

FACHDIDAKTISCHE ASPEKTE EINES HÖRSPIEL- PRODUKTION IN MEHRSPRACHIGEN LERNGRUPPEN

Laura Mogl
Universität Bamberg | laura.mogl@uni-bamberg.de

ABSTRACT (DEUTSCH)

Die Berücksichtigung von Herkunftssprachen auch im Deutschunterricht wird nicht nur von Vertreter*innen der Mehrsprachigkeitsforschung verstärkt gefordert. Gerade in einem medienintegrativen Unterricht können mithilfe des multimodalen Erzählens einige Lernchancen geschaffen werden, die auch die sprachliche Heterogenität der Lernenden integriert. Insbesondere auditive Medien eignen sich hierfür, denn sie bergen nicht nur literatur-, sondern auch sprachdidaktische Potenziale. Der Beitrag möchte untersuchen, wie mithilfe der Produktion des multimodalen Mediums Hörspiel in einem medienintegrativen Deutschunterricht der Grundschule nicht nur die Anbahnung einer multimodalen Kompetenz verfolgt, sondern auch die Mehrsprachigkeit gewinnbringend genutzt werden kann. Eine Forschungsperspektive ergibt sich zum einen aus Fragebögen, die in Form eines Lerntagebuches Daten zur Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sowie deren Erfahrungen mit dem gemeinsamen Schreiben und mit dem Medium Hörspiel ermitteln. Zum anderen bieten die Skripte der Schüler*innen eine Basis für die Untersuchung.

Wichtiger Hinweis: Dieser Artikel beinhaltet zwei Hörbeispiele, die nur nach einem Download in bzw. mit bestimmten Readern (wir empfehlen den [Acrobat Reader](#), kombiniert mit dem [Adobe Flash Player](#)) aktiviert bzw. angehört werden können.

SCHLAGWÖRTER

— HÖRSPIELPRODUKTION — MEHRSPRACHIGKEIT — MULTIMODALITÄT

ABSTRACT (ENGLISH)

Didactic aspects of a radio drama in multilingual learning groups

Not only do representatives of multilingualism research increasingly call for the consideration of native languages in German lessons. Especially when media form an integral part of a lesson, multimodal storytelling can create learning opportunities that also integrate the linguistic heterogeneity of the learners. Audio media are particularly suitable for this, because they do not only contain literary but also linguistic didactic potential. The article investigates how, with the help of the production of the multimodal medium of radio play, in a media-based German lesson at German primary school, the initiation of multimodal competences can be pursued and, at the same time, multilingualism can also be used profitably. On the one hand, the research perspective considered here results from questionnaires which, in the form of a learning diary, determine data on the multilingualism of the students and their experiences with collaborative writing and with the medium of radio play. On the other hand, the students' scripts provide a basis for the investigation.

KEYWORDS

— RADIO DRAMA PRODUCTION — MULTILINGUALISM — MULTIMODALITY

1 — ANBAHNUNG EINER MULTIMODALEN KOMPETENZ IN MEHRSPRACHIGEN LERNGRUPPEN – EINE EINLEITUNG

„in einem hörspiel reden Menschen miteinander und es ist musik dabei auf einer CD.“ (Ergebnisse aus dem Lerntagebuch der Schüler*innen)¹

Dieser Lernende einer vierten Klasse spricht bereits die multimodale Beschaffenheit des Mediums Hörspiel an, indem er zum Ausdruck bringt, dass hier unterschiedliche Zeichensysteme Anwendung finden: Das Hörspiel kombiniert unter anderem die beiden Modi gesprochene Sprache und Musik. Modus wird „[...] im Folgenden verstanden als einer der fünf Kommunikationsträger gesprochene und geschriebene Sprache, stehendes und bewegtes Bild sowie Audio (incl. Musik und Geräusch).“ (Schmitz 2016, 331) Multimodales Erzählen findet jedoch in der Primarstufe sowie in einem Unterricht, der auch die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen berücksichtigen möchte, bisher nur wenig Beachtung. Das ist sehr verwunderlich, denn gerade multimodale Medien bieten das Potenzial, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen (auch in eigenen Texten) sichtbar zu machen und somit sinnvoll zu nutzen, weil die Lernenden nicht nur auf ihnen bekannte multimodale Vorbilder (in Filmen, Hörspielen oder anderen Medien) zurückgreifen können, die oftmals in der einen oder anderen Weise mehrsprachig sind, sondern die Mündlichkeit, die beim Hörspiel wichtig ist, auch Zweitsprachenkompetenzen herausfordert, die nicht in die Schriftlichkeit reichen. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht deswegen ein Projekt, das die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen einer vierten Klasse während der Produktion eines eigenen Hörspiels aufgreift.²

Hinsichtlich des Mehrsprachigkeitsbegriffes folge ich den Vertreter*innen der Mehrsprachigkeitsforschung, die eine weitere Definition von Mehrsprachigkeit präferieren. Ich verweise in diesem Zusammenhang beispielsweise auf Lüdi (1996), Sarter (2013) oder Riehl (2014). Mehrsprachige Lerngruppen zeichnen sich in dieser Perspektive vor allem dadurch aus, dass mehrere Herkunftssprachen in einem Klassenzimmer vorhanden sind, jedoch sollte auch die innere Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden, um eine breite Sprachenvielfalt einzubeziehen. Die vierte Klasse, in der das Hörspielprojekt durchgeführt wurde, besteht aus insgesamt 27 Kindern. 13 dieser Lernenden sprechen aufgrund ihrer Familiengeschichte neben dem Deutschen auch eine andere Sprache.

Indem die Schüler*innen ein Bilderbuch in ein Hörspiel transformieren, achten sie konkret auf die unterschiedlichen Zeichenressourcen der beiden multimodalen Medien und erarbeiten sich erste Schritte auf dem Weg zu einer multimodalen Kompetenz. Ich orientiere mich hierfür an den Ausführungen Stöckls (2010), der unter dem Begriff *Multimodalität* „Texte und kommunikative Handlungen [versteht], die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten“ (Stöckl 2010, 45). Diese „semiotischen Gesamttexte“ sowohl verstehen als auch produzieren zu können, erfordere eine „multimodale Kompetenz“ (ebd.). Dabei werden die „verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionale[n] Ganzen“ (ebd.) integriert. Folgt man den Ausführungen Stöckls, so lässt sich *Multimodalität* als eine gesamt-kulturelle Kompetenz und eine individuelle Intelligenz“ (ebd.: 47)

¹ Zur Erstellung dieses Beitrages verwende ich Datenmaterial, das ich im Rahmen meines Dissertationsprojektes erhebe. Die Texte der Schüler*innen werden im ganzen Beitrag wortwörtlich übernommen, ohne sie sprachlich zu korrigieren.

² Die Hörspieladaption der Klasse *Die kleine Maus, die die Angst suchte* kann abgespielt werden unter <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/lehrstuhlteam/laura-mogl/projekt-wir-gestalten-ein-hoerspiel/>

beschreiben. Erkennbar wäre diese am „Erschließen von Sinn durch ‚Transkribieren‘, d.h. Kommentieren, Erklären oder Paraphrasieren von Botschaften eines Zeichensystems/Mediums durch ein anderes“ (ebd.).

Transformieren die Lernenden selbst ein Bilderbuch in ein Hörspiel, müssen sie unterschiedliche Zeichensysteme durchdringen und in ihrem eigenen Produkt einsetzen. Während dieses Prozesses ergeben sich mehrere Lerngelegenheiten: Die Lernenden entdecken die jeweiligen Zeichensysteme des Bilderbuches und überlegen gemeinsam, wie diese in eine akustische Form übertragen werden können. Diese Transformation gelingt jedoch nur, wenn die Schüler*innen zunächst das Zusammenspiel von Bild und Text im Bilderbuch nachvollziehen und verstehen können. Durch die Überführung in ein auditives Format demonstrieren die Lernenden somit ein Verständnis der Narration im Bilderbuch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bestandteile.

Es geht u.a. darum, durch [...] mediales Adaptieren von Literatur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, zum differenzierten Umgang mit künstlerischen Ausdrucksformen zu befähigen und gestalterisch-ästhetisches Handeln anzuregen. (Abraham 2018, 27)

Dieses gestalterisch-ästhetisches Handeln wird in mehrsprachigen Lerngruppen wohl anders aussehen als in einsprachigen. Im spezifisch mehrsprachigen Adaptionsprozess zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Multimodalität des Handelns und der Mehrsprachigkeit der Handelnden. Es stellt sich nun die Frage, ob die Produktion eines eigenen Hörspiels dazu geeignet ist, den Schüler*innen wichtige Grundlagen für das Erlangen einer auf solches Handeln gerichteten Kompetenz zu vermitteln. Darüber hinaus wird untersucht, ob und auf welche Weise die Lernenden die in der Klasse vorliegende Mehrsprachigkeit in ihre Textprodukte integrieren. Um dies zu untersuchen, ist der Beitrag folgendermaßen gegliedert: Im ersten Teil werden zunächst die beiden Medien Bilderbuch und Hörspiel hinsichtlich ihrer multimodalen Beschaffenheit untersucht (2). Im Anschluss daran stelle ich Überlegungen dazu an, wie mit der Produktion eines eigenen Hörspiels die multimodale Kompetenz angebahnt werden kann (3), um in einem weiteren Schritt exemplarische Hörspielskripte der Lernenden hinsichtlich der Integration mehrsprachiger Elemente sowie der Integration multimodaler Zeichensysteme zu untersuchen (4).

2 — HÖRSPIELPRODUKTION IN EINER MEHRSPRACHIGEN LERNGRUPPE

2.1 — MEDIUM ALS ADAPTIVE VORLAGE: DAS BILDERBUCH

Das Bilderbuch kann als „eine spezielle Untergattung der Kinderliteratur [bezeichnet werden], die [...] sich durch eine enge Wechselbeziehung von Bild und Text auszeichnen“ (Thiele 2003, 71). Somit erhält der Rezipierende die Informationen über eine „Kombination aus bildlichen und verbalen Codes, die in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen“ (Staiger 2019, 14). Da das Erzählen auf diese Weise sowohl im Text als auch mithilfe des Bildes stattfindet, ermöglicht das Medium mehrsinnliche Zugänge. Diese Multimodalität (vgl. u.a. Staiger 2019, 14; Naugk et al. 2016, 161) gewährleistet eine breitere Zugänglichkeit, die auch Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende unterstützt. Staiger (2019) betont, dass „der Lese pfad“ (Staiger 2019, 15) in-

dividuell gewählt werden kann, indem der Lesende zwischen Bild und Text hin- und herwechselt. „[D]ie Bilderbücher in ihrer Ganzheit“ (Staiger 2019, 14) erschließt sich der Rezipierende durch die Kombination jener Komponenten. Um diese multimodale Gestaltung des Mediums zu erfassen, entwickelt Staiger ein fünfdimensionales Analysemodell, mit dessen Hilfe die Zeichensysteme des Bilderbuches und deren Zusammenwirken fokussiert und dadurch konkretisiert werden.

Als adaptive Vorlage im Projekt fungiert das 2013 erschienene Bilderbuch *„Hast du Angst“, fragte die Maus* von Rafik Schami und Kathrin Schärer. Rafik Schami ist vor allem für seine interkulturellen Werke bekannt, in denen er vielseitige Themen aufgreift. In jenem Bilderbuch thematisiert er die Emotion Angst in ihren Facetten. Die Heldin, die kleine Maus Mina, weiß jedoch nicht, was Angst ist. Nachdem ihre Familie ihr keine zufriedenstellende Antwort geben kann, begibt sie sich auf die Suche nach der Angst. Auf ihrer Reise begegnet sie den unterschiedlichsten Tieren. Alle versuchen ihr zu helfen, doch ohne Erfolg. Erst als die Schlange auftaucht, findet Mina die Angst.

Das Bilderbuch eignet sich in besonderem Maße als Adaptiongrundlage, da es den Lernenden ausreichend Spielraum lässt in der Gestaltung eines Hörspiels, das die unterschiedlichen Sprachen der Klasse berücksichtigen kann (aber nicht muss). So kann der Handlungsort weder mithilfe der Bild- noch mit der Textebene genau festgelegt werden, wodurch sich eine kulturelle Zuordnung offen gestaltet. Lediglich durch die unterschiedlichen Tiere werden mehrere Orte suggeriert. Dies bietet die Möglichkeit, mehrere Sprachen in die Hörspieladaption zu integrieren, da durch die handelnden Tiere mehrere Erdteile involviert werden (z.B. Löwe, Nilpferd, Grille, Schildkröte, Hund etc.). Darüber hinaus wird das Geschehen sowohl durch eine Erzählinstanz als auch mittels der Figurenrede erzählt. Dies bietet ein entscheidendes Potenzial für die spätere Adaption, da die Lernenden sich entscheiden, wie sie mit dieser Erzählinstanz umgehen: Führen sie diese fort, indem sie ihr eine eigene Stimme geben, oder erzählen sie das Geschehene ausschließlich über die Figurenrede? Gefühle sowie die Stimmungen in der Erzählung werden durch die Bildgestaltung unterstützend dargestellt. Komplementärfarben – wie z.B. ein roter Hintergrund hinter der grünen Schlange – verstärken Konfliktsituationen und unterstreichen die jeweilig transportierte Atmosphäre der unterschiedlichen Szenen. Das Zusammenspiel von Bild und Text bietet somit eine anregende Grundlage zur Transformation in ein ausschließlich akustisches Medium. Im Transformationsprozess kommt sowohl die multimediale Kompetenz als auch die Mehrsprachigkeit der Akteur*innen zum Ausdruck.

2.2 — DAS MEDIUM ALS ADAPTIVES PRODUKTIONSZIEL: DAS HÖRSPIEL

Während das Bilderbuch das Verhältnis von Bild und Text fokussiert, steht im Hörspiel das Verhältnis von Text, Geräusch und Musik im Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Schrödel / Geist 2018, 152). Hierunter fallen u.a. die Zeichensysteme *„Sprache, Stimme, Geräusch, Musik, Stille, Blende, Schnitt, Mischung, Stereophonie, elektroakustische Manipulation und Originalton“*³ (Huwiler 2005, 57). Mildorf (2017) beschreibt

³ Musik wird nicht immer als Zeichensystem eingestuft (vgl. u.a. Schmitt 2012, 37f.).

diese auditiven Erzählungen als multimodal, da zwei oder mehr dieser akustischen Mittel im Hörprodukt kombiniert werden (vgl. Mildorf 2017, 63). Auch Stöckl (2010) verweist auf die unterschiedlichen Zeichentypen und deren Kombination, denn „Radiotexte integrieren gesprochene Sprache, Geräusche und Musik“ (Stöckl 2010, 45).

Fungiert ein literarisches Printmedium als adaptive Vorlage für ein Hörspiel, findet ein „Medienwechsel von der Schriftlichkeit zur mediatisierten Mündlichkeit statt“ (Pross 2013, 389). Obwohl die Sprache als gemeinsames Element beider Medien fungiert (vgl. Maubach 2019, 104), wird diese im Hörmedium im Gegensatz zum Bilderbuch nicht mehr medial schriftlich, sondern medial mündlich genutzt, weshalb die Stimme in den Vordergrund tritt (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). Durch den Einsatz von Sprache sowie mithilfe der Erzähltechniken des Hörspiels (u.a. Einsatz von Stimme, Musikelemente, Geräuschkollagen oder Lautstärke) (vgl. Mahne 2007, 109) gelingt die Gestaltung der ‚inneren Bühne‘ für den Hörenden.

Gestaltet man mit Schüler*innen ein Hörmedium nach einem Bilderbuch, so kann dies auf unterschiedliche Weise geschehen. Maubach (2019) erarbeitet eine Typologie, die Hörmedien nach Bilderbüchern als Adaptionsvorlagen unterscheidet, indem er den Grad der Veränderung des Textes sowie das Verhältnis zwischen den verbalen und non-verbalen Zeichen berücksichtigt. So gelingt es ihm, drei Adaptionstypen zu differenzieren. In der (szenischen) Lesung (1) bleibt der Originaltext des Bilderbuches erhalten, es sind jedoch kleine Änderungen möglich. Geräusche und Musik treten hier nur vereinzelt und illustrativ auf, der einzelne Sprecher kann durch den bewussten Einsatz der Stimme einen szenischen Eindruck erwecken, indem er diese beispielsweise verstellt. Die geschlossene Adaption (2) lässt ebenfalls nur kleine Änderungen des Originaltextes zu, jedoch werden die Rollen von verschiedenen Sprechern verkörpert. Die Bilder des Bilderbuches werden aufgegriffen, indem sie mithilfe der verfügbaren akustischen Zeichen umgesetzt werden. Geräusche und Musik erhalten somit eine bedeutungstragende Rolle und sind gleichwertig zum gesprochenen Wort einzustufen, da sie einen entscheidenden Beitrag zur Vermittlung von Informationen leisten. In der offenen Adaption (3) kommt schließlich die etablierte Hörspieldramaturgie zum Tragen. Der Text des Bilderbuches wird verändert, indem z.B. Dialoge oder sogar neue Handlungselemente hinzugefügt werden. Es besteht zudem die Möglichkeit, die Vorlage multimodal zu erweitern, indem beispielsweise Lieder eingefügt werden. Geräusche und Musik sind somit ein wichtiger Bestandteil. Das aufgrund der auditiven Gestaltung bedingte Fehlen der piktoralen Ebene kann in diesem Adaptionstypus am einfachsten kompensiert werden. Hierzu werden zentrale Informationen der Bilder beispielsweise durch Geräusche oder Musik sowie durch die Figurenrede geschildert (vgl. Maubach 2019, 105-109).

Für das Projekt wurde die offene Adaptionsform 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 musikalische Ergänzungen sowie weitere Rollen berücksichtigt werden können.

Auf dem Markt finden sich mehrere Leitfäden zur Hörspielproduktion in der Schule. Besonders ausführlich ist dabei die Handreichung von Baader (2016). Sie beschreibt unterschiedliche Schritte, die vollzogen werden müssen, um mit Schüler*innen ein eigenes Hörspiel zu erarbeiten. Nach einer anfänglichen Ideensammlung erarbeiten sich die Lernenden zunächst ein Hörspielskript, um im Anschluss daran die Sprechrollen zu verteilen. Nach der Aufnahme des Hörspiels werden die unterschiedlichen Szenen geschnitten und gemixt, um zu einem fertigen Produkt zusammengefügt zu werden. Obwohl Baader in ihrer Planung nicht auf eine literarische Vorlage zurückgreift, bietet diese Handreichung eine sinnvolle Orientierung.

3 — HÖRSPIELPRODUKTION ZUR ANBAHNUNG EINER MULTIMODALEN KOMPETENZ

Wie bereits eingangs erläutert, beinhaltet eine multimodale Kompetenz „das Erschließen von Sinn durch ‚Transkribieren‘, d.h. Kommentieren, Erklären oder Paraphrasieren von Botschaften eines Zeichensystems/ Mediums durch ein anderes“ (Stöckl 2010, 47). Dieser Grundgedanke wird im Projekt aufgegriffen: Die Schüler*innen transformieren ein Bilderbuch in ein Hörspiel. Sie vertiefen dabei den Inhalt des Bilderbuches und überführen diesen in das ausschließlich akustische Medium Hörspiel. Im Unterricht reduziert sich der Umgang mit einem Bilderbuch meist lediglich auf die Beschreibung der Bilder. Schrödel und Geist (2018) stellen fest, dass diese zwar als Einstieg dienen kann, jedoch nicht ausreicht, um die Bilder verstehen und unabhängig vom Text interpretieren zu können. Transformieren die Lernenden die Bilder sowie den Schrifttext nun in das Hörspiel, müssen sie die Bilder stärker durchdringen. Die Lernenden schulen ihre Wahrnehmung sowie ihre Imagination, indem sie bewusst auf den Hintergrund des Bildes oder die Farben achten, um die Stimmung einer Szene ergänzend zum Text zu erfassen (vgl. Schrödel / Geist 2018, 154). Maubach (2019) verweist in diesem Zusammenhang auf das „synästhetische Wechselspiel“ (Maubach 2019, 111), das entsteht, sobald Bilder in die akustischen Zeichen Stimme, Geräusche und Musik transformiert werden, ohne dass eine Erzählinstanz oder zusätzliche Dialoge den Inhalt vermitteln. Stöckl führt weiterhin aus, dass „Multimodalität [...] eine Regeln folgende und Muster bildende semiotisch-kognitive Aktivität in der Produktion und im Verstehen von Texten“ (Stöckl 2010, 47) sei. Um dies schriftlich zu planen, erarbeiten sich die Schüler*innen zunächst Darstellungsmöglichkeiten zur Gestaltung eines Hörspielskriptes. Das Hörspiel kann als „mimetisch-narrativer“ Text beschrieben werden (Schmid 2014, 8), da nicht mehr auf eine epische, sondern dramatische Weise erzählt wird. Charakteristisch für einen dramatisch gestalteten Text ist, dass „die Erzählinstanz in den Hintergrund tritt“ (Müller 2012, 130) und die Bühne dem Dialog überlässt. Neben diesem Haupttext wird auch ein Nebentext aufgeführt, in dem konkrete Hinweise zur Umsetzung der Spielhandlung festgehalten werden (vgl. Abraham 2016, 4f.).

Das szenische Schreiben findet vor allem für Theater, Film oder auch Hörspiel Anwendung, während es im Schulkontext bisher nur selten thematisiert wird (vgl. Abraham 2016, 4). Doch es birgt einige Potenziale, die zu nutzen sich lohnt. Abraham (2018) fokussiert hierbei „den Weg aus der Mündlichkeit (Improvisieren von Spiel-

szenen ausgehend von einer Kernidee) in das Schreiben (Entwurf [...] einer spielbaren Szene)" (Abraham 2018, 32). Mithilfe des szenischen Schreibens lässt sich zudem die multimodale Beschaffenheit eines Hörspiels abbilden. Für dieses Szenario wurde bewusst eine offene Lernumgebung gewählt, in der die Schüler*innen in Gruppen gemeinsam den Text verfassen. Dass sich das gemeinsame Schreiben positiv auf mehrere Aspekte auswirken kann, konnte bereits mehrmals belegt werden (vgl. hierzu ausführlich u.a. Senn / Lötscher / Malti 2005; Becker-Mrotzek 2012; Lehnen 2014). Indem sie in Kleingruppen die Texte gemeinsam verfassen, erleben die Grundschüler*innen im Projekt die Schreibsituation als ein interaktiv angelegtes Szenario. Dadurch rückt der kooperative Aspekt des Schreibens in den Mittelpunkt. Die anfangs geforderte Teilhabe aller an der kulturellen Praxis kommt so zustande.

4 — VORSTELLUNG VON ARBEITSERGEBNISSEN

4.1 — ANALYSE VON KONKRETEN SZENEN

Im Folgenden möchte ich einzelne Arbeitsergebnisse der Schüler*innen hinsichtlich der Umsetzung der Multimodalität sowie des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit untersuchen. Erkenntnisse hierfür ergeben sich vor allem durch den Vergleich der unterschiedlichen Skriptentwürfe mit der jeweiligen Umsetzung im fertigen Hörspiel. Wie bereits zuvor erwähnt, erstellten die Lernenden diese Szenen selbstständig, die Studierenden griffen nicht in die Arbeitsergebnisse ein, weshalb diese die eigenen Lernprozesse der Schüler*innen abbilden.

4.1.1 — BEISPIEL 1: SZENE IGEL

Im ersten Beispiel sind die unterschiedlichen Phasen des Entstehungsprozesses gut zu erkennen. Hierfür dient folgende Seite des Bilderbuches als Adaptiongrundlage:



Abb. 1: Ausschnitt aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami / Schärer 2013: 9)

Im ersten Skriptentwurf der Schüler*innen zeigen sich bereits Bemühungen der Lernenden, die multimodalen Zeichenmöglichkeiten einzubringen.

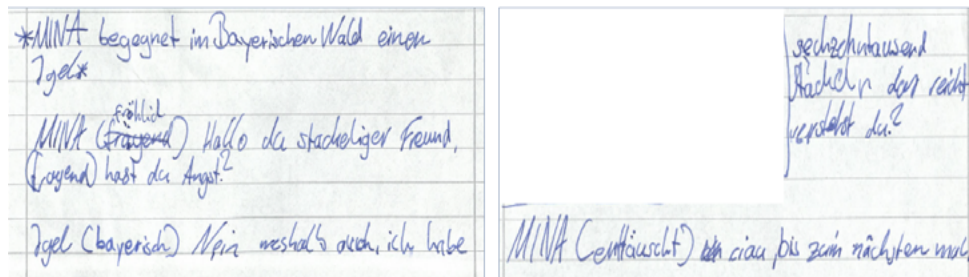


Abb. 2: Ausschnitt aus dem ersten Skriptentwurf

Diese Gruppe verwendet hier zunächst vor allem das Zeichensystem Sprache. Es fällt auf, dass die Dialoge größtenteils wortwörtlich aus der Buchvorlage übernommen werden. Eine Ausnahme bildet der Satz „Hallo du stacheliger Freund“. Um die im Bilderbuch durch das Bild sowie die Erzählinstanz vermittelten Informationen auch im Skript aufzunehmen, verwenden die Schüler*innen die Strategie, diese in den Dialogpassagen zu präsentieren. Außerdem werden bereits paraverbale Zeichen berücksichtigt, indem darauf verwiesen wird, auf welche Weise die handelnden Tiere etwas sagen sollen. In diesem Beispiel verwenden die Lernenden die emotionalen Einfärbungen „fröhlich“ sowie „fragend“. Interessant ist zudem, dass die Stimmung des Tieres sich noch im gleichen Satz ändern soll. Die Schüler*innen entschließen sich des Weiteren dazu, den Igel „bairisch“ sprechen zu lassen, wodurch sie die innere Mehrsprachigkeit aufgreifen. Während dies im ersten Entwurf nur durch die Notiz „bayrisch“ sichtbar wird, versuchen die Lernenden in einem weiteren Entwurf, die gesprochenen Passagen des Igels auf Bairisch zu formulieren, indem sie die in Niederbayern gesprochene Mundart ihrer Vorstellung nach verschriftlichen.

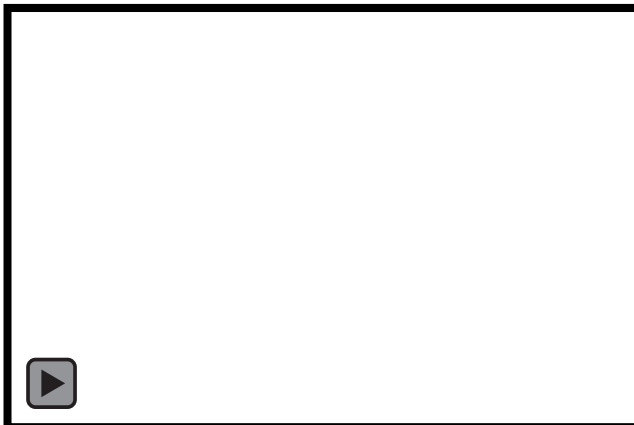
| * Mina begegnet im Bayrischen Wald einem Igel* | |
|--|--|
| MINA (fröhlich): | Hallo, du stacheliger Freund, wie heißt du? |
| IGEL (bayrisch): | I hoaß Dieder. |
| MINA (fragend): | Haben Igel Ängste? Hast du Angst, Dieter? |
| IGEL (bayrisch): | Nan, weshoalb auch, i hoab sechzehntausend Stoacheln, das reicht auch, verstehst du? |
| MINA (enttäuscht): | Ciao, bis zum nächsten Mal. |
| IGEL (fröhlich): | Pfid di. |

Abb. 3: Ausschnitt aus dem überarbeiteten Skriptentwurf

Da ihnen anscheinend eine besonders authentische Darstellung wichtig ist, versuchen sie, den Dialekt auch in der schriftlichen Planung deutlich werden zu lassen.⁴

⁴ Dieser Aspekt wird jedoch hier nicht weiter untersucht.

Obwohl die Schüler*innen in diesen ersten Entwürfen bereits viele Aspekte richtig anwenden konnten, zeigen sie noch Schwierigkeiten darin, sich von der episch angelegten Erzählform des Bilderbuches zu trennen. Dies wird vor allem gleich zu Beginn des Beispiels sichtbar: „*Mina begegnet im Bayerischen Wald einem Igel*“. Den Lernenden ist hier noch nicht klar, dass sie damit keine dialogisch oder akustisch produzierbare Handlung beschreiben, sondern eigentlich eine Erzählinstanz sprechen lassen. Dies korrigieren sie während der weiteren Überarbeitungsphase. Im fertigen Hörspielprodukt ist die Szene folgendermaßen angelegt:



Um den Hörenden in seiner inneren Bühne über den Ortswechsel zu informieren und an den Ort des Bayerischen Waldes zu versetzen, fügten die Lernenden eine musikalische Passage ein (vgl. Mahne 2007, 107f.), in der ein Schüler ein kurzes Lied singt, während er von rhythmischer Gitarrenmusik begleitet wird. Der Hörende erhält so die wichtige Information, dass das Geschehen nun im Bayerischen Wald stattfindet, wodurch die dialektale Einfärbung des Igels begründet ist. Zentral hinsichtlich der Untersuchungsfrage ist, dass die Lernenden somit die multimodalen Möglichkeiten, die das Hörspiel bietet, mit den mehrsprachigen Passagen verknüpfen. Der Igel, der aufgrund seiner Größe eigentlich vor vielen Tieren Angst haben müsste, wird hier als mutig dargestellt, er schützt sich mit seinen Stacheln, was an Wilhelm Buschs „Bewaffneter Friede“ erinnert. Dieses furchtlose Auftreten möchten die Lernenden vor allem mit seinem gleichgültigen Verhalten unterstreichen, indem er am Ende der Szene einen Regenwurm verspeist, ohne sich um konkrete Gefahren Gedanken zu machen. Auch dies wird erneut mit multimodalen Möglichkeiten dargestellt, zum einen durch die gesprochene Passage „Lass dir den Regenwurm schmecken“, zum anderen durch die Schmatzgeräusche des Igels, die die Schüler*innen mithilfe von Klangschalen erzeugen.

4.1.2 — BEISPIEL 2: SZENE ELEFANTEN

In einer weiteren Analyse möchte ich ein Beispiel vorstellen, in dem die Lernenden den Einsatz der mehrsprachigen Passagen bereits in Ansätzen reflektieren. Für diese Szene diente folgende Seite des Bilderbuches als adaptive Vorlage:



Abb. 4: Ausschnitt aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami / Schärer 2013: 10f.)

Im ersten Skriptentwurf ist direkt zu erkennen, dass die Lernenden diese Buchseite sowohl inhaltlich als auch sprachlich erweiterten.

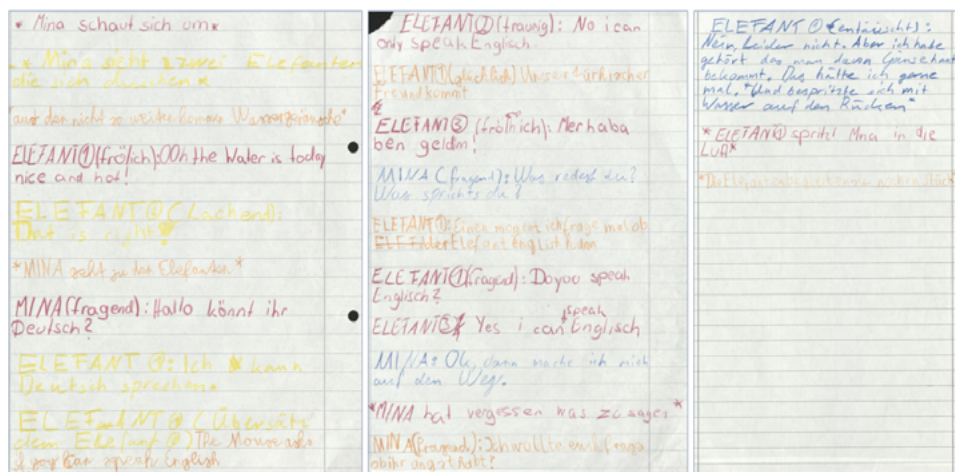


Abb. 5: Ausschnitt aus dem ersten Skriptentwurf

In dieser Gruppe kooperieren u.a. eine Schülerin, die Türkisch als Erstsprache spricht und ein Schüler, der bilingual (deutsch-englisch) aufwächst. Daher integrieren die Lernenden diese Sprachen in diesen Skriptteil. Ein Großteil des Dialogs zwischen den drei Elefanten und der Maus Mina wird somit auf Englisch geführt. Besonders interessant ist hierbei, dass die Lernenden bereits in Ansätzen die Kommunikationssituation reflektieren, in der mehrere Sprachen Anwendung finden. Zu Beginn fragt die Maus die Englisch sprechenden Elefanten, ob diese auch die deutsche Sprache beherrschen. Eine mögliche Interpretation hierfür wäre, dass die Maus selbst kein Englisch spricht und die Elefanten deswegen nicht versteht. Da nur einer der Elefanten Deutsch spricht, fungiert dieser auch beim Auftritt des dritten Elefanten als Übersetzer*in. Der dritte Elefant, welcher als der türkische Freund vorgestellt wird, kann sich in den Sprachen Englisch und Türkisch unterhalten. Hier wird deutlich, dass die Maus das Türkische nicht versteht, da sie verwirrt auf die türkische Begrüßung reagiert. Die Lernenden reflektieren auf diese Weise das Sprachverhalten in mehrsprachigen Settings. Sie versuchen eine Möglichkeit zu finden, in der sich die Protagonist*innen trotz unterschiedlicher Sprachen unterhalten können. Dabei greifen sie auf eine Figur

als Übersetzer*in zurück. Vermutlich wählen sie das Englische deshalb, weil es die Fremdsprache ist, die sie alle in der Schule lernen. Trotzdem sind sie aufmerksam für weitere Sprachen, die in der Klasse vorhanden sind, in diesem Beispiel für das Türkische. Sie demonstrieren auf diese Weise ein Bewusstsein für die Sprachen ihrer Mitschüler*innen und zeigen Interesse für diese. 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.)

Auch diese Gruppe zeigt im ersten Skriptentwurf noch Schwierigkeiten darin, die Beschaffenheit eines Hörspiels zu durchdringen. So geben sie die von der Erzählinstanz im Bilderbuch vermittelten Informationen, dass Mina nun an einen Fluss kam und einen Elefanten sah, der sich gerade duschte, als Nebentext wieder: „*Mina sieht zwei Elefanten, die sich duschen*“. Während des weiteren Überarbeitungsprozesses greifen die Lernenden auch in dieser Szene auf die Strategie zurück, Teile des Prosatextes in die Dialoge zu überführen.

| Szene Elefant | |
|--|--|
| MINA: | Wo bin ich? Oh, da sind zwei Elefanten! |
| *Die Elefanten tröten.* | |
| *Von Weitem kommen Wassergeräusche* | |
| ELEFANT 1 (fröhlich): | Oh, the water is nice and hot today, töröö! |
| ELEFANT 2 (lachend): | That is right! Töröö! |
| *Man hört Minas Schritte auf matschigem Boden* | |
| MINA (fragend): | Hallo, könnt ihr Deutsch sprechen? |
| ELEFANT 1: | Ich kann Deutsch sprechen! Töröö! |
| ELEFANT 1 (übersetzt dem Elefant 2): | And what about you, my friend? The mouse asks if you can speak German? |
| ELEFANT 2 (traurig): | No, I can only speak English. Töröö! |
| ELEFANT 1 (glücklich): | Unser türkischer Freund kommt! Töröö! |
| ELEFANT 3 (fröhlich): | Merhaba, ben geldim! Törööö! |

Abb. 6: Ausschnitt aus dem überarbeiteten Skriptentwurf

Der Hörende steigt mit Mina in das Geschehen ein, als sie sich fragt, wo sie denn nun sei, und dabei zwei Elefanten erblickt. Die Ortsbestimmung wird nun verknüpfend mit „akustischen Darstellungsoptionen“ (Mahne 2007, 106) kenntlich gemacht. Durch Wassergeräusche wissen die Hörer*innen, die Handlung findet nun an einem Gewässer, z.B. einem Fluss, statt, wodurch die im Prosatext vermittelte Information sowie die bildliche Darstellung im Bilderbuch, in der der Elefant Wasser über sich spritzt, in die akustischen Zeichen überführt wird.

4.1.3 — BEISPIEL 3: SCHLANGENSZENE

Im dritten Beispiel geht es erneut um die akustische Umsetzung. Folgende Seiten des Bilderbuches dienen in diesem Fall als adaptive Vorlage:



Abb. 7: Ausschnitt aus „Hast du Angst?“, fragte die Maus (Schami / Schärer 2013: 20f.)

Betrachtet man den ersten Skriptentwurf zu dieser Szene, wird vor allem deutlich, dass die Lernenden darauf verzichteten, die ausführliche Darstellung der Angst, die die Maus nun ‚endlich‘ empfindet, in das Skript mit aufzunehmen. Im Bilderbuch wird dies nicht nur durch Einwürfe der Erzählinstanz („fühlte die Kälte in ihrem Bauch“, „eine bedrückende Enge in ihrer Brust“) vermittelt, sondern auch durch die bildliche Darstellung – beispielsweise durch die Krümmung des Schwanzes sowie den erschreckten Ausdruck in den Augen – verdeutlicht.

| | |
|---|---|
| SCHLANGEN (Zischend gefährlich): Hallo, kleine Maus, suchst du was? | * Karol der Oberboss kommt dazu KAROL (winkend) ☺ MINA (flüstert): Jetzt ist der Zeitpunkt um abzuhauen. |
| * Mina zuckt zusammen, drückt sich ein und schreit laut.* | Karol (am Ende hinterfragend): Jili sto karischa? |
| MINA (Panisch): Hilfe! Wer bist du? Ich will zu meiner Mudder! | MINA (Stottert ängstlich): Ja ich habe die Angst gefunden. Aber du wirst mich nicht kriegen weil ich jetzt wegrennen werde! |
| SCHLANGEN (Chung): Ja appasra | Karol (über atmet): du kriegst mich nicht du entkommst mir nicht li Malinkaja Mischka. |
| * Plötzlich hört Mina Schlangen geräusch und ihre wird immer lauter.* | MINA (singt): Haha du kriegst mich nie nicht ich bin schon zuhause |
| SCHLANGEN (fröhlich): Kuschat! Kuschat! | Karol (stehend außer Acht): Du meine Maus!! |
| * Die drei Schlangen Dimy, Alex und Viktor strecken sich will die Maus fressen soll.* | ☺ Hey Hey Karol ist denn hier los?! |
| DIMA (Gierig): Eta maja Mischka! | |
| Alex (stark wütend): der ist nicht Maus! (No! That's my mouse!) | |
| Viktor (schreiend): Jaf bring die Maus ich bin der älteste ich muss da sein! | |

Abb. 8: Ausschnitt aus dem ersten Skriptentwurf

Im Skriptentwurf hingegen reduzieren die Schüler*innen diese Schilderungen auf Randnotizen, wie z.B. „Mina zuckt zusammen [...] und schreit laut“, sie erweitern die handelnden Figuren jedoch um weitere Schlangen. Auf diese Weise gelingt es ihnen, die bedrohliche Stimmung, die bereits in den Bildern der adaptiven Vorlage aufgrund der Farbgebung sowie der großen Darstellung der Schlange zu erkennen ist, in die akustische Form zu transportieren. Diese wird noch einmal durch die Sprechweise der Schlange verstärkt, was im fertigen Hörspiel deutlich wird:

6 Es ist darauf hinzuweisen, dass dieser Nebentext im Hörspiel so nicht funktioniert. In der auditiven Version realisieren die Lernenden dieses Zusammenzucken damit, dass Mina erschrocken keucht.



Die Schülerin, die die Schlange spricht, beginnt die Szene bereits damit, dass sie das angsteinflößende „Zischen“ einer Schlange imitiert. Auch das geheimnisvolle Flüstern unterstreicht die Bedrohlichkeit, die die Situation auszeichnet. Die Sprecherin der Figur Mina antwortet daraufhin sehr laut und mit zittriger Stimme, was die Angst der Figur verdeutlichen soll. Indem die Schlangen der Maus zahlenmäßig überlegen sind, soll das ungleiche Größenverhältnis, welches im Bild zu sehen ist, akustisch dargestellt werden. Schließlich unterstreicht die aufwändig gestaltete Geräuschkollage, bestehend aus dem bedrohlich klingenden Schleichen der anderen Schlangen sowie dem melodischen, fast hypnotischen „Sing-Sang“, die für die Maus äußerst gefährliche Situation.

Sehr schnell entscheiden sich die Lernenden dieser Gruppe dazu, die Schlangen auch Russisch sprechen zu lassen, da zwei der Schüler*innen dies als Erstsprache sprechen. V.a. für diejenigen, die des Russischen nicht mächtig sind, wirkt diese Szene auf diese Weise noch bedrohlicher.⁷ Interessant ist, dass die Lernenden davon absahen, die russischen Passagen einem Hörenden, der diese Sprache nicht spricht, zu übersetzen. Dies stellt gleichfalls eine Möglichkeit dar, mit der Mehrsprachigkeit umzugehen. Der Hörende muss auf diese Weise den Umstand ertragen, dass er bestimmte Aussagen im Hörtext nicht versteht, und kann lediglich Assoziationen bezüglich des Inhaltes anstellen. Auch in vereinzelt Kinderfilmen⁸ lässt sich eine Mehrsprachigkeit dieser Art beobachten. In solch einer Situation müssen Hörende auf die 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, entschieden sich die Lernenden dazu, nicht alle Dialogpassagen der Schlangen auf Russisch zu formulieren, und gaben den Schlangen auch deutsche oder englische Sätze mit an die Hand.

4.2 — EINZELNE ERGEBNISSE AUS DEM BEGLEITENDEN LERNTAGEBUCH

Da die Lernenden projektbegleitend ein Lerntagebuch (in Form eines Fragebogens) ausfüllten, ergeben sich durch dessen Analyse einige Erkenntnisse, die zu verzeichnen sind.

⁷ Allerdings sei hier auch auf kritische Stimmen verwiesen, die die Stigmatisierung bestimmter Sprachen anklagen (vgl. hierzu beispielsweise Bleichenbacher 2007), was in diesem Beitrag jedoch nicht näher thematisiert werden kann. In diesem Zusammenhang soll jedoch erneut darauf hingewiesen werden, dass die Schüler*innen hier selbst die Wahl des Russischen trafen. ⁸ Beispiele hierzu wären der Film AZUR UND ASMAR, Frankreich, Belgien, Spanien, Italien 2008 oder KATJA UND DER FALKE, Dänemark, Deutschland, Italien 1999.

4.2.1 — INTERESSE/MOTIVATION

Auffällig ist vor allem, dass das Interesse der Schüler*innen bezüglich Hörmedien mit Sprachmischungen durchaus vorliegt: Nach einer Analyse der Lerntagebücher der Schüler*innen lässt sich dieses Interesse sowohl bei den einsprachigen als auch den mehrsprachigen Lernenden bereits vor der Durchführung des Projektes verzeichnen. Hierfür nennen die Schüler*innen vor allem ihr Interesse bezüglich unterschiedlicher Sprachen. So geben sie beispielsweise an, dass „das dann interessant wird und spannend“ oder „[e]s innteressant ist wie andere in anderen Ländern sprechen und wie die Sprache klingt“ (Ergebnisse aus dem Lerntagebuch der Schüler*innen). Die Lernenden, die den Impuls verneinten, begründeten dies fast ausschließlich damit, dass sie „nicht viele Sprachen“ sprechen können und „es verstehen möchte[n]“ (ebd.).

Mittels des gemeinsam erstellten Hörspiels erhalten die Lernenden direkte Einblicke in die Sprachen ihrer Mitschüler*innen. Sie entdecken auf diese Weise bewusst die im Klassenzimmer vorhandene Sprachenvielfalt und erhalten die Möglichkeit, die unterschiedlichen Sprachen zu reflektieren. Indem sie im fertigen Hörspielprodukt deren authentischen Klang hören können, werden sie zu individuellen Assoziationen angeregt: „Die auditive Komponente ist daher aus dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt nicht nur nicht wegzudenken, sondern sogar sehr wichtig und ergiebig.“ (Müller 2013, 118)

4.2.2 — ERKENNTNISZUWACHS HINSICHTLICH DER MULTIMODALITÄT DES HÖRSPIELS

Des Weiteren trifft das Schreiben eines Hörspielskriptes auf großes Interesse bei den Schüler*innen. So gibt eine Schülerin beispielsweise in der Reflexion nach der Durchführung in ihrem Lerntagebuch an, dass es sie besonders interessiert habe, „wie man ein Skript schreibt“ (Ergebnisse aus dem Lerntagebuch der Schüler*innen). Wie bereits in anderen Publikationen festgestellt werden konnte, trifft das szenische Schreiben auf große Begeisterung bei den Lernenden (vgl. hierzu u.a. Abraham 2016, 4). Mithilfe des Skriptes erarbeiteten sich die Schüler*innen unterschiedliche Möglichkeiten, die akustischen Zeichen des Hörspiels schriftlich sichtbar und somit planbar zu machen. In Verbindung mit den Skripten erhalten die Schüler*innen also Einblicke in die multimodalen Bestandteile eines Hörspiels. So schreibt ein Schüler, dass er im Projekt lernte, „dass man Hintergrundgeräusche selbst erfinden kann“ (Ergebnisse aus dem Lerntagebuch der Schüler*innen). Während des Projektes erarbeiteten die Lernenden ein umfangreiches Repertoire an Möglichkeiten, die akustischen Zeichensysteme zu nutzen. Dadurch werden die Lernenden für den Bereich der Multimodalität sensibilisiert. Das Zusammenspiel von gesprochener Sprache, Geräuschen und Musik nehmen sie nun in einem anderen Blickwinkel wahr. Den Schüler*innen wird auf diese Weise bewusst, „was man alles für ein Hörspiel braucht“ (ebd.).

5 — ERSTE ERKENNTNISSE UND AUSBLICK

Wie die Ausführungen zeigen, bietet die Hörspielproduktion insgesamt zahlreiche didaktische Potenziale, den Lernenden boten sich verschiedene Lerngelegenheiten. Gewinnbringende Aspekte lassen sich vor allem hinsichtlich des Umgangs mit der multimodalen Ausrichtung des Hörspiels feststellen. Die Auswertung der Szenen demonstriert, dass es den Lernenden – wie in Bezug auf Stöckl gefordert – gelang, die „verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionale[n] Ganzen“ (Stöckl 2011, 45) zu kombinieren, was zeigt, dass eine multimodale Kompetenz bereits in der Primarstufe angebahnt werden kann. Indem sich die Lernenden bewusst mit den Zeichensystemen der beiden Medien Bilderbuch und Hörspiel auseinandersetzen, entwickeln sie ein Bewusstsein für diese und können durch die Transformation ein tieferes Verständnis erlangen. Hierbei ist es zudem wichtig, dass sich die Schüler*innen der Prozesshaftigkeit des Schreibens bewusst werden. Es zeigte sich im jenem Projekt, dass die Lernenden gerade zu Beginn des Schreibprozesses noch einige Schwierigkeiten mit der Beschaffenheit eines Hörspielskriptes hatten, da sie sich von der gewohnten epischen Narration nicht einfach trennen konnten. Nachdem ihnen jedoch die Möglichkeit zum mehrmaligen Überarbeiten (vgl. u.a. Krelle 2017) gegeben wurde, stießen sie Schritt für Schritt auf die akustischen Besonderheiten des Mediums Hörspiel. Es ist also zentral, die Lernenden für die unterschiedlichen akustischen Zeichensysteme zu sensibilisieren. Dafür benötigen sie genügend Zeit, um sich mit diesen vertraut zu machen und diese in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, um deren Wirkung zu durchdringen.

In solch einer Hörspielproduktion wird im Idealfall die Teilhabe aller gewährleistet. Indem die Schüler*innen zusammen in Gruppen ihren jeweiligen Textteil erarbeiten, unterstützen sich die Lernenden gegenseitig und kreieren gemeinsam neue Ideen. Ein besonderer Aspekt dieser offenen Lernform besteht darin, dass jede Gruppe ihrem Leistungsstand entsprechend arbeiten kann. Auf diese Weise besteht eine automatische Differenzierung. Es kommt zudem hinzu, dass das Endprodukt, das Hörspiel, auf einer ausschließlich mündlichen Ebene stattfindet, was auch den Lernenden die Möglichkeit einer Beteiligung gibt, die noch Schwierigkeiten darin zeigen, schriftlich einen Text zu formulieren. Durch das gemeinsame Arbeiten unterstützen sich die Lernenden gegenseitig, wodurch sich alle Schüler*innen einbringen können.⁹

Die Gestaltung des Hörspiels unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen bietet den Schüler*innen des Weiteren die Möglichkeit, verschiedene Kommunikationssituationen und mit ihnen verbundene Verständigungsprobleme zu reflektieren. Wie die drei Analysebeispiele zeigen, integrieren die Lernenden auf unterschiedliche Weise mehrsprachige Elemente in ihren Texten. Das Einbringen der Herkunftssprachen kann daher als positiv verzeichnet werden. Auf diese Weise wurden die Schüler*innen zunächst zusätzlich motiviert, sich am Verfassen der Texte zu beteiligen, da sie einen Teil ihrer eigenen Identität miteinbringen durften. Zum anderen wurden die Sprachen, die sonst aus dem Unterricht eher verbannt werden, wertgeschätzt. Den Überlegungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik folgend, wird den Sprachen auf diese Weise Raum gegeben. Die Schüler*innen setzen sich so gemeinsam mit der Spra-

⁹ In diesem Zusammenhang verweise ich zudem auf die Berücksichtigung intermedialer Lektüren in inklusiven Lernsettings, wie es beispielsweise Kruse (2016) beschreibt.

chenvielfalt auseinander, die ihr Klassenzimmer bietet und werden zur Reflexion dieser angeregt. So ergeben sich durch die Produktion eines Hörspiels, in dem mehrere Sprachen berücksichtigt werden, gewinnbringende Lerngelegenheiten, die nicht nur literatur-, sondern auch sprachdidaktische Potenziale bieten.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

BILDERBÜCHER

— Schami, Rafik / Schärer, Kathrin (2013): „Hast du Angst?“, fragte die Maus. Weinheim u.a.: Beltz & Gelberg.

FILME

— AZUR UND ASMAR. Frankreich, Belgien, Spanien, Italien 2006. R.: Michel Ocelot. DVD: Universum Kids.

— KATJA UND DER FALKE. Dänemark, Deutschland, Italien 1999. R.: Lars Hesselholdt. DVD: Kinowelt Home Entertainment.

SEKUNDÄRQUELLEN

— Abraham, Ulf (2016): Szenisches Schreiben. In: Praxis Deutsch, H. 260, 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.): Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23-39.

— Abraham, Ulf / Knopf, Julia (2019): Genres des BilderBuchs. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): BilderBücher. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-13. — Ahrenholz, Ernst (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-20. — Baader, Ute (2016): Eigene Hörspiele schreiben und produzieren. Von der Idee zur CD: eine praktische Anleitung. 5.-10. Klasse. 4. Aufl. Hamburg: Persen Verlag. — Becker-Mrotzek, Michael (2012): Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben. In: Kern, Frederike / Morek, Miriam / Ohlhus, Sören (Hg.): Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin u.a.: de Gruyter, 147-157. — Binczek, Natalie / Mütterig, Vera (2013): Hörspiel/Hörbuch. In: Binczek, Natalie / Dembeck, Till / Schäfer, Jörgen (Hg.): Handbuch Medien der Literatur. Berlin u.a.: Walter de Gruyter GmbH, 467-474. — Bleichenbacher, Lukas (2007): „This is meaningless – It’s in Russian“: multilingual characters in mainstream movies. In: SPELL: Swiss papers in English language and literature, H. 19, 110-127. — Faistauer, Renate (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studien Verlag GmbH. — Huwiler, Elke (2005): Erzähl-Ströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst. Paderborn: mentis Verlag GmbH. — Krelle, Michael (2017): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten. Ein Überblick. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule, 53-62. — Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule. Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Fricke, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 171-191. — Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

— Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans et al. (Hg.): Kontaktlinguistik. Berlin u.a.: de Gruyter, 233-245. — Mahne, Nicole (2007): Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. — Maubach, Bernd (2019): Bilderbücher in den Hörmedien. Zur Möglichkeit (medien)ästhetischen Lernens durch Hörspieladaptionen von Bilderbüchern. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): BilderBücher. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 103-114. — Mildorf, Jarmila (2017): Hörfunk. In: Martínez, Matías (Hg.): Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 63-65.

— Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. — Müller, Karla (2013): Eigenes und Fremdes in mehrsprachigen kinderliterarischen Hörmedien. In: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hg.): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. KJL&M 13.extra. München: kopaed, 117-126. — Naugk, Nadine et al. (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim u.a.: Beltz Verlag. — Pross, Caroline (2013): Hörspieladaption/Hörbuchadaption. In: Binczek, Natalie / Dembeck, Till / Schäfer, Jörgen (Hg.): Handbuch Medien der Literatur. Berlin u.a.: de Gruyter, 388-393. — Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

— Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: WBG. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. — Schmid, Wolf (2014): Elemente der Narratologie. 3. erw. u. überarb. Aufl. Berlin u.a.: de Gruyter. — Schmitt, Stephanie (2012): Intermedialität bei Rolf Dieter Brinkmann. Konstruktionen von Gegenwart an den Schnittstellen von Text, Bild und Musik. Bielefeld: transcript Verlag. — Schmitz, Ulrich

(2016): Multimodale Texttypologie. In: Klug, Nina-Maria / Stöckl, Hartmut (Hg.): Handbuch Sprache im multimodalen Kontext. Berlin u.a.: de Gruyter, 327-347. — **Schrödel, Marie / Geist, Barbara (2018)**: Wie aus Bildern Töne werden. Hörspielproduktion zu einem Bilderbuch – als Quelle gemeinsamer sprachlicher, literarische und ästhetischer Erfahrungen. In: Mayer, Johannes / Geist, Barbara / Krapf, Almut (Hg.): Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 143-174. — **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. — **Sharples, Mike (1999)**: How we write. Writing as creative Design. London u.a.: Routledge. — **Staiger, Michael (2019)**: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): Bilderbücher. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 14-25. — **Stöckl, Hartmut (2010)**: Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo / Klemm, Michael / Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 45-70. Auch als PDF-Dokument: http://stoeckl.sbg.ac.at/Stoeckl/Publikationen_2_files/Stoeckl_%20Sprache-Bild-Texte_2010.pdf [25. März 2020]. — **Thiele, Jens (2003)**: Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens / Steitz-Kallenbach, Jörg (Hg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg i.B.: Verlag Herder, 70-98.

ÜBER DIE AUTORIN

Laura Mogl ist Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Zu ihren Forschungsinteressen zählen unter anderem die Schreib- und Medien- didaktik sowie der Bereich Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht.