

Massler, Ute; Kutzelmann, Sabine

## Vom Readers' Theatre über interlinguale Literatur zum Mehrsprachigen Lesetheater: Die didaktischmethodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik

*Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 82-98*



Quellenangabe/ Reference:

Massler, Ute; Kutzelmann, Sabine: Vom Readers' Theatre über interlinguale Literatur zum Mehrsprachigen Lesetheater: Die didaktischmethodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik - In: Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 82-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-216647 - DOI: 10.25656/01:21664

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-216647>

<https://doi.org/10.25656/01:21664>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Sabine Kutzelmann  
Ute Massler  
Klaus Peter  
Kristina Götz  
Angelika Ilg (Hrsg.)

# Mehrsprachiges Lesetheater

Handbuch zu Theorie und Praxis

# Mehrsprachiges Lesetheater



Sabine Kutzelmann • Ute Massler • Klaus Peter •  
Kristina Götz • Angelika Ilg (Hrsg.)

# Mehrsprachiges Lesetheater

Handbuch zu Theorie und Praxis

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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

Gefördert durch



**Erasmus+**  
Schulbildung

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

**ISBN 978-3-8474-2021-4**  
eISBN 978-3-8474-1109-3

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau

Titelbildnachweis: Stillaufnahme aus dem MELT Film „LOUD, DEUTLICH, LENTEMENT: Mit Mehrsprachigem Lesetheater Sprachgrenzen überwinden“ (s. Projektwebsite: <http://melt-multilingual-readers-theatre.eu/>)

Druck: paper & tinta, Warschau  
Printed in Europe

# Inhalt

Das Projekt <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> : Ausgangslage, Zielsetzung und praxisrelevante Ergebnisse der Entwicklung . . . . .	7
<i>Sabine Kutzelmann, Ute Massler und Robert Hendel</i>	

## Teil A

### Forschungsmethodik

1 Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis . . . . .	15
<i>Sabine Kutzelmann und Kristina Götz</i>	
2 Die schulischen Erprobungskontexte des MELT-Projekts . . . . .	32
<i>Kristina Götz, Robert Hendel, Sabine Kutzelmann und Klaus Peter</i>	
3 <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> : Ergebnisse zur Akzeptanz dieser neuen mehrsprachigen Lesefördermethode . . . . .	42
<i>Kristina Götz, Sabine Kutzelmann und Ute Massler</i>	

## Teil B

### Theoretische Grundlagen des Entwicklungs- und Forschungsprozesses

1 Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i> . . . . .	57
<i>Kristina Götz und Sabine Kutzelmann</i>	
2 Das Unterrichtsdesign <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> aus linguistischer Sicht . . . . .	70
<i>Klaus Peter und Dominik Unterthiner</i>	
3 Vom <i>Readers' Theatre</i> über interlinguale Literatur zum <i>Mehrsprachigen Lesetheater</i> : Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik . . . . .	82
<i>Ute Massler und Sabine Kutzelmann</i>	

## Teil C

### Das didaktisch-methodische Design: Theoretische Grundlagen und Anleitung für die Praxis

1 Mehrsprachige Lesetheaterstücke: Konzeption der Lehr-Lern-Materialien . . .	99
<i>Angelika Ilg, Franz Ludescher und Seraina Paul</i>	
2 Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson als Design-Komponente des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i> . . . . .	111
<i>Ute Massler und Kerstin Theinert</i>	

3	Miteinander sind alle Stars – Die Bedeutung des kooperativen Lernens im <i>Mehrsprachigen Lesetheater</i> . . . . .	120
	<i>Sabine Kutzelmann und Kerstin Theinert</i>	
4	Literarisches Lernen als Design-Komponente des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i> . . . . .	132
	<i>Angelika Ilg und Kerstin Theinert</i>	
5	Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i> : Eine Anleitung für die Praxis . . . . .	147
	<i>Sabine Kutzelmann, Ute Massler, Klaus Peter unter Mitarbeit von Anne-Marie Antony, Stefanie Arnold, Kurt Benedikt, Andrea Büchel, Stefanie Blodnig, Tessy Gollère, Robert Hendel und Christian Mertens</i>	

## Teil D

### Curriculum Lehrerfortbildung

1	Professionswissen und Einstellungen von Sprachlehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik . . . . .	157
	<i>Klaus Peter und Dominik Unterthiner</i>	
2	Sprach- und Fachgrenzen überwinden: Die didaktische und strategische Konzeption des Fortbildungscurriculums zur Lesefördermethode <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i> . . . . .	168
	<i>Sabine Kutzelmann und Ute Massler</i>	
	Anhang 1) Anleitung zur Dramatisierung von <i>mehrsprachigen Lesetheatern</i> am Beispiel von <i>Bend it like Beckham</i> . . . . .	181
	Anhang 2) Lesetheater <i>Heidi</i> . . . . .	185
	Anhang 3) Lesetheater <i>Luina – Die Seejungfrau vom Bodensee</i> . . . . .	189
	Anhang 4) Lesetheater <i>Nasreddin Hodscha</i> . . . . .	191
	Anhang 5) Lesetheater <i>Dr Jekyll and Mr Hyde</i> . . . . .	195
	Anhang 6) Toolbox: Dramapädagogik . . . . .	196
	Literatur . . . . .	198
	Projektpartner . . . . .	215
	Autor/innen . . . . .	215

### 3 **Vom *Readers' Theatre* über interlinguale Literatur zum *Mehrsprachigen Lesetheater*: Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik**

*Ute Massler und Sabine Kutzelmann*

Das Projekt *Mehrsprachiges Lesetheater* (MELT) entwickelte eine Lesefördermethode, bei der Schüler/innen üben, mehrsprachige dramatische Texte in verteilten Rollen szenisch vorzulesen und einem Publikum zu präsentieren. Die mehrsprachigen Lesetheaterstücke verwenden neben der Schulsprache, ein bis zwei schulisch unterrichtete Fremdsprachen sowie gegebenenfalls auch Migrationssprachen, die von Lernenden der Klasse gesprochen werden. Das Unterrichtskonzept des *Mehrsprachigen Lesetheaters* intendiert die sprach- und fachübergreifende Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation; seiner Entwicklung lagen drei Problemstellungen zugrunde: (1) Aktuelle Systematiken der Lesedidaktik (z. B. das „Mehrebenenmodell des Lesens“ von Rosebrock et al. 2014) verweisen auf verschiedene Ebenen, die relevante Anknüpfungspunkte für schulische Lesefördermaßnahmen bieten; zu diesen zählen u. a. Leseflüssigkeit und Lesemotivation (vgl. Teil B, Kap. 1). Die Förderung dieser Komponenten ist bedeutsam, da die Ergebnisse der großen Leseleistungsstudien der letzten Dekade in Deutschland, Österreich und der Schweiz darauf hinweisen, dass es insbesondere auf der Sekundarstufe I immer noch große Defizite in der Lesekompetenz gibt (vgl. OECD 2010). Flüssig lesen zu können bedeutet, über basale Lesefertigkeiten zu verfügen, die es ermöglichen, auf der Ebene der Buchstaben, Wörter, Sätze und Textabschnitte Wortbedeutungen sicher und schnell zuzuordnen zu können, Texte mit einer angemessenen Lesegeschwindigkeit (vor-)zulesen/zu lesen und dabei sinnorientiert intonieren zu können (vgl. Grabe 2009: 292; Rosebrock et al. 2016: 10). Flüssige Leser/innen vermögen mehr Kapazitäten für das Textverständnis aufzuwenden, da sie die hierarchieniedrigen Prozesse automatisiert haben und dadurch kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Prozesse des Lesens frei sind. Dies trifft sowohl auf das Lesen in der Schulsprache als auch in der Fremdsprache zu (vgl. Grabe 2009: 290). Die Lautlesemethode *Readers' Theatre*<sup>1</sup> intendiert, das flüssige Lesen der Schüler/innen zu fördern. Zentraler Bestandteil des *Readers' Theatre* ist das *Repeated Reading*, dem die Metaanalyse des *Reading Panels* (NICHD 2000: 3-3) eine unmittelbare Verbesserung der Lesegeschwindigkeit, der Genauigkeit und zu einem geringeren Maße auch des Verständnisses nachweist. Darüber hinaus deuten die verschiedenen Ansätze des wiederholten Lautlesens auch positive

---

1 Der Begriff *Readers' Theatre*, der zu Deutsch wörtlich *Theater der Leser/innen* bedeutet, hebt hervor, dass die Akteur/innen im Zentrum stehen und nicht der Akt des Lesens. Es wäre daher treffender, auch im Deutschen vom Leser/innen-Theater zu sprechen. Da jedoch u. a. Nix (2006) im deutschsprachigen Raum die Methode des *Readers' Theatre* als *Lesetheater* bekannt gemacht hat, wurde auch für MELT diese etablierte Bezeichnung übernommen. Um zu verdeutlichen, dass es sich um ein europäisches Projekt handelt, wird in Publikationen sowie auf der Projekt-Webseite die britische Schreibweise *theatre* verwendet.

Transfereffekte auf das Lesen anderer Texte hin (NICHHD 2000: 3-15, 3-16, 3-20). Neben der Förderung der Leseflüssigkeit ist die *Lesemotivation* ein weiterer Ansatzpunkt zur Förderung von Lesekompetenz: Lesefreude und -motivation sind Faktoren, die die Lesehäufigkeit erhöhen können; die Lesehäufigkeit korreliert wiederum positiv mit der Lesekompetenz (vgl. Cunningham/Stanovich 1997)<sup>2</sup>.

(2) Aufgrund zunehmend international agierender Firmen, erhöhter Mobilität und von der Globalisierung betroffenen Arbeitsplätzen fordern EU-Bildungspolitiker/innen und Forschende die gezielte Förderung der Fremdsprachenkompetenz und der individuellen Mehrsprachigkeit bei Lernenden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1995; European Commission 2012: 33, 35)<sup>3</sup>. Die höheren Erwartungen an die fremdsprachlichen und insbesondere die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler/innen konnten jedoch bislang nicht ausreichend realisiert werden. Studien wie DESI, PISA sowie diejenige der Europäischen Kommission zeigen, dass die Fremdsprachenkompetenzen vieler Lernenden weiterhin nicht ausreichen und sogar der Anteil der Schüler/innen des Sekundarbereichs, die zwei oder mehr Fremdsprachen erlernen, von 57,2 % in 2007 auf 50,6 % in 2012 sank (vgl. Eurostat 2015). Es bedarf daher einer Effizienz- und Attraktivitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit geht zudem einher mit der Forderung nach *Vermittlung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz*. Diese wird vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (vgl. GER 2010) als Fähigkeit verstanden, „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). Eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ermöglicht es den Lerner/innen, mit Sprachen und Sprachlernerfahrungen so umzugehen, dass sie diese auf das Lernen neuer Sprachen transferieren können (vgl. Martinez 2015: 8). Es handelt sich dabei nicht um eine Addition von einzelsprachlichen Kompetenzen, sondern um eine sprachübergreifende Kompetenz. Um der gesellschaftlichen und individuellen Erfordernis nach Mehrsprachigkeit nachzukommen, bedarf es daher 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 Fähigkeit 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).

(3) Mit Mehrsprachigkeit als Bildungsaufgabe geht die Forderung der Curricula in Österreich, Deutschland, Luxemburg und der Schweiz einher, Synergien in den Lehr- und

2 Vgl. frühere Ausführungen zur Relevanz der Lesefreude und -motivation im MELT-Design von Ilg et al. (2015: 21).

3 Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Massler/Kutzelmann (2017: 46).

Lernprozessen des Schul- und Fremdsprachunterrichts zu schaffen (vgl. Teil B, Kap. 2)<sup>4</sup>. In den Curricula der Partnerländer wird seit mehreren Jahren anstelle eines isolierten Sprachlernens die stärkere Vernetzung von Schul-/Herkunfts- und Fremdsprache gefordert (vgl. u. a. Europarat 2001; Herdina/Jessner 2002; Allgäuer-Hackl/Jessner 2013). Während das sprachliche Umfeld und die eigene Sprachpraxis vieler Schüler/innen stark vom Mischen verschiedener Sprachsysteme und der Verwendung sprachübergreifender Formen geprägt sind (vgl. Jessner 2006), reflektiert die Schule die veränderte lebensweltliche Realität der Schüler/innen 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). Da Schüler/innen mit Migrationshintergrund ihre eigene Mehrsprachigkeit im Kontext Schule häufig eher negativ als positiv erleben (Elsner 2010: 113), bedarf es Unterrichtskonzepte, die ihnen helfen, eine positive Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit zu gewinnen, und ihnen zeigen, wie sie sie zum Lernen weiterer Sprachen konstruktiv nutzen können (ebd.: 113f.). 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). Sprachtheoretischer Hintergrund dieser Forderung ist die Annahme, dass es ein dynamisches Zusammenspiel zwischen den Sprachen sowie sprachübergreifende Kompetenzen in einem mehrsprachlichen Repertoire gibt. Bislang existieren jedoch nur wenige konkrete Vorschläge dafür, wie sprachübergreifender Unterricht konkret umgesetzt werden kann, sodass er die Lernenden beispielsweise dazu anregt, das gesamte sprachliche Repertoire, das ihnen in der Situation zur Verfügung steht, zur Bewältigung einer Aufgabe zu nutzen (vgl. Ilg et al. 2015: 22). Diese Form des sprachübergreifenden Arbeitens unterstützt implizit den Auf- und Ausbau von *metalinguistic* und *crosslinguistic awareness* (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013: 125).

In Kapitel B1 wurden die Grundlagen zu den beiden Förderdimensionen der Leseflüssigkeit und Lesemotivation erläutert; dieses Kapitel thematisiert die Fördermethode, die entsprechend den Projektzielen, d. h. der sprachübergreifenden Förderung von Leseflüssigkeit und Lesemotivation, neu gestaltet wurde. Hierfür wird zunächst auf die beiden theoretisch-konzeptuellen Leitlinien fokussiert, die bei der Gestaltung des MELT-Designs als Ganzes aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive in den verschiedenen Phasen des DBR-Entwicklungs- und Forschungsprozesses berücksichtigt wurden: (1) *Readers' Theatre* als Grundlage des didaktisch-methodischen Designs und (2) die mehrsprachigen Lernmaterialien. Da das MELT-Konzept auf der Lautlesemethode *Readers' Theatre* basiert, werden unter Leitlinie (1) Zielsetzung, didaktisch-methodische Konzeption sowie Forschungsergebnisse und theoretische Fundierung hierzu dargestellt, bevor auf die spezifische Zielsetzung und die didaktisch-methodische Realisierung des *Mehrsprachigen Lesetheaters* eingegangen wird. Leitlinie (2) erläutert, welche Funktion der Sprachmischung und -verwendung in den mehrsprachigen MELT-Texten zukommt, welche Rolle dabei die Integration von Migrationssprachen spielt und wie die Prototypen der mehrsprachigen Vorlesetexte und Le-

---

4 Ebd.

setheaterstücke konzipiert wurden. Abschließend verortet das Kapitel das *Mehrsprachige Lesetheater* im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

### 3.1 Leitlinie 1 für die Gestaltung: *Readers' Theatre* als Grundlage

Beim *Readers' Theatre* üben Lernende in kleinen Gruppen dramatisierte Texte, sogenannte Lesetheaterskripts, flüssig und ausdrucksstark vorzulesen, um sie dann gemeinsam einem Publikum vorzutragen (vgl. Martinez/Roser/Strecker 1989/1999; Shepard 2004 a, b; Worthy/Prater 2002). Während sich das *Readers' Theatre* im US-amerikanischen Kontext sowie in einigen asiatischen Ländern großer Beliebtheit erfreut und mit verschiedenen Lernergruppen genutzt wird (vgl. Carrick 2006; Keehn 2008) ist es im deutschsprachigen Kontext nach wie vor kaum bekannt (vgl. Nix 2006: 23)<sup>5</sup>.

Bei den Lesetheaterskripts handelt es sich um kurze literarische Texte bzw. Passagen aus längeren Texten der Kinder- und Jugendliteratur, die aus Erzähler- und Figurenrollen bestehen und in fortlaufender direkter Rede verfasst sind (vgl. Nix 2006: 23). Die Lernenden lesen ihre Rollen wiederholt laut vor und erhalten dabei von Lehrperson und Mitschüler/innen Feedback und Unterstützung, wodurch sich die Genauigkeit und die Automatisierung ihrer Worterkennung und dadurch auch ihre Leseflüssigkeit (vgl. Chase/Rasinski 2009: 5) verbessern sollen. Der Sinn des Lesetheaters besteht nicht nur darin, die Lesegeschwindigkeit der Lernenden zu steigern, sondern vielmehr das wiederholende Lesen dafür zu nutzen, dass sie ein vertieftes Verständnis des Textes aufbauen und besser ausdrucksstark lesen lernen (vgl. Rasinski 2012). Während des Übens beschäftigen sich die Schüler/innen inhaltlich mit ihrer Rolle, indem sie gemeinsam mit ihrer Gruppe versuchen, die Figuren durch „das Vorlesen ‚zum Leben zu erwecken‘, also durch verschiedene sprecherische Mittel die Eigenschaften, Gefühle, Gedanken und Motive der Figur im Kontext der jeweiligen Handlungssituation möglichst angemessen stimmlich zu interpretieren“ (Nix 2006: 23). Hierdurch erarbeitet sich die Gruppe die Gesamtbedeutung des Gelesenen (vgl. ebd.). Das Verständnis des Textes und die darauf basierende Interpretation ermöglicht es den Lernenden erst, alle Komponenten der Leseflüssigkeit, wozu neben Genauigkeit und Geschwindigkeit eben auch prosodisches Lesen zählt, so einzusetzen und zu üben, dass sie die Lesetheaterstücke ausdrucksstark vorlesen können. Im Unterschied zu herkömmlichen Theateraufführungen verwenden die Lernenden im Lesetheater kaum Requisiten, Kostüme und Bühnenbilder oder verzichten sogar ganz darauf (vgl. Shepard 2004a). Die Reduktion der gestalterischen Mittel bedingt, dass die Wirkung der Aufführung vor allem davon abhängt, wie gut vorgelesen wird. Dadurch erleben die Lernenden die Auswirkung und die Bedeutung des guten Vorlesens. Sie erfahren unmittelbar, dass sich ihr Üben auszahlt, und sind dadurch leichter zu motivieren, ihre Rollentexte wiederholt zu lesen (vgl. auch Millin/Rinehart 1999). Ein weiterer Vorteil des Lesetheaters ist, dass die Lernenden ihre Rolle nicht auswendig lernen müssen, sondern sie direkt vom Skript ablesen dürfen. Dadurch können sie ihre Aufmerksamkeit ganz dem genauen und expressiven Vorlesen widmen,

5 Im europäischen Raum wurde Lesetheater als Lesefördermaßnahme unseres Wissens bisher erst einmal in einer größeren Interventionsstudie eingesetzt, der sogenannten LiFuS-Studie (Lesen in Familie und Schule); bei dieser arbeitete eine der beiden Autor/innen dieses Beitrags mit (vgl. Villiger et al. 2010).

um in der abschließenden Aufführung den Zuhörenden „den Text möglichst bildhaft und einprägsam, eben ‚lebendig‘ vor Augen“ (Nix 2006: 23) zu führen.

### *Forschungsergebnisse und theoretische Fundierungen*

Verschiedene Lern- und Lesetheorien vermögen den Einsatz und die in Studien berichteten positiven Auswirkungen des Lesetheaters auf die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis zu untermauern. Laut der *theory of automaticity* (LaBerge/Samuels 1974) hilft das wiederholte Lautlesen den Lernenden, Wörter schneller und genauer zu dekodieren, wodurch sie ihre Aufmerksamkeit auf das Textverständnis richten können. Diese Theorie wird durch Studien gestützt, wobei sich die verschiedenen Methoden des wiederholten Lautlesens nicht hinsichtlich ihrer Effektivität unterscheiden (NICH 2000: 3-19). Darüber hinaus integriert die Methode des Lesetheaters kooperative Lernformen, die sich nach den *Theorien des kooperativen Lernens* von Johnson/Johnson (1985) und Slavin (1987) ebenfalls positiv auf das Lernen der Lernenden auswirken. Das Lesetheater bietet den Lernenden sehr viele Möglichkeiten zur Interaktion. Daher unterstützt auch die *Soziokulturelle Theorie des Lernens* nach Vygotskys (1978), wonach Lernende ihr Wissen in der Interaktion mit anderen konstruieren, die Annahme seiner Wirksamkeit.

Bislang existieren kaum Studien, die den Einsatz von *Readers' Theatre* unter experimentellen Bedingungen untersuchen (vgl. Hudson, 2011: 190 ff.). Es finden sich jedoch zahlreiche nicht experimentelle Studien ohne Kontrollgruppen mit Prä-Post-Forschungsdesign (Chase/Rasinski 2009; Corcoran/Davis 2005; Keehn 2003; Mraz et al. 2013), quasi-experimentelle Studien (Martinez/Roser/Strecker 1989/1999; Millin/Rinehart 1999) sowie Praxisberichte (z. B. Worthy 2002). Die Studien wurden mehrheitlich im Unterricht der Schulsprache im US-amerikanischen Kontext mit Schüler/innen der Primarstufe (Keehn 2003; Martinez/Roser/Strecker 1999) oder mit Lernenden, die speziellen Leseförderbedarf aufweisen (Corcoran/Davis 2005; Keehn 2003; Rinehart 1999), durchgeführt. Sie berichten übereinstimmend von deutlich erkennbaren Zuwächsen bei Lesegeschwindigkeit, Genauigkeit und Prosodie (Corcoran/Davis 2005; Worthy/Prater 2002) und zum Teil auch positiveren Einstellungen dem Lesen gegenüber (Corcoran/Davis 2005). Eine quasi-experimentelle Studie mit 60 Fremdsprachenlernenden im ersten Schuljahr kommt zu dem Schluss, dass das Lesetheater zwar die Flüssigkeit und Genauigkeit der Lesenden verbessert und sich auch positiv auf die Unterstützung des Leseverständnisses auswirkt, letztere jedoch nicht vergleichbar stark ausfällt (Tsou 2011: 738f.). Die quasi-experimentelle Studie von Keehn et al. (2008) mit Achtklässler/innen schlussfolgert, dass die Kompetenzen der Gruppe, die am Lesetheater teilnahm, diejenigen der Kontrollgruppe hinsichtlich ihres Lesens, der Leseflüssigkeit und des Vokabulars übertrafen. Die Autor/innen weisen jedoch selbst auf verschiedene Faktoren hin, die die Aussagekraft der Ergebnisse beeinträchtigen könnten (vgl. ebd.). Es besteht somit Bedarf an empirischen Studien, um die Wirksamkeit des Lesetheaters eindeutig zu belegen. Dennoch kann aufgrund der eindeutig positiv belegten Wirkung des wiederholenden Lautlesens (NICH 2000: 3-3), dem zentralen methodischen Element des Lesetheaters, davon ausgegangen werden, dass die Lautlesemethode Lesetheater sich potenziell positiv auf die Worterkennung, die Flüssigkeit und zu einem geringeren Umfang auch auf das Verständnis der Lernenden auswirken kann.

Außer der empirisch nachgewiesenen Wirksamkeit des wiederholenden Lautlesens sprechen weitere methodische Besonderheiten des *Readers' Theatre* dafür, dass es sich prinzipiell zur Förderung der Leseflüssigkeit eignet. Hierfür finden sich zum Teil auch Hinweise in den Studien zum Einsatz des Lesetheaters, auf die die folgenden Ausführungen verweisen.

(1) *Übungsmotivation*: Das wiederholte kooperative Üben in der Gruppe als Vorbereitung auf eine gemeinsame Vorführung ist für viele Lernende authentischer und motivierender als das wiederholte Lautlesen der immer gleichen Textpassage allein oder mit einem/einer Partner/in, wie es in anderen Lautleseverfahren praktiziert wird (vgl. Martinez et al. 1989/1999; Millin/Rinehart 1999). Das Üben in der Gruppe stellt zudem einen geschützten Raum dar, innerhalb dessen die Lernenden zunächst Selbstvertrauen in ihre Kompetenz und Selbstwirksamkeit als Lautleser/innen gewinnen können (Mraz et al. 2013: 165). Lernende, die an einem Lesetheater teilgenommen haben, können Üben darum eher mit gutem Lesen assoziieren und werden daher leichter zum Üben motiviert, was insbesondere für schwache Lesende wichtig ist (Millin/Rinehart 1999; Hudson 2011: 187).

(2) *Modelllesen*: Darüber hinaus integriert *Readers' Theatre* auch das Modelllesen, dem ebenfalls ein förderlicher Einfluss auf die Lesekompetenz zugeschrieben wird (NICHD 2000: 3-3). Schwache Leser/innen verfolgen das flüssigere Vorlesen von Mitschüler/innen, Lehrperson oder einer Audioaufnahme des Vorlesetextes, erhalten dadurch ein Modell, wie flüssiges Lesen klingt, und können dies für die Verbesserung ihres eigenen Lesens nutzen (vgl. Chase/Rasinski 2009: 4; Hudson 2011: 187).

(3) *Feedback*: Zudem erhalten sie Anleitung sowie korrekatives und konstruktives Feedback zu ihrem Vorlesen vonseiten der Lehrperson und der Mitschüler/innen; beides sind Faktoren, die sich ebenfalls als relevant für die Verbesserung des Lesens erwiesen haben (vgl. NICHD 2000: 3-3).

(4) *Differenzierungsmöglichkeit*: Ein weiterer Vorteil des Lesetheaters ist nach Ansicht von Moran (vgl. 2006: 319), dass derselbe Text mit Lernenden unterschiedlicher Kompetenzlevel verwendet werden kann, da Textpassagen und Rollen differenziert nach Niveau und Interesse zugewiesen werden können. Dies ermöglicht es kompetenten und schwachen Lernenden, erfolgreich an derselben Aufführung teilzunehmen.

(5) *Textverständnis*: Außer der Leseflüssigkeit stehen beim Lesetheater auch das Textverständnis und die Interpretation des Textes im Zentrum (vgl. Mraz et al. 2013: 175) – notwendige Bedingungen, um eine Rolle angemessen lesen zu können – wodurch die Lernenden die Sinnhaftigkeit des wiederholten Lautlesens direkt erfahren können.

(6) *Wortschatzerweiterung*: Wird ein Lesetheater in der Fremdsprache durchgeführt, so schult es neben der fremdsprachlichen Leseflüssigkeit auch neues Vokabular, dem die Lesenden wiederholt und in einem inhaltlich bedeutungsvollen Kontext begegnen. Lavon Bridges (2008: 23) sieht darin das Konzept des *Narrow Reading* realisiert. Dabei wird eine geringe Menge an Lesematerial mehrmals gelesen, um die Qualität des Lesens sowie das Erinnern des Vokabulars und das Textverständnis zu verbessern. Es werden 6 bis 20 Begegnungen mit dem neuen Vokabular benötigt, um die Bedeutung des Vo-

kabulars zu verstehen und erinnern zu können (Schmitt/Carter 2000, zitiert in Lavon Bridges 2008), eine Anzahl, die mit dem *Readers' Theatre* erreichbar ist.

#### *Zielsetzung des MELT-Designs*

Das *Mehrsprachige Lesetheater* ist im Sprachunterricht der Primar- und der Sekundarstufe angesiedelt, wobei es sowohl fachübergreifend im schul- und fremdsprachlichen Unterricht als auch in nur einem der Fächer eingesetzt werden kann. Die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen zielt auf die *sprach- und fachübergreifende Förderung* der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation und schafft somit Synergien für das Lernen und Lehren von Schul- und Fremdsprachen. Die Verwendung mehrerer Sprachen intendiert außerdem, die Bereitschaft von Schüler/innen und Lehrpersonen zu steigern, sich auf Lernprozesse in mehrsprachigen Lernumgebungen einzulassen.

Das Konzept zielt außerdem darauf ab, das MELT-Design *unterrichtsökonomisch* als Methode für die sprach-, fach- und stufenübergreifende Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesemotivation zu etablieren. Da es sich um eine komplexe Übungsform handelt, ist die Vermittlung an die Lernenden inhaltlich anspruchsvoll und zeitlich aufwändig. Darüber hinaus beabsichtigt das Unterrichtskonzept, das Vorlesen von Lehrpersonen als ein leseanimierendes Verfahren in einem praktikablen und mehrsprachigen Unterrichtsdesign in der Sekundarstufe einzuführen.

Die Leser- und Erzählerrollen in den Lesetheaterstücken lassen sich *differenziert nach den Kompetenzen* der Lernenden zuweisen. Daher kann *MELT* als Lesefördermaßnahme gesehen werden, die bei den im Lesen weniger erfolgreichen Lernenden ansetzt, sie jedoch nicht ausgrenzt, da alle an der Leseaktivität teilnehmen. Studien belegen, dass zu dieser Gruppe neben Schüler/innen bildungsferner Schichten auch vermehrt solche mit Migrationshintergrund zählen (vgl. z. B. Beck/Jäpel/Becker 2010: 320, 333; Wroblewski 2012: 350, 356).

#### *Didaktisch-methodische Gestaltung*

Im Folgenden wird ein knapper Überblick über den *mehrschrittigen Lehr- und Lernprozess* des *Mehrsprachigen Lesetheaters* gegeben (vgl. ausführlich hierzu Teil C, Kap. 5). Neben der Ausweitung des *Readers' Theatre* zu einem mehrsprachigen Konzept sowie der Integration weiterer Designelemente (z. B. dem mehrsprachigen Vorlesen durch die Lehrperson, dem literarischen Lernen) stellt die genaue Beschreibung des Lehr- und Lernprozesses eine zentrale Leistung von *MELT* dar, da in amerikanischen Publikationen, mit Ausnahme von Martinez/Roser/Strecker (1989/1999), das Vorgehen zumeist nur skizzenhaft im Sinne einer Ablaufbeschreibung dargestellt wird. Auf weitere Unterschiede zu herkömmlichen Umsetzungen des *Readers' Theatre* wird bei der Darstellung der einzelnen Prozessschritte eingegangen.

Zu Beginn des Lehr- und Lernprozesses führt die Lehrperson das *Mehrsprachige Lesetheater* zunächst inhaltlich und sprachlich ein. Diese Phase trägt insbesondere bei den fremdsprachlichen Textteilen maßgeblich dazu bei, das Verständnis der Schüler/innen zu sichern. In einem zweiten Prozessschritt liest die Lehrperson einen Ausschnitt der literarischen Textgrundlage mehrsprachig vor, ein Element das bislang in den Konzeptionen des *Readers' Theatre* nicht enthalten war (vgl. Nix 2006; Shepard 2004a, b). In sprachlicher Hinsicht hat das Vorlesen durch die Lehrperson Vorteile gegenüber einem ebenso denkbar stillen Lesen durch die Lernenden selbst. Lernende,

die in der Schul- und/oder Fremdsprache Schwierigkeiten haben, ein (rudimentäres oder umfassenderes) Textverständnis aufzubauen, müssen den für sie schwierigen Dekodierungsprozess eines längeren Prosatextes nicht auch noch selber leisten. Dadurch schafft das Vorlesen einen Zugang zum genießenden Lesen, den manche Schüler/innen aus ihrer Kindheit nicht kennen. Das Vorlesen ermöglicht so insbesondere auch schwächeren Schüler/innen, einen Zugang zu literarischen Texten zu finden, der ihnen sonst verwehrt bliebe (vgl. Bleiker et al. 2016: 5). Darüber hinaus vermittelt das Vorlesen der Lehrperson den Lernenden eine erste Vorstellung, wie ein interlingualer Text gestaltet ist und wie er sich anhört. Zudem erfahren die Schüler/innen ihre Lehrperson als Modell für die hör- und sichtbaren Mittel der Textgestaltung (vgl. Teil C, Kap. 2). Über die vorgelesene Passage kann mit den Schüler/innen ein Gespräch geführt werden, um die Neugierde für das *Mehrsprachige Lesetheater* zu wecken. Im Anschluss daran lesen die Schüler/innen in Kleingruppen ihre mehrsprachigen Lesetheaterskripts, verteilen die Rollen untereinander und erarbeiten eine Inhaltsangabe. Diese stellen sie dem Plenum vor, sodass alle Gruppen einen Gesamteindruck des Lesetheaters erhalten. Im Anschluss daran üben die Schüler/innen allein sowie mit ihren Gruppen wiederholt ihre Leserollen und geben sich gegenseitig Feedback. Jede Arbeitsgruppe führt eine Generalprobe ihrer Lesetheaterszene durch, bei der die einzelnen Leserollen aufeinander abgestimmt und im Zusammenspiel geübt werden. In der Aufführung liest jede Arbeitsgruppe ihre Lesetheaterszene im Klassenverband vor. Spezifisch für das MELT-Design ist auch, dass zu verschiedenen Zeitpunkten des Lehr-Lern-Prozesses dramapädagogische Übungen eingesetzt werden, die die performativen Kompetenzen der Schüler/innen stärken. Ebenso beinhaltet das *Mehrsprachige Lesetheater* literarische Gespräche. Sie sollen das Verständnis des gesamten Lesetheaters vertiefen und den Schüler/innen die Möglichkeit bieten, sich selbst in Beziehung zum Text zu setzen (vgl. Teil C, Kap. 5).

### 3.2 Leitlinie 2 der Gestaltung: Die mehrsprachigen Lernmaterialien

Nachdem Leitlinie 1 die didaktisch-methodischen Grundlagen erörterte, beschreibt Leitlinie 2 die mehrsprachigen Lernmaterialien des Designs. Das Konzept des *Mehrsprachigen Lesetheaters* unterscheidet sich von herkömmlichen Umsetzungen des *Readers' Theatre* dadurch, dass sowohl die Lesetheaterszenen für die Schülerarbeitsgruppen als auch die Vorlesetexte der Lehrperson (vgl. Teil C, Kap. 1) je nach landesspezifischem Schulkontext in verschiedenen Sprachkombinationen aus Schul-/Fremd- und Migrationssprache verfasst sind. Die Lernmaterialien sind also als mehrsprachige Texte konzipiert, die zumeist in zwei, teils auch in vier Sprachen verfasst sind und eine fortlaufende Handlung beschreiben (vgl. Teil C, Kap. 1 sowie Tab. 1). In Deutschland, Österreich und der Schweiz werden neben der Schulsprache Deutsch eine bzw. zwei schulisch vermittelte Fremdsprache(n), d. h. Englisch oder/und Französisch, verwendet; in Luxemburg sind die Texte in den beiden Schulsprachen Deutsch und Französisch verfasst. Die Schul- und Fremdsprache(n) sind dabei eng miteinander verwoben, d. h. sie wechseln sich beständig ab und vermitteln dadurch ein mehrsprachiges Ganzes. Der Umfang der schul- und fremdsprachlichen Textteile hängt vom Sprachniveau des Textes und der Lernenden ab, beispielsweise wird es für 7. oder 8. Klassen nicht möglich sein, *The Hobbit* im Original ohne Vereinfachungen und Kürzungen in den Vorlesetexten oder die Lesetheaterszenen zu übernehmen. Die Texte weisen also keine parallele Mehrsprachigkeit auf, bei der der Text parallel in

verschiedenen Sprachen wiedergegeben wird (vgl. Eder 2009: 15), sondern es sind innertextlich plurilinguale Texte (vgl. Eder 2009: 23; Massler/Kutzelmann 2017: 52f.). In Übereinstimmung mit Eder (2009: 23) wird für die mischsprachigen MELT-Texte der Begriff *interlinguale Literatur* gewählt, da „dieser Terminus die enge Beziehung zwischen verschiedensprachigen Passagen eines Textes betont“<sup>6</sup>.

### *Funktionen der Mehrsprachigkeit in den Texten*

Sowohl der Verwendung der Schulsprache als auch der Mehrsprachigkeit kommen in den MELT-Texten spezifische Funktionen zu, wobei zwischen *didaktischen, (sprachen-) politischen und stilistischen Funktionen* (vgl. Eder 2009: 31)<sup>7</sup> unterschieden werden kann. Die Mehrsprachigkeit der Texte zielt darüber hinaus auf die Förderung des Spracherwerbs, worauf die folgenden Ausführungen zunächst fokussieren.

Die Nutzung plurilingualler Praktiken wie *Code-Switching, Translanguaging* und Übersetzungen wurde in der Fremdsprachendidaktik lange Zeit kritisch gesehen. Dies basierte auf der Annahme, dass die Trennung von Sprachen das Lernen fördert und die Präsenz von zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig Interferenzen, insbesondere negativen Transfer, begünstigt, die Lernenden demotiviert, die Fremdsprache zu verwenden, oder die Menge an fremdsprachlichem Input reduziert (vgl. López/González-Davies 2016: 67). Mehrsprachig kompetent zu sein, bedeutet jedoch nicht nur mehrere Sprachen zu sprechen, sondern beinhaltet darüber hinaus als essenziellen Bestandteil die Fähigkeit, zwischen den unterschiedlichen Sprachen flexibel wechseln zu können (vgl. Busch 2013: 181; Oksaar 1980: 43). In der heutigen multilingualen Gesellschaft können diese Flexibilität und der Wechsel zwischen den Sprachen in zahlreichen Situationen auch sinnvoll sein (Busch 2013: 181). Die Mehrsprachigkeit der MELT-Texte stellt daher im Sinne des *Pedagogically-Based-Code-Switching*-Ansatzes ein didaktisch-methodisches Design dar, in dem *Translanguaging* nicht zufällig geschieht, sondern die geplante und intentionale Verwendung mehrerer Sprachen darauf abzielt, einerseits die Lernenden mit Sprachwechsel vertraut zu machen und andererseits ihr Fremdsprachenlernen zu fördern. So soll die mehrsprachige Gestaltung der Texte sprachübergreifende Rezeptionsprozesse anstoßen, beispielsweise indem die Lernenden fremdsprachige Passagen unter Rückgriff auf die schulsprachlichen Stellen entschlüsseln. In Übereinstimmung mit neuen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden die Schüler/innen so dazu angeregt, das gesamte sprachliche Repertoire, das ihnen in der Situation zur Verfügung steht, zur Bewältigung der Aufgabe zu nutzen (vgl. Ilg et al. 2015: 22). Diese Form des sprachübergreifenden Arbeitens unterstützt implizit den Auf- und Ausbau von *metalinguistic* und *crosslinguistic awareness* (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013: 125).

Die interlingualen Texte erfüllen in *MELT* auch 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)“. In didaktischer Hinsicht sind interlinguale Texte somit parallel mehrsprachigen Texten überlegen, da die anderssprachigen Textteile essenziell für das Verständnis sind, wodurch die Schüler/innen motiviert werden, sich in allen Sprachen auf die Texte einzulassen.

6 Vgl. hierzu Massler/Kutzelmann 2017: 52f.

7 Vgl. die Ausführungen zu den Funktionen der mehrsprachigen Vorlesetexte in MeVoL in ebd.

Das Unterrichtsdesign sieht vor, dass sich die Schüler/innen die Inhalte der mehrsprachigen Lesetexte in Gruppen eigenständig erarbeiten. Der *Einbezug der Schulsprache* in Vorlesetexten (vgl. Teil C, Kap. 2) und Lesetheaterszenen (vgl. Teil C, Kap. 1) unterstützt die Schüler/innen darin, sich die Texte im Sinne eines kohärenten mentalen Modells zu erschließen (vgl. Berthele 2014: 272)<sup>8</sup>. Die schulsprachlichen Passagen stellen „Verständnisinseln“ für die fremdsprachlichen Textteile dar, wodurch die Lernenden leichter eine mentale Repräsentation der Situation entwickeln und sich einen besseren Zugang zu möglichen Erwartungshaltungen erarbeiten; dadurch erreichen sie ein besseres Globalverständnis des Textes (vgl. Massler/Kutzelmann 2017: 54).

Die gleichzeitige Verwendung von Schul- und Fremdsprachen hilft den Lernenden zudem, eine *globale Kohärenz des Textes* zu erstellen (vgl. ebd.: 54). Um einen Text zu verstehen, müssen sowohl die Vorlesenden als auch die Zuhörenden die wichtigsten Ideen des Textes verstehen, diese in ein Textmodell des Lesens bzw. des Vorlesens in *MELT (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 MELT-Texte hat daher zum Ziel, die Schüler/innen darin zu unterstützen, die Beziehung zwischen größeren Teilen des Textes als Ganzes zu bilden, also globale Kohärenz zu erstellen (vgl. van Dijk/Kintsch 1983: 189). Die hierfür förderlichen didaktischen Maßnahmen umfassen die Entscheidungen, welche Erzähler- und Sprechrollen in welcher Sprache verfasst sind oder ob eine Rolle sowohl die Schul- als auch ein oder zwei Fremdsprachen integriert, wie lang die einzelnen Äußerungen der Rollen sind, was insbesondere bei Äußerungen sehr wichtig ist, die in der Fremd- oder ein Migrationssprache verfasst sind, und wie häufig schul- und fremdsprachliche Äußerungen wechseln. Alle diese Design-Entscheidungen sind für die Vorlesetexte der Lehrperson und die Lesetheaterstücke relevant.

Auch beim *literarischen Lernen* in *MELT* spielt die Schulsprache eine Rolle. Zum einen erweitert die Integration der Schulsprache in den Lesetheaterstücken die *Auswahl an fremdsprachlichen Originaltexten*, da inhaltlich potenziell geeignete Texte durch die Übersetzung sprachlich zu anspruchsvoller Passagen so adaptiert werden können, dass sie für die Lernenden verständlich sind. Zum anderen bewirkt das literarische Lernen eine intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Lesetheaters, wodurch die Lernenden ihre Meinungen, Wertungen und Reflexionen verbalisieren können. Viele Schüler/innen der 6., 7. und 8. Klasse vermögen jedoch aufgrund ihres noch niedrigen Fremdsprachenniveaus nur bedingt, dies in der Fremdsprache zu leisten. Daher 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 (vgl. Massler/Kutzelmann 2017: 51).

Die Wahl der Sprache kann auch eine *stilistische Funktion* haben. In manchen Texten sprechen spezifische Charaktere ausschließlich in einer Fremdsprache, manche nur in der Schulsprache und andere verwenden auch eine Migrationssprache. Diese stilistische Entscheidung generiert zum einen größere Wirklichkeitsnähe, erhöht zum anderen aber auch die Fiktion von Fremdheit, indem beispielsweise die Rolle einer fremdsprachigen Person nicht in der Schulsprache verfasst ist (vgl. Eder 2009: 31). Zu-

8 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Funktion der Schulsprache im didaktisch-methodischen Design von *MeVoL* (ebd.: 53f.)

dem kann die Verwendung einer Fremdsprache auch dialogisches Geschehen verdeutlichen (vgl. ebd.).

Das MELT-Design misst der Integration von Herkunftssprachen auch eine *sprachenpolitische Funktion* bei. Die MELT-Texte machen die in den Klassen vorhandenen Migrationssprachen sichtbar (ebd.: 31; Massler/Kutzelmann 2017: 53). Bei der Umsetzung der migrationssprachlichen Passagen wurde insbesondere darauf geachtet, dass sie sowohl in Haupt- als auch in Nebenrollen enthalten sind, um die Gleichwertigkeit von Migrations- und schulischen Fremdsprachen sowie der Schulsprache zu unterstreichen. Dadurch schafft der MELT-Unterricht einen Raum, in dem „die unterschiedlichen Bewertungen von Sprachen und hierarchischen Markierungen ihrer Sprecherinnen und Sprecher in gesellschaftlichen Diskursen überwunden wird“ und „die Anerkennungs-gerechtigkeit“ gefördert wird (Dirim/Wegner 2016: 16f.). Im MELT-Design kommt darüber hinaus Schüler/innen, die eine Migrationssprache sprechen, eine Expertenrolle zu, da sie nicht nur selbst Sprechrollen mit migrationssprachlichen Anteilen übernehmen, sondern auch ihre Mitschüler/innen darin anleiten, migrationssprachliche Äußerungen angemessen vorzulesen. Dies führt den schulsprachlichen Lernenden die zusätzlich vorhandene Sprachkompetenz dieser Mitschüler/innen vor Augen. Basierend auf der Annahme, dass Sprache und Identität miteinander verwoben sind und dass eine positive Identitätsentwicklung von der Berücksichtigung, Pflege und Wertschätzung der Migrationssprache abhängt, vermittelt der Einbezug der Mehrsprachigkeit den Schüler/innen mit Migrationshintergrund eine persönliche Wertschätzung und hilft ihnen, einen positiven Selbstbezug zu entwickeln (vgl. ebd.: 9). Dieser „identitätsbezogene Ansatz“ fokussiert weniger die instrumentelle Funktion von Sprache, sondern eher die symbolische (vgl. ebd.: 10; Teil C, Kap. 1).

#### *Auswahl der Texte*

Die Arbeit mit den Lesetheaterszenen soll nicht nur die Leseflüssigkeit der Lernenden verbessern, sondern ihnen auch eine literarische Erfahrung ermöglichen (vgl. Teil B, Kap. 1). Deshalb ist die Qualität der Texte entscheidend, in denen die Lernenden ihrem Kompetenzniveau entsprechend die Sprache als Modell erfahren können und die sie thematisch ansprechen. Als Grundlage für die Lesetheatertexte werden daher Werke der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur ausgewählt, die aus verschiedenen europäischen Sprachräumen, vor allem dem anglo-, franko- und germanophonen Sprachraum, stammen. Sie umfassen unterschiedliche Genres und beinhalten sowohl Klassiker und bekannte Bücherserien als auch internationale Kinder- und Jugendliteratur. Die Werke sollen möglichst die Interessen beider Geschlechter ansprechen und männliche und weibliche Charaktere mit Identifikationspotenzial enthalten.

Für die Konzeption des Prototyps, der Grundlage für die Erstellung der weiteren Lehr- und Lernmaterialien im Projekt war, wurde daher *Bend it like Beckham* gewählt. Für diesen Text sprach, dass sowohl der Film als auch der auf dem Film basierende englische Originaltext recht bekannt sind, beide eine realistische Geschichte erzählen und sich Jugendliche gut mit den Charakteren und deren spezifischer Lebenssituation und Problemen identifizieren können. Zudem bietet sich *Bend it like Beckham* an, da das Werk einen interkulturellen Kontext portraitiert, in dem Vertreter/innen verschiedener Kulturen aufeinandertreffen und eine Migrationskultur vorhanden ist. Zentrale Themen sind die unterschiedlichen kulturell geprägten Perspektiven sowie daraus re-

sultierende Konflikte. *Bend it like Beckham* eignet sich besonders zur Behandlung in Klassen mit Lernenden, die mehreren Kulturen angehören, oder zur Thematisierung von Mehrkulturalität mit mehrheitlich monokulturell Lernenden, da die Protagonistin Jess und weitere wichtige Figuren bikulturell sind. Eine Migrationsgeschichte ist bereits im Originaltext vorhanden, da die Familie von Jess und ihre Bekannten sich immer wieder in Hindi äußern. Da der Originaltext reich an Dialogen ist, bietet er sich zudem sehr gut für die Dramatisierung an (vgl. Anleitung zur Dramatisierung Kutzelnann/Massler im Anhang).

#### *Die mehrsprachigen Vorlesetexte*

Bevor die Gruppenarbeit mit den Lesetheatertexten beginnt, liest die Lehrkraft einen mehrsprachigen Ausschnitt des Originaltextes vor. Bei der Erarbeitung des prototypischen Vorlesetextes für das mehrsprachige Lesetheaterstück *Bend it like Beckham* wurden mehrere Gestaltungsprinzipien generiert. Ebenso war der Prototyp Ausgangspunkt für die Entwicklung weiterer Varianten. Da das Vorlesen der inhaltlichen und der sprachlichen Hinführung und Motivation der Lernenden dient (vgl. 3.2.1), entspricht der Vorlesetext zumeist dem tatsächlichen Beginn des Buches. Er kann jedoch auch aus einzelnen Textteilen zusammengesetzt werden. Zudem können Kürzungen vorgenommen werden. Hinsichtlich der sprachlichen Durchmischung des Vorlesetextes beginnt der Prototyp *Bend it like Beckham* mit einer längeren einführenden Passage in Deutsch, gefolgt von einem fremdsprachlichen zweiten Teil, wodurch den Zuhörenden der Einstieg in die Geschichte erleichtert wird. Darüber hinaus sind andere Realisationsformen möglich, beispielsweise häufigere Sprachwechsel in kürzeren Abständen. Vorlesetexte für Lernergruppen mit geringen Fremdsprachenkenntnissen können mehrheitlich in der Schulsprache verfasst sein. Im Folgenden ist ein Ausschnitt des Vorlesetextes für die Lehrperson zu *Bend it like Beckham* abgebildet, in dem auf eine rein schulsprachliche Passage eine Passage in Englisch folgt.

*Old Trafford. Manchester United gegen Anderlecht. Die Zuschauer, ein Meer aus Rot und Weiß, sind unglaublich nervös. Sie warten auf das alles entscheidende Tor. [...] „Oh, da kommt ja der Ball, auf den Beckham gewartet hat! Jede Menge Spieler im Mittelfeld, und auch Jasmin Bhamra kämpft sich durch. Eine wunderbare Flanke von Beckham, und da ist Bhamra. Was für ein großartiger Kopfball! - und ... und ... TOR!“ [...] „Und nun, hier bei uns im Studio, Jess' Mutter – Mrs Bhamra!“*

*MUM?! Verschwinde! Was hast du in meinem Tagtraum verloren? „Mrs Bhamra, Sie müssen sehr stolz auf Ihre Tochter sein!“, sagt Gary, der Reporter, strahlend. „Nein, ganz im Gegenteil!“, kreischt Mum. [...] „Jasmin, du kommst auf der Stelle nach Hause!“, poltert Mum weiter und hält den drohend erhobenen Zeigefinger in die Kamera. Ihre Augen blitzen vor Zorn. „Warte nur, bis du mir unter die Augen trittst! Jasmin Bhamra ...“ (450 Wörter)*

*A second later, my bedroom crashed open. „Jasmin, are you listening to me?“ Mum demanded. Why did she always have to interrupt at the best bits? [...]. „Football, shootball! It's your sister's engagement party tomorrow, and you're sitting here watching that skinhead boy.“ She grabbed the remote control from me, and snapped the TV off. „I'm sick of this wedding, and it hasn't even started yet,“ I muttered, staring at the poster of Becks over my bed. [...] (351 Wörter)*

### Die mehrsprachigen Lesetheatertexte

Die Entwicklung des Prototyps der mehrsprachigen Lesetheatertexte *Bend it like Beckham* ergab Richtlinien für die Gestaltung weiterer Lesetheaterstücke, wobei die Ausführungen von Shepard (2004a) grundlegende Hinweise gaben (vgl. Anhang: Anleitung zur Dramatisierung Kutzelmann/Massler). Damit sich Passagen des Originaltextes für die Dramatisierung als Lesetheaterszenen eignen, müssen sie verschiedene Kriterien erfüllen. Vor allem muss es sich um einen inhaltlich bedeutsamen Abschnitt handeln, der entscheidende Veränderungen in der Handlung enthält, wichtige Erkenntnisse über die Charaktere liefert (Interessen, Vorlieben, Abneigungen, Einstellungen o.Ä.), ihre Entwicklung oder ihre Beziehungen zu anderen illustriert oder Konflikte enthält, die für die Lesenden und später auch die Zuhörenden interessant sind und ein ausdrucksstarkes Vorlesen erlauben. Auch bei den Lesetheatertexten können die Sprachen unterschiedlich vermischt sein. Da alltagsnahes Sprechen einen geringeren Anspruch an die fremdsprachliche Kompetenz sowohl beim Sprechen selbst als auch beim Hören stellt, sind im Prototyp den Sprecherrollen eine Fremdsprache, den Erzählerrollen die Schulsprache Deutsch zugewiesen (Variante A). Die Sprecherrollen orientieren sich somit an der konzeptionellen Mündlichkeit, die Erzählerrollen an der konzeptionellen Schriftlichkeit. In Variante B sind Sprecher- und Erzählerrollen in allen Sprachen gehalten, in denen das Lesetheater verfasst ist, damit alle Leser/innen alle Sprachen üben (vgl. das Lesetheater *Heidi* im Anhang). Darüber hinaus existieren Mischformen (Variante C), in denen beispielsweise nur bestimmte Rollen eine Fremdsprache sprechen (vgl. das Lesetheater *Luina* im Anhang). Im Folgenden ist ein Ausschnitt aus dem Lesetheater *Bend it like Beckham* dargestellt. Die Szene dramatisiert die Seiten 15–17 des Originaltextes (Dhami 2003).

Tabelle 1: Ausschnitt aus der ersten (von insgesamt acht) Lesetheaterszene des Lesetheaterstücks *Bend it like Beckham*<sup>9</sup> (Prototyp erstellt von U. Massler und S. Kutzelmann)

#### 1. Lesetheaterszene: Shopping tour

What happened so far: Jess Bhamra is in her bedroom, a room filled with posters of Beckham, dreaming about football. Her mum takes her out of her dreams, reminding her that her sister's Pinky engagement party is tomorrow. So, Pinky and Jess go shopping for the engagement party.		
<b>Verteilung der Erzähler- und Sprecherrollen auf Lernende</b>		
S 1	Jess Mutter + Erzähler 2	Fremdsprachenniveau: B1 (Sprecherrollen: englisch, Erzählerrollen: deutsch)
S 2	Jess	
S 3	Jess Vater + Erzähler 1	
S 4	Ich-Erzähler – Jess	
<b>Dramatisierung</b>		
Jess	Plötzlich stieß sie mich in die Seite.	
Pinky	Look, Jess, there's your mate.	

9 Aufgrund von Copyrightgründen können leider nur die hier enthaltenen Ausschnitte, nicht jedoch das ganze Lesetheaterstück abgebildet werden.

Ich-Erzähler	Tatsächlich kam Tony auf uns zu, zusammen mit seiner Mutter und voll beladen mit Einkaufstüten. Hey, macht euch jetzt keine falschen Vorstellungen. Ich kenne Tony seit Jahren und mag ihn sehr. Aber nicht so, wie ihr vielleicht denkt! Pinky zischte mir ins Ohr.
Pinky	Let's make this quick.
Erzähler 2	Abfällig taxierte sie Tonys Mutter, die hinter ihm herschlurfte und durch ihre dicken Brillengläser blinzelte. Wie fast alle indischen Frauen ihres Alters hatte sie sich einen Schal um den Kopf gebunden.
Pinky	And I hope your mate's mum wears a pullover over her three stomachs at the party tomorrow.
Jess	Shut up, she's old.
Pinky	So?
Erzähler 1	Tony tat etwas schüchtern. Doch das hatte nichts zu bedeuten. Es war ihm einfach peinlich, mit seiner Mum zusammen gesehen zu werden. Und natürlich auch mit dem Sack Zwiebeln und der Familienpackung Toilettenpapier unter dem Arm.
Tony	Hiya, Jess. Hi, Pinky.
Pinky & Jess	Saat Sri Akal (1). Massiji (2).
Erzähler 2	Sagten Pinky und Jess wie aus einem Munde und falteten die Hände vor der Brust. Tonys Mutter strahlte sie an.
Tonys Mutter	May you have a long life, my daughters. Everything ready for tomorrow?
Pinky	Yes, Massiji. Mum's making the samosas (3).
Erzähler 2	Antwortete Pinky brav und zog ihre indische Kleinmädchennummer ab.
Tonys Mutter	May God keep you and your husband in endless happiness! And pray for me, so that I get a good daughter-in-law like you for my Tony, eh, beta (4)?
Ich-Erzähler	Echt wahr, sie redet wirklich so. Ich konnte mir ein Grinsen nicht verkneifen, als ich Tonys Gesicht sah. Der Ärmste wäre am liebsten im Boden versunken.
<b>Fremdsprachliche Erläuterungen</b>	
(1) Saat Sri Akal (Hindi) – traditional Sikh greeting meaning Immortal God is Truth (2) Massiji – aunt (mother's sister) (3) Samosa – Indian pastry filled with vegetables and meat and cooked in hot fat (4) Beta (Hindi) – son	

### 3.3 *MELT* im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wenngleich sich in der deutschsprachigen Lesedidaktik in den letzten zehn Jahren einige Publikationen zur Förderung der Leseflüssigkeit in der Schulsprache finden (Nix 2006; Rosebrock/Nix 2006; Rosebrock et al. 2014), sind Lautleseverfahren, entsprechende Studien sowie Umsetzungen in der Schulpraxis dazu immer noch praktisch unbekannt (vgl. ebd.: 23). Ebenso wenig thematisiert die fremdsprachendidaktische Diskussion in den deutschsprachigen Ländern die Anbahnung und konsequente Förderung der Leseflüssigkeit. Ausführungen zur L2-Leseflüssigkeit findet man daher in Standardwerken gar nicht (Gehring 2010; Lütge 2014) oder sie wird nur als Teil der Lesekompetenz erwähnt (Thaler 2016: 191). Lediglich Haß betont die Bedeutung und das Training der L2-Leseflüssigkeit, geht jedoch nicht ausführlich auf Fördermöglichkeiten ein (2016: 142/147). Sprachübergreifende Förderverfahren existierten bislang keine.

Das *Mehrsprachige Lesetheater* setzt daher an den Schnittstellen der schul- und fremdsprachlichen Lese- und Vorlesedidaktik an und entwickelte ein sprach- und fachübergreifendes didaktisch-methodisches Konzept, um Synergien zwischen den Sprachfächern zu schaffen. Da es sich um eine komplexe Übungsform handelt, ist die Vermittlung inhaltlich anspruchsvoll und zeitlich aufwändig. Am ökonomischsten geschieht dies daher mit schulsprachlichen Lesetheatern in der Grundschule. Sobald die Grundschüler/innen fremdsprachlich lesen lernen, kann das *Mehrsprachige Lesetheater* eingesetzt werden, wodurch ein guter Grundstock für die weiterführende Vertiefung in den Sprachfächern der Sekundarstufe gelegt wird. *MELT* verdeutlicht den Schüler/innen zudem, weshalb wiederholtes Lautlesen in der Schul- und in der Fremdsprache wichtig ist. Es vermittelt ihnen dadurch auch die Sinnhaftigkeit des Übens mit anderen Lautleseverfahren.

Das Unterrichtsdesign stellt das Zusammenspiel zwischen allen erworbenen und erlernten Sprachen in den Vordergrund und nützt dazu das mehrsprachige Repertoire von Schüler/innen im Leseunterricht. Dadurch lernen die Schüler/innen, mit Sprachen und Sprachlernerfahrungen so umzugehen, dass sie sie auf das Lernen neuer Sprachen transferieren können (vgl. Martinez 2015: 8). *MELT* ist damit im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik verortet, die Synergien zwischen Fächern und Lehrpersonen auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene fordert und „Fremdsprachenlernen als vernetzten, stets mehrsprachigen kognitiven Prozess neu konzeptualisiert und systematisiert“ (vgl. Hallet/Königs 2013: 303f.). Zudem leistet das Konzept damit einen wichtigen Beitrag zu dringend benötigten mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtskonzepten und -materialien. Es handelt sich somit um eine besonders gewinnbringende Form des sprachübergreifenden Arbeitens, da sie sowohl durchgängig als auch nur phasenweise die Integration verschiedener Sprachen erlaubt und zudem an mehreren Ebenen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie sie Neuner (2009: 1ff.) konzeptualisiert, anknüpft (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Die Ebenen der Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Neuner (2009) und ihre Bedeutung für MELT

<p><b>1. Gesellschaftlich-politische Ebene: Sprachenpolitik in einer multilingualen Gesellschaft</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ EU-Fremdsprachenpolitik: Förderung von individueller Fremdsprachenkompetenz und Mehrsprachigkeit</li> <li>■ Unzureichende Lesekompetenzen (relevant auch für den Fremdsprachenunterricht)</li> </ul>
<p><b>2. Institutionelle Ebene: Charakteristische Sprachenprofile (Sprachcurriculum: vertikale und horizontale Kohärenz/Kompetenzorientierung) in gesellschaftlichen Institutionen (z. B. Schule, Einrichtungen der Erwachsenenbildung etc.)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Forderungen nach Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Curricula der Länder</li> <li>■ Forderung nach Vermittlungssynergien zwischen den Sprachfächern</li> </ul>
<p><b>3. Fachliche Ebene: Beziehungen und das Schaffen von Synergien zwischen den Schulsprachen, Lehr-/Lernziele, Entstehung und Förderung des Sprachbewusstseins und der Sprachsensibilität: Strukturen, Bedeutungen oder den Klang von Sprache(n)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Funktionale Mehrsprachigkeit</li> <li>■ Förderung der Leseflüssigkeit in L1/L2/LX</li> <li>■ Stärkung der Literalisierung des Fremdsprachenunterrichts</li> </ul>
<p><b>4. Unterrichtliche Ebene: Dimensionen des Lehrens, der Methodik und Didaktik, Überlegungen zur Unterrichtsmethodik, z. B. Vorschläge zur Gestaltung von Unterrichtssequenzen</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sprach- und fachübergreifende Vermittlung eines methodisch komplexen Lautleseverfahrens</li> <li>■ Sensibilisierung von Lernenden und Lehrenden für den Einsatz weiterer Lautleseverfahren</li> <li>■ Das didaktisch-methodische Design <i>Mehrsprachiges Lesetheater</i>: (1) als Lernmaterial ein mehrsprachiges Lesetheaterstück; (2) die gleichzeitige Verwendung der schulisch geförderten Schul- und Fremdsprachen sowie gegebenenfalls der Einbezug einer Migrationssprache; (3) ein komplexer mehrteiliger Lehr-Lern-Prozess; (4) das Vorlesen durch die Lehrperson; (5) das kooperative Lernen; (6) das literarische Lernen (Dramapädagogik und Anschlusskommunikation)</li> </ul>
<p><b>5. Ebene des Lernens: Sprachbewusstsein durch Lernen von Lerntechniken und Strategien individuell fördern; motivationale Ebene des Lesens</b></p>
<p>Lesekompetenz L1/L2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Leseflüssigkeit (Genauigkeit, Automatisierung, Geschwindigkeit, Prosodie)</li> <li>(2) Einüben von Leselernstrategien (kooperative Lautleseverfahren)</li> <li>(3) Lernmotivation (Übungsmotivation)</li> <li>(4) Lesemotivation (Erleben von Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit)</li> <li>(5) Verständnis literarischer Texte</li> </ul> <p>Sprachkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Förderung der Fremdsprachenkompetenz und der Mehrsprachigkeit</li> <li>■ Entwicklung positiver Einstellungen zur Mehrsprachigkeit</li> <li>■ Erwerb deklarativen Wissens, z. B. zu Wortschatz und Kognaten oder hinsichtlich der Ausspracheunterschiede zwischen englischen, deutschen, französischen Passagen etc.</li> </ul>

Damit das MELT-Design seine positive Wirkung entfalten kann, muss es in einem *sprach-, fach- und jahrgangsübergreifenden Leseprogramm* verortet sein, das es für die jeweiligen Schulkontexte zu entwickeln gilt. In diesem Sinne stellt *MELT* potenziell sowohl einen Anlass als auch einen Baustein in einem Gesamt-Schulsprachencurriculum

dar (vgl. Hufeisen/Lutjeharms 2005; Martinez 2015), worin nach Neuner (2009: 3) „die Muttersprache, die erste Fremdsprache und die Folgefremdsprachen (Tertiärsprachen) aufeinander bezogen und in ein einheitliches didaktisches Konzept des Sprachenlernens eingebunden“ werden, das es im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entwickeln gilt.