

3 MeVoL-Entwicklungs- und Forschungsprozess: Theoretische Grundlagen

3.1 Grundlagen und Leitlinien für den Entwicklungs- und Forschungsprozess des mehrsprachigen Vorlesens aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Ute Massler und Sabine Kutzelmann

Das Projekt *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson (MeVoL)* entwickelt ein Unterrichtsdesign, in dem Texte, die aus schul- und fremdsprachlichen Passagen bestehen, vorgelesen und von Aufgaben aus den Bereichen des *scaffoldings*, der Anschlusskommunikation und der Strategievermittlung begleitet werden. Die gleichzeitige Verwendung von Schul- und Fremdsprache ist somit das zentrale Charakteristikum des Designs. Im vorliegenden Beitrag werden die beiden theoretisch-konzeptuellen Leitlinien beschrieben, die bei der Gestaltung des MeVoL-Designs als Ganzes aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den verschiedenen Phasen des Design-Based-Research-Entwicklungs- und Forschungsprozesses berücksichtigt wurden: (1) die Schulsprache Deutsch als Brücke zum Aufbau eines mentalen Modells und (2) die Schnittstellen zwischen den theoretischen und praktischen Diskursen der verschiedenen (Vor-) Lesedidaktiken. Hierfür ist es unabdingbar, zunächst relevante Studienergebnisse zum Lesen, zu gesellschaftlichen Veränderungen und fremdsprachenerwerbstheoretische Erkenntnisse anzuführen, die ursächlich für den Bedarf an neuen Konzepten und Ausrichtungen der Schul- und Fremdsprachendidaktik sind, und hieraus resultierende Defizite im herkömmlichen Sprachunterricht aufzuzeigen. Darauf basierend wird erläutert, warum im Kontext der Mehrsprachigkeit neue Ziele und Ausrichtungen für die Vermittlung von Sprachen angezeigt sind. Anschließend wird ausgeführt, wie das didaktisch-methodische Design MeVoL konzeptionell auf diese Defizite und Desiderata reagiert. Abschließend werden ausgewählte Ergebnisse der formativen Evaluation zur gleichzeitigen Verwendung von Schul- und Fremdsprache in MeVoL dargestellt.

3.1.1 Ausgangslage

Die beruflichen Anforderungen, die sich aus immer stärker werdenden Globalisierungsprozessen ergeben (vgl. Hallet/Königs 2013: 303), bedingen gesteigerte Erwartungen an die fremdsprachlichen und insbesondere die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler/innen. 2011 wurde die erste europäische Studie zur Fremdsprachenkompe-

tenz mit 54.000 Schüler/innen in 16 Bildungssystemen durchgeführt, wobei Deutschland, Österreich und die Schweiz nicht teilnahmen. Die Studie erhob die Lese-, Hör- und Schreibfähigkeit von Teenagern in der ersten und der zweiten Fremdsprache. Die Ergebnisse sind nicht befriedigend, da „das Niveau des ‚independent user (B1+B2)‘ von nur 42% der in der ersten Fremdsprache getesteten Lernenden und von nur 25% der Lernenden in der zweiten Fremdsprache erreicht wird. Außerdem erzielt eine große Anzahl von Schüler/innen nicht einmal das Niveau des ‚basic user‘: 14% in der ersten und 20% in der zweiten Fremdsprache“ (European Commission 2012: 4; Übersetzung der Autorinnen). Die Ergebnisse der DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) zeigten im Jahre 2003/2004, dass im Englischunterricht in Deutschland vor allem in Hauptschulen, integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen ebenfalls deutliche Defizite existierten. Im Bildungsgang Hauptschule erreichte nur etwa ein Drittel der Schüler/innen das Regelziel der Bildungsstandards (vgl. Klieme 2006: 2). Daher ist zum einen eine Effizienzsteigerung der schulischen Fremdsprachenvermittlung erforderlich; zum anderen ist es das erklärte Ziel der EU-Bildungspolitik, die *individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern*, d.h. „at least 50% of 15 year olds should be able to have a simple conversation in their first foreign language“ und „at least 75% of pupils in lower secondary education should study at least two foreign languages“ (European Commission 2012: 33, 35). Diese Forderung formulierte die EU zuerst in ihrem Weißbuch zur Wissensgesellschaft 1995 (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1995); sie ist auch heute rund 20 Jahre später mehr denn je berechtigt, da der Anteil der Schüler/innen des Sekundarbereichs, die zwei oder mehr Fremdsprachen erlernten, von 57,2% in 2007 auf 50,6% in 2012 sank (vgl. Eurostat 2015). Allein der Erwerb der Verkehrssprache Englisch genügt nicht, es bedarf auch der Vermittlung weiterer Fremdsprachen, und das Lernen muss insgesamt erfolgreicher sein, wie die o.g. Studien belegen. Dies erfordert vom Schulsystem, dass die traditionelle Sprachenfolge („additive Mehrsprachigkeit“) durch vernetzendes Sprachenlernen ersetzt wird. Zudem ist es erforderlich, dass das Fremdsprachenlernen durch die antizipierende Anbahnung weiterer Fremdsprachen („prospektive Mehrsprachigkeit“) und durch verkürzte Lernzeiten effizienter gemacht sowie Raum für weitere Fremdsprachen geschaffen wird (vgl. Hallet/Königs 2013: 304).

Dieses Manko an fremdsprachlicher Kompetenz geht bei vielen Schüler/innen einher mit einem Entwicklungsbedarf im Bereich der Lesekompetenz: Die Ergebnisse der großen Leseleistungsstudien der letzten Dekade weisen in Deutschland, Österreich und der Schweiz darauf hin, dass es insbesondere auf der Sekundarstufe I große Defizite in der Lesekompetenz gibt (vgl. OECD 2010). Die schulsprachliche Lesekompetenz entscheidet jedoch maßgeblich über den Bildungserfolg. Mehrsprachige Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind dabei besonders gefährdet, in der Schulsprache in die Gruppe der Risikoleser/innen, also Lernende, die die Fähigkeit zum „sinnentnehmenden Lesen“ nicht besitzen, zu fallen (vgl. Beck et al. 2010: 320, 333). Hingegen zeigte die DESI-Studie in Bezug auf die fremdsprachliche Lesekompetenz von mehrsprachigen Schüler/innen für den deutschen Kontext,

dass Schülerinnen und Schülern, die bereits Deutsch als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben, das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter fällt. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedingungen (sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht. Auch Schülerinnen und Schüler, die aus Migrationsfamilien mit ausschließlich nicht-deutschem Sprachhintergrund stammen, zeigen im Englischunterricht vergleichsweise gute Leistungen (Klieme 2006: 5).

Die sprachliche Sozialisation der Schüler/innen hat sich insbesondere in Bezug auf die Anzahl von mehrsprachig Aufwachsenden sowie auf die Präsenz weiterer Sprachen in der Umwelt der Schüler/innen stark verändert. Hutterli et al. (2008: 126) weisen darauf hin, dass kaum ein Kind mehr gänzlich einsprachig aufwächst, sondern in seinem Umfeld verschiedensten Sprachen begegnet und häufig selbst zwei oder mehr Sprachen spricht. Hierzu zählt auch, dass Kinder und Jugendliche im Alltag ein Miteinander und Wechseln von Sprachen und Dialekten erleben (ebd.). Das sprachliche Umfeld heutiger Lernenden ist zudem stark vom Mischen verschiedener Sprachsysteme und der Verwendung sprachübergreifender Formen geprägt (vgl. Jessner 2006). Im deutschsprachigen Kontext begegnet man Sprachmischungen beispielsweise in der Werbesprache, die deutsche Texte häufig mit englischen Anteilen versetzt. Darüber hinaus verwenden viele Jugendliche selbst eine Sprache, die Wörter und Ausdrücke anderer Sprachen oder Akzente von Sprecher/innen anderer Muttersprachen integriert. Dies praktizieren sowohl Schüler/innen, deren Erstsprache eine Fremd-/Migrationsprache ist, als auch Lernende, deren Muttersprache die Schulsprache ist. Die Schule reflektiert die veränderte lebensweltliche Realität der Schüler/innen, insbesondere ihre häufige Mehrsprachigkeit sowie das Miteinander und Wechseln von Sprachen und Dialekten, das sie täglich erleben bzw. leben, zumeist jedoch noch nicht. Im Gegenteil: In der Schule „erfahren die Lernenden ein Nebeneinander von Sprachfächern und eine Trennung von Erstsprache, Zweitsprache (bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) und Fremdsprache, aber auch Standardsprache und Dialekt“ (Hutterli et al. 2008: 126). Didaktiker/innen fordern daher, zwischen den Didaktiken und der schulischen Vermittlung der Schul- und Fremdsprachen sowie unter den Fremdsprachen Verbindungen zwischen Fächern und Sprachen zu schaffen (vgl. z.B. Hallet/Königs 2013; Neuner 2009). Zudem erleben, laut Elsner (2010: 113), Schüler/innen mit Migrationshintergrund ihre eigene Mehrsprachigkeit im Kontext Schule eher negativ als positiv, da sie u.a. fürchten, dass Mitschüler/innen merken, wenn sie mit den Sprachen durcheinanderkommen (ebd.). Es bedarf daher Unterrichtskonzepten, die mehrsprachigen Schüler/innen helfen, eine positive Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit zu gewinnen. Diese können die Schüler/innen jedoch nur dann gewinnen, „wenn ihr tägliches Umfeld diese würdigt und ihnen zeigt, wie sie diese insbesondere beim Lernen weiterer fremder Sprachen konstruktiv nutzen können“ (Elsner 2010: 114). Die retrospektive Mehrsprachigkeit der Lernenden muss sich demnach in der Unterrichtsdidaktik und -methodik niederschlagen.

Die Forderung, die retrospektive Mehrsprachigkeit der Lernenden, d.h. ihre bereits existierende Mehrsprachigkeit in zwei oder gegebenenfalls mehr Sprachen, die sie mit in den Unterricht bringen, stärker zu beachten, wird auch durch Erkenntnisse unterstützt, die durch die zunehmende didaktische Orientierung auf lernerseitige Aneignungsprozesse gewonnen werden konnten. Laut Hallet/Königs (2013: 303) erfolgt das Erlernen von Fremdsprachen auch ohne besondere didaktische Impulse kognitiv immer mit einem Rückgriff auf erstsprachliches und, falls vorhanden, anderes fremdsprachliches Wissen und Können. Empirische Erkenntnisse, wonach lebensweltliche Mehrsprachigkeit das schulische Fremdsprachenlernen durchaus befördern kann (vgl. Klieme 2006), unterstützen diese These (vgl. Hallet/Königs 2013: 303f.). Neuere Modellierungen des multiplen Spracherwerbs stellen daher das dynamische Zusammenspiel zwischen Sprachen im mehrsprachigen Repertoire in den Vordergrund (vgl. u.a. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013; Baecco et al. 2010; Europarat 2001; Herdina/Jessner 2002).

3.1.2 *Didaktik des Sprachenunterrichts im Kontext der Mehrsprachigkeit: Ziele und Ausrichtungen*

Aus den gesteigerten beruflichen Anforderungen, den gesellschaftlichen Veränderungen, den fremdsprachenerwerbstheoretischen Erkenntnissen, den genannten Studienergebnissen zum Fremdsprachenlernen und zum Lesen sowie den sich hieraus ergebenden Herausforderungen folgt, dass der Sprachenunterricht im Kontext der Mehrsprachigkeit neuer und veränderter Ziele und Ausrichtungen bedarf.

Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit geht einher mit der Forderung nach der *Vermittlung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz*, die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (vgl. GER) als Fähigkeit verstanden wird, „Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt“ (Europarat 2001: 163). Diese mehrsprachliche und plurikulturelle Kompetenz ermöglicht es den Lerner/innen, mit Sprachen und Sprachlernerfahrungen umzugehen, um sie auf das Lernen neuer Sprachen zu transferieren (vgl. Martinez 2015: 8). Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie keine Addition von einzelsprachlichen Kompetenzen, sondern eine *sprachübergreifende Kompetenz* darstellt.

Um der gesellschaftlichen und individuellen Erfordernisse nach Mehrsprachigkeit nachzukommen, bedarf es einer *Didaktik der Mehrsprachigkeit*, die hierfür didaktische Konzepte zur Verfügung stellt (vgl. Hutterli et al. 2008: 120ff.). Sie darf jedoch nach Hallet/Königs (2013: 305)

nicht nur auf Spracherwerbsprozesse und deren Bedingungen zielen, sondern sie muss sich zuallererst der Herausforderung stellen, Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe zu beschreiben und zu entwerfen. Das mit ihr verbundene oberste Bildungsziel ist die Fä-

higkeit der Individuen zur kulturellen und sprachlichen Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften und zur Partizipation an mehrsprachigen gesellschaftlichen Diskursen auch in einer anderen als in der eigenen Sprache (mehrsprachige Diskursfähigkeit).

Die verstärkte didaktische Orientierung auf lernerseitige Aneignungsprozesse beim Fremdsprachenlernen erfordert die *Schaffung von Synergien zwischen den Fächern*. Dies bedeutet „eine Herausforderung für die ‚monolinguale‘ Denkweise der traditionellen Fremdsprachendidaktiken, Fremdsprachenlernen als vernetzten, stets mehrsprachigen kognitiven Prozess neu zu konzeptualisieren und zu systematisieren“ (Hallet/Königs 2013: 303f.). Diese Forderung fand daher Eingang in die Curricula in Deutschland (vgl. Bildungsstandards: Ehlich et al. 2008), Österreich (vgl. Curriculum Mehrsprachigkeit: Krumm/Reich 2011; Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen: BGBl. II Nr. 277/2004) und der Schweiz (vgl. Lehrplan 21: EDK 2013; Passepartout Lehrplan: Bertschy et al. 2013). Häufig wird in diesem Kontext auch die Forderung nach einem Gesamt-Schulsprachencurriculum geäußert (vgl. Hufeisen/Lutjeharms 2005; Martinez 2015), worin nach Neuner (2009) „die Muttersprache, die erste Fremdsprache und die Folgefremdsprachen (Tertiärsprachen) aufeinander bezogen und in ein einheitliches didaktisches Konzept des Sprachenlernens eingebunden“ werden, das im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entwickeln ist (ebd.: 3).

Darüber hinaus resultiert aus der stärkeren Orientierung auf lernerseitige Sprachlernprozesse und dem Konzept des vernetzten Sprachenlernens eine *Neubestimmung der Rolle des Sprachenlerner*s (vgl. Hallet/Königs 2013: 304), die sich in der Unterrichtsdidaktik durch mehr Verantwortung der Schüler/innen für die eigenen Sprachlernprozesse widerspiegeln muss. Dies schlägt sich in der gesteigerten Bedeutung *metakognitiver Sprachreflexion* und einem stärkeren *Fokus auf prozedurales und lernstrategisches Wissen* in der Mehrsprachigkeitsdidaktik nieder.

Nach wie vor besteht allerdings zwischen dem bildungspolitischen Anspruch und der Wirklichkeit der schulischen Umsetzung eine Diskrepanz, insbesondere an der Schnittstelle zwischen Schul- und Fremdsprache. Auf diese Diskrepanz reagiert das Projekt MeVoL, indem es eine mehrsprachige Lesefördermaßnahme entwickelt, die fächer- und sprachübergreifend konzeptualisiert ist und den Schüler/innen eine höhere Eigenverantwortung für ihren Lernprozess überträgt. Der folgende Abschnitt erläutert, wie dies in der Form von konzeptionellen Leitlinien im Design umgesetzt wurde.

3.1.3 Leitlinien zur Gestaltung der mehrsprachigen Lesefördermaßnahme MeVoL

Regelmäßiges Vorlesen in der Familie scheint sich positiv auf die Lesemotivation auszuwirken. Hierauf deuten u.a. die Ergebnisse der 2011 durchgeführten Vorlesestudie der Stiftung Lesen hin, wonach Kinder und Jugendlichen, denen regelmäßig vorgelesen wurde, unabhängig vom sozioökonomischen Status und Bildungsniveau der Herkunftsfamilie, häufiger angeben, dass ihnen Bücherlesen grundsätzlich Spaß macht

(vgl. Ehmig/Reuter 2013: 19). Durch das didaktisch-methodische Design von MeVoL sollen Schüler/innen beim Prozess des Vorlesens durch die Lehrperson Freude erleben. Diese *Freude am Vorgelesen-Bekommen* wird als Hinweis dafür gesehen, dass die Schüler/innen mit MeVoL positiv geprägte literarische Erfahrungen machen können. Es wird vermutet, dass sich positive ‚Lektüre-Erfahrungen‘, relativ unabhängig davon, ob sie beim Selbstlesen oder Vorgelesen-Bekommen entstehen, langfristig auch positiv auf die Freude am Selber-Lesen auswirken können (vgl. ausführlich 3.1). Darüber hinaus eröffnet mehrsprachiges Vorlesen denjenigen Schüler/innen, in deren Elternhaus Vorlesen nicht praktiziert wurde, die Chance, Vorlesen als genussvolles Erlebnis zu erfahren. Laut der Vorlesestudie der Stiftung Lesen (2013) gehören hierzu vor allem Schüler/innen, die sowohl einen bildungsfernen als auch einen Migrationshintergrund aufweisen. Mit der Lesefördermaßnahme MeVoL sollen schwächere Lernende in ihrer Lesemotivation und (indirekt) in ihrer Lesekompetenz gefördert werden.

Der Schulsprache kommt in den mehrsprachigen Vorleseskripten und in den Aufgabenkonzeptionen eine besondere Funktion zu: *Sie dient als Brücke zum Aufbau eines mentalen Modells des mehrsprachigen Vorlesetextes* und stellt somit die erste Leitlinie des Designs dar. Aus den bisherigen theoretischen Ausführungen folgt außerdem als zweite Leitlinie der Design-Entwicklung: *Schnittstellen zwischen den verschiedenen (Vor-) Lesedidaktiken*. Die mehrsprachige Leseförderung rückt somit in den gemeinsamen Arbeitsbereich der Fachdidaktiken von Schul- und Fremdsprache. Die Leseförderung in MeVoL unterscheidet nicht zwischen Schul- und Fremdsprache, vielmehr werden beide gleichzeitig und gemeinsam gefördert, wodurch Synergien für Lehrpersonen und Schüler/innen geschaffen werden (vgl. Bleiker et al. 2016: 101f.). Um der Neubestimmung der Lernerrolle Rechnung zu tragen und um metakognitive Sprachreflexion und einen stärkeren Fokus auf prozedurales und lernstrategisches Wissen zu fördern, beinhaltet das MeVoL-Design ein sprachübergreifendes Training von Textrezeptionsstrategien. Da das Strategietraining sprachübergreifend angelegt ist, entspricht MeVoL somit auch in dieser Design-Komponente der geforderten Vernetzung von Schul- und Fremdsprache. Mehrsprachige Lernende können dadurch aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen ihre mehrsprachige Kompetenz wahrnehmen und ausbauen. Durch die Anleitung zum Gebrauch von sprachübergreifenden Hörstrategien werden sie zudem darin gestärkt, ihre eigenen Ressourcen für ihr zukünftiges Sprachenlernen selbstgesteuert zu nutzen (vgl. ebd.: 102). Im Folgenden wird ausgeführt, wie die genannten Leitlinien in MeVoL umgesetzt wurden.

Leitlinie 1: Die Schulsprache als Brücke zum Aufbau eines mentalen Modells

Der Einbezug der Schulsprache erfolgt sowohl in den Vorlesetexten als auch in der Anschlusskommunikation (vgl. 4.3) und im Strategietraining (vgl. 4.4). Am Anfang einer Vorleseeinheit soll die Schulsprache die Schüler/innen darin unterstützen, sich den Text im Sinne eines kohärenten mentalen Modells zu erschließen (vgl. Berthele 2014: 272). Deshalb beginnen die Vorleseskripte immer mit einer schulsprachlichen Vorlesepassage, die „Verständnisinseln“ für den darauf folgenden fremdsprachigen Textteil darstellt.

Durch die Schulsprache entwickeln die Schüler/innen leichter eine mentale Repräsentation der Situation und damit einen besseren Zugang zu möglichen Erwartungshaltungen; sie erreichen dadurch ein besseres Globalverständnis des Textes.

Wie ausgeführt, intendiert die Anschlusskommunikation idealerweise eine intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Vorlesetextes, die in eine Verbalisierung von Meinungen, Wertungen und Reflexionen mündet. Es wird angenommen, dass die Schüler/innen der 7. und 8. Klassen aufgrund ihres noch niedrigen Fremdsprachenniveaus hierzu nur bedingt in der Fremdsprache in der Lage sind. Um dies dennoch zu ermöglichen, wird es den Lehrpersonen freigestellt, diese Aufgaben in der Schul- oder der Fremdsprache oder aber auch in einer Mischung durchzuführen bzw. es den Lernenden zu überlassen, in welcher Sprache sie antworten möchten.

Leitlinie 2: Die Schnittstellen zwischen den theoretischen und praktischen Diskursen der verschiedenen (Vor-)Lesedidaktiken

Beim Vorlesen handelt es sich um eine wichtige Lesefördermaßnahme (vgl. Ockel 2000), die jedoch bislang vorwiegend in der Schulsprachdidaktik der Grundschule eingesetzt zu werden scheint. Insbesondere Studien aus dem Bereich der Grundschule (vgl. z.B. Duursma et al. 2008; Fisher et al. 2004; Hickman et al. 2004; Santoro et al. 2008) weisen darauf, dass das Vorlesen durch die Lehrperson ein wirksames Mittel für die positive Veränderung der schulsprachlichen Lesemotivation ist; gleichwohl finden sich auch aus dem Kontext der Sekundarstufe Belege dafür (vgl. Carter/Abrahamson 1991; Herrold et al. 1989). Didaktiker/innen nehmen an, dass regelmäßiges Vorlesen durch Lehrpersonen in der Schulsprache die basale Lesekompetenz der Schüler/innen verbessert und ihre Lesemotivation erhöht (vgl. Belgrad/Schünemann 2011). Zum Vorlesen in der Fremdsprache existieren bislang nur wenige Studien. Es deuten sich jedoch auch hier positive Effekte des Vorlesens auf das Leseverstehen an (vgl. Santos 1987: 68f.): Es wird angenommen, dass es sich vor allem positiv auf Lernende mit Englisch als Zweitsprache auswirkt – unabhängig von ihrem sprachlichen Niveau (vgl. Carter/Abrahamson 1991) – sowie auf Lernende, die nicht gerne lesen (vgl. ebd.). Schüler/innen mit vergleichsweise geringer Lesekompetenz werden, laut Amer (1997: 44), durch das Vorlesen der Lehrperson darin unterstützt, semantische Einheiten anstelle von einzelnen Wörtern zu erkennen. Es kann ihnen damit leichter fallen, Lesen als kontinuierlichen, bedeutungsvollen Prozess wahrzunehmen und somit ein verbessertes Textverständnis zu erzielen (vgl. Kap. 1).

Sowohl die Lese- als auch die Vorlesedidaktik sind jedoch bislang nach Sprachen und Unterrichtsfächern getrennt. Im schulsprachlichen Unterricht erfüllt das Vorlesen vor allem die Funktion der Buchanimation und der Modellierung des flüssigen Lesens. Es kommt meist nicht isoliert zum Einsatz, sondern mit anderen Fördermaßnahmen wie z.B. Lautlese-Verfahren (vgl. Bleiker et al. 2016: 102f.). Während das Vorlesen durch die Lehrperson im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe eine wichtige Rolle spielt, da den Kindern damit ermöglicht wird, mit der neuen Sprache vertraut zu werden, findet es kaum Eingang in den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe (vgl. ebd.).

Analog dazu wird das Vorlesen in den Fremdsprachendidaktiken der Sekundarstufe zu- meist nicht erwähnt (vgl. z.B. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2011), oder es wird bemerkt, dass es zwar bei jüngeren Lernenden die Aussprache schule, aber vom Verständnis ablenke (vgl. Thaler 2012: 191).

Das MeVoL-Projekt intendierte, die oben ausgeführten Vorteile des Vorlesens für die Förderung der Lesemotivation von Schüler/innen auf der Sekundarstufe I – der zweiten Problemstellung, der sich das Projekt annimmt – zu nutzen. Daher erschien das Vorlesen als Ansatzpunkt für die Entwicklung eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsdesigns sinnvoll (vgl. 3.1). Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik boten sich o.g. Aspekte des Vorlesens als Anknüpfungspunkte an, um den Lernenden den Zugang zu einem fremdsprachlichen Text zu erleichtern.

3.1.4 Umsetzung der konzeptuell-theoretischen Leitlinien im Design

Die Herausforderung für die Gestaltung des MeVoL-Designs als Ganzes bestand darin, die Konzepte der einzelnen Fachdidaktiken nicht nur zu addieren, sondern zu einer mehrsprachigkeitsorientierten Vorlesedidaktik zu gelangen, die für die Schüler/innen Synergien in den Lernprozessen und -erfahrungen ermöglicht. Hierfür bedurfte es der entsprechenden Gestaltung der Lehr-Lern-Materialien, d.h. der mehrsprachigen Vorlesetexte (vgl. 4.1), und der Lehr-Lern-Prozesse, die aus den weiteren Design-Komponenten *scaffolding*, Anschlusskommunikation und Hörstrategien bestehen (vgl. 4.2, 4.3 und 4.4).¹

Zunächst wird auf die Konzeption sowie die didaktische Funktion der mehrsprachigen Vorlesetexte eingegangen, wobei als erstes die Texte hinsichtlich der in ihrer realisierten Mehrsprachigkeit definiert werden. Abschließend wird erörtert, wie die Gestaltung der MeVoL-Texte die Schüler/innen in der Bildung der globalen Textkohärenz unterstützt. Hierbei wird nicht auf die Förderung der Textrezeptionsstrategien eingegangen, da diese in Abschnitt 4.4 detailliert ausgeführt werden.

In MeVoL wurden französisch- bzw. englischsprachige Jugendlektüren (Niveau A2/B1) ausgewählt, bei denen es sich um Detektiv-, Fantasy- und Abenteuer geschichten sowie um Sachtexte handelt. Anschließend wurden Teile der Texte in die Schulsprache übersetzt.² Die MeVoL-Texte weisen daher eine Sprachmischung, auch „Mischsprachigkeit“ genannt, auf, die sie als innertextlich plurilinguale Texte klassifiziert (vgl. Butzkamm 1989; Wintersteiner 2004: 21; Wintersteiner 2006: 174, zit. n. Eder 2009: 23). Mehrsprachigkeit wird in den MeVoL-Texten somit durch eine Sprachmischung realisiert, nicht durch eine parallele Mehrsprachigkeit, die laut Eder (2009: 15) dadurch

1 Vorlesetexte und Aufgaben zu *Paranoid Park* und *Peur sur la Ville* finden sich auf der beiliegenden CD-ROM.

2 Die unterschiedliche schulische Realität der Fremdsprachenvermittlung in den Partnerländern erforderte, dass sich das MeVoL-Design auf zwei Sprachen beschränkte. Anzustreben wären mehr Sprachen, beispielsweise in höheren Klassen nach Einführung einer weiteren Fremdsprache bzw. in Gymnasien.

entsteht, „dass der Text eines Buches parallel in verschiedenen Sprachen wiedergegeben wird. Weil dabei jeder Text(teil) für sich genommen monolingual ist, spricht Knauth hier von ‚sprachentrennendem Multilingualismus‘ (2004: 265)“. In Übereinstimmung mit Eder (2009: 23) wird für die mischsprachigen MeVoL-Texte der Begriff *interlinguale Literatur* gewählt, da „dieser Terminus die enge Beziehung zwischen verschiedensprachigen Passagen eines Textes betont“. Mehrsprachigkeit in Texten kann verschiedene Funktionen haben. Neben der ästhetischen Perspektive kann Mehrsprachigkeit eine stilistische Funktion aufweisen, zu der das Generieren größerer Wirklichkeitsnähe zählt (z.B. dadurch, dass fremdsprachige Personen ihre Muttersprache sprechen), aber auch das Verdeutlichen dialogischen Geschehens sowie das Erhöhen der Fiktion von Fremdheit (vgl. Eder 2009: 31). Darüber hinaus existiert als Funktion der Mehrsprachigkeit in Texten die sprachpolitische Perspektive, die z.B. das Sichtbarmachen von Migrationssprachen intendiert (ebd.).³ In MeVoL erfüllen die interlingualen Texte eine *didaktische Funktion*, da Sprachmischungen in dieser Hinsicht ein besonderes Potenzial aufweisen: Sie konfrontieren, laut Eder (2009: 24), „die Lesenden in jedem Fall direkt mit den anderen Sprachen [...]. Wollen die Lesenden den Text bis ins Detail verstehen, so müssen sie ‚sich auch durch den fremdsprachigen Teil hindurchkämpfen‘ (Butzkamm 1989: 210)“. Parallel mehrsprachige Texte leisten dies nicht, da die anderssprachigen Textteile nicht essenziell für das Verständnis sind. Die didaktische Funktion der interlingualen Texte liegt somit zum einen darin, die Schüler/innen zu motivieren, sich in beiden Sprachen auf die Texte einzulassen. Zum anderen sollen sie ihnen helfen, eine globale Kohärenz des Textes zu erstellen, worauf die folgenden Ausführungen eingehen.

Um einen Text zu verstehen, müssen die Lesenden oder im Falle von MeVoL die Zuhörenden die wichtigsten Ideen des Textes verstehen, diese in ein Textmodell des Lesens bzw. des Vorlesens in MeVoL (*text model of reading*) integrieren und schließlich in ein angemessenes Situationsmodell der Leserinterpretation (*situation model of reader interpretation*) verwandeln (vgl. Grabe 2009: 198ff.). Die Gestaltung der MeVoL-Texte hat zum Ziel, die Schüler/innen bei der Bildung von globaler Kohärenz zu unterstützen. Während lokale Kohärenz sich auf Beziehungen zwischen Propositionen bezieht, meint globale Kohärenz den Text als Ganzes bzw. größere Teile des Textes (vgl. van Dijk/Kintsch 1983: 189). Die didaktischen Maßnahmen umfassen die Entscheidungen, in welcher Reihenfolge die Sprachen in den Vorlesetexten integriert sind, wie lang die jeweiligen Sprachteile sind, wie häufig schul- und fremdsprachliche Passagen wechseln, wie der Sprachwechsel gestaltet und moderiert wird und wie schwierig die fremdsprachlichen Vorlesepassagen sind.

Um den Lernenden den Einstieg in den Vorlesetext zu erleichtern, ist die erste Vorlesepassage in der Schulsprache verfasst. Es ist zu vermuten, dass dadurch bei fremdsprachlich schwächeren Schüler/innen die affektive Barriere („*affective filter*“, vgl.

3 Die Integration einer oder mehrerer Migrationssprachen wurde in MeVoL nicht umgesetzt, da ein substanzieller Anteil einer solchen Sprache das Verständnis der meisten Schüler/innen deutlich erschwert hätte. Migrationssprachliche Einsprengsel wären möglich gewesen und könnten nach Projektende in weiteren Studien umgesetzt und erprobt werden.

Krashen/Terrell 1983) zunächst gesenkt werden kann, die es ihnen aufgrund von Angst vor einem möglichen Nicht-Verstehen erschwert, sich auf einen Text in der Fremdsprache einzulassen. Dieses Vorgehen bietet den Lernenden im Vorfeld „Verständnisinseln“, wenn beim später vorgelesenen fremdsprachlichen Text einzelne Wörter oder Sätze nicht klar sind. Dies soll es den in der Fremdsprache schwächeren Schüler/innen zudem erleichtern, eine mentale Repräsentation der Situation und damit auch einen einfacheren Zugang zu möglichen Erwartungshaltungen zu schaffen. Es unterstützt damit das Globalverständnis.

Nach der deutschsprachigen Einleitung erfolgt eine kurze Zusammenfassung des zuvor Vorgelesenen in der Fremdsprache, bevor die Lehrperson mit der fremdsprachigen Einheit beginnt. Hierdurch werden zum einen zentrale Vokabeln in der Fremdsprache aktiviert, zum anderen der Wechsel der Lernenden in die „neue“ Sprache moderiert (vgl. Bleiker et al. 2016: 106). Zusätzlich illustriert es noch einmal die wesentlichen Ereignisse der ersten Vorlesepassage und fördert damit wiederum das Ausbilden der globalen Kohärenz.

Im MeVoL-Design werden schul- und fremdsprachliche Textpassagen abgewechselt, wodurch eine Vorleseeinheit von insgesamt 800 Wörtern ca. 10 Minuten in Anspruch nimmt. In der Regel wird nur einmal zwischen den Sprachen gewechselt. Dies soll den Schüler/innen genügend Zeit geben, sich in die Sprache einzuhören, was vor allem für das Verständnis der Fremdsprache wichtig ist. Es gibt jedoch auch Varianten, in denen aufgrund der niedrigeren Fremdsprachenkompetenz die fremdsprachlichen Teile kürzer gehalten sind und/oder zusätzlich häufigere Sprachwechsel vorkommen. Das Erstellen einer globalen Kohärenz soll dadurch weiter erleichtert werden.

Die mehrsprachigen Vorlesetexte wurden in ein Vorleseskript integriert, das auch Materialien wie Bilder zur Unterstützung des Verständnisses während der fremdsprachlichen Vorlesepassagen enthält (vgl. 4.1 und 4.2). Darüber hinaus inkludiert es Angaben und Aufgaben für die das Vorlesen begleitenden Lehr-Lern-Prozesse, d.h. das *scaffolding*, die Anschlusskommunikation und das Strategietraining (vgl. 4.4). Auch diese Design-Komponenten intendieren, die Schüler/innen bei der Bildung der globalen Kohärenz zu unterstützen. *Scaffolding* als zentrales Konzept der Fremdsprachendidaktik (vgl. 4.2) zielt darauf ab, die Lernenden bei der Rezeption der fremdsprachlichen Vorlesepassagen zu unterstützen. Schüler/innen fällt es nämlich dann leichter, Inhalt und Tiefenstruktur eines Textes zu erfassen, wenn ihr Vorwissen aktiviert wird oder nach dem Lesen Fragen beantwortet werden (vgl. Grabe 2009: 209ff.). Das Verständnis der Hauptideen kann, laut Grabe (ebd.), durch Interaktionen um den Text gefördert werden, bei denen Lehrperson und Schüler/innen über die Bedeutung des Textes sprechen, analysieren, wo Verständnisschwierigkeiten liegen, wie diese gelöst bzw. wo bedeutsame Informationen hierfür gefunden werden können. Visuelle Unterstützung durch Klassenposter oder Zeit- und Ereignisschienen, eine weitere Scaffolding-Maßnahme, soll den Schüler/innen helfen, den „roten Faden“, also die globale Kohärenz, des Vorlesetextes zu erkennen (vgl. 4.2). Das Deuten auf diese bildlichen *graphic organizers* sowie das Sprechen darüber sind gute Hilfsmittel, um den Lernenden die Textstruktur

zu verdeutlichen und ihnen zu helfen, vor, während oder nach dem Vorlesen die wesentlichen Ideen des Textes zu erfassen (vgl. Grabe 2009: 213).

Während das Konzept des *scaffoldings* vor allem der Fremdsprachendidaktik entstammt, die es wiederum aus der Lernpsychologie Vygotskijs (1934 auf Russisch/2002) für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb adaptierte, ist die Anschlusskommunikation ein Kernelement der schulsprachlichen Lese- und Literaturdidaktik. Durch sie sollen Schüler/innen ihre individuellen Textreflexionen mit anderen abgleichen. Indem im Klassenverband über das Vorgelesene diskutiert wird, werden Bezüge zur Lebenswelt geschaffen. Es soll dadurch zu einem (kollektiven) vertieften Textverständnis kommen. Bei der Anschlusskommunikation geht es also um eine Ko-Konstruktion des Textes, wie sie Hurrelmann (2002), aber auch Rosebrock/Nix (2014: 23f.) vorsehen. Die Anschlusskommunikation greift auf der sozialen Ebene des „Mehrebenenmodells des Lesens“ von Rosebrock/Nix (2014), die die Familie, Schule und Peergroup umfasst. Darüber hinaus werden dadurch auch Jugendliche aus Familien, in denen Literalität keine zentrale Rolle spielt, mit der kulturellen und literarischen Tradition des Vorlesens vertraut gemacht.

Die Auswahl und Entwicklung der Design-Komponenten erfolgte somit unter Berücksichtigung der in Schul- und Fremdsprache verschieden ausgeprägten rezeptiven und produktiven Kompetenzen der Schüler/innen und stellt keine reine Methodenaddition dar. Da die gleichzeitige Verwendung von Schul- und Fremdsprache in MeVoL das zentrale Designelement darstellt, fokussiert die Darstellung ausgewählter Ergebnisse der formativen Evaluation im Folgenden hierauf. Ergebnisse zur formativen Evaluation des Vorlesens durch die Lehrperson sowie zu den Vorlesetexten werden in Abschnitt 4.1 diskutiert. Die Akzeptanz des Designs aus einer holistischen Perspektive erörtert Kapitel 5.

3.1.5 Gleichzeitige Verwendung der Schul- und Fremdsprache: *Formative Evaluation und Erkenntnisse*

Das MeVoL-Forschungsprojekt wurde zwischen März 2015 und Mai 2016 in acht Klassen der Stufen 7 und 8 in den drei Partnerländern Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt. Den fast 200 Schüler/innen wurden Vorlesetexte in den Sprachkombinationen Deutsch/Englisch bzw. Deutsch/Französisch vorgelesen. Die Studie wurde nach den Maßstäben des Design-Based-Research-Ansatzes konzipiert und evaluiert (vgl. 2.1). Bei der Analyse der Lehr-Lern-Materialien und der Lehr-Lern-Prozesse wurden aufgrund des DBR-Ansatzes die Perspektiven der Lehrpersonen und der Schüler/innen besonders berücksichtigt. Von Interesse war, ob und welchen Mehrwert und Nutzen sie in dem mehrsprachigen Ansatz sahen. Im Folgenden wird zunächst knapp auf die allgemeine Akzeptanz des Designs eingegangen. Anschließend wird die Evaluation der Verschränkung von Schul- und Fremdsprache in den Lehr-Lern-Materialien, d.h. den Vorlesetexten und Aufgaben, dargestellt. Abschließend wird bei der Auswertung der Lehr-Lern-Prozesse auf die Verwendung der Schulsprache als Brücke zum Aufbau eines mentalen Modells des mehrsprachigen Vorlesetextes fokussiert.

Was die Grundform des Designs anbelangt, konnte im MeVoL-Forschungsprojekt die allgemeine Akzeptanz, d.h. die Praktikabilität und Kohärenz des Designs, wie sie sich in der Explorationsstudie im ersten Erprobungszyklus darstellte, bestätigt werden. Laut Feedbackbogen nach Zyklus 7 gefiel MeVoL einem Großteil der befragten Schüler/innen (84.4%) insgesamt gut bis sehr gut, eine Beurteilung, die die Lehrpersonen teilten:

I: Und die Kombination, Schulsprache-Fremdsprache, wie wichtig war jetzt das, dass es (ich sag jetzt?) auch ein bisschen (das Innovative?)⁴

B: Das haben sie sicher geschätzt. Ja. Ich glaube, das fanden sie toll, dass es nicht einfach nur Französisch ist oder so und sie sich so fest anstrengen müssen, sondern dass es wirklich auch immer wieder einmal ein bisschen eine Insel gab. Ich glaube, dass ist ... ja. Das war tipptopp so. (Interview LP 5 CH Z4/5: 82–83)

Bedenken, dass die Zweisprachigkeit die Schüler/innen verwirren und ihnen Probleme bereiten könnte, bestätigten sich nicht bzw. verschwanden sehr rasch:

Ich habe gemerkt, dass die Kinder eigentlich mit dieser Zweisprachigkeit überhaupt kein Problem haben. Wie gesagt, nach kurzer Anfangsphase war das für sie völlig normal. (Interview LP 4 Ö Z6: 21)

Entsprechend bewerteten die Lehrpersonen nach Zyklus 7 die Verwendung von zwei Sprachen fünfmal als ‚nicht verwirrend‘, zwei Mal als ‚eher nicht verwirrend‘, nur einmal als ‚eher verwirrend‘ und kein einziges Mal als ‚viel zu verwirrend‘.

Die Auswertungen in Zyklus 7 zeigen, dass die Verschränkung von Schul- und Fremdsprache in den Vorlesetexten nach Ansicht von Schüler/innen und Lehrpersonen sehr stark beim Verständnis half. Die größte Unterstützung sahen die Lernenden in den deutschsprachigen Vorleseteilen (82.3% zustimmende Antworten, $M=3.3$, $SD=.82$, $N=187$). In den Antworten auf die offenen Fragen im Feedbackbogen finden sich Aussagen wie „... wenn man einen Textteil auf Englisch nicht verstanden hat, kommt man mit dem deutschen Textteil wieder rein“ (Feedbackbogen S MAASLO12 D Z6). Auch die Lehrpersonen bestätigten dies: Auf einer vierteiligen Skala bewerteten sie in den Feedbackbogen die Aussage „Die schulsprachlichen Passagen haben den Schüler/innen das Verständnis erleichtert“ je zur Hälfte als sehr zutreffend bzw. zutreffend (vgl. 4.2).

Wenn die Lehrpersonen das Sprachniveau der Lernenden als tief einschätzten, so bevorzugten sie mehr als einen Sprachwechsel und größere Anteile an Deutsch (vgl. Interview LP 4 Ö Z6: 70). Taten sie dies nicht, so präferierten sie nur einen Sprachwechsel, um den Lernenden, aber auch sich selbst, Zeit zum Eingewöhnen in die Fremdsprache zu geben und die Lernenden nicht durch zu häufige Sprachwechsel zu verwirren (vgl. Interview LP 10 D Z6: 106). Texte wie z.B. *Paranoid Park* konnten somit sowohl in der 8. als auch in der 7. Klasse vorgelesen werden.

⁴ Orthografische und syntaktische Fehler wurden in den Zitaten von Schüler/innen und Lehrpersonen zugunsten einer besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Die fremdsprachlichen Zusammenfassungen intendierten, den Übergang zwischen schul- und fremdsprachlichen Vorlesepassagen zu moderieren und in der schulsprachlichen Passage verwendete Ausdrücke in der Fremdsprache zu aktivieren. In der Schweiz war die Funktion in der Version mit kurzen Sequenzen eine leicht andere: Die Zusammenfassungen folgten auf einen fremdsprachlichen Teil und ermöglichten es den Schüler/innen, den roten Faden wiederzufinden. In beiden Versionen empfanden Lehrpersonen und Schüler/innen die Zusammenfassungen als hilfreich (vgl. 4.2):

Die Dings sind wichtig, die Resümees, die kleinen Zusammenfassungen eigentlich. [...] Die sind wirklich wichtig, weil dort auch nochmals wirklich in klaren Worten formuliert wird, was passiert ist, sodass jemand auch, der dann sonst zum Teil den Bus verpasst hat, dass er dort nochmals eine Chance hat, um einigermaßen nachzukommen. (Interview LP 7 CH Z6: 175)

Ja. Weil wenn ich dann das Deutsche gehört habe, dann habe ich mich mit dem Englischen besser, also, weil da ist dann auch die Überleitung und die Zusammenfassung gewesen, dann habe ich das besser verstanden, als wie wenn es jetzt nur auf Englisch gewesen wäre. (Interview S HERDFEo8 Ö Z6:123)

In den offenen Fragen des Feedbackbogens nach Zyklus 7 gaben 18 von insgesamt 184 Lernenden explizit an, der Geschichte gut bis sehr gut folgen zu können, wobei drei davon die Vermischung von Schul- und Fremdsprache im MeVoL-Design als ursächlich erachteten.

Ja wie gesagt, dass wir halt auf Deutsch vorgelesen bekommen, das hilft mir halt, dass ich es besser verstehe und besser in die Geschichte reinkomme, ja da hilft mir halt so das Deutsche. (Interview S ZIMWEo3 D Z6: 36)

Die Schulsprache trug damit zur Ausbildung von globaler Kohärenz bei, da viele Lernende z.T. nicht alles im fremdsprachlichen Teil verstanden hatten:

I: Also hast du das eher gut verstanden oder eher nicht so gut verstanden, was man euch da vorgelesen hat?

B: Das meiste habe ich gut verstanden, aber dann waren halt noch manche Sätze oder Wörter, die ich nicht verstanden habe, aber im Großen und Ganzen habe ich es eigentlich gut verstanden. (Interview S CAANHOo6 Ö Z6: 226–231)

Die Mehrsprachigkeit der Texte bot nach Ansicht von Lehrpersonen die Chance, die Lernenden über einen längeren Zeitraum für einen Text zu motivieren:

Und vielleicht ist die [Bereitschaft] eben gerade dank der Zweisprachigkeit da, oder? Ich hätte jetzt gerne so etwas einfach mit einem Französisch-Text alleine gemacht, aber dann hätte man eben vielleicht viele Kinder verloren, vielleicht ist gerade dank der Mehrsprachigkeit ... kann man sie dabei am Ball halten. (Interview LP 9 CH Z6: 232–233)

In den Aufgaben zur Anschlusskommunikation verwendeten die Schüler/innen sowohl die Schul- als auch die Fremdsprache, dies belegen die Unterrichtsbeobachtungen. Die Lehrpersonen erlaubten den Schüler/innen die Nutzung der Schulsprache vor allem dann, wenn sie den Eindruck hatten, dass diese mit der Fremdsprache nicht weiterkommen. Im Falle der Schweizer Klassen schien dies außerdem ein Mittel zu sein, um das zu hohe Sprachniveau der Texte auszugleichen. In der Regel nahmen die Lernenden das Angebot, die Schulsprache zu nutzen, gerne an, und als Folge konnte oftmals beobachtet werden, dass sich die Schülerbeiträge in Zahl, Umfang und inhaltlicher Qualität steigerten.

Also predicting, was könnte passieren. Da haben wir immer überlegt, ja, ok, jetzt hat er drei Möglichkeiten: Er kann wegrennen, er kann das machen, er kann das machen. Was macht er? Und da haben die wirklich richtig debattiert und der eine: „Nee, der macht das nicht!“, und „Wir wollen das gleich wissen!“ – „Nee, geht nicht, ich erzähle es morgen.“ Und das waren wirklich tolle Sachen, war dann am Schluss manchmal auch oft auf Deutsch. Das ist klar. Also das stimmt. Dafür war es sehr lebendig, die waren sehr interessiert. (Interview LP 10 D Z6: 108)

Häufig wurde die Schulsprache auch als Differenzierungsmittel von der Lehrperson eingesetzt und die Lernenden entweder ermuntert, einzelne unbekannte Worte durch deutsche zu ersetzen oder ihre Antworten ganz in der Schulsprache zu geben:

[Es] war immer noch viel Diskussion zum Thema, weil es eben spannend war, weil es interessiert hat, weil es sie gepackt hat, oft dann halt auf Deutsch. Also [...] sie haben sich schon bemüht, und interessant war auch, wie sie gewechselt haben. Weil ich das immer wieder gesagt habe, es ist egal, ihr dürft auch, wenn ihr Englisch redet, einfach mal ein Wort auf Deutsch sagen, wenn es euch nicht einfällt, dann macht ihr weiter. Dann haben manche das ganz automatisch gemacht und haben so Englisch gesprochen, und dann kam ein deutsches Wort und dann wieder weitergeredet. (Interview LP 10 D Z6: 90)

Die vorangehenden Abschnitte beleuchteten die Evaluation des übergeordneten Prinzips der gleichzeitigen Verwendung von Schul- und Fremdsprache. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese Verschränkung maßgeblich zum Verständnis der Lernenden beitrug, indem sie sie beim Ausbilden der globalen Kohärenz unterstützte, und ihnen half, sich ein Bild von der Geschichte zu machen. Die Verwendung der Schulsprache erwies sich außerdem als sehr hilfreich, um das Verständnis der Lernenden für die vorgelesene Geschichte zu sichern und sie dabei zu bestärken, bei Verständnisschwierigkeiten wieder in die Handlung der Geschichte einzusteigen. Zentral für die Bildung eines mentalen Modells erwies sich besonders am Anfang einer Vorleseinheit der Einbezug der Schulsprache.

Durch die gleichzeitige Verwendung der Schul- und Fremdsprache konnten sich viele Schüler/innen in MeVoL als kompetente Zuhörende erleben. Vermutlich ist dieses Kompetenzerleben u.a. ursächlich dafür, dass 149 von insgesamt 196 Personen (76%) im Feedbackbogen in Zyklus 7 angaben, dass ihnen das mehrsprachige Vorlesen gefal-

len hat und sie nochmals eine mehrsprachige Geschichte hören möchten. Auch Lehrpersonen schätzten das wahrgenommene Kompetenzerleben der Schüler/innen und begründeten damit z.T. ihre Intention, MeVoL weiterhin einzusetzen (vgl. Kap. 5). Das MeVoL-Design stellt dadurch einen Mehrwert für das Lernen einer Fremdsprache dar. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass sich diese positive Erfahrung mit Mehrsprachigkeit ebenso vorteilhaft auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit auswirken könnte.

Auch im Bereich der Aufgaben zur Anschlusskommunikation und zum *scaffolding* erwies sich eine allerdings differenzierte Verschränkung der Schul- und Fremdsprache als vorteilhaft. Die Sicherung des Verständnisses durch geeignete Scaffolding-Aufgaben oder Maßnahmen wie die fremdsprachlichen Überleitungen sind hilfreich und können in der Fremdsprache erfolgen, da dadurch zum Verständnis notwendige Sprachmittel eingeführt und gefestigt werden können. Hingegen sollte für die Aufgabenstellungen zur Anschlusskommunikation neben der Fremdsprache auch nach Bedarf die Schulsprache zugelassen werden, da dadurch die Bereitschaft der Lernenden zur Teilnahme an der Diskussion und die Tiefe der Auseinandersetzung gesteigert werden können.

Bislang lagen weder Konzepte, Studien noch Unterrichtsmaterialien zum Vorlesen durch die Lehrperson in einem mehrsprachigen Setting vor. Die vier maßgeblichen didaktisch-methodischen Komponenten des MeVoL-Designs, d.h. (1) ein konkreter Vorlesetext, bei dem eine Fremdsprache in Verbindung mit der Schulsprache verwendet wird und der von der Lehrperson vorgelesen wird, Aufgaben zum (2) *scaffolding* und (3) zur Anschlusskommunikation sowie (4) zum Gebrauch und zur Reflexion von Hörstrategien (inkl. einem zeitlich vorgelagerten sprachübergreifenden Training), verorten das MeVoL-Design theoretisch wie praktisch in den aktuellen Diskursen der Fachdidaktiken der Schulsprache Deutsch und den Fremdsprachen Englisch/Französisch sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. 3.1).