise in einen sozialen Raum eingebettet. Den Überlegungen Reckwitz' folgend werden diese Handlungen im Sinne von „doings und sayings“ (Schatzki 1996: 89) als sozial geteilte Praktiken gefasst. Seine erste Grundannahme setzt Reckwitz als „eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘“ (Reckwitz 2003: 282) an. Schreiben die Lernenden im Unterricht gemeinsam Texte, kann sich dieses Vorgehen stets durch einen gleichen Ablauf auszeichnen, auch wenn dieses lediglich in einem zeitlich begrenzten Zeitraum stattfindet. Die ritualisierten Aspekte lassen sich im Zusammenfinden von Kleingruppen, gemeinsamen Austauschen über Ideen, Aushandeln bestimmter Formulierungen, Austausch von Feedback, etc. festmachen. In den in den Kleingruppen produzierten Texten werden die verhandelten Inhalte thematisiert, die im praktischen Wissen und Können nach Reckwitz anzusetzen sind. In seiner zweiten Grundannahme formuliert Reckwitz „eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten“ (Reckwitz 2003: 282). Die Materialität beziehe ich – ähnlich wie auch Leßmann (2020: 127) – auf die geschriebenen Texte sowie die Gesprächsbeiträge, die in den Kleingruppen entstehen. Das „Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken“ (Reckwitz 2003: 282) nennt Reckwitz als dritte Grundannahme. Schreibsettings zeichnen sich zum einen durch ihre Routinisiertheit mit repetitiven Mustern aus, zum anderen greift die Unberechenbarkeit der jeweiligen Situation. Um es mit Reckwitz (2004: 41) auszudrücken: „Hinter der Repetitivität lauert die Unbere-

chenbarkeit.“ Die Lernenden entscheiden selbst, wie sie ihre Textprodukte gestalten. Werden die Schüler\*innen regelmäßig mit Phasen des gemeinsamen Schreibens konfrontiert, so können sie regelmäßige Muster feststellen. Jedoch obliegt es den Aushandlungsprozessen, wie die Texte gestaltet sind, wodurch der Faktor Unberechenbarkeit hier greift.

Die Ausführungen zur Berücksichtigung solch einer sozialen Komponente in den Schreibprozessmodellen (vgl. 4.3) zeigen, dass diese hier oftmals nur marginal bedacht wird. Wild, Schilcher und Pissarek (2018: 50) weisen darauf hin, dass „[d]ie Problematik von Schreibprozessmodellen [...] darin [bestehe], dass sie die Problemlöseprozesse eines Individuums beim Schreiben so weit abstrahieren, dass sie weitgehend losgelöst von ihrem sozialen und funktionalen Kontext erscheinen“. In den hier beschriebenen Modellen werden zwar oftmals Koaktanten berücksichtigt, die in Form von Mitschreiber\*innen oder auch Kritiker\*innen auftreten können, jedoch werden diese oftmals nur kurz erwähnt. Dies ist deswegen so verwunderlich, da diese während des Schreibprozesses eigentlich eine zentrale Rolle einnehmen können. In Bezug auf die Schreibkompetenz kann hierfür ein Fokus auf die Teilkompetenzen der Schreibkompetenz gelegt werden, die insbesondere die Rezipientenführung bzw. die Adressatenorientierung berücksichtigen. So wird im Forschungsdiskurs darauf verwiesen, dass Lernende Kompetenzen zwar *„einzeln, aber nicht allein [erwerben]“* (Abraham 2015: 98; Herv. im Orig.), wodurch ein soziales Setting auch im Schreibunterricht notwendig ist, jedoch findet eine feste Verankerung sozialer Schreibsettings noch nicht in Gänze statt. Indem Schreiben als soziale Praxis einen festen Bestandteil des Schreibunterrichts einnimmt, könnte es gelingen, die Lernenden mehr und mehr für Aspekte, wie Adressatenorientierung, zu sensibilisieren, da sie hier auch auf die Möglichkeit zurückgreifen können, Schreibstrategien von anderen in Form von Modelllernen zu übernehmen. Um im Schreibunterricht „Schreiben als soziale Praxis [zu] fördern,“ müssen – so Sturm



und Weder (2016: 112) – „sozial bedeutsame Schreibsituationen geschaffen werden“. Eine Schreibsituation, die für Schüler\*innen besonders motivierend ist, stellt das gemeinsame Schreiben eines Hörspielskriptes dar. Mit Rückbezug auf Sturm und Weder (2016: 112-114) möchte ich solch ein Unterrichtsszenario verorten:

**Die Klasse als literale Gemeinschaft verstehen:** Zentral ist zunächst, dass sich die Schüler\*innen selbst als Teil einer schreibenden Gemeinschaft – der Klasse – sehen. Innerhalb dieser Gemeinschaft übernehmen die Lernenden verschiedene Funktionen. Weder und Sturm nennen hierzu beispielsweise die Funktionen als Schreiber\*innen, Leser\*innen oder auch Ko-Autor\*innen. Sie betonen, dass in einer literalen Gemeinschaft „Texte im ständigen Austausch mit anderen und für andere entstehen“ (Sturm/Weder 2016: 113) sollten. Dazu zählt auch, dass die Schreiber\*innen konkrete Schreibstrategien in einem kollaborativen bzw. kooperativen Setting testen und anwenden. Sie erfahren sich auf diese Weise als literale Gemeinschaft, in der jede Schülerin bzw. jeder Schüler zum Gelingen der Schreibaufgabe beiträgt. Die Texte fertigen sie zu einem bestimmten Ziel an, das sie stets vor Augen haben: Ihr Hörspielskript fungiert als Vorlage für die spätere Aufnahme. Somit schreiben sie den Text nicht nur für sich, sondern auch für die anderen Schüler\*innen der literalen Gemeinschaft. Dadurch dass ihre Texte danach während der Aufnahme des Hörspiels aktiv aufgegriffen und konkret verwendet werden, erleben die Lernenden ihre Texte als bedeutsam und relevant.

**Schreiben beobachtbar machen:** In solch einem Unterrichtssetting wird das Schreiben für die Lernenden zudem beobachtbar. Nicht nur Lehrpersonen können als Modelle<sup>100</sup> für literale Praxen wahrgenommen werden

---

<sup>100</sup> „Zentral ist dabei das Vorführen, bei dem die Lehrperson an konkreten Schreibenlässen laut denkend ihre Gedanken, Überlegungen und Probleme beim Schreiben demonstriert. [...] Beim Vorführen geht es bspw. darum zu zeigen, dass sich auch Schreibexperten im Schreibprozess laufend Gedanken zu Adressaten, Zielen und Wirkungen machen, ihre Texte dementsprechend formen und dass dies auch für sie herausfordernd sein kann.“ (Sturm/Weder 2016: 114)

(vgl. ebd.: 114), in kollaborativen bzw. kooperativen Schreibsettings können auch Schüler\*innen Einblicke in ihre Vorgehensweisen geben. Gerade leistungsschwächere Kinder profitieren somit vom Modellcharakter, da sie Schreibstrategien von anderen beobachten und dann selbst übernehmen können. Indem die Lernenden in Kleingruppen gemeinsam schreiben, können sie zahlreiche Strategien während des Schreibens wahrnehmen und erhalten direkt die Möglichkeit, diese selbst zu erproben.

**Textwirkungen erfahrbar machen:** Texte sollen stets für eine\*n Rezipient\*in geschrieben werden. Aus dieser Überlegung folgt, dass die Wirkung der Texte „auch an einer Leserschaft ‚getestet‘ werden [kann], die nicht immer nur aus der Lehrperson besteht“ (ebd.: 113). Agieren die Lernenden in einem Unterrichtssetting als Ko-Autor\*innen, üben sie neben der Funktion von Schreiber\*innen auch gleichzeitig die Funktion von Leser\*innen der verfassten Texte bzw. Textpassagen aus. Auf diese Weise testen die Schüler\*innen ihre jeweiligen Formulierungsvorschläge an einem „Publikum“, wodurch sie direkt die Wirkung ihrer Texte erproben können. Darüber hinaus können sie die Wirkung der Texte auch im Austausch mit anderen Kleingruppen überprüfen. Die Schüler\*innen nehmen somit gleichfalls die Funktion als Kritiker\*innen der Texte wahr und sind gemeinsam für die Qualität der Schreibprodukte verantwortlich.

**Passung zwischen schulischen und außerschulischen literalen Praxen:** Sturm und Weder sehen insbesondere eine Chance – vor allem für schwächere Schreib\*innen – darin, schulische und außerschule literale Praxen zu verknüpfen. Dies kann beispielsweise dadurch gelingen, dass Textsorten oder Schreibenanlässe berücksichtigt werden, die eher zu außerschulischen Praxen gezählt werden. Hierfür könnten z.B. „Comics, Fotostories, ‚Twitter‘-Geschichten, fiktive SMS-Dialoge [oder] ein Manual zu einem Computerspiel“ (ebd.: 114) herangezogen werden. Auf diese Weise gelingt es den Lernenden, während der Schreibaufgabe auf Erfahrungen

mit einem ihnen bekannten Genre oder Medium zurückzugreifen (vgl. ebd.). Darüber hinaus sollte in diesem Zusammenhang an die Interessen der Lernenden angeknüpft werden, damit die Schüler\*innen auf ihr Vorwissen zurückgreifen können. Mit dem Schreiben eines Hörspielskriptes, welches im Anschluss daran aufgenommen werden soll, wird den Lernenden eine „sozial bedeutsame Schreibsituation geschaffen“ (ebd.: 112), die sie auch außerhalb der Schule kennenlernen. Wie beispielsweise die KIM-Studie (2018) belegt, rezipieren viele Hörspiele in ihrer Freizeit und können ein Lieblingshörspiel vorweisen. Das Hörspiel ist also in der Lebenswelt der Lernenden.

*Oftmals sind die literalen Praxen, die in der Schule gefordert werden, nicht kongruent mit Praxen, denen Schüler und Schülerinnen außerhalb der Schule begegnen. Literale Praxen, die in wesentlichen Gesellschaften für den schulischen Erfolg eingefordert werden, verlangen oft inhaltliche Explizitheit, Kohärenz und das Einhalten formaler Normen der Standardsprache. (Sturm/Weder 2016: 105)*

Das Medium Hörspiel stellt eine motivierende Komponente dar, die auch den außerschulischen literalen Praxen zugeordnet werden kann. Die Lernenden erhalten damit die Möglichkeit mündliche Gesprächssituationen zu simulieren, weshalb sie ihre Texte mit Merkmalen der Mündlichkeit verfassen können. Ein Hörspielskript knüpft auf diese Weise an der Lebenswelt der Lernenden an, da diese im freizeitlichen, alltagssprachlichen Kontext überwiegend mit Schreibsituationen konfrontiert werden, die zunehmend an der konzeptionellen Mündlichkeit ausgerichtet sind. Dies hält darüber hinaus die Chance bereit, auch die Herkunftssprachen bzw. sprachlichen Varietäten der Schüler\*innen in den Deutschunterricht zu integrieren. Die Lernenden verwenden ihre Herkunftssprachen im Schulkontext (und somit meist auch in der schriftlichen Praxis) häufig nicht, sondern greifen fast ausschließlich in mündlichen Kontexten (beispielsweise mit Freunden oder in der Familie) darauf zurück (vgl. u.a.

Gürsoy/Roll 2018). Damit bietet sich den Schüler\*innen der motivierende Kontext, in ihre Texte ihre sprachlichen Varietäten integrieren zu können, die sonst im schulischen Kontext eher vernachlässigt werden.

Zusammenfassend lassen sich in diesem Kapitel folgende Aspekte als besonders zentral herausarbeiten: Das Gemeinsame Schreiben sollte auch im Schulkontext als soziale Praxis etabliert werden. Hierfür kann das Hörspielskript herangezogen werden, da sich dies durch die Situierung des Schreibarrangements als äußerst motivierend auszeichnen kann. Durch das gemeinsame Schreiben entsteht ein Text im Rahmen von mündlicher Interaktion und den dazu gehörigen Aushandlungsprozessen. Meine Hypothese liegt darin, dass dies die Erstellung des Textes dahingehend erleichtert, weil die Lernenden in ihrem Hörspielskript ebenfalls eine mündliche Interaktion darstellen müssen. Die Schüler\*innen erleben ihre Texte als persönlich bedeutsam, weil diese im Anschluss an die Schreibphase aktiv während der Aufnahme verwendet werden. Zudem werden die Lernenden mit einer großen Gestaltungsfreiheit konfrontiert, wodurch sie auch die Gelegenheit wahrnehmen können, ihre Mehrsprachigkeit – innere sowie äußere Mehrsprachigkeit – einzubringen. Indem die Lernenden die Schreibprodukte kollaborativ in Kleingruppen erstellen, nehmen sie eine doppelte Rolle ein: Sie fungieren hier nicht nur als Schreiber\*innen, sondern zugleich auch als Leser\*innen. Die Schüler\*innen profitieren somit von einem Unterrichtssetting, in dem sie Texte gemeinsam verfassen dürfen, da sie sich zunächst nicht allein mit einer Schreibaufgabe konfrontiert sehen, sondern einen großen Nutzen von den gemeinsamen Ideensammlungen, Assoziationen, Formulierungs- und Überarbeitungsprozessen ziehen. Zugleich können sie aufgrund der doppelten Rollenübernahme (Schreiber\*innen und Leser\*innen) ihre Textentwürfe bereits einem kleinen Publikum präsentieren, um die Wirkung ihrer Formulierungen zu testen. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, dass die Textentwürfe eine stärkere Berücksichtigung der Rezipierenden aufweisen. Portmann (1993) schließt seine Ausführungen mit

dem treffenden Fazit, dass „Kooperation [...] ein machtvolles Instrument des bewußten Lernens gerade dort [darstellt], wo komplexe, stark metakognitiv abgestützte Fertigkeiten weiterentwickelt werden sollten“ (Portmann 1993: 112). Schreiben wird somit als sozialer Prozess verstanden, „in dem das Produzieren von Texten nicht mehr nur als kognitiver Problemlöseprozeß gedacht wird, sondern zugleich als wesentlich sozial gesteuerter, sozial statthabender und kulturell geprägter Prozeß betrachtet wird“ (Lehnen 1999: 78). Im Folgenden greife ich diese Überlegungen auf, indem ich untersuche, wie sich solch ein soziales Unterrichtssetting auf die entstandenen Textprodukte der Lernenden auswirkt.

## **II. Teil: Qualitative Analyse**

### **5 Untersuchung: Gemeinsames Schreiben eines Hörspielskriptes in einer mehrsprachigen Lerngruppe**

#### **5.1 Methodisches Vorgehen und Projektverlauf**

Schwerpunkt der hier beschriebenen Untersuchung bildet die Auswertung von Hörspielskripten, die in einem Unterrichtsprojekt entstanden sind, welches ich mit einer vierten Klasse einer Grundschule in Bamberg durchführen durfte. Im Rahmen einer Adaption eines Bilderbuches erstellen die Lernenden gemeinsam ein Hörspiel. Die Untersuchung berücksichtigt dabei die unterschiedlichen Ko-Begriffe, die Stoller-Schai (1999, 2003) konkretisiert: So fertigen die Lernenden in Kleingruppen (bestehend aus drei bis vier Schüler\*innen) kollaborativ ihre Texte an, indem sie – alle Schreibphasen gemeinsam durchlaufend – Szenen für das Hörspiel verfassen. Des Weiteren kann das Untersuchungsprojekt als kooperativ beschrieben werden, da die unterschiedlichen Kleingruppen in der Klasse verschiedene Szenen für das Hörspiel verfassen und somit unterschiedliche „Teilaufgaben“ erledigen. Diese Vorgänge müssen sinnvoll koordiniert werden, weshalb auch dieser Ko-Begriff in der Untersuchung greift.

Im folgenden Unterkapitel möchte ich zunächst das Bilderbuch analysieren, welches als Adaptionsvorlage für das Hörspiel fungiert, und meine Auswahl desselben begründen, um daraufhin den Projektverlauf sowie die im Unterricht angestrebten Ziele zu erläutern. Schließlich lege ich meine methodische Vorgehensweise für diese Untersuchung dar, um die Untersuchungsschwerpunkte einzugrenzen.

### 5.1.1 Auswahl des Bilderbuches

Grundlage für die Hörspieladaption bildet das 2013 im Beltz Verlag erschienene Bilderbuch *„Hast du Angst?“*, fragte die Maus. Das Bilderbuch wurde von Rafik Schami verfasst und von Kathrin Schärer illustriert. Die Illustratorin Kathrin Schärer machte bereits durch zahlreiche Werke, wie beispielsweise *mutig, mutig* (2006, Text von Lorenz Pauli), *So war das! Nein, so! Nein, so!* (2007) oder *Pippilothek???* (2011, Text von Lorenz Pauli) auf sich aufmerksam. Rafik Schami ist vor allem für seine interkulturellen Werke, wie z.B. *Damaskus im Herzen und Deutschland im Blick* (2006, hier verwende ich die Ausgabe von 2009) oder *Eine Hand voller Sterne* (1987, hier verwende ich die Ausgabe von 1995), bekannt. Der Kategorisierung Abrahams und Knopfs folgend (vgl. Abraham/Knopf 2019: 5f.) kann dieses Werk in das Genre Bilderbuchgeschichte eingegliedert werden, es liegt in Printformat vor und entspricht dem Modus fantastisch, da die Tiere in diesem Buch, in Abgrenzung zur realen Welt, sprechen können.

Im Folgenden möchte ich das Bilderbuch zunächst in Orientierung an Staigers fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse (vgl. 2.1.1.2) genauer untersuchen, um im Anschluss daran zu begründen, warum sich gerade dieses Werk als Adaptiongrundlage für das hier beschriebene Untersuchungsprojekt eignet und aus diesem Grund herangezogen wurde.

#### 5.1.1.1 Knappe Analyse des Bilderbuches

Obwohl die materielle bzw. paratextuelle Dimension während einer Bilderbuchanalyse oftmals nur eine marginale Rolle spielt, lohnt es sich, hier einen näheren Blick darauf zu werfen, da die Erzählung bereits auf dem Vorsatzpapier (Abbildung 17) einsetzt.



Abbildung 17: Vorsatzpapier am Anfang des Buches „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013).

Abgebildet sind die Beeren sammelnde Mäusemutter sowie eine Katze, die den Nager anvisiert. Die Maus sieht das Raubtier und blickt mit vor Schreck geöffnetem Mund und geweiteten Augen sowie gekräuselten Schwanz zurück. Auf der im Anschluss daran folgenden Titelseite verfolgt die Katze schließlich die Maus und kommt ihr dabei bereits bedrohlich nahe.

Auf der ersten Doppelseite konnte sich die Mäusemutter ins Mauseloch in Sicherheit bringen, doch durch das Loch der Höhle blickt die bedrohliche Katze. Um die Gefahr zu verdeutlichen, ist allein deren Auge schon fast so groß wie der Höhleneingang. Die Mäusemutter berichtet mit vor Schreck geweiteten Augen ihren Mäusekindern, denen gleichfalls die Angst ins Gesicht geschrieben steht: „Oje, die Katze, die Katze, die Katze ist hinter mir her, ich habe solche Angst bekommen“ (Schami/Schärer 2013: 1). Auf der Textebene führt die auktoriale Erzählerinstanz nun die Heldin Mina, die Tochter der Mäusemutter, ein. Sie ist die Einzige, die keine Furcht zeigt. Verwundert fragt sie: „Wo ist sie denn?“ (Schami/Schärer 2013: 1). Sie meint damit nicht die Katze – die ist ja noch vor dem Mauseloch zu sehen –, sondern die Angst, denn Mina weiß



nicht, was Angst ist. Mina versteht unter der Angst somit etwas Gegenständliches, das man auch sehen kann. Um eine Antwort auf ihre Frage zu erhalten, macht sich Mina auf den Weg, um die Angst zu suchen. Auf ihrer Suche begegnet Mina auf den kommenden Seiten unterschiedlichen Tieren, die in unterschiedlichen Habitaten auf verschiedenen Kontinenten beheimatet sind. Weder die Text- noch die Bildebene geben einen konkreten Hinweis darauf, wo genau sich die Maus während ihrer Reise befindet. Da manche Tiere, die Mina trifft, in mehreren Ländern beheimatet sind, lassen sich auch aufgrund der auftretenden Tiere keine Rückschlüsse auf den konkreten Handlungsort ziehen. „Nicht weit von ihrem Mauseloch [...]“ (Schami/Schärer 2013: 3) trifft die Maus auf der zweiten Doppelseite zunächst auf den Löwen.

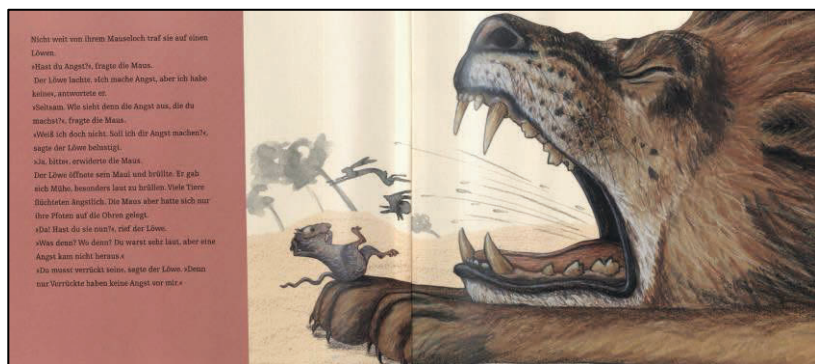


Abbildung 18: Zweite Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 3f.).

Auf der Textebene wird die Doppelseite im zweiten Satz mit Minas Frage „Hast du Angst?“ eingeleitet. Dieses Vorgehen ist bei allen Tierbegegnungen<sup>101</sup> in diesem Buch zu finden (vgl. Schami/Schärer 2013: 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 16), wodurch der Titel des Buches ein markantes Inhaltsstück bil-

<sup>101</sup> Einzige Ausnahme hierfür bildet die Schlange.

det, was die Rezipierenden hinsichtlich ihrer Erwartungshaltung entlastet. Der Löwe betont jedoch, er habe keine Angst, sondern er mache Angst. Bild- und Textebene weisen in diesem Fall ein komplementäres Verhältnis zueinander auf. Gerade durch das Größenverhältnis der beiden Tiere wird die Gefahr, die eigentlich vom Löwen ausgeht, deutlich: Aufgrund seiner enormen Größe im Vergleich zur kleinen Maus kann die rechte Seite der Doppelseite lediglich den Kopf des Löwen abbilden, während dieser brüllt und seine großen messerscharfen Zähne entblößt. Im Hintergrund sind schemenhaft zwei Hasen zu erkennen, die aufgrund des lauten Brüllens hastig fliehen. Auch die Textebene schildert das fluchthafte Verhalten anderer Tiere. Die Maus jedoch sitzt gelassen – ähnlich wie auf einem Liegestuhl in der Sonne mit verschränkten Armen hinter dem Kopf – auf der Pfote des Löwen und wartet geduldig darauf, dass die Angst aus dem Löwen herauskommt, wird aber enttäuscht. Im Anschluss daran begegnet Mina auf der dritten Doppelseite an einem Flussufer einem Nilpferd. Um auch hier die Größe des Tieres, das Mina trifft, zu verdeutlichen, erstreckt sich das Nilpferd über die ganze Doppelseite hinweg. Doch dies schüchtert die Maus gleichfalls nicht ein. Im Gegenteil: Sie traut sich ganz nah an das große Maul des Nilpferdes heran, um mit diesem zu sprechen. Auf der Textebene ist hierbei besonders der Vergleich von *Angst* und *Hunger* interessant, da das Nilpferd jenes Gefühl als „viel schlimmer“ (Schami/Schärer 2013: 6) beschreibt. Während fast alle Doppelseiten in diesem Werk ein monoszenisches Bild bieten, präsentiert die folgende Doppelseite ein plurszenisches Bild, da die Maus hier zwei unterschiedlichen Tieren begegnet: auf der linken Seite einem Stinktier, auf der rechten Seite einem Igel.



Abbildung 19: Vierte Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 7f.).

Die Landschaft im Hintergrund bietet dem\*der Leser\*in keine konkrete Abgrenzung der beiden Szenen; im Gegenteil, sie geht in beiden Bildern ineinander über, als würden sich die Szenen parallel zueinander – also nebeneinander – abspielen. Der\*die Leser\*in muss hier selbst erkennen, dass sowohl eine räumliche wie auch eine zeitliche Trennung stattfindet. Die beiden Tiere auf dieser Doppelseite informieren Mina über mögliche Schutzmaßnahmen, die gegen gefährliche Raubtiere wirken. Das Stinktier verspritzt sein „reichlich[es] Parfum“ (Schami/Schärer 2013: 7) und den Igel schützen seine „sechzehntausend Stacheln“ (ebd.: 8). Der Elefant, den Mina auf der folgenden Doppelseite trifft, erstreckt sich wieder über beide Seiten des Bilderbuches, um seine Größe zu verdeutlichen und die potentielle Gefahr zu unterstreichen, die für Mina besteht. Der\*die Leser\*in erfährt auf der Textebene ein mögliches Symptom der Angst: „[I]ch habe gehört, dass man Gänsehaut davon bekommt.“ (ebd.: 10). „[K]urz darauf“ (ebd.: 12) trifft Mina einen großen Hund. Die linke Doppelseite bildet im Vollbild den Kopf des Hundes ab, wodurch seine Ohren, seine Augen sowie seine großen Pfoten genau zu sehen sind. Die Schnauze des Hundes befindet sich auf der rechten Bildseite und ist dicht an den Bauch der Maus gepresst. Die Situation verschreckt Mina jedoch erneut nicht, sie streckt ihren Bauch willentlich und neugierig gegen die

Nase des Hundes, da dieser es riecht, „wenn jemand Angst [...] hat“ (ebd.: 12). Doch als er an Mina schnuppert, kann er keine Angst erkennen. Auf der siebten Doppelseite unterhält sich die Maus mit einer Grille, die die Angst personifiziert: „Warte, warte“, antwortete die Grille, „Anxt, Anxt ... was ist Anxt? Es hört sich an wie Axt oder so, aber es hört sich gut an. Vielleicht ist es auch ein Monster, ja genau, ein Anxt macht den anderen Angst.“ (ebd.: 13). Die Grille versteht das Wort Angst zunächst falsch und formt dieses um in „Anxt“, wodurch sie es mit einer Axt vergleichen könnte. Die Bildebene greift dies auf, indem auf dem schwarzen Hintergrund eine Kreidezeichnung des „Anxt-Monsters“ dargestellt ist. Die kindlich anmutende Zeichnung zeigt ein furchteinflößendes Monster, welches eine Axt in der Hand hält. Das Monster ist mit großen spitzen Zähnen sowie großen Ohren, die sogar an Hörner erinnern, ausgestattet und verfügt über scharfe Krallen an den Händen sowie Stacheln am ganzen Körper. Der schwarze Hintergrund verdeutlicht die Bedrohlichkeit des „Anxt-Monsters“. Im Anschluss daran trifft Mina auf eine Schildkröte, die Mina über die unterschiedlichen Arten von Angst informiert, indem sie verschiedene Phobien aufzählt. Die Schildkröte hält ihre Vorderfüße vor sich, was daran erinnert, dass sie ihre Füße zum Mitaufzählen verwendet. Die Maus blickt aufgrund dieser langatmigen Aufzählung sehr gelangweilt drein. Minas Ohren hängen leicht nach unten, ungeduldig schwingt sie mit ihrer rechten Pfote ihre Schwanzspitze im Kreis. Die Augen sind bereits geschlossen. Auf der Textebene erfahren die Leser\*innen zudem, dass Mina während des Monologs der Schildkröte vor Langeweile einschläft. Diese Seite bietet dem\*der Leser\*in einen durchaus anspruchsvollen Wortschatz, da zahlreiche Ängste thematisiert werden. So treten insbesondere für Kinder schwierige Begriffe, wie beispielsweise *Acacrophobie*, *Achluophobie* oder *Speksophobie*, auf. Hilfreich ist jedoch, dass die Schildkröte die unterschiedlichen Phobien jeweils in einem kurzen Nachtrag erläutert: „Acrophobie – Angst vor Höhe“ (Schami/Schärer 2013: 16). Interessant ist zudem die optische Gestaltung des Schrifttextes.

Auf dieser Seite befindet sich der größte Textanteil, was vor allem der Aufzählung der Schildkröte zu schulden ist. Während sich zu Beginn der Textpassage wieder die gewohnten Muster finden, indem das Tier kurz vorgestellt wird und Mina es fragt, ob es Angst habe, tritt in der Mitte des Textabschnittes die Phobienaufzählung auf. Diese Passage unterscheidet sich optisch von der regulären Textgestaltung: So wird ab der sechsten Zeile der Zeilenabstand verringert und die Schriftgröße nimmt von Zeile zu Zeile ab. Die Gestaltung des Textes hebt sich auch auf der folgenden Seite optisch von den anderen Seiten des Bilderbuches ab. Der Satz „‘Hallo, Kleine, suchst du was?’“ (Schami/Schärer 2013: 17f.) ist deutlich größer geschrieben als die bisherige Schriftgröße, wird leicht schräg angeordnet und erstreckt sich über beide Seiten der Doppelseite. Durch den ausschließlich weißen Hintergrund ist die schwarze Schrift noch deutlicher zu erkennen. Die Textgestaltung unterstreicht hier die bedrohliche Situation, die sich für Mina nun anbahnt. Mina beginnt nun endlich Anzeichen der Angst selbst zu erleben: „Plötzlich spürte sie Kälte in ihren Pfoten.“ (Schami/Schärer 2013: 18). Die Bildebene erweitert diese Symptome: Mina ist hier starr vor Schreck, was daran zu erkennen ist, dass sie offensichtlich in ihrer Bewegung innehält, da sie ein Bein in der Luft hält. Ihr Schwanz sowie ihre Vibrissen sind ängstlich gekräuselt, die Ohren legt sie an, die Augen sind vor Schreck geweitet und die „Finger“ ihrer Pfoten sind weit auseinandergespreizt. Die kurze Textpassage im unteren Bereich der rechten Seite der Doppelseite gibt mit dem Wort „zischeln“ (Schami/Schärer 2013: 18) bereits einen kurzen Hinweis darauf, welchem Tier die Maus auf der nächsten Doppelseite begegnet.



Abbildung 20: Zehnte Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 19f.).

Die grünschuppige Schlange erstreckt sich über beide Hälften der Doppelseite, kann jedoch nicht mit ihrem gesamten Körper dargestellt werden, was ihre im Vergleich zur Maus enormen Größe und damit die Gefahr, die von ihr ausgeht, unterstreicht. Ihre Zunge ist ähnlich wie ein Messer oder ein Schwert direkt auf Mina gerichtet, bereit, um jeden Moment zuzupacken. Um die Bedrohlichkeit der Situation zu steigern, ist hinter der Schlange ihr tiefschwarzer Schatten zu sehen, der um einiges größer als das Reptil selbst ist. Der Hintergrund reduziert sich auf ein kräftiges Rot, die Komplementärfarbe zur grünen Schlange. Dieses Signalrot verdeutlicht die gefährliche Situation, in der sich Mina nun befindet, und unterstreicht die im Text beschriebenen Symptome der Angst, die Mina nun endlich fühlt. Als einzige Seite im Buch ist der Text hier nicht in schwarz, sondern in weiß gedruckt. Auf diese Weise hebt sich diese Buchseite von den anderen ab und unterstreicht den Höhepunkt, auf dem sich die Geschichte nun befindet: Mina hat die Angst endlich gefunden. Im Gegensatz zu den anderen Tierbegegnungen fragt nun die Schlange die Maus, ob diese Angst hätte. Auf der darauffolgenden Doppelseite beantwortet Mina dies mit „Ich habe, ich habe sie gerade gefunden“ (Schami/Schärer 2013: 22). Zu sehen ist auf der linken Seite der Doppelseite lediglich die Schlange, die aufgrund ihrer Größe das ganze Bild füllt.

Ihr Maul ist weit aufgerissen, sodass ihre großen und spitzen Zähne zu sehen sind. Ihre Augen wechselten vom Orange der letzten Seite nun zu einem gefährlichen Rot, was erneut als Komplementärfarbe zu ihren grünen Schuppen gesehen werden kann. Ihr Körper ist so lang, dass sich dieser auch auf die rechte Doppelseite ausdehnt und in die Textbox hineinragt. Doch auch dieser Platz ist nicht ausreichend, sodass der ganze Körper der Schlange nicht auf die Doppelseite passt. Mina befindet sich nun nicht mehr links von der Schlange, sondern ist auf die rechte Seite gelaufen, ihr langgezogener Körper verdeutlicht diese Laufrichtung. Die Schlange reißt ihren Kopf nach rechts, um die Maus zu verfolgen. Auf der Textebene erfahren die Leser\*innen, dass der Maus die Flucht in letzter Minute gelingen und sie ihr Mauseloch rechtzeitig erreichen konnte. Dort befindet sich Mina auf der letzten Doppelseite, auf der sie sich in die rettenden Arme ihrer Mutter flüchtet.



Abbildung 21: Zwölfte Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 23f.).

Auf der linken Hälfte dieser pluriszenischen Doppelseite befindet sie neben dem Schrifttext die Mäusemutter, die Mina in ihren Armen hält. Der Hintergrund ist einem schlichten, jedoch warmen Beige gehalten, das eine behagliche Atmosphäre ausstrahlt und ein Gefühl von Sicherheit

vermittelt. Auf der Textebene erfährt der\*die Rezipient\*in, dass der Zusammenhalt in der Familie die Angst wieder vertreiben kann. So ist auf der rechten Seite der Doppelseite die Mäusefamilie im Vollbild abgebildet, die sich – alle mit einem Lächeln im Gesicht – eng aneinander kuschelt. Mina befindet sich in der Mitte des Bildes, eng umschlungen von ihren Geschwistern und ihrer Mutter. Der Hintergrund auf dieser Seite ist in einem dunkleren Beige, das schon fast in ein warmes Orange übergeht, gehalten, was ebenfalls Wärme und Sicherheit ausstrahlt. Mit braunen Kreidestrichen wurde ein Nest angedeutet, in das sich die Mäusefamilie zum Schlafen kuschelt.

#### *5.1.1.2 Begründung der Auswahl*

Ein geeignetes Bilderbuch für eine konkrete Unterrichtssituation auszuwählen, gestaltet sich als herausforderndes Unterfangen. Neben Thiele (2003b: 89f.) schlägt auch Kretzschmer (2010: 28-33) mehrere Impulse vor, die zur Vorbereitung einer solchen Auswahl bedacht werden können. In Orientierung an diesen möchte ich begründen, warum sich das eben analysierte Bilderbuch *„Hast du Angst?“*, *fragte die Maus* als Adaptionsvorlage für das Untersuchungsprojekt eignet und somit ausgewählt wurde: Das Bilderbuch zeigt sich zunächst als passend für das Unterrichtsszenario, da die behandelten Themen – wie sowohl von Thiele (2003b: 89) wie auch von Kretzschmer (2010: 29) gefordert –, insbesondere durch die Thematisierung der Angst mit seinen unterschiedlichen Facetten an den Lebensalltag der Lernenden anknüpfen. Die anthropomorphisierte Darstellung der Tiere bietet Identifikationspotenzial für die Kinder, sodass diese auch persönlich in die Handlung involviert werden. Gleichzeitig gelingt es dem Buch – wie von Kretzschmer gefordert –, „der kindlichen Fantasie Welten [zu öffnen], die den Horizont des Alltäglichen überschreiben, ohne ihn zu denunzieren“ (Kretzschmer 2010: 29), da durch die fantastischen Elemente die Fantasie der Lernenden angeregt wird.



Als Adaptionierungsgrundlage eignet sich das Bilderbuch in besonderem Maße, weil es den Lernenden ausreichend Spielraum in der Gestaltung eines Hörspiels lässt, das darüber hinaus die unterschiedlichen Sprachen bzw. Sprachvarietäten der Klassen berücksichtigen kann (aber nicht muss). Da der Handlungsort weder auf der Bild- noch auf der Textebene genau bestimmt werden kann und durch die handelnden Tiere mehrere Erdteile involviert werden, können die Lernenden die Gelegenheit wahrnehmen, mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten zu integrieren. Durch die ausschließlich in deutscher Sprache verfasste Adaptionierungsgrundlage erhalten die Kinder gleichfalls keine Vorgaben bzw. Einschränkungen für die Verwendung von weiteren Sprachen. Sie können auf ihre eigene Sprachenvielfalt zurückgreifen – sei dies nun in der inneren oder äußeren Mehrsprachigkeit angesetzt – und diese eigenständig integrieren, wenn sie das selbst möchten. Darüber hinaus werden die Kinder nicht darin eingeschränkt, selbstständig weitere Tiere, die sie kennen und für die sie sich begeistern, zu integrieren, da die auftretenden Tiere nicht ausschließlich einem Habitat zugeordnet werden können. Das Besondere an diesem Bilderbuch (vgl. Thiele 2003b: 89f.) besteht somit in den breiten Anknüpfungsmöglichkeiten, die das Werk bietet. Gezielt wurde hierfür die offene Adaptionsform (Maubach 2019; vgl. die Ausführungen in dieser Arbeit unter 2.2.2) gewählt, damit die Schüler\*innen den Wechsel der Medien bewusst gestalten und die Vielfalt der möglichen Zeichentypen verwenden können. Auf diese Weise können Sie die bestehende Geschichte auch um neue Handlungselemente erweitern, wodurch beispielsweise musikalische Ergänzungen sowie weitere Rollen berücksichtigt werden können.

Generell treten in der Erzählung sowohl parataktische wie auch hypotaktische Konstrukte auf, wodurch sich den Lernenden eine geeignete Vorlage bietet, die diese übernehmen oder verändern können. Der Wortschatz umfasst vor allem den Tierbereich, weshalb insbesondere tierspezifische Ausdrücke, wie beispielsweise *Pfoten*, *brüllen*, *schnuppern*, *zirpen*

oder *zischeln* auftreten, die an der Erfahrungswelt der Kinder ansetzen. Des Weiteren finden sich viele Wörter, die zum Wortfeld der Angst gehören, wie z.B. *Gänsehaut*, *Hals zudrücken*, *Herzklopfen*, *stottern* oder *bedrückende Enge*. Auch hier können die Lernenden auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen.

Die überwiegend monoszenische Gestaltung des Bilderbuches sowie die Abgeschlossenheit einer Tierbegegnung nach einer Doppelseite<sup>102</sup> bietet die Möglichkeit zur selbstständigen, vertieften Auseinandersetzung der jeweiligen Buchseiten in den Kleingruppen, sodass sich die Kinder – wie es Thiele (2003b: 89) fordert – am Arbeitsprozess beteiligen und einbringen können. Dadurch, dass die Begegnungen mit einem Tier auf einer Doppelseite behandelt werden, bietet sich den Lernenden eine nachvollziehbare Handlungsstruktur, die sie für ihre einzelnen Szenen übernehmen können. Auch dies bildet eine geeignete Basis dafür, weitere Tiere hinzuzufügen, da sich die Lernenden an der vorgegeben Verlaufsstruktur einer Szene orientieren können.

Durch den Transformationsprozess gelingt es dem Bilderbuch, die von Kretzschmer (2010: 29) geforderte „ästhetische Produktivität des Kindes anzuregen“. Die Gestaltung der Bilder unterstützt diesen Prozess, da Gefühle der Figuren sowie Atmosphäre bzw. Stimmung in der Erzählung durch die Bildgestaltung unterstützend dargestellt werden. Kretzschmer wirft zur Farbrege den Impuls mit ein, ob „die Farbe als Bedeutungs- und Stimmungsträger genutzt [wird]“ (Kretzschmer 2010: 32). Hierzu bietet das Bilderbuch Anknüpfungspunkte, die für die Transformation in ein Hörspiel gewinnbringend genutzt werden können: Die Farbgebung entscheidet maßgeblich die jeweilige Stimmung der Bilderbuchseiten. So verstärken Komplementärfarben – wie beispielsweise die Positionierung der grünen Schlange vor einem roten Hintergrund – Konfliktsituationen

---

<sup>102</sup> Eine Ausnahme bildet hierbei erneut die Begegnung mit der Schlange, die sich über drei Doppelseiten hinweg zieht.

und verstärken somit illustrierend die jeweilige Atmosphäre der unterschiedlichen Szenen. Das raffinierte Zusammenspiel von Bild und Text bildet demnach eine anregende Grundlage zur Transformation des visuellen Mediums in eine ausschließlich akustische Komponente.

Alles in allem bietet das Bilderbuch somit zahlreiche Anknüpfungspunkte, die gewinnbringend zur Transformation in das ausschließlich akustische Medium Hörspiel genutzt werden können, weshalb es schließlich als Adaptiongrundlage ausgewählt wurde.

### **5.1.2 Unterrichtsverlauf**

Das Untersuchungsprojekt fand in einer vierten Klasse einer Bamberger Grundschule statt. In eine Universitätsveranstaltung eingebettet, wurde es von sieben Studierenden begleitet, die die Unterrichtsstunden in der Klasse durchführten. Das Projekt erstreckte sich insgesamt über sieben Schultage, die sich auf drei Schulwochen verteilten. An diesen Schultagen standen jeweils zwei bzw. drei Schulstunden zur Verfügung. Lediglich an den beiden letzten Schultagen konnte der ganze Schultag ausgenutzt werden. Der Aufbau der Sequenz orientiert sich nach der Erarbeitung der Adaptionsvorlage an den Schritten Baaders (2016) (welche unter 2.2.1 erläutert wurden). Begleitend zum Unterricht bearbeiteten die Lernenden das Lerntagebuch, mit dessen Hilfe sowohl das Vorwissen der Lernenden als auch der reflektierte Lernzuwachs schriftlich erhoben wurde.

Das Unterrichtsprojekt begann zunächst damit, dass sich die Studierenden und die Schüler\*innen kennenlernten. Dabei wurde insbesondere das Ziel verfolgt, dass sich die Lernenden mit ihren unterschiedlichen Sprachen auseinandersetzen. Mithilfe verschiedener Spiele, die in einem Stehkreis stattfinden konnten, berichteten die Schüler\*innen von sich selbst und reflektierten gemeinsam, welche Sprachen sie sprechen können. Mithilfe des Impulses eines Studierenden, er spräche hauptsächlich

Schwäbisch, wurden die Kinder auch dazu angeregt, über unterschiedliche Varietäten des Deutschen nachzudenken. Wie die Auswertung des Lerntagebuches, wozu die Schüler\*innen am Ende dieser Stunde *Station 1* bearbeiteten, zur genaueren Beschreibung der Lerngruppe zeigen wird, wurden sich immerhin zwei der Lernenden darüber bewusst, dass sie Fränkisch sprechen, weshalb sie dies in ihrem Lerntagebuch verzeichneten (vgl. 5.2.1).

Im Anschluss daran wurden die Schüler\*innen mit dem Bilderbuch vertraut. Dieses wurde in Abschnitten gemeinsam gelesen, indem auch die Bilder ausgiebig betrachtet und interpretiert wurden. Die Lernenden bauten einen Bezug zum zentralen Thema des literarischen Werkes auf, indem sie über Dinge sprachen, die ihnen Angst machten. Sie tauschten sich darüber aus, wie sich diese Angst äußert, wie sie sich dabei fühlen, um sich schließlich Strategien zu erarbeiten, die die Angst bei ihnen wieder vertreiben können. Abschließend sollten die Schüler\*innen überlegen, welche Möglichkeiten der Weiterarbeit mit dem Bilderbuch denn von ihnen umgesetzt werden könnten. Da den Kindern im Vorfeld bereits von der Lehrkraft kommuniziert wurde, die Studierenden würden ein Hörspiel mit ihnen gestalten, kamen einige Schüler\*innen schnell auf die Idee, dass die Klasse das Bilderbuch als Hörspiel aufnimmt. Interessanterweise wurde dies bereits von den Kindern selbst mit dem Zusatz versehen, in dem Hörspiel dürfen auch mehrere Sprachen verwendet werden. Auf Nachfrage einer Studentin gab die Schülerin an, dass sie sich dies denke, da zu Beginn des Projekts so viel über Sprachen gesprochen wurde.

Im Anschluss daran erhielt die Klasse eine knappe Einführung in den Aufbau eines Hörspielskripts. Zu Beginn der Stunde durften die Lernenden zunächst *Station 2* des Lerntagebuches ausfüllen, um ihr Vorwissen zu diesem Thema zu sammeln. Hierbei wurde neben den privaten auch die schulischen Erfahrungen mit Hörspielen abgefragt. Darüber hinaus

durften die Lernenden sich zu ihrer Einstellung zu mehrsprachigen Hörspielen äußern. Anschließend wurde den Lernenden ein selbsterstelltes kurzes Hörspiel der Studentin vorgespielt, woraufhin die Schüler\*innen unterschiedliche Bestandteile des Mediums in einer Mindmap sammeln konnten: Hierbei fiel den Lernenden bereits auf, dass neben Geräuschen auch kleine Musikelemente zu hören waren. Darüber hinaus konnten die Kinder zwei unterschiedliche Sprecher\*innen heraushören. Aufbauend auf diesen Überlegungen erhielten die Lernenden einen kurzen Auszug des Hörspielskriptes, das sie zu Beginn anhören konnten. Dieses Hörspielskript folgte hierbei bereits den formalen Konventionen, die unter 4.5.2 für diese Arbeit beschrieben wurden. Da dies für die Schüler\*innen die erste Begegnung mit dieser Textsorte ist, durften sie zunächst gemeinsam mit ihrem\*r Partner\*in den Text nach Auffälligkeiten untersuchen. Dabei fiel ihnen insbesondere auf, dass zu Beginn jeder Passage der Rollename in Großbuchstaben geschrieben wird. Darüber hinaus bemerkten die Lernenden, dass der Text in wörtlicher Rede verfasst, jedoch ohne die dazu gehörigen Anführungszeichen abgebildet ist. Schließlich bemerkten sie die Regie- bzw. Geräuschanweisungen, die in Sternchen eingefügt wurden. Mithilfe dieser Erkenntnisse konnte die Studentin gemeinsam mit den Lernenden die zentralen Begrifflichkeiten (wie z.B. *Rollename*) erarbeiten, was schließlich mithilfe eines Merkarbeitsblattes vertieft werden konnte. Auf diese Weise entdeckten die Lernenden Schritt für Schritt die unterschiedlichen Zeichensysteme *Sprache*, *Geräusche* und *Musik*, die sie später gleichfalls in ihr eigenes Hörspiel integrierten. Danach durften die Schüler\*innen den Text zunächst in Partnerarbeit szenisch lesen. Abschließend trugen einige der Kinder den Text im Plenum vor.

Danach erfolgte die Erstellung des Hörspielskriptes, wozu die Lernenden in insgesamt sieben Kleingruppen – bestehend aus drei bzw. vier Schüler\*innen – geteilt (Kleingruppe A bis Kleingruppe G) wurden, die jeweils

von einer Studentin bzw. einem Studenten begleitet wurden. Den unterschiedlichen Kleingruppen wurden verschiedene Seiten des Bilderbuches zugeteilt, auf deren Grundlage die Kinder gemeinsam das Hörspielskript erstellten. Es erfolgte eine gleichmäßige Verteilung der Bilderbuchseiten, sodass jede Gruppe auf mindestens eine Buchseite zurückgreifen konnte. Dieser Schritt lässt sich unterteilen in die Phase des Planens, in der die Lernenden mithilfe einer Mind-Map Ideen sammeln konnten, in die Formulierungsphase, in der die Lernenden ihre Ideen aufschrieben und ausformulierten, sowie einer Überarbeitungsphase.

Die Stunde, in der die Lernenden ihre Ideen planen konnten, begann zunächst mit dem Ausfüllen der *Station 3* des Lerntagebuches. Hierbei sollten die Lernenden ihre Erfahrungen mit dem Schreiben in anderen Sprachen sowie mit dem kollaborativen Schreiben reflektieren. Danach stieg der Student mit dem stummen Impuls von Bildern des behandelten Bilderbuches, die in falscher Reihenfolge an der Tafel angebracht waren, in den Inhalt der Stunde ein. Mit diesem Schritt sollte ein Bogen zur Erarbeitung des Bilderbuches geschlagen werden, indem die Lernenden damit ihr Vorwissen aktivierten. Auf diese Weise wurde der Inhalt des Bilderbuches mit den zentralen Stationen wiederholt. Im Anschluss daran versammelte sich die Klasse im Stehkreis, in dessen Mitte die Tiere des Bilderbuches in Form von Bildkarten lagen. Daneben waren Weltkarten mit den Habitaten der Tiere des literarischen Werkes ausgelegt. Gemeinsam überlegten die Lernenden, welche Weltkarte zu welchem Tier passen könnte, um zu reflektieren, dass die Protagonisten des Buches auf der ganzen Welt verstreut sind und somit auch mehrere Sprachen sprechen könnten. Auf diese Weise konnte eine Verknüpfung zu den Kennenlernspielen sowie zu der von den Schüler\*innen aufgestellten Zielangabe hergestellt werden. Nach einer kurzen Bewegungspause, in der sich die Lernenden wie diese Tiere bewegten, um sich bereits in die Tiere einfühlen zu können, gingen die Schüler\*innen zurück an ihren Platz. Die Sitzordnung der Klasse war mit Gruppentischen gelöst, an denen jeweils drei bis

vier Kinder Platz fanden. Jeder dieser Gruppentische wurde somit zu einer Kleingruppe, die gemeinsam einen Teil des Hörspielskriptes erstellt. Die reguläre Sitzordnung wurde für das Projekt beibehalten, da an jedem Gruppentisch mindestens ein Kind saß, das neben dem Deutschen auch eine weitere Sprache sprach. Darüber hinaus fanden sich in einigen Gruppen gleichfalls Kinder, die auch Varietäten des Deutschen sprachen. An ihrem Gruppentisch fanden die Lernenden zunächst ein kleines Rätsel zu dem Tier, über das ihre Kleingruppe einen Skriptteil verfassen durfte. Nachdem die Lernenden das Rätsel gelöst hatten, erhielten sie von den Studierenden die zum Tier passende Bilderbuchseite (vgl. zur Aufteilung der Bilderbuchseiten Ausführungen zur Datenaufbereitung 5.2.2). Mithilfe einer Mindmap sollten die Schüler\*innen ihre Szene zunächst planen. Dabei wurde jede Kleingruppe von einem Studierenden betreut, der die Kinder hierbei mit den Impulsen *„Wer könnte in eurer Szene auftreten?“*, *„Welche Eigenschaften hat dieses Tier?“*, *„Welche Sprachen könnten die Tiere sprechen?“* oder *„Vor was oder vor welchen Tieren könnten die Tiere Angst haben?“* bei Bedarf unterstützte. Am Ende dieser Phase durfte jede Kleingruppe ihre Mindmap der Klasse präsentieren, um bereits ein kurzes Feedback ihrer Mitschüler\*innen zu erhalten. Abschließend wurde zunächst die Arbeit in der Kleingruppe reflektiert, wodurch die Lernenden bereits Impulse zur guten Zusammenarbeit herausarbeiten konnten, um danach *Station 4.1* des Lerntagebuches auszufüllen und die kollaborative Planungsphase individuell auszuwerten.

In der nächsten Stunde stand die Formulierungsphase des Hörspielskriptes im Mittelpunkt. Hierzu wiederholte die Studentin zunächst die Bestandteile dieser Textsorte, um die Formalitäten in Erinnerung zu rufen. Anschließend durften die Lernenden mit der Schreibphase beginnen. Die jeweiligen Studierenden betreuten erneut „ihre“ Kleingruppe, um sicherzustellen, dass die Phasen des Schreibprozesses durchlaufen werden. Sie griffen jedoch nicht von sich aus in die Produktion des Textes ein, sondern standen unterstützend zur Seite, wenn beispielsweise die richtige

Schreibung eines Wortes erfragt wurde. Wenn eine Kleingruppe nicht weiterkam, konnten sie die Studierenden um Hilfe bitten, wenn es beispielsweise um die richtige Gestaltung des Hörspielskriptes ging. Darüber hinaus motivierten die Studierenden die Lernenden hin und wieder dazu, doch auch weitere Sprachen in ihr Skript einzubringen. Die Kleingruppen formulierten somit zunächst die Skriptteile zu den ihrer Gruppe zugeteilten Bilderbuchseiten. Schnelle Gruppen durften darüber hinaus aufgrund des offenen Adoptionsformates eigene Szenen erstellen, in denen die Maus anderen Tieren begegnet, die im Buch nicht auftreten. Um keine Tiere doppelt zu verwenden, notierten die Schüler\*innen, sobald sie in einer Szene ein neues Tier fokussierten, dieses an der Tafel. Im Verlaufe dieser Formulierungsphase entstanden somit die ersten Skriptentwürfe. Die Lernenden durften dabei ihre Ideen selbst notieren. Um zu erkennen, welches Kind welche Passage verfasst hatte, schrieben die Lernenden in einer selbstgewählten Farbe. Am Ende dieser Phase durften die Lernenden den kollaborativen Schreibprozess erneut mit dem Lerntagebuch reflektieren, indem sie *Station 4.2* im Lerntagebuch ausfüllten. Die Lernenden überlegten mithilfe des Fragebogens, bei welchen Aspekten das gemeinsame Schreiben sie besonders unterstützte.

Im Anschluss daran sollten diese Entwürfe in weiteren Stunden mithilfe einer Checkliste überarbeitet werden. Den Kindern standen dabei folgende Hilsimpulse zur Verfügung:

- *Werden die Regeln des Skriptes eingehalten?*
  - Steht der Name der Rolle in Großbuchstaben?
  - Steht hinter dem Namen der Rolle in Klammern, wie etwas gesagt wird?
  - Steht die Regieanweisung in Sternchen?
- *Haben wir auf die Rechtschreibung geachtet?*
- *Hört sich der Text gesprochen gut an?*



- *Ist der Text nachvollziehbar? Versteht man ihn als Hörer ohne Hintergrundwissen?*

Auf diese Weise sollten die Schüler\*innen insbesondere darauf achten, ob sie die Textsorte Hörspielskript adäquat umsetzen konnten. Hierzu zählt gleichfalls, dass der entstandene Text für die Leser\*innen während der Aufnahme verständlich geschrieben ist, weshalb sie auch die richtige Umsetzung der Orthografierregeln prüften. Da der Text Mündlichkeit simulieren soll, achteten die Lernenden darauf, ob ihre Figurenredenpassagen den Eindruck von Mündlichkeit erwecken. Ein weiterer Schwerpunkt während der Überarbeitung liegt auf der Nachvollziehbarkeit ihrer Texte. Die Lernenden überprüften, ob ihr zukünftiges Publikum ihre Überlegungen während des Hörens verstehen kann. In dieser Phase erstellen die Schüler\*innen die zweiten und dritten Skriptentwurfsetappen. Am Ende reflektieren die Lernenden abschließend erneut, bei welchen Aspekten der Überarbeitung ihnen das gemeinsame Arbeiten besonders geholfen hat.

Nach der gemeinsamen Rollenzuweisung erarbeiteten sich die Lernenden mit den Studierenden einen Aufnahmeplan, in dem sie festlegten, wann welche Passagen des gesamten Hörspielskriptes aufgenommen werden. Bei der Rollenzuweisung wurde hierbei auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden – wie von Baader (2016) vorgeschlagen – geachtet: So übernahmen die mehrsprachigen Passagen die Kinder, die die aufgeführte Sprache auch sprechen.

Im Anschluss daran erfolgte schließlich die Aufnahme in Orientierung an dem zuvor festgelegten Aufnahmeplan. Hierbei standen zwei Aufnahmegeräte zur Verfügung, um mit einem die Textpassagen, mit einem anderen die Geräuschpassagen aufzunehmen. Hierzu konnten zwei zusätzliche Räume verwendet werden, um eine möglichst störungsfreie Umgebung zur Aufnahme zu gestalten. Der Aufnahmetag begann zunächst mit einer gemeinsamen Aufwärmphase im Plenum. Die Lernenden lockerten

zunächst mit Sprachübungen ihre Stimme, um im Anschluss daran das deutliche Sprechen mit Zungenbrechern zu üben. Danach gingen die Schüler\*innen wieder in ihren Kleingruppen mit den jeweiligen Studierenden zusammen. Gemeinsam bereiteten sie sich auf ihre Rolle vor, indem sie bis zu ihrem „Auftritt“ ihre Textpassagen übten. Wie Baader (2016) empfiehlt, können die Lernenden hier individuell Notizen hinzufügen, um ihre Roller später wirkungsvoll zu gestalten. Darüber hinaus durfte jede der Kleingruppen zusammen auf einem DIN A3 Papier Szenen aus dem Hörspiel zeichnen, welche abschließend für ein CD-Cover am PC zusammengefügt wurden. Abschließend durften sie mit *Station 5* das Lerntagebuch zu Ende führen. Hier wurden zentrale Aspekte des Projektes erneut aufgegriffen, um eine mögliche Veränderung bei den Schüler\*innen festzustellen. So sollten sie zunächst in eigenen Worten beschreiben, was ein Hörspiel ist, um anschließend den Impuls zu den mehrsprachigen Hörspielen erneut zu beantworten. Anschließend wurde das mehrsprachige sowie das gemeinsame Schreiben erneut reflektiert.

Das Schneiden und Mixen der Szenen übernahmen die Studierenden. Sie bearbeiteten dabei die Szenen der Kleingruppen, die sie während des Schreibprozesses betreuten. Im Anschluss daran wurden die Szenen von mir zu einem gesamten Hörspiel zusammengefügt, welches abschließend den Schüler\*innen zu einem gesonderten Termin präsentiert wurde.

Mit dem Unterrichtsprojekt wird somit insbesondere das Ziel verfolgt, die Lernenden mit der für sie neuen Textsorte Hörspielskript vertraut zu machen, sodass diese selbstständig in Kleingruppen ein Hörspielskript erstellen können. Sie demonstrieren, dass sie die unterschiedlichen Bestandteile berücksichtigen und anwenden können. Darüber hinaus reflektieren sie gezielt die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, indem sie in ihren medial schriftlichen Skripten

Mündlichkeit simulieren. Durch die Möglichkeit, auch ihre Herkunftssprachen zu verwenden, setzen sie diese bewusst ein. Dabei handeln sie im gemeinsamen Gespräch in den Kleingruppen den Umfang der mehrsprachigen Passagen aus. Da sie gleichzeitig die Rolle von Schreiber\*innen und Leser\*innen einnehmen, gelingt es ihnen möglicherweise leichter, in ihren Textentwürfen die Rezipierenden ausreichend zu berücksichtigen. Dies könnte sich sowohl in den mehrsprachigen Passagen wie auch in der adäquaten Einführung der handelnden Figuren äußern. Sie würden dann die unterschiedlichen Bestandteile so formulieren, dass Rezipierende, die die Adaptiongrundlage nicht kennen, dem Hörspiel folgen können und dieses auch verstehen.

### **5.1.3 Untersuchungsdesign**

Die hier dargelegte Untersuchung setzt sich zum einen aus der Analyse der Hörspielskripte, die im eben beschriebenen Projekt entstanden sind, sowie aus einem projektbegleitenden Fragebogen zusammen. Den Schwerpunkt stellt in dieser Arbeit die Auswertung der Textprodukte der Kinder dar, während der Fragebogen lediglich einen illustrierenden Charakter einnimmt.

#### **5.1.3.1 Analyse der Hörspielskripte**

Mithilfe der Hörspielskripte möchte ich einen Zugang zur kindlichen Perspektive erhalten. Hierbei orientiere ich mich u.a. an Bär und Uhl (2018), die vier unterschiedliche Zugänge aufzeigen, die die Erforschung der kindlichen Perspektiven beim Schreiben von Texten ermöglichen.

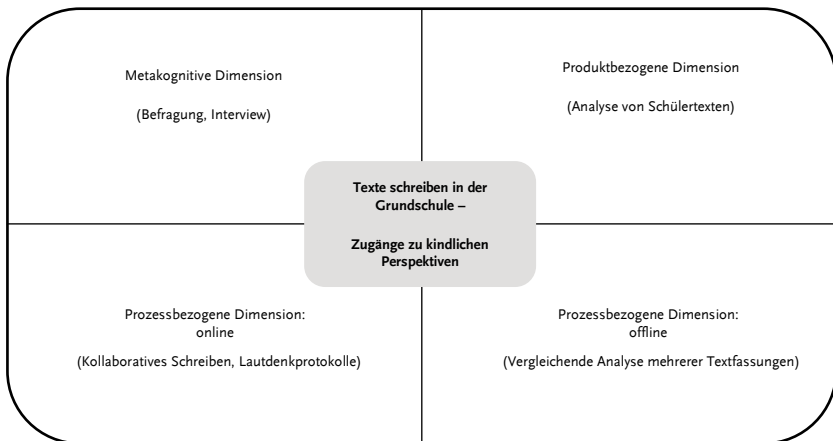


Abbildung 22: Dimensionen der Erforschung von kindlichen Perspektiven auf das Texteschreiben (Bär/Uhl 2018: 17).

Mithilfe der metakognitiven Dimension gelingt es den Forschenden durch Befragungen oder Interviews Rückschlüsse auf kindliche Vorstellungen vom Textschreiben zu ziehen. Darüber hinaus kann man sich diesen über die produktbezogene Dimension nähern, indem Schüler\*innentexte analysiert werden. Dabei werden die Textprodukte als „das Resultat eines komplexen Textproduktionsprozesses“ eingeordnet, „mit denen Aufschlüsse über kindliche Perspektiven auf das Texteschreiben gewonnen werden können“ (Bär/Uhl 2018: 17). Schließlich ist die prozessbezogene Dimension zu nennen, die wiederum in zwei Bereiche gegliedert werden kann: Bär und Uhl differenzieren zwischen einem Online- sowie einem Offline-Zugang. Letzterer nimmt verschiedene Textentwürfe in den Blick, um im Vergleich dieser Erkenntnisse zu verzeichnen. Betrachtet man die Online-Zugänge, so stehen die mündlichen Gespräche der Lernenden (z.B. Lautdenk-Protokolle, kollaborative Schreibverfahren), die während der Textproduktion entstehen, im Vordergrund.

In der vorliegenden Untersuchung möchte ich Einsichten in die kindlichen Perspektiven erhalten, indem ich mich sowohl über die produkt- wie auch die (offline) prozessbezogene Dimension nähere. Ich analysiere die

Textprodukte, die während des Untersuchungsprojektes entstanden, und berücksichtige dabei die unterschiedlichen Textentwürfe (Erstentwurf, Zweitentwurf sowie Drittentwurf<sup>103</sup>). Auf diese Weise werden in der vorliegenden Untersuchung die im Rahmen des Projektes entstandenen unterschiedlichen Szenen des Hörspielskriptes ausgewertet. Im Vordergrund dieser Untersuchung steht somit die Analyse der Hörspielskripte der Kleingruppen. In Orientierung an das Züricher Analyseraster (u.a. Nussbaumer/Sieber 1994a) sowie an den Kriterien für eine schreibförderliche Rückmeldung und Beurteilung von literarischen Schüler\*innentexten (Abraham/Bräuer/von Brand 2022) werden dabei drei Untersuchungsschwerpunkte fokussiert: Einen **ersten Schwerpunkt** stellt die Textqualität hinsichtlich der Umsetzung der für die Lernenden neuen Textsorte Hörspielskript dar. Hierbei werden insbesondere die formale Gestaltung eines Hörspielskriptes sowie die Auffälligkeiten im Umgang mit akustisch nicht umsetzbaren Passagen fokussiert. Daneben stellt die sprachliche Gestaltung der Skripte einen zentralen Aspekt dar, der die Integration simulierter Mündlichkeit in den Mittelpunkt rückt. Es soll untersucht werden, welche Strategien die Lernenden verwenden, um Mündlichkeit in ihren Textteilen zu simulieren. Den **zweiten Schwerpunkt** dieser Untersuchung bildet gleichfalls die Textqualität, in diesem Fall hinsichtlich der Berücksichtigung der Rezipierenden in den Hörspielskripten. Hierbei wird insbesondere untersucht, wie es den Lernenden gelingt, die Rezipierenden zu bedenken, sobald Figuren eingeführt und Orte bzw. die Atmosphäre veranschaulicht werden. Zeichnen sich die Szenen hier durch eine klare Rezipientenführung aus oder sind diese so gestaltet, dass es den Rezipierenden schwerfällt, sie nachzuvollziehen? Dies beinhaltet auch, wie die Lernenden die Rezipierenden in den mehrsprachigen Passagen berücksichtigen. Da die Kleingruppen sprachlich heterogen zusammengesetzt sind, befinden sich in jeder Kleingruppe Schüler\*innen, die auf eine unterschiedliche Sprachbiographie zurückgreifen können.

---

<sup>103</sup> Diese Aufteilung wird unter 5.2.3 genauer erläutert.

Indem die Lernenden während der Textproduktion sowohl die Rolle von Schreiber\*innen als auch von Rezipient\*innen einnehmen, besteht die Hypothese darin, dass es ihnen leichter fällt, solche Passagen zu identifizieren, die für Rezipienten sprachlich nicht nachvollziehbar sind. Schließlich werden im **dritten Schwerpunkt** die mehrsprachigen Passagen als sprachliches bzw. inhaltliches Wagnis in den Hörspielskripten noch einmal genauer analysiert. Dabei wird insbesondere untersucht, ob und in welchem Umfang diese eingesetzt wurden. Darüber hinaus ist Gegenstand des Interesses, welche Schüler\*innen diese Passagen geschrieben haben.

Die Untersuchungsmethode *Analyse* bietet einige Vorteile, weshalb zum Verfassen dieser Arbeit darauf zurückgegriffen wurde. Indem alle im Projekt entstandenen Textentwürfe berücksichtigt werden, können die unterschiedlichen Entwicklungen, die bei den Lernenden (nicht) zu verzeichnen sind, nachvollzogen werden. Durch diese Berücksichtigung werden konkrete Änderungen in den unterschiedlichen Entwürfen sichtbar, wodurch ein Einblick in die Denkprozesse der Schüler\*innen möglich ist. Dadurch, dass die Lernenden unterschiedliche Farben zum Schreiben verwenden, kann nachvollzogen werden, wer welche Passage aufschreibt. Auf diese Weise wird gleichfalls die Zusammenarbeit unter den Schüler\*innen sichtbar, wenn sich beispielsweise die Kleingruppenmitglieder das Aufschreiben eines Satzes aufteilen. Neben diesen Chancen, die die Untersuchungsmethode *Analyse* zur Verfügung stellt, offenbaren sich jedoch auch Grenzen. So können mithilfe dieser Methode die Gespräche zwischen den Lernenden nicht erfasst werden, die zusätzliche Hinweise auf den Verlauf der gemeinsamen Schreibphase geben könnten. Der Schreibprozess kann somit nur anhand der unterschiedlichen Textentwürfe nachvollzogen werden. Auch die Beweggründe zu einzelnen Änderungen werden nicht deutlich.

### 5.1.3.2 Fragebogen für Lernende (Lerntagebuch)

Um weitere Einblicke in die Beweggründe der Lernenden während des Schreibens zu erhalten, wurde während der Durchführung des Projektes ein begleitender Fragebogen von den Lernenden ausgefüllt, der die unterschiedlichen Stationen des Projektes abbildet. Damit der Fragebogen in den Unterrichtsverlauf integriert werden kann, wurde dieser in Form eines Lerntagebuches präsentiert, weshalb er auch in dieser Arbeit mit dem Begriff *Lerntagebuch* bezeichnet wird, sobald Passagen aus diesem zitiert werden. Mithilfe der konkreten Impulse reflektieren die Lernenden ihren Lernprozess und machen ihre einzelnen Lernschritte sichtbar. Ziel ist es hierbei, konkrete Einblicke in die Arbeitsweisen der Schüler\*innen zu gewinnen, um bestimmte Erkenntnisse der Analyse zu illustrieren. Der Fragebogen nimmt somit keinen Schwerpunkt in dieser Untersuchung ein, sondern fungiert als illustrierendes Element neben der Analyse. Zusätzlich gibt er genauere Informationen zu den Schüler\*innen in der Untersuchungsklasse, wodurch auch Einblicke in deren Lernstand gewährleistet sind. Ein großer Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die Verfasserin dieser Arbeit auf diesem Wege Einblicke in die Einstellungen der Kinder erhält, wodurch einige Rückschlüsse auf die Ergebnisse der Textanalyse gezogen werden können. Dennoch müssen die Ergebnisse auch kritisch begutachtet werden, da es teilweise der Fall sein kann, dass die Lernenden einer sozialen Erwünschtheit entsprechend antworten.

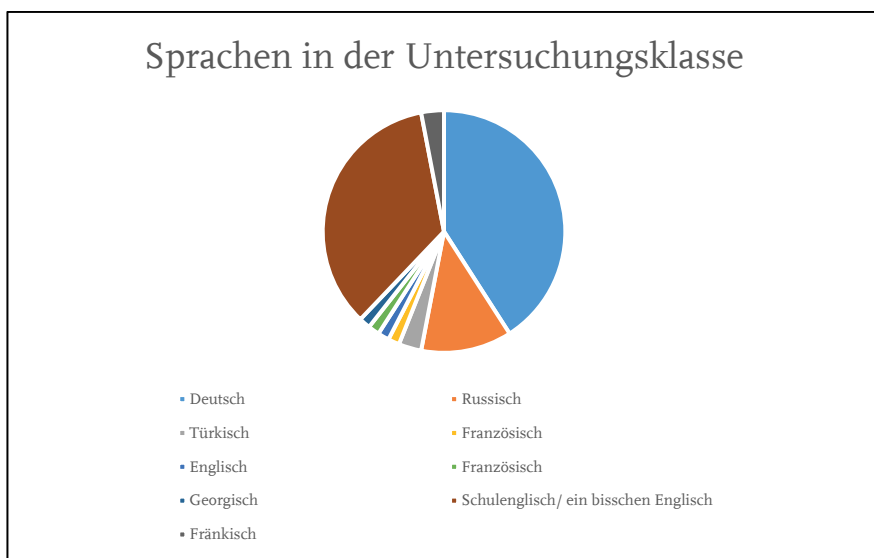
## 5.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung

### 5.2.1 Konkretisierung der Untersuchungsklasse

Mithilfe des Lerntagebuchs ist es möglich, die Untersuchungsklasse genauer zu konkretisieren. Die Klasse, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, setzt sich aus insgesamt 27 Schüler\*innen zusammen. Um die Anonymität zu wahren, erhält jede\*r der Lernenden für diese Arbeit

ein Pseudonym. Die Namen der Schüler\*innen orientieren sich dabei an den Buchstaben, die den Kleingruppen zugeteilt werden: So beginnen beispielsweise alle Pseudonym-Namen der Kleingruppe A mit dem Buchstaben <a>. Die Geschlechter bleiben bei der Namensgebung gleich. Die Kürzel (m) und (e) hinter den Namen geben den Hinweis darauf, ob das Kind mehrsprachig (m) oder einsprachig (e) aufgewachsen ist.

### *Vorhandene Sprachen in der Klasse*



*Abbildung 23: Sprachen in der Untersuchungsklasse. Eigene Darstellung.*

13 der Lernenden wachsen neben dem Deutschen mit einer weiteren (Aaron (m), Anton (m), Amalia (m), Bianca (m), Bastian (m), Christian (m), Celine (m), Diana (m), Daniela (m), Frederik (m), Gabriela (m), Gerda (m)) oder zwei weiteren Sprachen (Emil (m)) auf, weshalb sie – im Sinne der äußeren Mehrsprachigkeit – unter die Gruppe der mehrsprachigen Kinder zusammengefasst werden. In dieser Gruppe sprechen acht



der Lernenden **Russisch** (Anton (m), Aaron (m), Daniela (m), Diana (m), Emil (m), Frederik (m), Gabriela (m), Gerda (m)), zwei **Türkisch** (Bastian (m), Celine (m)), eines **Französisch** (Amalia (m)), eines **Englisch** (Christian (m)), eines **Rumänisch** (Bianca (m)) und eines **Georgisch** (Emil (m)). Die Lernenden Amalia (m), Anton (m), Bianca (m), Diana (m) und Gerda (m) geben zudem an, **Englisch** sprechen zu können. Nach einem Gespräch der mit der Lehrkraft wurde hierzu erörtert, dass die Schüler\*innen dies in der Schule lernen, weshalb hier vermutlich das Schulenglisch gemeint ist. Celine (m), Bastian (m), Frederik (m) und Gabriela (m), differenzierten dies mit der Angabe, sie sprechen „ein bisschen Englisch“ (vgl. Lerntagebuch Frederik (m), Gabriela (m), Celine (m), Bastian (m), Item 1a).

Die übrigen 14 Schüler\*innen der Klasse (Ava (e), Ben (e), Birgit (e), Clara (e), Calvin (e), Daphne (e), Edgar (e), Erwin (e), Eduard (e), Flora (e), Fiona (e), Finn (e), Georg (e), Gregor (e)) wachsen einsprachig auf. So nennen diese unter dem *Item 1a) Diese Sprachen sprechen ich* alle die Sprache **Deutsch**. Interessanterweise geben gleichfalls viele dieser Lernenden an, neben dem Deutschen **Englisch** sprechen zu können, da sie dies in der Schule lernen. Ähnlich wie zuvor die mehrsprachige Gruppe geben auch hier zehn der Schüler\*innen (Ben (e), Birgit (e), Calvin (e), Clara (e), Daphne (e), Eduard (e), Flora (e), Fiona (e), Georg (e), und Gregor (e)) an „ein bisschen Englisch“ sprechen zu können, Erwin (e) und Ava (e) nennen gleichfalls Englisch, grenzen dies jedoch nicht ein. Auffallend ist zudem, dass nur zwei der Lernenden Eduard (e) und Georg (e) die innere Mehrsprachigkeit in ihrer eigenen Einschätzung berücksichtigen und angeben, auch „**Fränkisch**“ zu sprechen.

## Sprachniveau der Lernenden

Deutsch lernen neun der mehrsprachig aufwachsenden Kinder (Amalia (m), Anton (m), Aaron (m), Bastian (m), Bianca (m), Celine (m), Emil (m), Frederik (m), Gabriela (m), Gerda (m)) seit ihrer Geburt, zwei Lernende (Christian (m), Diana (m)) wurden mit der deutschen Sprache mit drei Jahren konfrontiert und eines der Kinder (Daniela (m)) mit sechs Jahren. Emil (m) lernt, seit er acht Jahre alt ist, Deutsch. Um das Niveau der jeweiligen Sprache konkreter einordnen zu können, sollten die Schüler\*innen angeben, mit welchen Sprachen sie folgende Situationen bewältigen können:

- *Item 1c) In diesen Sprachen kann ich mit meinen Freunden ein Spiel spielen:*
- *Item 1d) In diesen Sprachen kann ich jemandem den Weg erklären:*
- *Item 1e) In diesen Sprachen kann ich mit meinen Freunden über meine Hausaufgaben sprechen:*

Tabelle 3: Auswertung Lerntagebuch: Eigene Angaben zu den Sprachniveaus der Lernenden.

Item	Sprache	Schüler*innen	
		Mehrsprachig	einsprachig
Item 1c	<b>ausschließlich Deutsch</b>	Anton (m), Christian (m), Frederik (m)	Ava (e), Calvin (e), Edgar (e), Flora (e), Fiona (e), Finn (e), Georg (e), Gregor (e)
	<b>Deutsch und Englisch</b>		Ben (e), Birgit (e), Clara (e), Daphne (e), Eduard (e), Erwin (e)
	<b>Deutsch und Russisch</b>	Daniela (m), Gabriela (m), Diana (m)	
	<b>Deutsch und Französisch</b>	Amalia (m)	
	<b>Russisch und Georgisch</b>	Emil (m)	

	Deutsch, Englisch und Türkisch	Bastian (m), Celine (m)	
	Deutsch, Englisch und Russisch	Aaron (m), Gerda (m)	
	Deutsch, Englisch und Rumänisch	Bianca (m)	
Item 1d	Ausschließlich Deutsch	Anton (m), Daniela (m), Frederik (m)	Ava (e), Birgit (e), Clara (e), Calvin (e), Daphne (e), Erwin (e), Eduard (e), Finn (e), Georg (e), Gregor (e)
	Deutsch und Russisch	Aaron (m), Gabriela (m)	
	Deutsch und Englisch	Christian (m) (gekennzeichnet mit „knapp“)	Ben (e), Edgar (e)  gekennzeichnet mit „vielleicht“: Flora (e), Fiona (e)
	Deutsch und Türkisch	Bastian (m), Celine (m)	
	Deutsch und Französisch	Amalia (m)	
	Deutsch und „ein bisschen Rumänisch“	Bianca (m)	
	Deutsch, Russisch und Englisch	Diana (m), Gerda (m)	
	Russisch, Deutsch, Georgisch	Emil (m)	
Item 1e	Deutsch	Amalia (m), Bianca (m), Christian (m), Emil (m), Frederik (m), Gabriela (m), Gerda (m)	alle mit Ausnahme von Ben (e)
	Deutsch und Russisch	Aaron (m), Daniela (m), Diana (m)	

	<b>Deutsch und Türkisch</b>	Bastian (m), Celine (m)	
	<b>Deutsch und Englisch</b>	Anton (m)	Ben (e)

### Verwendung der Sprachen

Die anschließenden zwei Items möchten die Lernenden nach deren tatsächlicher Verwendung ihrer Sprachen befragen. *Item 1f) In diesen Sprachen spreche ich mit meinen Mitschülern* fokussiert den Schulkontext, während *Item 1g) In diesen Sprachen spreche ich mit meinen Freunden in der Freizeit* die Freizeit der Schüler\*innen in den Mittelpunkt stellt.

Tabelle 4: Auswertung Lerntagebuch: Eigene Angaben zur Verwendung der Sprachen.

Item	Sprachen	Schüler*innen	
		Mehrsprachig	Einsprachig
<i>Item 1f</i>	<b>ausschließlich Deutsch</b>	Amalia (m), Anton (m), Bianca (m), Daniela (m), Emil (m), Frederik (m), Gabriela (m) <sup>104</sup> , Gerda (m)	Ava (e), Birgit (e), Calvin (e), Clara (e), Daphne (e), Georg (e), Erwin (e), Eduard (e), Finn (e), Edgar (e), Gregor (e)
	<b>Deutsch und Russisch</b>	Aaron (m)	
	<b>Deutsch und Englisch</b>	Christian (m)	Ben (e), Flora (e), Fiona (e)
	<b>Deutsch, Türkisch und Englisch</b>	Bastian (m), Celine (m)	

<sup>104</sup> Gabriela (m) war sich hinsichtlich dieses Items jedoch unsicher. Das Mädchen kreuzte im ersten Impuls die zweite Antwortmöglichkeit an und fügte hinzu „manchmal Russisch“ mit ihren Mitlernenden zu sprechen, strich dies jedoch wieder durch und entschied sich für die erste Antwortmöglichkeit.

	Deutsch, Russisch und Englisch	Diana (m)	
Item 1g	Ausschließlich Deutsch	Amalia (m) <sup>105</sup> , Anton (m), Bianca (m), Christian (m), Daniela (m), Emil (m), Frederik (m)	alle
	Deutsch und Russisch	Aaron (m), Diana (m), Gabriela (m) <sup>106</sup> , Gerda (m)	
	Deutsch und Türkisch	Bastian (m), Celine (m)	

Die Beschreibungen zeigen, dass die Klasse hierbei eine mehrsprachige Lerngruppe darstellt, da die Lernenden unterschiedliche Herkunftssprachen mitbringen. Darüber hinaus tritt mit dem „Fränkischen“ auch eine Sprachvarietät des Deutschen auf, wodurch in der Klasse neben der äußeren Mehrsprachigkeit auch die innere Mehrsprachigkeit anzutreffen ist. Die Sprachen der Lernenden liegen in unterschiedlichen Niveaus vor und werden in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Interessanterweise empfinden viele der Lernenden, dass sie im schulischen Kontext neben dem Deutschen auch auf andere Sprachen zurückgreifen, während sie in ihrer Freizeit diese ihrer Ansicht nach weniger gebrauchen. Amalia (m) verweist jedoch darauf, dass sie ihre Herkunftssprache Französisch hauptsächlich im familiären Kontext mit ihren Eltern gebraucht, was Ergebnisse aus unterschiedlichen Studien (u.a. Gürsoy/Roll 2018) bestätigt.

---

<sup>105</sup> Amalia (m) fügt hier in Klammern hinzu, dass sie Französisch nur mit ihren Eltern spricht.

<sup>106</sup> Gabriela (m) fügt hier noch das Wort „manchmal“ hinzu.

### 5.2.2 Datenaufbereitung des Hörspielskriptes

Während der Textproduktion werden die Lernenden in insgesamt sieben Kleingruppen aufgeteilt. Zur transparenteren Zuordnung werden diese in dieser Arbeit alphabetisch nummeriert. Um die Schüler\*innen den einzelnen Kleingruppen schneller zuordnen zu können, wurden die Pseudonyme mit dem Anfangsbuchstaben der jeweiligen Kleingruppe gewählt. Im Folgenden werden die Kleingruppen in ihrer Zusammensetzung beschrieben, um infolgedessen die in den jeweiligen Kleingruppen entstandenen Szenen aufzugliedern. Die Szenen sollen zudem zeitlich eingeordnet werden, um den jeweiligen Entwicklungsstand besser vergleichen zu können. Auf diese Weise gliedert sich der Schreibprozess der gesamten Klasse in einen ersten, einen zweiten sowie einen dritten Skriptentwurf. Der Begriff *erster Skriptentwurf* bezeichnet somit die erste Entwurfsphase, die die Klasse durchläuft, der *zweite Skriptentwurf* wird der zweiten Entwurfsphase zugeordnet, in dem die Lernenden bereits erste Möglichkeiten wahrnehmen können, ihren bisherigen Textprodukte zu überarbeiten. Schließlich entsteht in der dritten Skriptentwurfphase der *dritte Skriptentwurf*.

**Kleingruppe A** setzt sich aus den Schüler\*innen *Amalia (m)* (Sprachen: Deutsch, Französisch, Schulenglisch<sup>107</sup>), *Anton (m)* (Sprachen: Deutsch, Russisch, Schulenglisch), *Aaron (m)* (Sprachen: Deutsch, Russisch, Schulenglisch) sowie *Ava (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) zusammen. Ihnen wurden die erste Doppelseite des Bilderbuches (Schami/Schärer 2013: 1f.), in der die Mäusemutter Mina von der Verfolgung der Katze erzählt, sowie die zwölfte Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 23f.), in der Mina sicher in die Mäusehöhle zurückkommt, zugeteilt.

---

<sup>107</sup> Diese Angaben beziehen sich auf die eigenen Äußerungen der Schüler\*innen, die sie im Fragebogen unter Station 1 (*Item 1a*) tätigten.

*Entstandene Szenen:* Anfangsszene, Schlusszene, Affenszene, Chamäleonsszene

Die **Kleingruppe B** bilden die Lernenden *Bianca (m)* (Sprachen: Deutsch, Rumänisch und Schulenglisch), *Bastian (m)* (Sprachen: Deutsch, Türkisch und Schulenglisch), *Ben (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) sowie *Birgit (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch). Als Basis für ihre Hörspielszenen fungiert die zweite Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 3f.), auf der die Maus einem Löwen begegnet.

*Entstandene Szenen:* Löwenszene, Giraffenszene

Die **Kleingruppe C** wird aus den Schüler\*innen *Christian (m)* (Sprachen: Deutsch und Englisch), *Celine (m)* (Sprachen: Deutsch, Türkisch und Schulenglisch), *Calvin (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) sowie *Clara (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) gebildet. Zur Erstellung der Hörspielskripte orientiert sich diese Kleingruppe an der dritten Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 5f.), auf der Mina auf ein Nilpferd trifft, sowie an der fünften Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 9f.), auf der die Maus einem Elefanten begegnet.

*Entstandene Szenen:* Elefantenszene, Nilpferdszene, Känguruszene

Die Lernenden *Daniela (m)* (Sprachen: Deutsch und Russisch), *Diana (m)* (Sprachen: Deutsch, Russisch und Schulenglisch) sowie *Daphne (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) bilden die **Kleingruppe D**. Ihnen wurde die sechste Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 11f.), auf der Mina mit einem Hund spricht, sowie die siebte Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 13f.), auf der die Maus einer Grille begegnet, zugeteilt.

*Entstandene Szenen:* Grillenszene, Hundeszene

Die **Kleingruppe E** setzt sich aus den Schüler\*innen *Emil (m)* (Sprachen: Deutsch, Russisch und Georgisch), *Edgar (e)* (Sprachen: Deutsch), *Erwin (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) sowie *Eduard (e)* (Sprachen:

Deutsch, Schulenglisch und Fränkisch) zusammen. Diese Kleingruppe erhält als Ausgangspunkt für ihre Szenen die vierte Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 7f.), auf der die Maus sowohl ein Stinktier als auch einen Igel trifft.

*Entstandene Szenen:* Stinktierszene, Igelszene, Eichhörnchenszene

Die **Kleingruppe F** bilden die Kinder *Frederik (m)* (Sprachen: Deutsch, Russisch und Schulenglisch), *Flora (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch), *Fiona (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) sowie *Finn (e)* (Sprachen: Deutsch). Zur Erstellung ihres Hörspielskriptes orientiert sich die Kleingruppe an der achten Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 15f.), die das Zusammentreffen von Mina und einer Schildkröte erzählt.

*Entstandene Szene:* Schildkrötenszene

Die **Kleingruppe G** setzt sich schließlich aus den Schüler\*innen *Gabriela (m)* (Sprachen: Deutsch, Russisch und Schulenglisch), *Gerda (m)* (Sprachen: Deutsch, Russisch und Schulenglisch) sowie *Georg (e)* (Sprachen: Deutsch, Schulenglisch und Fränkisch) und *Gregor (e)* (Sprachen: Deutsch und Schulenglisch) zusammen. Diese Kleingruppe erstellt die Hörspielskripte auf Basis der neunten Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 17f.), auf der Mina zunächst von der Schlange überrascht wird, ohne dass diese zu sehen ist, die zehnte Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 19f.), auf der die Maus der Schlange nun gegenübersteht, sowie die elfte Doppelseite (Schami/Schärer 2013: 21f.), auf der Mina versucht, der Schlange zu entkommen.

*Entstandene Szenen:* Schlangenszene, Pinguinszene

### **5.2.3 Datenauswertung**

Die entstandenen Szenen werden unter Berücksichtigung der drei Analyseschwerpunkte ausgewertet. Die Hörspielskripte werden hierzu in ein



tabellarisches Schema übertragen, um die einzelnen Passagen mit Zeilennummern zu versehen, wodurch die Auswertung transparent dargestellt werden kann. Dabei wird jede Regie-, Geräuschanweisung sowie Passage der Figurenrede separat aufgeführt. Die tabellarische Anordnung ermöglicht somit eine direkte Kommentierung der jeweiligen Passage. Da sich die Lernenden während des Verfassens des ersten sowie des zweiten Skriptentwurfes konkrete Farben zuordnen sollten, kann genau nachvollzogen werden, welches Kind welchen Teil des Skriptes aufschrieb. Bei der Transkription der Skripte werden diese Farben beibehalten. Im Folgenden soll die Analyse der Elefantenszene der Kleingruppe C als Beispiel fungieren, um die Vorgehensweise der Auswertung zu demonstrieren.

### Beispielanalyse der Elefantenszene (Kleingruppe C)

**Schreiber\*innen:** Celine (m), Christian (m), Clara (e), Calvin (e)

Tabelle 5: Auswertung erster Skriptentwurf, Kleingruppe C, Elefantenszene.

1	*Mina schaut sich um*	(-1) nicht auditiv umsetzbar
2	*Mina sieht zwei Elefanten die sich duschen*	(-1) nicht auditiv umsetzbar
3	*aus der nicht so weiten kommen Wassergeräusche*	(1) Berücksichtigung der Rezipierenden: Vorbereiten auf folgende mehrsprachige Passage
4	ELEFANT 1 (fröhlich): OOh the Water is today nice and hot!	Interjektion → Simulation von Mündlichkeit Deutsche Satzstellung <i>today</i> Mehrsprachig → keine Übersetzung Ausrufezeichen
5	ELEFANT 2 (lachend): That is right!	Mehrsprachig → keine Übersetzung Ausrufezeichen
6	*Mina geht zu den Elefanten*	(0) lediglich Schritte mit Geräuschen darstellbar
7	MINA (fragend): Hallo könnt ihr Deutsch?	Unvollständiger Satz (elliptisch) → Simulation Mündlichkeit

8	ELEFANT 1: Ich kann Deutsch sprechen.	
9	ELEFANT 1 (übersetzt dem ELEFANT 2) The Mouse asks if you kcan speak English ←	Mehrsprachig → Übersetzung Fehlende Kohärenz: <i>English</i> anstelle von <i>German</i> Nennung von Mina als Maus
10	ELEFANT 2 (traurig): No i can only speak English.	Mehrsprachig → keine Übersetzung
11	ELEFANT 1 (glücklich) Unser türkischer Freund kommt	Unerwartetes Ereignis
12	ELEFANT 3 (fröhlich): Merhaba ben geldim!	Mehrsprachig (Begrüßung) → keine Übersetzung Simulation von Mündlichkeit
13	MINA (fragend): Was redest du? Was sprichst du?	
14	ELEFANT 1: Einen moment ich frage mal ob ELEF der Elefant English kann	Explizite Übersetzung der folgenden Passage
15	ELEFANT 1 (fragend): Do you speak English?	Mehrsprachig
16	ELEFANT 3 Yes i can speak English	Mehrsprachig → keine Übersetzung, aus Kontext aber erschließbar
17	MINA: Ok, dann mache ich mich auf den Weg.	Interjektion → Simulation von Mündlichkeit
18	*MINA hat vergessen was zu sagen*	(-1) nicht auditiv umsetzbar
19	MINA (fragend): Ich wollte euch fragen ob ihr angst habt?	Thema Angst aufnehmen → roter Faden; Orientierung an Szenenmuster
20	ELEFANT 1 (enttäuscht): Nein, leider nicht. Aber ich habe gehört das man davon Gänsehaut bekommt. Das hätte ich gerne mal. *Und bespritzte sich mit Wasser auf den Rücken*	(0) Regie- und Geräuschanweisung nicht auditiv umsetzbar, lediglich Wassergeräusche möglich
21	*ELEFANT 1 spritzt Mina in die Luft*	(0) Regie- und Geräuschanweisung nicht auditiv umsetzbar, lediglich Wassergeräusche möglich
22	*Die Elefantenbegleiten sie noch ein Stück*	(0) Regie- und Geräuschanweisung nicht auditiv umsetzbar, lediglich Schritte möglich Erinnert an Erzählrahmen

Tabelle 6: Auswertung zweiter Skriptentwurf, Kleingruppe C, Elefantenszene.

1	MINA: Wo bin ich? Oh da sind 2 Elefanten.	Ersetzen von Passagen zuvor mit Figurenrede → Berücksichtigung der Rezipierenden
2	*Mina schaut sich um*	
3	*Mina sieht zwei Elefanten die sich duschen*	
4	*Die Elefanten tröten*	Berücksichtigung der Rezipierenden → Tiergeräusche Aufgreifen Minas Aussage von zuvor
5	Von weitem <del>*aus der nicht so weiten</del> kommen Wassergeräusche*	
6	ELEFANT 1 ( <del>fröhlich</del> fröhlich): OOh the Water is today nice and hot töröö!	Onomatopoetikum: Berücksichtigung der Rezipierenden Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
7	ELEFANT 2 (lachend): That is right!-Töröö!	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
8	*Man hört Minas Schritte auf Mmatschigen Boden	(1) akustisch umsetzbar → matschig unterstützt Geräuschanweisung
9	*Mina geht zu den Elefanten*	
10	MINA (fragend): Hallo könnt ihr Deutsch?	
11	ELEFANT 1: Ich kann Deutsch sprechen, töröö	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
12	ELEFANT 1 (übersetzt dem ELEFANT 2) The Mouse asks if you kcan speak English?	
13	ELEFANT 2 (traurig): No i I can only speak Englisch töröö	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
14	ELEFANT 1 (glücklich) Unser türkischer Freund kommt! Töröö	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
15	ELEFANT 3 (fröhlich): Merhaba ben geldim! töröö	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
16	MINA (fragend): Was redest du? Was sprichst du? Töröö	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
17	ELEFANT 1: Einen mMoment ich frage mal ob ELEF der Elefant English kann, töröö!	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
18	ELEFANT 1 (fragend): Do you speak English? Töröö	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö

19	ELEFANT 3: Yes <b>i</b> can speak English. T töröö	Erweiterung um Onomatopoetikum töröö
29	MINA: Ok, dann mache ich mich auf den Weg.	
21	<b>*Man hört Minas Schritte*</b>	(1) akustisch umsetzbar
22	<b>*MINA hat vergessen was zu sagen*</b>	
23	MINA (fragend): Ooh <b>ich</b> wollte euch fragen ob ihr <b>a</b> Angst habt?	Interjektion → impliziter Verweis
24	ELEFANT 1 (enttäuscht): Nein, leider nicht. Aber ich habe gehört das man davon Gänsehaut bekommt. Das hätte ich gerne mal. <b>*Und bespritzte sich mit Wasser auf den Rücken*</b>	Keine Veränderung
25	<b>*ELEFANT 1 spritzt Mina in die Luft*</b>	Keine Veränderung
26	<b>*Die Elefantenbegleiten sie noch ein Stück*</b>	Keine Veränderung

Tabelle 7: Auswertung dritter Skriptentwurf, Kleingruppe C, Elefantenszene.

1	MINA: Wo bin ich? Oh, da sind zwei Elefanten!	
2	<b>*Die Elefanten tröten.*</b>	
3	<b>*Von Weitem kommen Wassergeräusche*</b>	
4	ELEFANT 1 (fröhlich): Oh, the water is nice and hot today, töröö!	
5	ELEFANT 2 (lachend): That is right! Töröö!	
6	<b>*Man hört Minas Schritte auf matschigem Boden*</b>	
7	MINA (fragend): Hallo, könnt ihr Deutsch?	
8	ELEFANT 1: Ich kann Deutsch sprechen. Töröö!	
9	ELEFANT 1 (übersetzt dem Elefant 2): And what about you, my friend? The mouse asks if you can speak German?	German → Korrektur
10	ELEFANT 2 (traurig): No, I can only speak English. Töröö!	
11	ELEFANT 1 (glücklich): Unser türkischer Freund kommt! Töröö!	
12	ELEFANT 3 (fröhlich): Merhaba, ben geldim. Törööö!	
13	MINA (fragend): Was redest du? Was sprichst du?	
14	ELEFANT 1: Einen Moment, ich frage mal, ob der Elefant Englisch kann, töröö!	
15	ELEFANT 1 (fragend zu Elefant 3): Do you speak English? Töröö?	
16	ELEFANT 3: Yes, I can speak English. Törööö.	
17	MINA: Aha, interessant, dann mache ich mich mal wieder auf den Weg.	Interjektion
18	<b>*Man hört Minas Schritte weggehen und innehalten*</b>	Ergänzung Innehalten

		→ Aufgreifen der folgenden Interjektion
19	MINA (fragend): Oh, ich wollte euch ja noch etwas fragen! Habt ihr Angst?	Interjektion: Verweis auf Innehalten
20	ELEFANT 1 (enttäuscht): Nein, leider nicht. Aber ich habe gehört, dass man dann eine Gänsehaut bekommt. Das hätte ich gerne mal.	
21	*Elefant 1 bespritzt sich mit Wasser auf dem Rücken*	(0) Wassergeräusche
22	*Man hört die stampfenden Schritte der Elefanten immer leiser werden*	(1) akustisch umsetzbar

Wie die Beispielanalyse zeigt, werden die Szenen sprachlich nicht korrigiert; auch die im Folgenden aufgeführten Textauszüge aus den Hörspielskripten sowie aus den Lerntagebüchern der Schüler\*innen sind grammatikalisch nicht verbessert. Für die Auswertung werden die drei Schwerpunkte, die für diese Arbeit bestimmt wurden, herangezogen. Hinsichtlich der Textqualität in Bezug auf die Textsorte Hörspielskript wird analysiert, inwieweit es den Lernenden gelingen konnte, ihre Skriptentwürfe nach den Kriterien des Hörspielskriptes zu gestalten. Dabei steht neben der formalen Gestaltung auch der Umgang mit Regie- bzw. Geräuschanweisungen im Vordergrund. Diese werden danach kategorisiert, ob diese auditiv umsetzbar sind (1), ob diese nur teilweise auditiv umsetzbar sind (0) oder ob diese nicht auditiv umsetzbar sind (-1). Da die unterschiedlichen Entwürfe der Lernenden während der Analyse herangezogen werden, können hierbei auch Überarbeitungsprozesse nachvollzogen werden, wodurch die Lernenden demonstrieren, dass sie sich der dem Hörspielskript annähern. Darüber hinaus werden sprachliche Formulierungen fokussiert, die in den Dialogen der Figuren Mündlichkeit simulieren und einen konzeptionell mündlichen Rahmen schaffen. Hinsichtlich des zweiten Schwerpunkts werden die Passagen gekennzeichnet, die sich durch eine adäquate Rezipierendenführung auszeichnen. Darüber hinaus werden auch die Stellen in den Skripten vermerkt, in denen die Lernenden nur wenig Adressatenorientierung demonstrieren,

wodurch diese der Handlung nur bedingt folgen können. Schließlich werden hinsichtlich des dritten Analyseschwerpunkts die mehrsprachigen Passagen (sowohl innere wie auch äußere Mehrsprachigkeit) gekennzeichnet, um den Umgang mit diesen zu systematisieren, wodurch sich daraufhin verschiedene Muster ableiten lassen.

Im Folgenden möchte ich nun die Ergebnisse präsentieren, die ich hinsichtlich der drei Auswertungsschwerpunkte verzeichnen konnte.

### **5.3 Ergebnisse der Datenauswertung: Textqualität – Umgang mit Hörspielskript**

Der erste Untersuchungsschwerpunkt befasst sich mit der Textqualität hinsichtlich des Umgangs mit dem Hörspielskript. Den Lernenden der Untersuchungsklasse begegnet mit dem Hörspielskript eine für sie neue Textsorte, mit deren Merkmalen sie zunächst vertraut werden müssen. Unter 5.3 sollen nun die Ergebnisse der Datenauswertung dahingehend erläutert werden, wie die Schüler\*innen mit dieser neuen Textsorte umgehen. Hierbei liegt der Fokus der Analyse zunächst auf Auffälligkeiten hinsichtlich des szenischen Schreibens, die sich in formalen Schwierigkeiten sowie im Umgang mit dem Wechsel vom prosaischen zum szenischen Erzählen ergeben. Darüber hinaus soll untersucht werden, wie die Lernenden mit den für diese Textsorte zentralen Passagen der Regie- und Geräuschanweisungen verfahren und wie es den Lernenden gelingt, in ihren medial schriftlichen Textprodukten Mündlichkeit zu simulieren.

### **5.3.1 Umgang mit neuem Muster – szenisches statt prosaischen**

#### **Erzählens**

In einem ersten Auswertungsschritt sollen die Passagen vorgestellt werden, in denen die Lernenden Schwierigkeiten mit dem für sie neuen Muster zeigen. Hierbei lassen sich neben formalen Schwierigkeiten (5.3.1.1) insbesondere solche Passagen identifizieren, in denen die Schüler\*innen in ihren Regie- und Geräuschanweisungen den Anschein erwecken, eine Erzählinstanz zu imitieren (5.3.1.2).

#### *5.3.1.1 Formale Schwierigkeiten hinsichtlich des szenischen Schreibens*

Für die Schüler\*innen der Untersuchungsklasse erweist sich das Hörspielskript als neue Textsorte. Gerade zu Beginn der Erarbeitung weisen die unterschiedlichen Kleingruppen noch Schwierigkeiten darin auf, sich dieser Textsorte zu nähern. Besonders auffällig zeigt sich dies in der Kleingruppe E: So schreiben die Schüler in ihrer Stinktierszene zu Beginn der Formulierungsphase den Text der Adaptionsvorlage lediglich ab (vgl. Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 1f.). Die Lernenden dieser Kleingruppe demonstrieren auf diese Weise, dass sie die Anforderungen an ein Hörspielskript anfangs nicht durchdringen, sie haben trotz der Vorbereitungsphase im Unterricht, in der die Lernenden den Aufbau eines Hörspielskriptes kennenlernten, offensichtlich keine Vorstellung davon, wie sie solch einen Text gestalten. Resultierend aus dieser Ratlosigkeit behelfen sie sich mit der Strategie, den Text des Bilderbuches lediglich abzuschreiben. Die Merkmale der für sie neuen Textsorte beachten sie somit nicht, was sich darin äußert, dass sie die Rollennamen nicht in Großbuchstaben schreiben, oder dass sie Passagen der direkten Rede mit Anführungszeichen kennzeichnen. Daneben fällt auf, dass sie die Zeitform der Adaptionsvorlage übernehmen und ihren Text im Präteritum formulieren. Danach versuchen die Lernenden, sich dem Hörspielskript anzunähern, können sich jedoch vom prosaischen Erzählen noch nicht

in Gänze entfernen. So starten sie in einem zweiten Entwurf der Szene (vgl. Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 3-6) mit einer Regieanweisung, die an die Schilderung einer Erzählinstanz erinnert – „MINA begegnet einem Stinktier,\* das im hohen Graß herumschnüffelte\*“ –, da die Lernenden hier einen konkreten Handlungsverlauf äußern. Das Problem besteht jedoch darin, dass die Rezipierenden diese zentralen Aspekte in der akustischen Version nicht erhalten. Auch in den weiteren Passagen lassen sich Merkmale des prosaischen Erzählens erkennen. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass die Lernenden die Figurenrede erneut mit Anführungszeichen versehen, indem sie „MINA (fragend): ‚Hast du Angst?‘“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) sowie „Stinktier (frech): ‚Nein, Angst nicht, aber reichlich Parfum“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 5) schreiben. Auf diese Weise nutzen die Schüler die ihnen bekannte Strategie, direkte Rede in einem Erzähltext mit Anführungszeichen zu kennzeichnen (vgl. Bredel 2020: 57f.). Diesen Entwurf enden sie mit einer erneuten Regieanweisung, die an eine Erzählinstanz erinnert, indem sie „\*Mina hält sich ein Blatt über den Kopf und rennt weg\*“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 6) schreiben. Auch hier sind Handlungsschritte enthalten, die sich in dieser Form nicht akustisch umsetzen lassen, weshalb die Überlegung naheliegt, dass die Lernenden hier die akustische Beschaffenheit eines Hörspielskriptes noch nicht erfassen können. Erst in einem dritten Anlauf (vgl. Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 8-16) gelingt es den Schülern der Kleingruppe E, das Hörspielskript formal zu erfassen und den formalen Ansprüchen entsprechend umzusetzen. Sie achten nun darauf, den Rollennamen in Großbuchstaben zu schreiben und keine Anführungszeichen mehr bei direkter Rede zu verwenden.

Die übrigen Kleingruppen gestalten ihre Szenen in formaler Hinsicht richtig und beachten die Regeln, die ein Hörspielskript ausmacht. Das kollaborative Arbeiten erachtet die Mehrheit der Klasse als unterstützend.



So geben im *Item 4.2d*) *Es hat mir dabei geholfen, die Regeln für ein Hörspielskript zu beachten* zehn der mehrsprachig aufwachsenden Kinder (Anton (m), Aaron (m), Bianca (m), Bastian (m), Christian (m), Celine (m), Diana (m), Emil (m), Gabriela (m) und Gerda (m)) an, dass ihnen die Zusammenarbeit in den Kleingruppen beim Einhalten formaler Richtlinien helfen konnte. In der Gruppe der einsprachig aufwachsenden Kinder bejahen 13 Lernende dieses Item (Ava (e), Ben (e), Birgit (e), Calvin (e), Clara (e), Daphne (e), Edgar (e), Erwin (e), Flora (e), Fiona (e), Finn (e), Georg (e), Gregor (e)). Nicht hilfreich stufen die Lernenden Amalia (m), Daniela (m), Frederik (m) sowie Eduard (e) die Zusammenarbeit ein, um die Regeln des Hörspielskriptes zu beachten.

#### 5.3.1.2 Imitieren einer Erzählinstanz in Regie- bzw. Geräuschanweisungen

Darüber hinaus fällt auf, dass die Lernenden der Klasse oftmals Schwierigkeiten darin zeigen, sich vom prosaischen Erzählen gänzlich zu trennen. Sichtbar wird dies insbesondere in den Regie- bzw. Geräuschanweisungen, die den Anschein erwecken, die Schilderungen einer Erzählinstanz zu imitieren. Diese „Erzählinstanz“ informiert die Leser\*innen des Skriptes über zentrale Informationen, die unterschiedliche Dinge betreffen können, wie beispielsweise *Handlungsort*, *auf tretende Figuren* oder *Handlungsabläufe*. Problematisch ist dies deswegen, da jene Informationen akustisch oftmals nicht so an die Hörer\*innen weitergegeben werden können, sodass diese der Handlung folgen können.

So lassen sich zunächst Szenen (Anfangs- und Schlusszene der Kleingruppe A, Elefanten- und Nilpferdszene der Kleingruppe C, Grillen- und Hundeszene der Kleingruppe D, Schlangen- und Pinguinszene der Kleingruppe G) finden, in denen in den Regie- bzw. Geräuschanweisungen *konkrete Handlungsabläufe* dargeboten werden, ohne diese in der Figurenrede adäquat zu vermitteln. In der Anfangsszene beispielsweise versu-

chen die Lernenden der Kleingruppe A, zentrale Aspekte des Handlungsverlaufes in ihre Regieanweisungen zu integrieren, wenn sie „\*Die Katze verfolgt die Mutter bis zu dem Mäuseloch\*“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 5) oder „\*Die Mäusemutter stürzt atemlos ins MäuseLoch und liegt erschöpft auf dem ~~M~~Boden\*“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 7) schreiben. Die Lernenden schildern dabei einen Vorgang, der sich akustisch nur schwer umsetzen lässt. Die hier dargelegten Informationen greifen sie in weiteren Passagen der Figurenrede nicht hinreichend genug auf, sodass die Situation den Rezipierenden in Gänze klar wird. Insbesondere der Vorgang der Verfolgung der Maus durch die Katze bis zu ihrem Mausloch wird den Rezipient\*innen nicht übermittelt, da er überwiegend in der Regieanweisung festgehalten wird. Ähnliches zeigt sich z.B. auch in der Schlangenszene der Kleingruppe G: Die Lernenden schreiben „\*Die drei Schlangen, Dima, Alex und Viktor streiten sich wer die Maus Fressen soll\*“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 7) und geben damit bereits eine Zusammenfassung der kommenden Passagen, anstatt Hinweise auf Geräusche zu konkretisieren. In der Passage „\*Mina rennt ganz schnell weg und Karol verfolgt sie. Die anderen drei Schlangen sind immer noch in ihren Streit vertieft und bekommen davon nichts mit\*“ (Schlangenszene, dritter Skriptentwurf, Z.16) reihen die Lernenden sogar mehrere Sätze in ihren Anweisungen aneinander, wodurch hier erneut die „Erzählinstanz“ Informationen übermitteln müsste, warum nur eine der Schlangen die Verfolgung der Maus aufnimmt.

Darüber hinaus gelingt es den Kleingruppen oftmals nicht hinreichend, die *auf tretenden Figuren* klar zu benennen, da diese Aspekte lediglich in den Geräusch- und Regieanweisungen auftreten, aber in den Passagen der Figurenrede nicht aufgegriffen werden. So beginnt beispielsweise die Kleingruppe B ihre Löwenszene mit „\*Mina tapselte zum Löwen\*“ (erster Skriptentwurf, Z. 1), was gleichfalls nur teilweise – das Tapsen der Maus – akustisch umsetzbar ist, während die Informationen, die sie mit der

Passage übermitteln möchten, in dieser Form nicht akustisch produziert werden können. Die Rezipierenden erhalten somit in diesem Skriptentwurf keine Information darüber, auf welches Tier die Maus in dieser Szene trifft. Darüber hinaus finden sich sogar in diesen an eine Erzählinstanz erinnernden Passagen konkrete Informationen, die die Figuren genauer charakterisieren oder bestimmen. Die Kleingruppe F „erzählt“ z.B. mit ihrer Anweisung „\*Sein freundlicher Cousin 2. Grades Fred kommt vorbei\*“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 5), dass es sich bei dem nun auftretenden Frosch um einen Verwandten des zuerst auftretenden Frosches Frank handelt, was jedoch in dieser Form nicht an die hörenden Rezipierenden weitergegeben werden kann. Die Lernenden schildern stattdessen eine Handlung in Kombination mit einer genaueren Figurenbestimmung, anstatt genaue Anweisungen für die Ausführung von Geräuschen zu geben. Dies zeigt sich auch in der Passage „\*Mit lautem gestampfe kommt der Russische Bär vorbei“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 13): Erneut bieten die Lernenden dieser Kleingruppe Hinweise, die die Figur des Bären charakterisieren, ohne dass diese an die Rezipierenden übermittelt werden. Stattdessen erinnert hier das Schema gleichfalls daran, die Lernenden würden ähnlich wie in einer Erzählung eine Erzählinstanz imitieren. Auch die Passage „\*Karol der Oberboss kommt dazu\*“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 11) der Schlangenszene der Kleingruppe G erweckt solch einen Anschein, da sie zentrale Informationen zur Figur der Schlange Karol enthält, um auszudrücken, dass diese Schlange eine Anführer\*innenposition einnimmt. Die Namen der einzelnen Schlangen gehen ausschließlich aus den Regieanweisungen hervor, in der Figurenrede werden diese nicht genannt, wodurch die Rezipierenden diese Informationen nicht erhalten.

Daneben integrieren die Schüler\*innen der Klasse in ihre Geräusch- und Regieanweisung zentrale Informationen hinsichtlich des *Handlungsortes*. So schreibt z.B. Kleingruppe A in ihrer Affenszene „\*Mina läuft durch

den Dschungel<sup>z</sup> und hört Affengeräusche\*“ (Affenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) oder die Kleingruppe E in ihrer Eichhörnchenszene „\*Mina schaut nach oben auf den Baum und sieht ein Eichhörnchen\*“ (Eichhörnchenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 1). Diese Ausführungen erinnern gleichfalls an die Schilderungen einer Erzählinstanz, die über den Handlungsort informiert. Dabei bedenken die Lernenden erneut nicht, dass diese Passagen akustisch nicht oder nur teilweise umgesetzt werden können, wodurch die Rezipient\*innen diese Informationen nicht erhalten.

Solche Passagen erwecken auch dann besonders den Anschein einer Erzählinstanz, wenn die Lernenden in diesen auf typische narrative Muster zurückgreifen, die sie aus ihrem bisherigen Unterricht zu Erzählungen kennen. So verwenden die Kinder der Kleingruppe B in ihren Textprodukten häufig das Präteritum (vgl. Löwenszene, zweiter Skriptentwurf), ein typisches Mittel für Erzählungen. Auffällig sind auch solche Regie- und Geräuschanweisungen, in denen die Lernenden mit ihrer Wortwahl an eine Erzählung erinnern: So greift z.B. die Kleingruppe D in ihrer Grillenszene mit der Passage „\*Dann geht die Maus weiter\*“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 12) mit dem Satzanfang „Dann“ auf ein narratives Mittel zurück. Darüber hinaus findet sich solch eine an prosaische Texte erinnernde Struktur in der Passage „\*plötzlich hört Mina Schlangen gezische und dises wird immer lauter\*“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 5). Gerade das Wort „plötzlich“ ist eine beliebte Möglichkeit, die häufig in Erzählungen genutzt wird, um Spannung zu erzeugen, da es eine spannende bzw. bedrohliche Situation suggeriert. Die Kleingruppe G versucht in ihrer Pinguinszene mit dem Szenenabschluss „\*Die Maus zieht weiter um nach der Angst zu suchen\*“ (Pinguinszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 10) ähnlich wie in Erzählungen, die Szene enden zu lassen, wodurch sie sie erzählerisch einrahmen.

Die Analyse kann zeigen, dass die Lernenden vor allem im ersten Skriptentwurf zahlreiche Regie- bzw. Geräuschanweisungen in ihre Szenen integrieren, die sich akustisch nicht oder nur teilweise umsetzen lassen, und stattdessen zentrale Informationen nennen. In der Überarbeitungsphase demonstrieren die verschiedenen Kleingruppen jedoch unterschiedliche Strategien im Umgang mit diesen Passagen, die im Folgenden genauer kategorisiert werden.

### **5.3.2 Umgang mit akustisch nicht oder nur teilweise umsetzbaren Elementen**

Gerade zu Beginn der Formulierungsphase zeigen die Schüler\*innen aller Kleingruppen einige Probleme damit, die Regie- und Geräuschanweisungen so zu formulieren, dass diese in der ausschließlich akustischen Hörspielversion so umgesetzt werden können, dass die Rezipierenden sämtliche zentralen Informationen erhalten. Auffällig ist, dass die beschriebenen Geräusche der Lernenden gerade in den ersten Überlegungen oftmals in dieser Form nicht akustisch umsetzbar sind. Vieles lässt Raum für weitere Interpretationen und bietet die Gelegenheit, dass sich die Schüler\*innen hierzu konkretere Gedanken machen. In der Überarbeitungsphase durchdringen jedoch einige der Kleingruppen das Format Hörspiel und verstehen, dass sie bestimmte zentrale Informationen anders übermitteln müssen, weshalb sie ihre Regie- bzw. Geräuschanweisungen überarbeiten. Um Geräusche adäquat bestimmen sowie aufschreiben zu können, müssen sich die Lernenden die Geräusche vorstellen<sup>108</sup>. Hier zeigt sich die Schwierigkeit, die das Schreiben eines Hörspielskriptes mit sich bringt: Die Lernenden müssen, während sie das

---

<sup>108</sup> Das Anpassen der Regie- bzw. Geräuschanweisungen kann einen Beitrag zur Förderung des literarischen Lernens darstellen, da die Schüler\*innen hier in ihrer Vorstellungsbildung gefordert sind und somit gefördert werden.

Skript anfertigen, das Endprodukt – die akustische Aufnahme – vorausdenken (vgl. u.a. Huwiler 2005: 268). Dieses vorausschauende Planen der Szene bereitet den Lernenden insbesondere zu Beginn des Schreibprozesses Probleme. Während der Überarbeitungsphase demonstrieren die Lernenden der Klasse jedoch sechs unterschiedliche Möglichkeiten, mit den Regie- bzw. Geräuschanweisungen zu verfahren, die nicht oder nur teilweise akustisch umzusetzen sind, was im Folgenden genauer dargestellt werden soll.

#### *5.3.2.1 Ersetzen durch/ Aufnahme in Passagen der Figurenrede*

Zunächst lassen sich in der Elefanten- und Nilpferdszene der Kleingruppe C, der Stinktier- und Eichhörnchenszene der Kleingruppe E sowie in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F Passagen finden, in denen akustisch nicht oder nur teilweise umsetzbare Regie- bzw. Geräuschanweisungen durch Passagen der Figurenrede ersetzt oder diese in bereits bestehende Passagen der Figurenrede integriert werden. So verändern z.B. die Lernenden der Kleingruppe C in ihrer Elefantenszene die akustisch nicht umsetzbaren Elemente „\*Mina schaut sich um\*“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) sowie „Mina sieht zwei Elefanten die sich duschen\*“ (ebd., Z. 2) im zweiten Skriptentwurf in eine Passage der Figurenrede. Nach der Überarbeitung wird den Rezipierenden somit klar, dass Mina in dieser Szene auf Elefanten trifft, indem diese „Wo bin ich? Oh da sind 2 Elefanten.“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 1) sagt. Dies wird mithilfe der danach auftretenden Geräuschanweisungen zusätzlich verdeutlicht: Zum einen bestimmen die Lernenden, dass „Die Elefanten tröten“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 4), zum anderen kommen nun „\*Von weitem [...] Wassergeräusche\*“ (ebd., Z. 5), wodurch die Rezipierenden die Information erhalten, das Geschehen spielt nun an einem Gewässer. Als weiteres Beispiel hierzu kann eine Passage der Kleingruppe F fungieren: So schreiben die Schüler\*innen in

ihrem ersten Skriptentwurf die Passage „\*Mit lautem gestampfe kommt der Russische Bär vorbei“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 13). Hier wird neben einer akustisch umsetzbaren Handlung – das laute Gestampfe des Bären – eine zentrale Information zum Bären beschrieben, die sich in dieser Form nicht akustisch darstellen lässt. Dass der Bär aus Russland kommt, können sich die Rezipierenden im zweiten Skriptentwurf lediglich über die Verwendung russischer Wörter erschließen, da sich das Tier ausschließlich als „der Bärtige Bär Bernd“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 14) vorstellt. Im dritten Skriptentwurf wird diese Passage konkretisiert, indem sie zu „Privet, ich bin der bärtige Bär Bernd aus Russland.“ (Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 15) erweitert wird, wodurch die Rezipient\*innen die Information der Regieanweisung durch diese Passage der Figurenrede übermittelt bekommen.

Darüber hinaus können zentrale Informationen zum Handlungsverlauf, die die Lernenden zunächst in ihren Regie- und Geräuschanweisungen darbieten, an die Rezipierenden weitergegeben werden, indem sie diese auch in die Figurenrede überführen: So ersetzen beispielsweise die Lernenden der Kleingruppe C die Passage „\*MINA hat vergessen was zu sagen\* (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 18) zunächst durch eine Ergänzung, die Mina im Anschluss daran äußert. Sie fügen die Interjektion „Ooh“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 23) hinzu, um implizit auszudrücken, dass Mina plötzlich einfällt, sie habe etwas vergessen. Dies wird darüber hinaus im dritten Skriptentwurf mit der Geräuschanweisung „\*Man hört Minas Schritte weggehen und innehalten\*“ (Elefantenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 18) unterstrichen.

### *5.3.2.2 Konkretisierung zu akustisch umsetzbaren Anweisungen*

Daneben lassen sich in der Elefanten- und Känguruszene der Kleingruppe C sowie in der Hundeszene der Kleingruppe D auch solche Passagen finden, in denen die Regie- bzw. Geräuschanweisungen während der Überarbeitungsphase zu akustisch umsetzbaren Anweisungen konkretisiert werden. So verändert beispielsweise die Kleingruppe C in ihrer Elefantenszene die Passage „\*Mina geht zu den Elefanten\*“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z.6) durch die Geräuschanweisung „\*Man hört Minas Schritte auf matschigen Boden\*“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 8). Mit der Ergänzung „matschig“ konkretisieren die Lernenden die Geräusche, die dabei entstehen. Auch die Passage „\*MINA hat vergessen was zu sagen\*“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 18) wird, nachdem sie im zweiten Skriptentwurf zunächst gänzlich entfernt wurde, im dritten Skriptentwurf mit „\*Man hört Minas Schritte weggehen und innehalten\*“ (Elefantenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 18) ersetzt. Auf diese Weise gelingt es den Schreiber\*innen, den semantischen Gehalt ihrer ersten Überlegung in eine akustisch umsetzbare Form zu bringen. Schließlich ändern die Lernenden die Passage „\*Die Elefanten begleiten sie noch ein Stück\*“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 22; zweiter Skriptentwurf, Z. 26) in eine akustische umsetzbare Variante, indem sie „\*Man hört die stampfenden Schritte der Elefanten immer leiser werden\*“ (Elefantenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 22) schreiben. Hierbei ist insbesondere hervorzuheben, dass die Lernenden die Schritte der Elefanten genauer konkretisieren, indem sie diese als „stampfend“ beschreiben. Dadurch setzen sie sich stärker von den „tippelnden“ Schritten, die die kleine Maus Mina erzeugt, ab.

### *5.3.2.3 Änderung zu teilweise umsetzbaren Anweisungen*

Die Lernenden der Kleingruppe C ändern in ihrer Elefantenszene zudem eine Passage zu einer teilweise akustisch umsetzbaren Anweisung. So ist



die Passage „\*ELEFANT 1 spritzt Mina in die Luft“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 21; zweiter Skriptentwurf, Z. 25) zunächst nicht akustisch umsetzbar. Erst im dritten Skriptentwurf greifen die Lernenden diese erneut auf und ersetzen sie durch die immerhin teilweise umsetzbare Anweisung „\*Elefant 1 bespritzt sich mit Wasser auf dem Rücken“ (Elefantenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 21). Das Geräusch von spritzendem Wasser ist produzierbar, jedoch erfährt der\*die Hörende aufgrund fehlender zusätzlicher Informationen nicht, dass sich der Elefant das Wasser auf den Rücken spritzt. Aus diesem Grund konkretisieren die Lernenden hier eine nur teilweise umsetzbare Geräuschanweisung.

#### *5.3.2.4 Keine Veränderung – Teilweise Aufgreifen in Figurenrede oder Geräuschanweisung*

Eine vierte Möglichkeit im Umgang mit den akustisch nicht oder nur teilweise umsetzbaren Regie- bzw. Geräuschanweisungen besteht darin, diese Passagen nicht zu verändern. Allerdings können die Rezipierenden zentrale Informationen (teilweise) aus dem Kontext entnehmen. Dies ist insbesondere in den Szenen der Kleingruppen A (Anfangs-, Schluss- und Affenszene), B (Löwen- und Giraffenszene), E (Stinktierszene), F (Schildkrötenszene) und G (Schlangenszene) zu erkennen.

Die Lernenden der Kleingruppe A z.B. verändern auch in ihrem dritten Skriptentwurf der Anfangsszene die Passagen nicht, in denen sie eine Erzählinstanz imitieren und somit Handlungen schildern (vgl. Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 5f.). Dennoch gelingt es ihnen, ein paar Aspekte durch die vorangehenden und anschließenden Geräusche sowie Passagen der Figurenrede zu verdeutlichen. So können sich die Rezipierenden erschließen, dass die Mäusemutter von einer Katze verfolgt wird, da zunächst das Katzenfauchen zu hören ist (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) und sie – in der Mäusehöhle angekommen – keuchend

„Oje, Oje, Die Katze. Die Katze ist hinter mir her.“ (ebd., Z. 7) ruft, wodurch sie explizit ihre Verfolgung durch die Katze beschreibt. Der Verweis der Lernenden, dass diese Aussage keuchend getätigt wird (vgl. ebd.), gibt einen zusätzlichen Hinweis darauf, dass die Mäusemutter verfolgt wurde, weshalb sie schnell rennen musste. Somit können sich die Rezipierenden Teile der in den Regieanweisungen geschilderten Informationen durch den Kontext erschließen. Dies ist auch in der Affenszene dieser Kleingruppe der Fall, wenn aus dem Hörspielskript zunächst nicht hervorgeht, wie die Lernenden die Information, dass Mina „durch den Dschungel“ (Affenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) läuft, akustisch transportieren möchten. Lediglich die Affengeräusche im zweiten Teil der Anweisung können akustisch dargestellt werden, wodurch der\*die Rezipierende erfährt, dass Mina nun auf Affen trifft. Die Affengeräusche können auch dazu fungieren, die Assoziation eines Dschungels bei den Rezipierenden hervorzurufen. Solch eine akustische Ergänzung von Tiergeräuschen verwendet auch die Kleingruppe B in ihrer Löwenszene, wenn sie die akustisch nur teilweise umsetzbare Handlung „\*Mina tapselte zum Löwen\*“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) um die direkt im Anschluss angefügte Geräuschanweisung „\*Löwen gebrüll“ (ebd., Z. 1) ergänzen.

In ihrer Giraffenszene schreiben die Lernenden zu Beginn der Szene die akustisch nur teilweise umsetzbare Anweisung „\*Ein Blatt fällt raschelnd auf Minas Kopf\*“ (Giraffenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1). Zwar kann das Blätterrascheln durchaus mit Geräuschen dargestellt werden, jedoch ist die Information, dass ein Blatt auf Minas Kopf fällt, in dieser Form nicht umsetzbar. Die Lernenden behelfen sich in der Szene damit, dass sie die Informationen in der darauffolgenden Sprechpassage von Mina aufgreifen, indem sie nach einem erschrockenen Keuchen sagt: „MINA (überrascht): Was war das? Achso das war ja nur ein Blatt“ (Giraffenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2). Durch diese Aussage wird den Rezipierenden die Information zugetragen, dass Mina aufgrund eines Blattes erschrickt.

Dass dieses Blatt jedoch auf ihren Kopf fiel, können sie sich nicht erschließen, wodurch hier nur teilweise der Kontext Aufschluss gibt. Die Bewegungen der Giraffenköpfe, die sich zu Mina hinunterbeugen, kann gleichfalls nur schwer akustisch so umgesetzt werden, dass Rezipierende verstehen, welche inhaltliche Information mit dem jeweiligen Geräusch übermittelt werden soll. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Lernenden konkretisieren, dass nur eine der beiden Giraffen den Kopf senkt (vgl. Giraffenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6; Z. 10). Auch hier behelfen sich die Lernenden teilweise damit, diese Informationen in den Passagen der Figurenrede mitaufzunehmen. So ruft die Giraffe Jimbo der anderen Giraffe Jambo „Hey Brudi komm mal runter!“ (ebd., Z. 9) zu, bevor Jambo den Kopf senkt. Auf diese Weise gelingt es den Lernenden, den Rezipierenden die Geräusche anschaulicher zu verdeutlichen.

#### *5.3.2.5 Keine Veränderung – Kein Erschließen möglich*

Daneben treten jedoch auch Szenen auf, in denen ein Erschließen wichtiger Informationen, die in bestimmten Regie- bzw. Geräuschanweisungen beschrieben werden, aufgrund des Kontextes nicht möglich ist. Die Lernenden zeigen in diesem Fall, dass sie das Hörspielskript sowie die Umsetzung in ein rein akustisches Medium an diesen Stellen noch nicht vollständig durchdringen konnten. Solche Passagen finden sich in den Szenen der Kleingruppen D (Grillen- und Hundeszene), E (Igelszene), F (Schildkrötenszene) und G (Schlangen- und Pinguinszene).

So ändern die Schüler\*innen der Kleingruppe D beispielsweise in ihrer Grillenszene keine ihrer Regie- bzw. Geräuschanweisungen in den unterschiedlichen Skriptentwürfen, auch wenn sich diese nicht oder nur teilweise akustisch umsetzen lassen. Die Passage „\*Zeigt die Grille\*“ (Grillenentwurf, dritter Skriptentwurf, Z. 7) bleibt bestehen, obwohl dies akustisch in dieser Form nur schwer darzustellen ist. Auch die Passage „\*Alle anderen Grillen rannten schnell zu Mina\*“ (Grillenentwurf, dritter

Skriptentwurf, Z. 9) kann nur teilweise akustisch umgesetzt werden, da lediglich die Schritte der Grillen realisiert werden können. Die Information, dass andere Grillen zu Mina rennen, geht dabei unter, wodurch die Rezipierenden dies nur schwer einordnen können. Auch in ihrer Hundeszene verharren diese Schülerinnen bei ihren Anfangsüberlegungen, auch wenn sie diese nicht oder nur teilweise akustisch umsetzen können. So sehen die Schülerinnen davon ab, Passagen wie „\*Er pustet die Maus weg\*“ (Hundeszene, dritter Skriptentwurf, Z. 3) oder „\*Der Hund und die Grille winken Mina noch zu\*“ (Hundeszene, dritter Skriptentwurf, Z. 27) zu konkretisieren oder zu ersetzen, obwohl hier lediglich Teile – wie z.B. das Pusten – realisierbar wären, während die Handlung, die hier beschrieben wird, sich nicht mit den Geräuschen übermitteln lässt.

Die Lernenden der Kleingruppe F integrieren in ihre Regie- bzw. Geräuschanweisungen neben Handlungsanweisungen auch zentrale inhaltliche Informationen, die beispielsweise zur Figurencharakterisierung beitragen. So schreiben die Schüler\*innen „\*Sein freundlicher Cousin 2. Grades Fred kommt vorbei\*“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 5), als der zweite Frosch in der Szene auftritt. Die Lernenden beschreiben hier eine Handlung in Kombination mit zentralen Informationen, die in dieser Form nicht akustisch umsetzbar ist. Die Verwandtschaftsbeziehung, die zwischen den beiden Fröschen besteht, wird nicht an die Rezipierenden weitergegeben, sie können sich diese auch nicht aus dem Kontext erschließen. Ein ähnliches Szenario bieten gleichfalls die Lernenden der Kleingruppe G, indem sie in ihrer Schlangenszene die Regieanweisung „\*Karol der Oberboss kommt dazu\*“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 11) hinzufügen. Diese Schüler\*innen integrieren auch hier zentrale Informationen, die im weiteren Verlauf nicht aufgegriffen werden, wodurch die Rezipierenden die Information, die Schlange heiße Karol und ist zudem der\*die Anführer\*in der Schlangen, nicht erhalten. Auch die Namen der anderen Schlangen werden den Rezipient\*innen

nicht übermittelt. Dieser Umstand ist den Lernenden nicht klar, da sie ihren Entwurf in den weiteren Phasen nicht verändern.

#### *5.3.2.6 Nachträgliche Ergänzung einer akustisch nicht umsetzbaren Regie- bzw. Geräuschanweisung*

Schließlich lassen sich in drei Szenen der Kleingruppen E (Stinktierszene), F (Schildkrötenszene) und G (Schlangenszene) Fälle verzeichnen, in denen sogar nachträglich akustisch (auf den ersten Blick) nicht umsetzbare Regie bzw. Geräuschanweisungen ergänzt werden. In der Stinktierszene z.B. ergänzen die Lernenden der Kleingruppe E im dritten Skriptentwurf die Passage „\*Mina hält sich die Nase zu\*“ (Stinktierszene, dritter Skriptentwurf, Z. 7). Da dieser Aspekt nicht direkt in der nachfolgenden Figurenrede mitaufgenommen wird, weil Mina, indem sie lediglich „Tschüss bis zum nächsten Mal!“ (Stinktierszene, dritter Skriptentwurf, Z. 11) sagt, keinen Ekel demonstriert, fügen die Lernenden hier eine Passage hinzu, die in dieser Form nicht akustisch umgesetzt wird, wodurch den Rezipierenden der Inhalt dieser Anweisung nicht übermittelt wird.<sup>109</sup> Auch im dritten Skriptentwurf der Schildkrötenszene fügen die Lernenden der Kleingruppe F der Passage des zweiten Skriptentwurfes „\*Die Maus tippelt dann davon\*“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 62) eine Ergänzung hinzu, die nicht akustisch umsetzbar ist, indem sie schreiben „\*Mina reicht es und sie tippelt schnell davon\*“ (Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 26). Dass Mina in diesem Moment genug von den ermüdenden Aufzählungen der Schildkröten hat, kann in dieser Form nicht akustisch dargestellt werden. Die Lernenden machen dies jedoch damit deutlich, dass die Schritte der Maus nun

---

<sup>109</sup> Hörbar kann dies gemacht werden, indem sich die Sprecherin der Maus während der Aufnahme hier die Nase zuhält.

in schnellem Tempo zu hören sind, indem sie schreiben, dass die Maus schnell davon „tippelt“ (ebd.).

### **5.3.3 Integration simulierter Mündlichkeit**

Ein besonderes Merkmal szenischer Texte stellt die Simulation von Mündlichkeit dar. Um hier eine möglichst authentische Szenerie zu erstellen, muss es den Schüler\*innen in ihren medial schriftlichen Hörspielskripten gelingen, in ihren Passagen der Figurenrede Mündlichkeit zu simulieren. Während der Überarbeitung sollen die Lernenden insbesondere darauf achten, dass „der Text gesprochen gut klingt“ (vgl. 5.1.2). Da die Hörspielskripte gemeinsam in Kleingruppen verfasst werden, können sich die Schüler\*innen während der Textproduktion mündlich austauschen. Durch diesen Austausch sollen sie darin unterstützt werden, Merkmale schriftlicher und mündlicher Sprache zu reflektieren, und in der Integration von Aspekten, die der Mündlichkeit zugeordnet werden, entlastet werden. Im Folgenden sollen in Orientierung an den Elementen aus Kapitel 4.5.2 die Passagen benannt werden, in denen die Lernenden Merkmale integrieren, die die Simulation von Mündlichkeit bewirken.

#### **5.3.3.1 (Scheinbar) Unvollständige Sätze**

Eine erste Möglichkeit, den Anschein von Mündlichkeit zu erwecken, stellt die Integration von (scheinbar) unvollständigen Sätzen dar, mit deren Hilfe die Schüler\*innen eine mündliche Gesprächssituation kreieren können, die den interaktionalen Charakter solcher Gespräche aufgreift. Diese Variante lässt sich in der Anfangs- und Chamäleonszene der Kleingruppe A, der Löwenszene der Kleingruppe B, in der Elefanten- und Nilpferdszene der Kleingruppe C, in der Hundeszene der Kleingruppe D, in der Stinktier- und Eichhörnchenszene der Kleingruppe E, in der Schild-

krötenszene der Kleingruppe F sowie in der Schlangen- und Pinguinszene der Kleingruppe G verzeichnen und ist somit in allen Kleingruppen vertreten.

Die Kleingruppe A integriert beispielsweise gleich mehrere unvollständige Sätze in ihre Anfangsszene: Nachdem die Mäusemutter erschöpft in die Mäusehöhle zurückkommen konnte, keucht sie „Oje, Oje, Die Katze.“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 7) und meint weiterhin, sie hätte so große Angst bekommen. Mina fragt daraufhin, wo diese Angst denn sei, worauf die Mäusemutter „Wer? die Katze?“ (ebd., Z. 9) erwidert. Daneben treten auch Passagen auf, die lediglich aus einem Wort bestehen, wie z.B. der Ausruf „Ja!“ (Löwenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 13), den die Kleingruppe B in ihrer Löwenszene schreibt, oder der Ein-Wort-Ausruf „Kuschat! Kuschat!“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 6), den die Schlangen in der Schlangenszene der Kleingruppe G fröhlich rufen. Solche unvollständigen Satzkonstruktionen stellen einen großen Bestandteil mündlicher Kommunikationssituationen dar. Indem die Lernenden ihre medial schriftlichen Textpassagen in dieser Form gestalten, gelingt es ihnen, in ihren medial schriftlichen Texten den Anschein von Mündlichkeit zu erwecken. Gleiches können sie auch mit elliptischen Passagen erzielen: In der Elefantenszene beispielsweise integrieren die Lernenden der Kleingruppe C die Passage „MINA (fragend): Hallo könnt ihr Deutsch?“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 9f.). Durch das Weglassen des Vollverbs (in diesem Fall beispielsweise *sprechen*) entsteht der Anschein, dass es sich um eine mündliche Gesprächssituation handelt, da in Texten, die der konzeptionellen Schriftlichkeit folgen, solche elliptischen Konstruktionen eher vermieden werden. Die ausschließliche Verwendung des Hilfsverbs *können* wird überwiegend in konzeptionell mündlichen Kontexten verwendet. Um den Anschein von Mündlichkeit zu erwecken, verzichten z.B. die Lernenden der Kleingruppe C darüber hinaus in ihrer Nilpferdszene sogar gänzlich auf ein Verb in der Passage „Ich n Bangbüx?“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6). Auch

die Schüler\*innen der Kleingruppe F in der Schildkrötenszene formulieren Sätze ohne Verb, indem sie „Etz a mol was ganz annersch.“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) sowie den enttäuschten Ausruf des Bären „Ohhhh ... skutschna, skutschna wie langweilig ...“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 16) schreiben. Solch ein elliptische Vorgehen ist ein typisches Merkmal mündlicher Gesprächssituationen, die von Interaktion geprägt sind. Durch den Verzicht auf die Verwendung eines Verbes simulieren die Lernenden eine mündliche Gesprächssituation, die gleichfalls einen interaktionalen Charakter aufweist.

Schließlich fügen die Schüler\*innen der Kleingruppe F in ihrer Schildkrötenszene eine Aufzählung von unterschiedlichen Phobien hinzu, die erneut keinen vollständigen Satz bildet (vgl. Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2; zweiter Skriptentwurf, Z. 21). Diese additive Aneinanderreihung von Informationen stellt ein zentrales Merkmal mündlicher Gesprächssituationen dar, wodurch es den Lernenden gelingt, eine solche Situation in ihrem Textprodukt zu simulieren.

### *5.3.3.2 Umgangssprachliche Ausdrücke*

Neben der Integration von (scheinbar) unvollständigen Sätzen greifen die Schüler\*innen der unterschiedlichen Kleingruppen in der Löwen- und Giraffenszene (Kleingruppe B), in der Nilpferdszene (Kleingruppe C), in der Grillen- und Hundeszene der Kleingruppe D, in der Stinktierszene (Kleingruppe E) sowie in der Schlangen- und Pinguinszene der Kleingruppe G auch darauf zurück, umgangssprachliche Ausdrücke in ihre Szenen zu integrieren, um in ihren Textprodukten Mündlichkeit zu simulieren. So überarbeiten z.B. die Lernenden der Kleingruppe B ihre Löwenszene im zweiten Skriptentwurf dahingehend, unterschiedliche Wörter so zu verändern, dass sie mehr an den konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch erinnern. Hierzu kürzen sie im Satz „MINA: Das war sehr laut aber Angst habe ich nicht bekommen“ (Löwenszene, erster



Skriptentwurf, Z. 9) das Wort *habe* zu „hab“ (Löwenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 9). Auf diese Weise verwenden sie die umgangssprachliche Form von *ich habe*, die vorwiegend im mündlichen Sprachgebrauch Anwendung findet. Darüber hinaus verändern sie den Satz „LÖWE 2 (fragend): Soll ich es noch ein mal versuchen?“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 10) zu „LÖWE 2 (fragend): Soll ichs nochmal versuchen?“ (Löwenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 10). Durch die Verkürzung des Wortes *es* sowie der Verschmelzung mit dem Wort *ich* zu „ichs“ (ebd.) kreieren die Lernenden einen umgangssprachlichen Ausdruck, der ebenfalls insbesondere in mündlichen Gesprächssituationen auftritt. Gleiches Vorgehen demonstrieren die Schüler\*innen, indem sie „nochmal“ (ebd.) durch das Zusammenziehen der Wörter *noch einmal* formulieren. Sowohl „ichs“ wie auch „nochmal“ werden umgangssprachlich häufig im mündlichen Sprachgebrauch verwendet. Auf diese Weise gelingt es den Lernenden, die „Sprache der Nähe“ (Koch/Oesterreicher 1994) zu simulieren. Weiterhin schreiben die Lernenden der Kleingruppe D in ihrer Grillenszene den Satz „GRILLE (tief): das is a Ängxt.“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 6). Auf diese Weise integrieren die Schülerinnen mit „is“ (ebd.) den umgangssprachlichen Ausdruck des standardsprachlichen *ist*. Indem sie das Graphem <t> im Auslaut des Wortes streichen, imitieren sie den mündlichen Sprachgebrauch. Auch mit dem Wort „a“ (ebd.) versuchen die Schüler\*innen den mündlichen Sprachgebrauch zu simulieren. Hierzu ersetzen sie den infiniten Artikel *ein* bzw. *eine* mit der Kurzform „a“ (ebd.), was gleichfalls eine umgangssprachliche Verwendung dieses Artikels darstellt. Auch die Lernenden der Kleingruppe C fügen beispielsweise in der Passage „Ich n Bangbüx?“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 9) neben der elliptischen Konstruktion mit „n“ einen umgangssprachlichen Ausdruck hinzu. Die Schüler\*innen ersetzen damit einen standardsprachlichen Artikel, wodurch mit dessen Kürzung auf lediglich einen Laut (/n/) der mündliche Sprachgebrauch imitiert wird. In der darauffolgenden Äußerung des Nilpferdes kürzen sie auch das

standardsprachliche *nicht* zum umgangssprachlichen „nich“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 10), um Mündlichkeit zu simulieren. Darüber hinaus verwenden sie das Wort „Ne“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 10) als umgangssprachliche Verneinung. Das Wort *nein* birgt bisher noch einige Forschungsdesiderate. Zifonun et al. (1997) versuchen, die lautlichen Varianten dieses Wortes zu differenzieren. Hierbei beschreiben sie „[ne:]“ (ebd: 379) als umgangssprachliche Variante, die häufig in Gesprächssituationen verwendet wird. Indem die Schüler\*innen das Wort „Ne“ (ebd.) anstelle der standardsprachlichen Variante *nein* verwenden, demonstrieren sie ihr Bewusstsein für den Unterschied von gesprochener und geschriebener Sprache. Den Ausführungen Imos (2017) folgend kann jenes *ne* als Responsiv eingestuft werden. Wie Imo feststellt, stehen diese negativen Responsive selten allein, sondern werden stets mit einer „erläuternden Elaboration“ (Imo 2017: 47) verknüpft. Auch der Pinguin fügt seinem „Neeeee“ (Pinguinszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 3) in der Pinguinszene der Kleingruppe G die Begründung „Weil ich kein Schisser bin! Ich schwimme jeden Tag mit vielen Hainen im Meer in Alaska und bin auf Futtersuche!“ (Pinguinszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 5) hinzu. Das *ne* signalisiert hierbei den mündlichen Charakter, da diese umgangssprachliche Variation von *nein* im mündlichen Kontext gebraucht wird. „Der Vorteil von *nee* ist dabei, dass damit ein negatives Responsiv geliefert werden kann, das aber nicht den Charakter einer ‚definiten‘ (Hundsnurscher 1997) Antwort hat und somit auch allein stehend nicht so abrupt wirkt wie ein *nein*.“ (Imo 2017: 55)

Auch mit der Verwendung von Partikeln gelingt es den Lernenden, Mündlichkeit zu simulieren. Dies demonstriert z.B. die Kleingruppe D in ihrer Grillenszene im Satz „MAUS (nett): ich geh dann mal weiter.“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 13). Mithilfe des Partikels *mal* erhält die Äußerung „eine gewisse Beiläufigkeit“ (Dudenredaktion o. J.: mal). In solch einem Hörspielskript können die Lernenden somit sprachliche Register bzw. Sprachvarietäten integrieren, die sie selbst im mündlichen

Sprachgebrauch verwenden, jedoch in ihren üblichen schriftlichen Texten im Schulkontext nicht einbringen (dürfen). Dies schließt auch jugendsprachliche Begriffe mit ein: In die Giraffenszene integrieren die Lernenden der Kleingruppe B z.B. den umgangssprachlichen Ausdruck „Brudi“ (Giraffenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 9; Z. 19). Dieses jugendsprachliche Wort fungiert als „freundschaftliche Anrede eines Kumpels“ (Fokus 2019) und leitet sich vom Wort *Bruder* ab, das hauptsächlich von Rappern in ihren Werken verwendet wird. Auf diese Weise findet es seinen Weg in den alltäglichen Sprachgebrauch unter Jugendlichen, wodurch es auch den Lernenden dieser vierten Klasse bekannt ist. Jugendsprachliche Ausdrücke werden gleichfalls vorwiegend in Kontexten verwendet, die konzeptionell mündlich angelegt sind – z.B. mündliche Gespräche, Kommunikation über soziale Netzwerke – wodurch es den Schüler\*innen mit solchen Ausdrücken gelingt, Mündlichkeit in ihrem schriftlichen Text zu simulieren. Auch die Lernenden der Kleingruppe G integrieren in ihre Szenen umgangssprachliche Ausdrücke. Hier sticht insbesondere der Ausdruck „Mudder“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) hervor, durch den die Schüler\*innen eine umgangssprachliche Form des Wortes *Mutter* verwenden. Dieser Ausdruck entstammt vermutlich den bei den Jugendlichen so beliebten „Mudder-Sprüchen“ (vgl. Marx 2013: 108), die ihren Ursprung in der US-amerikanischen Hip-Hop-Kultur der 60er Jahre verzeichnen<sup>110</sup> (vgl. ebd.). „Mudder-Sprüche mögen anfänglich als Beleidigungen intendiert gewesen sein. Sie entwickelten sich jedoch im Laufe der Jahre zu einem ritualisierten Wettstreit, in dem sich die Teilnehmenden wortgewandt und originell an Absurdität übertreffen wollten.“ (ebd.) Solche Sprüche sind aus diesem Grund auch heute noch bei Jugendlichen sehr beliebt, weshalb der Begriff „Mudder“

---

<sup>110</sup> Vgl. hierzu auch das Interview mit Androutsopoulos, online einzusehen unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/jugendsprache-deine-mudder-ruft-zum-duschen-die-feuerwehr-a-781670.html> (31.01.2021).

auch Einzug in die Kenntnisse der hier beteiligten Schüler\*innen fand.<sup>111</sup> Den Lernenden gelingt es damit, einen umgangssprachlichen Kontext zu kreieren, wodurch sie eine mündliche Gesprächssituation in ihrem Textprodukt imitieren.

### 5.3.3.3 *Dialektsignale*

Eine weitere Möglichkeit zur Simulation von Mündlichkeit besteht in der Integration von Dialektsignalen. Insbesondere Variationen des Standarddeutschen in Form von Dialekten werden in mündlichen Situationen verwendet, während diese in konzeptionell schriftlichen Texten seltener anzutreffen sind.<sup>112</sup> Dialektsignale lassen sich in der Nilpferd- und Känguruszene der Kleingruppe C, in der Stinktief-, Eichhörnchen- und Igel-szene der Kleingruppe E sowie in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F finden. Dabei können unterschiedliche Ausprägungen verzeichnet werden. So treten zunächst zahlreiche Gruß- und Abschiedsformeln auf, die in Varietäten des Deutschen formuliert werden. In ihrer Känguruszene integrieren z.B. die Schreiber\*innen der Kleingruppe C eine dialektale Begrüßung, indem das Känguru Uru die Maus mit „Servus“ (Känguruszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 3) begrüßt, einem bairischen Ausdruck zur Begrüßung und Verabschiedung (vgl. Zehetner 2018: 323). Die Lernenden der Kleingruppe E formulieren in ihrer Stinktieferszene die Verabschiedung „Ade“ (Stinktieferszene, erster Skriptentwurf, Z. 16). Der Abschiedsgruß *Adé*, eine Variante des aus dem Französischen entlehnten *adieu* (vgl. Kluge 2011: 16), wird hauptsächlich noch im fränkischen Raum als Abschiedsgruß verwendet (vgl. Zehetner 2018: 36; Karl-Kraus 2008: 6; Kommission für Mundartforschung der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 2008: 30). *Adé* wurde vor allem im Südwesten in die

---

<sup>111</sup> Ausführliche Ausführungen zur Jugendsprache als Varietät bieten Bahlo, Becker, Kalkavan-Aydın, Lotze, Marx, Schwarz und Şimşek (2019: 46ff.).

<sup>112</sup> Die Art und Weise, wie die Lernenden die Dialektsignale verwenden, wird in der Auswertung unter 5.5. erneut aufgegriffen und genauer eingestuft.

Mundarten „zurückgedrängt“ (ebd.). Die Lernenden der Kleingruppe C simulieren in der Nilpferdszene neben der Verwendung von umgangssprachlichen Ausdrücken insbesondere dadurch die Mündlichkeit, dass sie das Nilpferd in hamburgischen Dialekt sprechen lassen. So begrüßt es Mina zunächst mit „Moin“ (Nilpferdszene, erster Skriptentwurf, Z. 3), um anschließend eine längere Passage zu äußern, die diese Mundart berücksichtigt. Auf diese Weise entsteht der Eindruck von Mündlichkeit insbesondere auf der Ebene des Wortschatzes, indem Wörter wie „Bangbüx“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 9), „Sabbel“ (ebd.), „Kohldamp“ (ebd., Z. 11) oder „op Weddersehn!“ (ebd., Z. 18) verwendet werden. Solche dialektalen Ausdrücke finden vorwiegend in mündlichen Situationen Anwendung, durch die Integration dieser demonstrieren die Lernenden ihr Bewusstsein für die Gestaltung mündlicher Gesprächssituationen.

Längere Passagen der inneren Mehrsprachigkeit lassen sich z.B. in der Schildkrötenszene finden. Die Lernenden der Kleingruppe F integrieren in die Figurenrede der beiden Frösche Elemente, die an den oberostfränkischen Dialekt erinnern. Neben der Begrüßung „Servus“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) formulieren die Lernenden den zweiten Satz von Frosch Frank „(auf fränkisch)“ (ebd.) und notieren hierzu „Etz a mol was ganz annersch. Gibt's hier a a U?“ (ebd.). Der zweite Frosch antwortet daraufhin „Hob i do was vo Bier g'hört. Ich griech a a U! Brost!“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 6). Letzteres erweitern die Lernenden im dritten Skriptentwurf: „Ach wie schee, das ma hier zamma kummen. I bin der freundliche Frosch Fred. Hob I do was vo Bier g'hört?! I griech a a U! Broooooost!“ (Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 8). Auf diese Weise integrieren die Lernenden weitere Wörter, die sie, im Versuch die oberostfränkische Mundart zu imitieren, aufschreiben, wodurch sie eine konzeptionell mündliche Situation kreieren und den Anschein von Mündlichkeit in ihrem medial schriftlichen Text erwecken.

#### 5.3.3.4 Mehrsprachige Segmente

Neben der Berücksichtigung von Elementen der inneren Mehrsprachigkeit fügen die Schüler\*innen an zahlreichen Stellen Ausdrücke bzw. Phrasen hinzu, die in der äußeren Mehrsprachigkeit formuliert werden. Auch mit der Integration von mehrsprachigen Elementen gelingt es den Lernenden, Mündlichkeit zu simulieren, da der Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen (*code-switching*) hauptsächlich in mündlichen Gesprächssituationen auftritt<sup>113</sup>. Zu finden sind solche mehrsprachigen Segmente in der Anfangs- und Schlusszene der Kleingruppe A, der Löwen- und Giraffenszene der Kleingruppe B, in der Elefantenszene der Kleingruppe C, in der Grillen- und Hundeszene der Kleingruppe D, in der Stinktier- und Igelszene der Kleingruppe E, in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F sowie in der Schlangenszene der Kleingruppe G.<sup>114</sup>

Auch hinsichtlich dieser äußeren Mehrsprachigkeit lassen sich zunächst Formulierungen auf der Begrüßungs- bzw. Verabschiedungsebene finden. So integrieren die Lernenden der Kleingruppe A in ihre Anfangsszene den französischen Abschiedsgruß „Au revoir!“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 17), die Kleingruppe B nennt die rumänische Begrüßung „Bună ziua“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) sowie die Verabschiedung „PA!“ (ebd., Z. 17). Daneben integrieren die Lernenden einzelne Ausdrücke in anderen Sprachen, wie es beispielsweise die Kleingruppe A in ihrer Anfangsszene mit der Passage „Maman, Maman“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) tut. Schließlich formulieren die Schüler\*innen ganze Passagen in anderen Sprachen. So z.B. die Kleingruppe C in ihrer Elefantenszene, in der sich beispielsweise Elefant 1 und Elefant 2 in der englischen Sprache unterhalten, indem Elefant 1 „OOh the Water is today nice and hot!“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) äußert, woraufhin Elefant 2 „That ist right!“ (ebd., Z. 5) antwortet.

---

<sup>113</sup> Vgl. hierzu auch Ausführungen unter 3.1 (insbesondere S. 93).

<sup>114</sup> Diese Passagen werden unter 5.5.1 noch einmal genauer analysiert und kategorisiert.

Einige Gruppen schreiben ihre mehrsprachigen Passagen sogar in einem anderen Schriftsystem, wenn sie die russische Sprache verwenden. Die Kleingruppe D z.B. formuliert dabei in ihrer Grillenszene „~~privet~~ привет“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) sowie „пока“ (ebd., Z. 14). In manchen Szenen treten darüber hinaus mehrere Sprachen nebeneinander auf, wie z.B. in der Schlangenszene der Kleingruppe G. Neben den russischen Passagen „Ja appasna“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4), „Kuschat! Kuschat!“ (ebd., Z. 6), „Eta maja Mischka!“ (ebd., Z. 8), „Ti sto bajischa?“ (ebd., Z. 14) sowie „Ti Malinkaja Mischka“ (ebd., Z. 16) integrieren die Lernenden auch die englische Passage „(No! That’s my mouse!)“ (ebd., Z. 9).

Die Lernenden werden auf diese Weise nicht nur aufmerksam auf ihre eigenen Sprachen, sondern entwickeln auch ein Bewusstsein für die vorhandene Sprachenvielfalt in der Klasse. Durch die Integration mehrsprachiger Elemente gelingt es, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen sichtbar zu machen und bietet die Möglichkeit, darüber ins Gespräch zu kommen. Sie reflektieren ihren eigenen Sprachgebrauch und denken darüber nach, wann sie welche Sprachen bzw. Sprachvarietäten verwenden. Da diese hauptsächlich in mündlichen Situationen Anwendung finden, kann durch die Integration sprachlicher Varietäten bzw. anderen Sprachen der Anschein einer mündlichen Gesprächssituation erweckt werden.

### 5.3.3.5 Interjektionen

Mündlichkeit kann auch durch die Integration von Interjektionen simuliert werden, da diese oftmals spontane Reaktionen in einem Gespräch darstellen. In Orientierung an Ehlich (2007a) differenziere ich hier zwischen unterschiedlichen Funktionen, die diese Interjektionen in den jeweiligen Szenen einnehmen.

Zunächst können Interjektionen identifiziert werden, die als **Ausdruck körperlicher oder seelischer Empfindung** fungieren. Verwendet werden diese Interjektionen von der Kleingruppe A (Anfangs- und Chamäleonsszene), Kleingruppe B (Löwenszene), Kleingruppe C (Elefanten- und Nilpferdszene), Kleingruppe D (Hundeszene), Kleingruppe E (Eichhörnchenszene), Kleingruppe F (Schildkrötenszene) sowie Kleingruppe G (Pinguinszene). In der Elefantenszene der Kleingruppe C ist dies beispielsweise dann zu finden, wenn die Lernenden mithilfe der Interjektion „Ooh“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) den mündlichen Sprachgebrauch simulieren. Die Interjektion fungiert als Ausdruck des Genusses, da der Elefant damit ausdrücken möchte, dass er das Wasser, welches „nice and hot“ (ebd.) ist, genießt. Die „gedehnt[e]“ (Dudenredaktion 2016: 610) Schreibweise nimmt dabei eine „intensivierende Funktion“ (ebd.) ein. Auch in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F findet sich diese Interjektion, mit deren Hilfe die Schüler\*innen in diesem Fall die Emotion Enttäuschung ausdrücken, indem sie den Bären „Ohhhh ... [...] wie langweilig ...“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 16) äußern lassen. Insbesondere die Dehnung der Interjektion *oh* verstärkt die geäußerte Enttäuschung des Bären. Dies zeigt die vielfältigen semantischen Verwendungsmöglichkeiten der Interjektion *oh*, die in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen aufweisen kann.

Um die Besorgnis der Mäusemutter zu unterstreichen, integrieren die Lernenden der Kleingruppe A in ihrer Anfangsszene die Interjektion „Oje, Oje“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 7). Die Schüler\*innen verdoppeln die Interjektion, wodurch die emotionale Einfärbung verstärkt wird und sie eine „intensivierende Funktion“ (Dudenredaktion 2016: 610) einnehmen kann. Insbesondere diese Emotionalität kennzeichnet die simulierte Mündlichkeit, die durch die Verwendung der beiden Interjektionen entsteht.



Mit der gedehnten Interjektion „Ahhhhhh“ (Hundeszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) integrieren die Lernenden der Kleingruppe D einen Ausdruck des Erschreckens und verstärken diesen gleichfalls, indem sie ihn dehnen (vgl. hierzu Dudenredaktion 2016: 610). Hiermit wollen die Lernenden ausdrücken, dass Mina erschrickt oder auch überrascht reagiert. Im Anschluss daran äußert die Maus die Interjektion „Aua“ (Hundeszene, erster Skriptentwurf, Z. 6), um ihren körperlichen Schmerz auszudrücken. Mit beiden Interjektionen erwecken die Lernenden in der Szene den Anschein von Mündlichkeit, da diese Ausdrücke vorwiegend in konzeptionell mündlichen Kontexten auftreten.

Daneben finden sich Interjektionen, die als Ausdrücke zur **Einwirkung auf die mentalen Prozesse** gedeutet werden können. Verwendet wird diese Variante von der Kleingruppe B in ihrer Giraffenszene, von der Kleingruppe C in ihrer Elefantenszene sowie von der Kleingruppe F in ihrer Schildkrötenszene. So fügen die Lernenden der Kleingruppe B ihrer Giraffenszene „Achso“ (Giraffenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) hinzu, um damit einen Ausdruck des Verstehens zu integrieren. Die Interjektion *ach* in Verbindung mit *so* suggeriert dem Gegenüber, dass jemand etwas verstanden habe. Allerdings verwenden die Schüler\*innen diesen Ausdruck in einer Passage, die Mina in Form eines kurzen Monologes an sich selbst richtet, wodurch der interaktionale Charakter, die diese Interjektion auch einnehmen kann, nicht greift. Dennoch gelingt es den Lernenden, durch die Integration dieser Interjektion den Eindruck zu kreieren, es handle sich um eine konzeptionell mündliche Situation. Darüber hinaus findet sich in dieser Passage („Achso das war ja nur ein Blatt“ (Giraffenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2)) der Einwurf „ja“ (ebd.), wodurch das Erstaunen über etwas ausgedrückt wird (vgl. Dudenredaktion o. J.: ja). Gerade solche füllenden Partikel finden in konzeptionell mündlichen Kommunikationssituationen Einzug, wodurch die Lernenden auch hier den Anschein von Mündlichkeit erwecken können. In ihrem dritten Skriptentwurf zur Schildkrötenszene integrieren die Lernenden der

Kleingruppe F zudem die Partikel „Aaaaalso“ (Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 35), um die erneute Aufzählung von unterschiedlichen Phobien einzuleiten. Die Dehnung nimmt abermals eine verstärkende Funktion ein. Dadurch können sich die Rezipierenden vorstellen, wie die Schildkröte nun „Luft holt“, um mit ihrer Aufzählung zu beginnen. Auf diese Weise wird für die Rezipierenden erneut der Anschein einer mündlichen Kommunikationssituation erweckt.

Außerdem weisen die Hörspielskripte der Lernenden der Kleingruppe B (Giraffenszene), Kleingruppe C (Känguruszene), Kleingruppe E (Stinktierszene), Kleingruppe F (Schildkrötenszene) sowie Kleingruppe G (Schlangenszene) Interjektionen auf, die als **Ausdrücke zur Kontaktaufnahme sowie als Reaktionen auf das Gegenüber** fungieren. Dies ist deswegen so gelungen, da es den Kindern auf diese Weise gelingt den Anschein einer Interaktion zu simulieren, weil die beteiligten Gesprächspartner\*innen direkt aufeinander reagieren. Indem z.B. in der Giraffenszene der Kleingruppe B die Giraffe Jimbo zur Giraffe Jambo „Hey Brudi komm mal runter!“ (Giraffenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 9) ruft, macht Jimbo mithilfe der Interjektion *hey* auf sich aufmerksam und kann somit die andere Giraffe kontaktieren. Dies könnte dadurch als eine sogenannte „Appellinterjektion“ (Dudenredaktion 2016: 610) eingestuft werden. Diese Kontaktaufnahme ist auch in der Schlangenszene der Kleingruppe G zu finden. Hier fordert die Schlange Karol als Anführer\*in der Schlangen die Aufmerksamkeit der versammelten Tiere, indem diese\*r „Hey!“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 12) ruft. Die Lernenden der Kleingruppe F fügen ihrer Szene mit „Brost!“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 6) gleichfalls eine Interjektion hinzu, die als Kontaktaufnahme fungiert. Mit dieser Schreibweise möchten die Lernenden die ostfränkische Aussprache der Interjektion *prost* – eine umgangssprachliche Form von *prosit* (Dudenredaktion o. J.: *prosit*) - imitieren. Auch dieser Ausruf kann als Kontaktaufnahme gedeutet werden, indem das Gegenüber zum Anstoßen und daraufhin zum Trinken animiert

wird, wodurch die interaktionale Beschaffenheit dieser Szene deutlich wird. Mit der Interjektion „Heee“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 11) drücken die Lernenden der Kleingruppe E in ihrer Stinktierszene aus, dass Mina den zuvor geäußerten georgischen Satz nicht verstehen konnte, weshalb sie auf diese Weise ihr Unverständnis äußert. Damit wird auch hier die Interaktion deutlich, in der sich die handelnden Figuren gerade befinden, da dies eine direkte Reaktion Minas auf die gesprochenen Worte ihres Gegenübers ist. Insbesondere in mündlichen Kontexten wird solch eine Interjektion verwendet, um Unverständnis auszudrücken.

Mithilfe dieser Beispiele wird der interaktionale Charakter der Szenen verdeutlicht, der den Eindruck einer mündlichen Gesprächssituation verstärkt, wodurch ein Anschein einer Interaktion simuliert wird, da die beteiligten Gesprächspartner\*innen direkt aufeinander reagieren.

Schließlich lassen sich in den Hörspielskripten der Schüler\*innen der Kleingruppe C (Elefantenszene), der Kleingruppe D (Hundeszene) sowie der Kleingruppe F (Schildkrötenszene) zahlreiche **Onomatopoetika** finden. Die Lernenden der Kleingruppe C integrieren in ihrer Elefantenszene an zahlreichen Stellen das Wort „töröö“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 8; Z. 10; Z. 17; Z. 21; Z. 22; Z. 24; Z. 28; Z. 32), um auf den mündlichen Kontext zu verweisen. Die Lernenden der Kleingruppe D fügen ihrer Hundeszene zudem einen onomatopoetischen Ausdruck hinzu, mit der sie „hoooopüüüü“ (Hundeszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) das Schnarchen des Hundes imitieren möchten. Zudem integrieren sie das Onomatopoetikum „bum“ (ebd., Z. 5), um das auf den Boden-Fallen der Maus den phonologischen Strukturen folgend schriftlich dazustellen. Während das Schnarchgeräusch des Hundes Mündlichkeit suggerieren kann, nimmt das zweite Onomatopoetikum in dieser Szene eher die Funktion einer Geräuschanweisung ein. Dies zeigt sich auch in der

Schildkrötenszene, in der sich gleichfalls Onomatopoetika finden lassen, die an eine Geräuschanweisung erinnern. So imitieren die Lernenden der Kleingruppe F mit „gluck, gluck“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 7), das Trinken eines Getränkes. Im Anschluss daran verdeutlichen sie mit „Platsch“ (ebd.), dass die Frösche nun zurück ins Wasser gesprungen sind, da sie auf diese Weise das Geräusch verschriften, das beim Aufklatschen der Amphibien auf dem Wasser entsteht.

#### *5.3.3.6 Ersetzen nonverbaler bzw. paraverbalen Ausdrucksmittel*

Eine mündliche Gesprächssituation zeichnet sich – geht man von der klassischen *face-to-face* Interaktion aus – gleichfalls durch die Integration von nonverbalen bzw. paraverbalen Ausdrucksmitteln aus. Auffällig ist, dass einige Kleingruppen diese in ihren Skripten berücksichtigen möchten. Jedoch stehen sie vor der Schwierigkeit, wie sie diese mündlichen Merkmale in einem schriftlichen Text aufgreifen können. Die Schüler\*innen der unterschiedlichen Kleingruppen nutzen dabei konkrete Hilfsmittel, um nonverbale bzw. paraverbale Ausdrucksmittel auch im schriftlichen Skript deutlich zu markieren. Hierfür lassen sich in Orientierung an Dürscheid (2016) die Kategorien *Interpunktionssignale*, *Großschreibung von Buchstaben* sowie *Buchstabenwiederholungen* unterscheiden.

#### *Interpunktionssignale*

Während der Analyse der Hörspielskripte fällt zunächst auf, dass die Lernenden überwiegend auf die Strategie zurückgreifen, Interpunktionssignale zu setzen, um nonverbale bzw. paraverbale Mittel zu integrieren. Am häufigsten lassen sich hierbei solche Passagen finden, in denen **das kommunikative Satzzeichen Ausrufezeichen** Akzente setzt, indem beispielsweise konkrete Ausrufe in ihren Skripten verstärkt werden. Die Kleingruppe A greift darauf in ihrer Anfangs-, Schluss- und Chamäleonszene

zurück, die Kleingruppe B in ihrer Löwen- und Giraffenszene, die Kleingruppe C in ihrer Elefanten-, Nilpferd- und Känguruszene, die Kleingruppe D in ihrer Grillenszene, die Kleingruppe F in ihrer Schildkrötenzene und die Kleingruppe G in ihrer Schlangen- und Pinguinszene. In diesen Szenen finden sich zahlreiche Gelegenheiten, in denen die Kinder mithilfe der Ausrufezeichen sowohl Ausrufe wie auch anders konnotierte Satzkonstruktionen, denen besonderer Nachdruck verliehen werden soll, betonen und somit einen Hinweis auf die spätere Artikulation dieser Passagen der Figurenrede zu geben. Durch dieses gehäufte Auftreten des Ausrufezeichens kreieren die Lernenden einen verstärkt konzeptionell mündlichen Kontext. So fügen z.B. die Lernenden der Kleingruppe A in ihrer Anfangsszene dem Ausruf „Hilfe!“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) ein Ausrufezeichen hinzu, um diesem Nachdruck zu verleihen, wodurch die Artikulation dessen veranschaulicht bzw. konkretisiert wird. Sie implizieren damit eine bestimmte Artikulation, die sich von Sätzen, die lediglich mit einem Punkt enden, abheben. Im dritten Skriptentwurf ergänzen sie zudem den Ausruf der Mäusemutter „Oje, oje die Katze! [...] Ich habe so große Angst!“ (Anfangsszene, dritter Skriptentwurf, Z. 7) mit einem Ausrufezeichen. Durch die Überarbeitung wird deutlich, dass die Lernenden hier Einfluss auf die Artikulation des Satzes ausüben möchten, um paraverbale Ausdrucksmittel in ihrem schriftlichen Text zu ersetzen. Daneben integriert die Kleingruppe C in die Känguruszene das kommunikative Satzzeichen, um beispielsweise dem Ausruf „Uh, uh! Ich habe soo Angst!“ (Känguruszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 7) Nachdruck zu verleihen und somit zu implizieren, dass diese Sätze lauter artikuliert werden. Auch nach positiv konnotierten Ausdrücken finden sich Ausrufezeichen, wie z.B. in der Chamäleonszene der Kleingruppe A, wenn die Lernenden den Ausruf der Bewunderung – „Wow das ist cool!“ (Chamäleonszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 3) – gleichfalls hervorheben. Auch die Schüler\*innen der Kleingruppe C verstärken in ihrer

Elefantenszene verschiedene Ausrufe der Begeisterung mit dem kommunikativen Satzzeichen, indem sie z.B. „Ooh the Water is today nice and hot!“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) oder „That is right!“ (ebd., Z. 5) schreiben. Hierbei erlaubt das kommunikative Satzzeichen ebenfalls Rückschlüsse auf die lautere Artikulation, die die Freude, die die beiden Elefanten aufgrund des angenehmen Wassers erfahren, verdeutlichen soll. Im zweiten Skriptentwurf ergänzen sie das kommunikative Zeichen nach einigen Stellen, in denen sie das Onomatopoetikum „töröö!“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6; 7; 17) hinzufügen. Auch dies veranschaulicht die laute Artikulation dieser lautmalerischen Ausrufe.

Neben der Integration des Ausrufezeichens finden sich auch einige Stellen, in denen die Schüler\*innen der Kleingruppe F (Schildkrötenszene) und G (Schlangen- und Pinguinszene) **kommunikative Satzzeichen kombinieren**. Erneut verfolgen die Lernenden damit die Strategie, konkrete Ausrufe bzw. Aussagen zu verstärken, wodurch eine bestimmte Artikulation dieser Passagen bereits initiiert wird. So weist z.B. die Schildkrötenszene der Lernenden der Kleingruppe F solch eine Kombination auf, wenn die Schüler\*innen „die Ängste liebe Schildkröte die du da aufgezählt hast habe ich ja noch nie gehört!“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 10) schreiben. Auf diese Weise bedienen sie sich in der schriftlichen Ausführung einer Darstellung, die in herkömmlichen Textprodukten in der Schule nur selten zu finden sind. Sie möchten damit jedoch eine konkrete Artikulation des Satzes implizieren, indem sie den Unglauben, den die Maus hier verspürt verdeutlichen. Als weiteres Beispiel kann hierzu die Passage „Was ist denn hier los?!“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 12) in der Schlangenszene der Kleingruppe G genannt werden. Damit wird auch hier dem Ausruf zusätzlich Nachdruck verliehen und die Lernenden verweisen mithilfe der Satzzeichen auf eine lautere Artikulation, die die Emotionen verdeutlicht, die mit dieser Äußerung einhergehen.

Eine dritte Möglichkeit, die Artikulation konkreter Passagen im Schriftlichen zu signalisieren, besteht in der **Iteration von Satzzeichen**. Zu finden ist diese Variante in der Hundeszene der Kleingruppe D sowie in der Schlangenszene der Kleingruppe G. Um die Artikulation des verärgerten Ausrufes „Das finde ich überhaupt nicht witzig, wie kannst du es wagen Prinz Billibab-Biber den zweiten vom König Klaus zu vereppeln!!!“ (Hundeszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 26) zu verstärken, fügen die Lernenden der Kleingruppe D in ihrer Hundeszene die Häufung eines Ausrufezeichens hinzu, wodurch die Emotion, die dadurch geäußert wird, noch deutlicher hervortritt. Die Satzzeichen implizieren damit eine konkrete Artikulation der Passage. Auch die Lernenden der Kleingruppe G integrieren eine Iteration des kommunikativen Satzzeichens <!>, indem sie „Aber du wirst mich nicht kriegen weil ich jetzt wegrennen werde !!!“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 15) sowie „Du miese Maus!!!“ (ebd., Z. 18) schreiben. Den Ausrufen wird dadurch gleichfalls Nachdruck verliehen, es verdeutlicht die Bestimmtheit, mit der die Sätze vermutlich geäußert werden. Den Lernenden gelingt es auf diese Weise, die vermutlich lautere und vielleicht auch schnellere Artikulation im schriftlichen Text zu simulieren.

Schließlich verwendet die Kleingruppe F in ihrer Schildkrötenszene die **Satzzeichenfolge <...>**, um paraverbale Ausdrucksmittel zu ersetzen. Die Lernenden integrieren in der Passage „Ohhhh ... skutschna, skutschna wie langweilig ...“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 16) die Satzzeichenfolge <...>. Die Verwendung der Satzzeichenfolge kann in diesem Zusammenhang unterschiedliche Bedeutungen einnehmen: Zum einen können die Lernenden damit eine Pause, die während des Sprechens der Zeile eingenommen werden soll, verschriftlichen. Zum anderen können sie damit aber auch die Enttäuschung des Bären ausdrücken. Die Satzzeichenfolge <...> wird in der digitalen Kommunikation häufig verwendet, um eine Enttäuschung zu signalisieren. Daneben führen die Lernenden im dritten Skriptentwurf diese Satzzeichenfolge drei

Mal in der Passage auf, in der die beiden Schildkröten die verschiedenen Phobien aufzählen (vgl. Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 2-4). In den ersten beiden Fällen signalisieren sie damit, dass sich die beiden Schildkröten beim Sprechen abwechseln, Schildkröte II fällt der ersten Schildkröte während ihrer Aufzählung ins Wort, während im dritten Fall das Quaken der Frösche Schildkröte II unterbricht. Am Ende der Szene führen sie diese Satzzeichenfolge erneut auf, als Schildkröte II erneut beginnt, Phobien aufzuzählen: „Aaaaalso, da gibt es noch die Kaiserslauternphobie – Angst vor dem Fußballverein, Pencilphobie – Angst vor Stiften, ...“ (Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 25). Hier signalisiert die Satzzeichenfolge, dass die Schildkröte II ihre Ausführungen noch endlos weiterführen kann.

### *Großschreibung von Buchstaben*

Um in einem Satz einzelne Ausdrücke hervorzuheben und damit deren abgehobene Artikulation zu verdeutlichen, greifen die Lernenden auch auf die Strategie zurück, bestimmte Buchstaben oder ganze Wörter in einem Satz in Majuskeln zu schreiben. Zu finden ist dies in der Löwenszene der Kleingruppe B, in der Elefantenszene der Kleingruppe C, in der Grillenszene der Kleingruppe D sowie in der Schlangen- und Pinguinszene der Kleingruppe G. In der Elefantenszene beispielsweise schreiben die Lernenden der Kleingruppe C einen Teil der Interjektion „OOh“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) in Großbuchstaben, ändern dies jedoch im dritten Skriptentwurf. Die Großschreibung könnte implizieren, dass diese Interjektion betont lauter gesprochen wird, sodass sie im Satz auch akustisch hervorsticht. Im dritten Skriptentwurf der Grillenszene verstärken die Lernenden der Kleingruppe D den Ausruf der Maus, indem sie diesen in Majuskeln schreiben: „AAHHHHH.“ (Grillenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 4). Auf diese Weise wird auch im schriftlichen Text deutlich, dass die Maus hier laut schreit, wodurch die



Lernenden paraverbale Ausdrucksmittel – wie Lautstärke oder auch Sprechtempo – berücksichtigen können. Weiterhin entscheiden sich die Lernenden der Kleingruppe G in ihrer Schlangenszene dazu, das Wort „HAHA“ (Schlangenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 19) gleichfalls in Großbuchstaben zu schreiben, wodurch sie die Betonung im Satz „HAHA, du kriegst mich nicht!“ (ebd.) auf diesen Ausdruck setzen. Das kommunikative Satzzeichen signalisiert bereits, dass dieser Satz in Gänze lauter artikuliert wird, wobei besonders die Interjektion betont gesprochen werden soll.

### *Buchstabenwiederholungen*

Schließlich können die Lernenden in einem Wort bestimmte Buchstaben wiederholen, um paraverbale Ausdrucksmittel in ihren Texten zu berücksichtigen und auf diese Weise auch einen konzeptionell mündlichen Kontext zu verdeutlichen. Diese Variante zeigt sich in der Känguruszene der Kleingruppe C, in der Grillenszene der Kleingruppe D, in der Stinktier- und Eichhörnchenszene der Kleingruppe E, in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F und in der Pinguinszene der Kleingruppe G. So verdoppeln z.B. die Schüler\*innen der Kleingruppe C in ihrer Känguruszene im Satz „Uh, uh! Ich habe soo Angst!“ (Känguruszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 7) den Vokal <o>, wodurch sie signalisieren, dass das Wort – insbesondere dieser Vokal – gedehnter gesprochen wird. Auf diese Weise simulieren die Lernenden die gesprochene Version des Wortes in ihrem schriftlichen Text. In die Hundeszene integrieren die Lernenden der Kleingruppe D gleich mehrere Ausdrücke, in denen sie Buchstaben wiederholen, um die Intonation dieser Wörter zu verdeutlichen. Zunächst führen sie den onomatopoetischen Ausdruck „hooooöpüüü“ (Hundeszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) an. Auf dieses verschriftlichte Schnarchen folgt ein Ausruf der Maus, den die Lernenden mit „Ahhhhhhh.“ (ebd., Z. 4) realisieren. Dadurch wird erneut die Artikulation spezifiziert, da

diese gedehnt erfolgen soll, um den Ausruf, den die Maus tätigt, zu verstärken. Interessanterweise vervielfachen sie hierbei den Konsonanten <h> anstelle des Vokales <a>, der eigentlich bei diesem Wort in die Länge gezogen wird. Des Weiteren wiederholen sie im Satz „HUND (erschrocken): Das tut mir leeeeiidd, sorry“ (Hundeszene, erster Skriptentwurf, Z. 12) mehrere Buchstaben im Wort *leid*, um auch hier eine gedehnte Sprechweise anzudeuten. Auch die Schreiber\*innen der Kleingruppe F integrieren in ihre Schildkrötenszene die Wiederholung von Buchstaben. Dies äußert sich in den Wörtern „sooo“ (Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 23) sowie „Aaaaalso“ (ebd., Z. 25). Da der Vokal <o> im Wort wiederholt wird, wird dies als Anzeichen dafür gedeutet, den Laut gedehnt zu sprechen. Auf diese Weise entsteht beim Rezipierenden die Assoziation, dass die Schildkröte den Ausdruck mit gestischen Bewegungen unterstreichen könnte. Auch die Iteration des Vokals <a> in also nimmt eine verstärkende Funktion ein. Der\*die Rezipierende kann sich dadurch vorstellen, dass die Schildkröte mit jenem Ausdruck „Luft holt“ und somit ihre Konzentration auf die Aufzählung der folgenden Phobien fokussiert.

### **5.3.4 Fazit: Textqualität – Umgang mit Hörspielskript**

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Analyse der Hörspielskripte präsentiert, in der die Textqualität hinsichtlich des Umgangs mit einem Hörspielskript untersucht wurde. Dabei konnte zunächst festgestellt werden, dass die Lernenden insbesondere in der Anfangsphase des Formulierens einige Hürden überwinden mussten. So stellte die Form eines Hörspielskriptes insbesondere die Kleingruppe E zunächst vor einige Probleme, die sie jedoch Schritt für Schritt überwinden konnten. Hilfreich empfanden 24 Schüler\*innen der Klasse hierbei insbesondere das kollaborative Schreibsetting, durch das sie die Schreibaufgabe in der Gruppe bewältigen konnten.

Darüber hinaus kann die Analyse ergeben, dass gerade die Gestaltung der Regie- und Geräuschanweisungen für alle Kleingruppen zunächst problematisch war, da sie diese häufig zur Integration von relevanten Informationen zur Figurencharakterisierung, zum Handlungsverlauf oder zum Handlungsort verwendeten, wodurch diese in der Aufnahmephase in Gänze oder in Teilen nicht adäquat akustisch umsetzbar wären. Die Auswertung der weiteren Skriptentwürfe demonstriert jedoch, dass diese während der Überarbeitungsphase oftmals verändert wurden. Gerade in diesen Überarbeitungsprozessen zeigt sich, wer das Hörspielskript bereits durchdringen kann. Dies stellt sich in einigen Punkten als besonders anspruchsvoll heraus: So hält es für die Lernenden insbesondere die Schwierigkeit bereit, dass sie auf die Fähigkeit zurückgreifen müssen, das Endprodukt – das fertige, ausschließlich in akustischer Form erfolgende Hörspiel – vorauszudenken. Somit müssen sie in ihren Planungsprozessen bereits auf ihre Vorstellungsbildung zurückgreifen können.

Des Weiteren besteht eine Herausforderung darin, in der schriftlichen Planung Mündlichkeit zu simulieren. Die Analyse konnte jedoch zeigen, dass es allen Gruppen gelingt, sprachliche Mittel zu integrieren, die den Anschein von Mündlichkeit erwecken. Diese Tatsache erweist sich aus unterschiedlichen Gründen als Chance, denn es regt zur bewussten Reflexion über den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache an. Die Lernenden denken somit gezielt über die Struktur in der Mündlichkeit sowie in der Schriftlichkeit nach, wodurch sie für Aspekte wie Satzstrukturen, Interjektionen oder auch die Interpunktion sensibilisiert werden. Die Verwendung von umgangssprachlichen Begriffen bietet hierbei die Anknüpfungspunkte, gemeinsam mit den Lernenden darüber nachzudenken, in welchen Kontexten die Verwendung dieser angemessen ist – und wann diese als unangemessen eingestuft werden. So gibt es beispielsweise Situationen, in denen die Lernenden mit Wörtern wie z.B. „Brudi“ (Giraffenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 9) oder „Schisser“ (Pinguinszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 5) konfrontiert werden, woraufhin

sie entscheiden müssen, in welchen Kontexten sie diese anwenden oder nicht. Dies kann als eine Möglichkeit fungieren, die Lernenden zur Sprachreflexion anzuregen.

Aufgrund der sprachlich heterogenen Zusammensetzung der einzelnen Kleingruppen werden die Lernenden mit der sprachlichen Vielfalt, die ihre Klasse bietet, konfrontiert. Da einige Schüler\*innen das Potenzial, mehrere Sprachen bzw. Sprachvarietäten zu sprechen, mitbringen, können sie die Gelegenheit wahrnehmen, diese in ihre Textprodukte zu integrieren. Auf diese Weise wird die Integration mehrsprachiger Elemente möglich. Auch diese bieten die Möglichkeit zur Sprachreflexion. So können die Lernenden zunächst ein Bewusstsein dafür anbahnen, welche Sprachen bzw. Sprachvarietäten sie beherrschen, um auch zu reflektieren, in welchen Kontexten sie diese verwenden. Indem die Schüler\*innen in sprachlich heterogenen Kleingruppen zusammenarbeiten, können sie gemeinsam die mehrsprachigen Passagen aushandeln. Im Gespräch kann den jeweiligen Lernenden direkt gespiegelt werden, wenn eine Passage nicht verstanden wird. Auf diese Weise ist es möglich, bei den Lernenden ein Bewusstsein für die Rezipierenden anzubahnen. Im nächsten Kapitel soll aus diesem Grund untersucht werden, inwieweit es den Schüler\*innen gelingt, in diesen mehrsprachigen Passagen Rezipierende zu berücksichtigen. Diese Berücksichtigung der Rezipient\*innen soll darüber hinaus auch hinsichtlich der Gestaltung der einzelnen Hörspielszenen analysiert werden, um zu überprüfen, ob es den Lernenden aufgrund der Doppelrolle, die sie in den Kleingruppen einnehmen (Schreiber\*innen und Leser\*innen), die Rezipienten in ihren Überlegungen ausreichend zu bedenken.

## **5.4 Ergebnisse der Datenauswertung: Textqualität –**

### **Berücksichtigung der Rezipierenden**

Da die Schüler\*innen in Kleingruppen gemeinsam die unterschiedlichen Szenen zum Hörspielskript verfassen, nehmen sie während des Schreibprozesses mehrere Rollen gleichzeitig ein: So sind sie sowohl Schreiber\*innen wie auch Leser\*innen. In diesem Zusammenhang besteht die Überlegung, dass es den Lernenden aufgrund des gemeinsamen Schreibens gelingt, die Rezipierenden stärker zu berücksichtigen, da sie sich während des Schreibprozesses gleichfalls in der Rolle eines\*r Rezipienten\*in befinden. Im Folgenden möchte ich die Skripte dahingehend analysieren, auf welche Weise die Schüler\*innen die Rezipient\*innen in ihren Textprodukten berücksichtigen, indem ich unterschiedliche Schwerpunkte betrachte. Hierzu untersuche ich zunächst die Ebene der Figureneinführung, um anschließend die Nutzung des Zeichensystems Geräusch genauer zu betrachten. Danach wird der Umgang der Lernenden mit den mehrsprachigen Passagen und schließlich der Aufbau der Szenen genauer analysiert.

#### **5.4.1 Einführung der Figuren**

Bedenken die Lernenden die Rezipierenden, so äußert sich das insbesondere darin, dass sie diesen die auftretenden Tiere in der rein akustischen Version adäquat vermitteln. Da die Schüler\*innen auf eine Erzählinstanz verzichten, müssen sie andere Möglichkeiten nutzen, um die Figuren einzuführen. Im Folgenden möchte ich darlegen, auf welche Strategien die Lernenden zurückgreifen, sodass sich die Rezipierenden selbstständig erschließen können, um welches Tier es sich jeweils handelt, damit sie der Handlung adäquat folgen können. In den Skripten der Schüler\*innen lassen sich hierfür vier unterschiedliche Vorgehensweisen erkennen: In manchen Szenen werden die Tiere in der Figurenrede benannt

(5.4.1.2), in anderen wiederum werden sie über einen Tierlaut in der Geräuschanweisung übermittelt (5.4.1.3) oder mithilfe einer Kombination von beiden (5.4.1.1). Daneben finden sich jedoch auch Szenen, in denen die Figuren nicht explizit eingeführt werden (5.4.1.4).

#### *5.4.1.1 Einführung über Figurenrede und Zeichensystem Geräusche*

Einige Kleingruppen greifen zur Einführung der Figuren auf die Strategie zurück, diese sowohl in der Figurenrede zu nennen wie auch über Geräusche zu vermitteln. Auf diese Weise demonstrieren sie, dass sie während der Textproduktion die Rezipierenden mitbedenken.

In der Affenszene der Kleingruppe A, in der Elefantenszene der Kleingruppe C sowie in der Grillenszene der Kleingruppe D spricht die Maus Mina die Tiere, die sie trifft, direkt an, wodurch die Namen der Tiere in Minas Passagen der Figurenrede auftreten und auf diese Weise an die Rezipierenden weitergegeben werden. So findet sich in der Affenszene der Kleingruppe A ein expliziter Hinweis auf die auftretenden Figuren, indem die Maus Mina diese mit „Habt ihr Angst, Affen?“ (Affenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) beim Namen nennt. Daneben führen die Lernenden die Affen mit dem Zeichensystem Geräusch ein, indem mit „Affengeräusche[n]“ (ebd., Z. 1) das Brüllen dieser Tiere zu hören ist. Auf diese Weise werden die Rezipierenden zusätzlich darin unterstützt, sich die jeweiligen Tiere vorzustellen. Während aus dem ersten Skriptentwurf der Elefantenszene der Kleingruppe C noch keine konkreten Informationen hervorgehen, übermitteln die Lernenden der Kleingruppe C nach der Überarbeitung des Skriptentwurfes die Tiere, die Mina in dieser Szene trifft, zunächst über eine Passage der Figurenrede, in der die Maus „Wo bin ich? Oh da sind 2 Elefanten“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 1) sagt. Um diese Aussage zu illustrieren, ist gleich darauf das „Tröten“ der Elefanten zu hören, das sich in der Geräuschanweisung „\*Die Elefanten tröten\*“ (ebd., Z. 4) äußert. Darüber hinaus übermitteln die Elefanten

diese Informationen selbst, indem sie nahezu jede Passage der Figurenrede mit der Phrase „töröö“ (ebd., Z. 6; 7; 11; 13; 14; 15; 17; 18; 19) beenden.

In der Schildkrötenszene der Kleingruppe F greifen die Lernenden auf die Strategie zurück, dass sich die Tiere selbst vorstellen. So treten die Frösche zunächst mit „ohrenbetäubende[m] Quaken“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) auf, um anschließend „Servus ich bin der fröhlich fränkische Frosch Frank“ (ebd., Z. 4) zu äußern. Die Lernenden dieser Kleingruppe führen ihre Froschfiguren also über die eigene Figurenrede ein. Den Rezipierenden werden auf diese Weise die Tiere anschaulich präsentiert, sodass diese die Figuren erfassen können.

In der Schlangenszene liegt schließlich ein besonderer Fall der Figureneinführung vor. Die Lernenden geben den Rezipierenden hier lediglich einen impliziten Hinweis darauf, dass Mina schließlich einer Schlange begegnet, indem sie bestimmen, dass die ersten Worte der Schlange bedrohlich zischend gesprochen werden. Sie notieren hierzu „SCHLANGE (**Zischend gefährlich**): Hallo, kleine Maus, suchst du was?“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1; Herv. L.M.), wodurch die Rezipierenden hierbei durch die konkrete Sprechweise des Tieres den Hinweis darauf erhalten, welchem Tier die Maus begegnet. Sobald die anderen Schlangen auftreten, ist zudem „Schlangen gezische“ (ebd., Z. 5) zu hören, das die Lernenden in der Geräuschanweisung festhalten. Auf diese Weise kann bei den Rezipierenden die Assoziation von Schlangen entstehen. Explizit erwähnen die Schreiber\*innen die Reptilien jedoch nicht.

Einen weiteren besonderen Fall in dieser Kategorie stellt zudem die Anfangsszene der Kleingruppe A dar, in der lediglich eine Figur explizit eingeführt wird. Die Katze kündigt sich zunächst selbst durch ihr Fauchen – „\*Katze faucht\*“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) – an, woraufhin die Mäusemutter um Hilfe ruft und vor ihr davonläuft. Als sie „keuchent“ (ebd., Z. 7) zurück in ihr Mäuseloch kommt, ruft sie „Oje, Oje, Die

Katze. Die Katze ist hinter mir her.“ (ebd.), wodurch sie die Katze explizit nennt. Auf diese Weise führt sich die Katze sowohl selbst durch ihr Fauchen ein, wird aber auch in der Passage der Figurenrede der Mäusemutter genannt. Den Rezipierenden wird dadurch bereits zu Beginn der Szene klar, dass hier eine Katze auftritt. Den Lernenden gelingt es auf diese Weise in dieser Szene die Rezipient\*innen darin zu berücksichtigen, ihnen die Katze zu veranschaulichen. Die Einführung der Mäuse vernachlässigen sie jedoch (vgl. hierzu Ausführungen unter 5.4.1.4).

#### *5.4.1.2 Einführung über Figurenrede*

Darüber hinaus lassen sich Szenen entdecken, in denen die Tiere ausschließlich über Passagen der Figurenrede eingeführt werden. In der Chamäleonszene der Kleingruppe A, der Giraffenszene der Kleingruppe B, der Hundeszene der Kleingruppe B sowie der Schildkrötenszene der Kleingruppe F benennen die Lernenden die auftretenden Figuren bereits in der ersten Skriptversion<sup>115</sup>, indem die Maus Mina diese direkt anspricht. Um beispielsweise das Chamäleon als Figur für die Rezipierenden einzuführen, greifen die Lernenden der Kleingruppe A in der Chamäleonszene auf die Strategie zurück, das Tier in einer Passage der Figurenrede zu benennen. So spricht die Maus Mina gleich zu Beginn der Szene das Chamäleon an, indem sie „Hallo Chamäleon, hasst du Angst?“ (Chamäleonszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 1) sagt. Zudem benennt das Tier im Anschluss daran sich selbst, da es darauf hinweist, dass lediglich Chamäleons dazu in der Lage sind, die Farbe zu wechseln (vgl. Chamäleonszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 4). Ein weiteres Beispiel hierfür wäre die Giraffenszene der Kleingruppe B, in der die Lernenden die auftretenden Figuren gleichfalls in Passagen der Figurenrede explizit nennen.

---

<sup>115</sup> Dies schließt sowohl den ersten wie auch den zweiten Skriptentwurf ein, je nachdem, in welchem Skriptentwurf die jeweilige Szene erstmals konzipiert wird.



Nachdem Mina die beiden Giraffen entdeckt, spricht die Maus diese direkt mit „Hallo kann ich euch 2 Giraffen etwas fragen?“ (Giraffenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) an, wodurch die Rezipient\*innen erfahren, dass die Maus nun zwei Giraffen begegnet. Den Schüler\*innen gelingt es in diesen Szenen, die Rezipierenden hinsichtlich der Figureneinführung zu berücksichtigen, da diesen anschaulich präsentiert wird, welches Tier Mina in dieser Szene trifft.

In der Schildkrötenszene der Kleingruppe F erfolgt zu Beginn der Szene zunächst lediglich ein impliziter Hinweis darauf, dass Mina auf Schildkröten trifft, indem die Maus diese direkt mit „MINA (neugierig): Hallo **werter Vierbeiner** wie geht es dir denn so? [...]“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1; Herv. L.M.) adressiert. Die im Anschluss daran erfolgende Aufzählung von unterschiedlichen Ängsten, sowie deren knappe Erklärung kann zudem die Assoziation hervorrufen, dass hier ein Tier spricht, welches mit den Attributen *klug* oder *weise* verknüpft werden kann. Auch dies kann als Hinweis auf Schildkröten gedeutet werden. Schließlich nennen die Lernenden das Tier explizit, indem die Maus diese nach dem kurzen Treffen mit den Fröschen direkt mit „die Ängstliche Schildkröte die du da aufgezählt hast habe ich ja noch nie gehört!“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 10) anspricht. Auf diese Weise werden die möglichen Assoziationen der Rezipierenden bestätigt. Die Lernenden dieser Kleingruppe fordern auf diese Weise die Rezipient\*innen heraus, indem sie diesen implizite Hinweise auf das Tier geben, demonstrieren schließlich die Berücksichtigung der Rezipierenden, indem sie das Tier explizit benennen.

Darüber hinaus äußern in der Känguruszene der Kleingruppe C, der Hundeszene der Kleingruppe D sowie der Schildkrötenszene<sup>116</sup> der

---

<sup>116</sup> In dieser Szene wird der Kater nicht berücksichtigt, da dieser nachträglich von der betreuenden Studentin hinzugefügt wurde, damit eines der Kinder in der Klasse auch eine Rolle sprechen kann, die es möchte.

Kleingruppe F die jeweiligen Tiere bereits in der ersten Skriptversion selbst, wer sie sind. In der Känguruszene beispielsweise greifen die Lernenden der Kleingruppe C darauf zurück, die Figuren über Passagen der Figurenrede einzuführen. Hierbei liegt die Besonderheit darauf, dass das Känguru Uru sich zunächst selbst mit „Servus ich bin URU das Känguru“ (Känguruszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 3) als Känguru vorstellt, wodurch die Rezipient\*innen erfahren, wen die Maus auf dieser Etappe ihrer Reise trifft. Die Schüler\*innen demonstrieren mit dieser Vorgehensweise, dass sie die Rezipient\*innen hinsichtlich der Figureneinführung berücksichtigen. Auch in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F führen die Lernenden den Bären ein, indem er sich gleich zu Beginn seines Auftritts selbst mit den Worten „Priwert, ich bin der Bärtige Bär Bernd“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 14) vorstellt und somit selbst Aufschluss darüber gibt, um welches Tier es sich bei ihm handelt, wodurch die Lernenden neben den Fröschen und der Schildkröte auch dieses Tier den Rezipierenden anschaulich übermitteln können.

Schließlich werden in der Stinktief-, Igel- und Eichhörnchenszene der Kleingruppe E sowie der Nilpferdszene der Kleingruppe C solche relevanten Passagen nach der Textüberarbeitung integriert, durch die die Rezipient\*innen einen Hinweis darauf bekommen, welche Tiere in der jeweiligen Szene auftreten. Hier lässt sich ausschließlich die Strategie verzeichnen, dass die Tiere in der Passagen der Figurenrede von Mina als solche benannt werden. Im dritten Skriptentwurf der Stinktieferszene beispielsweise integrieren die Lernenden der Kleingruppe E einen expliziten Hinweis darauf, welchem Tier die Maus begegnet, indem sie auf die Strategie zurückgreifen, das Stinktief in der Passage der Figurenrede von Mina „MINA (fragend): Hallo Stinktief, hast du Angst?“ (Stinktieferszene, dritter Skriptentwurf, Z. 2) einzuführen. Auf diese Weise erfahren die Rezipierenden, auf welches Tier Mina in dieser Szene trifft. Auch in ihrer Igel-szene werden die Figuren nach der Überarbeitung deutlicher. Im ersten

Skriptentwurf verweisen die Schüler dieser Kleingruppe zunächst implizit darauf, dass es sich bei dem Tier, das in dieser Szene fokussiert wird, um einen Igel handelt, indem die Maus Mina diesen mit „Hallo du **stacheliger** Freund [...]“ (Igelszene, erster Skriptentwurf, Z. 2; Herv. L.M.) begrüßt. Die Rezipierenden müssen sich hierbei selbstständig erschließen, dass es sich bei jenem stacheligen Freund um einen Igel handelt. Im dritten Skriptentwurf lassen die Lernenden diese Passage unverändert, ergänzen sie jedoch, indem die Figur des Igels explizit in der folgenden Passage der Figurenrede von Mina „MINA (fragend): Haben Igel Ängste? Hast du Angst, Dieter?“ (Igelszene, dritter Skriptentwurf, Z. 4) genannt wird. Der zunächst implizite Hinweis auf das Tier, wird hierbei explizit bestätigt. Insbesondere durch die Überarbeitung dieser Szenen, in der die Lernenden relevante Informationen hinzufügen, die Einzug in die akustische Realisierung finden, demonstrieren sie, dass sie die Rezipierenden hinsichtlich der Figureneinführung bedenken.

In der Nilpferdszene der Kleingruppe C zeigt sich zudem eine Besonderheit, da die Lernenden hier auf ein anderes Tier verweisen, das in einer Szene auftritt, die eine andere Kleingruppe formuliert. Das Nilpferd schickt die Maus mit der Äußerung „Da vorne ist ein Stinktief, frag mal das!“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 8) zum nächsten Tier. Die Lernenden orientieren sich hierzu vermutlich an der Adaptionvorlage, da Mina hier gleichfalls nach dem Nilpferd auf das Stinktief trifft (vgl. Schami/Schärer 2013: 5f.). Dieses Vorgehen stellt in der Klasse jedoch eine Ausnahme dar, Gruppe C ist die einzige Kleingruppe, die explizit auf ein Tier einer anderen Szene verweist, die von einer anderen Kleingruppe gestaltet wird. Die Schüler\*innen demonstrieren auf diese Weise, dass sie die Rezipierenden auch szenenübergreifend unterstützen können, indem sie diesen die auftretenden Tiere konkret nennen.

#### *5.4.1.3 Einführung über Zeichensystem Geräusch*

Nachdem unter 3.4.1.2 die Tiere ausschließlich über die Figurenrede übermittelt werden, greifen die Lernenden der Kleingruppe B in ihrer Löwenszene darauf zurück, die Löwen mithilfe des Zeichensystems Geräusch einzuführen. Die Rezipierenden erfahren somit durch das „\*Löwen gebrüll[\*]“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1), dass Mina in dieser Szene auf Löwen trifft. Darüber hinaus bietet der Kontext weitere Informationen für die Rezipient\*innen, da die Löwen selbst durch ihr Löwengebrüll anderen Tieren Angst machen. Hier greifen die Lernenden zusätzlich auf das Zeichensystem Geräusche zurück, indem sie erneut Löwengebrüll integrieren (ebd., Z. 8; Z. 12). Obwohl die Schüler\*innen dieser Kleingruppe die Löwen in den Passagen der Figurenrede nicht namentlich nennen, berücksichtigen sie die Rezipierenden angemessen, indem sie diesen die Tiere über die Geräusche vermitteln.

#### *5.4.1.4 Keine explizite Einführung*

Schließlich konzipieren die Kleingruppen A und G drei Szenen (Anfangs- und Schlusszene sowie Pinguinszene), in denen die Figuren nicht explizit eingeführt werden, wodurch die Rezipient\*innen kaum einen Hinweis darauf erhalten, welches Tier in der jeweiligen Szenen auftritt. Die Lernenden der Kleingruppe A beginnen ihre erste Szene – die Anfangsszene – mit Vogelgezwitscher (vgl. Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 1), wodurch sich den Rezipierenden eine Atmosphäre bietet, die in der Natur anzusiedeln ist. Das Vogelgezwitscher kann die Rezipierenden jedoch auch in eine falsche Richtung führen, da diese die auftretenden Mäuse zunächst für Vögel halten könnten. Während die Katze sowohl durch das Zeichensystem Geräusch („\*Katze faucht\*“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 3)) wie auch durch die Figurenredepassage der Mutter (vgl. Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 7) eingeführt wird, gibt es in dieser Szene keinen expliziten Hinweis darauf, dass die Katze

eine Maus verfolgt, wodurch die Heldin – die kleine Maus Mina – nicht als eine Maus eingeführt wird. Später in der Szene ist jedoch noch von „Mäusefallen“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 16) die Rede, wodurch die Rezipient\*innen einen impliziten Hinweis auf das Tier erhalten. Auch in der Schlusszene vernachlässigen die Lernenden die wichtige Information, dass es sich bei der Heldin Mina um eine Maus handelt.

Einen Hinweis, um welches Tier es sich bei Mina handelt, kann darüber hinaus dem Titel des Hörspiels entnommen werden. Interessanterweise berücksichtigen des Weiteren andere Kleingruppen die Rezipierenden, indem sie Mina in ihren Szenen als Maus benennen: So gibt Mina selbst z.B. in der Grillenszene der Kleingruppe D mit „Ich bin eine Maus“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 11) den Hinweis, welches Tier sie ist, während in anderen Szenen die weiteren Figuren sie als Maus ansprechen. So integriert beispielsweise die Kleingruppe G in ihre Schlangenszene mit der Äußerung „Hallo, kleine Maus, suchst du was?“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) den Hinweis, um welches Tier es sich bei der Heldin der Geschichte handelt.<sup>117</sup> Somit berücksichtigen die Lernenden der anderen Kleingruppen die Rezipierenden dahingehend, dass sie nicht nur die „neuen“ Tiere ihrer jeweiligen Szenen namentlich benennen, sondern darüber hinaus auch erläutern, welches Tier Mina ist.

In der Pinguinszene der Kleingruppe G erhalten die Rezipierenden keinen Hinweis darauf, dass Mina in dieser Szene einem Pinguin begegnet, da das Tier nicht genannt wird. Die Lernenden berücksichtigen diesen

---

<sup>117</sup> Im weiteren Verlauf dieser Szene wird die Maus von den Schlangen öfter als solche angesprochen, indem diese „das ist meine Maus! (No! That's my mouse)“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 9), „Ich krieg die Maus ich bin der älteste ich bin der beste“ (ebd., Z. 10) sowie „Du miese Maus!!!“ (ebd., Z. 18). Die Rezipierenden, die zudem das Russische sprechen, erhalten in der Passage „du entkommst mir nicht Ti Malinkaja Mischka.“ (ebd., Z. 16) einen Hinweis auf das Tier, da die Lernenden mit dem Wort „Mischka“ das russische Wort мышка schreiben möchten. Die Verwendung dieser russischen Elemente wird im Kapitel 5.5 genauer aufgegriffen und untersucht.

zwar in unterschiedlichen Regieanweisungen, wie „\*Die Maus zieht weiter und trifft auf einen Pinguin\*“ (Pinguinszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 1), jedoch können diese akustisch so nicht umgesetzt werden, dass die Rezipient\*innen wissen, dass die Maus in dieser Szene einem Pinguin begegnet. Sie erfahren lediglich, dass Mina das Tier im bzw. am Wasser trifft (\*Die Maus hört nur noch ein Platschen\*“ (ebd., Z. 8)) und es stets „im Meer in der Antarktis [...] auf Futtersuche“ (ebd., Z. 5) ist. Diese Information könnte allerdings auf mehrere Tiere zutreffen. Die Kleingruppe G zeigt somit in dieser Szene, dass sie die Rezipierenden nicht ausreichend genug berücksichtigen.

#### **5.4.2 Nutzung des Zeichensystems Geräusch**

Die Rezipierenden können neben der passenden Einführung der Figuren auch dahingehend unterstützt werden, dass ihnen mithilfe des Zeichensystems Geräusch weitere zentrale Elemente vermittelt werden. Im Folgenden möchte ich nun die Strategien der Lernenden aufgreifen, die sich in der Nutzung des Zeichensystems Geräusch zeigen. Dieses verwenden die Lernenden auf unterschiedliche Weise, um die Rezipient\*innen während der Rezeption zu unterstützen.

##### **5.4.2.1 Verdeutlichung des Ortes**

Zunächst nutzen die Lernenden in der Anfangs- und Affenszene (Kleingruppe A), Elefantenszene (Kleingruppe C), Schildkrötenszene (Kleingruppe F) und Pinguinszene (Kleingruppe G) das Zeichensystem Geräusch, um den Rezipierenden zentrale Informationen zum Ort des jeweiligen Geschehens zu übermitteln, wodurch es diesen gelingt, sich den Szenenort besser vorzustellen. So integriert beispielsweise die Kleingruppe C in ihrer Elefantenszene bereits im ersten Skriptentwurf zu Beginn der Szene die Anweisung, dass Wassergeräusche zu hören seien

(vgl. Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 3), um die Umgebung für die Hörer\*innen zu verdeutlichen. Im zweiten Skriptentwurf verändern die Schüler\*innen diese Passage zu „\*Von weitem kommen Wasserge-räusche\*“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6). Insbesondere mit der Ergänzung „Von weitem“ möchten die Lernenden Räumlichkeit simulieren und den Rezipient\*innen verdeutlichen, dass die Elefanten zunächst noch ein Stück entfernt sind. Es gelingt ihnen somit den Rezi-pierenden mit diesen Wasserge-räuschen zu vermitteln, dass sich diese Szene am Wasser abspielt, wodurch ein anschauliches Szenenbild kreiert wird, das die Rezipient\*innen in ihrer Vorstellung unterstützt. Solche Hinweise auf Wasserge-räusche finden sich gleichfalls in der Schildkrö-tenszene der Kleingruppe F (vgl. Schildkrö-tenszene, erster Skriptentwurf, Z. 7) sowie in der Pinguinszene der Kleingruppe G (vgl. Pinguinszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 8).

Darüber hinaus arbeitet beispielsweise die Kleingruppe A in ihrer An-fangsszene mit Tiergeräuschen, um den Ort des Geschehens zu veran-schaulichen. So beginnen die Lernenden ihre Szene mit der Geräuschan-weisung „\*Vogelgezwitscher\*“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 1), wodurch die Schüler\*innen die Assoziationen der Rezipierenden da-hin lenken, dass diese sich die Szene *in der Natur* sowie *draußen* vorstel-len. Sie demonstrieren damit ihre Vorstellungsbildung, weil sie mit die-sen Aspekten das Geräusch *Vogelgezwitscher* verbinden. Diese Strategie verwenden sie gleichfalls in ihrer Affenszene, indem sie mit den „Affen-geräuschen“ (Affenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) die Assoziation ei-nes Dschungels hervorrufen. Auf diese Weise zeigen sie erneut, dass sie die Rezipierenden in ihrer Vorstellungsbildung mithilfe der Geräusche unterstützen können.

#### 5.4.2.2 Einführung/Verdeutlichung der Figuren

Neben der Verdeutlichung des Ortes gelingt es den Schüler\*innen der unterschiedlichen Kleingruppen auch mithilfe des Zeichensystems Geräusch, die Rezipierenden hinsichtlich der Vorstellung der jeweiligen Figuren zu unterstützen. Hierbei greifen die Kleingruppe A in ihrer Affenszene, die Kleingruppe B in ihrer Löwenszene, die Kleingruppe C in ihrer Elefantenszene, die Kleingruppe D in ihrer Grillenszene, die Kleingruppe F in ihrer Schildkrötenszene sowie die Kleingruppe G in ihrer Schlangenszene auf Tiergeräusche zurück: So verwendet z.B. die Kleingruppe B das Geräusch „\*Löwen gebrüll“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1), die Kleingruppe A „Affengeräusche“ (Affenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1), oder die Kleingruppe C bestimmt, dass „Die Elefanten tröten\*“ (Elefantenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 4), um den Rezipierenden das jeweilige Tier zu verdeutlichen, das Mina trifft. Die Lernenden verwenden somit das Zeichensystem Geräusch dazu, die Rezipierenden in ihrer Rezeption zu unterstützen.

Die Giraffenszene der Kleingruppe B stellt in dieser Kategorie eine Besonderheit dar, da den Rezipierenden hier mithilfe der Geräusche lediglich ein impliziter Hinweis auf die auftretenden Tiere geboten wird. So steigen die Lernenden in ihre Szene mit dem Geräusch von raschelnden Blättern ein (vgl. Giraffenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) und geben den Rezipient\*innen damit die Möglichkeit zur Assoziation, dass Mina nun einem Tier begegnet, das groß genug ist, um an die Blätter eines Baumes heranzukommen. Bestätigt wird diese Annahme schließlich dadurch, dass Mina die beiden Giraffen direkt als solche anspricht. Durch das zuvor angesetzte Blätterräscheln gelingt es ihnen jedoch, die Rezipierenden – zumindest ein wenig – in ihrer Vorstellungsbildung zu unterstützen.



#### *5.4.2.3 Verdeutlichung der Atmosphäre*

Schließlich nutzen die Lernenden der Kleingruppe A (Anfangsszene) sowie der Kleingruppe G (Schlangenszene) das Zeichensystem Geräusch, um eine konkrete Atmosphäre in den jeweiligen Szenen zu kreieren, was die Rezipierenden erneut in der Rezeption unterstützt. Auf diese Weise wird die geschilderte Handlung illustriert. Besonders deutlich können die Lernenden der Kleingruppe G die Atmosphäre in der Schlangenszene gestalten. Um die Gefahr für Mina zu unterstreichen, die von den Schlangen für sie ausgeht, integrieren sie die Regie- bzw. Geräuschanweisung „\*plötzlich hört Mina Schlangen gezische und dises wird immer lauter\*“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 5). Gerade dadurch, dass jenes Schlangenzischen allmählich lauter wird, kreieren die Schüler\*innen eine Atmosphäre, die die Rezipierenden als bedrohlich einstufen können. Somit gelingt es ihnen, die Rezipierenden zu berücksichtigen, indem sie die Atmosphäre dieser Szene bewusst gestalten. Auch in der Anfangsszene unterstützen die Lernenden der Kleingruppe A die Rezipierenden darin, die gefährliche Situation zu erkennen, indem sie mithilfe der Geräuschanweisung „\*Katze faucht\*“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) darstellen, dass die Katze eine Gefahr für die Mäusemutter ist. Die Angriffshaltung der Katze wird durch das Fauchen verdeutlicht.

#### **5.4.3 Umgang mit mehrsprachigen Passagen**

Die Rezipierenden berücksichtigen die Lernenden weiterhin im Zeichensystem Sprache. Da die Schüler\*innen in ihre Szenen mehrsprachige Elemente integrieren dürfen, demonstrieren sie unterschiedliche Möglichkeiten, die Rezipierenden, die die eingebrachten Sprachen nicht sprechen bzw. verstehen, bedenken. Erneut soll die doppelte Rollenzuweisung der einzelnen Lernenden – die durch das offene Unterrichtssetting sowohl Schreiber\*innen wie auch Rezipierende darstellen – die Schüler\*innen

darin unterstützen, auch in diesen Passagen die Rezipient\*innen zu berücksichtigen. Im Folgenden möchte ich genauer analysieren, wie die unterschiedlichen Kleingruppen mit den mehrsprachigen Passagen – die sowohl die innere wie auch die äußere Mehrsprachigkeit betreffen – umgehen. Insgesamt lassen sich hierfür vier unterschiedliche Möglichkeiten verzeichnen, die unterschiedliche Strategien darstellen, während der mehrsprachigen Passagen die Rezipient\*innen bewusst zu bedenken.

#### *5.4.3.1 Implizite Übersetzung*

Eine erste Möglichkeit besteht darin, die mehrsprachigen Elemente implizit zu übersetzen, indem die Lernenden diese Passagen in der standardsprachlichen Varietät erneut aufgreifen. Diese implizite Übersetzung findet sich zunächst in der Nilpferd- und Känguruszene (Kleingruppe C), in der Eichhörnchen- und Igelszene (Kleingruppe E) sowie in der Schildkrötenszene (Kleingruppe F), in denen die Lernenden Passagen in der **inneren Mehrsprachigkeit** formulieren. Die Lernenden der Kleingruppe C beispielsweise nehmen implizit eine Übersetzung ihrer mehrsprachigen Passagen vor, indem sie für die Rezipierenden, die einen norddeutschen Dialekt nicht verstehen bzw. die verwendeten Wörter nicht einordnen können, indirekt die Übersetzung mancher Passagen zur Verfügung stellen: So antwortet das Nilpferd mit „Moin“ (Nilpferdszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) auf Minas zuvor gestellte Begrüßung „Hallo“ (ebd., Z. 2). Die Rezipient\*innen könnten sich dadurch erschließen, dass der norddeutsche Gruß gleichfalls *Hallo* bedeutet. Auch in ihrer Känguruszene ist diese Strategie zu erkennen, wenn Mina das Känguru mit „Hallo“ (Känguruszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 2) begrüßt, woraufhin es mit „Servus“ (ebd., Z. 3) antwortet. Diese Vorgehensweise wenden die Lernenden gleichfalls in der Verabschiedung der Tiere an: Mina verabschiedet sich vom Nilpferd mit den Worten „Auf Wieder-

sehen!“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 17), woraufhin das Nilpferd mit „ob Weddersehn!“ (ebd., Z. 19) antwortet. Dadurch können sich die Rezipierenden erneut erschließen, dass dies wohl gleichfalls ein Pendant zur standardsprachlichen Verabschiedung darstellt. Die Lernenden der Kleingruppe E integrieren im dritten Skriptentwurf ihrer Igelszene mehrere Sätze, die an die Mundart erinnern, die in Niederbayern gesprochen wird. Während die Bedeutung der Sätze aus dem Kontext aufgrund von Minas Fragen bzw. Antworten erschlossen werden könnten, könnte lediglich der Abschiedsgruß des Igels auf Verständnisschwierigkeiten bei Rezipierenden, die diese Mundart nicht sprechen, stoßen. Nachdem Mina sich von diesem mit den Worten „Ciao, bis zum nächsten Mal.“ (Igelszene, dritter Skriptentwurf, Z. 6) verabschiedet, fügt der Igel „Pfid di“ (ebd., Z. 7) hinzu. Aufgrund der vorangestellten Verabschiedung Minas können sich die Rezipierenden erschließen, dass der dialektale Ausdruck gleichfalls einen Abschiedsgruß darstellt. Die aus dem Italienischen entlehnte Verabschiedung „Ciao“ (Igelszene, dritter Skriptentwurf, Z. 6) – eingedeutscht auch *tschau* – ist mittlerweile ein gebräuchlicher Abschiedsgruß im deutschsprachigen Raum (vgl. Paraschkewow 2004: 327), wodurch er als Hinweis für die in der Mundart formulierten Verabschiedung des Igels fungiert.

Die der ostfränkischen Mundart nachempfundenen Sätze, die die beiden Frösche in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F äußern, werden für die Rezipierenden, die diese Mundart nicht verstehen, gleichfalls teilweise implizit übersetzt. Insbesondere der Begriff „a U“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4; Z. 6) bildet einen besonderen Bamberger Ausdruck, der ausschließlich in dieser Stadt und ihrem Umland verwendet wird, um ein bestimmtes Bier zu beschreiben, und kann aus diesem Grund für Rezipierende, die keinen Bezug zu dieser Region aufweisen, zu Verständnisschwierigkeiten führen. Bereits der erste auftretende Frosch verwendet diesen Ausdruck, indem er „Gibt’s hier a a U?“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) sagt. Um die Rezipierenden zu

unterstützen, greift der zweite Frosch dies auf, und bietet den Rezipient\*innen eine implizite Übersetzung an, indem er hinzufügt „Hob i do vos vo **Bier** g'hört“ (ebd., Z. 6; Herv. L.M.). Diese könnten sich dadurch erschließen, dass es sich beim „U“ um ein spezielles Bier handelt. Mina greift dies wenig später erneut auf, indem sie sagt „Ich weiß zwar immer noch nicht was Angst ist aber immerhin was ein **fränkisches Bier** ist.“ (ebd., Z. 8; Herv. L.M.), wodurch sie erneut darauf verweist, dass es sich beim „U“ um ein Bier aus der Region Franken handelt. Die Lernenden zeigen auf diese Weise, dass sie die Rezipierenden in ihren Ausführungen berücksichtigen, die die in dieser Region gesprochenen Mundart nicht sprechen.

Eine implizite Übersetzung der mehrsprachigen Passagen findet sich auch in der Löwen- und Giraffenszene (Kleingruppe B), in der Grillenszene (Kleingruppe D), in der Stinktierszene (Kleingruppe E) und in der Schildkrötenszene (Kleingruppe F), in denen die Schüler\*innen die **äußere Mehrsprachigkeit** integrieren. Bereits im ersten Skriptentwurf der Löwenszene der Kleingruppe B begrüßt einer der Löwen die Maus Mina auf Rumänisch mit „LÖWE 1 (laut): Bună ziua“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4). Der zweite Löwe fügt direkt im Anschluss daran „LÖWE 2: Guten Ta[g]“ (ebd.) hinzu, wodurch er die rumänische Begrüßung implizit übersetzt. Am Ende der Szene verabschiedet sich Löwe 1 erneut auf Rumänisch mit „PA!“ (ebd., Z. 17), woraufhin Löwe 2 gleichfalls das passende Pendant auf Deutsch einwirft, indem er „LÖWE 2: Aufwieder sehen“ (ebd.) sagt. Rezipierende, die die rumänische Sprache nicht verstehen, können sich somit die Bedeutung der rumänischen Begrüßungs- bzw. Abschiedsformeln<sup>118</sup> aus dem Kontext erschließen. Auch

---

<sup>118</sup> Dies ist auch möglich, obwohl der rumänische Ausdruck „Pa“ eigentlich mit der umgangssprachlichen Verabschiedung *tschüss* übersetzt wird.

die Lernenden der Kleingruppe E greifen auf diese Strategie zurück, indem auf den georgischen Abschied „kagat“<sup>119</sup> (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 15) von Stinktief 1 das zweite Stinktief mit „Ade“<sup>120</sup> (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 16) antwortet, wodurch der georgische Ausdruck implizit übersetzt wird und sich die Rezipierenden, die das Georgische nicht verstehen, den Inhalt erschließen können. Die Lernenden der Kleingruppe D verwenden in ihrer Grillenszene in der Passage „GRILLE (gezischelt): Hallo, Hello, ~~privet~~ привет“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) gleich mehrere Sprachen. So wird neben der deutschen Begrüßung auch das englische sowie das russische Pendant genannt. Indem die Schüler\*innen somit *Hallo* in drei unterschiedlichen Sprachen präsentieren, bieten sie implizit eine Übersetzung der Begrüßung an, um die Rezipierenden zu unterstützen, die die genannten Sprachen nicht verstehen, wodurch sich auch diese die Bedeutung der Passage erschließen können.

Im zweiten Skriptentwurf integrieren die Schüler\*innen der Kleingruppe F in der Schildkrötenszene den Russisch sprechenden Bären Bernd. Enttäuscht darüber, dass es sich beim Zusammentreffen der Tiere in dieser Szene nicht um ein Kaffeekränzchen handelt, murmelt er „Ohhh ... skutschna, skutschna wie langweilig ...“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 16). Das russische Wort скучно, welches die Lernenden hier in lateinischer Schrift schreiben („skutschna“), wird im Deutschen mit *langweilig* übersetzt. Indem die Lernenden somit im Anschluss an das russische „skutschna“ (ebd.) das deutsche Pendant nennen, geben sie den Rezipierenden, die das Russische nicht sprechen, eine implizite Übersetzung des russischen Wortes, wodurch sich diese den Inhalt trotz fehlender Sprachkenntnisse erschließen können.

---

<sup>119</sup> Hierbei handelt es sich vermutlich um eine umgangssprachliche Abkürzung des Wortes კარგად ბრძანდებოდათ (dt. *Auf Wiedersehen*).

<sup>120</sup> Vgl. zu *Adé* Ausführungen unter 5.3.3.3, S. 281.

#### 5.4.3.2 Explizite Übersetzung – äußere Mehrsprachigkeit

Neben diesen impliziten Übersetzungshilfen, durch die sich die Rezipierenden die Bedeutung der mehrsprachigen Elemente aus dem Kontext erschließen können, bieten die Lernenden in der Elefantenszene (Kleingruppe C), Stinktierszene (Kleingruppe E) sowie Schildkrötenszene (Kleingruppe F), in denen sie mehrsprachige Elemente verwenden, eine konkrete Übersetzung dieser Passagen an, die sie auch explizit als solche kennzeichnen. So geben zunächst die Lernenden der Kleingruppe E den Rezipierenden eine explizite Übersetzung des georgischen Satzes „STINKTEPR 1 (frech) Ata ar meschma mata rtz myupnio“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 10). Nachdem Mina diese Passage offensichtlich nicht verstehen kann, da sie mit „Heee wie bitte?“ (ebd., Z. 11) reagiert, antwortet das zweite Stinktier „das ist mein Cousin Georg aus Georgien er sagte: ‚Nein, Angst nicht, aber reichlich Parfüm‘“ (ebd., Z. 13). Den Lernenden gelingt es auf diese Weise authentisch zu erklären, warum das erste Stinktier in einer anderen Sprache spricht. Zudem kennzeichnen sie ihre Übersetzung explizit, indem sie diese mit „er sagte“ (ebd.) einleiten. Sie berücksichtigen damit die Rezipierenden, die das Georgische nicht verstehen und signalisieren diesen explizit, dass nun eine Übersetzung der Phrase geboten wird.

Die Elefantenszene bietet hierzu einige Besonderheiten, da die Lernenden der Kleingruppe C in dieser Szene das Übersetzen mehrsprachiger Passagen gesondert thematisieren. So fragt Mina die sich auf Englisch unterhaltenden Elefanten, ob diese auch Deutsch sprechen können („MINA (fragend): Hallo könnt ihr Deutsch?“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 7)), woraufhin Elefant 1 für Elefant 2 „The Mouse asks if you kcan speak [German]<sup>121</sup>“ (ebd., Z. 9) übersetzt. Diesen Übersetzungsvorgang vermerken die Lernenden sogar, indem sie vor die Passage

---

<sup>121</sup> Die Lernenden schreiben hier im ersten Skriptentwurf anstelle des Wortes *German* noch *English*, was sie jedoch im dritten Skriptentwurf korrigieren.

der Figurenrede die Notiz „ELEFANT 1 (übersätz dem ELEFANT 2)“ (ebd.) festhalten. Auf diese Weise demonstrieren die Lernenden ein Bewusstsein für eine erfolgreiche Verständigung in mehrsprachigen Situationen, die durch eine\*n Übersetzer\*in gewährleistet wird. Auch als der dritte Elefant auftritt, der die anderen Tiere zunächst auf Türkisch begrüßt (vgl. ebd., Z. 12), nimmt Elefant 1 die Rolle eines Übersetzers ein, indem er zunächst auf Deutsch zur Maus „Einen moment ich frage mal ob ~~ELFF~~ der Elefant English kann“ (ebd., Z. 14) sagt, um sich daraufhin an Elefant 3 auf Englisch mit „Do you speak English?“ (ebd., Z. 15) zu wenden, was dieser bejaht. Den Lernenden gelingt es somit, in dieser Szene die Rezipient\*innen zu berücksichtigen, die das Türkische oder auch das Englische nicht verstehen, indem sie die besagten Passagen explizit übersetzen.

Die Lernenden der Kleingruppe F bieten gleichfalls noch einmal eine neue Szenerie, indem sie bereits zu Beginn ihrer Szene mehrere englische Begriffe bzw. Phrasen, die sie direkt im Anschluss daran übersetzen, integrieren. Hierbei lassen sie die Schildkröten unterschiedliche – oftmals von den Schüler\*innen fingierte – Ängste aufzählen, die diese – in Orientierung an der Adaptionsvorlage – direkt im Anschluss knapp erklären. So nennt die Schildkröte die „viereckige Strawberryphobie“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) und erklärt diese (von den Lernenden erfundene) Phobie mit „Angst vor viereckigen Erdbeeren“ (ebd.), wodurch sie das englische Wort *strawberry* für die Rezipierenden übersetzt, die die englische Sprache nicht verstehen. Dieses Vorgehen demonstrieren die Schüler\*innen auch in der „If you give a mouse a cookie phobie“ (ebd.), die sie mit „Angst einer Maus einen Keks zu geben“ (ebd.) übersetzen. Am Ende der Szene fügen die Lernenden zudem die „pencil phobie (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 21) hinzu, die sie – gleichfalls wie die anderen Beispiele – direkt im Anschluss mit „Angst vor Stiften“ (ebd.) übersetzen.

#### 5.4.3.3 Kontext gibt Aufschluss über Bedeutung

In der Anfangs- und Schlusszene der Kleingruppe A, der Giraffenszene der Kleingruppe B, der Nilpferdszene der Kleingruppe C sowie der Schildkrötenszene der Kleingruppe F bieten die Lernenden in manchen mehrsprachigen Passagen keine Übersetzungshilfen an. Jedoch integrieren sie diese Elemente so in die Szenen, dass der Kontext Aufschluss auf deren Bedeutung bietet. Dies ist beispielsweise in der Giraffenszene der Kleingruppe B der Fall: Nachdem die Giraffe Jimbo die Giraffe Jambo bittet, auch den Kopf zu senken, fragt Jambo auf Türkisch „Ne oldu?“ (Giraffenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 11). Obwohl die Lernenden diese türkische Phrase nicht übersetzen, kann es den Rezipierenden gelingen, sich die Bedeutung dessen – *Was ist passiert?* – aus dem Kontext zu erschließen, da die andere Giraffe Jambo daraufhin „Die kleine hat uns gefragt ob wir Angst haben.“ (ebd., Z. 12) antwortet. Obwohl die Lernenden dieser Kleingruppe somit keine konkrete Übersetzungshilfe bieten, zeigen sie, dass sie die Rezipierenden berücksichtigen, da sie den Kontext der türkischen Frage so gestalten, dass dieser Aufschluss auf deren Bedeutung geben kann.

Dieses Muster ist besonders dann gut zu erkennen, wenn die Lernenden mit Begrüßungsformeln in anderen Sprachen arbeiten. So planen z.B. die Lernenden der Kleingruppe F in ihrem zweiten Skriptentwurf der Schildkrötenszene, dass der russische Bär die in der Szene anwesenden Tiere teilweise auf Russisch begrüßt, indem er „Priwert, ich bin der Bärtige Bär Bernd.“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 14) sagt. Obwohl die Lernenden hierzu keine Übersetzung geben, kann die Bedeutung des Wortes Привёт (dt. *Hallo*) aus dem Kontext erschlossen werden: Zum einen nennt der Bär die Begrüßung direkt zu Beginn seines Auftritts, zum anderen stellt er sich gleich im Anschluss daran vor, weshalb die Rezipierenden vermuten können, dass es sich bei dem russischen Wort um ein Begrüßungswort handelt. Auch in der Anfangsszene der Kleingruppe A lässt sich dieses Muster finden, wenn die Maus Mina sich von



ihren Geschwistern auf Französisch mit „Au revoir!“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 17) verabschiedet. Rezipierende, die das Französische nicht sprechen, können sich hierbei aus dem Kontext erschließen, dass es sich vermutlich um eine Abschiedsformel handelt, da Mina diese Äußerung tätigt, nachdem sie „Ich mache mich auf die suche nach der Angst.“ (ebd.) erwähnt, was impliziert, dass sie ihre Geschwister nun für eine kurze Zeit verlässt und sich somit verabschiedet.

Die Kleingruppe C zeigt jene Strategie in ihrer Nilpferdszene: Das im norddeutschen Raum verwendete Wort „Bangbüx“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6) übersetzen die Lernenden der Kleingruppe C nicht, jedoch können sich die Rezipient\*innen dessen Bedeutung aufgrund der vorausgehenden Frage von Mina erschließen, indem sie das Nilpferd „Hast du Angst?“ (ebd., Z. 5) fragt. Dadurch, dass das Nilpferd daraufhin „Ich n Bangbüx?“ (ebd., Z. 6) einwirft, kann der\*die Rezipierende diesen Ausdruck als *furchtsamer Mensch* oder Synonym für *Angsthase* (Dudenredaktion o. J: Bangbux) deuten. Der Ausdruck „Kohldamp“ (ebd., Z. 6), den das Nilpferd gebraucht, wird den Rezipierenden durch die vorangestellte Geräuschanweisung „\*der Magen vom Nilpferd knurrt\*“ (ebd., Z. 4) verdeutlicht. Zudem ist das Wort sehr ähnlich an die standardsprachliche Variante *Kohldampf* angelehnt.

#### *5.4.3.4 Keine Übersetzung – Erschließen aus dem Kontext nicht oder nur teilweise möglich*

Schließlich lassen sich mehrsprachige Passagen in der Elefanten- und Nilpferdszene der Kleingruppe C, der Grillen- und Hundeszene der Kleingruppe D sowie in der Schlangenszene der Kleingruppe G erkennen, zu denen keine Übersetzungshilfen geboten werden und der Kontext nur teilweise oder gar nicht Aufschluss auf deren Bedeutung gibt,

wodurch sich die Rezipierenden diese Passagen nur schwer erschließen können.

Als Beispiel hierfür können Passagen aus der Elefantenszene der Kleingruppe C fungieren. Wie bereits zuvor geschildert werden in der Elefantenszene einige englische Phrasen explizit übersetzt, während jedoch die türkische Begrüßung von Elefant 3 – „Merhaba ben geldim!“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 12) – für Rezipierende, die die türkische Sprache nicht sprechen, unübersetzt bleibt. Aus dem Kontext kann diese Phrase zum Teil erschlossen werden, da Elefant 3 dies äußert, als er auf die anderen Tiere trifft, weshalb es sich hierbei durchaus um eine Begrüßung handeln könnte. Die Bedeutung von „ben geldim“ – was auf Deutsch mit *Ich bin wieder da* oder *Ich bin's* übersetzt werden kann – wird den Rezipierenden nicht erläutert. Darüber hinaus bieten die Lernenden für einzelne englische Passagen keine Übersetzung an. So unterhalten sich Elefant 1 und Elefant 2 zu Beginn der Szene auf Englisch. Elefant 1 beginnt mit „OOh the Water ist today nice and hot!“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4), woraufhin Elefant 2 „That is right!“ (ebd., Z. 5) antwortet. Die Bedeutung dieser englischen Passagen können sich die Rezipierenden teilweise mithilfe des Zeichensystems Geräusch erschließen, da den Äußerungen „Wassergeräusche“ (ebd., Z. 3) vorangehen, was als Hinweis darauf gedeutet werden könnte, dass sich die Elefanten über Wasser unterhalten.

Auch die Lernenden der Kleingruppe G integrieren in ihre Schlangenszene mehrsprachige Passagen, die keine Übersetzungshilfen bieten, jedoch aus dem Kontext teilweise erschlossen werden können. Hier finden sich einige Hinweise, die den Rezipierenden helfen, die russisch gesprochenen Passagen nachzuvollziehen. So ruft nach der Aussage der Schlange Diam – „Eta maja Mischka“<sup>122</sup> (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 9) eine weitere Schlange direkt im Anschluss „No! That's my

---

<sup>122</sup> Der Satz это моя мышка. bedeutet im Deutschen *Das ist meine Maus*.

mouse!“ (ebd.). Auf diese Weise können sich die Rezipierenden, die die englische Sprache sprechen, die Bedeutung des russischen Satzes teilweise erschließen. Versteht ein\*e Rezipient\*in hingegen auch das Englische nicht, so findet sich kein Hinweis auf die Bedeutung des russischen sowie des englischen Satzes. Allerdings folgt daraufhin die Passage „Ich krieg die Maus ich bin der älteste ich bin der beste“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 10), wodurch auch die Rezipierenden bedacht werden, die auf die deutsche Sprache zurückgreifen müssen, um sich die Bedeutung des russischen Satzes, dass jene Schlange die Maus fressen möchte, zu erschließen. Auch der Satz „Ti sto bajischa?“ (ebd., Z. 14) geht aus dem Kontext teilweise hervor, da Mina auf diese Frage, ob bzw. wovor sie Angst hätte, „Ja ich habe die Angst gefunden.“ (ebd., Z. 15) antwortet. Dies wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Lernenden mit der Notiz „(Stottert ängstlich)“ (ebd.) die Art und Weise bestimmen, wie die Sprecherin der Maus diesen Satz artikulieren soll, um zu verdeutlichen, dass Mina nun große Angst verspürt. Schließlich können die Rezipierenden die Bedeutung von „Ti Malinkaja Mischka“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 16) teilweise dadurch herleiten, dass diese Äußerung in Kombination mit „du entkommst mir nicht“ (ebd.) auftritt, wodurch hervorgeht, dass die Schlange hier direkt die Maus anspricht. Somit ist mit ты маленькая мышка (dt. *du kleine Maus*) Mina gemeint.

Daneben finden sich in dieser Szene jedoch auch solche Passagen, die auch mithilfe des Kontextes nicht erschlossen werden können. So geht aus dem Kontext nicht hervor, was sich hinter den russischen Aussagen „Ja appasna“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) sowie „Kuschat! Kuschat!“ (ebd., Z. 6) verbirgt. Auch die Kleingruppe C gibt in ihrer Nilpferdszene keinen Hinweis darauf, was unter der in der inneren Mehrsprachigkeit formulierten Passage „Halt den Sabbel“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6) zu verstehen ist, weshalb Rezipierende, die diesen Ausdruck nicht kennen, hier Verständnisschwierigkeiten aufweisen könnten.

#### **5.4.4 Aufbau der Szenen: roter Faden**

Die Auswertung der Szenen zeigt, dass es den Lernenden in der Konzeption ihrer Szenen überwiegend gelingt, die Struktur der Adaptionsvorlage zu übernehmen. Die unterschiedlichen Hörspielszenen der Schüler\*innen sind alle durch das gemeinsame Element verbunden, dass die Maus Mina auf der Suche nach der Angst ist. So kommt in all den Szenen, in denen Mina den unterschiedlichen Tieren begegnet, die Frage auf, ob das jeweilige Tier weiß bzw. ob die jeweiligen Tiere wissen, was Angst sei oder ob diese Angst hätten. Durch diesen immer gleichen Aufbau einer Szene erleichtern die Schüler\*innen die Rezeption, da die Rezipierenden bereits eine konkrete Erwartungshaltung hinsichtlich des Verlaufs einer Szene aufstellen können. Somit unterstützen die Lernenden die Rezipient\*innen in der Art und Weise, wie sie ihre Szenen gliedern und aufbauen, wodurch diese dem Verlauf der einzelnen Szenen leichter folgen können.

##### **5.4.4.1 Adaptierte Szenen<sup>123</sup>**

Besonders den Kleingruppen B (Löwenszene), C (Nilpferdszene), E (Stinktier- und Igelszene) und F (Schildkrötenszene) gelingt es, in ihren adaptierten Szenen die Konzeption der Adaptionsvorlage aufzugreifen und somit einen gewohnten Aufbau ihrer Textentwürfe zu gestalten. Sie beginnen ihre Szenen dabei stets mit der Frage Minas, die die jeweiligen Tiere fragt, ob diese denn Angst hätten. Die Tiere versuchen daraufhin, der Maus zu erklären, was Angst denn sei oder erläutern, warum sie keine Angst haben müssen. So integrieren z.B. die Lernenden der Kleingruppe B in der Konzeption der Löwenszene bereits im Anfangsbereich Minas Passage „Hast du Angst?“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, 5). Da die

---

<sup>123</sup> In dieser Analyse werden drei Szenen nicht berücksichtigt, da diese bereits in der Adaptiongrundlage einem anderen Schema folgen. Hierzu zählen die Anfangs-, Schluss- und die Schlangenszene.

Löwen keine zufriedenstellende Antwort liefern können, wird begründet, dass die Maus ihre Reise fortsetzt. In der Nilpferdszene beispielsweise greifen die Schüler\*innen der Kleingruppe C diesen gewohnten Aufbau gleichfalls auf, indem sie die Frage „Hast du Angst?“ (Nilpferdszene, erster Skriptentwurf, Z. 5) am Anfang der Szene aufführen. Das Nilpferd kann im Anschluss daran erläutern, dass es keine Angst habe, Hunger jedoch viel schlimmer wäre. Durch diesen gewohnten Ablauf unterstützen die Schüler\*innen die Rezipierenden in der Rezeption, da ihnen das vertraute Schema präsentiert wird und sie somit einen konkreten Aufbau erwarten können.

Daneben gibt es in der Kategorie der adaptierten Szenen auch drei Szenen, die von diesem gewohnten Schema abweichen. Die Elefantenszene der Kleingruppe C sticht aus den übrigen Szenen darum hervor, weil der rote Faden verhältnismäßig spät aufgenommen wird. Während sich die Figuren in dieser Szene fast ausschließlich mit Übersetzungsproblemen herumschlagen, kommt die Frage „Ich wollte euch noch fragen ob ihr angst habt?“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf Z. 19) erst am Schluss der Szene auf. Ab hier können die Rezipierenden erneut das gewohnte Muster finden, indem die Elefanten – in Orientierung an der Adaptionsvorlage – erläutern, wie sich Angst anfühle. Die Lernenden durchbrechen jedoch aufgrund der späten Einordnung dieses Musters den gewohnten Ablauf der unterschiedlichen Szenen. Auch die Lernenden der Kleingruppe D gestalten ihre Grillenszene nach einem anderen Schema wie die übrigen Szenen. Sie verzichten auf die zentrale Frage nach der Angst, die Mina normalerweise jedem der Tiere stellt, und greifen lediglich den Aspekt „Anxt“ aus der Adaptionsvorlage auf (vgl. Schami/Schärer 2013: 13), welchen sie jedoch nicht vertiefen. Die Rezipierenden werden in dieser Szene nur wenig unterstützt, der konkreten Handlung zu folgen, da sie nicht auf das vertraute Schema zurückgreifen können. Dieses Vorgehen demonstrieren die Schüler\*innen jener Kleingruppe auch in ihrer Hundeszene. Erneut verzichten sie auf das szenenübergreifende Element

– der Suche nach der Angst – und thematisieren dieses in der ganzen Szene nicht. Hier zeigt sich die Berücksichtigung der Rezipierenden nur marginal, da diese in diesem Fall kein konkretes Muster erwarten können.

#### *5.4.4.2 Neue Szenen der Lernenden*

Darüber hinaus integrieren die Lernenden zahlreiche weitere Szenen, die sie sich mit den auftretenden tierischen Protagonisten selbst ausdenken. Die Kleingruppen A (Affen- und Chamäleonszene), B (Giraffenszene), C (Känguruszene), E (Eichhörnchenszene) und G (Pinguinszene) greifen dabei auf das gewohnte Schema der Tierbegegnungen zurück, das die einzelnen Szenen im Bilderbuch vorgeben. Auch hier beginnen sie mit Minas Frage, ob das jeweilige Tier denn Angst hätte. So steigen beispielsweise die Lernenden der Kleingruppe A in ihrer neu hinzugefügten Affenszene gleich zu Beginn mit der Frage Minas „Habt ihr Angst, Affen?“ (Affenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) ein, wodurch sie die Szenen mit der bekannten Frage einleiten, die sich durch die gesamte Geschichte zieht. Dadurch entdecken die Rezipierende das bekannte Element und können das gewohnte Schema erwarten.

Die Kleingruppe F fügt zwar keine neue Szene hinzu, jedoch erweitern die Schüler\*innen ihre Schildkrötenszene um weitere Figuren. Während in der Interaktion mit den Fröschen die Angst nicht thematisiert wird, wird der rote Faden wieder aufgenommen, als der Bär Bernd auftritt.

Betrachtet man die unterschiedlichen Szenen, so lässt sich feststellen, dass es – mit Ausnahme der Kleingruppe D (Hundeszene) – den Lernenden der unterschiedlichen Kleingruppen gelingt, die Rezipierenden im Aufbau und Verlauf ihrer Szenen zu berücksichtigen, indem sie auf das gewohnte Muster zurückgreifen, wodurch die Rezipient\*innen in der Rezeption unterstützt werden.

#### 5.4.5 Einschätzung der Lernenden: Berücksichtigung der Rezipierenden durch gemeinsames Schreiben

Im begleitenden Fragebogen werden die Lernenden nach der Überarbeitungsphase mit dem Item 4.2.h) *Es hat mir dabei geholfen, auch an den Leser meines Textes zu denken* danach gefragt, ob sie das gemeinsame Schreiben als Hilfe darin empfinden, die Rezipierenden zu berücksichtigen. Hierbei fällt die Antwort der Lernenden eher unterschiedlich aus:

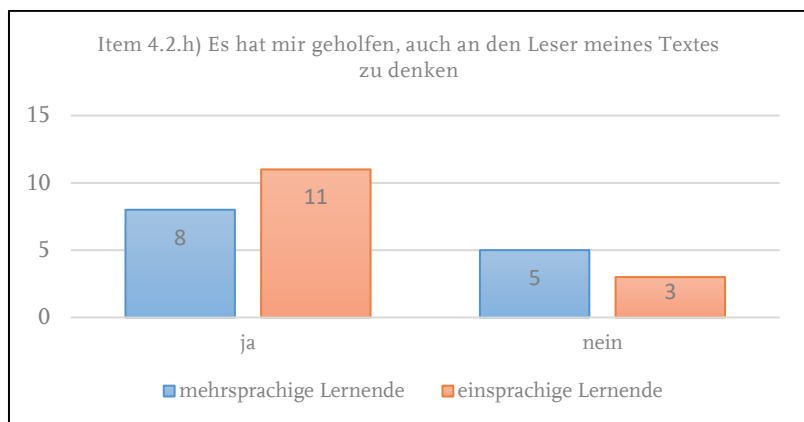


Abbildung 24: Ergebnisse Item 4.2.h. Eigene Darstellung.

In der Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen geben acht Kinder (Anton (m), Bianca (m), Christian (m), Celine (m), Emil (m), Frederik (m), Gabriela (m), Gerda (m)) an, das gemeinsame Schreiben unterstütze sie dabei, den\*die Leser\*in ihres Textes zu berücksichtigen. Die übrigen fünf Lernenden (Amalia (m), Aaron (m), Bastian (m), Diana (m), Daniela (m)) nennen die Antwortmöglichkeit nein. Elf Schüler\*innen der einsprachig aufwachsenden Kinder (Ava (e), Ben (e), Birgit (e), Calvin (e), Clara (e), Erwin (e), Flora (e), Finn (e), Fiona (e), Gregor (e), Georg (e)) bejahen das Item, während es die übrigen drei Schüler\*innen

(Daphne (e), Edgar (e), Eduard (e)) verneinen. Somit können hierfür zwischen den mehrsprachig sowie einsprachig aufwachsenden Schüler\*innen keine signifikanten Unterschiede verzeichnet werden.

Insgesamt 19 Kinder der Klasse sehen somit eine Unterstützung im gemeinsamen Schreiben hinsichtlich der Berücksichtigung der Rezipierenden, während acht Schüler\*innen die Bereicherung des Unterrichtssettings für sich nicht verzeichnen können. Interessanterweise nennen alle Kinder der Kleingruppe D (Daniela (m), Diana (m) und Daphne (e)) in diesem Item die Antwortmöglichkeit *nein*. In dieser Kleingruppe bestehen wohl während der Zusammenarbeit unterschiedliche Probleme. Dies äußert sich auch darin, dass es den Lernenden nicht immer gelingt, die Rezipierenden zu berücksichtigen, was daran liegen könnte, dass es hier während der Arbeitsphase zu einem geringeren Austausch kam. Besonders deutlich zeigt sich dies im Aufbau ihrer Szenen (vgl. 5.4.4). In anderen Kleingruppen hingegen wird das gemeinsame Schreiben als gewinnbringend eingestuft, um die Rezipierenden zu bedenken. Die Analyse der Szenen dieser Gruppen zeigt, dass ihnen die Berücksichtigung der Rezipierenden an vielen Stellen gelingt (vgl. z.B. Kleingruppe C).

#### **5.4.6 Fazit: Berücksichtigung der Rezipierenden**

„Es mag so sein, dass Kinder im frühen Textschreiben Adressaten zu wenig berücksichtigen. Das heißt aber nicht, dass sie das nicht tun können. Wenn die Schreibaufgabe diese Fähigkeit herausfordert, können sie es tun.“ (Pätzold 2014: 143) Die Analyse der Szenen zeigt, dass die Lernenden die Rezipierenden durchaus in ihren Textentwürfen in unterschiedlicher Weise sowie in unterschiedlichen Anknüpfungspunkten berücksichtigen können. Das gemeinsame Schreiben erleichtert ihnen diesen Prozess, da sie sich aufgrund dieses Unterrichtssettings sowohl in der Rolle der Schreiber\*innen wie auch in der Rolle der Rezipient\*innen wie-



derfinden. Durch den expliziten Überarbeitungshinweis *Ist der Text nachvollziehbar? Versteht man den Text als Hörer ohne Hintergrundwissen?* (vgl. 5.1.2) achten die Lernenden insbesondere in der Überarbeitungsphase darauf, dass ihre Textentwürfe so gestaltet sind, dass die Rezipierenden dem Geschehen folgen können. Die Analyse der Szenen zeigt, dass es den Lernenden sehr häufig gelingt, die Rezipierenden zu berücksichtigen. So bedenken zahlreiche Kleingruppen in ihrer Figureneinführung die Rezipierenden, indem sie die Figuren über Passagen der Figurenrede mitteilen, indem sie auf das Zeichensystem Geräusch zurückgreifen oder eine Kombination von beidem verwenden. Lediglich in drei Szenen (Anfangs-, Schluss- und Pinguinszene) geht aus dem Kontext nicht hervor, welche Tiere in dieser Szene auftreten. Dies zeigt, dass es den Lernenden überwiegend gelingt, die Rezipierenden in der Einführung der Figuren adäquat zu berücksichtigen. Interessanterweise gelingt es der Kleingruppe C in der Nilpferdszene (zweiter Skriptentwurf, Z. 8) sogar, die Rezipierenden dahingehend zu führen, dass sie diese bereits auf ein Tier vorbereiten, das in der nächsten Szene auftritt, was zeigt, dass die Schüler\*innen dieser Kleingruppe durch den Austausch nicht nur ihre eigenen Szenen, sondern auch die der anderen Kinder in der Klasse bedenken und die Rezipierenden darauf vorbereiten.

Darüber hinaus verwenden die Schüler\*innen das Zeichensystem Geräusch, um die Rezipient\*innen während der Rezeption dahingehend zu unterstützen, dass sich diese den Ort bzw. die jeweilige Atmosphäre leichter vorstellen können. Die Lernenden führen somit die Rezipierenden in ihrer Vorstellungsbildung und erleichtern ihnen dabei die Rezeption.

Besonders spannend ist, dass es vielen Kleingruppen während der Integration von mehrsprachigen Elementen gelingt, die Rezipierenden zu berücksichtigen, die die verwendeten Sprachen bzw. Sprachvarietäten nicht sprechen. Die Lernenden können sich somit in die Rezipient\*innen hineinversetzen, die andere Sprachkompetenzen als sie selbst aufweisen.

Ein Grund hierfür könnte die Gruppenzusammensetzung der unterschiedlichen Kleingruppen sein, da jede Kleingruppe sowohl aus einsprachig wie auch aus mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen besteht. Durch den Austausch während des gemeinsamen Verfassens, stoßen die Lernenden zusammen auf mögliche Verständnisschwierigkeiten. Wie die Analyse zeigen konnte, greifen die Lernenden auch hier auf unterschiedliche Strategien zurück, um die Rezipierenden bei der selbstständigen Erschließung jener Passagen zu unterstützen.

Schließlich kann im Aufbau der Szenen erkannt werden, dass die Kleingruppen das Muster der Adaptionsgrundlage sowohl in den adaptierten wie auch in den neu gestalteten Szenen überwiegend übernehmen. Dieses feste Ablaufschema unterstützt die Rezipierenden in der Rezeption, da sie somit den Szenen mit einer festen Erwartungshaltung entgegen treten können.

Insgesamt konnte die Analyse der Szenen zeigen, dass es den Lernenden sehr häufig gelingt, die Rezipierenden zu beachten und sie mithilfe unterschiedlicher Möglichkeiten während der Rezeption zu unterstützen. Das Unterrichtssetting, in dem die Lernenden gemeinsam die Szenen verfassen, wirkt sich demnach unterstützend auf die Berücksichtigung der Rezipierenden aus. 19 der Schüler\*innen in der Klasse geben in der anschließenden Reflexion im Lerntagebuch an, dass ihnen das Unterrichtssetting dabei helfen konnte, die Rezipierenden während des Schreibens zu bedenken. Erstaunlicherweise geben jedoch auch acht der Kinder an, das gemeinsame Schreiben hätte keinen Einfluss auf die Berücksichtigung der Rezipient\*innen. Alles in allem zeigt sich jedoch in der Analyse der Szenen, dass das gewählte kollaborative Unterrichtssetting einen positiven Einfluss auf die Berücksichtigung der Rezipierenden ausüben kann. Aufgrund der Zusammensetzung der Kleingruppen können die Lernenden auf die Möglichkeit zurückgreifen, mehrere Sprachen bzw.

Sprachvarietäten in ihre Szenen zu integrieren. Nachdem nun bereits gezeigt werden konnte, dass der Großteil der Kleingruppen auch die Rezipierenden in diesen Passagen berücksichtigen können, soll nun im folgenden Untersuchungskapitel analysiert werden, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise die Lernenden die mehrsprachigen Elemente in ihre Skripte integrieren.

## **5.5 Ergebnisse der Datenauswertung: Inhaltliches/sprachliches**

### **Wagnis – Integration mehrsprachiger Elemente**

Wie unter 3.3.2 bereits dargestellt können auch in literarischen Texten mehrsprachige Elemente auftreten. Wintersteiner (2006: 175) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass „[d]ie Forschung [...] sich auf wenige große Namen (Beckett, Borges, Pessoa u.a.) [konzentrierte], als wollte sie zeigen, dass Schreiben in mehreren Sprachen nur ausnahmsweise und bei großen Genies möglich sei“. Doch auch in Schüler\*innenprodukten können sich mehrsprachige Elemente finden. Generell schließe ich mich hierzu Lochers (2017: 306) Meinung an: „When an artifact goes the extra mile to make multilingualism a topic, then this is clearly noteworthy.“ Gehen Lernende somit das inhaltliche bzw. sprachliche Wagnis ein, mehrsprachige Elemente in ihren Textprodukten zu integrieren, so ist es durchaus wert, einen genaueren Blick darauf zu werfen und zu untersuchen, wie sie mit diesen umgehen.

#### **5.5.1 Analyse der Hörspielskripte: Integration mehrsprachiger Elemente**

Während des Schreibens der Hörspielskripte werden die Lernenden dazu ermuntert, ihre Herkunfts- oder weitere Sprachen bzw. Sprachvarietäten

in ihre Texte miteinzubringen. Einige Kleingruppen ergreifen diese Gelegenheit und integrieren unterschiedliche Sprachen bzw. Sprachvarietäten. Indem die Lernenden ihre Texte gemeinsam verfassen, kommen somit auch die monolingualen Schüler\*innen mit anderen Sprachen in Kontakt. Auf diese Weise entwickeln auch sie eine Aufmerksamkeit für unterschiedliche Sprachen und nehmen die Herkunftssprachen ihrer Mitschüler\*innen bewusst wahr. Sie erleben Mehrsprachigkeit als Teil unserer Gesellschaft und entwickeln ein Bewusstsein für ihr eigenes Sprachpotenzial. Eder (2009: 36) spricht sogar davon, dass mit der Thematisierung von mehreren Sprachen im Unterricht ein Beitrag zum Abbau sprachlicher Diskriminierung geleistet werden kann.

Im Folgenden möchte ich nun die unterschiedlichen Möglichkeiten darstellen, wie die Lernenden mehrsprachige Elemente in ihre Skripte integrieren. Interessanterweise zeigen sich hier Parallelen zum Modell von Bleichenbacher (2008a, vgl. auch 3.3.2.1), obwohl den Lernenden jene Strategien natürlich nicht bekannt waren. Dennoch können einige Ähnlichkeiten festgestellt werden, weshalb ich das Modell zur Analyse heranziehen werde. Von den insgesamt 17 Szenen, die während des Projektes entstanden, weisen 14<sup>124</sup> mehrsprachige Elemente auf. Generell kann festgestellt werden, dass es sich hier hauptsächlich um die Form des Sprachwechsels (Radaelli 2011) handelt; der Umgang mit diesen ist dabei sehr unterschiedlich ausgeprägt. Um die mehrsprachigen Elemente genauer untersuchen zu können, ordne ich diese in Orientierung an Radaelli (2011) zunächst einmal hinsichtlich ihrer quantitativen Verteilung: So gibt es Szenen, in denen wenige mehrsprachige Elemente integriert sind

---

<sup>124</sup> Ausgeklammert werden hierbei die Chamäleonszene, in der neben dem Wort „Wow“ (erster Skriptentwurf, Z. 3) auch das Wort „cool“ (ebd.) integriert wird. Beide Wörter sind zwar aus dem Englischen entlehnt, jedoch konnten diese mittlerweile Einzug in die deutsche Sprache finden, sodass sie auch im deutschen Wortschatz fest etabliert sind. Darüber hinaus wird die Pinguinszene der Kleingruppe G, in der gleichfalls das Wort „WOW“ (zweiter Skriptentwurf, Z. 6) auftritt, nicht als mehrsprachige Szene ausgelegt.

– beispielsweise indem die Begrüßung, die Verabschiedung oder einzelne Wörter bzw. kurze Sätze in anderen Sprachen vorgenommen wird. Darüber hinaus integrieren die Schüler\*innen in anderen Szenen ganze Sätze oder sogar mehrere Passagen in anderen Sprachen. Zudem kann zwischen der inneren und der äußeren Mehrsprachigkeit unterschieden werden, da die Lernenden neben anderen Sprachen auch sprachliche Varietäten der deutschen Sprache, beispielsweise unterschiedliche Dialekte, berücksichtigen. Im Folgenden versuche ich die unterschiedlichen Möglichkeiten der Kinder, mehrsprachige Elemente in das Hörspielskript zu integrieren, aufzugliedern. Dadurch, dass die Lernenden beim Aufschreiben feste Farben verwenden, ist im ersten und zweiten Skriptentwurf nachvollziehbar, welches Kind welche Passage geschrieben hat.

#### *5.5.1.1 Variante 1: Begrüßung und/oder Verabschiedung in anderen Sprachen/ Sprachvarietäten*

In der Anfangsszene der Kleingruppe A, der Löwenszene der Kleingruppe B, der Känguruszene der Kleingruppe C sowie der Eichhörnchenszene der Kleingruppe E bringen die Lernenden mehrsprachige Elemente in den Text mit ein, indem sie Begrüßungen oder Verabschiedungen in einer anderen Sprache bzw. sprachlichen Varietät realisieren<sup>125</sup>. Generell erinnert dies an die Strategie *evocation* nach Bleichenbacher (2008a), da hier kurze Passagen in anderen Sprachen auftreten, die durch das *code-switching* evoziert werden.

In der Anfangsszene integrieren die Lernenden der Kleingruppe A bereits im ersten Skriptentwurf mehrsprachige Elemente in der Verabschiedung.

---

<sup>125</sup> In dieser Kategorie werden die Szenen berücksichtigt, in denen die mehrsprachigen Elemente ausschließlich über Begrüßung und/oder Verabschiedung integriert werden. Die Szenen, in denen neben mehrsprachige Begrüßungen auch weitere mehrsprachige Elemente auftreten, werden gesondert unter Variante 2 bzw. Variante 3 aufgeführt.

Hier schreibt Amalia (m), die neben dem Deutschen zuhause auch Französisch spricht, die Abschiedsformel „Au revoir“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 29) ans Ende der Szene. Die Maus wird damit mit zwei Sprachen in Verbindung gebracht: Deutsch und Französisch.

In der Löwenszene, in der Mina zwei Löwen trifft, integrieren die Schüler\*innen der Kleingruppe B ebenfalls Grußformeln in einer anderen Sprache. Löwe 1 begrüßt Mina auf Rumänisch mit den Worten „Bună ziua“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) (Rumänisch: *Hallo*) und verabschiedet sie mit „PA!“ (ebd., Z. 17) (Rumänisch: *Tschüss*). Geschrieben wurde dies von Bianca (m), die neben dem Deutschen auch Rumänisch spricht. Im ersten Skriptentwurf zu dieser Szene entscheiden sich die Lernenden der Teilgruppe zudem dazu, die Maus Mina Türkisch sprechen zu lassen, indem diese die Löwen auf Türkisch mit „Merhaba“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 3), dem türkischen Wort für *Hallo*, begrüßt und mit „görüşurus“ (ebd., Z. 16) verabschiedet. Letzteres – von Bastian (m) mit der Herkunftssprache Türkisch verfasst – wird im Text jedoch falsch geschrieben, die richtige Schreibweise wäre *görüşürüz* (Deutsch: *bis dann/bis später*). In ihrer Giraffenszene greift diese Gruppe die türkische Verabschiedung erneut auf, wobei auch hier das Wort falsch geschrieben wird. Dies deutet darauf hin, dass Bastian (m) in seiner Herkunftssprache vermutlich nicht schriftsozialisiert ist, weshalb er hier kaum Erfahrungen mitbringt. Interessanterweise orientiert sich der Lernende während der Verschriftlichung dieses Wortes am Lautsystem der deutschen Schriftsprache, indem er es den ihm bekannten deutschen Orthografieregeln folgend aufschreibt. Dies erklärt, dass er den als <z> realisierten Auslaut mit einem <s> schreibt. Im Türkischen wird der Buchstabe <z> dem stimmhaften [z] zugeordnet, welcher im Deutschen mit einem <s> realisiert wird (vgl. Böttle/Jeuk 2010: 249; Becker 2013a: 117; Schroeder/Şimşek 2014: 119). Diese Schreibweise ist ein Indiz dafür, dass Bastian (m) nicht in seiner Herkunftssprache Türkisch, sondern in der deutschen Sprache alphabetisiert wurde. Gänzlich unbekannt ist ihm die

Schreibweise des Wortes jedoch nicht, da er anstelle des im Deutschen verwendeten <sch> ausschließlich ein <s> in der Mitte des Wortes für den Laut [ʃ] schreibt. Im Türkischen wird dieser Laut mit dem Graphem <ş> realisiert (vgl. Böttle/Jeuk 2010: 249; Schroeder/Şimşek 2014: 119), einem Graphem, das nur im Türkischen vorkommt (vgl. Becker 2013a: 118). Darüber hinaus findet sich hier die Äußerung „Evet Evet“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 11), dem türkischen Wort für *ja*. Bastian (m) schreibt hierbei beide Wörter mit einem Großbuchstaben, ansonsten ist die Schreibweise korrekt. Interessant ist zudem, dass die Begrüßung „Merhaba“ in der Löwenszene von Ben (e), einem einsprachig aufwachsenden Kind, verfasst wurde. Dies kann bereits als Rückschluss darauf gedeutet werden, dass sich auch die einsprachig aufwachsenden Lernenden für die Sprachen ihrer Mitschüler\*innen interessieren.

Da sich die Klasse nach dem ersten Skriptentwurf gemeinsam darauf einigt, die Maus Französisch oder Deutsch sprechen zu lassen, ersetzen die Lernenden der Kleingruppe im zweiten Skriptentwurf der Löwenszene die türkischen Äußerungen der Maus mit deutschen Entsprechungen (Löwenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 3; 11; 16). Aus diesem Grund verbleiben lediglich die rumänische Begrüßung sowie die rumänische Verabschiedung, weshalb diese Szene unter dieser Variante aufgeführt wird.

Doch nicht nur die äußere Mehrsprachigkeit findet Einzug in die oben erwähnte Variante. Manche Kleingruppen integrieren auch Elemente, die sie aus Sprachvarietäten des Deutschen übernehmen. Dies findet sich in der Känguruszene der Kleingruppe C wieder, in der Mina einer Kängurumutter und ihrem Kind begegnet. Wie im zweiten Skriptentwurf zu erkennen ist, begrüßt das Känguru die Maus mit „Servus“ (Känguruszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 3), wodurch die Lernenden einen bairischen Ausdruck zur Begrüßung und Verabschiedung (vgl. Zehetner 2018: 323) integrieren. Geschrieben wurde das mehrsprachige Element von Celine (m), die dadurch auch Aufmerksamkeit für die innere Mehrsprachigkeit

in der Klasse demonstriert. Im dritten Skriptentwurf wird dieser Ausdruck auch als Verabschiedung integriert (Känguruszene, dritter Skriptentwurf, Z. 11).

Die Schüler der Kleingruppe E berücksichtigen in der Eichhörnchenszene gleichfalls die innere Mehrsprachigkeit in der Begrüßung, indem sie Mina das Eichhörnchen mit „Moin“ (Eichhörnchenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 2) begrüßen lassen. Formuliert wurde dieser Gruß, der üblicherweise im Norden von Deutschland verwendet wird, von Eduard (e), der diese Sprachvarietät jedoch nicht selbst spricht.

#### *5.5.1.2 Variante 2: Integration von mehrsprachigen Sätzen (innere Mehrsprachigkeit)*

In einer zweiten Variante lassen sich mit der Igelszene (Kleingruppe E), der Nilpferdszene (Kleingruppe C) sowie der Schildkrötenszene (Kleingruppe F) die Szenen zusammenfassen, in denen die Lernenden mehrsprachige Sätze integrieren, die Sprachvarietäten des Deutschen berücksichtigen und somit der inneren Mehrsprachigkeit zuzuordnen sind.

Die Schüler der Kleingruppe E entschließen sich dazu, ihre Igelszene in die Region des „Bayerischen Wald[es]“ (Igelszene, erster Skriptentwurf, Z. 1) zu setzen und den Igel bairisch sprechen zu lassen, wodurch sie die innere Mehrsprachigkeit aufgreifen. Diese Sprechweise kennzeichnen sie im ersten Skriptentwurf zunächst durch die kurze Notiz „bayrisch“ (ebd., Z. 4). Im zweiten Skriptentwurf versuchen die Lernenden die Sprechanteile des Igels bereits an die in Niederbayern gesprochene Mundart (Mittelbairisch<sup>126</sup>) ihrer Vorstellung nach anzugleichen, indem sie „I has Dieder“ (Igelszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 8) schreiben. In-

---

<sup>126</sup> Vgl. zur genauen Begriffseingrenzung des Mittelbairischen Bräuer/Wildfeuer (2015: 110)



teressant ist jedoch, dass gerade der Ausdruck „has“ an die ostfränkische<sup>127</sup> Ausdrucksweise erinnert. Auch das Ersetzen des durch das Graphem <t> realisierten stimmlosen Plosivlauts [t] durch den stimmhaften Plosiv [d] – realisiert durch den Buchstaben <d> – ist als Kennzeichen eher dem Fränkischen zuzuordnen. Hier kommt die sogenannte binnen-deutsche Konsonantenschwächung zum Tragen, „also die Tatsache, dass *p* und *t* mit *b* und *d* zusammenfallen und *k* in konsonantischen Verbindungen zu *g* abgeschwächt wird (während es im Anlaut vor Vokalen erhalten bleibt)“ (Jenetzky 2015: 151; Herv. im Orig.). Die Lernenden realisieren auf diese Weise die ihnen bekannte Mundart. Im dritten Skriptentwurf versuchen sie hingegen die in Niederbayern gesprochene Mundart ihrer Vorstellung nach in der schriftlichen Form stärker zu imitieren. Aus dem zuvor formulierten „I has Dieder“ (Igelszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 8) wird nun „I hoas Dieder“ (Igelszene, dritter Skriptentwurf, Z. 3), wodurch sie versuchen, das Mittelbairische zu imitieren. Hier ist ihnen offensichtlich eine besonders authentische Darstellung wichtig, da sie mithilfe der Vokalfolge <oa> die für diese Mundart typische Lautung schriftlich darstellen (vgl. Bayerisches Wörterbuch o. J.). Die Diphthongierung ist ein zentrales Kennzeichen dieser Mundart und geht auf die „Weiterentwicklung von mittelhochdeutsch *ei* zu *oa* [...] [zurück]“ (Zehetner 1985: 54; Herv. im Orig.). Auch im zweiten Satz des Igels greifen sie diese Vokalfolge in den Wörtern „weshoalb“, „hoab“ und „Stoacheln“ (Igelszene, dritter Skriptentwurf, Z. 5) erneut auf, wobei es in diesem Zusammenhang wenig Sinn ergibt und eher als Übergeneralisierung zu deuten ist.

Als sich der Igel von der Maus verabschiedet, schreiben die Lernenden zunächst „Fuiarthy“ (Igelszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 5), um den Ausdruck *Pfiat di*, einer „traditionelle[n] zwanglose[n] Verabschiedung unter

---

<sup>127</sup> Vgl. zur Begriffseingrenzung des Ostfränkischen Wagner (1987: 17f.) oder Jenetzky (2015: 149).

Verwandten, Freunden und guten Bekannten, die einander duzen“ (Zehetner 2018: 270), aufzuschreiben. Diese Schreibweise ändern sie im dritten Skriptentwurf zu „Pfid di“ (Igelszene, dritter Skriptentwurf, Z. 7), wodurch sie sich der gebräuchlichen Schreibweise konkreter annähern. Zentral ist für die Lernenden jedoch, dass sie die Lautung der Wörter in ihrem Skript ihrer Vorstellung nach möglichst authentisch realisieren möchten. Trotzdem wird deutlich, dass die Lernenden diese Mundart selbst nicht sprechen, was sich auch in der Aufnahme äußert, in der zum Vorschein kommt, dass Erwin (e), der Sprecher der Figur des Igels, hinsichtlich jener Mundart keine Kompetenz aufweisen kann und sie somit nur imitiert. Warum sich die Lernenden hier nicht für eine ihnen bekannte Mundart – wie z.B. das in Oberfranken gesprochene Ostfränkische – entscheiden, kann nur spekuliert werden. Eine Vermutung besteht darin, dass in ihren Augen das Bairische ein stärkeres Prestige aufweist als die in Oberfranken gesprochene Mundart.

Das Oberostfränkische<sup>128</sup> hingegen wird in der Schildkrötenszene direkt integriert. Den Lernenden der Kleingruppe F gelingt es damit, die sprachliche Vielfalt zu berücksichtigen, die das Klassenzimmer bietet, ohne auf eine andere Sprache zurückzugreifen. Damit realisieren die Schüler\*innen die *presence*-Strategie (Bleichenbacher 2008a), indem sie die mehrsprachigen Elemente authentisch verwenden. So erweitern die Lernenden der Kleingruppe die Szene bereits im ersten Skriptentwurf um zwei weitere Figuren: den „fröhlich fränkischen Frosch Frank“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) und seinen „Cousin 2. Grades Fred“ (ebd., Z. 5). Gerade die Anapher unterstreicht hier die Funktion, die die Lernenden mit dieser mehrsprachigen Passage erzielen wollen: Sie wirkt dadurch humorvoll bzw. komisch. Die erste gesprochene Passage des

---

<sup>128</sup> Das Ostfränkische untergliedert Wagner (1987: 27, Karte) erneut in das Ober- sowie das Unterostfränkische. Die in Bamberg gesprochene Mundart lässt sich dem Oberostfränkischen zuteilen.

Frosches – aufgeschrieben durch Frederik (m) – zeichnet sich durch einen Sprachwechsel (vgl. Radaelli 2011: 55) aus. So formuliert der Frosch den ersten Satz im Standarddeutschen „Servus<sup>129</sup> ich bin der fröhlich fränkische Frosch Frank.“ und endet die Passage in der oberostfränkischen Mundart „Etz a mol wos ganz annersch. Gibt’s hier a a U?“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4). Auch die Lernenden dieser Kleingruppe versuchen den in der oberostfränkischen Mundart formulierten Satz möglichst lautgetreu zu verschriften, was ihnen sehr authentisch gelingt. Die darauffolgende Äußerung Freds ist gleichfalls in der oberostfränkischen Mundart verfasst und klingt authentisch: „Hob i do wos vo Bier g’hört. Ich griech a a U! Brost!“<sup>130</sup> (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 6). Im dritten Skriptentwurf erweitern sie die Passage Freds: „Ach wie schee, das ma hier zamma kummen. I bin der freundliche Frosch Fred. Hob I do wos vo Bier g’hört?! I griech a a U! Broooooost!“ (Schildkrötenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 18). Auch diese Ergänzungen werden möglichst authentisch in der in Oberfranken gesprochenen Mundart verfasst. Mit dem Verweis auf das fränkische Bier integrieren die Lernenden einen kulturellen Aspekt, der direkt der Stadt Bamberg zuzuordnen ist, indem sie mit „a U“ auf ein typisches Bamberger Bier verweisen. Die Integration solcher kulturellen Elemente, transportiert über Passagen, die in einer Sprachvarietät des Deutschen formuliert werden, unterstreicht die generell humorvolle Konzeption dieser Szene. Der komische Anklang findet sich auch in der Namensgebung der Figuren wieder: die Schüler\*innen integrieren hierbei jeweils Alliterationen, sobald sie die Figuren benennen. So führen sie neben dem „fröhlich fränkische[n] Frosch Frank“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) sowie dem „freundlichen Frosch Fred“ (Schildkrötenszene, dritter

---

<sup>129</sup> Für Informationen zu „Servus“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) siehe Variante 1, Känguruszene.

<sup>130</sup> Da jener Satz nicht mit einer konkreten Farbe, sondern mit Bleistift geschrieben wurde, ist der\*die Verfasser\*in dieses Satzes nicht mehr nachvollziehbar.

Skriptentwurf, Z. 8) auch den „Bärtige[n] Bär[en] Bernd“ (Schildkröten-szene, zweiter Skriptentwurf, Z. 14) ein. Gerade diese sprachliche Gestaltung der Szenen wirkt lustig.

Die Nilpferdszene der Kleingruppe C, in der Mina ein Nilpferd trifft, wurde hauptsächlich im zweiten Skriptentwurf ausgearbeitet. Im ersten Skriptentwurf begrüßt das Nilpferd die Maus mit „Moin“ (Nilpferdszene, erster Skriptentwurf, Z. 3), einem norddeutschen Gruß, wodurch auch die Lernenden dieser Kleingruppe die innere Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Calvin (e) legt großen Wert darauf, das „Hamburgerisch[e]“ (Lerntagebuch Calvin (e), S. 5) zu integrieren, da eines seiner Elternteile aus Hamburg stammt. Das Kind selbst spricht die in Hamburg gesprochene Mundart nicht. Im zweiten Skriptentwurf möchte Calvin (e) diese jedoch stärker integrieren, weshalb er in der nächsten Textpassage des Nilpferds das Hamburgische seiner Vorstellung nach imitiert. Hierzu leitet er zunächst seine Ausführungen mit „Ich n Bangbüx?“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6) ein. Das Wort *Bangbüx* wird im norddeutschen Raum meist scherzhaft verwendet, um einen besonders furchtsamen Menschen bzw. einen Angsthasen zu benennen (Dudenredaktion o. J.: Bangbux; Kuhn/Pretzel 1958: 206). Der anschließende Satz „Halt den Sabbel!“ (ebd.) zielt ebenfalls auf die Integration einer norddeutschen Ausdrucksweise ab. Diese umgangssprachliche Verwendung möchte dem Gegenüber suggerieren, dass dieser still sein soll (vgl. Redensarten-Index o. J.). Weiterhin verzichtet das Kind im Wort *nicht* auf das abschließende Graphem <t>, wodurch das Wort „nich“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6) entsteht, was ebenfalls an die in Hamburg gesprochene Mundart erinnert. Das Wort *Kohldampf* ändert Calvin (e) darüber hinaus in „Kohldamp“ (ebd.), wodurch aus der Affrikate [pf] am Ende des Wortes nur der Plosiv [d] gesprochen wird. Die Lernenden berücksichtigen auf diese Weise typische Kennzeichen des Niederdeutschen bzw. des Plattdeutschen. Im dritten Skriptentwurf wird zudem das Wort *schlimmer*

zu „slimmer“ (Nilpferdszene, dritter Skriptentwurf, Z. 5) verändert. Damit wird der als stimmlosen postalveolaren Frikativ realisierten Laut [ʃ] durch den als stimmlosen alveolaren Frikativ artikulierten Laut [s] ersetzt. Die nächste Textpassage des Nilpferds weist keine Elemente der inneren Mehrsprachigkeit auf, erst zum Abschied sagt das Nilpferd „op Weddersehn!“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 10). Interessanterweise wird diese Passage von Celine (m) geschrieben, der jedoch die in Hamburg gesprochene Mundart nicht bekannt ist. Dies deutet darauf hin, dass sie durchaus Interesse für die unterschiedlichen Sprachvarietäten aufbringt und diese mit im Textbeispiel integrieren möchte. Rezipierende, die diese Mundart nicht sprechen, verstehen vermutlich einige der hamburgischen Elemente nicht. Vor allem die Ausdrücke *Bangbüx* sowie *Sabbel* könnten auf Verständnisschwierigkeiten stoßen. Jedoch ist es möglich, diese aus dem Kontext heraus zu erschließen (vgl. hierzu auch Analyse unter 5.4.3). Die Lernenden dieser Gruppe berücksichtigen auf diese Weise eine Mischung aus der *evocation*- und *presence*-Strategie (Bleichenbacher 2008a). Da die Textpassagen des Nilpferdes nicht durchgehend in der in Hamburg gesprochenen Mundart verfasst sind, wird die *presence*-Strategie nicht voll ausgeschöpft. Stattdessen greifen sie einzelne typische Ausdrücke – wie „Bangbüx“ oder „Sabbel“ (Nilpferdszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 6) – auf, was an die Strategie des *code-switchings* erinnert, die Bleichenbacher mit der *evocation*-Strategie in Verbindung bringt. Dafür spricht auch die Anpassung der Textpassagen auf der lautlichen Ebene, indem die Wörter *nicht* und *schlimmer* zu „nich“ und „slimmer“ (Nilpferdszene, dritter Skriptentwurf, Z. 5) verkürzt werden.

### 5.5.1.3 Variante 3: Integration von mehrsprachigen Wörtern bzw. kurzen Sätzen (äußere Mehrsprachigkeit)

In der dritten Variante werden mit der Anfangsszene (Kleingruppe A), der Giraffenszene (Kleingruppe B), der Grillenszene (Kleingruppe D) sowie der Schildkrötenszene (Kleingruppe F) die Szenen genannt, in denen die Lernenden andere Sprachen berücksichtigen und somit die äußere Mehrsprachigkeit Einzug findet. Hierbei werden die Szenen beachtet, die einzelne Wörter in anderen Sprachen integrieren.

Die Lernenden der Kleingruppe D integrieren in ihre Grillenszene einige mehrsprachige Elemente, die der äußeren Mehrsprachigkeit zuzuordnen sind. Besonders auffällig ist, dass sie eine der wenigen Kleingruppen darstellen, die ein anderes Schriftsystem verwenden. So begrüßt die erste auftretende Grille die Maus Mina in mehreren Sprachen mit „Hallo, Hello, ~~privet~~ привет“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2), wodurch die Lernenden Deutsch, Englisch und Russisch integrieren. Die russische Begrüßung „privet“ (ebd., Z. 4) schreiben sie zunächst mit lateinischen Buchstaben, streichen diese jedoch durch und fügen darunter das Wort „привет“ (ebd.) in kyrillischen Schriftzeichen hinzu. Den Schülerinnen ist hier wohl eine authentische schriftliche Fixierung wichtig. In dieser Passage wird deutlich, dass die Lernenden auch Rezipierende berücksichtigen, die die russische Sprache nicht sprechen. Durch die vorangestellten Begrüßungsworte auf Deutsch und Englisch können sich diese das Wort *privet* (Deutsch: *Hallo*) aus dem Kontext erschließen (vgl. Analyse unter 5.4.3). Besonders interessant ist hierbei, dass sich die Schreiber\*innen in dieser Passage beim Schreiben abwechseln. Das englische sowie das deutsche Begrüßungswort schreibt das einsprachig aufwachsende Kind Daphne (e), während beide russischen Wörter von Diana (m) geschrieben werden, die neben dem Deutschen auch Russisch spricht. Die Lernenden teilen sich somit die Formulierungsarbeit, um auf ihre jeweiligen Kompetenzen zurückzugreifen. Auch die Verabschiedung der Grille notiert

Diana (m) in kyrillischer Schrift. Daniela (m) formuliert die Passage zunächst auf Deutsch „Grille rufend: tschüss Maus!“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 14), woraufhin Diana (m) unter das Wort „tschüss“ dessen russische Entsprechung „пока“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 14) in kyrillischer Schrift hinzufügt. Hier sehen die Lernenden davon ab, die lateinische Schreibweise des russischen Wortes *poka* zu verwenden. Im dritten Skriptentwurf verzichten sie jedoch auf dieses russische Element und schreiben lediglich „Tschüss (russisch) Maus!“ (Grillenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 14), wodurch nur ein Hinweis darauf gegeben wird, dass die Verabschiedung auf Russisch erfolgen soll. In der Hörspielaufnahme spricht Diana (m) das Wort auf Russisch (Hörspiel 10:18-10:19).

Des Weiteren findet sich in der Grillenszene die Passage einer anderen Grille, in der diese äußert: „Bonjour, ich eische Moschio“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 8). Die Lernenden integrieren auf diese Weise Elemente der französischen Sprache; einer Sprache, die sie selbst nicht sprechen. In diesem Satz ist ein Sprachwechsel (vgl. Radaelli 2011) vorzufinden, da sie diesen mit dem französischen Wort „Bonjour“ beginnen und auf Deutsch weiterführen. Jedoch möchten sie hier einen französischen Akzent berücksichtigen, dessen veränderte Aussprache sie in der schriftlichen Version berücksichtigen. Sie schreiben das Wort *heiße* also so, wie sie es mit einem französischen Akzent aussprechen würden, wodurch sie den Buchstaben <h> zu Beginn des Wortes entfernen und den Buchstaben <ß> durch <sch> ersetzen, welcher somit als stimmloser postalveolarer Frikativ [ʃ] realisiert wird. Die Lernenden verfolgen mit der Verwendung des französischen Akzents hauptsächlich humoristische Beweggründe und möchten eine lustige bzw. komische Situation kreieren. Hier lässt sich erneut die *evocation*-Strategie (Bleichenbacher 2008a) erkennen, da die Lernenden auf die verwendete Standardsprache – Deutsch – zurückgreifen, jedoch mithilfe des französischen Akzents sowie des durch *code-switching* geprägten „Bonjour“ auf die französische Sprache,

die jene Grille vermutlich spricht, verweisen. Diese Passage zeigt, dass die Lernenden schon einmal Kontakt mit der französischen Sprache oder französischem Akzent gehabt haben müssen, da sie in der Verschriftlichung der Passage ihre Vorstellungen von der französischen Sprache demonstrieren, wodurch sie sich hauptsächlich an typischen Charakteristika orientieren, wie beispielsweise das Verwenden des [ʃ]-Lautes anstelle des [ç]-Lautes. Allerdings sind sie hierbei nicht konsequent, da sie die Buchstabenkombination <ch> im Wort „ich“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 8) nicht durch <sch> ersetzen. Dies kann sogar in der Klassengemeinschaft stattgefunden haben, da ihre Klassenkameradin Amalia (m) neben dem Deutschen auch Französisch spricht.

Die Lernenden der Kleingruppe B integrieren in ihre Giraffenszene im ersten Skriptentwurf zunächst noch keine mehrsprachigen Elemente. Im zweiten Skriptentwurf können jedoch Wörter bzw. kurze Sätze in der türkischen Sprache entdeckt werden. So äußert die Giraffe Jambo „Ne oldu?“ (Giraffenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 11), um zu fragen, was passiert sei. Geschrieben wurde die Passage von Ben (e), einem einsprachig aufwachsenden Kind. Auch dies kann wieder als Hinweise darauf gedeutet werden, dass die Lernenden dieser Kleingruppe Interesse an der Herkunftssprache ihrer Mitschüler\*innen zeigen. Die Giraffe Jambo tätigt darüber hinaus die Verabschiedung auf Türkisch, indem er „Görurusur“ (ebd., Z. 18) sagt. Da dieser Abschnitt mit Bleistift verschriftlicht wurde, kann der\*die Autor\*in jenes Abschiedsgrußes nicht mehr eruiert werden. Wie bereits unter Variante 1 (5.5.2.1) in der Löwenszene beschrieben, wird das Wort falsch geschrieben.

In der Schlusszene möchten die Lernenden der Kleingruppe A erneut die von ihnen bestimmte Zweisprachigkeit der Maus Mina herausarbeiten. Aus diesem Grund integrieren sie das französische Wort für *Mutter*, indem sie Mina „Maman, Maman, ich habe solche Angst!“ (Schlusszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) rufen lassen. Geschrieben wurde dies erneut



von Amalia (m), die neben dem Deutschen auch Französisch spricht. Damit greifen sie erneut auf die *evocation*-Strategie (Bleichenbacher 2008a) zurück, indem sie die Zweisprachigkeit der Maus durch *code-switching* bzw. einem Sprachwechsel initiieren.

Bereits im ersten Skriptentwurf der Schildkrötenszene beschließen die Lernenden der Kleingruppe F, einen „Russisch[en] Bär[en]“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 13) auftreten zu lassen. Diese Figur bauen sie im zweiten Skriptentwurf weiter aus. Hierzu greifen sie zunächst auf die Strategie des Sprachwechsels (vgl. Radaelli 2011: 54f.) zurück, da Bär Bernd seine Äußerung auf Russisch mit „Priwert“ beginnt und anschließend den Satz auf Deutsch mit „ich bin der Bärtige Bär Bernd. Ist das hier ein Kaffeekränzchen?“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 14) fortführt. Hierzu möchten die Lernenden *Hallo* auf Russisch formulieren, schreiben das Wort jedoch falsch. Unter Berücksichtigung des phonologischen Prinzips orientieren sie sich an der Lautung des Wortes und schreiben es den Regeln der deutschen Orthografie folgend auf. Es zeigt sich, dass Frederik (m) das Russische vermutlich ausschließlich spricht und nicht schreibt. Geschrieben wird diese Passage interessanterweise nicht von Frederik (m), der neben dem Deutschen auch Russisch spricht, sondern von der einsprachig aufwachsenden Fiona (e). Es ist jedoch davon auszugehen, dass Frederik (m) ihr hier unterstützend zur Seite steht. Solch ein Sprachwechsel ist auch in einer weiteren Textpassage zu finden: Enttäuscht, dass es sich im Treffen der Tiere nicht um ein „Kaffeekränzchen“ handelt, stellt der Bär fest: „Ohhhh ... skutschna, skutschna wie langweilig ...“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 16). Mit dem Wort „skutschna“ meinen die Lernenden vermutlich das russische Wort *скучно*, welches mit *langweilig* übersetzt werden kann. Interessanterweise wurde auch diese Passage von einer einsprachigen Schülerin – in diesem Fall Flora (e) – und nicht von Frederik (m), der auf seine Herkunftssprache Russisch zurückgreifen könnte, ge-

schrieben. Vermutlich hilft Frederik (m) auch Fiona (e) bei der Verschriftung der russischen Passage. Erneut zeigt sich, dass beim Aufschreiben des Russischen Probleme bestehen und sich die Lernenden vor allem an der Lautung orientieren. Das russische Wort *скучно* (*skutschno*) weist am Ende des Wortes eigentlich das Graphem <o> auf. Da die Silbe dieses Vokals jedoch nicht betont wird, wird dieser im Mündlichen als [a] realisiert (vgl. Beller/Kolb/Metychuk 2010: 198). Die Lernenden schreiben das Wort also in der Art, wie sie es aussprechen würden, was als Indiz zur Überlegung fungieren könnte, dass Frederik (m) das Russische hauptsächlich in mündlichen Kontexten verwendet und in dieser Sprache nicht alphabetisiert wurde. Dafür spricht auch, dass die russischen Elemente im lateinischen anstatt im kyrillischen Schriftsystem aufgeschrieben werden.

Die Lernenden demonstrieren in dieser Szene die Strategie, den Rezipierenden das russische Wort gleich zu übersetzen, ohne die Passage als Übersetzung zu kennzeichnen. In solch einer impliziten Übersetzung folgt das deutsche Wort „langweilig“ auf die russische Entsprechung „skutschna“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 16). Damit gelingt es der Gruppe, die zukünftigen Rezipierenden dieses Textabschnittes zu berücksichtigen, die die russische Sprache nicht verstehen, da sich diese somit den Sinn der russischen Passage aus dem Kontext erschließen können (vgl. auch Analyse unter 5.4.3). Darin zeigt sich ein für den Erwerb der Schriftlichkeit grundlegender und wichtiger Lernprozess, indem die Verstehensvoraussetzungen der\*des nicht anwesenden Adressaten\*in bedacht werden. Folgt man den Ausführungen Bleichenbachers (2008a), so verwenden die Lernenden die *evocation*-Strategie, da sie nur einzelne Wörter aus der anderen Sprache verwenden.

#### *5.5.1.4 Variante 4: Integration von mehrsprachigen Sätzen (äußere Mehrsprachigkeit)*

Als Erweiterung der dritten Variante werden unter Variante 4 mit der Elefantenszene (Kleingruppe C), Stinktierszene (Kleingruppe E) sowie der Schlangenszene (Kleingruppe G) die Szenen aufgeführt, in denen ganze (Teil-)Sätze in einer anderen Sprache formuliert werden.

Die Lernenden der Kleingruppe C integrieren bereits im ersten Skriptentwurf der Elefantenszene türkische und englische Sätze. Teil dieser Gruppe sind die Kinder Christian (m), der neben dem Deutschen auch Englisch spricht, und Celine (m), mit der Herkunftssprache Türkisch. Zu Beginn des ersten Skriptentwurfes begegnet Mina zwei Elefanten, die auf Englisch miteinander kommunizieren. Celine (m) schreibt hierbei die erste englische Passage des Elefanten 1 „OOh the Water is today nice and hot!“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4). Auffällig ist, dass das Kind die englische Satzstellung nicht richtig umsetzen kann, es folgt hierbei den Gewohnheiten der deutschen Satzstellung, indem es das Adverb „today“ an die Stelle nach dem Verb setzt und nicht an das Ende des Satzes, wie es im Englischen eigentlich üblich ist. Auch Christian (m) fällt dies in den ersten beiden Skriptentwürfen wohl nicht auf. Die Lernenden integrieren hier vermutlich ihre Englischkenntnisse, die sie sich in der Schule bereits erarbeiten konnten, weshalb in erster Linie die deutschen Wörter in ihre englischen Entsprechungen übersetzt werden, ohne die sich von der deutschen unterscheidenden englische Satzstellung zu berücksichtigen. Im dritten Skriptentwurf wird dies jedoch korrigiert (Elefantenszene, dritter Skriptentwurf, Z. 4). Elefant 2 antwortet auf den Ausruf von Elefant 1 – ebenfalls auf Englisch – mit „That is right!“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 5). Geschrieben wurde dieser Satz von Calvin (e), der einsprachig aufwächst, jedoch angibt, „ein bisschen Englisch“ (Lerntagebuch Calvin (e), Item 1a) zu sprechen. Zu Beginn der

Szene fragt die Maus die beiden Elefanten, ob diese auch Deutsch sprechen können (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 7). Eine mögliche Interpretation hierfür besteht darin, dass Mina das Englische nicht versteht, wodurch sie der Kommunikation zwischen den Elefanten nicht folgen kann. Jedoch kann dies im Skripttext selbst nicht erklärt werden, ohne das Hörspielformat zu verlassen. Glücklicherweise stellt Elefant 1 fest: „Ich kann Deutsch sprechen.“ (ebd., Z. 8), wodurch er als Übersetzer\*in fungieren kann. Diese Tätigkeit ist auch beim Auftritt des dritten Elefanten vonnöten, der als der „türkische [...] Freund“ (ebd., Z. 11) der anderen beiden Dickhäuter vorgestellt wird. Elefant 3 begrüßt die Gruppe sogleich mit „Merhaba“ (ebd., Z. 12) und fügt „ben geldim!“ hinzu. Diese Äußerung lässt sich mit *Hier bin ich wieder* oder *Ich bin wieder da* übersetzen. Hinsichtlich der Schreibung ist hierbei keine Auffälligkeit zu erkennen. Geschrieben wurde dies von Celine (m). Dies deutet entweder darauf hin, dass Celine (m) im Türkischen auch schriftliche Kompetenzen aufweist oder ihr diese Wörter bereits geläufig sind, weshalb sie diese trotz fehlender Alphabetisierung schreiben kann. Auch diese Sprache scheint der Maus unbekannt zu sein, da sie verwirrt darauf reagiert (vgl. ebd., Z. 13). Elefant 1 kann jedoch gleichfalls als Übersetzer\*in aushelfen, da Elefant 3 auch Englisch sprechen kann (vgl. ebd., Z. 16). Den Lernenden gelingt es auf diese Weise, das Sprachverhalten in mehrsprachigen Situationen zu reflektieren und somit eine zielführende Strategie zu entwickeln, die eine Kommunikation möglich macht, auch wenn nicht alle Beteiligten die gleiche Sprache sprechen: Sie setzen eine der Figuren als Übersetzer\*in ein, die zwischen den unterschiedlichen Gesprächspartnern vermitteln kann. Elefant 1 kann mithilfe des Englischen die Unterhaltung zwischen den Figuren gewährleisten. So fragt dieser auch Elefant 3 „Do you speak English?“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 15), woraufhin Elefant 3 entgegnet „Yes i can speak Englisch“ (ebd., Z. 16) – beides geschrieben von Celine (m). Sie orientiert sich dabei erneut an der deutschen Orthografie, indem sie im Wort „Englisch“ das <c> in der

Buchstabenfolge <sch> hinzufügt. Darüber hinaus schreibt sie das englische *I* (Deutsch *ich*) nicht mit einem Großbuchstaben, wodurch sie sich anscheinend erneut an der deutschen Orthografie, in der das Personalpronomen klein geschrieben wird, orientiert. Die Schüler\*innen wählen in dieser Kommunikationssituation vermutlich bewusst das Englische als gemeinsame Ausgangssprache, da dies die Fremdsprache darstellt, die sie alle in der Schule lernen, es fungiert also auch bei ihnen als gemeinsame Basis. Weiterhin integrieren sie mit dem Türkischen eine weitere Sprache, die in der Klasse vorhanden ist. Sie demonstrieren damit ihre Aufmerksamkeit für die Sprachen in der Klasse und zeigen Interesse diesen gegenüber. Indem sie sich mit mehreren Sprachen bewusst auseinandersetzen, steht

*[...] nicht das Erlernen von (Fremd)Sprachen [im Vordergrund], sondern Aufmerksamkeit für die jeweils vorhandene Sprachenvielfalt, für sprachliche Phänomene und für den gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion darüber. (Eder 2009, 55f.)*

Die Schüler der Kleingruppe E integrieren in ihre Stinktierszene in der georgischen Sprache geschriebene Sätze. Diese schreibt Emil (m), der Georgisch als Herkunftssprache spricht. So werden die Rezipierenden recht früh in der Szene mit dem georgischen Satz „Ata ar meschma mata rtz myupnio“ (Stinktierszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 10) konfrontiert. Rezipient\*innen, die das Georgische nicht sprechen, können die Äußerung mithilfe des Hinweises von Stinktier 2, Stinktier 1 sei sein „Cousin Georg aus Georgien“ (ebd., Z. 13), als Georgisch einordnen. Es zeigt sich jedoch auch hier, dass Emil (m) große Schwierigkeiten darin hat, die Passage in seiner Herkunftssprache zu aufzuschreiben. Anzeichen hierfür lassen sich auch in den Notizen erkennen, die der Schüler im Verlauf der Szene anfertigt (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 7). Während der Auswertung dieser Szene konsultierte ich eine Sprecherin, die Georgisch als Erstsprache spricht, und mich somit in der Analyse der georgischen Passagen unterstützte. Sie zeigte sich zunächst sehr überrascht darüber, dass die Passage in lateinischen Buchstaben verfasst wurde. Erst nach

mehrmaligem Überlegen konnte sie eine Bedeutung in dem georgischen Satz erkennen. Sie kommt zu der Erkenntnis, dass Emil (m) hier *Nein, ich habe keine Angst, aber [rtz] ist genug* ausdrücken möchte. In richtigem Georgisch würde der erste Teil des Satzes *Nein, ich habe keine Angst* mit *Ara, ar meshinia* übersetzt werden. Georgisch wird zudem in einem anderen Schriftsystem, der Alphabetschrift Mchedruli, geschrieben. Berücksichtigt man dies, so heißt der Satz: არა, არ მეშინია. Der zweite Teil des Satzes bringt einige Schwierigkeiten mit sich, da ein Teil dessen – „rtz“ – nicht lesbar ist, jedoch konnte die Sprecherin hier *aber (...) ist genug/reicht mir* erkennen. In der georgischen Schreibweise würde dies მარა (...) მეყოფის (*mara (...) myopnis*) lauten. Mit dem unverständlichen „rtz“ wollte Emil (m) vermutlich *Parfum* oder *Duft* beschreiben, da das Stinktier in der deutschen Übersetzung davon spricht. Der Satz in Zeile 7 (zweiter Skriptentwurf) deutet wohl auf eine umgangssprachliche Verwendung hin, Teile davon waren für die Übersetzerin nicht zu entziffern, weshalb ich hierzu keine Aussagen treffen kann.

Das Besondere an dieser Szene besteht darin, dass die Lernenden versuchen, die Verwendung der mehrsprachigen Elemente authentisch zu erklären. Sie möchten der Gesprächssituation dadurch einen „realistischen“ Rahmen geben. Da Stinktier 1 aus Georgien stammt, erscheint es plausibel, dass das Tier Georgisch spricht. Die Lernenden realisieren damit die *presence*-Strategie (Bleichenbacher 2008a), da alle beteiligten Figuren in der Sprache kommunizieren, die ihnen ihr sprachlicher Hintergrund zur Verfügung stellt. Damit die Rezipierenden jedoch die georgische Passage verstehen, greifen auch sie auf eine Figur zurück, die als Übersetzer\*in fungiert, was sie zudem explizit als Übersetzung kennzeichnen, indem die Lernenden den übersetzten Satz mit „er [Stinktier 1] sagte“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 13) einleiten. Stinktier 2 kann sowohl das Georgische sowie das Deutsche verstehen, weshalb es der Maus, die hier ausschließlich die deutsche Sprache spricht, den georgischen Satz von Stinktier 1 übersetzen kann. Stinktier 1 verabschiedet

sich gleichfalls auf Georgisch, indem es der Maus „kagat“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 15) zuruft. Geschrieben wurde diese georgische Passage erneut von Emil (m). Dabei handelt es sich vermutlich um eine umgangssprachliche Abkürzung von კარგად ბრძანდებოდეთ (Deutsch: *Auf Wiedersehen*). Obwohl die Bedeutung des Wortes in der Szene nicht direkt übersetzt wird, kann der\*die Rezipierende sich die Bedeutung über die darauffolgende Verabschiedung von Stinktier 2 – „Ade“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 16) – erschließen.

Mina trifft abschließend in der Schlangenszene der Kleingruppe G auf eine Schlange, durch die sie endlich erfährt, was Angst ist. Die Lernenden erweiterten die einzelne Schlange im Bilderbuch um weitere Exemplare und entscheiden sich sehr schnell dazu, die Schlangen auch auf Russisch kommunizieren zu lassen, da die beiden Schülerinnen Gabriela (m) und Gerda (m) dies als Herkunftssprache sprechen. Zu Beginn der Szene äußert sich die erste auftretende Schlange noch auf Deutsch (vgl. Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 1), während die Lernenden die zweite Textpassage auf Russisch mit „Ja appasna“ (ebd., Z. 4) formulieren. Auch Gabriela (m) und Gerda (m) zeigen, dass sie Probleme in der korrekten Verschriftlichung der Passagen in ihrer Herkunftssprache aufweisen. Die beiden Schülerinnen orientieren sich gleichfalls an der Lautung der russischen Wörter und schreiben diese in Orientierung an der deutschen Orthografie. Das erste Wort im Satz я опасная (*ya opasnaya*) realisieren sie als „ja“. Sie verwenden also anstelle des Graphems <y> ein <j>, indem sie sich während des Schreibens am deutschen Lautsystem orientieren. Eine Übersetzung bringen die Lernenden in diesem Fall nicht an. Die Rezipierenden, die das Russische nicht sprechen, können der Aussage der Schlange – Deutsch: *Ich bin gefährlich* – nicht folgen. Auch die weiteren Schlangen sprechen ihre Textpassagen auf Russisch, indem sie „Kuschat! Kuschat“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 6) sowie „Eta maja Mischka!“ (ebd., Z. 8) rufen, während sie versuchen, die Maus zu fangen. Das russische Wort Кушать (*kushat*), das sich mit *essen* übersetzen lässt,

wird erneut in Orientierung an dessen Lautung verfasst, indem die Lernenden der deutschen Orthografie folgen. So schreiben sie die Buchstabenfolge <sch>, obwohl hier im Russischen lediglich <sh> vorliegt. Ähnlich verhält es sich in der Aussage, die die Schlange Dima tätigt. Der Satz „Eta maja Mischka“ (ebd., Z. 8) weist erneut Merkmale auf, die zeigen, dass sich die Lernenden an der Lautung des Wortes orientieren. In это моя мышка (*Eto moja myshka*, Deutsch: *Das ist meine Maus*) befinden sich unbetonte Silben, die mit dem Vokal <o> enden, wodurch dieser im Mündlichen als [a] realisiert wird (vgl. Beller/Kolb/Metychuk 2010: 198). Die Lernenden schreiben aus diesem Grund nicht *eto*, sondern „Eta“, sowie „maja“ anstelle von *moja*. Darüber hinaus ersetzen sie <y> durch ein <j>, was zeigt, dass sie hier auf das ihnen bekannte deutsche Buchstaben-system zurückgreifen. Auch beim Wort *myshka* wird die deutsche Orientierung deutlich, da sie anstelle von <sh> erneut <sch> schreiben und das Graphem <y> hier mit einem <i> ersetzen. Hinzu kommt, dass den Schülerinnen nicht bewusst ist, dass Substantive im Russischen – mit Ausnahme von Eigennamen – klein geschrieben werden (vgl. Beller/Kolb/Metychuk 2010: 199; Bruns 2013: 99). Auch hier orientieren sich die Lernenden an der deutschen Orthografie und schreiben das Substantiv *myshka* (Deutsch: *Maus*) mit einem großen Anfangsbuchstaben. Diese Beobachtungen können auch in der Frage der Schlange Karol „Ti sto bajischa?“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 14) verzeichnet werden. Der Satz ты что боишься? (*ty shto boishsya*, Deutsch: *Hast du Angst?*) wurde von den Lernenden erneut unter Berücksichtigung der Lautung verfasst. Im Wort *ty* ersetzen die Schülerinnen <y> durch das Graphem <i>, während sie im Wort *boishsya* das Graphem <o> erneut als <a> reali-



sieren (vgl. Beller/Kolb/Metychuk 2010: 198). Beim Wort *shto* berücksichtigen die Lernenden interessanterweise sogar das ästhetische Prinzip<sup>131</sup> der deutschen Sprache, indem sie <st> anstelle der sperrigen Schreibweise <scht> schreiben. Die Schlange Karol beginnt ihre vorletzte Textpassage auf Deutsch mit „du entkommst mir nicht“ und endet diese in der russischen Sprache mit „Ti Malinkaja Mischka“ (Schlangenszene, erster Skriptentwurf, Z. 16). Unter Berücksichtigung dieser Schreibweise des Satzteiles ты маленькая мышка (*ty malenkaya myshka*, Deutsch: *du kleine Maus*) zeigt sich erneut die Orientierung der Lernenden an der Lautung. Die Wörter *ty* und *myschka* schreiben die Lernenden, wie sie dies bereits in den Passagen zuvor (erster Skriptentwurf, Z. 8, 14) taten. Warum die Schüler\*innen das Adjektiv *malenkaya* (Deutsch: *klein*) mit einem großen Anfangsbuchstaben versehen, ist nicht ersichtlich.

Besonders interessant ist in dieser Szene vor allem, dass sich die Lernenden nicht dazu entschließen, die russischen Textpassagen für Rezipierende, die kein Russisch sprechen, zu übersetzen. Da die Ausdrücke über reine Begrüßungs- oder Verabschiedungsformeln hinausgehen, kann dies die Rezipient\*innen vor Verständnisschwierigkeiten stellen. Folgt man den Überlegungen Bleichenbachers (2008a), so wenden die Lernenden hierbei die *presence*-Strategie an. Nach Bleichenbacher liegt sie dann vor, wenn Rezipierende sich der mehrsprachigen Situation bewusst sind, jedoch den Inhalt nicht verstehen, solange dieser nicht übersetzt wird. Dadurch, dass die Schüler\*innen dieser Kleingruppe davon absehen, die anderssprachigen Passagen zu übersetzen, kann die Szene einen bedrohlicheren Charakter einnehmen, was ihre allgemeine Stimmung veranschaulicht. Indem die Lernenden die Antagonisten der Adaptionsvorlage

---

<sup>131</sup> Abraham, Beisbart, Koß und Marenbach (2007: 57) beschreiben im Rahmen der Bestimmung der Prinzipien der Orthografie im Deutschen das ästhetische Prinzip als Regelung der „Verträglichkeit“ von Buchstabenfolgen“ sowie der „Gefälligkeit des Schriftbildes (sp statt schp, ck statt kk [...])“. Darunter fällt auch das Phänomen, dass im Deutschen <st> statt <scht> verschriftlicht wird. Auf diese Weise werden klare Schriftbilder den sperrigen vorgezogen (vgl. zum ästhetischen Prinzip auch Karg 2015: 64).

Russisch sprechen lassen, folgen sie einer Tradition, die sich in literarischen Werken lange halten konnte, jedoch mittlerweile zurecht zunehmend kritisiert wird. So werden in zahlreichen Filmen die „Bösewichte“ häufig mit einem osteuropäischen Akzent versehen. An dieser Stelle möchte ich die kritischen Stimmen berücksichtigen, die die Stigmatisierung bestimmter Sprachen anklagen (vgl. Ausführungen unter 3.3.2.2, u.a. auch Bleichenbacher 2008b, Lippi-Green 1997). Interessanterweise entschieden sich die Lernenden dazu, den Antagonisten – die Schlange – mit der russischen Sprache zu versehen. Dadurch werden Muster deutlich, die die Lernenden anscheinend bereits in der Grundschule verinnerlicht haben: Um eine „böse“ Figur zu charakterisieren, kann sie mit einer Sprache bzw. einem Akzent versehen werden, die bzw. der für manche (teilweise auch unbewusst) ein negatives Prestige aufweist. Ob die Lernenden dies bewusst oder unbewusst gestalten, geht aus den Skripten nicht hervor. Jedoch spielen sie bewusst mit dem „Nicht-Wissen“ der Rezipierenden, da die russischen Passagen nicht übersetzt werden, und wenden damit eine typische Möglichkeit an, mit mehrsprachigen Passagen umzugehen. Diese Strategie zeigen auch vereinzelte Kinderspielfilme<sup>132</sup>, wobei in Filmen auf die Möglichkeit, einen Untertitel einzublenken, ausgewichen werden könnte (vgl. Bleichenbacher 2008a: 181). Da das Hörspiel jedoch ein rein akustisches Medium darstellt, kann ein Untertitel nicht realisiert werden. Die Rezipierenden müssen somit auf die anderen akustischen Zeichensysteme zurückgreifen, die neben der gesprochenen Sprache existieren. Für Annahmen bezüglich des inhaltlichen Kontexts geben die Geräuschkulisse sowie die Aussagen der Maus Aufschluss. Um dies zu erleichtern, entscheiden sich die Schüler\*innen dazu, nicht alle Dialogpassagen der Schlangen auf Russisch zu formulieren, und geben den Schlangen auch deutsche oder englische Sätze mit an die Hand (vgl. Schlangenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 9, 10, 12).

---

<sup>132</sup> Beispiele hierzu wären die Filme *Azur und Asmar* (2008) oder *Katja und der Falke* (1999).

#### *5.5.1.5 Variante 5: Reduktion von mehrsprachigen Passagen*

Neben diesen Varianten, in denen mehrsprachige Passagen in unterschiedlichem Umfang und auf unterschiedliche Weise integriert werden, reduzierenden die Lernenden in der Anfangsszene (Kleingruppe A) sowie in der Hundeszene (Kleingruppe D) wieder bereits bestehende mehrsprachige Elemente.

In der Kleingruppe A arbeitet Aaron (m) mit, der neben dem Deutschen auch Russisch spricht. In der Anfangsszene notiert der Schüler, dass der Satz „manchmal habe ich Angst“ auf „Russisch“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 15) gesprochen werden soll. Im zweiten Skriptentwurf ist dieser Satz unverändert in der deutschen Sprache formuliert, lediglich ein orthographischer Fehler wird ausgebessert (vgl. Anfangsszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 15). Dieses Vorgehen wird auch im dritten Skriptentwurf beibehalten: Die Lernenden der Kleingruppe A möchten die Passage der Maus Leo zunächst auf Russisch mit „Manchmal habe ich Angst!“ beginnen und dann „wieder [auf] Deutsch“ (Anfangsszene, dritter Skriptentwurf, Z. 14) fortführen. Die russische Passage ist hier erneut in der deutschen Sprache formuliert. In der Hörspielaufnahme spricht Aaron (m) diese russische Passage ebenfalls auf Deutsch (Hörspiel 01:12-01:14). Die geplanten russischen Elemente werden demnach von den Lernenden nicht realisiert, sondern entfernt. Die Gründe hierfür gehen aus den Skripten nicht hervor, die Überlegungen dazu sind somit spekulativ: Zunächst einmal wäre es denkbar, dass Aaron (m) den Satz nicht in die russische Sprache übersetzen kann, weil seine Sprachkenntnisse hierfür nicht ausreichen. Die Gelegenheit, andere Mitschüler\*innen, die ebenfalls Russisch sprechen, zu fragen, wird nicht genutzt, weshalb der Satz in der deutschen Sprache realisiert wird. Des Weiteren bestünde die Möglichkeit, dass Aaron (m) die Passage nicht in der russischen Sprache formulieren will, weil das Kind im Unterricht seine Herkunftssprache nicht einbringen möchte. Diesem Szenario können vielfältige Gründe zugrunde liegen. So besteht die Möglichkeit, dass der Herkunftssprache des

Kindes während seiner Schullaufbahn mit Ablehnung begegnet wurde, wodurch es nun selbst die Sprache im Unterricht nicht verwenden möchte. Solche Muster konnte beispielsweise bereits Rösch (2017: 200) benennen. Darüber hinaus könnte Aaron (m) das Russische selbst als negativ auffassen, da ihm bisher kaum Sprachvorbilder im Schulkontext begegneten.

Ein ähnliches Szenario bieten die Lernenden der Kleingruppe D, die die Hundeszene verfassen. Im ersten Skriptentwurf fragt der gerade erst aufgewachte Hund die anderen Tiere, was denn passiert sei. Diana (m) notiert diesen Satz in der russischen Sprache als „что случилось“ und möchte dabei auf kyrillische Buchstaben zurückgreifen. Dies gelingt ihr jedoch nicht in Gänze, die richtige Schreibweise wäre что случилось. Darunter schreibt Daniela (m) die deutsche Entsprechung dessen mit „Was ist passiert?“ (Hundeszene, erster Skriptentwurf, Z. 8). Während im zweiten Skriptentwurf hier noch keine Änderung vorgenommen wird, entfernen die Lernenden im dritten Skriptentwurf die russische Formulierung, um lediglich hinter dem deutschen Satz die Ergänzung „(russisch)“ (Hundeszene, dritter Skriptentwurf, Z. 8) anzubringen. Im Hörspiel selbst wird der Satz jedoch auf Russisch gesprochen (Hörspiel 10:36-10:39). Erneut birgt die Suche nach Gründen unterschiedliche Möglichkeiten. Die Lernenden der Kleingruppe könnten sich zunächst unsicher darüber gewesen sein, ob sie die russische Passage richtig formuliert haben. Da sie diese Unsicherheiten nicht selbstständig klären können, entscheiden sie sich im dritten Skriptentwurf dazu, die Passage des Hundes auf Deutsch zu formulieren, behalten sich die Möglichkeit der russischen Realisierung jedoch offen, indem sie die Bemerkung „(russisch)“ hinzufügen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass sich die Schülerinnen nicht darauf einigen können, ob sie die deutsche oder die russische Variante des Satzes im Hörspiel realisieren wollen. Es könnte sein, dass nicht alle der drei Mädchen eine positive Einstellung zur russischen Sprache aufweisen, weshalb die Gruppe mit dem Anbringen von beiden Sprachen

hier ihren Aushandlungsprozess berücksichtigen. Während sie im dritten Skriptentwurf noch zur deutschen Variante tendieren, realisieren sie die Passage im Hörspiel doch auf Russisch. Somit stellt sich die Überlegung, dass die Lernenden eine positive Einstellung zu ihrer Herkunftssprache aufweisen. Diese Interpretation bekräftigt auch die Tatsache, dass sie in der anderen Szene, die sie formulieren – die Grillenszene – ebenfalls russische Elemente integrieren.

#### *5.5.1.6 Erkenntnisse: Integration mehrsprachige Passagen*

Die Analyse der mehrsprachigen Elemente zeigt vor allem, dass die Lernenden unterschiedliche Möglichkeiten nutzen, die Mehrsprachigkeit in ihre Hörspielskripte zu integrieren: Im Hörspielskript treten sowohl einsprachige (drei Szenen: Affen-, Chamäleon- und Pinguinszene) wie auch mehrsprachige Szenen (14 Szenen: Anfangs-, Schluss-, Löwen-, Giraffen-, Elefanten-, Nilpferd-, Känguru-, Grillen-, Hunde-, Stinktier-, Igel-, Eichhörnchen-, Schildkröten- und Schlangenszene) auf. Letztere berücksichtigen entweder die innere oder die äußere Mehrsprachigkeit. Dabei lassen sich unterschiedliche Möglichkeiten differenzieren: Einige Kleingruppen formulieren Abschieds- oder Begrüßungsformeln in anderen Sprachen bzw. Sprachvarietäten. Dies ist vor allem deswegen eine gelungene Möglichkeit, da diese den Rezipierenden vermutlich bekannt sind. Teilweise werden diese Grußformeln implizit übersetzt (z.B. Löwenszene; vgl. auch Ausführungen unter 5.4.3), teilweise erschließen sich diese den Rezipierenden aus dem Kontext heraus (z.B. Anfangsszene; vgl. hierzu auch Ausführungen unter 5.4.3). Andere Kleingruppen integrieren einzelne Wörter oder kurze Sätze in anderen Sprachen. Hier demonstrieren die Lernenden unterschiedliche Umgangsweisen: Einige Kleingruppen fügen eine implizite Übersetzung hinzu, sodass der\*die Rezipierende bei Verständnisschwierigkeiten unterstützt wird (z.B. Schildkrötenszene, gelangweilter Bär Bernd), während andere mit dem

„Nicht-Wissen“ der Rezipient\*innen spielen, indem sich die Rezipierenden jene Passagen aus dem Kontext erschließen müssen (z.B. Giraffenszene, vgl. auch Ausführungen unter 5.4.3). Integrieren die Lernenden längere Sätze bzw. ganze Passagen in einer oder mehreren anderen Sprachen oder auch Sprachvarietäten, kann ein ähnlicher Umgang festgestellt werden. Hier treten neben expliziten Übersetzungen – so übersetzt beispielsweise in der Stinktierszene Stinktier 2 die georgische Passage von Stinktier 1 explizit – auch implizite Übersetzungen auf, wenn in der Schildkrötenszene in den Passagen der inneren Mehrsprachigkeit die Frösche in der oberostfränkischen Mundart von „a U“ schwärmen, dessen Bedeutung die Maus in einer späteren Passage aufklärt. Daneben sind auch in dieser Variante Passagen zu finden, in denen die Lernenden den Rezipierenden nur wenig Hilfestellung geben, sodass diese die mehrsprachigen Elemente verstehen. Hierfür kann exemplarisch die Schlangenszene genannt werden, da hier die russischen Passagen weder explizit noch implizit übersetzt werden. Die Rezipierenden müssen sich die Bedeutung dieser Elemente entweder aus dem Kontext erschließen (mithilfe anderer Zeichensysteme oder englischer bzw. deutscher Passagen) oder sie „ertragen“ das Nicht-Verstehen den Passagen. Schließlich treten zwei Szenen auf, in denen die Lernenden die mehrsprachigen Elemente während der Überarbeitung der Szenen reduzieren. Es bleibt hierbei unklar, ob dies aus der fehlenden Kompetenz der Lernenden, in ihrer Herkunftssprache zu schreiben, resultiert, oder ob die Schüler\*innen eine negative Haltung gegenüber ihrer Herkunftssprache zeigen und diese somit nicht integrieren möchten. Es besteht jedoch die Vermutung, dass nicht alle Lernenden ihre Herkunftssprachen thematisieren und somit in ihre Textprodukte integrieren möchten. Es muss deswegen betont werden, dass die Integration mehrsprachiger Elemente auf freiwilliger Basis agieren muss. So können unterschiedliche Gründe bestehen, warum Schüler\*innen ihre Herkunftssprachen im Schulkontext nicht thematisieren möch-

ten. Gombos (2015: 15f.) plädiert deswegen für einen bewussten und sensiblen Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden. Dies beinhaltet auch die Akzeptanz, dass nicht alle Kinder ihre Herkunftssprache in den Unterricht integrieren möchten, was daran liegen kann, dass sie die jeweilige Sprache „fern vom Herkunftsland gar nicht so gut beherrschen und weil sie eventuell nicht als Vorzeige-Mitglied ihrer Herkunftsgruppe fungieren wollen“ (Gombos 2015: 15).

Zusammenfassend können somit unterschiedliche Möglichkeiten verzeichnet werden, wie die Lernenden mehrsprachige Elemente in ihre Hörspielszenen integrieren. Mit einem Blick auf das Model Bleichenbachers (2008a, vgl. auch Kapitel 3.3.2.1) werden in den Szenen hauptsächlich die *evocation*- und *presence*-Strategie berücksichtigt, wenn die Lernenden mehrsprachige Elemente integrieren. Den Schüler\*innen ist insbesondere eine möglichst authentische Realisierung dieser mehrsprachigen Elemente wichtig.

### *Interesse an Sprachen – Mit Sprachen experimentieren*

In den 17 Szenen des Hörspiels lassen sich insgesamt 47 mehrsprachige Passagen finden. Dabei stellen fünf von ihnen einen Sonderfall dar: In der Anfangsszene wird eine Passage (Z. 15) wie bereits ausgeführt schließlich doch nicht auf Russisch realisiert, während in der Löwenszene die drei türkischen Passagen nach der Überarbeitung reduziert werden. Schließlich fungiert eine georgische Passage (Z. 7) in der Stinktierszene als Notizzeile. Im fertigten Hörspiel werden somit 42 Passagen mehrsprachig realisiert. Für diese Auswertung sollen dennoch alle 47 Passagen berücksichtigt werden.

Betrachtet man diese 47 mehrsprachigen Passagen genauer, so kann Folgendes verzeichnet werden: in vier Fällen kann der\*die Schreiber\*in

nicht nachvollzogen werden, da hier in einer anderen Stiftfarbe geschrieben wurde. In 28 Fällen<sup>133</sup> wurden die mehrsprachigen Passagen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern formuliert, während 16 dieser Passagen von einsprachig aufwachsenden Kindern geschrieben werden (vgl. Abbildung 25).

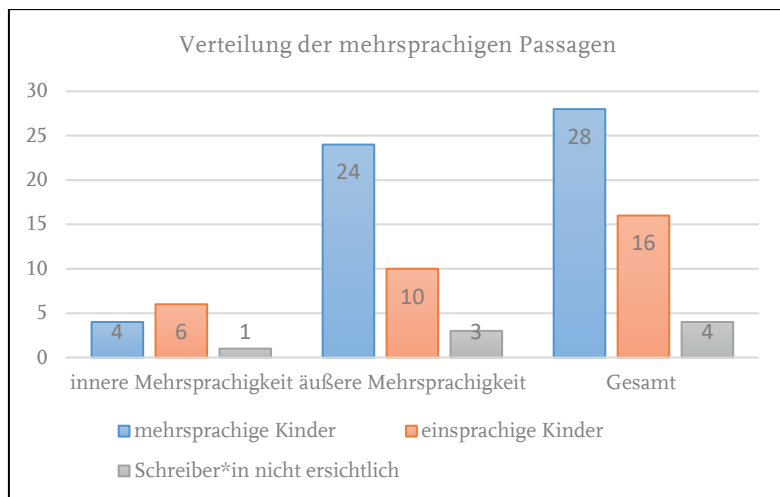


Abbildung 25: Verteilung der mehrsprachigen Passagen. Eigene Darstellung.

Tendenziell zeigen sich die mehrsprachig aufwachsenden Lernenden somit offener gegenüber der Integration unterschiedlicher Sprachen bzw. Sprachvarietäten und fügen diese ihren Hörspielskripten hinzu. Betrachtet man die 37 mehrsprachigen Passagen, die die äußere Mehrsprachigkeit berücksichtigen, so fällt auf, dass 24 Passagen von mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen verfasst werden, während zehn Passagen von einsprachig aufwachsenden Lernenden geschrieben sind. Somit zeigt die

<sup>133</sup> Wobei hier die Passage „Hallo, Hello, ~~privet~~ привет“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) gesondert betrachtet werden muss, da hier zwei Schüler\*innen (Daphne (e) und Diana (m)) gemeinsam formulieren, weshalb diese sowohl unter den mehrsprachig wie auch den einsprachig aufwachsenden Lernenden aufgeführt wird, weshalb sie somit zwei Mal gezählt wird.



Auswertung, dass sich die Schüler\*innen mit mehrsprachigem Hintergrund eher an die Integration von Elementen anderer Sprachen herantrauen. Die elf Passagen der inneren Mehrsprachigkeit werden hingegen in sechs Fällen von einsprachig aufwachsenden Kindern entworfen, während lediglich in vier Passagen mehrsprachig aufwachsende Kinder Sprachvarietäten des Deutschen aufgreifen. Somit zeigen sich die einsprachig aufwachsenden Kinder im Vergleich zu den mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen offener gegenüber der inneren Mehrsprachigkeit.

Betrachtet man die mehrsprachigen Passagen genauer, so kann Folgendes verzeichnet werden:

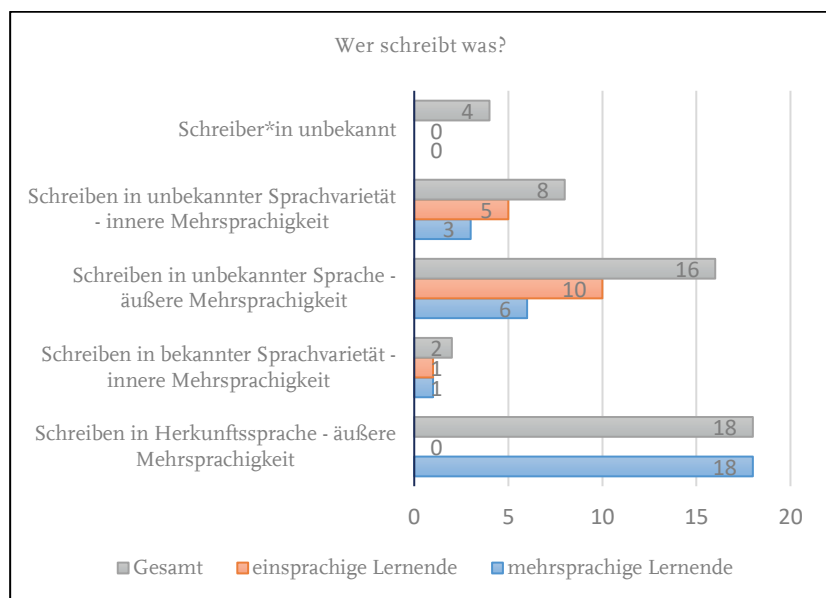


Abbildung 26: Graphische Darstellung: Wer schreibt was? Eigene Darstellung.

In 18 Passagen schreiben die mehrsprachig aufwachsenden Lernenden in ihrer eigenen Herkunftssprache<sup>134</sup>. In 24 Fällen verfassen die Schüler\*innen Passagen in Sprachen bzw. Sprachvarietäten, die sie selbst nicht sprechen. Bei der genaueren Betrachtung fällt auf, dass 16 Passagen in der äußeren Mehrsprachigkeit geschrieben werden (6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 24, 25, 34, 38, 39, 40, 41<sup>135</sup>) während acht die innere Mehrsprachigkeit berücksichtigen (18, 19, 20, 21, 31, 32, 33, 35). Von den 16 Passagen, die die äußere Mehrsprachigkeit der Lernenden aufgreifen, werden neun in der englischen Sprache formuliert (11, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 38, 39). Die Lernenden greifen hierbei auf die Fremdsprache zurück, die sie alle in der Schule lernen. Insgesamt zeigen sich in diesem Fall die einsprachig aufwachsenden Schüler\*innen aufgeschlossener gegenüber der Integration von anderen Sprachen bzw. Sprachvarietäten, die sie selbst nicht sprechen. So schreiben sie in zehn Fällen mehrsprachige Elemente in der äußeren Mehrsprachigkeit, während die mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen lediglich in sechs Fällen Sprachen berücksichtigen, die sie selbst nicht sprechen. Hierbei greifen sie in fünf Fällen auf die englische Sprache und in einem Fall auf das Französische zurück. Die einsprachig aufwachsenden Lernenden berücksichtigen hinsichtlich der zehn Passagen der äußeren Mehrsprachigkeit lediglich in vier Fällen das Englische, während sie in den übrigen Fällen auf andere Sprachen zurückgreifen (Türkisch, Russisch, Italienisch). Aufgrund der Tatsache, dass mehrsprachige Elemente somit auch von den Schüler\*innen verwendet werden, die die jeweilige(n) Sprache(n) bzw. Sprachvarietäten nicht sprechen, lässt sich auf das Interesse dieser an weiteren Sprachen schließen. Die Lernenden experimentieren mit unterschiedlichen Sprachen und demonstrieren, dass sie die Sprachen in der Klasse aufmerksam wahrnehmen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Löwen- bzw. in der

---

<sup>134</sup> Hierbei wird die äußere Mehrsprachigkeit berücksichtigt.

<sup>135</sup> Diese Nummerierungen können mithilfe der Ziffernzuweisung in den Hörspielskripten im Anhang nachvollzogen werden.

Giraffenszene, in der der einsprachig aufwachsende Ben (e) unterschiedliche Wörter auf Türkisch aufschreibt. Er berücksichtigt somit die Herkunftssprache von Bastian (m), der gleichfalls in seiner Kleingruppe mitarbeitet. Auch in der Schildkrötenszene werden die russischen Passagen von den einsprachig aufwachsenden Schülerinnen Fiona (e) und Flora (e) geschrieben. Sie berücksichtigen damit die Herkunftssprache ihres Teampartners Frederik (m), der neben dem Deutschen auch mit Russisch aufgewachsen ist. Vermutlich unterstützen die mehrsprachigen Lernenden ihre Gruppenpartner\*innen beim Verschriftlichen mehrsprachiger Passagen. Auf diese Weise gelingt es, die Schüler\*innen für die unterschiedlichen Sprachen – nicht nur im Klassenzimmer – zu sensibilisieren. Sie nehmen diese bewusst wahr und integrieren sie in ihre Textprodukte. Diese Annahme kann mit den Ergebnissen von Riegger, Bülow, Wlossek und Rost-Roth (2017) unterstützt werden: In ihrer Untersuchung stellen sie fest, dass die Lernenden „dem Kennenlernen der Herkunftssprachen ihrer Mitschüler mehrheitlich aufgeschlossen gegenüberstehen“ (Riegger/Bülow/Wlossek/Rost-Roth 2017: 163f.). So kann es gelingen, das Prestige der unterschiedlichen Sprachen aufzuwerten.

Hauptsächlich integrieren die Lernenden Sprachen, die in ihrer Kleingruppe bzw. im Klassenverband gesprochen werden. Doch darüber hinaus berücksichtigen die Schüler\*innen auch Sprachen bzw. Sprachvarietäten, in denen sie bisher keine Kompetenzen aufweisen. So integriert beispielsweise die Kleingruppe E unterschiedliche Varietäten des Deutschen, die sie selbst nicht sprechen: in der Igelszene greifen sie auf das Bairische zurück, während sie in der Eichhörnchenszene einen in Norddeutschland verbreiteten Gruß integrieren. Auf diese Weise zeigen die Schüler, dass sie sprachaufmerksam sind und weitere Varietäten entdecken möchten. Durch die Integration verschiedener mehrsprachiger Elemente werden die Lernenden zum Nachdenken über Sprache und Kommunikation angeregt. Die Lernenden demonstrieren, dass sie sich über

Kommunikationssituationen, in denen unterschiedliche Sprachen beteiligt sind, Gedanken machen. Insbesondere in der Elefantenszene versuchen die Schreiber\*innen passende Strategien umzusetzen, wie eine solche Gesprächssituation gemeistert werden kann. Darin zeigt sich die von Abraham (2016: 9) gesetzte Zielsetzung, dass mithilfe des szenischen Schreibens eine „Reflexion von Sprache und Kommunikation“ stattfindet. Die Schüler\*innen setzen sich nicht nur mit unterschiedlichen Varietäten des Deutschen (vgl. ebd.) auseinander, sie demonstrieren darüber hinaus ein Bewusstsein für weitere Sprachen und den Umgang mit diesen in konkreten Kommunikationssituationen.

### *Schwierigkeiten beim Schreiben in den Herkunftssprachen*

Die Analyse der mehrsprachigen Elemente in den Skripten offenbart auch, dass die Lernenden große Schwierigkeiten darin zeigen, ihre Herkunftssprachen zu verschriftlichen. Hierzu orientieren sie sich häufig an der Lautung des Wortes und schreiben es in Orientierung am deutschen Schriftsystem. Dies zeigt sich zunächst einmal bei den in der russischen Sprache geschriebenen Passagen. Vor allem das Wort *привет* (*privet*, Deutsch: *Hallo*) wird im ersten Skriptentwurf häufig falsch geschrieben (vgl. hierzu Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 45; Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4). Die Lernenden versuchen jedoch die Lautung des Wortes so authentisch wie möglich zu verschriftlichen, wodurch sie aber eher den Regeln der deutschen Orthografie folgen. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler\*innen vor allem mit dem deutschen Schriftsystem vertraut sind, während sie in der Herkunftssprache nicht oder nur wenig alphabetisiert wurden. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. z.B. Maas 2008; Berend/Riehl 2008; Mehlem/Mochalova/Spaude 2013). So stellt Ricart Brede (2016: 70) fest, dass „[i]nsbesondere die vom Deutschen verschiedenen Herkunftssprachen jener Schülerinnen und Schüler, die bereits seit dem

Schuleintritt in Deutschland leben, [...] häufig nicht bildungs-, fach- und schriftsprachlich ausgebaut [sind]“. Gründe hierfür könnten darin liegen, dass die mehrsprachigen Lernenden ihre Herkunftssprachen vor allem im familiären Kontext praktizieren. Auf diese Weise stehen hauptsächlich Alltagsthemen im Mittelpunkt, wodurch „der Sprachgebrauch meist auf gesprochene Umgangssprachen und wenige Register beschränkt [bleibt]“ (Brehmer/Mehlhorn 2018: 59). Auffällig ist, dass die Lernenden nicht alle in ihrer Herkunftssprache literalisiert sind. Selbst wenn die Schüler\*innen in ihrer Herkunftssprache alphabetisiert wurden, besteht darüber hinaus die Problematik, dass sie nur wenige Gelegenheiten erhalten, in ihrer Herkunftssprache zu lesen oder zu schreiben. Daraus resultiert, dass schriftsprachliche Kompetenzen nur selten angewendet werden (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018: 59). Auch Wolfrum (2018) berichtet von Schwierigkeiten, die sie während einer kreativen Schreibaufgabe beim Schreiben in den Herkunftssprachen feststellen konnte, da die Lernenden in diesen nicht ausreichend alphabetisiert waren: „Gerade Schüler\_innen, deren Herkunftssprachen über andere Schriftzeichen verfügen als die Zielsprache Deutsch (wie z.B. das Russische), waren ratlos“ (Wolfrum 2018: 68), wodurch deren Freude und Motivation getrübt wurden.

Auffällig ist hierbei auch der rege Austausch, der unter den Schüler\*innen während der Skripterstellung stattfindet. Oftmals erbitten die Lernenden die Hilfe anderer Schüler\*innen, die ebenfalls diese Herkunftssprache sprechen. Solch ein Austausch findet auch in die Hörspielskripte Einzug. In der Hundeszene beispielsweise teilen sich die Schülerinnen die Formulierungsarbeit der mehrsprachigen Passagen. So beginnt Daniela (m) die Passage mit „HUND (fragend)“ (Hundeszene, erster Skriptentwurf, Z. 8), was Diana (m) in kyrillischer Schrift fortführt – „что случилось“ (ebd.). Abschließend ergänzt Daniela (m) die deutsche Übersetzung „Was ist passiert?“ (ebd.). Ein Hörspiel bietet den Lernenden hierfür

eine gelungene Plattform, sich mit der Herkunftssprache auseinanderzusetzen. Dies liegt insbesondere daran, dass hier die gesprochene Sprache in den Vordergrund rückt, wodurch der geschriebene Teil auf den ersten Blick in den Hintergrund wandert, weshalb exakte orthographische Richtigkeit zunächst nicht zentral ist. Dennoch zeigt sich, dass die Lernenden in den weiteren Skriptentwürfen häufig die richtige Schreibweise hinzufügen. Hier zogen sie vermutlich ihre Eltern zurate oder recherchierten das Wort im Internet. Mithilfe eines Hörspielskriptes kann es somit gelingen, die Lernenden zum Entdecken ihrer Herkunftssprachen anzuregen, wo-von auch die einsprachig aufwachsenden Kinder profitieren, da der rege Austausch darüber zur Sprachreflexion anregt.

## ***5.5.2 Einstellung der Lernenden zur Integration mehrsprachiger Elemente in Hörspielen***

### ***5.5.2.1 Auswertung Lerntagebuch***

#### ***Präerarbeitungsphase***

Vor der Erarbeitung der Hörspielskripte werden die Lernenden mithilfe des Items zu 2e) *Ich würde gerne ein Hörspiel hören, in dem mehrere Sprachen vorkommen* zu ihrer Einstellung zu gemischt mehrsprachigen Hörmedien befragt.

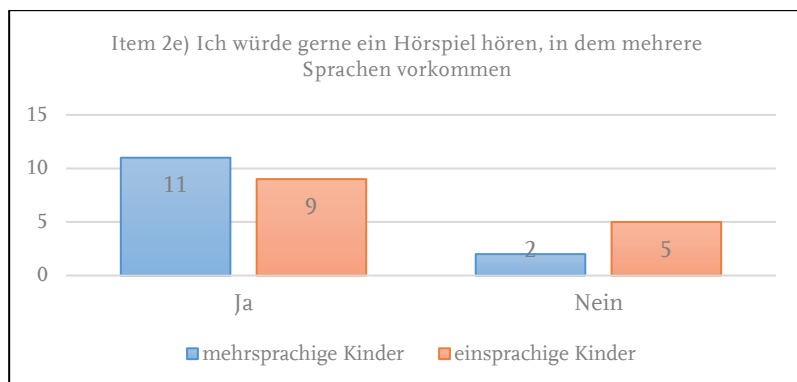


Abbildung 27: Ergebnisse Item 2e. Eigene Darstellung.

Dieses Item beantworten elf der mehrsprachig aufwachsenden Lernenden (Amalia (m), Aaron (m), Anton (m), Bianca (m), Bastian (m), Celine (m), Diana (m), Daniela (m), Emil (m), Gabriela (m), Gerda (m)) mit *ja*. Sie geben hierfür unterschiedliche Gründe an, die ich in folgende Kategorien einteile:

- Einige der Lernenden äußern in ihren Antworten vor allem ihr **Interesse an anderen Sprachen**. Hier nennen die Schüler\*innen insbesondere den Lerneffekt, den sie sich durch die Rezeption von gemischt mehrsprachigen Hörmedien erhoffen. Bastian (m) gibt als Grund an, da „[m]an dadurch Sprachen lernt“ (Lerntagebuch Bastian (m), Item 2e), auch Diana (m) schreibt „[m]an will ja auch was über andere Sprachen lernen“ (Lerntagebuch Diana (m), Item 2e). Gabriela (m) formuliert vor allem ihr Interesse an anderen Sprachen, sie findet „Sprachen spannend [...] und viele Sprachen außergewöhnlich“ (Lerntagebuch Gabriela (m), Item 2e). Anton (m) gibt zudem an, dass er „gerne english [spricht]“ (Lerntagebuch Anton (m), Item 2e), wodurch er sein Interesse an einer konkreten Sprache festmacht. Auch Celine (m) nimmt Bezug auf die eigene Rezeption, indem sie

„Weil es mir mehr Spaß machen würde auch im Hörspiel andere Sprachen zu hören“ (Lerntagebuch Celine (m), Item 2e) äußert.

- Des Weiteren formulieren die Lernenden ihr **Interesse an der Gestaltung** jener Hörmedien. Emil (m) gibt an, dass er gemischt mehrsprachige Hörmedien gerne rezipieren möchte, „weil das intressant ist“ (Lerntagebuch Emil (m), Item 2e). Auch Daniela (m) verzeichnet dieses Interesse, indem sie angibt, dass „das dann interessant wird und spannend“ (Lerntagebuch Daniela (m), Item 2e). Gerda (m) stellt fest, dass „[e]s dann nur schöner wird“ (Lerntagebuch Gerda (m), Item 2e), während Amalia (m) sich verspricht, dass „[e]s [...] dann etwas abwechslungsreicher [ist]“ (Lerntagebuch Amalia (m), Item 2e).
- Aaron (m) erhofft sich durch die Rezeption jener Hörmedien **eine neue Erfahrung**, er stellt fest, dass er diese anhören möchte, da er „noch nie eins gehörte habe“ (Lerntagebuch Aaron (m), Item 2e).
- Schließlich verzeichnet Bianca (m) eine interessante Beobachtung: sie ist der Meinung, dass durch den Einsatz mehrerer Sprachen die **Rezeption erleichtert** wird, da „man dann besser erkennen kann, wer, wer im Hörspiel ist“ (Lerntagebuch Bianca (m), Item 2e).

In der Gruppe der einsprachig aufwachsenden Lernenden bejahen neun der Kinder (Ava (e), Ben (e), Calvin (e), Clara (e), Erwin (e), Flora (e), Fiona (e), Georg (e), Gregor (e)) dieses Item. Sie nennen hierfür folgende Gründe:

- Die meisten Schüler\*innen geben gleichfalls ihr **Interesse an anderen Sprachen** an. Sie erhoffen sich durch die Rezeption von gemischt mehrsprachigen Hörmedien konkrete Einblicke in andere Sprachen. Auffallend viele Kinder dieser Gruppen nennen ihr Interesse bezüglich des Klangs anderer Sprachen. So gibt Fiona (e) an, dass sie solche Hörmedien rezipieren möchte, „weil es intresant ist wie andere Sprache klingen“ (Lerntagebuch Fiona (e), Item 2e), Flora (e) betont, dass „[e]s innteresant ist wie andere in anderen Ländern sprechen und wie



die Sprache klingt“ (Lerntagebuch Flora (e), Item 2e) und Georg (e) „möchte [hören] wie andere Sprachen klingen“ (Lerntagebuch Georg (e), Item 2e). Ava (e) konkretisiert jene Aussage noch weiter, sie gibt an, „andere Sprachen als Sätze hören [zu wollen]“ (Lerntagebuch Ava (e), Item 2e). Darüber hinaus verweist Clara (e) darauf, dass sie „andere Sprache liebe“ (Lerntagebuch Clara (e), Item 2e).

- Ben (e) und Calvin (e) erhoffen sich durch die Rezeption von gemischt mehrsprachigen Hörmedien, dass sie dadurch einen **Lernerfolg beim Erwerb anderer Sprachen** verzeichnen können. So gibt Calvin (e) an, dass er „auch gerne andere Sprachen kennenlernen will“ (Lerntagebuch Calvin (e), Item 2e), Ben (e) betont, dass „man dadurch lernt mehrere Sprachen zu sprechen“ (Lerntagebuch Ben (e), Item 2e).
- Gregor (e) und Erwin (e) formulieren ihr **Interesse an der Gestaltung** solcher gemischt mehrsprachigen Hörmedien. Ihrer Meinung nach würden sie gerne solche Hörmedien rezipieren, „[w]eil es interessant ist.“ (Lerntagebuch Gregor (e), Item 2e) und „[w]eil es dann witziger ist“ (Lerntagebuch Erwin (e), Item 2e).

Einige Schüler\*innen verneinen das Item: zwei der Lernenden der mehrsprachig aufwachsenden Gruppe (Christian (m) und Frederik (m)) sowie fünf Schüler\*innen der einsprachig aufwachsenden Gruppe (Birgit (e), Daphne (e), Edgar (e), Eduard (e), Finn (e)). Christian (m) gibt an, generell keine Hörspiele anzuhören, während Frederik (m) zu bedenken gibt: „Weil Ich manche Sprachen nicht verstehe“ (Lerntagebuch Frederik (m), Item 2e). Auch in der Gruppe der einsprachig aufwachsenden Kinder werden vor allem Gründe genannt, die auf fehlendes Verständnis abzielen. Daphne (e) äußert ihre Sorgen, dass sie „sonst teilweise kein Wort verstehe“ (Lerntagebuch Daphne (e), Item 2e), während auch Birgit (e) betont, dass sie „es verstehen möchte“ (Lerntagebuch Birgit (e), Item 2e) und Eduard (e) zu bedenken gibt, dass er „die Sprachen nicht verstehe“ (Lerntagebuch Eduard (e), Item 2e). Edgar (e) und Finn (e) verweisen auf

ihre fehlende Sprachkompetenz, indem Edgar (e) angibt, dass er „nicht viele Sprachen kann“ (Lerntagebuch Edgar (e), Item 2e), während Finn (e) feststellt, dass er „nur Deutsch richtig verstehe“ (Lerntagebuch Finn (e), Item 2e).

Generell kann hier festgestellt werden, dass die mehrsprachig aufwachsenden Kinder sich offener gegenüber gemischt mehrsprachigen Hörmedien zeigen als einsprachig aufwachsende Kinder.

### Posterarbeitungsphase

Nach der Skripterstellung sowie der Aufnahme des Hörspiels werden die Lernenden erneut zu ihrer Einstellung hinsichtlich gemischt mehrsprachiger Hörspiele mithilfe des Items 5b) *Ich würde gerne ein Hörspiel hören, in dem mehrere Sprachen vorkommen* befragt.

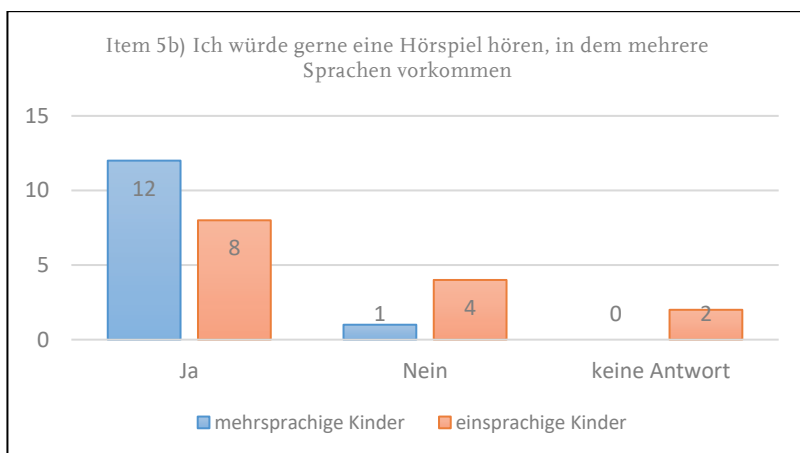


Abbildung 28: Ergebnisse Item 5b. Eigene Darstellung.

In der Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder beantworteten dieses Item die zwölf Schüler\*innen Amalia (m), Anton (m), Bianca (m), Bastian (m), Celine (m), Christian (m), Daniela (m), Diana (m), Emil (m),

Frederik (m), Gabriela (m) und Gerda (m) mit *ja*. Hierfür nennen sie folgende Gründe:

- Erstaunlicherweise sprechen einige Lernende den **Unterhaltungsfaktor** an, den solch ein Medium mit sich bringt. Bastian (m) stellt fest, dass „es spannender ist als ein Hörspiel mit nur einer Sprache und es lustiger ist“ (Lerntagebuch Bastian (m), Item 5b), während Celine (m) betont, dass „es viel mehr Spaß macht oder weil es schön klingt“ (Lerntagebuch Celine (m), Item 5b). Auch Bianca (m) ist der Ansicht, dass „[e]s sich dann cooler anhört“ (Lerntagebuch Bianca (m), Item 5b), Frederik (m) findet, dass „es dann lustiger klingt“ (Lerntagebuch Frederik (m), Item 5b), Gerda (m) fasst zusammen, dass „es dann viel mehr Spaß macht“ (Lerntagebuch Gerda (m), Item 5b).
- Darüber hinaus lassen sich erneut Aussagen finden, die ein **Interesse an der Gestaltung** implizieren. Emil (m) verweist abermals darauf, dass er gemischt mehrsprachige Hörspiele hören möchte, „weil das interessant ist“ (Lerntagebuch Emil (m), Item 5b), Amalia (m) betont, dass „[e]s [...] abwechslungsreicher [wäre]“ (Lerntagebuch Amalia (m), Item 5b), während Daniela (m) äußert, dass „es spannender und interessanter wird“ (Lerntagebuch Daniela (m), Item 5b).
- Auch das **Interesse an Sprachen** wird erneut aufgegriffen. So betont Gabriela (m), dass sie „sprachen gerne mag“ (Lerntagebuch Gabriela (m), Item 5b). Diana (m) verweist erneut auf den Lerneffekt, den jene gemischt mehrsprachigen Hörmedien bereitstellen können, indem sie feststellt, „man kann was über andere Sprachen erfahren“ (Lerntagebuch Diana (m), Item 5b).
- Christian (m) baut interessanterweise einen **eigenen Sprachenbezug** auf, indem er angibt, dass er „es cool [findet] weil [er] selber komme aus Amerika und man [habe] mehr auswählen“ (Lerntagebuch Christian (m), Item 5b).

Anton (m) gibt keine Begründung für seine Entscheidung an (vgl. Lerntagebuch Anton (m), Item 5b).

Acht der einsprachig aufwachsenden Schüler\*innen (Ava (e), Ben (e), Clara (e), Daphne (e), Erwin (e), Flora (e), Georg (e), Gregor (e)) beantworten dieses Item mit *ja*. Sie nennen hierfür folgende Gründe:

- Auch hier äußern einige Lernende den **Unterhaltungsfaktor** als Grund. So gibt Georg (e) an, dass „es sich cool anhört“ (vgl. Lerntagebuch Georg (e), Item 5b) und Clara (e) findet, dass „es dann spannender ist“ (vgl. Lerntagebuch Clara (e), Item 5b). Erwin (e) betont, dass „es dann schöner klingt“ (vgl. Lerntagebuch Erwin (e), Item 5b), während Daphne (e) verzeichnet, dass „ein bisschen abwechslungs[un]g [...] gut [ist]“ (vgl. Lerntagebuch Daphne (e), Item 5b).
- Darüber hinaus sehen auch die Lernenden dieser Gruppe den **Lerneffekt**, der durch gemischt mehrsprachige Hörmedien erzielt werden kann. Ben (e) stellt fest, dass „man dadurch mehr lernt“ (vgl. Lerntagebuch Ben (e), Item 5b). Ava (e) betont, dass „man dabei auch Sprachen lernen kann“ (vgl. Lerntagebuch Ava (e), Item 5b).
- Schließlich bekunden die Schüler\*innen ihr **Interesse an anderen Sprachen**. Fiona (e) äußert dies, indem sie feststellt, dass „[e]s [...] interessant [ist] andere Sprachen zu hören“ (vgl. Lerntagebuch Fiona (e), Item 5b), während Gregor (e) angibt, dass „[e]s Spaß macht andere Sprachen zuhören“ (vgl. Lerntagebuch Gregor (e), Item 5b).

In der Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder verneint Aaron (e) dieses Item. Das Kind nennt hierfür die Begründung, dass „man mehr verstehen kann“ (Lerntagebuch Aaron (e), Item 5b). Vier der Lernenden der einsprachig aufwachsenden Gruppe (Edgar (e), Calvin (e), Birgit (e), Eduard (e)) geben die Antwortmöglichkeit *nein* an. Calvin (e) nennt hierfür keine Gründe, die übrigen Lernenden verweisen auf das **fehlende Verständnis**, das in gemischt mehrsprachigen Hörmedien auftreten kann. So

weist Birgit (e) erneut darauf hin, dass sie „es verstehen will“ (Lerntagebuch Birgit (e), Item 5b), während Eduard (e) begründet, dass er „die [Sprachen] nicht verstehe“ (Lerntagebuch Eduard (e), Item 5b). Das Kind Edgar (e) grenzt seine Begründung ein wenig ein und gibt an, dass „es reicht ein paar Sprachen einzusetzen“ (Lerntagebuch Edgar (e), Item 5b).

Die Kinder Flora (e) und Finn (e) nehmen keine Angabe zum Item 5b vor, da sie diesen Teil des Fragebogens nicht beantworteten.

#### *5.5.2.2 Erkenntnisse: Entwicklung der Einstellung der Lernenden*

Nach dieser Analyse zeigt sich, dass einige Lernende ihre Meinung bezüglich der Integration mehrsprachiger Elemente in einem Hörspiel ändern. Es finden sich dabei drei unterschiedliche Entwicklungsverläufe: In einem ersten Fall geben Lernende vor dem Schreiben der Skripte an, gerne ein gemischt mehrsprachiges Hörspiel hören zu wollen, verneinen dies jedoch nach der Erstellung der Skripte sowie nach der Aufnahme des Hörspiels. Ein zweiter Fall demonstriert die entgegengesetzte Entwicklung – vor dem Anfertigen der Skripte geben die Lernenden auf den Impuls die Antwortmöglichkeit *nein*, nach dem Durchführen des Projektes nennen sie die Antwortmöglichkeit *ja*. In einem dritten Fall lassen sich keine Änderungen hinsichtlich der Einstellung zur Integration mehrsprachiger Elemente erkennen.

#### *Fall 1: Negative Entwicklung – Erst ja, dann nein*

In der Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder zeigt jene Entwicklung das Kind Aaron (m). Aaron (m) äußert sich vor dem Projekt zunächst neugierig, da er solch ein Hörspiel noch nie zuvor gehört habe. Nach dem Projekt stellt das Kind jedoch fest, dass man in einsprachigen Hörmedien mehr verstehen könne. Diese Tendenz bahnt sich bereits

während der Formulierung der Skripte an. Wie in Variante 5 (5.5.1.5) bereits dargelegt, überlegt die Kleingruppe von Aaron (m) in der Anfangsszene auch eine russische Passage zu integrieren. Aaron (m) fügt im ersten Skriptentwurf vor der gesprochenen Passage lediglich die Ergänzung „(Russisch)“ (Anfangsszene, erster Skriptentwurf, Z. 23) an. Im Hörspielprodukt selbst spricht er jedoch den Satz auf Deutsch (Hörspiel 01:12-01:14). Aaron (m) entschied sich auf diese Weise bewusst gegen die Integration weiterer mehrsprachiger Elemente im Hörspielskript. Da er das *Item 5b* (*Ich würde gerne ein Hörspiel hören, in dem mehrere Sprachen vorkommen*) mit *nein* beantwortet und als Begründung hier angibt, man könne mehr verstehen, wenn weniger mehrsprachige Elemente integriert werden, kann darauf geschlossen werden, dass Aaron (m) keine positive Einstellung zu seiner Herkunftssprache im Schulkontext entwickeln konnte.

In der Gruppe der einsprachig aufwachsenden Kinder ist eine ähnliche Entwicklung beim Kind Calvin (e) zu beobachten. Vor dem Projekt zeigt sich Calvin (e) neugierig gegenüber anderen Sprachen, und betont, er möchte andere Sprachen kennenlernen. Nach dem Projekt präferiert das Kind einsprachige Hörmedien, gibt jedoch keine Begründung hierfür an. Dies ist gerade deswegen verwunderlich, weil Calvin (e) sich mit vielen mehrsprachigen Passagen (innere und äußere Mehrsprachigkeit) während der Skripterstellung beteiligt und auf diese Weise eigentlich eine Sprachaufmerksamkeit demonstriert. In den Szenen seiner Kleingruppe (C) arbeiten die Lernenden häufig mit der Strategie, die mehrsprachigen Passagen implizit zu übersetzen, wodurch aufmerksame Rezipient\*innen nur wenig Verständnisschwierigkeiten aufweisen sollten.

## *Fall 2: Positive Entwicklung – Erst nein, dann ja*

Andere Lernende weisen eine entgegengesetzte Entwicklung auf. Die mehrsprachig aufwachsenden Lernenden Christian (m) sowie Frederik (m) ändern im Laufe des Projekts ihre Einstellung zu gemischt mehrsprachigen Hörmedien. Vor dem Projekt beantworten beide Schüler das *Item 2e* mit *nein*. Christian (m) stellt hierbei fest, generell keine Hörmedien zu rezipieren, während Frederik (m) Bedenken äußert, dass er manche Sprachen nicht verstehen könne. Nach der Erstellung der Skripte sowie nach der Aufnahme ändern beide Kinder ihre Meinung. Frederik (m) erkennt in solchen Hörmedien vor allem den Unterhaltungsfaktor, indem er beschreibt, dass es dann lustiger klingt. Die Kleingruppe von Frederik (m) spielt vor allem mit humoristischen Elementen, die sich durch die Integration mehrsprachiger Passagen ergeben können. So formuliert die Kleingruppe F mehrere Passagen in der oberostfränkischen Mundart und integriert zahlreiche Alliterationen, um die Komik auch mit den Namen der auftretenden Figuren aufzugreifen. Christian (m) hingegen legt interessanterweise einen direkten Bezug zu seinen eigenen Sprachen. Er findet es „cool“, das Englische in Hörspielen wiederzuentdecken, da er selbst aus Amerika komme (vgl. Lerntagebuch Christian (m), Item 5b). Das Kind greift hier also einen Teil seiner Identität auf, wodurch er die Möglichkeit einer subjektiven Involvierung berücksichtigt, die durch die Integration mehrerer Sprachen in Hörmedien gelingen kann. Hierfür ist es nicht verwunderlich, dass eine der Szenen der Kleingruppe, in der Christian (m) mitarbeitete, viele englische Passagen aufweist (vgl. Elefantenszene).

Auch unter den einsprachig aufwachsenden Kindern findet sich eine ähnliche Entwicklung. Daphne (e) äußert vor dem Projekt die Bedenken, dass sie in mehrsprachigen Passagen nichts verstehen könnte. Nach der Erstellung der Skripte sowie der Aufnahme kommt sie jedoch zu der

Schlussfolgerung, dass „ein bisschen abwechslungs [...] gut [sei]“ (Lerntagebuch Daphne (e), Item 5b). Diese Entwicklung kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass sie aktiv in die Integration mehrsprachiger Elemente involviert wurde, indem sie sich mit Diana (m) die Textproduktion in der Passage „Hallo, Hello, привет привет“ (Grillenszene, erster Skriptentwurf, Z. 2) aufteilt. Daphne (e) schreibt die deutsche und englische Begrüßung, während Diana (m) das russische Pendant hinzufügt.

### *Fall 3: Gleichbleibende Einstellung*

In einem dritten Fall bleiben die Einstellungen der Lernenden zu gemischt mehrsprachigen Hörmedien gleich. Hier können erneut zwei Kategorien unterschieden werden: Zunächst einmal gibt es Schüler\*innen, die sowohl vor als auch nach dem Projekt eine Rezeption von gemischt mehrsprachigen Hörmedien ablehnen. Hierzu zählen die einsprachig aufwachsenden Lernenden Birgit (e), Edgar (e) sowie Eduard (e). Einen möglichen Grund hierfür zu suchen, kann nur spekulativ verlaufen: Die Auswertung der Hörspielszenen, an denen Eduard (e) beteiligt war, gibt einen Hinweis darauf, dass dieser Schüler die Textproduktion überwiegend allein übernimmt. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass die Teamarbeit in der Kleingruppe E nicht als gewinnbringend bezeichnet werden kann. Vermutlich ist Eduard (e) nach der Konzeption der Stinktierszene – in der die Gruppe auch georgische Elemente integriert – mit den Vorschlägen seiner Gruppenmitglieder unzufrieden, weshalb er von da an beschließt, dass ausschließlich er die Szenen aufschreibt. So wird sowohl die Igel- wie auch die Eichhörnchenszene durchgehend von ihm aufgeschrieben. Auf diese Weise verknüpft er diese möglichen Probleme in der Zusammenarbeit eventuell mit mehrsprachigen Elementen. In beiden Szenen berücksichtigt Eduard (e) ausschließlich die innere Mehrsprachigkeit, indem er unterschiedliche Varietäten des Deutschen



einfließen lässt, andere Sprachen schließt er aus.<sup>136</sup> Dass er damit unterschiedliche Sprachvarietäten berücksichtigt, wodurch sich die Szenen gleichfalls als mehrsprachig bezeichnen lassen, erkennt er nicht. Auch Edgar (e) ist Bestandteil der Kleingruppe E und beantwortet das Item mit *nein*. Dies kann gleichfalls als Hinweis darauf gedeutet werden, dass in dieser Kleingruppe die Zusammenarbeit Schwierigkeiten bietet. Darüber hinaus gibt Birgit (e) aus der Kleingruppe B an, sie möge kein Hörspiel hören, in dem mehrere Sprachen auftreten. Auch sie könnte während der Erstellung der Skripte negative Erfahrungen mit den anderen Sprachen gesammelt haben. Ein Indiz hierfür könnte auch darin bestehen, dass Birgit (e) keine der mehrsprachigen Passagen selbst aufschreibt – weder die der äußeren noch der inneren Mehrsprachigkeit. Obwohl die Kleingruppe B hauptsächlich Begrüßungs- bzw. Abschiedsformeln in anderen Sprachen verwendet, kann sie hierzu keinen Zugang finden.

Den größten Teil der Lerngruppe machen jedoch die Lernenden aus, die sich offen gegenüber gemischt mehrsprachigen Hörmedien zeigen. Hierzu zählen die insgesamt 17 Lernenden Amalia (m), Anton (m), Bianca (m), Bastian (m), Celine (m), Diana (m), Daniela (m), Emil (m), Gabriella (m) und Gerda (m) sowie Ava (e), Ben (e), Clara (e), Erwin (e), Fiona (e), Georg (e) und Gregor (e).

Zu Flora (e) und Finn (e) kann aufgrund der Nichtbearbeitung dieses Teils des Lerntagebuchs erneut keine Aussage getätigt werden.

---

<sup>136</sup> Lediglich das Wort „Ciao“ (Igelszene, erster Skriptentwurf, Z. 4) findet Einzug in die Igelszene. Verständnisschwierigkeiten werden hierbei vermutlich nicht aufkommen, da das Wort mittlerweile in die deutsche Sprache erfolgreich integriert wurde (*tschau*). Lediglich die italienische Schreibung könnte Rezipierenden Schwierigkeiten bereiten, welche jedoch in der Hörversion entfallen.

## *Zusammenfassung*

Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass die Produktion eines mehrsprachigen Hörspiels durchaus Auswirkungen auf die Rezeptionspräferenz von Schüler\*innen bezüglich mehrsprachiger Hörmedien haben kann. Nur wenige Lernende (Birgit (e), Edgar (e) sowie Eduard (e)) verzeichnen auch nach der Produktion eine negative Einstellung bzw. Skepsis gegenüber gemischt mehrsprachigen Hörmedien. Hierbei schreiben sowohl Birgit (e) wie auch Edgar (e) keine Passagen mit mehrsprachigen Elementen, was darauf zurückzuführen ist, dass sie sich auch während des Schreibens gegenüber diesen eher verschließen. Eduard (e) zeigt gleichfalls kritische Einstellungen diesbezüglich, was sich vermutlich auf die Zusammenarbeit in ihrer Kleingruppe zurückführen lässt. Darüber hinaus verzeichnen Aaron (m) und Calvin (e) eine negative Entwicklung hinsichtlich ihrer Einstellung zu gemischt mehrsprachigen Hörmedien. Als Grund hierfür wird überwiegend genannt, dass die Lernenden alles im Hörspiel verstehen möchten. Die Schüler\*innen entwickeln demzufolge noch keine Toleranz dahingehend, auch das „Nicht-Verstehen auszuhalten“. Es stellt sich somit die Frage, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, dass die Lernenden solch eine Toleranz anbahnen bzw. entwickeln können.

Die Schüler\*innen Christian (m), Daphne (e) und Frederik (m) demonstrieren eine positive Entwicklung hinsichtlich ihrer Einstellung zu gemischt mehrsprachigen Hörmedien. Obwohl sie sich vor dem Projekt skeptisch gegenüber diesen zeigen, geben sie nach der eigenen Produktion ihr Interesse an solchen Medien an. Hierfür können mehrere Gründe herangezogen werden: Christian (m) entdeckt seine Begeisterung dahingehend, sich mit dem Englischen intensiver zu befassen, da er hier einen persönlichen Bezug aufbauen kann. Obwohl er keine der englischen Passagen selbst aufschreibt, gelingt ihm eine persönliche Involvierung. Frederik (m) versucht sich am Schreiben unterschiedlicher

mehrsprachiger Passagen, die sowohl die äußere wie auch die innere Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Der Austausch in seiner Kleingruppe scheint gut zu funktionieren, da die russischen Passagen teilweise auch von den einsprachigen Schülerinnen Flora (e) und Fiona (e) geschrieben werden. Weil die beiden Schülerinnen die russische Sprache nicht sprechen, muss Frederik (m) ihnen unterstützend zur Seite stehen, wodurch die Lernenden untereinander in den Austausch über Sprachen treten können. Auch Daphne (e) zeigt diese Entwicklung. In ihrer Kleingruppe (D) wird sie gleichfalls aktiv in das Aufschreiben der mehrsprachigen Passagen miteinbezogen, was erneut auf einen intensiven Austausch in dieser Gruppe hindeutet. Somit könnte ein Indiz für diese Entwicklung die Zusammensetzung der Kleingruppen darstellen, und wie diese während des Schreibens miteinander kollaborieren können.

Möchte man den Lernenden somit einen Unterricht bieten, der sie Mehrsprachigkeit als Chance wahrnehmen lässt, muss den Schüler\*innen die Möglichkeit zum Austausch sowie zur aktiven Mitarbeit geboten werden. Durch das gemeinsame Aufschreiben können sich die Lernenden unterschiedliche Strategien im Umgang mit den mehrsprachigen Passagen erarbeiten. Die Kleingruppe F beispielsweise versucht häufig, die russischen Elemente implizit zu übersetzen oder in einem konkreten Kontext zu verwenden, sodass die Rezipierenden sich die Bedeutung selbstständig erschließen können. Somit zeigt sich, dass die Produktion eines mehrsprachigen Hörspiels durchaus Auswirkungen auf die Einstellung zur Integration mehrsprachiger Elemente ausüben kann: Die Lernenden betrachten diesen Aspekt nun unter einem anderen Blickwinkel. Ähnliche Beobachtungen verzeichnet auch Abraham (2016b: 9), der feststellt, dass Schüler\*innen, die sich intensiv mit der Produktion eigener szenischer Texte auseinandersetzen, dramatischen Texten anders begegnen. So ist davon auszugehen, dass auch die Lernenden, die sich aktiv mit der

Integration mehrsprachiger Elemente in ihre Textprodukte auseinanderzusetzen, auch mehrsprachigen Texten – in ihren unterschiedlichen medialen Ausprägungen – anders wahrnehmen.

### ***5.5.3 Fazit: Inhaltliches/Sprachliches Wagnis – Integration mehrsprachiger Elemente***

In diesem Kapitel wurden die unterschiedlichen Szenen der Lernenden dahingehend untersucht, wie sie mit dem inhaltlichen und auch sprachlichen Wagnis umgehen, mehrsprachige Elemente in ihre Hörspielskripte zu integrieren. Generell kann das Fazit gezogen werden, dass die Lernenden diesem Wagnis prinzipiell offen gegenüberstehen und sich in zahlreichen Gelegenheiten darauf einließen. Dies lässt sich insbesondere damit begründen, dass von den insgesamt 17 im Projekt entstandenen Szenen 14 mit mehrsprachigen Elementen versehen wurden. Die Auswertung der Szenen kann dabei – die Quantität betrachtend – fünf unterschiedliche Möglichkeiten verzeichnen, wie die Lernenden mit diesen umgehen: In einer ersten Variante finden sich Begrüßungen und/oder Verabschiedungen der handelnden Figuren in anderen Sprachen bzw. Sprachvarietäten. In einer zweiten Variante können die Szenen zusammengefasst werden, die ganze Sätze in unterschiedlichen Sprachvarietäten des Deutschen formulieren. Variante drei fokussiert die Szenen, die einzelne Wörter oder auch kurze Sätze in anderen Sprachen formulieren und somit die äußere Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Dies steigert sich in der vierten Variante, in denen die Lernenden ganze Sätze oder Satzteile in anderen Sprachen schreiben. Hierbei ist das sprachliche bzw. inhaltliche Wagnis am größten. Schließlich werden in der fünften Variante die Szenen zusammengefasst, in denen die Schüler\*innen die mehrsprachigen Passagen in ihren Skripten nachträglich reduzieren und entfernen.

Generell kann das inhaltliche bzw. sprachliche Wagnis, mehrsprachige Elemente in die Hörspielskripte zu integrieren, als gewinnbringend bezeichnet werden. Die Lernenden machen an vielen Stellen in ihren Hörspielskripten davon Gebrauch, was auf ihr Interesse diesbezüglich schließen lässt. Hierbei ist auch besonders interessant, dass viele einsprachig aufwachsende Schüler\*innen mehrsprachige Passagen verschriften. So zeigen diese sich offen gegenüber Sprachen bzw. Sprachvarietäten, die sie selbst nicht sprechen – ein Interesse, das der Deutschunterricht aufgreifen sollte, um weiter daran anzuknüpfen und somit den Grundstein zu legen, ein Interesse an Sprachen zu eröffnen, das sich förderlich auf das Erlernen neuer Sprachen auswirkt. Darüber hinaus ergeben sich durch die Thematisierung unterschiedlicher Sprachen zahlreiche Anknüpfungspunkte, um mit den Schüler\*innen über Kommunikation zu reflektieren. Daneben zeigen sich bei vielen Lernenden Probleme dahingehend, ihre Herkunftssprachen aufzuschreiben. Die Analyse konnte demonstrieren, dass die mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen überwiegend ausschließlich im Deutschen alphabetisiert wurden. Hinsichtlich der Schreibung der Wörter in ihren Herkunftssprachen orientieren sie sich weitestgehend an der Aussprache dieser.

Das inhaltliche sowie sprachliche Wagnis, in unterschiedlichen Sprachen zu schreiben, wurde von den Lernenden dennoch begeistert ergriffen. Sie treten in den Austausch, beschäftigen sich mit ihren Herkunftssprachen und entdecken somit neue Möglichkeiten. Das Unterrichtsprojekt konnte bei einigen Lernenden eine Änderung in der Einstellung zu mehrsprachigen Hörmedien verzeichnen. Hierbei sticht insbesondere Christian (m) aus der Kleingruppe C hervor: Während er sich vor dem Projekt für Hörspiele generell wenig begeistern kann, baut er während der Erstellung der Skripte ein positives Verhältnis zu mehrsprachigen Passagen in Hörspielen auf, da er eine Verbindung zu seiner Herkunftssprache – dem Englischen – sieht.

## 5.6 Methodische Reflexion

Der Gegenstand dieser Untersuchung bestand in der Analyse der Hörspielskripte, die in kollaborativer Arbeit in Kleingruppen entstanden. Die Lernenden fertigten die einzelnen Szenen somit gemeinsam mit ihrer Kleingruppe an, wodurch die Szenen im Austausch miteinander entstehen. Auf diese Weise nehmen die Schüler\*innen während des Schreibens eine Doppelrolle ein: Sie sind zum einen Schreiber\*innen, zum anderen sind sie gleichzeitig Rezipient\*innen. Durch die Kollaboration müssen die Lernenden mit ihren Partner\*innen in den Kleingruppen ihre Vorschläge aushandeln.

Bewusst werden in dieser Untersuchung alle Textentwürfe der Schüler\*innen berücksichtigt. Dies bietet die Chance, die Entwicklungsstufen der Lernenden sichtbar zu machen, wodurch die Entwicklungen offenbart werden, die während der unterschiedlichen Schreibphasen stattfinden. So ergeben sich aus den Überarbeitungen wichtige Hinweise auf Lernprozesse, die bei den Lernenden zu verzeichnen sind. Passagen, die die Lernenden überarbeiten und umformulieren, liefern wichtige Einblicke in die Überlegungsprozesse der Schüler\*innen. Passagen, die die Schüler\*innen hingegen nicht überarbeiten, geben einen Hinweis darauf, inwieweit es den Lernenden in diesem Stadium gelingt, das Hörspielskript in all seinen Facetten zu durchdringen – oder eben nicht.

Um nachzuvollziehen, welches Kind welche Vorschläge einbringt, schreiben die Lernenden ihre Vorschläge in unterschiedlichen Farben, sodass jedem der Schüler\*innen innerhalb einer Kleingruppe eine Farbe zugeordnet werden kann. Auf diese Weise wird ersichtlich, welches Kind welche Passage im Skript geschrieben hat, was zu einigen Erkenntnissen beitragen kann. Dies ist insbesondere dann relevant, wenn die mehrsprachigen Passagen analysiert werden. Hierbei kann in einigen Kleingruppen die Tendenz erkannt werden, dass sich die Lernenden die Schreibarbeit teilen, während in anderen Gruppen einzelne Schüler\*innen längere

Passagen aufschreiben. Es zeigt sich auch der Fall, dass einsprachige Lernende die mehrsprachigen Elemente schreiben; da sie diese Sprachen jedoch nicht selbst sprechen, muss während der Formulierungsphase ein Austausch stattgefunden haben. Der Analyse der Skripte gelingt es somit, an zahlreichen Stellen einen Austausch zwischen den Lernenden innerhalb ihrer Kleingruppe sichtbar zu machen. Dennoch kann dies hierbei nur kleine Einblicke liefern, da die Gespräche, die parallel dazu ablaufen, nicht erfasst werden. Diese könnten jedoch gewinnbringende Erkenntnisse hinsichtlich des Arbeitsprozesses der Schüler\*innen bringen. Während der Aushandlungsprozess zwar in den Skripten erahnt werden kann, kann dieser nur aufgrund der Textprodukte nicht mehr in Gänze abgebildet werden. Auf diese Weise können mögliche Schwierigkeiten – in Form von Uneinigkeit bzw. Konflikten – oder auch gelungene Aushandlungsprozesse nicht erfasst werden. Hierbei soll der Fragebogen in Form des Lerntagesbuches helfen, zusätzliche Erkenntnisse zu gewinnen. Die Lernenden bewerten darin ihren Arbeitsprozess, wodurch Einblicke sichtbar werden, die die Ergebnisse in der Skriptanalyse zusätzlich illustrieren können. Es muss jedoch bedacht werden, dass auch dieser Fragebogen lediglich kleine Einblicke liefern kann. Nach der Durchführung dieser Untersuchung kann somit festgestellt werden, dass in Anschlussprojekten die Kollaboration der Lernenden audiovisuell aufgezeichnet werden könnte, um tiefere Einblicke in die gemeinsamen Schreib- und Aushandlungsprozesse zu erhalten. Hierbei bietet es sich zudem an, Interviews mit den Schüler\*innen zu führen, wodurch deren Beweggründe qualitativ ausgewertet werden können, um Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit zu benennen.

Die Textprodukte, die die Lernenden während des Projektes in kollaborativer Arbeit anfertigen, bieten lediglich einen punktuellen Einblick in die Schreibfähigkeiten der Lernenden. Nachträgliche oder vorausgehende Entwicklungen können dabei nicht abgebildet werden. Insbesondere für

kollaborative Schreibsettings bietet es sich an, die Lernenden über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten.

## 6 Fazit: Gemeinsames Schreiben eines mehrsprachigen

### Hörspielskriptes

*Hörspiel – gemeinsames Schreiben – Mehrsprachigkeit:* auf den ersten Blick eine bunte Zusammenmischung von unterschiedlichen Themenfeldern. Diese Arbeit entwarf jedoch ein didaktisches Setting zur Hörspielproduktion, die diese drei Themenfelder vereint. Es zeigte sich, dass Schreiben in solch einem Szenario einen großen Stellenwert einnimmt. Indem die Lernenden gemeinsam schreiben, kommen sie miteinander in Kontakt und können aufgrund des Austausches auch die Sprachenvielfalt, die ihre Klasse bietet, entdecken. Eine Hörspielproduktion beschreibt Picht (2011: 56) als „Idealfall für die Medienerziehung“, weil sich die Lernenden während eines solchen Prozesses „gleichermaßen als Produzierende und Rezipierende“ wahrnehmen. Ein Setting wie dieses beginnt bereits, indem die Schüler\*innen ihr Hörspielskript gemeinsam verfassen. Auf diese Weise erfahren sie sich während des Schreibens gleichfalls sowohl als Produzierende wie auch als Rezipierende. In dieser Arbeit stand die Hypothese im Mittelpunkt, dass sich solch ein Szenario positiv auf die Textqualität der von den Lernenden kollaborativ geplanten, formulierten und überarbeiteten Texte auswirkt. Die hier vorgestellte Untersuchung kann mithilfe der Analyse dieser Textprodukte Erkenntnisse hinsichtlich der drei Untersuchungsschwerpunkte (Textqualität: Hörspielskript; Textqualität: Berücksichtigung der Rezipierenden; inhaltliches/sprachliches Wagnis: mehrsprachige Elemente) liefern. Der **erste Untersuchungsschwerpunkt** fokussiert die Textqualität hinsichtlich der Umsetzung des Hörspielskriptes. Hierbei zeigt sich zunächst, dass einige Kleingruppen



Schwierigkeiten bezüglich des formalen Aufbaus eines Skriptes erkennen lassen. Insbesondere Kleingruppe E benötigt einige Anläufe, um sich der für sie neuen Textsorte adäquat zu nähern. Darüber hinaus haben alle Kleingruppen an verschiedenen Stellen in ihren Skripten Probleme, sich von der ihnen bekannten prosaischen Erzählstruktur zu lösen und auf die szenische einzulassen. Kleingruppe E versieht im ersten Skriptentwurf der Stinktierszene beispielsweise die Passagen der wörtlichen Rede mit Anführungszeichen. Damit folgen sie den Mustern, die sie aus den ihnen bekannten Erzählstrukturen kennen. Doch auch die anderen Kleingruppen zeigen Schwierigkeiten darin, sich vom Muster solcher Erzählungen in Gänze zu trennen. Dies äußert sich hauptsächlich darin, dass sie die Regie- bzw. Geräuschanweisungen dazu nutzen, um relevante Handlungselemente (Handlungsverlauf oder Handlungsort) zu schildern oder auch Figuren zu charakterisieren. Solche Passagen erinnern vermehrt daran, eine Erzählinstanz zu imitieren. Erschwerend für die weitere Arbeit ist dabei insbesondere, dass die in diesen Passagen vermerkten Informationen oftmals nicht akustisch umsetzbar sind und somit nicht an die Hörer\*innen weitergegeben werden können. In der Überarbeitung demonstrieren jedoch viele der Kleingruppen, dass sie die Textsorte Hörspielskript stärker durchdringen, indem sie solche problematischen Passagen aufgreifen und mit diesen arbeiten. Möchten die Lernenden diese verändern, so bedienen sie sich hierbei drei Strategien: Zunächst besteht die Möglichkeit, diese durch Passagen der Figurenrede zu ersetzen oder sie in diesen zusätzlich zu integrieren. Auf diese Weise werden die relevanten Informationen von den handelnden Figuren an die Rezipierenden weitergegeben. Darüber hinaus verändern einige Kleingruppen in ihren Szenen die Regie- bzw. Geräuschanweisungen so, dass diese akustisch umsetzbar sind. Die Schüler\*innen demonstrieren mit dieser Überarbeitungsstrategie, dass sie das ausschließlich akustische Endprodukt „voraushören“ können, da sie die besagten Passagen so anpassen,

dass sie akustisch umsetzbar sind. Schließlich lassen sich Veränderungen verzeichnen, die solche Passagen zu teilweise akustisch umsetzbaren Regie- bzw. Geräuschanweisungen umarbeiten. Auch hier gelingt es den Lernenden, das Endprodukt zu berücksichtigen, jedoch achten sie hierbei noch nicht bewusst auf alle Bestandteile. Daneben treten allerdings auch Passagen auf, die von den Kleingruppen nicht überarbeitet werden. Hier können erneut zwei Gruppen differenziert werden: In manchen Szenen können sich die Rezipient\*innen die zentralen Informationen der Regie- und Geräuschanweisungen aufgrund des Kontextes (teilweise) selbstständig erschließen, wodurch die Lernenden eine Überarbeitung nicht für notwendig hielten oder eine nötige Änderung auch nicht gesehen haben. Davon abzugrenzen sind solche Szenen, in denen der Kontext keinen Aufschluss über die Informationen in diesen Passagen gibt. In diesem Fall kann darauf geschlossen werden, dass die Lernenden an diesen Stellen das Hörspielskript noch nicht in Gänze durchdringen konnten. Es gelingt ihnen somit nicht, die zentrale Kompetenz umzusetzen, das fertige Produkt bereits „vorauszuhören“ und die Passagen so zu formulieren, dass alle Bestandteile akustisch umsetzbar sind. Dies bietet die Chance, die Vorstellungsbildung der Lernenden zu integrieren. Da das literarische Lernen in dieser Arbeit nicht als Gegenstand fungierte, können hierzu nur wenige Aussagen getroffen werden. Jedoch offenbart sich auf diese Weise ein weiterer Aspekt, der mit dem Schreiben eines Hörspielskriptes aufgegriffen werden kann. Es sollte die Gelegenheit genutzt werden, im Rahmen der Hörspielproduktion Aspekte des literarischen Lernens verstärkt zu integrieren, da – so zeigt die Analyse der Schüler\*innenprodukte – die Vorstellungsbildung einen großen Bestandteil während des Schreibens eines Hörspielskriptes einnimmt.

Darüber hinaus zeigt sich in den Skripten, dass die Lernenden bewusst über den mündlichen Sprachgebrauch nachdenken. So integrieren die Schüler\*innen der unterschiedlichen Kleingruppen zahlreiche sprachliche Mittel, mit deren Hilfe es ihnen gelingt, Mündlichkeit in ihren

schriftlichen Texten zu simulieren. Die Auswertung konnte zeigen, dass die Lernenden hierfür auf vielfältige Möglichkeiten zurückgreifen. Neben (scheinbar) unvollständigen Sätzen integrieren die Kinder zahlreiche umgangssprachliche Ausdrücke oder Varianten von standardsprachlichen Formen. Insbesondere die Kleingruppe B sticht hierbei hervor, da sie im Zuge der Überarbeitung ihrer Szenen Phrasen bewusst so verändert, dass sie „gesprochen“ klingen. So ziehen sie beispielsweise in ihrer Löwenszene in der Äußerung des zweiten Löwen „Soll ichs nochmal versuchen?“ (Löwenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 10) mehrere Wörter zusammen, um den mündlichen Sprachgebrauch in ihren schriftlichen Texten zu imitieren. Dies gelingt ihnen, indem sie die beiden Wörter *ich* und *es* zu „ichs“ (ebd.) zusammenziehen und darüber hinaus aus den gleichfalls zunächst zwei Wörtern *noch einmal* das Wort „nochmal“ (ebd.) formen. Auf diese Weise demonstrieren sie, dass sie den mündlichen Sprachgebrauch bewusst reflektieren.

Darüber hinaus bringen die Schüler\*innen neben den bereits genannten Möglichkeiten auch Dialektsignale oder mehrsprachige Elemente in Form eines Sprachwechsels mit ein. Dies birgt insofern ein deutschdidaktisches Potential, weil die Lernenden bewusst über ihren Sprachgebrauch nachdenken. Sie stellen fest, dass ihre mündlichen Äußerungen – insbesondere im familiären Kontext (vgl. Gürsoy/Roll 2018) – häufig von Sprachwechseln geprägt sind. Daneben ergreifen die Lernenden an zahlreichen Stellen die Gelegenheit, Interjektionen zu integrieren, die gleichfalls vor allem den mündlichen Sprachgebrauch auszeichnen. Als besonders gewinnbringend erweisen sich die sogenannten Appellinterjektionen, die in einer Interaktion geäußert werden. Auf diese Weise gelingt es den Lernenden, den interaktionalen Charakter der Dialoge herauszustellen, wodurch sie in ihren medial schriftlichen Texten Mündlichkeit simulieren. Dies kann als Gelegenheit genutzt werden, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern. Daneben zeigen die Schüler\*innen

das Bestreben, non- bzw. paraverbale Ausdrucksmittel zu ersetzen. Mithilfe von Satzzeichen gelingt es ihnen, konkrete Sätze hervorzuheben, denen Nachdruck verliehen werden soll. Dies äußert sich darin, dass diese Sätze mit einem Ausrufezeichen, der Kombination von kommunikativen Satzzeichen (<?!>) oder mit der Iteration von Satzzeichen versehen werden. Die Lernenden verfolgen damit überwiegend den Zweck, auf die konkrete Artikulation dieser Passagen zu verweisen, indem diese beispielsweise lauter oder besonders betont gesprochen werden. Möchten die Lernenden in einem Satz einzelne Wörter hervorheben, so greifen sie hierbei auf zwei Strategien zurück: Zum einen schreiben sie besagtes Wort durchgehend in Majuskeln, zum anderen wiederholen sie bestimmte Buchstaben in einem Wort. Aufgrund der häufigen Nutzung beider Möglichkeiten zeigt sich das Bedürfnis der Kleingruppen danach, in ihren schriftlichen Texten auf eine konkrete Artikulation einer bestimmten Äußerung zu verweisen. Diese Tendenz können auch Hüttis-Graff und Merklinger (2010) in ihrer Untersuchung feststellen. So verlangt einer der Vorschüler\*innen, während er seinen Text diktiert, dass eine Passage „LAUT“ (ebd.: 194) geschrieben wird, um auf eine bestimmte Artikulation zu verweisen. Die Lernenden in der hier vorgestellten Untersuchung verfolgen das gleiche Ziel. Sie wollen in ihren schriftlichen Texten non- bzw. paraverbale Ausdrucksmittel ersetzen. Die Strategien, die sie hierzu anwenden, zeigen sich verstärkt in den konzeptionell mündlichen Kommunikationen in sozialen Netzwerken. Diese (digitalen) Sprachpraktiken können dazu genutzt werden, mündliche und schriftliche Kommunikation mit Schüler\*innen zu thematisieren. Da diese an der Lebenswelt der Lernenden ansetzen, plädiert nicht nur Androutsopoulos (2018: 742) dafür, das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Abweichung zu überwinden und solche Kommunikationsweisen auch im Unterricht zu thematisieren. Die Analyse der Textprodukte zeigt, dass das Schreiben eines Hörspielskriptes zahlreiche Gelegenheiten bereithält, die Lernenden

zur Sprachreflexion anzuregen. Hierbei steht insbesondere der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache im Vordergrund. Das Hörspielskript erweist sich deswegen als besonders geeignet, da es sowohl die mündliche wie auch die schriftliche Sprache thematisiert. Es stellt einen motivierenden Text dar, mit dessen Hilfe die Schüler\*innen das Schreiben als bedeutsam wahrnehmen, da ihre Textprodukte aktiv zum Hörspiel weiterverarbeitet werden.

Der **zweite Untersuchungsschwerpunkt** fokussiert gleichfalls die Textqualität, indem analysiert wird, inwiefern sich das Unterrichtssetting, in dem die Lernenden gemeinsam ihre Texte in Kleingruppen verfassen, positiv darauf auswirkt, dass es den Schüler\*innen gelingt, die Rezipierenden in ihren Texten zu berücksichtigen. Dadurch, dass die Lernenden während des Schreibens sowohl Schreiber\*innen wie auch Rezipierenden sind, nehmen sie eine Doppelrolle ein, die ihnen den Zugang dazu erleichtern soll, die Rezipient\*innen adäquat zu bedenken. Obwohl im Forschungsdiskurs häufig die Meinung kursiert, Grundschüler\*innen zeigen Schwierigkeiten darin, Adressat\*innen in ihren Textprodukten zu berücksichtigen, besteht dennoch die Möglichkeit, dass eine geeignete Schreibaufgabe sie darin unterstützen kann, diese Fähigkeit anzubahnen (vgl. hierzu auch Pätzold 2014). Die Analyse der Hörspielskripte kann demonstrieren, dass es den Lernenden an zahlreichen Stellen gelingt, die Rezipierenden in ihren Textprodukten adäquat zu bedenken. In den unterschiedlichen Szenen äußert sich dies beispielsweise in der Einführung der handelnden Figuren. Hierbei greifen die Lernenden auf die Strategie zurück, die auftretenden Tiere sowohl in den Passagen der Figurenrede zu erwähnen als auch mithilfe von Geräuschen zu illustrieren. Dies ist z.B. in der Affenszene der Kleingruppe A der Fall: Indem die Lernenden Mina die Affen direkt benennen lassen und diese zusätzlich Affengeräusche von sich geben, erhalten die Rezipient\*innen ausreichend Hinweise auf die handelnden Tiere. Als zweite Möglichkeit nutzen die unterschied-

lichen Kleingruppen die Strategie, die handelnden Figuren ausschließlich in den Passagen der Figurenrede zu präsentieren. Dabei lassen sich einige Szenen ausmachen, in denen die Schüler\*innen dies bereits in ihrer ersten Skriptversion berücksichtigen, während in anderen Szenen die Kinder im Zuge der Überarbeitung die Rezipierenden bedenken. Hier zeigt sich, dass die Lernenden aufgrund des gemeinsamen Überarbeitens darauf stoßen, dass ihre bisherigen Formulierungen nicht ausreichen, um den Rezipient\*innen die relevanten Informationen zu vermitteln, weshalb sie diese korrigieren. Hierbei sticht insbesondere die Kleingruppe C hervor, die in ihrer Nilpferdszene sogar auf ein Tier verweisen, das in der Szene einer anderen Kleingruppe auftritt. Somit zeigt diese Gruppe ein Bewusstsein in der Berücksichtigung von Rezipierenden, indem sie auch die Szenen der anderen Kleingruppen bedenken. Die Kleingruppe B offenbart schließlich eine dritte Strategie der Figureneinführung, indem die Lernenden in ihrer Löwenszene die Löwen ausschließlich mithilfe des Zeichensystems Geräusch einführen. Obwohl sie die Tiere namentlich nicht explizit nennen, nutzen sie die Möglichkeit, die das Hörspiel bereithält, und greifen auf das Zeichensystem zurück, mit dessen Hilfe sie die Rezipierenden angemessen berücksichtigen können. Die Lernenden demonstrieren damit ein vielfältiges Repertoire, das das Medium Hörspiel bereithält und zeigen, dass sie dieses adäquat nutzen können. Schließlich lassen sich drei Szenen (Anfangs-, Schluss- und Pinguinszene) entdecken, in denen die Kinder die Rezipierenden nicht ausreichend bedenken, da die handelnden Figuren hierbei nicht aus dem Kontext erschlossen werden können. Obwohl die Lernenden während der Textproduktion die Doppelrolle in Form von Schreiber\*innen und Rezipient\*innen einnehmen, gelingt es ihnen nicht, die zukünftigen Adressaten zu bedenken und die Figuren so einzuführen, dass Hörer\*innen, die die Adaptiongrundlage nicht kennen, die auftretenden Figuren erfassen können.

Um die Rezipierenden während der Rezeption zu unterstützen, greifen die Lernenden häufig auf das Zeichensystem Geräusch zurück. Dies verwenden die Schüler\*innen beispielsweise dazu, den jeweiligen Handlungsort zu verdeutlichen. Insbesondere Schauplätze, die am Wasser liegen, können die Lernenden mithilfe von Wassergeräuschen illustrieren, wodurch sie die Rezipierenden dahingehend unterstützen, dass sie sich die innere Bühne anschaulicher vorstellen können. Darüber hinaus nutzen die unterschiedlichen Kleingruppen das Zeichensystem Geräusch, um – wie auch zuvor bereits thematisiert – die verschiedenen Figuren zu verdeutlichen. So treten beispielsweise in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F die beiden Frösche mit „ohrenbetäubende[m] Quaken“ (Schildkrötenszene, erster Skriptentwurf, Z. 3) auf. Die Rezipient\*innen werden dadurch darin unterstützt, sich die Figuren leichter vorzustellen. Darüber hinaus werden sie in ihrer Erwartungshaltung entlastet, da sie somit bereits einen Hinweis darauf erhalten, welches Tier als nächstes auftritt. Schließlich greifen die Lernenden der Kleingruppe A und G auf das Zeichensystem Geräusch zurück, um eine besonders bedrohliche Atmosphäre darzustellen. Dabei bedienen sie sich unterschiedlicher Tiergeräusche in Form von Schlangenzischen (Schlangenszene) oder dem Fauchen einer Katze (Anfangsszene). Den Rezipierenden gelingt es damit leichter, sich die jeweiligen Szenen auf ihrer inneren Bühne vorzustellen.

Schließlich wurde unter diesem Untersuchungsschwerpunkt untersucht, inwiefern es den Lernenden gelingt, in ihren mehrsprachigen Passagen die Rezipient\*innen zu berücksichtigen, da sie nicht immer davon ausgehen können, dass diese die verwendeten Sprachen selbst sprechen und auch verstehen. Hierbei sollte insbesondere die Zusammensetzung der Kleingruppen unterstützend wirken, da die Lernenden aufgrund ihrer Doppelrolle direkt Rückmeldung geben können, ob sie eine Passage verstehen oder nicht. Durch die Analyse der Szenen können im Umgang mit diesen mehrsprachigen Passagen vier unterschiedliche Möglichkeiten

verzeichnet werden, auf die die unterschiedlichen Kleingruppen zurückgreifen: Eine erste Strategie, die Rezipierenden beim Verstehen dieser Passagen zu unterstützen, besteht darin, diese explizit zu übersetzen (1). Interessanterweise wird dies ausschließlich in den Szenen verzeichnet, die Elemente in der äußeren Mehrsprachigkeit formulieren. In der Stinktierszene beispielsweise kennzeichnen die Lernenden die Übersetzung sogar direkt. Nachdem Stinktier 1 einen Satz in der georgischen Sprache formuliert, den Mina nicht versteht, springt Stinktier 2 als Übersetzer ein, indem es „das ist mein Cousin Georg aus Georgien er sagte: ‚Nein, Angst nicht, aber reichlich Parfüm‘“ (Stinktierszene, erster Skriptentwurf, Z. 13) erläutert. Mithilfe des Einschubs „er sagte“ (ebd.) signalisieren sie den Rezipierenden direkt, dass im Anschluss eine Übersetzung des Satzes geboten wird. Auch die Lernenden der Kleingruppe C greifen in ihrer Elefantenszene auf diese Strategie zurück, indem sie den Übersetzungsvorgang in ihren Regie- bzw. Geräuschanweisungen kennzeichnen, wenn sie „ELEFANT 1 (übersätz dem ELEFANT 2)“ (Elefantenszene, erster Skriptentwurf, Z. 9) notieren. In anderen Szenen lässt sich hingegen die Strategie finden, mehrsprachige Passagen implizit zu übersetzen (2). Dabei besteht zum einen die Möglichkeit, dass die Figur, die jene mehrsprachigen Elemente äußert, direkt im Anschluss daran das deutsche Pendant wiederholt, was sich z.B. in der Figur des russischen Bären in der Schildkrötenszene der Kleingruppe F zeigt, indem dieser „Ohhh ... skutschna, skutschna wie langweilig ...“ (Schildkrötenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 16) äußert. Er beginnt zunächst mit dem russischen Wort, um direkt im Anschluss die deutsche Entsprechung zu nennen. Zum anderen nutzen die Lernenden die Möglichkeit, die mehrsprachige Passage von einem weiteren Tier auf Deutsch zu äußern. So begrüßt beispielsweise in der Löwenszene der Kleingruppe B Löwe 2 die Maus auf Rumänisch mit „Bună ziua“ (Löwenszene, erster Skriptentwurf, Z. 4). Löwe 1 fügt daraufhin auf Deutsch „Guten Ta[g]“ (ebd.) hinzu, wodurch er die rumänische



Begrüßung indirekt übersetzt. Auf diese Weise unterstützen die Lernenden die Rezipierenden im Verständnis der mehrsprachigen Passagen. Daneben treten jedoch auch Szenen auf, in denen die Schüler\*innen keine Übersetzungshilfen zur Verfügung stellen. Diese Variante teilt sich erneut in zwei Möglichkeiten: In einigen Szenen können sich die Rezipient\*innen die mehrsprachigen Passagen aufgrund des Kontextes erschließen, indem beispielsweise die Positionierung dieser oder weitere Äußerungen der Figuren Aufschluss über die Bedeutung geben (3). In anderen Szenen hilft der Kontext den Rezipierenden jedoch nur bedingt oder auch gar nicht weiter (4). Dies kann als Zeichen dahingehend gedeutet werden, dass die Lernenden in diesen Fällen die Rezipient\*innen nicht ausreichend berücksichtigen, wenn es darum geht, dass diese die unterschiedlichen Passagen auch verstehen. Sie können sich noch nicht in die zukünftigen Hörer\*innen hineinversetzen, weshalb sie ihnen keine adäquaten Hilfemöglichkeiten zur Verfügung stellen.

Dies leitet zum **dritten Untersuchungsschwerpunkt** über. In diesem Kapitel wurden die mehrsprachigen Elemente der Lernenden genauer analysiert. Die Auswertung der Szenen offenbart unterschiedliche Varianten, die die Lernenden verwenden, wenn sie sich auf das inhaltliche bzw. sprachliche Wagnis einlassen, mehrsprachige Elemente in ihre Hörspielskripte zu integrieren. Diese Varianten sollen in der nachfolgenden Grafik veranschaulicht werden, indem auch Erkenntnisse aus dem zweiten Untersuchungsschwerpunkt mitaufgegriffen werden:

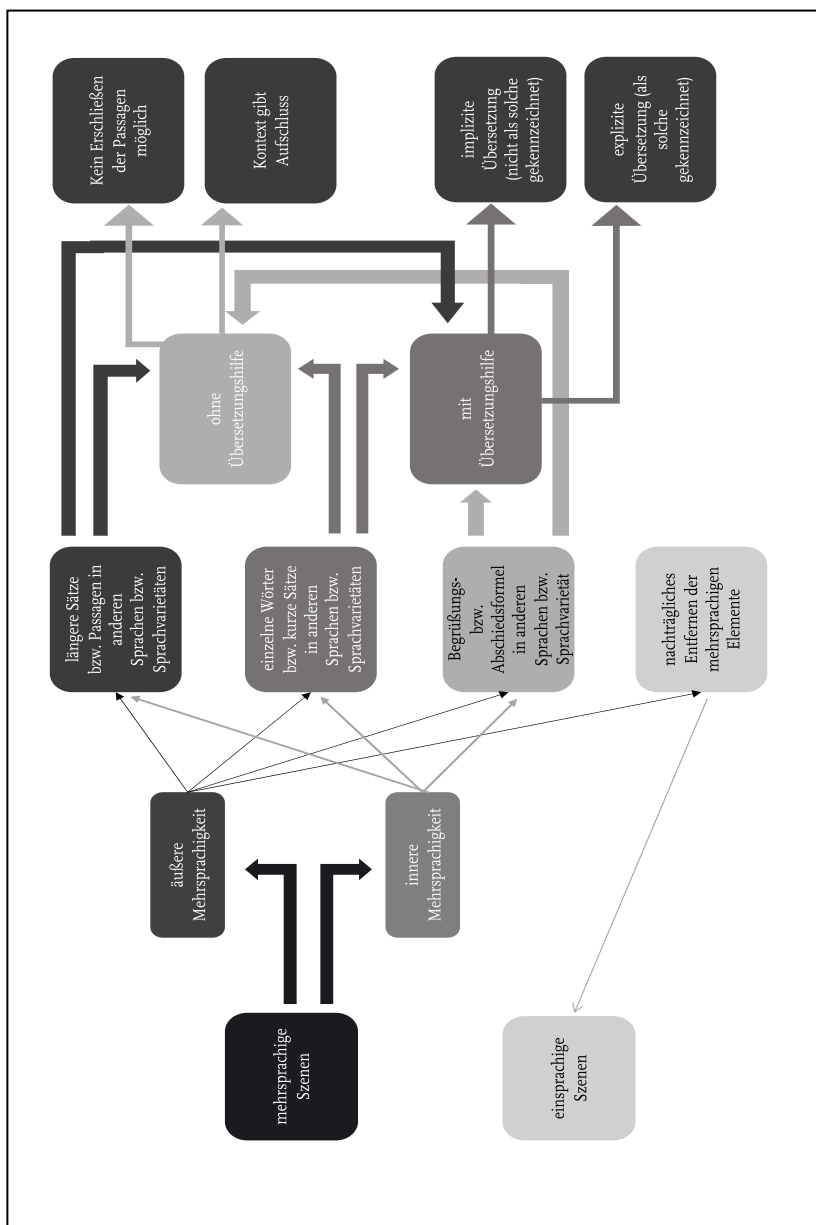


Abbildung 29: Umgang der Lernenden mit mehrsprachigen Elementen in ihren Hörspielskripten.  
Eigene Darstellung.

Generell können die Lernenden entscheiden, ob sie sich der inneren Mehrsprachigkeit bedienen, indem sie unterschiedliche Varietäten des Deutschen berücksichtigen, oder ob sie mit anderen Sprachen auch die äußere Mehrsprachigkeit in ihre Textprodukte integrieren. So formulieren die Lernenden in manchen Szenen lediglich Begrüßungen und/oder Verabschiedungen in weiteren Sprachen bzw. Sprachvarietäten, während sie in anderen Szenen einzelne Wörter oder auch kurze Sätze mehrsprachig aufschreiben. Hierbei lassen sich hauptsächlich Beispiele finden, die der äußeren Mehrsprachigkeit zuzuordnen sind, wie z.B. die Passage „Ne oldu?“ (Giraffenszene, zweiter Skriptentwurf, Z. 11) in der Giraffenszene der Kleingruppe B. In einer weiteren Variante werden die Passagen eingeordnet, in denen ganze Sätze in anderen Sprachen bzw. Sprachvarietäten formuliert werden. Hierfür finden sich sowohl Beispiele, die der inneren Mehrsprachigkeit zuzuordnen sind, indem die Lernenden auf die unterschiedlichen Varietäten des Deutschen zurückgreifen (z.B. Igel-szene der Kleingruppe E oder Schildkrötenszene der Kleingruppe F), als auch Szenen, die Elemente integrieren, die die äußere Mehrsprachigkeit betreffen, indem die Lernenden ganze Sätze in anderen Sprachen formulieren (z.B. Elefantenszene der Kleingruppe C oder Schlangenszene der Kleingruppe G). Wie bereits unter dem zweiten Untersuchungsschwerpunkt dargestellt bieten die Lernenden den Rezipierenden hierbei explizite bzw. implizite Übersetzungshilfen oder verzichten auf eine Übersetzungshilfe, wodurch sich die Rezipierenden den Inhalt entweder über den Kontext erschließen oder den Umstand ertragen müssen, die jeweiligen Passagen nicht zu verstehen. Schließlich finden sich auch Szenen, in denen die mehrsprachigen Elemente nachträglich reduziert werden.

Mithilfe des Verfassens eines Hörspielskriptes, das unterschiedliche Sprachen bzw. Sprachvarietäten berücksichtigt, kann es gelingen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar (bzw. nach der Aufnahme auch hörbar) und somit für sie bewusst wahrnehmbar werden zu lassen. Eder (2009: 51) betont, dass die Mehrsprachigkeit nicht nur im

Fremdsprachenunterricht thematisiert werden soll und fordert, dass diese auch einen Platz als fester Bestandteil des Deutschunterrichts erhält und somit ein „durchgehendes Unterrichtsprinzip“ darstellt. „Dies impliziert die kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der im Lebensumfeld vorhandenen Sprachen und eine Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit [...]“ (ebd.) Auf diese Weise können neben anderen Sprachen auch unterschiedliche Varietäten des Deutschen (Dialekte bzw. Soziolekte) berücksichtigt werden, wodurch die Lernenden einen Eindruck von der Vielfältigkeit und Flexibilität von Sprachen erhalten. Darüber hinaus können die Schüler\*innen zur Reflexion ihres eigenen Sprachgebrauchs angeregt werden. Die Auswertung der Szenen kann demonstrieren, dass die Lernenden durchaus Interesse an den unterschiedlichen Sprachen zeigen. Hierbei ist besonders interessant, dass oftmals auch die einsprachig aufwachsenden Schüler\*innen die mehrsprachigen Passagen aufschreiben. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass diese sich offen gegenüber den Herkunftssprachen ihrer Mitschüler\*innen zeigen. Diese Erkenntnisse können auch mit den Ergebnissen von Riegger, Bülow, Wlossek und Rost-Roth (2017) gefestigt werden, die die gleiche Tendenz verzeichnen. Durch die Thematisierung von Mehrsprachigkeit hoffe ich, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Schüler\*innen zu stärken, sodass die Lernenden eine positive Einstellung zu ihren Herkunftssprachen entwickeln. Dies könnte insbesondere beim Schüler Christian (m) beobachtet werden, der mithilfe des Projekts einen verstärkten Zugang zu seiner Herkunftssprache Englisch verzeichnen kann. Nach der Formulierung der Skripte zeigt er sich aufgeschlossen gegenüber mehrsprachigen Hörmedien. In anderen Beispielen wird das Interesse der Lernenden an den in ihrer direkten Umgebung gesprochenen Sprachen geweckt. Dabei ist es jedoch nicht das Ziel, dass die Lernenden Fremdsprachen erlernen. Im Vordergrund steht dabei „die Aufmerksamkeit für die jeweils vorhandene Sprachenvielfalt, für sprachliche Phänomene und gesellschaftlichen Umgang mit Sprachen sowie die Reflexion

darüber“ (Eder 2009: 55). Es bietet sich die Gelegenheit, dass sich die Lernenden aktiv mit ihren Herkunftssprachen auseinandersetzen. Die Auswertung der Skripte offenbart hierzu häufig die Probleme der Lernenden darin, ihre Herkunftssprachen richtig aufzuschreiben. Dies zeigt, dass die Schüler\*innen oftmals lediglich in der deutschen Sprache alphabetisiert wurden. Das Aufgreifen der Herkunftssprachen in einem Hörspielskript erweist sich insbesondere deswegen als so gewinnbringend für solche Schüler\*innen, da das Schreiben lediglich einen ersten Schritt darstellt. Das Endprodukt zeichnet sich dadurch aus, dass es ausschließlich akustisch vorliegt, wodurch die Lernenden die mehrsprachigen Passagen sprechen – eine Kompetenz, die viele Schüler\*innen mitbringen. Das Aufschreiben regt sie zusätzlich dazu an, sich intensiver mit dem Schreiben in ihren Herkunftssprachen auseinanderzusetzen. Somit kann das Hörspielskript als erster Schritt fungieren, die Lernenden von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit zu führen (vgl. Abraham 2018: 32). Rösch (2013: 146) betont, dass „eine Schule [...] nicht durch die Anwesenheit von Mehrsprachigen zu einer mehrsprachigen [wird], sondern indem sie diese Mehrsprachigkeit sichtbar und für Lernprozesse nutzbar macht“. Dies sollte unabhängig von der Spracherwerbssituation einer konkreten Lerngruppe erfolgen. Wie die Ausführungen in dieser Arbeit zeigen konnten, bietet das gemeinsame Schreiben eines Hörspielskriptes einen möglichen Ausgangspunkt, sich auch im Deutschunterricht mit weiteren Sprachen bzw. Sprachvarietäten zu beschäftigen. Dabei kann insbesondere auf die in der Lerngruppe vorhandene Sprachen(varietäten)vielfalt zurückgegriffen werden. Auf diese Weise setzen sich die Lernenden mit ihren eigenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten auseinander, wodurch sie für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden. Ihnen wird bewusst, dass die Fähigkeit, in mehreren Sprachen bzw. Varietäten zu kommunizieren, zu ihrem Alltag gehört. „Mehrsprachigkeit ist Alltäglichkeit und damit auch natürlicher Bestandteil jeglichen [...] Unter-

richts.“ (Ricart Brede 2014: 1) Ricart Brede plädiert dafür, „ALLE Schülerinnen und Schüler auf eine mehrsprachig-kulturelle Gesellschaft vorzubereiten, in der Mehrsprachigkeit die Regel und nicht die Ausnahme ist“ (ebd.). Indem die Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar gemacht wird, werden nicht nur die Ressourcen der Schüler\*innen im Unterricht aufgegriffen, darüber hinaus lernen sich die Lernenden kennen und schätzen sich gegenseitig wert (vgl. ebd.). Hierbei ist es besonders gewinnbringend, nicht nur andere Sprachen, sondern auch die unterschiedlichen Sprachvarietäten, die die deutsche Sprache mit sich bringt, zu betrachten. So stellen Neuland und Peschel (2016: 4) fest, „[w]enn wir die innere Mehrsprachigkeit mitberücksichtigen, ist in letzter Konsequenz jedes Individuum mehrsprachig“ (Neuland/Peschel 2016: 4; vgl. hierzu auch Becker 2013a: 62). Sauerborn (2017) betont dabei, dass dem Deutschunterricht eine zentrale Rolle zukommt, wenn es darum geht, die Herkunftssprachen der Lernenden zu stärken. Indem die unterschiedlichen Sprachen „nicht nur erlaubt, sondern erwünscht sind“ (Sauerborn 2017: 115), demonstrieren die Lehrenden eine offene Haltung gegenüber diesen und lassen ihnen mehr Prestige zuteilwerden. Die Untersuchung in dieser Arbeit konnte demonstrieren, dass das Hörspielskript (und später auch die auditive Realisierung) eine geeignete Möglichkeit darstellt, die Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar und hörbar zu machen. Wichtig ist dabei, dass die Schüler\*innen selbst entscheiden, inwieweit sie ihre individuelle Mehrsprachigkeit integrieren. Die Produktion eines Hörspiels bietet somit die Basis, um der Mehrsprachigkeitsdidaktik folgend weiter an jenen Lernprozessen der Schüler\*innen anknüpfen zu können.

## *Abschluss und Ausblick*

Während sich die meisten Studien im deutschsprachigen Raum insbesondere mit der Rezeption von Hörmedien beschäftigen, wird der Produktionsseite verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die hier vorgestellte Untersuchung möchte somit einen Beitrag dazu leisten, die Hörspielproduktion in Forschungsdiskursen sowie im Deutschunterricht nicht zu vernachlässigen. Die Untersuchung konnte dabei einige Erkenntnisse bringen, wirft aber gleichzeitig neue Fragen auf und bietet dadurch Anknüpfungsperspektiven. So lohnt es sich, insbesondere den Bereich des literarischen Lernens zu beleuchten, der sich mit der Vorstellungsbildung befasst. Indem die Lernenden während der Formulierung der Skripte auf die Fähigkeit zurückgreifen müssen, das Endprodukt voranzuhören, können sie in ihre Geräuschanweisungen die Geräusche integrieren, die die jeweilige Szene veranschaulicht. Hierzu benötigen sie die Fähigkeit zur Vorstellungsbildung. Darüber hinaus lohnt es sich, die Gruppenzusammensetzung genauer zu analysieren. In der Auswertung der Szenen sowie unter Heranziehen der Äußerungen, die die Lernenden in ihrem Lerntagebuch tätigten, fungiert die Gruppenzusammensetzung als ein möglicher Erklärungsgrund, warum sich einige Schüler\*innen der Integration von mehrsprachigen Passagen verwehren. Die Analyse konnte zeigen, dass es sich hierbei meist um die Schüler\*innen handelt, die keine der mehrsprachigen Elemente selbst aufschreiben. Um diese Prozesse genauer nachvollziehen zu können, ist es sinnvoll Einblicke in die Gespräche zu erhalten, die die Lernenden während des gemeinsamen Schreibens miteinander führen. So werden die Aushandlungsprozesse nicht nur in ihren Texten sichtbar, sondern die Beweggründe zu einzelnen Formulierungen können nachvollzogen werden. Aus diesem Grund bietet es sich an, solch ein Unterrichtsszenario auch zu videografieren oder auditiv aufzunehmen. Daneben könnten auch Interviews mit den Lernenden ertragreiche Einblicke bieten, um Erkenntnisse bezüglich der Beweggründe der Lernenden dahingehend zu verzeichnen, wie sie selbst

das Unterrichtsszenario einstufen, in dem sie nicht allein, sondern gemeinsam arbeiten. Lehen (2015: 31) stellt fest, dass die Erfahrung „[b]eim Schreiben nicht allein zu sein, sondern im lebendigen Austausch mit anderen Schreibern zu stehen“, als wertvoll zu beschreiben ist, weil das Lernen somit als sozialer Prozess verstanden wird. Auch in der hier vorgestellten Untersuchungsklasse empfindet ein Großteil der Schüler\*innen solch ein Lernsetting durchaus als gewinnbringend. Dennoch gibt es einige Kleingruppen, in denen die Zusammenarbeit nicht so gut funktionierte, wodurch ein paar Komplikationen sichtbar werden. Insbesondere in der Kleingruppe D und E können solche Schwierigkeiten festgestellt werden. Hierbei fällt auf, dass der Schüler Eduard (e) in seinem Lerntagebuch angibt, dass die Phasen der Zusammenarbeit keinen zusätzlichen Nutzen für ihn erbringen können. Es stellt sich hierbei also die Frage, wie ein konkretes Unterrichtssetting aufgebaut sein muss, sodass *alle* Lernenden die kollaborative Phasen als Gewinn verzeichnen können. Dafür ist vermutlich auch eine kontinuierliche Thematisierung solcher Schreibsettings vonnöten. Lehen betont, dass die „Effekte gemeinsamen Schreibens [...] eher langfristig hervortreten [dürften]. Sie dürften sich vor allem mit der allmählichen Herausbildung von Routinen kooperativen Lernens zeigen.“ (Lehen 2014: 427) Dies zeigt die Notwendigkeit einer langfristigen Anknüpfung, die untersucht, wie sich das Schreiben als soziale Praxis über einen längeren Zeitraum etablieren kann. Dabei sind auch andere Textformen interessant. Das Interesse der Lernenden bzw. deren Offenheit gegenüber solchen kollaborativen Unterrichtsszenarien liegt überwiegend vor. So stufen im abschließenden Teil des Lerntagebuches 21 Schüler\*innen<sup>137</sup> *zusammen zu schreiben* als schöne Erfahrung ein (vgl. Lerntagebuch, Item 5g) ein. Fiona (e) fügt sogar das Wort „sehr“ (vgl. Lerntagebuch Fiona (e), Item 5g) hinzu. Amalia (m), Ava (e) und Eduard (e) sehen in diesem Szenario sowohl Vor- wie auch Nachteile und

---

<sup>137</sup> Zu den Schüler\*innen Flora (e) und Finn (e) kann erneut aufgrund des Nichtbearbeitens dieses Teils des Fragebogens keine Aussage getroffen werden.



kreuzen deswegen beide Antwortmöglichkeiten an: *ja* und *nein*, was ihre Unentschlossenheit demonstriert. Lediglich Diana (m) nennt hierfür ausschließlich die Antwortmöglichkeit *nein*. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in ihrer Kleingruppe (D) vermutlich einige Schwierigkeiten auftraten. Ein Anknüpfungspunkt hierfür liegt darin zu untersuchen, welche Faktoren darüber entscheiden, ob die Lernenden die Zusammenarbeit in den Kleingruppen als gewinnbringend oder hinderlich einstufen.

*Hörspiel – gemeinsames Schreiben – Mehrsprachigkeit:* Mithilfe dieser Arbeit hoffe ich, einen Beitrag dazu leisten zu können, dass den Schnittmengen, die diese drei Themenfelder bereithalten, sowohl in deutschdidaktischen Forschungsdiskursen wie auch im Deutschunterricht mehr Beachtung geschenkt wird, um die Potenziale, die sich insbesondere für die heterogene Schülerschaft ergeben, gewinnbringend zu nutzen. Enden möchte ich diese Arbeit mit einem Auszug aus dem Lerntagebuch von Bastian (m), der schreibt, dass ein mehrsprachiges Hörspiel nicht nur „spannender ist als ein Hörspiel mit nur einer Sprache [, sondern auch] [...] lustiger“ (Lerntagebuch Bastian (m), Item 5b). Das Hörspiel der Lernenden konnte sich nur aufgrund der Kollaboration sowie der Kooperation der Lernenden zu dem Ergebnis entwickeln, das hier präsentiert wurde. Das Produkt wurde somit zu etwas, „was nur gemeinsam erreicht werden konnte“ (Abraham 2015: 104).

## **7 Literaturverzeichnis**

### **7.1 Primärliteratur**

#### **7.1.1 Bilderbücher**

**Baltscheit, Martin (2002):** Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo Verlag.

**Çelik, AYGEN-SIBEL (Text)/ Korthues, Barbara (Illustration) (2014):** Sinan und Felix. Mein Freund Arkadeşim. Pulheim: SchauHoer Verlag.

**de Lestrade, Agnès (Text)/ Docampo, Valeria (Illustration) (2010):** Die große Wörterfabrik. 5. Aufl. München: Mixtvision.

**Matter, Maritgen (Text)/ Faust, Anke (Illustration) (2003):** Ein Schaf fürs Leben. Aus dem Niederländischen übersetzt von Sylke Hachmeister. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

**Pauli, Lorenz (Text)/ Schärer, Kathrin (Illustration) (2006):** mutig, mutig. Zürich: Atlantis.

**Pauli, Lorenz (Text)/ Schärer, Kathrin (Illustration) (2011):** Pippilothek??? Eine Bibliothek wirkt Wunder. Zürich: Atlantis.

**Richter, Anne (Text)/ Zaeri, Mehrdad (Illustration) (2013):** Prinzessin Sharifa und der mutige Walter. Zwei alte Geschichten neu erzählt. Zweisprachig Arabisch-Deutsch. Ins Arabische übersetzt von Mahmoud Hassein. Basel: Baobab Books.

**Schami, Rafik (Text)/ Schärer, Kathrin (Illustration) (2013):** „Hast du Angst?“, fragte die Maus. Weinheim/ Basel: Beltz & Gelberg.

**Schärer, Kathrin (Text und Illustration) (2007):** So war das! Nein, so! Nein, so! Zürich: Atlantis.

**Scheffler, Axel (Text)/ Donaldson, Julia (Illustration) (2007):** Das Grüffelo. Weinheim/ Basel: Beltz & Gelberg.

**Ravishankar, Anushka (Text)/ Kini, Kanyika (Illustration) (2013):** Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur. Viersprachig Englisch-Tamil-Malayalam. Übersetzung ins Deutsche von Birgit Mader, ins Tamil von Ajay Kawshik Arunachalam, ins Malayalam von Annakutty Valiamangalam Kurian-Findeis. Berlin: Edition Orient.<sup>138</sup>

**Waechter, Friedrich Karl (Text und Illustration) (1973):** Wir können noch viel zusammen machen. München: Parabel Verlag.

### **7.1.2 Weitere literarische Print-Werke**

**Harris, Eve (2013):** The Marrying of Chani Kaufman. Dingwall, Ross-shire: Sandstone Press.

**Mwangi, Meja (1991):** Kariuki und sein weißer Freund. Eine Erzählung aus Kenia. Aus dem Englischen von Jürgen Martini und Helmi Martini-Honus. Göttingen: Lamuv Verlag.

**Özdamar, Emine Sevgi (1992):** Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.

**Schami, Rafik (1995):** Eine Hand voller Sterne. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

**Schami, Rafik (2009):** Damaskus im Herzen und Deutschland im Blick. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

**Tolkien, J. R. R. (2002):** Der Herr der Ringe. Die Gefährten. Aus dem Englischen übersetzt von Wolfgang Kregge. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

---

<sup>138</sup> Das Buch ist auch in einer anderen Ausgabe erhältlich: Hindi-Bengali-Urdu-Deutsch.

### **7.1.3 Hörmedien**

**Bauer, Jutta (2007):** Die Königin der Farben (1 CD). Ein musikalisches Märchen. Sprecher: Katharina Thalbach. Musik: Wolfgang von Henko, Henning Stoll, Frank Wulff. Hamburg: HörComany.

**Baltscheit, Martin (2004):** Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte (1 CD). Ein musikalisches Hörspiel. Sprecher: Martin Baltscheit, Susanne E. Giegerich. Seefeld: Uccello.

**Bingenheimer, Gabriele/ Szymczyk, Marian (2004):** Disney. Bärenbrüder. Das Original Hörspiel zum Film (1 CD). Hörspielbearbeitung: Gabriele Bingenheimer, Marian Szymczyk. Sprecher: Daniel Brühl, Johannes Bachmann, Olaf Bison. Berlin: Kiddinx Media GmbH.

**de Lestrade, Agnès/ Docampo, Valeria (2012):** Die große Wörterfabrik (1 CD). Regie: Theresia Singer. Sprecher: Ulrich Noethen, Samuel Namazi, Jakob Göss, Oliver Krietsch-Matzura, Pauline Weyer. Köln: Headroom.

**Flesch, Hans (1924):** Zauberei auf dem Sender. Livesendung ohne Aufzeichnung. Südwestdeutscher Rundfunkdienst AG. 24.10.1924.

**Gunold, Rolf (1925):** Spuk. Eine Gespenstersonate in fünf Sätzen nach Motiven von E. T. A. Hoffmann. Live-Sendung im Radio. Regie: Fritz Ernst Bettauer. Schlesische Funkstunde AG. 21.07.1925.

**Matter, Maritgen/ Faust, Anke (2004):** Ein Schaf fürs Leben (1 CD). Sprecher: Friedhelm Prok. Dortmund: Igel-Records.

**Mayröcker, Friedericke/ Jandl, Ernst (1968):** Fünf Mann Menschen (1 Kompaktkassette). Regie: Peter Michel Ladiges. Sprecher: Günther Neutze, Helmut Wöstmann, Jürgen Schmidt, u.a. Stuttgart: Südwestfunk.

**RÜHM, Gerhard (1969):** Ophelia und die Wörter. Live-Sendung im Radio. Realisation: Klaus Schöning. WDR 3. 08.05.1969.

**Özdamar, Emine Sevgi (2006):** Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus (5 CDs). Lesung. Gelesen von Emine Sevgi Özdamar. Frechen: Delta Music.

**Schäfer, Walter Erich (1929):** Malmgreen. Hörspiel im Radio. Stuttgart.

**Scheffler, Axel/ Donaldson, Julia (2008):** Der Grüffelo / Das Grüffelokind (1 CD). Lesung mit Musik. Sprecher: Ilona Schulz. Hamburg: HörCompany.

**Waechter, Friedrich Karl (2008):** Wir können noch viel zusammen machen (1 CD). Regie: Frank-Erich Hübner. Sprecher: Karlheinz Tafel, Claudia Mischke, Reinhard Schulat, Jacques Camphausen, Anke Zillich, Horst Mendroch, Mariann Schneider, Katharina Palm, Steffen Laube, Dante Selke. Musik: Bernhard Vanacek, Roland Vanacek, Thomas Hammer. Berlin: Der Audio Verlag.

#### **7.1.4 Filme**

**Azur und Asmar.** Frankreich, Belgien, Spanien, Italien 2006. Regie: Michel Ocelot. DVD: Universum Kids.

**Coco – Lebendiger als das Leben.** Vereinigte Staaten 2017. Regie: Lee Unkrich, Adrian Molina. DVD: Pixar Animation Studios.

**Katja und der Falke.** Dänemark, Deutschland, Italien 1999. Regie: Lars Hesselholdt. DVD: Kinowelt Home Entertainment.

**Resident Evil.** Deutschland, Großbritannien 2002. Regie: Paul W. S. Anderson. DVD: Constantin Film (Universal Pictures).

## 7.2 Sekundärliteratur

**Abraham, Ulf (2015):** Einzelne, aber nicht allein. Versuch, über die Schwierigkeiten einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik, ‚Leistung‘ im gemeinsam Erreichten sehen. In: Didaktik Deutsch. 20. Jg., H. 38. S. 97-114.

**Abraham, Ulf (2016a):** Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Unterricht. 2. überarb. u. erweitert. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

**Abraham, Ulf (2016b):** Szenisches Schreiben. In: Praxis Deutsch. 43. Jg., H. 260. S. 4-11.

**Abraham, Ulf (2018):** Kultur können alle Menschen. Zur kulturwissenschaftlichen Fundierung unterschiedlicher ästhetischer Praxen im Deutschunterricht. In: Mayer, Johannes/ Geist, Barbara/ Krapf, Almut (Hg.): Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 23-39.

**Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin/ Koß, Gerhard/ Marenbach, Dieter (2007):** Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden. Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Hartinger. 5. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.

**Abraham, Ulf/ Bräuer, Christopf/ von Brand, Tillman (2022):** Literarisches Schreiben. In: Praxis Deutsch. 49. Jg., H. 293. S. 4-13.

**Abraham, Ulf/ Knopf, Julia (2019):** Genres des BilderBuchs. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Theorie. Band 1. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-13.

**Abraham, Ulf/ Sowa, Hubert (2016):** Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Ahrenholz, Ernst (2017):** Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache (=DTP; 9). 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-20.

**Akbulut, Muhammed/ Bien-Miller, Lena/ Wildemann, Anja (2017):** Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. In: ZfG. Zeitschrift für Grundschulforschung. 10. Jg., H. 2. S. 61-74.

**Alers, Kirsten (2018):** Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Andresen, Helga/ Funke, Reinhold (2003):** Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn: UTB. S. 438-451.

**Androutsopoulos, Jannis (2018):** Digitale Interpunktion: Stilistische Ressourcen und soziolinguistischer Wandel in der informellen digitalen Schriftlichkeit von Jugendlichen. In: Ziegler, Arne (Hg.): Jugendsprachen/Youth Languages: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/ Current Perspectives of International Research. Berlin, Boston. S. 721-748.

**Anskeit, Nadine (2019):** Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse (=Sprachliche Bildung – Studien; 3). Münster: Waxmann.

**Apeltauer, Ernst (1997):** Bilingualismus und Mehrsprachigkeit. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. H. 19/20.

**Baader, Ute (2016):** Eigene Hörspiele schreiben und produzieren. Von der Idee zur CD: eine praktische Anleitung. 5.-10. Klasse. 4. Aufl. Hamburg: Persen Verlag.

**Bachmann, Thomas (2014):** Texte *produzieren*. Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas/ Feilke, Helmut (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 35-61.

**Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael (2010):** Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 191-209.

**Bachmann, Thomas/ Becker-Mrotzek, Michael (2017):** Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann: S. 25-53.

**Bader, Barbara (1976):** American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within. New York: Macmillan.

**Bahlo, Nils/ Becker, Tabea/ Kalkavan-Aydın, Zeynep/ Lotze, Netaya/ Marx, Konstanze/ Schwarz, Christian/ Şimşek, Yazgül (2019):** *Jugendsprache*. Eine Einführung. Berlin: J.B. Metzler.

**Bainski, Christiane (2010):** Schulische Sprach(en)lernkonzepte unter Bedingungen einer multiethnischen und mehrsprachigen Schülerschaft. In: Bainski, Christiane/ Krüger-Potratz, Marianne (Hg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft. S. 42-46.



**Ballis, Anja/ Pecher, Claudia Maria/ Schuler, Rebecca (2018):** Auf der Suche nach mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einleitung. In: ders. (Hg.): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung (=Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.; 47). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1-7.

**Bär, Christina (2018):** Kollaboratives Schreiben. Satz- und Textanfänge aus Produktionsperspektive. In: Bär, Christina / Uhl, Benjamin (Hg.): Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 83-102.

**Bär, Christina/ Uhl, Benjamin (2018):** Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven. In: Bär, Christina/ Uhl, Benjamin (Hg.): Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 9-22.

**Barmeyer, Christoph (2012):** Taschenlexikon Interkulturalität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Baurmann, Jürgen (2004):** Gemeinsam schreiben. In: Praxis Deutsch. Sonderheft Schreibaufgaben. S. 136-137.

**Baurmann, Jürgen/ Pohl, Thorsten (2009):** Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/ Granzer, Dietlinde/ Behrens, Ulrike/ Köller, Olaf (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen. S. 75-103.

**Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014):** LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. Online im Internet unter <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.697149.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Bayerisches Wörterbuch (o. J.):** „hoafñ hoassn“. Online im Internet unter <https://www.bayerisches-woerterbuch.de/hoassn-heissen/> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Becker, Tabea (2013a):** Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Becker, Tabea (2013b):** Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Dies./ Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien. Konzepte. Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 193-212.

**Becker, Tabea/ Peschel, Corinna (2015):** Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Inklusion und zweitsprachlichen Lernens. In: Michalak, Magdalena/ Rybarczyk, Renata (Hg.): Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 42-63.

**Becker-Mrotzek, Michael (2012):** Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben. In: Kern, Friederike (Hg.): Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin: de Gruyter. S. 147-160.

**Becker-Mrotzek, Michael (2014):** Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen/ Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 51-72.

**Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2009):** Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen. Unterrichtspraktische Anregungen. Für die Klassen 1 bis 4. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

**Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2015):** Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Unter Mitarbeit von Julia Dreher, Jörg Jost, Frank Schneider und Klaus Tetling. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

**Becker-Mrotzek, Michael/ Engelke, Torsten/ Mohr, Paul Thomas/ Seib, Sybille/ Weiland, Andrea (2004):** E-Mail-Projekte in der Grundschule: Die Virtuelle Schreibkonferenz. In: Bredel, Ursula/ Siebert-Ott, Gesa/ Thelen, Tobias (Hg.): Schriftspracherwerb und Orthographie (=Diskussionsforum Deutsch; 16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 189-206.

**Beller, Olga/ Kolb, Annette/ Metychuk, Oxana (2010):** Russisch. In: Colombo-Scheffold, Simona/ Fenn, Peter/ Jeuk, Stefan/ Schäfer, Joachim (Hg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 195-205.

**Belke, Gerlind (2012):** Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Berend, Nina/ Riehl, Claudia Maria (2008):** Russland. In: Eichinger, Ludwig M./ Plewnia, Albrecht/ Riehl, Claudia Maria (Hg.): Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 17-58.

**Bergmann, Rolf/ Moulin, Claudine/ Ruge, Nikolaus (2019):** Alt- und Mittelhochdeutsch. Arbeitsbuch zur Grammatik der älteren deutschen Sprachstufen und zur deutschen Sprachgeschichte. 10. Überarb. u. korr. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Berndt, Annette (1994):** Produktiver Einsatz von Neuen Hörspielen und auditiver Dichtung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (=Studien Deutsch; 19). München: iudicium verlag.

- Bialystok, Ellen (1986):** Factors in the growth of linguistic awareness. In: Child Development. Vol. 57, No. 2. S. 498-510.
- Binczek, Natalie (2017):** Hörspiel/Hörbuch. In: Dembeck, Till / Parr, Rolf (Hg.): Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 309-319.
- Binczek, Natalie/ Mütterig, Vera (2013):** Hörspiel/Hörbuch. In: Binczek, Natalie/ Dembeck, Till/ Schäfer, Jörgen (Hg.): Handbuch Medien der Didaktik. Berlin: de Gruyter. S. 467-474.
- Bleichenbacher, Lukas (2008a):** Linguistic replacement in the movies. In: Poznań Studies in Contemporary Linguistics. Vol. 44., Iss. 2. S. 179 – 196.
- Bleichenbacher, Lukas (2008b):** Multilingualism in Movies: Hollywood Characters and their Linguistic Choices. Tübingen: Francke.
- Bloomfield, Leonard (1976):** Language. 13. Aufl. London: Allen & Unwin.
- Bobsin, Julia (1996):** Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: Praxis Deutsch. 23. Jg., H. 137. S. 45-49.
- Boelmann, Jan (2015):** Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen: eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.
- Boelmann, Jan/ Seidler, Andreas (Hg.) (2013):** Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Boettcher, Wolfgang (2009):** Grammatik verstehen. Band 1: Wort. Tübingen. Max Niemeyer Verlag.
- Bolik, Sibylle (1998):** Für ein „unreines“ Hörspiel. Zur (nicht gestellten) Frage der Literaturadaptation im Radio. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 28. S. 154-161.

**Bönninghausen, Marion/ Rösch, Heidi (2004):** Einleitung. In: Dies. (Hg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 2-6.

**Börner, Wolfgang (1992):** Zum Erwerb von Textsortenkompetenz durch Schreiben. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer (=Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik; 2). Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang. S. 297-309.

**Böttcher, Ingrid/ Wagner, Monika (1993):** Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch. 20. Jg., H. 119. S. 24-27.

**Böttle, Yeşim/ Jeuk, Stefan (2010):** Türkisch. In: Colombo-Scheffold, Simona/ Fenn, Peter/ Schäfer, Joachim (Hg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 239-249.

**Bourdieu, Pierre (1976):** Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

**Brand, Tilman von (2019):** Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. 46. Jg., H. 276. S. 4-11.

**Bräuer, Sigfried/ Wildfeuer, Alfred (2015):** Bairisch. In: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Dialekte in Bayern. 2. erw. u. akt. Aufl. S. 108-148.

**Bredel, Ursula (2020):** Interpunktion. Kurze Einführung in die germanistische Linguistik. 2. durchgeseh. u. akt. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

**Bredthauer, Stefanie (2018):** Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: DDS – Die Deutsche Schule. 110. Jg., H. 3. S. 275-286.

**Brehmer, Bernhard/ Mehlhorn, Grit (2018):** Herkunftssprachen (=LinguS; 4). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

**Bruck, Maggie/ Genesee, Fred (1995):** Phonological awareness in young second language learners. In: Journal of Child Language. Vol. 22. Iss. 2. S. 307–324.

**Bruffee, Kenneth A. (1984):** Collaborative Learning an the „Conversation of Mankind“. In: College English. 46. Jg., H. 7. S. 635-652.

**Bruns, Thomas (2013):** Einführung in die russische Sprachwissenschaft. 2. überar. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

**Bryant, Doreen (2013):** Mehrsprachigkeit. In: Rothstein, Björn/ Müller, Claudia (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch (=Handbücher für den Sprachunterricht. Thema Sprache; 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 251-253.

**Chlosta, Christoph/ Ostermann, Torsten (2017):** Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache (=DTP; 9). 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 21-40.

**Clyne, Michael (2003):** Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

**Conteh, Jean/ Kumar, Rita/ Beddow, Derek (2008):** Investigating Pupil Talk in Multilingual Contexts: Socio-cultural Learning, Teaching and Researching. In: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. Vol. 3., Iss. 36. S. 223–235.

**Cromdal, Jakob (1999):** Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals. In: Applied Psycholinguistics. Vol. 20., Iss. 1. S. 1-20.

**Cummins, Jim (2000):** Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

**Dembeck, Till (2017):** Sprachwechsel/Sprachmischung. In: Dembeck, Till/ Parr, Rolf (Hg.): Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 125-166.

**Dietz, Florian (2019):** Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht. In: MiDU. Medien im Deutschunterricht. 1. Jg., H. 1. S. 135-146.

**Dillenbourg, Pierre (1999):** Introduction: What Do You Mean by “Collaborative Learning”? In: ders. (Hg.): Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Amsterdam: Pergamon. S. 1-19.

**Döhl, Reinhard (1982):** Hörspielphilologie? In: Jahrbuch Deutsche Schil-  
lergesellschaft. 26. Jg. S. 489-511.

**Duarte, Joana (2016):** Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Online im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Dudenredaktion (2016):** Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9. voll. überarb. u. akt. Aufl. Band 4. Berlin: Dudenverlag.

**Dudenredaktion (o.J.):** „Bangbüx“ auf Duden online. Online im Internet unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bangbuex> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Dudenredaktion (o.J.):** „ja“ auf Duden online. Online im Internet unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/ja> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Dudenredaktion (o.J.):** „Kollaboration“ auf Duden online. Online im Internet unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kollaboration> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Dudenredaktion (o.J.):** „mal“ auf Duden online. Online im Internet unter [https://www.duden.de/rechtschreibung/mal\\_nun\\_mal\\_beilaeufig](https://www.duden.de/rechtschreibung/mal_nun_mal_beilaeufig) (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Dudenredaktion (o.J.):** „prosit“ auf Duden online. Online im Internet unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/prosit> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Dudenredaktion (o.J.):** „Qualität“ auf Duden online. Online im Internet unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Qualitaet> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Dürscheid, Christa (2016):** Einführung in die Schriftlinguistik. Mit einem Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller. 5. Akt. U. korr. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Ede, Lisa S./ Lundsford, Andrea A. (1990):** Singular texts/ plural authors. Perspectives on collaborative writing. Carbondale: Southern Illinois University Press.

**Eder, Ulrike (2009):** Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens Verlag.

**Enhlich, Konrad (2007a):** Interjektion und Responsiv. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin: de Gruyter. S. 423-444.

**Enhlich, Konrad (2007b):** Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin/ New York: De Gruyter.

**Eickhorst, Annegret (2007):** Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn: Julis Klinghardt Verlag.



**Europarat (2001).** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München: Langenscheidt.

**Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2013):** Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

**Everling, Esther (1988):** Ein Hörspiel produzieren. Aneignung sprachlicher und technischer Gestaltungselemente in der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M.: Scriptor Verlag.

**Faistauer, Renate (1997):** Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck: Studien Verlag.

**Faltin, Peter (1981):** Ist Musik eine Sprache? In: Henze, Hans Werner (Hg.): Die Zeichen. Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuchverlag. S. 32-50.

**Faulstich, Werner (2002):** Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme – Methoden – Domänen. München: Wilhelm Fink Verlag.

**Feilke, Helmut (1995):** „Gedankengleise“ zum Schreiben. Zum Beharrungsvermögen kulturell etablierter Konzepte des Schreibens und des Schreibenlernens – Eine Skizze. In: Brügelmann, Hans/ Balhorn, Heiko/ Füssenich, Iris (Hg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus. Lengwil: Libelle. S. 278-290.

**Feilke, Helmut (2014):** Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/ Feilke, Helmut (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 11-34.

**Fey, Antje (2004):** Geschichte des Hörbuchs in Deutschland. Definition, Marktentwicklung und Marketingstrategien. In: Der Deutschunterricht 56. Jg., H. 4. S. 7-16.

**Fischer-Lichte, Erika (1994):** Semiotik des Theaters. Eine Einführung. Bd. 1. Das System der theatralischen Zeichen. 3. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

**Fix, Martin (2008):** Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht (=UTB; 2809). 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Fokus (2019):** Wörterbuch der Jugendsprache. Online im Internet unter <https://fokus.swiss/2019/10/woerterbuch-der-jugendsprache-2019/> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Forman, Janis (Hg.) (1992):** New Visions of Collaborative Writing. Portsmouth. Boynton/Cook Publishers.

**Frank, Armin Paul (1963):** Das Hörspiel. Vergleichende Beschreibung und Analyse einer neuen Kunstform durchgeführt an amerikanischen, deutschen, englischen und französischen Texten (=Frankfurter Arbeiten aus dem Gebiete der Anglistik und der Amerikastudien; 8). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

**Frank, Magnus (2015):** „Sprachliche Bildung“ jenseits von Defizit und Differenz – Perspektiven für die Lehrerbildung auf ein gesamtsprachliches Entwicklungsprojekt in der Mehrsprachigkeit. In: Benholz, Claudia/ Frank, Magnus/ Gürsoy, Erkan (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für die Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Ernst Klett Sprachen GmbH. S. 15-34.

**Franz, Sebastian (2019):** Mehrsprachigkeit fördern und sprachliche Identität konstruieren. In: Wild, Johannes/ Wildfeuer, Alfred (Hg.): Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachendidaktik des Deutschen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 225-250.

**Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus (2018):** Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (=Grundlagen der Germanistik; 44). 3. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

**Fürstenau, Sara/ Gogolin, Ingrid/ Yağmur, Kutlay (Hg.) (2003):** Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.

**Gailberger, Steffen (2008):** Leseförderung durch Hörmedien – eine verbal-auditive Leseförderungstheorie für den Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik (=Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik; 15). Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 395-446.

**Gansel, Christina (2011):** Textsortenlinguistik (=UTB; 3459). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Galambos, Sylvia Joseph/ Goldin-Meadow, Susan (1990):** The effect of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. In: Cognition. Vol. 34. Iss. 1. S. 1-56.

**Gattermaier, Klaus/ Siebauer, Ulrike (2014):** Deutsch in A4. Deutschunterricht im Praxisformat. Mit Illustrationen von Andreas Dörfler. Regensburg: edition vulpes e.K.

**Geister, Oliver (2016):** Kleine Pädagogik des Märchens: Begriff – Geschichte – Ideen für Erziehung und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Gfrereis, Heike (Hg.) (1999):** Grundbegriffe der Literaturwissenschaft (=Sammlung Metzler; 320). Stuttgart/ Weimar: Metzler.

**Gogolin, Ingrid (1988):** Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig.

**Gogolin, Ingrid (2004):** Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. S. 55-61.

**Gogolin, Ingrid (2013):** Über die Chancen, die in der Mehrsprachigkeit liegen. In: Kieferle, Christa/ Reichert-Garschhammer, Eva/ Becker-Stoll, Fabienne (Hg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 135-142.

**Gogolin, Ingrid (2017):** Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse ... In: ZfG. Zeitschrift für Grundschulforschung. 10. Jg., H. 2. S. 102-109.

**Gombos, Georg (2015):** Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch! Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 39. Jg., H. 4. S. 11-18.

**Gornik, Hildegard (2010):** Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner u. a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprache und Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 232-249.

**Grabowski, Joachim (2014):** Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Grabowski, Joachim (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 9-28.

**Graves, Donald H. (1983):** Writing. Teachers and Children at Work. Portsmouth/ New Hampshire: Heinemann Educational Books.

**Grießhaber, Wilhelm (2017):** Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache (=DTP; 9). 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 292-305.

**Groebe, Norbert (2002):** Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: ders./ Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München: Juventa Verlag. S. 160-197.

**Gürsoy, Erkan/ Roll, Heike (2018):** Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Grießhaber, Wilhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Roll, Heike/ Schramm, Karen (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin/ Boston: de Gruyter. S. 350-364.

**Haas, Gerhard/ Menzel, Wolfgang/ Spinner, Kaspar H. (1994):** Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. 21. Jg., H. 123. S. 17-25.

**Hachenberg, Katja (2004):** ‚Hörbuch‘. Überlegungen zu Ästhetik und Medialität akustischer Bücher. In: Der Deutschunterricht. 56. Jg., H. 4. S. 29-38.

**Halliday, Michael (1973):** Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold.

**Hannes, Rainer (1990):** Erzählen und Erzähler im Hörspiel. Ein linguistischer Beschreibungsansatz (=Marburger Studien zur Germanistik; 15). Marburg: Dr. Wolfram Hitzeroth Verlag.

**Harweg, Roland/ Suerbaum, Ulrich/ Becker, Heinz (1967):** Sprache und Musik. In: Poetica. Vol. 1. S. 390-414.

**Haugen, Einar (1969):** The Norwegian Language in America. A study in bilingual behavior. Vol. I: The bilingual community. Vol. II: The American dialects of Norwegian. Bloomington/ London: Indiana University Press.

**Haupt, Stefan (2002):** Urheber- und verlagsrechtliche Aspekte bei der Hörbuchproduktion. In: Archiv für Urheber- und Medienrecht (UFITA): Bern: Stämpfli Verlag. S. 323-354.

**Häusermann, Jürg (2010):** Das Medium Hörbuch. In: Häusermann, Jürg/ Janz-Peschke, Korinna/ Rühr, Sandra (Hg.): Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S. 9-57.

**Hayes, John R. (1996):** A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael/ Ransdell, Sarah (Hg.): Perspectives on writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. S. 6-44.

**Hayes, John R. (2012):** Modeling and Remodeling Writing. In: Written Communications. Vol. 29, issue 3. S. 369-388.

**Hayes, John R./ Flower, Linda S. (1980):** Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum. S. 3-30.

**Herzig, Bardo (2020):** Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien. In: ZfG. Zeitschrift für Grundschulforschung. Vol. 13, Iss. 1. S. 99-116.

**Hickethier, Knut (2012):** Film- und Fernsehanalyse. 5., akt. u. erw. Aufl. Stuttgart/ Weimar: Verlag J.B. Metzler

**Hillegeist, Kerstin (2010):** Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Hirschfeld, Ursula/ Stock, Eberhard (2016):** Phonologische Grundlagen des Deutschen. In: Bose, Ines/ Hirschfeld, Ursula/ Neuber, Baldur/ Stock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 27-47.

**Hobl-Friedrich, Mechthild (1991):** Die dramaturgische Funktion der Musik im Hörspiel. Grundlagen – Analysen. Inaugural Dissertation. Erlangen-Nürnberg.

**Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olsen, Ralph (2015):** Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke.

**Holzbrecher, Alfred (2017):** Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, Diversity. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache (=DTP; 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 163-175.

**Hoogeveen, Mariëtte/ van Gelderen, Amos (2013):** What Works in Writing with Peer Response? A Review of Intervention Studies with Children and Adolescents. In: Educational Psychology Review. Vol. 25, Iss. 4. S. 473-502.

**Hopp, Holger/ Kieseier, Teresa/ Vogelbacher, Markus/ Köser, Sara/ Thoma, Dieter (2017):** Mehrsprachigkeit und metalinguistische Bewusstheit im Englischerwerb der Grundschule. In: Fuchs, Isabel/ Jeuk, Stefan/ Knapp, Werner (Hg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 55-74.

**Hörning, Karl H. (2004):** Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H./ Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 19-39.

**Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010):** Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 1. Berlin/ New York: de Gruyter. S. 738–753.

**Hutcheon, Linda (2013):** A Theory of Adaption. Mit einem Epilog von Siobhan O’Flynn. 2. Aufl. London: Routledge.

**Hüttis-Graff, Petra (2012):** Vom Hören zum Lesen. Literarisches Lernen mit Lese-Hör-Kisten. In: Wieler, Petra (Hg.): Medien als Erzählanlass. Freiburg i.Br.: Fillibach. S. 105.123.

**Hüttis-Graff, Petra/ Merklinger, Daniela (2010):** Ohne Buchstaben Texte schreiben. Ein Hörspiel für Kinder als Zugang zur Schriftlichkeit. In: Grenz, Dagmar (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik (=Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur; 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 179-198.

**Huwiler, Elke (2005):** Erzähl-Ströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst. Paderborn: mentis Verlag.

**Huwiler, Elke (2008):** Literatur-Spuren im Hörspiel. Der Einfluss des Literarischen in der akustischen Kunst. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 55. Jg., H. 3. S. 274-286.

**Imo, Wolfgang (2013):** Ellipsen und Verstehen in der Interaktion. In: Henning, Mathilde (Hg): Die Ellipse. Neue Perspektiven auf ein altes Phänomen. Berlin: de Gruyter. S. 281-319.

**Imo, Wolfgang (2017):** Über nein. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Band 45, H. 1. S. 40-72.

**Jenetzky, Doris (2015):** Fränkisch. In: Die Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Dialekte in Bayern. 2. erw. u. akt. Aufl. S. 149-192.



**Jessner, Ulrike/ Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2019):** Code-Switching. In: Fäcke, Christine/ Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. S. 37-40.

**Jeuk, Stefan (2010):** Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, Simona/ Fenn, Peter/ Jeuk, Stefan/ Schäfer, Joachim (Hg.): Äusländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. S. 29-42.

**Jost, Jörg/ Böttcher, Ingrid (2015):** Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (Hg.): Schreibkompetenz entwickelt und beurteilen. Berlin: Cornelsen Schulverlage. S. 113-144.

**Kallass, Kerstin (2012):** Schreibprozesse in der Wikipedia. Eine linguistische Analyse. Diss. Uni Koblenz-Landau. Online im Internet unter [https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/726/file/Schreibprozesse\\_in\\_der\\_Wikipedia.pdf](https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/726/file/Schreibprozesse_in_der_Wikipedia.pdf) (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Karg, Ina (2015):** Orthographie. Öffentlichkeit, Wissenschaft und Erwerb (=Germanistische Arbeitshefte; 46). Berlin: de Gruyter.

**Karl-Kraus, Klaus (2008):** Fränkisches Wörterbüchla. Band 2. Freundlichkeit. Erlangen: Edition Spielbein in der Birke Verlagsgesellschaft.

**Käser-Leisibach, Ursula/ Zingg Stamm, Claudia (2016):** Zuhörkompetenzen sichtbar machen. Hörverstehen beobachten, fördern und verstehen. In: Grundschule Deutsch. Nr. 52. 4. Quartal. S. 7-9.

**Keckeis, Hermann (1973):** Das deutsche Hörspiel 1923-1973. Ein systematischer Überblick mit kommentierter Bibliographie Frankfurt a. M.: Athenäum-Verlag.

**Kepser, Matthis (2010):** Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In: Ders. (Hg.): Fächer der schulischen Filmbildung. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht. München: kopaed. S. 187-240.

**Kilchmann, Esther (2012):** Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur. Zur Einführung. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik. 3. Jg. H. 2. S. 11-17.

**Klieme, Eckhard/ Leutner, Detlev (2006):** Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 52. Jg., H. 6. S. 876-903.

**Kluge, Friedrich (2011):** Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. 25. durchgeseh. u. erw. Aufl. Berlin: de Gruyter.

**Kommission für Mundartforschung der Bayerischen Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2008):** Handwörterbuch von Bayerisch-Franken. Bearbeitet von Eberhard Wagner und Alfred Klepsch. 3. Aufl. Bamberg: Verlag Fränkischer Tag.

**Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012):** Deutsch als Zweitsprache. 3. akt. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Knopf, Julia (2020):** Schreiblern-Apps. Kriterien und Herausforderungen. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. Band 2. Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 30-35.

**Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.) (2020a):** Deutsch Digital. Band 1. Theorie. 2. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.) (2020b):** Deutsch Digital. Band 2. Praxis. 2. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Knopf, Julia/ Brand, Tilman von (2016):** Deutsch per Smartphone. Unterstützender Einsatz von mobilen Endgeräten im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. 44. Jg., H. 265. S. 2-11.

**Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1986):** Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf et al. (Hg.): Romanistisches Jahrbuch. Berlin: de Gruyter. S. 15-43.

**Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1994):** Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin: de Gruyter. S. 587-604.

**Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (2011):** Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch. Berlin: de Gruyter.

**Köhler, Stefan (2005):** Hörspiel und Hörbuch. Mediale Entwicklung von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart. Marburg: Tectum Verlag.

**Kozloff, Sarah (2000):** Overhearing Film Dialogue. Berkeley / Los Angeles/ London: University of California Press.

**Krafft, Andreas (2014):** Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht.; 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Kretschmer, Christine (2010):** Bilderbücher in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

**Krieg-Holz, Ulrike (2018):** Textmuster und Textsorten. Parameter für eine Systematisierung aus linguistisch-stilistischer Perspektive. In: *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in wissenschaft und schule*. 42. Jg., H. 2. S. 9-23.

**Krelle, Michael (2013):** Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In: Gailberger, Steffen/ Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim/ Basel: Beltz. S. 422-438.

**Krommer, Axel (2016):** Digitale Jugendliteratur: Social Media, ebooks und Apps. In: *Der Deutschunterricht*. 68. Jg., H. 5. S. 56-67.

**Krug, Hans-Jürgen (2008):** Kleine Geschichte des Hörspiels. 2. überarb. u. erw. Aufl. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

**Kuhn, Markus (2013):** Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell. Berlin: de Gruyter.

**Kuhn, Hans/ Pretzel, Ulrich (Hg.) (1958):** Hamburgisches Wörterbuch. Auf Grund der Vorarbeiten von Christoph Walther und Agathe Lasch. Bearbeitet von Käthe Scheel. Zweite Lieferung. Neumünster: Karl Wachholtz Verlag.

**Küppers, Almut/ Schroeder, Christoph (2017):** Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (Flul)*. 46. Jg., H. 1. S. 56–71.

**Kürschner, Wilfried (2017):** Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe. 7. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: UTB.

**Lamping, Dieter (2007):** Genre. In: Weimar, Klaus/ Fricke, Harald/ Müller, Jan-Dirk/ Grubmüller, Klaus (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturwissenschaft. Berlin: de Gruyter. S. 704-705.

**Lange, Ulrike (2012):** Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar/ Verhein-Jarren, Annette (Hg.): Schreiben unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 139-155.

**Lange, Ulrike (2015):** Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten. Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 39. Jg., H. 4. S. 133-141.

**Langer, Klaus (2007):** Das Hörspiel in der Grundschule. In: Grundschule Deutsch. H. 15. S. 23-28.

**Lehnen, Katrin (1999):** Textproduktion als Aushandlungsprozeß. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/ Pogner, Karl-Heinz (Hg.): Textproduktion. HyperText, Text, KonText (=Textproduktion und Medium; 5). Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 75-91.

**Lehnen, Katrin (2000):** Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation Bielefeld. Online im Internet unter <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301399/2301403> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Lehnen, Katrin (2014):** Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth/ Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen (=DTP; 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 414-431.

**Lehnen, Katrin (2015):** Schreiben als soziale Praxis. Herausforderungen und Methoden der gemeinsamen Arbeit an Texten. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10. H. 44. S. 30-31.

**Lehnen, Katrin (2017):** Kooperatives Schreiben – Eingrenzung und theoretisches Verständnis. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann. S. 299-314.

**Lermen, Birgit H. (1975):** Das traditionelle und neue Hörspiel im Deutschunterricht. Strukturen, Beispiele und didaktisch-methodische Aspekte. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Leßmann, Beate (2010):** Individuell bedeutsames Schreiben als Grundlage von Schreibkompetenzentwicklung – ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis. In: Jantzen, Christoph/ Merklinger, Daniela (Hg.): Lesen und Schreiben. Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg i.B.: Fillibach Verlag. S. 81-113.

**Leßmann, Beate (2020):** Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster/ New York: Waxmann Verlag.

**Lippi-Green, Rosina (1997):** English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States. London: Routledge.

**Locher, Miriam A. (2017):** Multilingualism in fiction. In: Locher, Miriam A./ Jucker A. H. (Hg.): Pragmatics of Fiction. Berlin/ Boston: de Gruyter. S. 297-327.

**Löser, Jessica M./ Woerfel, Till (2017):** Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-

Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache (=DTP; 9). 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 577-589.

**Lowry, Paul Benjamin/ Curtis, Aaron/ Lowry Michelle René (2004):** Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. In: Journal of Business Communication. Vol. 41, N. 1. S. 66-99.

**Lüdi, Georges (1996):** Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans et al. (Hg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 12.1). Berlin: de Gruyter. S. 233-245.

**Lüttenberg, Dina (2010):** Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In: Wirkendes Wort. 60. Jg., H. 2. S. 299-315.

**Maas, Utz (2008):** Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension (=IMIS-Schriften; 15). Göttingen: V&R unipress.

**Maiwald, Klaus (2015):** Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. 2. Jg., H. 2. S. 85-95.

**Mareš, Petr (2000):** „Fikce, konvence a realita: k vícejazyčnosti v uměleckých textech“ [Fiction, convention and reality: On multilingualism in artistic texts]. Slovo a slovesnost 61. S. 47–53.

**Marx, Konstanze (2013):** Denn sie wissen nicht, was sie da reden? Diskriminierung im Cybermobbing-Diskurs als Impuls für eine sprachkritische Diskussion. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur. 9. Jg., H. 2. S. 103-122.

**Maubach, Bernd (2014a):** Literatur hören. Aspekte einer Hörmedien-Didaktik. In: Grundschulunterricht Deutsch. 61. Jg., H. 3. S. 4-7.

**Maubach, Bernd (2014b):** Achtung Aufnahme! Eine Hörspielproduktion zum Bilderbuchklassiker „Wo die wilden Kerle wohnen“. In: Grundschulunterricht Deutsch. 61. Jg., H. 3. S. 14-18.

**Maubach, Bernd (2019):** Bilderbücher in den Hörmedien. Zur Möglichkeit (medien)ästhetischen Lernens durch Hörspieladaptionen von Bilderbüchern. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): BilderBücher. Theorie. Band 1. 2. vollst. überarb. u. erw. Auf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 103-114.

**McIntyre, Dan (2016):** Dialogue: Credibility versus realism in fictional speech. In: Sotiroca, Violetta (Hg.): The Bloomsbury Companion to Stylistics. London: Bloomsbury Academic. S. 430-443.

**Mehlem, Ulrich/ Mochalova, Maria/ Spaude, Magdalena (2013):** Schreiben in der Herkunftssprache bei russischen und polnischen Schülern in Deutschland – graphematischer Transfer und Exploration phonologischer Differenz. In: Erfurt, Jürgen/ Leichsering, Tatjana/ Streb, Reseda (Hg.): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule (=Osnabrücker Sprachbeiträge zur Sprachtheorie; 83). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG. S. 173-195.

**Meißner, Franz-Joseph (2019):** Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Fäcke, Christinane/ Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 47-52.

**Mergen, Torsten (2016):** Aktuelle Hörspiele im Deutschunterricht. Grundlagen, Konzepte, Beispiele. In: Knopf, Julia (Hg.): Medienvielfalt in



der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis. 2. neu beab. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 132-141.

**Merten, Stephan (2016):** Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. In: Pohl, Inge/ Ulrich, Winfried (Hg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 452-467.

**Merz-Grötsch, Jasmin (2010):** Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Mesch, Birgit (2013):** Mündlichkeit/Schriftlichkeit. In: Rothstein, Björn/ Müller, Claudia (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. S. 266-268.

**Meyer, Petra Maria (1993):** Die Stimme und ihre Schrift. Die Graphophonie der akustischen Kunst. Wien: Passagen Verlag.

**Metz, Christian (1973):** Sprache und Film (=Wissenschaftliche Paperbacks Literaturwissenschaft; 24). Frankfurt a.M.: Athenäum Verlag.

**Mildorf, Jarmila (2017):** Hörfunk. In: Martínez, Matías (Hg.): Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. S. 63-65.

**Möbius, Thomas/ Steinmetz, Michael/ Lang, Verena (Hg.) (2015):** Tablets im Deutschunterricht: Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle. München: kopaed.

**MPFS (= Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hg.) (2018):** KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online im Internet unter <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Müller, Karla (2007):** Hörbücher. In: Josting, Petra/ Maiwald, Klaus (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed. S. 96-107.

**Müller, Karla (2012):** Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Müller, Karla (2017):** Hörmedien. In: Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens/ Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (=Praxis Deutsch). 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S. 242-245.

**Müller, Karla (2018):** Auditive Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Möbius, Thomas (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht (=DTP; 8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 213-235.

**Müller, Natascha/ Kupisch, Tanja/ Schmitz, Katrin/ Cantone, Katja (2011):** Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 3. überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

**Müller, Stefan/ Gelbrich, Katja (2013):** Interkulturelle Kommunikation. München: Verlag Franz Vahlen.

**Neuland, Eva/ Peschel, Corinna (2016):** Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Zur Einführung. In: Der Deutschunterricht. 68. Jg., H. 6. S. 2-7.

**Niederhaus, Constanze/ Havkic, Amra (2018):** Mehrsprachigkeit wertschätzen und einbeziehen. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hg.): DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH. S. 74-91.

**Nikolajeva, Maria/ Scott, Carole (2006):** How Picturebooks Work. New York/ London: Routledge.

**Nübling, Darmaris (2001):** Von oh mein Jesus! Zu oje! Der Interjektionalisierungspfad von der sekundären zur primären Interjektion. In: Deutsche Sprache. 29. Jg., H. 1. S. 20-45.

**Nussbaumer, Markus (1996):** Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Feilke, Helmut/ Portmann, Paul R. (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 96-112.

**Nussbaumer, Markus/ Sieber, Peter (1994a):** Texte analysieren mit dem Züricher Analyseraster. In: Sieber, Peter (Hg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt (=Sprachlandschaft; 12). Aarau: Verlag Sauerländer. S. 141-186.

**Nussbaumer, Markus/ Sieber, Peter (1995):** Über Textqualität reden lernen – z.B. anhand des „Züricher Textanalyserasters“. In: Diskussion Deutsch. 26. Jg., H. 141. S. 36-52.

**OECD, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001):** Lernen für das Leben. Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie. PISA 2000. Online im Internet unter <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691612.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Ohmer, Anja/ Kiefer, Hans (2013):** Das deutsche Hörspiel. Vom Funkdrama zur Klangkunst. Essen: Oldib-Verlag.

**Oksaar, Els (1980):** Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter Hans (Hg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. H. 32. S. 43-52.

**Oomen-Welke, Ingelore (1999):** Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch. 26. Jg., H. 157. S. 14-23.

**Oomen-Welke, Ingelore (2000):** Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen. H. 2. S. 143- 163.

**Oomen-Welke, Ingelore (2010):** Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen.

**Oomen-Welke, Ingelore (2011):** Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. Online im Internet unter <https://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOLfacing.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Oomen-Welke, Ingelore (2016):** Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Zeynep Kalkavan-Aydın (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 79-113.

**Oomen-Welke, Ingelore (2018):** Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Rothstein, Björn (Hg.): Sprachvergleich in der Schule. 3. akt. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 49-70.

**Oomen-Welke, Ingelore/ Dirim, İnci (Hg.) (2013):** Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

**Ossner, Jakob (1994):** Deutschunterricht für Kinder in der Grundschule. Frankfurt: Diesterweg.

**O’Sullivan, Carol (2011):** Translating Popular Film. Basingstoke u.a.: Palgrave Macmillan.

**Panknin, Elisabeth (2008):** Kritischer Rückblick auf das Hörspieljahr 2006. In: Deutsches Rundfunkarchiv (Hg.): Hörspiele in der ARD 2006: Eine Dokumentation. Zusammengestellt und bearbeitet von Ulrike Schlieper und mit einer Einführung von Elisabeth Panknin. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG. S. 9-11.

**Paraschkewow, Boris (2004):** Wörter und Namen gleicher Herkunft und Struktur. Lexikon etymologischer Dubletten im Deutschen. Berlin: de Gruyter.

**Pauler, Monika (2010):** Bewußtseinsstimmen. Friederike Mayröckers auditive Texte: Hörspiele, Radioadaptionen und ‚Prosa-Libretti‘ 1967-2005. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

**Petersen, Inger (2014):** Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit (=DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration; 5). Berlin: de Gruyter.

**Philipp, Maik (2015):** Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

**Philipp, Maik (2019):** Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 7. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Portmann, Paul R. (1993):** Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: Eisenberg, Peter/ Klotz, Peter (Hg.): Sprache gebrauchen- Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett. S. 97 – 117.

**Radaelli, Giulia (2011):** Literarische Mehrsprachigkeit. Sprachwechsel bei Elias Canetti und Ingeborg Bachmann (=Deutsche Literatur. Studien und Quellen; 3). Berlin: Akademie Verlag.

**Reagan, Sally Barr/ Fox, Thomas/ Bleich, David (1994):** Writing With. New Directions in Collaborative Teaching, Learning and Research. Albany: State University of New York Press.

**Reckwitz, Andreas (2003):** Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie. 32. Jg., H. 4. S. 282-301.

**Reckwitz, Andreas (2004):** Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl H./ Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 40-54.

**Redensarten-index (o. J.):** Halt den Sabbel. Online im Internet unter [https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Halt+den+Sabbel%21&bool=relevanz&sp0=rart\\_ou](https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Halt+den+Sabbel%21&bool=relevanz&sp0=rart_ou) (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Reich, Hans H. (2005):** Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des ‚Anforderungsrahmens‘. In: Ehlich, Konrad et al. (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/Berlin: BMBF. S. 121-169.

**Reichel, Sabine (2019a):** Hörverstehen fördern im Deutschunterricht 1/2. Mit System zur Hörkompetenz: Zuhören trainieren, Geräusche erkennen, Hörtexte erfassen und gestalten. 3. Aufl. Augsburg: Auer Verlag.

**Reichel, Sabine (2019b):** Hörverstehen fördern im Deutschunterricht 3/4. Mit System zur Hörkompetenz: Zuhören trainieren, Geräusche erkennen, Hörtexte erfassen und gestalten. 3. Aufl. Augsburg: Auer Verlag.

**Reichardt, Anke/ Kruse, Norbert (2018):** Von Kritikern und Ko-Autoren. Zur Sozialität des Schreibunterrichts oder: Wie Grundschulkinder gemeinsam an/mit ihren Texten arbeiten. In: Bär, Christina / Uhl, Benjamin (Hg.): Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 181-204.

**Reißmann, Wolfgang (2009):** Hörmedien. In: Schorb, Bernd/ Anfang, Günther/ Demmler, Kathrin (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: kopaed. S. 116-118.

**Rezat, Sara/ Feilke, Helmuth (2018):** Textsorten im Deutschunterricht. Was sollen LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: ide. Zeitschrift für den deutschunterricht in wissenschaft und schule. 42. Jg., H. 2. S. 24-38.

**Ricart Brede, Julia (2014):** Mehrsprachigkeit sichtbar machen – Linguistic Landscaping zur Durchgängigen Sprachbildung nutzen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Durchgängige Sprachbildung: Konzepte und Methoden zur Sprachbildung im Unterricht aller Fächer“, Europa-Universität Flensburg.

**Ricart Brede, Julia (2016):** Schreibprozesse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in Erst- und Zweitsprache anregen und unterstützen. In: Der Deutschunterricht. 68. Jg., H. 6. S. 68-72.

**Richhardt, Thomas (2011):** Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Riegger, Miriam/ Bülow, Andreas/ Wlossek, Isabella/ Rost-Roth, Martina (2017):** Berücksichtigung von Herkunftssprachen im schulischen Kontext. In: Fuchs, Isabel/ Jeuk, Stefan/ Knapp, Werner (Hg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 155-171.

**Riehl, Claudia Maria (2014a):** Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 3. überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

**Riehl, Claudia Maria (2014b):** Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

**Riehl, Claudia Maria (2018a):** Mehrschriftlichkeit und Transfer. In: Roche, Jörg/ Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg.): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (=Kompendium DaF/DaZ; 4). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 187-199.

**Riehl, Claudia Maria (2018b):** Analyse schriftlicher Lernervarietäten. In: Roche, Jörg/ Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg.): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (=Kompendium DaF/DaZ; 4). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 285-299.

**Riehl, Claudia/ Woerfel, Seda Yilmaz/ Barberio, Teresa/ Tasiopoulou, Eleni (2018):** Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachliche Faktoren. In: Mehlhorn, Grit / Brehmer, Bernhard (Hg.): Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren (=Forum Sprachlehrforschung; 14). Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 93-115.

**Ritzau, Ursula (2019):** Mehrsprachiges Schreiben vor und während der Schuleingangsphase. Eine Fallstudie. In: leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität. H. 2. S. 1-16.

**Rogge, Jan-Uwe/ Rogge, Regine (1999):** Zuhören macht Spaß. Die besten Kassetten und CDs, Hörclubs für Kids, Tips zum Selbermachen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

**Roll, Heike/ Gürsoy, Erkan/ Boubakri, Christine (2016):** Mehrsprachige Literalität fördern. Ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten. In: Der Deutschunterricht. 68. Jg., H. 6. S. 57-72.



**Rösch, Heidi (2000):** Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Rösch, Heidi (2011):** Interkulturelle Kompetenz. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag. S. 143-156.

**Rösch, Heidi (2013):** Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitze, Ira/ Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 143-169.

**Rösch, Heidi (2017):** Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Mit 14 Abbildungen. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

**Roschelle, Jeremy/ Teasley, Stephanie (1995):** The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'Malley, Claire (Hg.): Computer-supported collaborative learning. Berlin: Springer. S. 69-97.

**Rühr, Sandra (2008):** Tondokumente von der Walze zum Hörbuch. Geschichte – Medienspezifik – Rezeption. Göttingen: V&R unipress.

**Rühr, Sandra (2010):** Geschichte und Materialität des Hörbuchs. In: Häusermann, Jürg/ Janz-Peschke, Korinna/ Rühr, Sandra (Hg.): Das Hörbuch. Medium – Geschichte – Formen. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH. S.59-138.

**Sanders, Julie (2006):** Adaption and Appropriation. London: Routledge.

**Sauerborn, Hanna (2017):** Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Sarter, Heidemarie (2013):** Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: WBG. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**Schader, Basil (2012):** Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

**Schatzki, Theodore R. (1996):** Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge: Cambridge University Press.

**Schaudig, Michael (1992):** Literatur im Medienwechsel. Gerhard Hauptmanns Tragikomödie Die Ratten und ihre Adaptionen für Kino, Hörfunk, Fernsehen. Prolegomena zu einer Medienkomparatistik. München: Verlagsgemeinschaft Schaudig/Bauer/Ledig.

**Scherer, Gabriele/ Vach, Karin (2019):** Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Schindler, Kirsten (2004):** Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

**Schirrmann-Krapinoja, Katja (2011):** Hört! Hört! Vom Hörspielmanuskript zum Hörspiel. In: Bonner, Withold (Hg.): Umbrüche in der Germanistik. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 261-271.

**Schmedes, Götz (2002):** Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens. Münster: Waxmann Verlag.

**Schmid, Wolf (2014):** Elemente der Narratologie. 3. erw. u. überarb. Aufl. Berlin/ Boston: de Gruyter GmbH.

**Schmidt, Siegfried (2003):** Medienkulturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart/ Weimar: Metzler. S. 351-369.

**Schmidt, Marco (2015):** Das Hörspielprojekt. Leitfaden für die Hörspielproduktion in Schulen und Jugendeinrichtungen. Online im Internet unter [https://www.hoerspielprojekt.de/Leitfaden\\_fuer\\_hoerspielprojekte.pdf](https://www.hoerspielprojekt.de/Leitfaden_fuer_hoerspielprojekte.pdf) (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Schmitt, Stephanie (2012):** Intermedialität bei Rolf Dieter Brinkmann. Konstruktionen von Gegenwart an den Schnittstellen von Text, Bild und Musik. Bielefeld: transcript Verlag.

**Schmitt, Markus/ Knopp, Matthias (2017):** Prädiktoren der Schreibkompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Grabowski, Joachim/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann. S. 239-252.

**Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015):** Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. In: Michalak, Magdalena/ Kuchenreuther, Michaela (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. 3. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 176-195.

**Schneider, Irmela (1991):** „Fast alle haben vom Rundfunk gelebt.“ Hörspiele der 50er Jahre als literarische Form. In: Fetscher, Justus/ Lämmert, Eberhard/ Schutte, Jürgen (Hg.): Die Gruppe 47 in der Geschichte der Bundesrepublik. Würzburg: Verlag Dr. Johannes Königshausen & Dr. Thomas Neumann. S. 203-217.

**Schneider, Susanne/ Würffel, Nicola (Hg.) (2007):** Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

**Schöning, Klaus (1969):** Tendenzen im Neuen Hörspiel. In: Rundfunk und Fernsehen. 17. Jg., H. 1. S. 20-30. (zuerst: Köln WDR 3, 03.10.1968).

**Schöning, Klaus (1982):** Spuren des Neuen Hörspiels. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

**Schroeder, Christoph/ Şimşek, Yazgül (2014):** Das Türkische. In: Knifka, Manfred/ Błaszczak, Joanna/ Leßmöllmann, Annette/ Meinunger, André/ Stiebels, Barbara/ Tracy, Rosemarie/ Truckenbrodt, Hubert (Hg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin/ Heidelberg: Springer-Verlag. S. 115-133.

**Schütte, Oliver (2016):** „Schau mir in die Augen, Kleines“. Die Kunst der Dialogsgestaltung (=Praxis Film; 57). 3. überarb. Aufl. Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft.

**Schweinitz, Jörg (2011):** Genre. In: Koebner, Thomas (Hg.): Reclams Sachlexikon des Films. 3. Aufl. Stuttgart: Reclam. S. 289-291.

**Sebba, Mark (2012):** Researching and theorising mixed-language texts. In: Sebba, Mark/ Mahootian, Shahrzad/ Jonson, Carla (Hg.): Language Mixing and Code-Switching in Writing. Approaches to Mixed-Language Written Discourse. London/ New York: Routledge. S. 1-26.

**Senn, Werner/ Lötscher, Hanni/ Malti, Tina (2005):** Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen. Luzern: PHZ Luzern.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2005):** Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.

**Sharples, Mike (1999):** How we write. Writing as creative Design. London/ New York: Routledge.

**Shokoff, James (2001):** What is an Audiobook? In: Journal of popular cultures. Vol. 34. Iss. 4. S. 171-181.

**Sieber, Peter (2019):** Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik - 15 Einführungen und eine Diskussion. 2. akt. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 261-279.

**Simsek, Yazgül (2018):** Mehrsprachige Alphabetisierung. In: Grieshaber, Wilhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Roll, Heike/ Schramm, Karen (Hg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin/ Boston: de Gruyter. S. 63-78.

**Sommerfeldt, Karl-Ernst/ Starke, Günter (1998):** Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 3. neu bearb. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

**Sonnenwald, Kerstin (2016):** Eine Klasse schreibt ein Hörspiel. In: Praxis Deutsch. 43. Jg., H. 260. S. 20-24.

**Spinner, Kaspar H. (2010):** Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i.B.: Fillibach. S. 93-112.

**Spitta, Gudrun (1992):** Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten. Frankfurt a. M.: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

**Staaßen, Steffi (2016):** Rechtschreibung und Zeichensetzung endlich beherrschen. Regeln und Übungen. 2. überarb. u. erw. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Staiger, Michael (2007):** Medienbegriffe. Mediendiskurse. Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.

**Staiger, Michael (2016):** Das Bilderbuch als multimodales Erzählmedium. In: Lieber, Gabriele/ Uhlig, Bettina (Hg.): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München: kopaed. S. 135-147.

**Staiger, Michael (2019):** Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Theorie. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 14-25.

**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013):** Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Online im Internet unter <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/praesidentin-loehrmann-kulturelle-vielfalt-und-mehrsprachigkeit-sind-reichtum-und-chance-unserer-gesellschaft.html> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Stoller-Schai, Daniel (1999):** Lernen im Internet – kollaborative Aspekte. Teil 1: Collaborative Learning; Teil 2: Learning Communities. Arbeitsbericht, Institut für Wirtschaftsinformatik. Universität St. Gallen. Online im Internet unter <https://www.yumpu.com/de/document/read/5702713/lernen-im-internet-kollaborative-aspekte-familie-stoller-schai-> (zuletzt aufgerufen am 31.05.2020).

**Stoller-Schai, Daniel (2003):** E-Collaboration: Die Gestaltung internetgestützter kollaborativer Handlungsfelder. Dissertation Universität St. Gallen. Online im Internet unter <http://www.biblio.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifizier/2767> (zuletzt aufgerufen am 31.05.2020).

**Strommer, Helga (2013):** Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. In: ide. Zeitschrift für den deutschunterricht in wissenschaft und schule. 37. Jg., H. 4. S. 43-52.

**Stüber, Frank (2011):** Anforderungen, Entwurfsmuster und Systeme für kollaboratives Schreiben. Dissertation Humboldt-Universität zu Berlin. Online im Internet unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/17060> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Sturm, Afra (2008):** Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit. In: Rundschreiben Zentrum Lesen. Pädagogische Hochschule der FHNW. 15. S. 1-2. Online im Internet unter [https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rundschreiben\\_nr15\\_kooperatives-schreiben.pdf](https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/zl-rundschreiben_nr15_kooperatives-schreiben.pdf) (zuletzt aufgerufen am 31.01.2021).

**Sturm, Afra/ Weder, Mirjam (2016):** Schreibkompetenz. Schreibmotivation. Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

**Thiele, Günter (1999):** Produktive Medienarbeit in der Schule – heute. In: Baacke, Dieter/ Kornblum, Susanne/ Lauffer, Jürgen/ Mikos, Lothar/ Thiele, Günter (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 62-69.

**Thiele, Jens (2003a):** Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Oldenburg: Isensee Verlag.

**Thiele, Jens (2003b):** Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens / Steitz-Kallenbach, Jörg (Hg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i.B.: Verlag Herder. S. 70-98.

**Thiele, Jens (2011):** Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 217-230.

**Topping, Keith/ Nixon, Jillian/ Sutherland, Jennifer/ Yarrow, Fiona (2000):** Paired Writing: A Framework for Effective Collaboration. In: Reading. Vol. 34, Iss. 2. S. 79-89.

**Tracy, Rosemarie (2008):** Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. überarb. Aufl. Tübingen: Narr Franke Attempo Verlag.

**Tracy, Rosemarie (2014):** Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Knifka, Manfred/ Błaszczak, Joanna/ Leßmöllmann, Annette/ Meinunger, André/ Stiebels, Barbara/ Tracy, Rosemarie/ Truckenbrodt, Hubert (Hg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin / Heidelberg: Springer-Verlag. S. 13-33.

**Tulodziecki, Gerhard (2020):** Medienbildung in KiTa und Grundschule. In: Pohlmann-Rother, Sanna/ Lange, Sarah Désirée/ Franz, Ute (Hg.): Kooperationen von KiTa und Grundschule. Band 2: Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit – aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen. Köln: Wolters Kluwer, 81-110.

**Uhl, Benjamin (2020):** Storytelling-Apps. Potenziale und Einschränkungen von digitalen Storytelling-Apps zur Förderung des Erzählens. In: Knopf, Julia/ Abraham, Ulf (Hg.): Deutsch Digital. Band 2. Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 49-56.

**Vach, Karin (2005):** Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule. Konzeptualisierung, unterrichtliche Erprobung und Evaluation. Berlin: Frank & Timme.

**Vishek, Svetlana (2019):** Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Danilovich, Yauhenia/ Putjata, Galina (Hg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung



im DaZ-Modul. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 15-32.

**Volgger, Marie-Louise (2017):** Mehrsprachigkeit aus Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen? In: Vetter, Eva (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung (=Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning; 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 77-110.

**Vygotskij, Lev Semënovič (2002):** Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux Vygotskij. 3. neuausgestatt. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz.

**Wagner, Eberhard (1987):** Das fränkische Dialektbuch. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

**Wampfler, Philippe (2017):** Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

**Wandruszka, Mario (1979):** Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München/ Zürich: R. Piper & Co. Verlag.

**Weill, Kurt (1975):** Ausgewählte Schriften. Frankfurt a.M.: Surkamp Verlag.

**Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. 3. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 17-31.

**Wermke, Jutta (1997):** Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd Verlag.

**Wermke, Jutta (2003):** Ein Wassermärchen-Hörspiel-Projekt. Zum didaktischen Nutzen von Transformationsprozessen. 5./6. Jahrgangsstufe. In: Deutschunterricht. 56. Jg., H. 3. S. 19-26.

**Wermke, Jutta (2004):** Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik. In: Der Deutschunterricht 56. Jg., H. 4. S. 50-63.

**Wermke, Jutta (2012):** Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. S. 91-104.

**Wild, Johannes/ Schilcher, Anita (2019):** Texte verfassen. In: Wild, Johannes/ Wildfeuer, Alfred (Hg.): Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachendidaktik des Deutschen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 157-189.

**Wild, Johannes/ Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (2018):** Erzählkompetenz entwickeln. Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I. In: ide. Zeitschrift für den deutschunterricht in wissenschaft und schule. 42. Jg., H. 2. S. 49-61.

**Wildemann, Anja (2018):** Sprachliche Vielfalt entdecken. In: Pompe, Anja (Hg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 104-115.

**Wildemann, Anja/ Akbulut, Muhammed/ Bien-Miller, Lena (2018):** Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In: Mehlhorn, Grit/ Brehmer, Bernhard (Hg.): Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren (=Forum Sprachlehrforschung; 14). Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 117-140.

**Williams, Cen (1997):** Bilingual Teaching in Further Education: Taking Stock. Bangor: Canolfan Bedwyr, University of Wales.

**Wintersteiner, Werner (2006):** Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag.

**Wolf, Werner (2002):** Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik. In: Nünning, Vera/ Nünning, Ansgar (Hg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär (=WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium; 5). Trier: WVT-Verlag. S. 23-104.

**Wolfrum, Jutta (2018):** Schreibförderung von mehrsprachigen Lernenden unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen. In: ÖDaF-Mitteilungen. 34. Jg., H. 2. S. 60-71.

**Wrobel, Arne (1995):** Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

**Wrobel, Arne (2010):** Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In: Pohl, Thorsten/ Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik; 7). Duisburg: Gilles & Francke Verlag. S. 27-45.

**Wrobel, Arne (2014):** Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Feilke, Helmuth/ Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen (=DTP; 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 85-100.

**Zajac, Robert J./ Hartup Willard W. (1997):** Friends as Coworkers: Research Review and Classroom Implications. In: The Elementary School Journal. Vol. 98, Iss. 1. S. 3-13.

**Zehetner, Ludwig (1985):** Das bairische Dialektbuch. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

**Zehetner, Ludwig (2018):** Bairisches Deutsch. Lexikon der deutschen Sprache in Altbayern. 5. ergänz. u. überarb. Aufl. Regensburg: edition vulpes.

**Zifonun, Gisela et al. (1997):** Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. Berlin: de Gruyter.

## 8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### *Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1: Übersicht über mögliche Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung (von Brand 2019: 11). Markierung L.M. ....	59
Abbildung 2: Kompetenzen für einen Kriterienkatalog der Leistungsbeurteilung (Müller 2012: 142).....	79
Abbildung 3: Vierte Doppelseite aus Sinan und Felix (Çelik 2014: 8f.).....	107
Abbildung 4: Erste Doppelseite aus Prinzessin Sharifa (Richter/Zaeri 2013). .	108
Abbildung 5: Schreiben als schriftsprachliches Handeln (Becker-Mrotzek 2014: 52).....	127
Abbildung 6: Didaktisches Schreibprozessmodell als Lernumgebung (Senn/Lötscher/Malti 2005: 18). ....	133
Abbildung 7: Types of teamworking for collaborative writing (Sharples 1999: 171). ....	144
Abbildung 8: Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980: 11). ....	155
Abbildung 9: The general organization of the new model: Schreibprozessmodell von Hayes (Hayes 1996: 4). ....	157
Abbildung 10: Schreibmodell von Hayes (2012: 371).....	159
Abbildung 11: Säulenmodell: Sprachlich-textuelle Kompetenzen im Kontext literaler Unterrichtskultur – Produkt-Prozess-Integration (Leßmann 2020: 184). ....	162

Abbildung 12: Schreibkompetenzmodell nach Baurmann/Pohl (Baurmann/Pohl 2009: 96).	171
Abbildung 13: Hörspielskriptvorschlag Rogge/Rogge (1999: 158).	196
Abbildung 14: Ausschnitt Skriptvorlage Auditorix (Online im Internet unter <a href="http://www.auditorix.de/kinder/selber-machen/wir-machen-ein-hoerspiel/">http://www.auditorix.de/kinder/selber-machen/wir-machen-ein-hoerspiel/</a> (31.01.2021).)	197
Abbildung 15: Ausschnitt aus dem ersten Skriptentwurf der Anfangsszene der Kleingruppe A.	198
Abbildung 16: Züricher Textanalyseraster von Nussbaumer und Sieber (1995: 51).	209
Abbildung 17: Vorsatzpapier am Anfang des Buches „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013).	221
Abbildung 18: Zweite Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 3f.).	222
Abbildung 19: Vierte Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 7f.).	224
Abbildung 20: Zehnte Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 19f.).	227
Abbildung 21: Zwölfte Doppelseite aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami/Schärer 2013: 23f.).	228
Abbildung 22: Dimensionen der Erforschung von kindlichen Perspektiven auf das Texteschreiben (Bär/Uhl 2018: 17).	241
Abbildung 23: Sprachen in der Untersuchungsklasse. Eigene Darstellung.	245
Abbildung 24: Ergebnisse Item 4.2.h. Eigene Darstellung.	324
Abbildung 25: Verteilung der mehrsprachigen Passagen. Eigene Darstellung.	357
Abbildung 26: Graphische Darstellung: Wer schreibt was? Eigene Darstellung.	358
Abbildung 27: Ergebnisse Item 2e. Eigene Darstellung.	364
Abbildung 28: Ergebnisse Item 5b. Eigene Darstellung.	367

Abbildung 29: Umgang der Lernenden mit mehrsprachigen Elementen in ihren Hörspielskripten. Eigene Darstellung. ....	391
---	-----

## *Tabellenverzeichnis*

Tabelle 1: Zu den Einsatzmöglichkeiten des kooperativen Schreibens bei den drei Hauptprozessen des Schreibens mit geeignet wirkenden Sozialformen (Philipp 2019: 118). ....	141
Tabelle 2: Schema für die Differenzierung von Verfahren gemeinsamen Schreibens (Lehnen 2014: 419). ....	143
Tabelle 3: Auswertung Lerntagebuch: Eigene Angaben zu den Sprachniveaus der Lernenden. ....	247
Tabelle 4: Auswertung Lerntagebuch: Eigene Angaben zur Verwendung der Sprachen. ....	249
Tabelle 5: Auswertung erster Skriptentwurf, Kleingruppe C, Elefantenszene..	254
Tabelle 6: Auswertung zweiter Skriptentwurf, Kleingruppe C, Elefantenszene. ....	256
Tabelle 7: Auswertung dritter Skriptentwurf, Kleingruppe C, Elefantenszene.	257

## 9 Anhang

### 9.1 Hörspielskripte

Kleingruppe A (Amalia (m), Anton (m), Aaron (m), Ava (e))

#### Anfangsszene, Erster Skriptentwurf

1	*Vogelgetzwitscher*	
2	MUTTER MAUS: Dass reicht! die Beeren essen wir zum Abendbrot.	
3	*Katze faucht*	
4	MUTTER (ÄNGSTLICH): Hilfe!	
5	*Die Katze verfolgt die Mutter bis zu dem Mäuseloch*	
6	*Die Mäusemutter stürzt atemlos ins Mäuseloch und liegt atemlos erschöpft auf dem Boden*	
7	MUTTER (keuchent) Oje, Oje, Die Katze. Die Katze ist hinter mir her. Ich habe so große Angst	
8	MINA (fragend): Was ist Angst?	
9	MINA (fragend): Wo ist sie den?	
10	MUTTER: Wer? die Katze?	
11	MINA: Nein, die Angst die du bekommen hast	
12	MUTTER: Aber Kind, Angst kann man haben, aber aber doch nicht sehen.	
13	MUTTER: Wartet hier! Ich hole uns noch etwas zu Essen.	
14	MINA: Leo Kevin was ist Angst?	
15	LEO: (Russisch) manchmal habe ich Angst. Ich weiß nur dass man Gänsehaut bekommt, wenn man Angst hat.	(2)
16	KEVIN: Ich habe Angst vor Mäusefallen!	
17	MINA: Naja, das bringt mir jetzt nichts viel. Ich mache mich auf die suche nach der Angst. Au revoir!	(1)

#### Zweiter Skriptentwurf

18	*Vogelgetzwitscher*	
19	MUTTER MAUS: Dass reicht! dDie Beeren essen wir zum Abendbrot.	
20	*Katze faucht*	
21	MUTTER (ÄNGSTLICH): Hilfe!	
22	*Die Katze verfolgt die Mutter bis zu dem Mäuseloch*	
23	*Die Mäusemutter stürzt atemlos ins Mäuseloch und liegt atemlos erschöpft auf dem Boden*	
24	MUTTER (keuchentd) Oje, Oje, Die Katze. Die Katze ist hinter mir her. Ich habe so große Angst	
25	MINA (fragend): Was ist Angst?	
26	MINA (fragend): Wo ist sie denn?	
27	MUTTER: Wer? dDie Katze?	
28	MINA: Nein, die Angst die du bekommen hast.	
29	MUTTER: Aber Kind, Angst kann man haben, aber	

	aber doch nicht sehen.	
30	MUTTER: Wartet hier! Ich hole uns noch etwas zu Essen.	
31	MINA: Leo, Kevin was ist Angst?	
32	LEO: (Russisch) <del>m</del> Manchmal habe ich Angst. Ich weiß nur dass man Gänsehaut bekommt, wenn man Angst hat.	(2)
33	KEVIN: Ich habe Angst vor Mäusefallen!	
34	MINA: Naja, das bringt mir jetzt nichts viel. Ich mache mich auf die suche nach der Angst. Au revoir!	(1)

### Dritter Skriptentwurf

1	*Vogelgezwitscher*	
2	MUTTER MAUS: Das reicht! Die Beeren essen wir zum Abendbrot!	
3	*Katze faucht*	
4	MUTTER MAUS (ängstlich): Hilfe!	
5	*Die Katze verfolgt die Maus bis zum Mauseloch*	
6	*Die Mäusermutter stürzt atemlos ins Mauseloch und liegt erschöpft auf dem Boden*	
7	MUTTER MAUS (erschöpft): Oje, oje, die Katze! (schnaufen) Die Katze ist hinter mir her. Ich habe so große Angst!	
8	MINA (fragend): Wo ist sie denn?	
9	MUTTER MAUS: Wer? Die Katze?	
10	MINA: Nein, die Angst, die du bekommen hast.	
11	MUTTER MAUS: Aber Kind, Angst kann man doch nicht sehen. Wartet hier! Ich hole uns noch mehr zum Essen,	
12	*Mutter Maus geht*	
13	MINA: Leo, Kevin, wisst ihr was Angst ist?	
14	LEO: (auf Russisch): Manchmal habe ich Angst. (wieder Deutsch): Ich weiß nur, dass man Gänsehaut bekommt, wenn man Angst hat.	(2)
15	KEVIN: Ich habe Angst vor Mausefallen!	
16	MINA: Naja, das bringt mir jetzt nicht viel. Ich mache mich auf die Suche nach der Angst. Au revoir.	(1)

### Schlusszene, Erster Skriptentwurf

1	*MINA rennt in die Höle zu ihrer Mutter*	
2	MINA: Maman, Maman, ich habe solche Angst!	(3)
3	Mutter: Komm in meinen Arm hier bist du sicher. Dann verschwindet die Angst.	
4	LEO: erleichtert: gut das du wieder da bist	
5	KEVIN: Ich dachte schon das du nie wieder kommst!	
6	MUTTER: WIR hatten alle solche Angst um dich	
7	KEVIN: Ich habe mir Sorgen gemacht	
8	MUTTER: Lasst uns alle kuscheln.	
9	MINA: Ich bin froh wieder bei euch zu sein.	

### Zweiter Skriptentwurf

1	*MINA rennt in die Höle zu ihrer Mutter*	
---	--	--



2	MINA: Maman, Maman, ich habe solche Angst!	(3)
3	Mutter: Komm in meinen Arm hier bist du sicher. Dann verschwindet die Angst.	
4	LEO: erleichtert: Ggut, dass du wieder da bist.	
5	KEVIN: Ich dachte schon das du nie wieder kommst!	
6	MUTTER: WIR hatten alle solche Angst um dich	
7	KEVIN: Ich habe mir Sorgen gemacht.	
8	MUTTER: Lasst uns alle kuscheln.	
9	MINA: Ich bin froh wieder bei euch zu sein.	

### Dritter Skriptentwurf

1	*Mina rennt in die Höhle zu ihrer Mutter*	
2	MINA: Maman, maman, ich habe solche Angst!	(3)
3	MUTTER MAUS: Komm in meinen Arm. Hier bist du sicher, dann verschwindet die Angst.	
4	LEO (erleichtert): Gut, dass du wieder da bist.	
5	KEVIN: Ich dachte schon, dass du nie wiederkommst!	
6	MUTTER MAUS: Wir hatten alle solche Angst um dich.	
7	KEVIN: Ich habe mir Sorgen gemacht.	
8	MUTTER MAUS: Lasst uns alle kuscheln.	
9	MINA: Ich bin froh wieder bei euch zu sein.	

### Affenszene, Erster Skriptentwurf

1	*Mina läuft durch den Dschungel* und hört Affengeräusche*	
2	MINA: Hast du Habt ihr Angst, Affen?	
3	AFFE 1: *lachen*Nein hier hoch schafft es fast kein Raubtier.	
4	AFFE 2: Wir haben hier genug Bananen.	
5	AFFE 3: Willst du auch eine Banane?	
6	MINA: Nein Danke, dass hilft mir nicht weiter, (enttäuscht) tschüss.	

### Dritter Skriptentwurf

1	*Mina läuft durch den Dschungel und hört Affengeräusche*	
2	MINA: Habt ihr Affen Angst?	
3	*Die Affen lachen*	
4	AFFE 1: Nein, hier hoch zu uns auf den Baum schafft es fast kein Raubtier.	
5	AFFE 2: Wir haben hier auch genug Bananen.	
6	AFFE 3: Willst du auch eine Banane?	
7	MINA (enttäuscht): Nein danke, das hilft mir nicht weiter. Tschüss.	

### Chamäleonszene, Zweiter Skriptentwurf

1	MINA: Hallo Chamäleon, hasst du Angst?	
2	CH: Nein, ich habe keine Angst, da ich mich indem ich die Farbe wechseln verstecken kann.	
3	MINA: Wow das ist cool! Kannst du mir das beibringen?	

4	CH: Nein das können nur Chamäleons. aber du kannst dich ja verkleiden.	
5	MINA: Das ist eine gute Idee. Dann erkennt mich niemand.	
6	CH: Ich hätte noch ein <del>Frosch</del> kostüm für dich. Meerschweinchen	
7	MINA: Tut mir leid, aber ein <del>Frosch</del> ist nicht sehr furchteinflößend. Wiedersehen Danke aber Wiedersehen.	

### Dritter Skriptentwurf

1	MINA: Hallo Chamäleon, hast du Angst?	
2	CHAMÄLEON:Nein, ich habe keine Angst, da ich mich indem ich die Farbe wechsele, verstecken kann.	
3	MINA: Wow, das ist cool! Kannst du mir das beibringen?	
4	CHAMÄLEON: Nein, das können nur Chamäleons. Aber du kannst dich ja verkleiden.	
5	MINA: Das ist eine gute Idee. Dann erkennt mich niemand.	
6	CHAMÄLEON: Ich hätte noch ein Meerschweinchenkostüm für dich.	
7	MINA: Tut mir leid, aber ein Meerschweinchen ist nicht sehr furchteinflößend. Danke aber Wiedersehen.	

### Kleingruppe B (Bianca (m), Bastian (m), Birgit (e), Ben (e))

### Löwenszene, Erster Skriptentwurf

1	*Mina tapselte zum Löwen.* *Löwen gebrüll	
2	MINA (fragend): Hast du Angst?	
3	MINA: Merhaba	(6)
4	LÖWE 1 (laut): Bună ziua LÖWE 2: Guten Ta	(4)
5	MINA (fragend): Darf ich dich etwas fragen? Hast du Angst?	
6	LÖWE 1 (lachend, stolz): Nein aber ich mache Angst.	
7	MINA (fragend): Kannst du mir Angst machen	
8	LÖWE: Gerne *Löwen gebrüll*	
9	MINA: Das war sehr laut aber Angst habe ich nicht bekommen.	
10	LÖWE 2 (fragend): Soll ich es noch ein mal versuche	
11	MINA (fröhlich): Evet Evet!	(8)
12	*Viel lauterer gebrüll*	
13	MINA (traurig): Es hat leider nicht geklappt	
14	LÖWE 2 (Empöhrt): du musst wohl verrückt sein denn nur verückte haben keine Angst vor mir	
15	LÖWE 1 (entteuscht): Dann versuch es bei jemand Anderem.	
16	MINA: görüstürüs.	(7)
17	LÖWE 1 (traurig): PA! LÖWE 2: Aufwieder sehen.	(5)
18	*Mina tapselt weiter*	

### Zweiter Skriptentwurf

1	*Mina tapselte zum Löwen.* *Löwen gebrüll	
---	---	--

2	MINA (fragend): Hast du Angst?	
3	MINA: Merhaba-Hallo	
4	LÖWE 1 (laut): Bună ziua LÖWE 2: Guten Ta	(4)
5	MINA (fragend): Darf ich dich euch etwas fragen? Hastbt du ihr Angst?	
6	LÖWE 1 (lachend, stolz): Nein aber ich mache Angst.	
7	MINA (fragend): Kannst du mir Angst machen	
8	LÖWE: Gerne *Löwen gebrüll*	
9	MINA: Das war sehr laut aber Angst habe ich nicht bekommen.	
10	LÖWE 2 (fragend): Soll ichs es nochmal ein-mal versuchen?	
11	MINA (fröhlich): Evet Evet!-Ja Ja!	
12	*Viel lauterer gebrüll*	
13	MINA (traurig): Es hat leider nicht geklappt	
14	LÖWE 2 (Empört): du musst wohl verrückt sein denn nur verückte haben keine Angst vor mir	
15	LÖWE 1 (enttäuscht): Dann versuch es bei jemand Anderem.	
16	MINA: görüşürüs. Auf wiedersehen!	
17	LÖWE 1 (traurig): PA! LÖWE 2: Aufwieder sehen.	(5)
18	*Mina tapselt weiter*	

### Dritter Skriptentwurf

1	*Mina tapselt zu den Löwen*	
2	*Löwengebrüll*	
3	MINA: Hallo.	
4	LÖWE 1 (laut): Bună ziua.	(4)
5	LÖWE 2: Guten Tag.	
6	MINA (fragend): Darf ich euch etwas fragen? Habt ihr Angst?	
7	LÖWE 1 (lachend, stolz): Nein, aber ich mache Angst!	
8	MINA (fragend): Kannst du mir Angst machen?	
9	LÖWE 1: Gerne!	
10	*Löwengebrüll*	
11	MINA: Das war sehr laut, aber Angst hab ich nicht bekommen.	
12	LÖWE 2 (fragend): Soll ichs nochmal versuchen?	
13	MINA (fröhlich): Ja!	
14	*Viel lauterer Gebrüll*	
15	MINA (traurig): Es hat leider nicht geklappt.	
16	LÖWE 2 (empört): Du musst wohl verrückt sein, denn nur Verrückte haben keine Angst vor mir!	
17	LÖWE 1 (enttäuscht): Dann versuch es doch bei jemand anderem.	
18	MINA: Auf Wiedersehen!	
19	LÖWE 1: Pa!	(5)
20	Löwe 2: Auf Wiedersehen!	
21	*Mina tapselt weiter*	

### Giraffenszene, Erster Skriptentwurf

1	*Mina tappzelt weiter* *Ein Blatt fällt raschelnt auf Minas Kopf* *Mina [...] erschrocken ein*	
2	MINA (überrascht): Was war das? Achso das war ja nur ein Blatt	
3	*Mina schaut nach oben und sieht zwei Giraffe Giraffen Blätter kauen*	
4	MINA (laut): Hallo kann ich euch 2 Giraffen etwas fragen?	

	MIN	
5	*Zwei Köpfe gehen runter.*	
6	Jimbo (fragend) was heißt du. Was hast du gesagt?	

#### Zweiter Skriptentwurf

1	*Mina tapselt weiter* *Ein Blatt fällt raschelnt auf Minas Kopf* *Mina [...] erschrocken ein*	
2	MINA (überrascht): Was war das? Achso das war ja nur ein Blatt	
3	*Mina schaut nach oben und sieht zwei Giraffe Giraffen Blätter kauen*	
4	MINA (laut): Hallo kann ich euch 2 Giraffen etwas fragen?	
	MIN	
5	*Zwei Köpfe gehen runter.*	
6	*Ein Kopf kommt runter.*	
7	Jimbo (fragend) was heißt du. Was hast du gesagt? Was hast du gesagt?	
8	MINA: Ich wollte fragen ob ihr Angst habt?	
9	JIMBO (laut): Hey Brudi komm mal runter!	
10	*JAMBOS Kopf kommt runter* *Blätter rascheln*	
11	JAMBO: Ne oldu?	(9)
12	JIMBO: Die kleine hat uns gefragt ob wir Angst haben.	
13	JIMBO (stolz). Nein wir haben keine Angst.	
14	JAMBO (Ängstlich): Natürlich haben wir Angst nämlich vor Löwen.	
15	MINA (Neugierig): wie fühlt es sich denn an?	
16	JAMBO: da bekommt man gänsehaut, herzklopfen, man möchte wegrennen und man zittert.	
17	MINA: Dankeschön. Das hat mir schon geholfen, ich suche noch weiter nach der Angst! Auf Wiedersehen!	
18	JAMBO: Görusurus!	(10)
19	JIMBO: Komm Brudi, dann essen wir weiter.	
20	*Giraffen schmatzen*	
21	*Blätter rascheln*	

#### Dritter Skriptentwurf

1	*Mina tapselt weiter*	
2	*Ein Blatt fällt raschelnd auf Minas Kopf*	
3	*Mina atmet erschrocken ein*	
4	MINA (überrascht): Was war das? Ach so, das war ja nur ein Blatt.	
5	*Mina schaut nach oben und sieht zwei Giraffen schmatzend Blätter kauen*	
6	MINA (laut): Hallo! Kann ich euch zwei Giraffen etwas fragen?	
7	*Ein Kopf kommt runter*	
8	JIMBO (fragend): Was hast du gesagt?	
9	MINA: Ich wollte fragen, ob ihr Angst habt?	
10	JIMBO (laut): Hey Brudi, komm mal runter!	
11	*Jambos Kopf kommt runter, Blätter rascheln*	
12	JAMBO: Ne oldu?	(9)
13	JIMBO (stolz): Die Kleine hat gefragt, ob wir Angst haben. Nein, wir haben keine Angst!	
14	JAMBO (ängstlich): Natürlich haben wir Angst! Nämlich vor Löwen!	
15	MINA (neugierig): Wie fühlt es sich denn an?	

16	JAMBO: Da bekommt man Gänsehaut, Herzklopfen, möchte wegrennen und man zittert.	
17	MINA: Dankeschön. Das hat mir schon sehr geholfen, ich suche noch weiter nach der Angst! Auf Wiedersehen!	
18	JAMBO: Görüsürüs!	(10)
19	JIMBO: Komm Brudi, dann essen wir weiter.	
20	*Giraffen schmatzen*	
21	*Blätter rascheln*	

**Kleingruppe C** (Christian (m), Celine (m), Calvin (e) (erst gelb, dann blau), Clara (e))

#### Elefantenszene, Erster Skriptentwurf

1	*Mina schaut sich um*	
2	*Mina sieht zwei Elefanten die sich duschen*	
3	*aus der nicht so weiten kommen Wassergeräusche*	
4	ELEFANT 1 (fröhlich): OOh the Water is today nice and hot!	(11)
5	ELEFANT 2 (lachend): That is right!	(12)
6	*Mina geht zu den Elefanten*	
7	MINA (fragend): Hallo könnt ihr Deutsch?	
8	ELEFANT 1: Ich kann Deutsch sprechen.	
9	ELEFANT 1 (übersetzt dem ELEFANT 2) The Mouse asks if you kcan speak English	(13)
10	ELEFANT 2 (traurig): No i can only speak English.	(14)
11	ELEFANT 1 (glücklich) Unser türkischer Freund kommt	
12	ELEFANT 3 (fröhlich): Merhaba ben geldim!	(15)
13	MINA (fragend): Was redest du? Was sprichst du?	
14	ELEFANT 1: Einen moment ich frage mal ob ELEF der Elefant English kann	
15	ELEFANT 1 (fragend): Do you speak English?	(16)
16	ELEFANT 3 Yes i can speak English	(17)
17	MINA: Ok, dann mache ich mich auf den Weg.	
18	*MINA hat vergessen was zu sagen*	
19	MINA (fragend): Ich wollte euch fragen ob ihr angst habt?	
20	ELEFANT 1 (enttäuscht): Nein, leider nicht. Aber ich habe gehört das man davon Gänsehaut bekommt. Das hätte ich gerne mal. *Und bespritzte sich mit Wasser auf den Rücken*	
21	*ELEFANT 1 spritzt Mina in die Luft*	
22	*Die Elefantenbegleiten sie noch ein Stück*	

#### Zweiter Skriptentwurf

1	MINA: Wo bin ich? Oh da sind 2 Elefanten.	
2	*Mina schaut sich um*	
3	*Mina sieht zwei Elefanten die sich duschen*	
4	*Die Elefanten tröten*	
5	Von weitem *aus der nicht so weiten kommen Wassergeräusche*	
6	ELEFANT 1 (fröhlich fröhlich): OOh the Water is today nice and hot töröö!	(11)
7	ELEFANT 2 (lachend):That is right! Töröö!	(12)
8	*Man hört Minas Schritte auf Mmatschigen Boden	
9	*Mina geht zu den Elefanten*	

10	MINA (fragend): Hallo könnt ihr Deutsch?	
11	ELEFANT 1: Ich kann Deutsch sprechen, töröö	
12	ELEFANT 1 (übersetzt dem ELEFANT 2) The Mouse asks if you kcan speak English?	(13)
13	ELEFANT 2 (traurig): No i I can only speak Englisch törööö	(14)
14	ELEFANT 1 (glücklich) Unser türkischer Freund kommt! Törööö	
15	ELEFANT 3 (fröhlich): Merhaba ben geldim! törööö	(15)
16	MINA (fragend): Was redest du? Was sprichst du? Törööö	
17	ELEFANT 1: Einen Moment ich frage mal ob ELEF der Elefant English kann, töröö!	
18	ELEFANT 1 (fragend): Do you speak English? Törööö	(16)
19	ELEFANT 3: Yes i I can speak English. T törööö	(17)
20	MINA: Ok, dann mache ich mich auf den Weg.	
21	*Man hört Minas Schritte*	
22	*MINA hat vergessen was zu sagen*	
23	MINA (fragend): Ooh ich wollte euch fragen ob ihr aAngst habt?	
24	ELEFANT 1 (enttäuscht): Nein, leider nicht. Aber ich habe gehört das man davon Gänsehaut bekommt. Das hätte ich gerne mal. *Und bespritzte sich mit Wasser auf den Rücken*	
25	*ELEFANT 1 spritzt Mina in die Luft*	
26	*Die Elefantenbegleiten sie noch ein Stück*	

### Dritter Skriptentwurf

1	MINA: Wo bin ich? Oh, da sind zwei Elefanten!	
2	*Die Elefanten tröten.*	
3	*Von Weitem kommen Wassergeräusche*	
4	ELEFANT 1 (fröhlich): Oh, the water is nice and hot today, töröö!	(11)
5	ELEFANT 2 (lachend): That is right! Töröö!	(12)
6	*Man hört Minas Schritte auf matschigem Boden*	
7	MINA (fragend): Hallo, könnt ihr Deutsch?	
8	ELEFANT 1: Ich kann Deutsch sprechen. Töröö!	
9	ELEFANT 1 (übersetzt dem Elefant 2): And what about you, my friend? The mouse asks if you can speak German?	(13)
10	ELEFANT 2 (traurig): No, I can only speak English. Töröö!	(14)
11	ELEFANT 1 (glücklich): Unser türkischer Freund kommt. Töröö!	
12	ELEFANT 3 (fröhlich): Merhaba, ben geldim! Törööö!	(15)
13	MINA (fragend): Was redest du? Was sprichst du?	
14	ELEFANT 1: Einen Moment, ich frage mal, ob der Elefant English kann, töröö!	
15	ELEFANT 1 (fragend zu Elefant 3): Do you speak English? Töröö?	(16)
16	ELEFANT 3: Yes, I can speak English. Törööö.	(17)
17	MINA: Aha, interessant, dann mache ich mich mal wieder auf den Weg.	
18	*Man hört Minas Schritte weggehen und innehalten*	
19	MINA (fragend): Oh, ich wollte euch ja noch etwas	

	fragen! Habt ihr Angst?	
20	ELEFANT 1 (enttäuscht): Nein, leider nicht. Aber ich habe gehört, dass man dann eine Gänsehaut bekommt. Das hätte ich gerne mal.	
21	*Elefant 1 bespritzt sich mit Wasser auf dem Rücken*	
22	*Man hört die stampfenden Schritte der Elefanten immer leiser werden*	

#### Nilpferdszene, Erster Skriptentwurf

1	*Mina läuft zum Nilpferd*	
2	MINA: Hallo	
3	NILPFERD: Moin	(18)
4	*der Magen vom Nilpferd knurrt*	
5	<del>Min</del> MINA: (fragend): Hast du Angst?	
6	<del>N</del> NILPFERD	

#### Zweiter Skriptentwurf

1	*Mina läuft zum Nilpferd*	
2	MINA: Hallo	
3	NILPFERD: Moin	(18)
4	*der Magen vom Nilpferd knurrt*	
5	<del>Min</del> MINA: (fragend): Hast du Angst?	
6	<del>N</del> NILPFERD (überrascht): Ich n Bangbüx? Halt den Sabbel! Kommt nich in die Tüte! Ne, ich hab Kohldamp und das ist schlimmer.	(19)
7	MINA: Weißt du wo ich Angstfinde?	
8	NILPFERD: Da vorne ist ein Stinktief, frag mal das!	
9	MINA: Vieliendank für den Tipp, Auf wiedersehen!	
10	NILPFERD: Bitteschön op Weddersehn!	(20)

#### Dritter Skriptentwurf

1	MINA: Oh, da ist ja ein Nilpferd!	
2	*Der Magen des Nilpferds knurrt*	
3	NILPFERD: Moin, Moin!	(18)
4	MINA (fragend): Hast Du Angst?	
5	NILPFERD (überrascht): Ich n Bangbüx? Halt den Sabbel! Kommt nich in die Tüte! Ne, ich hab Kohldamp und das ist viel slimmer.	(19)
6	MINA: Weißt du wo ich die Angst finden kann?	
7	NILPFERD: Da vorne ist ein Stinktief, frag mal das!	
8	MINA: Vielen Dank für den Tipp, auf Wiedersehen.	
9	NILPFERD: Bitteschön, op Weddersehn!	(20)

#### Känguruszene, Zweiter Skriptentwurf

1	*Mina rennt zum Känguru*	
2	MINA: Hallo ich heiße Mina.	
3	URU: Servus ich bin URU das Käng-guru.	(21)
4	Käng: Und ich bin Käng.	

5	MINA: Hast du Angst?	
6	URU: Ich habe angst das meinem Kind Käng was passiert.	
7	Käng: Uh, uh! Ich habe soo Angst!	
8	MINA (fragend): Wie fühlt sich Angst an?	
9	URU: Da ist unbeschreiblich schlimm	
10	MINA: Danke, dann werde ich weitersuchen	
11	Käng: Wiedersehen.	

### Dritter Skriptentwurf

1	*Minas trippelnde Schritte sind zu hören*	
2	MINA: Hallo, ich heiße Mina.	
3	URU: Servus, ich bin Uru, das Känguru, und das ist mein Kind.	(21)
4	KÄNG: Ja, hallo, ich heiße Käng.	
5	MINA: Ich würde gerne wissen, ob du Angst hast?	
6	URU: Ja, ich habe Angst, dass meinem Kind Käng etwas passiert.	
7	KÄNG: Uh, Uh! Ich habe auch soo Angst!	
8	MINA (fragend): Wie fühlt sich Angst an?	
9	URU: Das ist unbeschreiblich schlimm!	
10	MINA: Danke, dann werde ich weitersuchen.	
11	KÄNG: Servus!	(21)

### Kleingruppe D (Daniela (m), Diana (m), Daphne (e))

### Grillenszene, Erster Skriptentwurf

1	*Die Maus wandert und trifft die Gilde Grille*, weil sie sich die Grille hört*	
2	GRILLE (gezischelt): Hallo, Hello, <del>privet</del> <span style="float: right;">привет</span>	(22)
3	Maus (grübelnd): Hallo ich heiße Mina	
4	*Die Grille zeichnet etwas auf die Wand*	
5	Mina (fragend): was soll es sein?	
6	GRILLE (tief): das is a Angst.	
7	*zeigt die Grille*	
8	Andere Grille (aufgerägt): Bonjour, ich eische Moschio	(24)
9	*Alle anderen Grillen rannten schnell zu Mina*	
10	GESCHWISTER (neugierig & aufgeregt): wos bes do don häh?	(25)
11	Maus (überlegend): Ich habe die Grille zufällig getroffen. Ich bin eine Maus.	
12	*Dann geht die Maus weiter*	
13	MAUS (nett): ich geh dann mal weiter.	
14	Grille rufend: tschüss Maus! <span style="float: right;">пока</span>	(23)

### Zweiter Skriptentwurf

1	*Die Maus wandert und trifft die Gilde Grille*, weil sie sich die Grille hört*	
2	GRILLE (gezischelt): Hallo, Hello, <del>privet</del> <span style="float: right;">привет</span>	(22)
3	Maus (grübelnd): Hallo ich heiße Mina	
4	*Die Grille zeichnet etwas auf die Wand*	
5	Mina (fragend): was soll es sein?	
6	GRILLE (tief): das is a Angst.	



7	*zeigt die Grille*	
8	Andere Grille (aufgerägt): Bonjour, ich eische Moschio	(24)
9	*Alle anderen Grillen rannten schnell zu Mina*	
10	GESCHWISTER (neugierig & aufgeregt): wos bes do don häh?	(25)
11	Maus (überlegend): Ich habe die Grille zufällig getroffen. Ich bin eine Maus.	
12	*Dann geht die Maus weiter*	
13	MAUS (nett): ich geh dann mal weiter.	
14	Grille rufend: tschüss Maus! пока	(23)

### Dritter Skriptentwurf

1	*Die Maus wandert, und trifft die Grille, weil sie die Grille hört*	
2	GRILLE (gezischelt): Hallo, hello, priwet.	(22)
3	MAUS (grübelnd): Hallo, ich heiße Mina.	
4	*Die Grille zeichnet etwas an die Wand*	
5	MAUS (fragend): Was soll es sein?	
6	GRILLE (tief): Das is a Anxt.	
7	*Zeigt die Grille*	
8	ANDERE GRILLE (aufgeregt): Bonjour, ich eische Moschio.	(24)
9	*Alle anderen Grillen rannten schnell zu Mina*	
10	GESCHWISTER-GRILLEN (neugierig & aufgeregt): Wos bes do don, häh?	(25)
11	MAUS (überlegend): Ich habe die Grille zufällig getroffen. Ich bin eine Maus.	
12	*Dann geht die Maus weiter*	
13	MAUS (nett): Ich geh dann mal weiter.	
14	GRILLE (rufend): Tschüss (russisch) Maus!	(23)

### Hundeszene, Erster Skriptentwurf

1	*Die Maus kamm an einem Hund an*	
2	Hund (schnarchent) hoooooööööüü	
3	*Er pustet die Maus weg*	
4	MAUS (laut): Ahhhhhh. bum	
5	*bum*	
6	MAUS (laut): Aua.	
7	*Der Hund wacht auf*	
8	HUND (fragend): что Was ist что тут ac passiert?	(26)
9	Grille (aufregend): Geht es dir gut?	
10	Maus (traurig): Mir tut der Poo weh.	
11	GRILLE (lieblich) alles okay.	
12	HUND (erschrocken): Das tut mir leeeeiidd, sorry	
13	*Die Grille streichelt die Maus*	
14	Billibabbiber (müde: Ihr habt mich auf geweckt.	
15	Hund (lachend): Du hattest doch ein komischen Namen.	
16	Biber (stolz): Ich heiße Bilibabbiber der zweiter vom König Klaus.	
17	MINA (beeindruckt): oh welch eine Ehre Billibabbiber der zweite vom König Klaus	

## Zweiter Skriptentwurf (grüne Farbe unbekannt)

1	*Die Maus kam an einem Hund an*	
2	*Hund schnarcht*	
3	*Maus läuft*	
4	Hund (schnarchend) hooooopüüüü	
5	*Er pustet die Maus weg*	
6	MAUS (laut): Ahhhhhh. bum	
7	*bum*	
8	MAUS (laut): Aua.	
9	*Der Hund wacht auf*	
10	HUND (fragend): что Was ist что passiert?	(26)
11	Grille (aufregend): Geht es dir gut?	
12	Maus (traurig): Mir tut der Po weh.	
13	GRILLE (lieblich) alles okay.	
14	HUND (erschrocken): Das tut mir leeeiidd, sorry	
15	*Die Grille streichelt die Maus*	
16	Billibabbiber (müde): Ihr habt mich auf geweckt.	
17	Hund (lachend): Du hattest doch ein komischen Namen.	
18	Biber (stolz): Ich heiße Bilibabbiber der zweiter vom König Klaus.	
19	MINA (beeindruckt): oh welch eine Ehre Billibabbiber der zweite vom König Klaus	
20	Billibabbiber (fragend): Wie heißt du denn Maus?	
21	Mina (spaßig): Ich heiße Mina Mäuserich vom Küchendorf	
22	BILLIBABBIBER (über- rascht): Wo liegt den Küchendorf?	
23	Mina (kichern): Ganz oben im Norden zwischen Cheddar und Gouda.	
24	*Der Hund die Grille und die Maus lachen fürchterlich*	
25	Mina (lustig): Das war nur ein Spaß, lass dich doch nicht verepeln Biber.	
26	BILLIBABBIBER (be- leidigt): das finde ich überhaupt nicht witzig wie kannst du es wa- gen Prinz Billibabbiber den 2. vom König Klaus zu veräppeln!!!	
27	*Der Billibabbiber stampfte davon*	
28	MINA (enttäuscht): Tschüss Hund tschüss Grille.	
29	*Hund und die Grille winken der Mina noch zu*	

## Dritter Skriptentwurf

1	*Die Maus kam an einem Hund vorbei*	
2	HUND (schnarchend): choooooopüüühhhh.	
3	*Er pustet die Maus weg*	
4	MAUS (laut): AAHHHHH.	
5	*bum*	
6	MAUS (laut): Aua.	
7	*Der Hund wacht auf*	
8	HUND (fragend): Was ist passiert (russisch)?	(26)
9	GRILLE (aufregend): Geht es dir gut?	

10	MAUS (traurig): Mir tut der Po weh.	
11	GRILLE (lieblich): Alles okay?	
12	HUND (erschrocken): Das tut mir leeiid, sorry.	
13	*Die Grille streichelt die Maus*	
14	BILLIBAB-BIBER (müde): Ihr habt mich aufgeweckt.	
15	HUND (lachend): Du hattest doch so einen komischen Namen.	
16	BILLIBAB-BIBER (stolz): Ich heiße Billibab-Biber der zweite vom König Klaus.	
17	MAUS (beeindruckt): Oh welch eine Ehre Billibab-Biber der zweite vom König Klaus.	
18	BILLIBAB-BIBER (fragend): Wie heißt du denn, Maus?	
19	MAUS (spaßig): Ich heiße Mina Mäuserich vom Küchendorf.	
20	BILLIBAB-BIBER (überrascht): Wo liegt denn Küchendorf?	
21	MAUS (kichernd): Ganz oben im Norden zwischen Cheddar und Gouda.	
22	*Der Hund, die Grille und die Maus lachen furchterlich*	
23	MAUS (lustig): Das war nur ein Spaß, lass dich doch nicht so vereppeln Biber.	
24	BILLIBAB-BIBER (beleidigt): Das finde ich überhaupt nicht witzig, wie kannst du es wagen Prinz Billibab-Biber den zweiten vom König Klaus zu vereppeln!!!	
25	*Der Billibab-Biber stampfte davon*	
26	MAUS (enttäuscht): Tschüss Hund, tschüss Grille.	
27	*Der Hund und die Grille winken der Mina noch zu*	
28		
29		

Kleingruppe E (Emil (m), Eduard (e), Erwin (e), Edgar (e))

#### Stinktierszene, Erster Skriptentwurf

1	„Hast du Angst?“ fragte die Maus das Tier, das im hohen herumschnüffelte. „Nein, Angst nicht, aber reichlich Parfum.“ antwortete das Stinktier.	
2	„Hast du Angst?“ fragt die Maus einen Igel, mit dem sie fast zusammen-gestoßen wäre. „Nein weshalb auch? Ich habe sechzehntausen Stacheln, das reicht, verstehst du?“, erwidert der Igel, und ohne eine Antwort abzuwarten, schnappte er nach einem Regenwurm. Geräuschvoll begann er zu kauen. Die Maus hatte er längst vergessen.	
3	MINA begegnet einem Stinktier,* das im hohen Graß herumschnüffelte*	
4	MINA (fragend): „Hast du Angst?“	
5	Stinktier (frech): „Nein, Angst nicht, aber reichlich Parfum.“	
6	*Mina hält sich ein Blatt über den Kopf und rennt weg*	
7	Ata schisch mata at yopnis	(28)
8	*MINA begegnet einen Stinktier,	

	das im hohen Gras herumschnüffelt*	
9	MINA (fragend): Hast du Angst?	
10	STINKTIER 1 (frech): Ata ar meschma mata rtz myupnio	
11	MINA (fragend): Heee wie bitte?	
12	*Ein neues STINKTIER kommt*	
13	STINKTIER 2 (lachend): das ist mein Cousin Georg aus Georgien er sagte: „Nein, Angst nicht, aber reichlich Parfüm	
14	MINA (fröhlich): Tschüss bis zum nächsten mal.	
15	STINKTIER 1 (fröhlich): kagat	(30)
16	STINKTIER 2 Ade	(27)

### Dritter Skriptentwurf

1	*Mina begegnet einem Stinktief, das im hohen Gras herumschnüffelt*	
2	MINA (fragend): Hallo Stinktief, hast du Angst?	
3	STINKTIER 1 (frech): Ata ar meschma mata rtz myupnio.	(29)
4	MINA (fragend): Heeeee, wie bitte?	
5	*Ein neues Stinktief kommt hinzu*	
6	STINKTIER 2 (lachend): Das ist mein Cousin Georg aus Georgien. Er sagte: „Nein, Angst nicht, aber dafür reichlich Parfüm.	
7	*Mina hält sich die Nase zu*	
8	MINA (fröhlich): Tschüss, bis zum nächsten Mal!	
9	STINKTIER 1 (fröhlich): Kagat.	(30)
10	STINKTIER 2 fröhlich): Ade.	(27)

### Igelszene, Erster Skriptentwurf

1	*MINA begegnet im Bayerischen Wald einen Igel*	
2	MINA (fragend fröhlich) Hallo du stacheliger Freund, (fragend) hast du Angst?	
3	Igel (bayerisch) Nein weshalb auch, ich habe sechzehntausend Stacheln das reicht verstehst du?	
4	MINA (enttäuscht) ciao, bis zum nächsten mal.	(34)

### Zweiter Skriptentwurf

1	*MINA begegnet im Bayerischen Wald einen Igel*	
2	MINA (fragend fröhlich) Hallo du stacheliger Freund, (fragend) hast du Angst?	
3	Igel (bayerisch) Nein weshalb auch, ich habe sechzehntausend Stacheln das reicht verstehst du?	
4	MINA (enttäuscht) ciao, bis zum nächsten mal.	(34)
5	Fuiarthy	(33)
6	MINA (fragend) Hallo Stinktief hast du Angst?	
7	MINA: Hallo Igel wie heißt du?	
8	IGEL: I has Dieder.	(31)
9	MINA: Hallo Eichhörnchen.	

### Dritter Skriptentwurf

1	* Mina begegnet im Bayrischen Wald einem Igel*	
2	MINA (fröhlich): Hallo, du stacheliger Freund, wie heißt du?	
3	IGEL (bayrisch): I hoaß Dieder.	(31)
4	MINA (fragend): Haben Igel Ängste? Hast du Angst, Dieter?	

5	IGEL (bayrisch): Nan, weshoalß auch, i hoab sechzehntausend Stoacheln, das reicht auch, verstehst du?	(32)
6	MINA (enttäuscht): Ciao, bis zum nächsten Mal.	(34)
7	IGEL (fröhlich): Pfid di.	(33)

#### Eichhörnchenszene, Zweiter Skriptentwurf

1	*MINA schaut nach oben auf den Baum, und sieht ein Eichhörnchen*	
2	MINA (fragend laut rufend) Moin, hast du Angst?	(35)
3	EICHHÖRNCHEN (erschrocken verwundert): AH, Hallo. Ist da jemand?	
4	MINA (fröhlich) Ja, eine Maus Namens Mina	
5	EICHHÖRNCHEN (verwundert) Hallo MINA, ich habe keine Angst, hast du etwa Angst?	
6	MINA (verzweifelt) Nein ich weiß nicht was Angst ist.	
7	EICHHÖRNCHEN (frech) Ich kann es dir erklären, Aber ich habe keine Zeit.	

#### Dritter Skriptentwurf

1	*Mina schaut nach oben. Auf einem Baum sieht sie ein Eichhörnchen*	
2	MINA (laut rufend/fragend): Mooiiiiiiiiin, hast du Angst?	(35)
3	EICHHÖRNCHEN (verwundert/erschrocken): Ahhh, hallo, ist da jemand?	
4	MINA (fröhlich): Ja, Eichhörnchen. Eine Maus namens Mina.	
5	EICHHÖRNCHEN (verwundert): Hallo Mina, ich habe keine Angst. Hast du etwa Angst	
6	MINA (verzweifelt): Nein, ich weiß nicht was Angst ist.	
7	EICHHÖRNCHEN (frech): Ich kann es dir erklären, aber ich habe keine Zeit.	

#### Kleingruppe F (Frederik (m), Flora (e), Finn (e), Fiona (e))

#### Schildkrötenszene, Erster Skriptentwurf

1	MINA (neugierig): Hallo werter Vierbeiner wie geht es dir denn so? Hattest du schon ein mal Angst?	
2	SCHILDKRÖTE (gelassen): Hallo kleine süße Maus, es gibt verschiedene Ängste: unter anderem Matusphobie Angst vor Regen, knigaphobie Angs vor Büchern, fuegophobie Angst vor Feuer, viereckige Strawberryphobie Angst vor viereckigen Erdbeeren. Igelomosphobie Angst vor stachellosen Igel, Vegieradiphobie Angst vor vegetarischen Radier-Gummis, If you give a mouse a cookie phobie Angst einer Maus einen Keks zu geben	(38)
3	*Die Schildkröte wird von einem ohrenbeuteubenden Quaken unterbrochen*	
4	FRANK (auf fränkisch): G+ Servus ich bin der fröhlich fränkische Frosch Frank. Etz a mol was ganz annersch. Gibt's hier a a U?	(36)
5	*Sein freundlicher Cousin 2. Grades Fred kommt vorbei*	
6	Fred: Hob i do was vo Bier g'hört. Ich griech a a U! Brost!	(37)

7	*Bier ploppt → gluck, gluck vom Bier. Die Frösche hüpfen mit lautem Gepuake davon und Landen im Bach. Platsch	
8	MINA (glücklich) Ich weiß zwar immer noch nicht was Angst ist aber immerhin was ein fränkisches Bier ist.	
9	*Mina verwundert*	
10	die Ängste liebe Schildkröte die du da aufgezählt hast habe ich ja noch nie gehört!?	
11	DIE SCHILDKRÖTE (langsam): Hmm, ja ich weiß diese Ängste gibt es wirklich. Ich habe auch eine Phobie: die Kartal-phobie, Angst vor Adlern. Ich hatte als Kind ein schlimmes Erlebnis mit einem meiner Geschwister. Ein Adler hat es angegriffen und mitgenommen. Jetzt habe ich Angst dass es mir auch passiert.	
12	MINA (mitfühlend): Oh wie schrecklich das tut mir sehr leid.	
13	*Mit lautem gestampfe kommt der Russische Bär vorbei	

## Zweiter Skriptentwurf

1	MINA (neugierig): Hallo werter Vierbeiner wie geht es dir denn so? Hattest du schon ein mal Angst?	
2	SCHILDKRÖTE (gelassen): Hallo kleine süße Maus, es gibt verschiedene Ängste: unter anderem Matusphobie Angst vor Regen, knigaphobie Angs vor Büchern, fuegophobie Angst vor Feuer, viereckige Strawberryphobie Angst vor viereckigen Erdbeeren. Igelomosphobie Angst vor stachellosen Igel, Vegieradiphobie Angst vor vegetarischen Radier-Gummis, If you give a mouse a cookie phobie Angst einer Maus einen Keks zu geben	(38)
3	*Die Schildkröte wird von einem ohrenbe-teubenden Quaken unterbrochen*	
4	FRANK (auf fränkisch): G̃ Servus ich bin der fröhlich fränkische Frosch Frank. Etz a mol was ganz annersch. Gibt's hier a a U?	(36)
5	*Sein freundlicher Cousin 2. Grades Fred kommt vorbei*	
6	FRED: Hob i do wos vo Bier g'hört. Ich griech a a U! Brost!	(37)
7	*Bier ploppt → gluck, gluck vom Bier. Die Frösche hüpfen mit lautem Gepuake davon und Landen im Bach. Platsch*	
8	MINA (glücklich) Ich weiß zwar immer noch nicht was Angst ist aber immerhin was ein fränkisches Bier ist.	
9	*Mina verwundert*	
10	die Ängste liebe Schildkröte die du da aufgezählt hast habe ich ja noch nie gehört!?	
11	DIE SCHILDKRÖTE (langsam): Hmm, ja ich weiß diese Ängste gibt es wirklich. Ich habe auch eine Phobie: die Kartal-phobie, Angst vor Adlern. Ich hatte als Kind ein schlimmes Erlebnis mit einem meiner Geschwister. Ein Adler hat es angegriffen und mitgenommen. Jetzt habe ich Angst dass es mir auch passiert.	
12	MINA (mitfühlend): Oh wie schrecklich das tut mir sehr leid.	
13	*Mit lautem gestampfe kommt der Russische Bär vorbei*	

14	BÄR BERD (brummeint): Priwert, ich bin der Bärtige Bär Bernd. Ist das hier ein Kaffeekränzchen? Ich backe bewundernswertes Brot	(40)
15	SCHILDKRÖTE (belehrend): Nein, lieber Bär das ist kein Kaffeekränzchen. Ich versuche der Maus zu erklären was Angst ist.	
16	BÄR BERND (murmelt): Ohhhh ... skutschna, skutschna wie langweilig ...	(41)
17	*Der Bär Bernd stapft davon*	
18	MINA (erfreut): Das waren alles tolle beegnungen. Ich habe viele neue Tiere kennengelernt. Aber ich muss jetzt weiter die Angst suchen. Tschüss liebe Schildkröte.	
19	SCHILDKRÖTE (verwundert): Wie du gehst schon? Ich kenne doch noch so viele weitere Arten von Angst.	
20	*Die Schildkröte holt tief Luft*	
21	Kaiserslauternphobie, Angst vor dem Fußballverein, pencil phobie Angst vor Stiften, ...	(39)
22	*Die Maus tippelt dann davon*	

### Dritter Skriptentwurf

1	MINA (neugierig): Hallo, werte Vierbeiner! Wie geht es euch denn so? Hattet ihr schon einmal Angst?	
2	SCHILDKRÖTE I (gelassen): Hallo kleine süße Maus, es gibt ganz viele verschiedene Ängste. Unter anderem die Motusphobie - Angst vor Regen, Knigaphobie – Angst vor Büchern, Fuegophobie – Angst vor Feuer, viereckige Strawberryphobie – Angst vor viereckigen Erdbeeren...	(38)
3	*Schildkröte II fällt Schildkröte I ins Wort*	
4	SCHILDKRÖTE II (gelassen): ...Igelomosphobie Angst vor stachellosen Igel, Vegieradiphobie – Angst vor vegetarischen Radiergummis, if you give a mouse a cookie- Phobie – Angst einer Maus einen Keks zu geben, ...	(38)
5	*Schildkröte II wird von einem ohrenbetäubenden Quaken unterbrochen*	
6	FRANK (fränkisch): Servus, i bin der fröhlich fränkische Frosch Frank. Etz a mol was ganz annersch: Gibt's hier a a U?	(36)
7	*sein Cousin Fred kommt hinterher*	
8	FRED (belustigt, fränkisch): Ach wie schee, das ma hier zamma kummen. I bin der freundliche Frosch Fred. Hob I do was vo Bier g´ hört?! I griech a a U! Broooooost!	(37)
9	*Bier ploppt. Gluck, gluck vom Bier. Die Frösche hüpfen mit lautem Gequake davon und landen im Bach. Platsch!*	
10	MINA (glücklich): Ich weiß zwar immer noch nicht wer oder was Angst ist, aber immer hin was ein fränkisches Bier ist.	
11	MINA (verwundert): Aber die Ängste, liebe Schildkröten, die ihr aufgezählt habt, habe ich noch nie gehört?!	
12	SCHILDKRÖTE I (langsam): Hmmm ja, ich weiß, die hören sich alle ein bisschen merkwürdig an. Aber diese Ängste gibt es wirklich. Ich habe auch eine	

	Phobie – die Kartalphobie – Angst vor Adlern. Ich hatte als Kind ein schlimmes Erlebnis mit einem meiner Geschwister. Ein Adler hat es angegriffen und mitgenommen. Jetzt habe ich Angst davor, dass meiner Freundin und mir das Gleiche passiert.	
13	MINA (mitfühlend): Oh wie schrecklich! Das tut mir sehr leid!	
14	*mit lautem Gestampfe kommt ein russischer Bär vorbei*	
15	BÄR BERND (brummelnd): Privet, ich bin der bärtige Bär Bernd aus Russland. Ist das hier ein Kaffeekränzchen? Ich backe bewundernswertes Brot.	(40)
16	KATER KLAUS Miau, Miau! Bei einem Kaffeekränzchen wäre ich auch dabei! Ich bin der kluge Kater Klaus und kann köstlichen Kuchen kreieren.	
17	SCHILDKRÖTE II (belehrend): Nein, lieber Bär, lieber Kater Klaus, das ist kein Kaffeekränzchen. Wir versuchen der kleinen Maus zu erklären was Angst ist.	
18	BÄR BERND (murmelnd): Ohhhh... Skutschna, skutschna! Wie langweilig...	(41)
19	*der Bär Bernd stapft davon*	
20	KATER KLAUS (enttäuscht): Ach, das ist mir auch zu langweilig. Ich beschäftige mich nicht mit solchen banalen Dingen. Dann gehe ich lieber wieder nach Hause und lasse mich weiter kralen. Miau, Miau...	
21	*der Kater Klaus schleicht davon*	
22	MINA (erfreut): Das waren alles tolle Begegnungen. Ich habe viele neue Tiere kennengelernt. Aber jetzt muss ich weiter, um endlich die Angst zu finden. Tschüss liebe Schildkröten.	
23	SCHILDKRÖTE I (verwundert): Wie du willst schon gehen? Wir kennen doch noch sooo viele weitere Arten von Angst.	
24	*Schildkröte II holt tief Luft*	
25	SCHILDKRÖTE II (langsam): Aaaaalso, da gibt es noch die Kaiserslauternphobie – Angst vor dem Fußballverein, Pencilphobie – Angst vor Stiften, ...	(39)
26	*Mina reicht es und sie tippelt schnell davon*	

Gruppe G (Gerda (m), Gabriela (m), Georg (e), Gregor (e))

#### Schlängenszene, Erster Skriptentwurf

1	SCHLANGE (Zischend gefährlich): Hallo, kleine Maus, suchst du was?	
2	*Mina zuckt zusammen, dreht sich um, und schreit laut*	
3	MINA (Panisch): Hilfe! Wer bist du? Ich will zu meiner Mudder!	
4	SCHLANGE (hungrig) Ja appasna	(42)
5	*plötzlich hört Mina Schlangen gezische und dises wird immer lauter*	
6	SCHLANGEN (fröhlich): Kuschat! Kuschat!	(43)
7	*Die drei Schlangen, Dima, Alex und Viktor streiten sich wer die Maus Fressen soll*	
8	DIMA (Gierig): Eta maja Mischka!	(44)
9	Alex schreit wütend das ist meine Maus!	(47)



	(No! That's my mouse!)	
10	Viktor (selbstverliebt): Ich krieg die Maus ich bin der älteste ich bin der beste	
11	*Karol der Oberboss kommt dazu*	
12	KAROL (wütend): Hey-Hey! Was ist den hier los?!	
13	MINA (flüstert): Jetzt ist die der Zeit- Punkt um abzuhausen.	
14	Karol (fragend hinterlistig): Ti sto bajischa?	(45)
15	MINA (Stottert ängstlich): Ja ich habe die Angst gefunden. Aber du wirst mich nicht kriegen weil ich jetzt wegrennen werde !!!	
16	Karol (Außer atem sauer): <del>du kriegst mich nicht</del> du entkommst mir nicht Ti Malinkaja Mischka.	(46)
17	MINA (singt): Haha du kriegst mich <del>mir</del> nicht ich bin schon zuhause	
18	Karol (wütend außeratem): Du miese Maus!!!	

### Zweiter Skriptentwurf

1	SCHLANGE (Zischend gefährlich): Hallo, kleine Maus, suchst du was?	
2	*Mina zuckt zusammen, dreht sich um, und schreit laut*	
3	MINA (Panisch): Hilfe! Wer bist du? Ich will zu meiner Mudder!	
4	SCHLANGE (hungrig) Ja appasna	(42)
5	*plötzlich hört Mina Schlangen gezische und dieses wird immer lauter*	
6	SCHLANGEN (fröhlich): Kuschat! Kuschat!	(43)
7	*Die drei Schlangen, Dima, Alex und Vik- tor streiten sich wer die Maus Fressen soll*	
8	DIMA (Gierig): Eta maja Mischka!	(44)
9	Alex (schreit {wütend): dDas ist meine Maus! (No! That's my mouse!)	(47)
10	Viktor (selbstverliebt): Ich krieg die Maus ich bin der älteste ich bin der beste	
11	*Karol der Oberboss kommt dazu*	
12	KAROL (wütend): Hey-Hey! Was ist den hier los?!	
13	MINA (flüstert): Jetzt ist der Zeit- Punkt um abzuhausen.	
14	Karol (fragend hinterlistig): Ti sto bajischa?	(45)
15	MINA (Stottert ängstlich): Ja ich habe die Angst gefunden. Aber du wirst mich nicht kriegen weil ich jetzt wegrennen werde !!!	
16	(Getippel)	
17	Karol (Außer atem sauer): <del>du kriegst mich nicht</del> du entkommst mir nicht Ti Malinkaja Mischka.	(46)
18	MINA (singt): Haha du kriegst mich <del>mir</del> nicht ich bin schon zuhause	
19	Karol (wütend außeratem): Du miese Maus!!!	

### Dritter Skriptentwurf

1	SCHLANGE (gefährlich zischend): Hallo, kleine Maus, suchst du was?	
2	*Mina erschreckt sich, zuckt zusammen und schreit ganz laut*	

3	MINA (panisch): Hilfe! Wer bist du? Ich will zu meiner Mudder!	
4	SCHLANGE (hungrig): Ja appasna.	(42)
5	* Plötzlich hört Mina Schlangen zischen und diese werden immer lauter*	
6	SCHLANGEN (fröhlich): Kuschat! Kuschat!	(43)
7	*Die drei Schlangen Dima, Alex und Viktor streiten sich, wer die Maus fressen darf*	
8	DIMA (gierig): Eta maja Mischka!	(44)
9	ALEX (schreit wütend): No! That ' s my mouse!	(47)
10	VIKTOR (selbstverliebt): Ich krieg die Maus. Ich bin der älteste und der beste!	
11	*Karol der Oberboss kommt dazu*	
12	KAROL (wütend): Hey! Ruhe! Was ist denn hier los?!	
13	MINA (flüsternd): Jetzt ist der Zeitpunkt, um abzuhausen.	
14	KAROL (hinterlistig fragend): Ti sto bajischa?	(45)
15	MINA (stotternd, ängstlich): Ja, ich habe die Angst gefunden. Aber du wirst mich nicht kriegen, weil ich jetzt wegrennen werde!	
16	*Mina rennt ganz schnell weg und Karol verfolgt sie. Die anderen drei Schlangen sind immer noch in ihren Streit vertieft und bekommen davon nichts mit*	
17	KAROL (außer Atem, sauer): Du entkommst mir nicht, Ti Malinkaja Mischka.	(46)
18	*Mina rennt immer schneller und schneller und erreicht endlich ihr Mauseloch*	
19	MINA (singt): HAHA, du kriegst mich nicht! Ich bin schon zuhause!	
20	KAROL (wütend, außer Atem): Du miese Maus!!!	

#### Pinguinszene, Zweiter Skriptentwurf

1	*Die Maus zieht weiter und trifft auf einen Pinguin*	
2	MAUS (Neugierig): Hast du Angst ?!	
3	Pinguin (überrascht): Neeeee	
4	Maus: Wiesoden? Wie-so denn	
5	Pinguin: Weil ich kein Schisser bin! Ich schwimme jeden Tag mit vielen Haien im Meer in Alaska und bin auf Futtersuche!	
6	Maus (beeindruckt) WOW! Du scheinst ja wirklich keine Angst zu haben.	
7	Pinguin: Ja! Aber ich muss jetzt leider los Tschüss.	
8	*Die Maus hörte nur noch ein Platschen*	
9	Maus: TSchüss	
10	*Die Maus zieht weiter um nach der Angst zu suchen*	

#### Dritter Skriptentwurf

1	*Die Maus zieht weiter und trifft auf einen Pinguin*	
2	MAUS (neugierig): Hast du Angst?!	
3	PINGUIN (überrascht): Neeeee	
4	MAUS: Wieso denn?	
5	PINGUIN: Weil ich kein Schisser bin! Ich schwimme jeden Tag mit vielen Haien im Meer in der Antarktis und bin auf Futtersuche.	
6	MAUS (beeindruckt): WOW! Du scheinst ja wirklich keine Angst zu haben.	
7	PINGUIN: Ja, aber ich muss jetzt leider los. Tschüss.	
8	* Die Maus hört nur noch ein Platschen*	
9	MAUS: Tschüss.	
10	* Die Maus zieht weiter, um nach der Angst zu suchen*	

9.2 Lerntagebuch

Wir gestalten ein Hörspiel

Lerntagebuch

vom

Station 1. Das bin ich

a) Diese Sprachen spreche ich:	..... ..... ..... .....
b) Deutsch lerne und spreche ich, seit ich ..... Jahre alt bin.	..... ..... .....
c) In diesen Sprachen kann ich mit meinen Freunden ein Spiel spielen:	..... ..... .....
d) In diesen Sprachen kann ich jemandem den Weg erklären:	..... ..... .....
e) In diesen Sprachen kann ich mit meinen Freunden über meine Hausaufgaben sprechen:	..... ..... .....
f) In diesen Sprachen spreche ich mit meinen Mitschülern in der Schule:	<input type="checkbox"/> Ich spreche mit ihnen nur auf Deutsch. <input type="checkbox"/> Ich spreche mit ihnen auch in diesen Sprachen: .....
g) In diesen Sprachen spreche ich mit meinen Freunden in meiner Freizeit:	<input type="checkbox"/> Ich spreche mit ihnen nur auf Deutsch. <input type="checkbox"/> Ich spreche mit ihnen auch in diesen Sprachen: .....

# Station 2 Hörspiel

<p>a) Ein Hörspiel:  <input type="checkbox"/> Ich weiß, was ein Hörspiel ist, (Schreibe Hörspiel-Titel auf, die du kennst!)  .....  <input type="checkbox"/> Ich höre manchmal Hörspiele.  <input type="checkbox"/> Ich weiß nicht, was ein Hörspiel ist.</p>	
<p>b) In der Schule haben wir schon einmal ein Hörspiel angehört:</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja, es heißt:  .....  <input type="checkbox"/> Nein.</p>
<p>c) Ich habe schon einmal ein Hörspiel gehört, das es auch in anderen Sprachen als Deutsch gibt.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja, es heißt:  .....  <input type="checkbox"/> Nein.</p>
<p>d) Ich habe schon einmal ein Hörspiel gehört, in dem mehrere Sprachen vorkommen.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja, es heißt:  .....  <input type="checkbox"/> Nein.</p>
<p>e) Ich würde gerne ein Hörspiel hören, in dem mehrere Sprachen vorkommen.</p>	<p>Weil:  <input type="checkbox"/> Ja  .....  <input type="checkbox"/> Nein  .....</p>
<p>f) Ich habe schon einmal Tonaufnahmen von meiner Stimme gemacht.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja, in der Schule.  <input type="checkbox"/> Ja, in meiner Freizeit.  <input type="checkbox"/> Nein.</p>

2

# Station 3 Vorbereitungen

<p>a) Wenn ich einen Text schreiben will, denke ich manchmal in anderen Sprachen darüber nach.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja  <input type="checkbox"/> Nein</p>
<p>b) In der Schule schreibe ich Texte auch in anderen Sprachen als Deutsch.</p>	<p><input type="checkbox"/> Nein, ich schreibe meine Texte nur auf Deutsch.  <input type="checkbox"/> Ja, und zwar in diesen Sprachen:  .....</p>
<p>c) Mein Lehrer lobt mich dafür.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja  <input type="checkbox"/> Nein</p>
<p>d) Wenn wir in der Schule in Gruppen arbeiten, spreche ich mit meinen Mitschülern nicht nur auf Deutsch.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja, ich spreche mit ihnen auch in diesen Sprachen:  .....  <input type="checkbox"/> Nein, ich spreche mit ihnen nur Deutsch.</p>
<p>e) Ich habe schon einmal einen Text gemeinsam mit Mitschülern geschrieben.</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja  <input type="checkbox"/> Nein</p>
<p>f) Es ist leichter für mich, einen Text zu schreiben, wenn ich mit meinen Mitschülern zusammenarbeite.</p>	<p>Weil:  <input type="checkbox"/> Ja  <input type="checkbox"/> Nein  .....</p>

3

#### Station 4: Wir schreiben ein Skript

1) Ideen für den Text gemeinsam in der Gruppe mit einer Mind-Map vorbereiten

a) Es war leichter für mich die <b>Mind-Map</b> zu gestalten, weil wir gemeinsam mit der Gruppe überlegen konnten.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
b) Gemeinsam zu überlegen hat mir dabei geholfen, auf <b>Ideen zu kommen</b> .	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
c) Gemeinsam zu überlegen hat mir dabei geholfen, <b>mehr Eigenschaften</b> für ein Tier zu bestimmen.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
d) Gemeinsam zu überlegen hat mir dabei geholfen, mir <b>Ziele</b> für meinen Text zu überlegen.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
e) Gemeinsam zu überlegen hat mir dabei geholfen, mich zum Schreiben zu <b>motivieren</b> .	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

4

2) Den Text gemeinsam in der Gruppe schreiben

a) Es war leichter für mich einen Text zu schreiben, weil wir gemeinsam mit der Gruppe überlegen konnten.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
b) Es hat mir dabei geholfen, die Wörter richtig zu schreiben.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
c) Es hat mir dabei geholfen, die Wörter in der richtigen <b>Reihenfolge</b> zu schreiben.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
d) Es hat mir dabei geholfen, die <b>Regeln</b> für ein <b>Hörspielskript</b> zu beachten.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
e) Es hat mir dabei geholfen, <b>meine Ideen</b> aufzuschreiben.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
f) Es hat mir dabei geholfen, meine Ideen zu <b>verbessern</b> .	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
g) Es hat mir dabei geholfen, <b>passende Wörter</b> zu finden.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
h) Es hat mir dabei geholfen, auch an den <b>Leser meines Textes zu denken</b> .	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
i) Es hat mir dabei geholfen, meinen Text <b>verständlicher</b> zu formulieren.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
j) Diese Sprachen haben wir im Text verwendet: ..... ..... .....	

5

### 3) Den Text gemeinsam in der Gruppe überarbeiten

a) Es war leichter für mich einen Text zu überarbeiten, weil wir gemeinsam mit der Gruppe überlegen konnten.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
b) Es hat mir dabei geholfen, Rechtschreibfehler zu entdecken.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
c) Es hat mir dabei geholfen, passende Wörter zu finden.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
d) Es hat mir dabei geholfen, Textstellen zu finden, die der Leser nicht verstehen könnte.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
e) Es hat mir dabei geholfen, den Text verständlicher zu gestalten.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
f) Es hat mir dabei geholfen, mich an die Regeln für ein Hörspielskript zu erinnern.	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

6

### Station 5: Abschluss – Wir gestalten unser Hörspiel

a) Erkläre einem Freund, was ein Hörspiel ist:	
<input type="checkbox"/> ja	Weil: .....
<input type="checkbox"/> nein	Weil: .....
b) Ich würde gerne ein Hörspiel hören, in dem mehrere Sprachen vorkommen.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
c) Wenn ich einen Text schreiben muss, denke ich manchmal in anderen Sprachen darüber nach.	
<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
d) In der Schule schreibe ich Texte auch in anderen Sprachen als Deutsch.	
<input type="checkbox"/> Ja, und zwar in diesen Sprachen: .....	
<input type="checkbox"/> Nein, ich schreibe meine Texte nur auf Deutsch.	
e) Gemeinsam einen Text zu schreiben war ...	
<input type="checkbox"/> eine schöne Erfahrung. <input type="checkbox"/> keine schöne Erfahrung.	
f) Diese neuen Erfahrungen habe ich gemacht:	
a) Das hat mich besonders interessiert:	
h) Im Projekt habe ich gelernt, dass ....	

7



Die Studie untersucht die für die kollaborative Transformation eines Bilderbuchs in ein Hörspiel notwendigen Kompetenzen von Grundschüler\*innen. Sie fokussiert ein Unterrichtsszenario, in dem eine vierte Klasse das Bilderbuch „Hast du Angst?“, fragte die Maus von Rafik Schami und Kathrin Schärer (2013) adaptiert. Dabei stehen die Themengebiete Hörspiel, Mehrsprachigkeit und gemeinsames Schreiben, die im Rahmen solch einer eigenen Hörspielproduktion sinnvoll verknüpft werden sollen, im Vordergrund.

Um die literatur- und sprachdidaktischen Potenziale einer solchen Arbeitsweise aufzuzeigen, wird ein Unterrichtskonzept erarbeitet, in dem solch eine Hörspielproduktion in einer mehrsprachigen Lerngruppe anzusiedeln ist.

Im Rahmen der Untersuchung werden die entstandenen Textprodukte der Schüler\*innen analysiert und ausgewertet. Als Untersuchungsschwerpunkte fungieren hierbei neben der Umsetzung der für die Lernenden neuen Textsorte Hörspielskript auch die Textkompetenz, die sich in der Berücksichtigung der Rezipierenden im Textprodukt zeigt. Da die Lernenden in ihren Skripten andere Sprachen bzw. Sprachvarietäten einbringen durften, werden darüber hinaus diese mehrsprachigen Passagen untersucht und systematisiert.



ISBN 978-3-86309-929-9



9 783863 099299

[www.uni-bamberg.de/ubp](http://www.uni-bamberg.de/ubp)