Teil C

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

1 Mehrsprachige Lesetheaterstücke: Konzeption der Lehr-Lern-Materialien

Angelika Ilg, Franz Ludescher und Seraina Paul

Zur Gestaltung des Unterrichts mit dem methodisch-didaktischen Design *Mehrsprachiges Lesetheater* stehen den Lehrkräften nach Abschluss des dreijährigen Projekts umfangreiche Lehr- und Lernmaterialien in Printform, als Audiodateien und auf der MELT-Website zur Verfügung. Im vorliegenden Kapitel werden nach einer kurzen Beschreibung der Materialien zunächst die Leitideen vorgestellt, nach denen die Auswahl der literarischen Texte erfolgte, zu denen Lesetheaterstücke erstellt wurden. Der darauffolgende Abschnitt erklärt die Beweggründe für die gewählten Sprachenkombinationen und zeigt das Vorgehen beim Einbezug der Herkunftssprachen auf. Ein weiteres Ziel dieses Kapitels ist es, die theoretischen Prinzipien bei der Konzeption der mehrsprachig gestalteten Lesetheaterskripts zu erläutern und anhand kurzer Ausschnitte aus den Szenen zu verdeutlichen. Beleuchtet werden in diesem Zusammenhang besonders die Leitlinien für die Konstruktion und Integration der fremdsprachlichen Textteile. Eine detaillierte, praktische Anleitung zur Dramatisierung von literarischen Texten findet sich im Anhang. Der letzte Abschnitt des Kapitels ist den Audiodateien gewidmet, beschreibt deren Funktion und Einsatzmöglichkeiten und enthält eine Anleitung für Lehrpersonen, die selbst Audiotracks in einer Herkunftssprache, die in ihrer Klasse vertreten ist, erstellen möchten.

1.1 Beschreibung der Lehr-Lern-Materialien

Die Lehr- und Lernmaterialien, die im Zuge der Arbeit im Projekt entwickelt wurden, umfassen in ihrer Gesamtheit mehr als 30 mehrsprachige Lesetheaterskripts, wobei jeweils eine Version für die Schüler/innen und eine erweiterte Version für die Lehrkräfte produziert wurde. Letztere enthält neben den dialogisch gestalteten Szenen jeweils einen Vorlesetext, der aus schulsprachigen und fremdsprachigen Teilen besteht, begleitende Informationen zur Situierung des Lesetheaters und kurze Zusammenfassungen, die zur Überleitung zwischen einzelnen Szenen eingesetzt werden können. Darüber hinaus stehen den Lehrpersonen Beschreibungen unterschiedlicher dramapädagogi-

scher Übungen sowie auf die einzelnen Lesetheater abgestimmte Anschlusskommunikationsaufgaben zur Verfügung. Zu zahlreichen Lesetheaterstücken wurden zusätzlich Scaffolding-Maßnahmen und Aufgaben zur vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lesetheater erarbeitet. Ergänzt wird das Angebot an Lehr-Lern-Materialien durch Audiofiles, die der fremdsprachlichen Unterstützung dienen.

1.2 Leitideen für die Auswahl der literarischen Texte

Für die Auswahl der literarischen Texte, auf deren Basis die mehrsprachigen Lesetheaterskripts erstellt wurden, waren mehrere Leitideen maßgeblich: Die Schüler/innen sollen im Rahmen des *Mehrsprachigen Lesetheaters* die Möglichkeit haben, neben Klassikern der Weltliteratur – wie Shakespeare, Molière, Dickens, Stevenson und Twain – bedeutende Werke der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur aus verschiedenen europäischen Ländern kennenzulernen. Ein wesentlicher Grund für die besondere Berücksichtigung der Kinder- und Jugendliteratur, die aufgrund der dargestellten Themen und durch ihre sprachliche Gestaltung den Leseinteressen junger Menschen entgegenkommt, war die Lesemotivation. In Hinblick auf die Leseinteressen und die Motivation wurde auch die Vorliebe jugendlicher Leser/innen für Abenteuergeschichten und phantastische Erzählungen beachtet (für einen Überblick zu Lesepräferenzen siehe Theinert et al. 2017). Das breit gefächerte Spektrum an Kinder- und Jugendbüchern, dem die Lernenden im Rahmen des *Mehrsprachigen Lesetheaters* begegnen, umfasst Werke, die in verschiedenen Sprachen verfasst wurden und die sich an Leser/innen unterschiedlicher Altersgruppen richten. Das Prinzip der europäischen Vielfalt spiegelt sich in der Auswahl der Werke wider: Sie reicht von *Ronjas Räubertochter* (Astrid Lindgren/Schweden), über *Bend it Like Beckham* (Narinder Dhami/Großbritannien), *Harry Potter* (Joanne K. Rowling/Großbritannien), *Le petit Nicolas* (René Goscinny und Jean-Jacques Sempé/Frankreich), *Die Kleinen Wilden* (Jackie Niebisch/Frankreich) über *Der kleine Werwolf* und *Die Wilden Hühner auf Klassenfahrt* (Cornelia Funke/Deutschland) bis hin zu *Heidi* (Johanna Spyri/Schweiz). Während sich manche der literarischen Vorlagen wie beispielsweise *Die Kleinen Wilden* oder *Le petit Nicolas* für jüngere Leser/innen eignen, sprechen andere Werke wie *Die Tribute von Panem* (Suzanne Collins/USA) oder *Krabat* (Otfried Preußler/Deutschland) Jugendliche an. Ein weiteres Kriterium, das bei der Auswahl der Werke beachtet wurde, war das Identifikationspotenzial der Protagonist/innen für die Leser/innen, wobei die Bücher sowohl für männliche als auch weibliche Leser/innen interessant sein sollten.

Die Gruppe der Texte, die für die Umwandlung in mehrsprachige Lesetheater in Betracht gezogen wurden, umfasst neben Romanen auch kürzere Prosatexte wie Märchen und Erzählungen. Für die Aufnahme literarischer Texte dieser Gattung in den „MELT-Kanon“ sprach nicht nur ihre meist kurze Form, sondern auch die Bekanntheit der Stoffe. Dass sich traditionelle Märchen überzeugend in eine zeitgemäße und für junge Lernende ansprechende Form umwandeln lassen, zeigt sich an der modernen und humorvollen Adaption von *Der Froschkönig* und *der eiserne Heinrich* als mehrsprachiges Lesetheater.

Eine wichtige Rolle bei der Auswahl der Texte spielten auch sprachliche und kulturelle Aspekte. So wurde es als Vorteil betrachtet, wenn Migrationssprachen bereits in der literarischen Vorlage vorkamen oder sich ein Text zur Einbindung von Fremd-

sprachen/Migrationssprachen anzubieten schien, z. B. wenn interkulturelle Themen im Werk aufgegriffen werden. Ein Beispiel für einen solchen literarischen Text ist *Bend it like Beckham*, der in Englisch verfasst wurde, aber auch sprachliche Äußerungen in Hindi enthält. Andere Texte, die ein hohes Potenzial zur Einbindung einer Migrationssprache aufwiesen, waren die aus dem orientalischen Raum stammenden Erzählungen *The Tales of Nasreddin Hodscha*. In Anbetracht der Tatsache, dass sowohl in der deutschen als auch in der österreichischen Kooperationsschule zahlreiche Lernende einen türkischsprachigen Hintergrund besitzen, konnte hier die Gelegenheit genutzt werden, eine wichtige Herkunftssprache der Schüler/innen durch ihre Repräsentation im Lesetheater sichtbar zu machen.

Abschließend sollen noch drei weitere Kriterien genannt werden, die die Auswahl der Texte beeinflussten: Da die Lesetheaterstücke im Design *Mehrsprachiges Lesetheater* als Lernmaterialien eingesetzt werden, waren auch die Qualität der Sprache und des Stils der Originalwerke maßgebliche Faktoren bei der Entscheidung für die literarischen Vorlagen. Nicht zuletzt spielte auch der Bekanntheitsgrad der Werke eine Rolle: Aus motivationalen Gründen und in Hinblick auf die Gestaltung von Anschlusskommunikation wurde bewusst Bestsellern wie *Harry Potter* oder *Die Tribute von Panem* der Vorzug gegenüber ebenfalls sehr guten, aber weniger bekannten Werken gegeben. Schließlich mussten auch urheberrechtliche Bestimmungen bei der Auswahl der literarischen Texte berücksichtigt werden. Lehrpersonen, die die Erstellung eigener mehrsprachiger Lesetheater planen, müssen in diesem Zusammenhang bedenken, dass bei modernen literarischen Texten abzuklären ist, in welchem Umfang und in welcher Form die Lesetheater im Unterricht oder bei Schulaufführungen verwendet werden dürfen.

1.3 Sprachenkombinationen

Im Unterrichtsdesign *Mehrsprachiges Lesetheater* wurden unterschiedliche Sprachen berücksichtigt. In einem Lesetheater sind drei bis höchstens vier verschiedene Sprachen enthalten. Die Entscheidung für die jeweilige Sprachenkombination lag bei den am Projekt beteiligten Ländern mit ihrer spezifischen Sprachsituation. In Deutschland und in Österreich war die Kombination Deutsch-Englisch-Herkunftssprache vorherrschend, in der Schweiz aufgrund der mehrsprachigen Situation des Landes Deutsch-Englisch-Französisch-Herkunftssprache, im mehrsprachigen Luxemburg die Kombination Deutsch-Französisch.

Bei der Wahl der Herkunftssprache waren die in einer Klasse vorhandenen Ressourcen zentral. Zu den Herkunftssprachen, die in den einzelnen Ländern einbezogen wurden, zählen Spanisch, Türkisch, Ungarisch, Bosnisch und Albanisch. Im Prinzip kann jede durch kompetente Sprecher/innen vertretene Sprache verwendet werden. Dabei ist es sekundär, ob die Herkunftssprache mit einer schulischen Fremdsprache Ähnlichkeiten aufweist oder nicht, denn sie wird nur an Stellen verwendet, an denen die Bedeutung der herkunftssprachlichen Äußerungen erahnt werden kann oder ein detailliertes Verständnis der Textpassagen nicht zwingend nötig ist. Beim Einbezug der Herkunftssprachen steht nicht die Förderung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen der Schüler/innen im Vordergrund, vielmehr soll im Sinne mehrsprachiger Ansätze wie „Begegnung mit Sprachen – Language Awareness – Eveil aux langues“

eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Sprachen in der Klasse gefördert werden (vgl. Hutterli et al. 2008; vgl. auch Teil B, Kap. 3). Dies entspricht den Zielen, die das Design *Mehrsprachiges Lesetheater* im Bereich des sozialen und interkulturellen Lernens verfolgt.

Die im Rahmen des Projekts erarbeiteten Lesetheater wurden für die Anforderungsniveaus A1.2 bis B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen entwickelt. In der letzten Phase des Projekts wurden vereinfachte Versionen ausgewählter bereits bestehender Lesetheaterstücke erstellt, um den Einsatz der MELT-Materialien auch in Klassen mit geringeren Sprachkenntnissen zu ermöglichen.

1.4 Prinzipien bei der Entwicklung der Lehr-Lern-Materialien

Die Lesetheaterskripts und die dazugehörigen Vorlesetexte, die die zentralen Lehr- und Lernmaterialien im Unterrichtsdesign darstellen, wurden nach dem Design-Based-Research-Ansatz entwickelt, bei dem die forschende, theoriegeleitete Entwicklungstätigkeit in enger Verbindung mit der Unterrichtspraxis stattfindet (vgl. Teil A, Kap. 1). So wurden die ersten Entwürfe einzelner Lesetheater im Unterricht erprobt und evaluiert; die Erkenntnisse, die die Forschenden aus den praktischen Erfahrungen der Schüler/innen und aus den Rückmeldungen der beteiligten Lehrpersonen gewinnen konnten, bildeten die Basis für die Konzeption der weiteren Lesetheater und für die Weiterentwicklung des Designs. Die Entwicklung des Prototyps *Bend it like Beckham* ergab Richtlinien für die Gestaltung weiterer Lesetheaterstücke, wobei die Ausführungen von Shepard (2004a) wichtige Hinweise gaben.

Im folgenden Abschnitt werden nach einer kurzen Übersicht über die Schritte, aus denen der Prozess des Dramatisierens eines literarischen Werkes besteht, die grundlegenden Prinzipien vorgestellt, nach denen die Entwicklung der ersten Version eines mehrsprachigen Lesetheaters erfolgte. In diesem Zusammenhang werden zentrale Ergebnisse der Erprobungsphasen sowie die daraus resultierenden Adaptionen der Vorgangsweise bei der Erstellung von Lesetheatern beschrieben. Aufgrund der mehrsprachigen Konzeption des Designs wird den Prinzipien für die Gestaltung der fremdsprachlichen Passagen in diesem Kapitel besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

1.4.1 Der Prozess der Dramatisierung

Am Beginn der Entwicklung eines mehrsprachigen Lesetheaters steht die Auswahl eines geeigneten Buches. Diese Entscheidung wird nach den in Abschnitt 1.2 beschriebenen Leitideen getroffen. Um die für die Umwandlung in Szenen passenden Textstellen zu finden, muss das gewählte literarische Werk in seiner Gesamtheit bezüglich seiner potenziellen Eignung für eine Dramatisierung kursorisch gelesen werden. Beobachtungen, die in Hinblick auf den Prozess der Dramatisierung auffallen, werden in einem Kommentar grundlegende Informationen für die Lehrpersonen zusammengefasst. Auf der Basis der Übersicht, die gewonnen wurde, kann nun die Zahl der Szenen festgelegt werden, aus denen das Lesetheater besteht. Gleichzeitig wird definiert, ob das geplante Lesetheater ausschließlich Szenen vom Anfang des Werks enthalten soll (= Version A) oder ob Szenen den Inhalt des Werks in seiner Gesamtheit widerspiegeln sollen (= Ver-

sion B). Während Lesetheater der Variante A die Schüler/innen vor allem zum Weiterlesen der Originaltexte motivieren sollen, ermöglicht Variante B, das *Mehrsprachige Lesetheater* didaktisch-methodisch in die Behandlung von Ganztexten einzubinden.

In einem nächsten Schritt werden zwei Textstellen mit einem Umfang von je 400 Wörtern ausgewählt, wobei der erste Text in der Schulsprache, der zweite in einer Fremdsprache verfasst ist. Zusammen bilden sie den „Vorlesetext“, den die Lehrpersonen zu Beginn einer Lesetheatereinheit ihren Schüler/innen laut vorlesen. Die Vorlesepassagen können auch aus einzelnen Textteilen zusammengesetzt sein. Die ausgewählten Textstellen sollten bestimmte Kriterien erfüllen: Es müssen die wichtigsten Figuren darin vorkommen und erste Charakterisierungen sollten enthalten sein. Darüber hinaus sollte der zentrale Konflikt, der im Lesetheater behandelt wird, eventuell eingeführt oder zumindest angedeutet sein. In einem weiteren Schritt werden – falls erforderlich – sprachliche Anpassungen der Textstellen an das gewählte Anforderungsniveau des Lesetheaters vorgenommen. Dieser Vorgang kann sowohl das Ersetzen einzelner Wörter durch passende Synonyme, Vereinfachungen von Formulierungen, Kürzungen oder auch Umformungen der Satzstruktur beinhalten.

Die Lesetheater selbst werden jeweils in zwei Versionen erstellt. Die für die Schüler/innen gedachte Version besteht aus zwei bis fünf mehrsprachig gestalteten dramatischen Szenen. Die umfangreichere Version für die Lehrkräfte enthält zusätzlich grundlegende Informationen, die die Lehrkraft benötigt, um die praktische Umsetzung des Lesetheaters mit ihrer Klasse planen zu können. Dazu zählen Informationen über die Anzahl der Leserollen, über die Anzahl der Erzähler und Hinweise auf das fremdsprachliche Anforderungsniveau. Bereitgestellt werden aber auch Informationen, die hilfreich für die Lernenden sind, wie zusätzliche Zusammenfassungen und Vorstellung von relevanten Charakteren oder relevantes kulturelles Hintergrundwissen.

1.4.2 Prinzipien der Dramatisierung

Die Gestaltung mehrsprachiger Lesetheater auf der Basis oft umfangreicher literarischer Texte stellt keineswegs nur eine simple Reduktion der literarischen Vorlage dar, sondern lässt sich vielmehr als komplexer, kreativer Umwandlungsprozess beschreiben. Die Autor/innen der Lesetheater orientierten sich beim Prozess des Dramatisierens an Prinzipien, die in der ersten Phase des Projekts definiert und konsequent überdacht wurden und die folgenden Bereiche betreffen:

Auswahl der Textstellen

Die Textstellen, anhand derer Szenen entwickelt werden, sollten reich an Dialogen sein und vorzugsweise mehrere Sprecher/innen, eventuell auch verschiedene Erzähler beinhalten, da dies die Anzahl der möglichen Figuren- und Erzählerrollen im Lesetheater erhöht. Überdies sollte die ausgewählte Textstelle die Beschreibung inhaltlich bedeutsamer oder kritischer Ereignisse der Handlung umfassen, um später ein spannendes, ausdrucksstarkes Lesen zu ermöglichen.

Identifizieren von Rollen und Textzuteilung

Lesetheater beinhalten Erzählerrollen und Sprecherrollen, die zu Beginn festgelegt werden und denen der Text aus der literarischen Vorlage zugeteilt wird. Die zentralen Pro-

tagonist/innen erscheinen im Lesetheater als Sprecherrollen. Text im narrativen Stil wird meist einem oder mehreren Erzählern zugeteilt, kann aber auch teilweise in Sprecherrollen eingebaut werden. Diese Technik wurde z. B. in der fünften Szene des Lesetheaters *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* angewandt, in der der ausführliche Abschiedsbrief von Dr. Jekyll in eine Unterhaltung des Anwalts Mr. Utterson mit seinem Verwandten Mr. Enfield umgewandelt wurde. Die Aufteilung des Textes erfolgt beim Prozess des Dramatisierens nach mehreren Prinzipien: Dies sind u. a. ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis der Rollenanteile, die Knappheit der sprachlichen Formulierungen und häufiger Sprecherwechsel. Die Gestaltung der Dialoge nach diesen Kriterien macht es fast immer erforderlich, Veränderungen am Originaltext vorzunehmen. Dazu gehören vor allem Kürzungen, Ergänzungen und Umstellungen. Die in der ausgewählten Textstelle der literarischen Vorlage dargestellte Handlung wird auf die für das Lesetheater relevanten Ereignisse reduziert. Zudem erfolgen Kürzungen bei der Umwandlung einer Textstelle aus einem Roman oder einer Kurzgeschichte durch das Wegfallen der Begleitsätze der direkten Rede. Parallel zu diesen reduzierenden Maßnahmen kann für das Leseverständnis auch das Ergänzen von Informationen oder Handlungselementen notwendig sein.

Sprachniveau – Fremdsprache und Schulsprache

Das fremdsprachliche Anforderungsniveau eines Lesetheaters wird zu Beginn des Dramatisierungsprozesses festgelegt und muss sowohl in Hinblick auf den Wortschatz als auch auf die Satzstruktur beachtet werden. Textstellen aus der literarischen Vorlage, die in lexikalischer oder syntaktischer Hinsicht nicht dem gewählten Anforderungsniveau entsprechen, sollten in der Regel vereinfacht werden. Anpassungen an das Sprachniveau können durch die Verwendung synonyme Ausdrücke oder alternativer Satzstrukturen erfolgen. Ob eine Textstelle adaptiert wird oder nicht, kann jedoch auch von anderen Faktoren abhängen: Kommt beispielsweise einem Begriff im Originaltext eine besondere Bedeutung zu, kann dies ein Grund sein, ihn beizubehalten, auch wenn er nicht dem angestrebten Sprachniveau in der Fremdsprache entspricht. Bei der Konzeption der mehrsprachigen Lesetheater sollte nicht vergessen werden, dass nicht nur die fremdsprachlichen Passagen, sondern auch die schulsprachlichen Textstellen eine Herausforderung für die Lernenden darstellen können und daher Anpassungen vorgenommen werden müssen. Beispiele dafür finden sich vor allem in Klassikern und Märchen, die sowohl in der Originalversion als auch in anspruchsvollen Übersetzungen in der Schulsprache für viele Leser/innen schwer verständlich oder – im Fall von Shakespeare – oft unverständlich wären.

Prinzipien bei der Gestaltung der fremdsprachlichen Passagen

In allen am Projekt *Mehrsprachiges Lesetheater* beteiligten Ländern wurden bei der Konzeption der mehrsprachigen Lesetheater neben der landestypischen Schulsprache jeweils eine oder zwei Fremdsprachen einbezogen, wobei gemäß der zu Beginn des Projekts entwickelten Leitlinien der Anteil der sprachlichen Äußerungen in der Schulsprache mindestens 50 Prozent betragen sollte. Wenn mehrere Fremdsprachen integriert werden, wird ihr Anteil an die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden angepasst. Die von den Projektteams in der Schweiz und Deutschland erarbeiteten Lesetheaterstücke *Das Dschungelbuch*, *Der kleine Werwolf*, *Die Wilden Hühner auf Klassenfahrt*, *Heidi*, *Ronja Räubertochter* und *The Tales of Nasreddin Hodscha* enthalten überdies geringe sprachliche Anteile einer Migrationssprache. In der überwiegenden Zahl der bisher

erarbeiteten Lesetheater erscheint der Text der Sprecherrollen in der Fremdsprache, während die Erzählerrollen in der Schulsprache verfasst wurden. Etwa ein Viertel der Lesetheater weist eine konsequente Mischung aller einbezogener Sprachen auf: Diese Stücke wurden in der Weise gestaltet, dass sowohl die Erzähler- als auch die Sprecherrollen schulsprachliche und fremdsprachliche Anteile beinhalten.

Das Unterrichtsdesign sieht vor, dass die Schüler/innen die Inhalte der Lesetheaterstücke weitgehend selbstständig erarbeiten können. Dieses Ziel muss bei der Konstruktion der mehrsprachigen Dialoge in besonderem Maß beachtet werden. Eines der grundlegenden Prinzipien bei der Gestaltung der mehrsprachigen Dialoge ist deshalb eine Konstruktionsweise, die im Sinne der Interkomprehension die Entschlüsselung fremdsprachlicher Begriffe durch Rückgriffe auf vorausgehende und/oder nachfolgende schulsprachliche Textstellen ermöglicht.

Neben der Schaffung von semantischen Bezugspunkten in der Schulsprache gehört auch das Paraphrasieren fremdsprachlicher Ausdrücke zu den wichtigen Prinzipien bei der Gestaltung der mehrsprachigen Dialoge. Indem schulsprachliche oder fremdsprachliche Umschreibungen zentraler fremdsprachlicher Begriffe in die Dialoge integriert werden, werden die Lernenden auf eine weitere Weise beim Erfassen des Inhalts ihrer Szenen unterstützt. Schließlich sollte bei der Konstruktion der mehrsprachigen Dialoge auf die Redundanz der Inhalte geachtet werden. Wichtige Hinweise zum Handlungsablauf oder zu Motiven und der emotionalen Befindlichkeit der Charaktere sollten nicht isoliert erfolgen, sondern im Idealfall an mehreren Stellen eingebaut werden.

Erzähler 1	Er rieb sich das juckende Gesicht. Seine Backen fühlten sich an wie der Dreitagebart seines Vaters.
Erzähler 2	Dann guckte er in den Spiegel – und machte vor Schreck einen Schritt zurück, sodass er fast in die Badewanne kippte.
Erzähler 3	Des yeux jaunes. Gelbe Augen hatten ihn angestarrt. Aus einem grässlichen, haarigen Monstergesicht.
Erzähler 1	Motte looked at his hurt hand. Sie war haarig wie ein Meerschwein, mit spitzen, kleinen Krallen anstelle der Fingernägel. Die andere Hand sah völlig normal aus.
Erzähler 2	Vorsichtig guckte Motte unter sein T-Shirt. Kein einziges Haar. Na, wenigstens etwas. Mit zitternden Knien erhob er sich vom Badewannenrand und stellte sich noch einmal vor den Spiegel.
Motte	Hallo ... Hello ... Allô ... Merhaba ...
Erzähler 3	... sagte er zu seinem Spiegelbild. Das Einzige, was unverändert war, war seine Nase. Die Augenbrauen waren buschiger.
Erzähler 2	Backen und Kinn waren bedeckt mit feinen grauen Haaren. Und als Motte ein Lächeln versuchte, schoben sich zwei spitze Reißzähne über seine Unterlippe.
Erzähler 1	Das Schlimmste aber waren die Augen. Des yeux jaunes. Jemand klopfte an die Badezimmertür.

Abbildung 1: Auszug aus dem Lesetheaterstück Der Kleine Werwolf (erstellt von S. Kutzelnann und S. Paul)

Die mehrsprachigen Lesetheater wurden von Anfang an von den Schüler/innen und den Lehrpersonen sehr positiv aufgenommen. Dennoch zeigten die Unterrichtserprobungen im ersten Projektjahr, dass die Lesetheater teilweise noch Elemente enthielten, die hinderlich für den Lernprozess waren oder zu Überforderungen der Lernenden führten:

Als problematisch erwiesen sich vor allem zu anspruchsvolle oder zu lange Formulierungen in der Fremdsprache. Insbesondere bei leistungsschwächeren Schüler/innen traten bei solchen Textstellen vermehrt Aussprachefehler und Schwierigkeiten beim sinnerfassenden Lesen auf. Dies konnte zu Störungen des Dialogs und gelegentlich auch zur Beeinträchtigung des Verständnisses bei den Zuhörer/innen führen. Die Erfahrungen im Unterricht im ersten Projektjahr führten zur Erkenntnis, dass „Kürze“ und „Einfachheit“ zwei grundlegende Prinzipien bei der Konstruktion der fremdsprachlichen Passagen darstellen. Ebenso wurde in den praktischen Erprobungen offenkundig, dass sich kurze Formulierungen in allen Rollen – sowohl jener in der Schulsprache als auch jener in der Fremdsprache – sowie ein rascher Sprecherwechsel positiv in Hinblick auf die Möglichkeiten des ausdrucksstarken Lesens auswirken.

Erweiterung des Designs durch Herkunftssprachen

Wie bereits erwähnt, können und sollen bei den Lesetheaterstücken auch einzelne Herkunftssprachen der Lernenden integriert werden. Hierbei kann wie folgt vorgegangen werden:

Um einen Überblick über die sprachlichen Ressourcen einer Klasse zu bekommen, empfiehlt es sich, eine Bestandsaufnahme zu machen. Dabei werden die Schüler/innen befragt, welche Sprache(n) sie zuhause sprechen und ob sie diese auch schriftlich beherrschen. Dies hilft der Lehrperson bei der Planung, möglichst alle vorhandenen Herkunftssprachen im Laufe eines Schuljahres zu berücksichtigen.

Wenn die deutsche Fassung der Dramatisierung fertiggestellt ist, werden in einem ersten Schritt geeignete Textstellen für die Übersetzung in die Herkunftssprache markiert. Kurze Sätze, Interjektionen, Wortwiederholungen oder Sätze, die für das Verständnis der Handlung wenig Bedeutung haben, sind dabei von Vorteil. Durch die sorgfältige Auswahl von Textstellen wird sichergestellt, dass trotz fehlender Sprachkenntnisse möglichst alle Schüler/innen dem Lesetheater folgen können.

Es ist empfehlenswert, in einem nächsten Schritt mit den Schüler/innen, die die Übersetzung in die Herkunftssprache vornehmen, getrennt vom Klassenverband an einem ruhigen Ort zu arbeiten. Die Arbeitsgruppe besteht idealerweise aus zwei bis drei Schüler/innen mit einer Lehrperson. Dies kann unter Umständen eine Fachlehrkraft sein, sodass die Klassenlehrperson die verbleibenden Schüler/innen unterrichten kann. Um die Übersetzer/innen auf die bevorstehende Tätigkeit einzustimmen, ist eine kurze Unterhaltung über ihre persönliche mehrsprachige Situation vorteilhaft (z. B. über Bezugspersonen, mit denen sie die entsprechende Sprache sprechen, oder über muttersprachlichen Unterricht, den sie besuchen).

Bei der Übersetzung der vorab ausgewählten Sätze übernehmen die Schüler/innen abwechselnd die Leitung. Dies bedeutet, dass jeweils ein/e Schüler/in den ersten Vorschlag für einen Satz macht. Insgesamt arbeiten die Schüler/innen aber eng zusammen: Sie beraten sich bei der Suche nach einem treffenden Wort, korrigieren die Sätze des Partners bzw. der Partnerin und finden am Schluss zu einer von allen akzeptierten Lö-

sung. Das folgende Transkript zeigt eine charakteristische Übersetzungssequenz mit einer Forscherin F, einem Schüler D und einer Schülerin T. Übersetzt wurden Textstellen aus dem Lesetheaterstück *Heidi* ins Spanische.

- F: Gut, dann geht es weiter und dann sagt der Großvater zu Heidi: „Da!“ Also: „Da hast du etwas!“, und gibt ihr einen Sack mit Essen. „Damit du bis zum Abend bei Kräften bleibst“ oder „Damit du bis zum Abend durchhältst“.
- T: Aquí.
- D: *Aquí* heißt ‚hier‘.
- F: Hier, ja.
- T: Aquí.
- D: ... para que tengas fuerza ...
- T: este nuite ... esta noche
- D: para que tengas con fuer ...
- T: fuerte
- D: fuerza
- T: fuerza?
- D: hasta...
- T: la noche ...
- D: Also *noche* heißt ‚Nacht‘, aber ‚Abend‘ weiß ich nicht ganz.
- F: Braucht man *noche* wohl für beides, ‚Abend‘ und ‚Nacht‘?
- T: Ja, *noche* ist mehr für ‚Nacht‘.
- F: Mehr für ‚Nacht‘, okay, was ... Oder: „Damit du den ganzen Tag bei Kräften bleibst“, wie würdest du das sagen?
- D: Para que tengas fuerza todo el día.
- F: Ja, dann nehmen wir das. Kannst du’s schreiben?
- D: Ja.

Dieser Ausschnitt verdeutlicht, dass die Übersetzung in die Herkunftssprache eine Form kooperativen Arbeitens darstellt. Obwohl D in dieser Sequenz die Übersetzung anleitet, unterstützt ihn T in den Wortfindungsprozessen und ergänzt, wenn D stockt. Zudem verfügen beide Kinder mit 12 Jahren über ausreichende Sozialkompetenz, um der Forscherin Hilfestellungen zu bieten (z. B. „*Aquí* heißt ‚hier‘“, „*Noche* ist mehr für ‚Nacht‘“). Dies zeigt, dass die Schüler/innen sich ihrer Expertenrolle in diesem Kontext bewusst sind und diese entsprechend wahrnehmen.

Haben sich die Schüler/innen auf eine Übersetzung für einen Satz geeinigt, muss dieser noch schriftlich festgehalten werden. Dies erfolgt direkt auf einem Laptop in das entsprechende Lesetheaterskript. Dies stellt für die Schüler/innen eine besondere Herausforderung dar. Einerseits sind bestimmte Akzentzeichen auf einem Computer mit deutscher Tastatur nicht leicht zu finden. Andererseits sind die mündlichen Kompetenzen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund meist besser ausgeprägt als ihre schriftlichen Fähigkeiten, weil sie nur in beschränktem Umfang Unterricht in der Herkunftssprache besuchen.

Um dies zu belegen, folgt nochmals ein Auszug aus dem Übersetzungsprozess mit den Lernenden D und T und der Forscherin F.

- F: Super, dann machen wir weiter. „Wart schnell! Geh nicht weg!“
- D: *Espera* heißt ‚warte‘, und *Espera un momento* heißt ‚Warte einen Moment‘.
- F: Ah ja, das ist super. Kannst du das schreiben, T.?
- T: Schreiben kann ich nicht gut.

Haben die Schüler/innen die ganze Übersetzung fertiggestellt, empfiehlt sich der Einbezug einer erwachsenen sprachkundigen Person. Diese soll den Text primär orthografisch überarbeiten. Zudem kann sie unangemessene bzw. unpassende Ausdrücke ersetzen, sollten sich die Schüler/innen im sprachlichen Register geirrt haben. Von zu starken Korrekturen wird jedoch abgeraten – schließlich sollten die Übersetzer/innen ihren Text später wiedererkennen. Die Rolle des Lektoren/der Lektorin für die Herkunftssprache kann unter Umständen von Eltern übernommen werden.

Im letzten Schritt des Übersetzungsprozesses arbeiten die betreffenden Schüler/innen nochmals mit einer Lehrperson zusammen. Sie erstellen Audioaufnahmen aller Sätze in der Herkunftssprache. Die Audioaufnahmen sind eine Unterstützungsmaßnahme für diejenigen Lernenden einer Klasse, die die betreffende Herkunftssprache nicht beherrschen, sie aber trotzdem im Rahmen ihrer Leserolle verwenden müssen. Zur weiteren Unterstützung solcher Schüler/innen kann die Lehrperson Poster mit deutschen Übersetzungen zur Verfügung stellen, die die Lernenden selbstständig konsultieren können. Die Mitschüler/innen, die übersetzt haben, sollen zurate gezogen werden, stehen aber möglicherweise nicht immer zur Verfügung. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus einem solchen Poster.

¡Vete de aquí!	Verschwinde von hier!
Donde quieras.	Wo du willst.
¡Espera un momento!	Warte einen Augenblick!
Toma, para que tengas fuerza todo el día.	Nimm das, damit du den ganzen Tag bei Kräften bleibst.
Si quieres.	Wenn du willst.

Abbildung 2: Ausschnitt aus einem Poster mit Übersetzungen einer Herkunftssprache (Spanisch)

Die Rolle der Lehrperson in diesem Prozess ist für sie möglicherweise ungewohnt und neu. Da es sich um eine stark lernerzentrierte Aktivität handelt, sollte die Lehrperson sich zurücknehmen. Sie muss auf die Fähigkeiten der Schüler/innen vertrauen und sich nur einbringen, wenn diese nicht weiterkommen. Schließlich muss sie akzeptieren, dass sie in diesem Kontext nicht die fachkundige Person ist, und sollte entsprechende Unsicherheiten aushalten können.

Audiofiles zur fremdsprachlichen Unterstützung

Während des Lehr-Lern-Prozesses wird im *Mehrsprachigen Lesetheater* zu verschiedenen Zeitpunkten auf Vorlese-Modelle zurückgegriffen; so beim Vorlesen durch die Lehrperson oder beim Tandemlesen mit anderen Schüler/innen. Bei fremdsprachlichen Textstellen sind Modelle für das Erlernen der korrekten Aussprache hilfreich. Hier können auch Tonaufnahmen eingesetzt werden. Audiodateien unterstützen Schüler/innen bei der korrekten Aussprache von fremdsprachlichen Textstellen während des Übens ihrer Leserolle. Dies gilt nicht nur für Herkunftssprachen, sondern auch für schulische Fremdsprachen. Verfügen die Lernenden über Audiodateien, so sind sie autonomer; sie können ihre Leserolle selbstständig zuhause üben, und auch im Unterricht sind sie

weniger auf die Hilfe der Lehrperson angewiesen. Dank Audiodateien kann das Einschleifen von Aussprache Fehlern vermieden werden. Befragungen von Schüler/innen im Projekt *Mehrsprachiges Lesetheater* haben ergeben, dass sie die Audiotracks häufig nutzen und als hilfreich beurteilen. Zudem entlasten die Tracks auch die Lehrperson im Unterricht.

Das folgende Vorgehen empfiehlt sich für Lehrpersonen, die mit Audiodateien arbeiten möchten: Für die schulischen Fremdsprachen erstellt die Lehrperson die Audiotracks selbst, bei den Herkunftssprachen greift sie auf die Hilfe der entsprechenden Schüler/innen zurück. Audiodateien können mit beliebigen Aufnahmegeräten wie dem Mobiltelefon erstellt werden. Wichtig ist, dass bei der Aufnahme laut, langsam und deutlich gesprochen wird. Dies sollte auch den für die Herkunftssprache verantwortlichen Schüler/innen erklärt werden. Dadurch wird die Aufnahme leichter verständlich, was insbesondere bei unbekannten und ungewohnten Herkunftssprachen von Bedeutung ist. Die Aufnahmen sollten aber keine Elemente des gestaltenden Vorlesens enthalten. Hierbei handelt es sich um eine Interpretationsarbeit, die vom Schüler bzw. der Schülerin mit der entsprechenden Leserolle zu leisten ist. Die fertigen Audiotracks werden sortiert, nummeriert und auf einen Datenträger (z. B. eine CD-ROM) kopiert. Die Schüler/innen erhalten alle einen solchen Datenträger. Auf die Nummern der Tracks wird an den entsprechenden Stellen in den Materialien verwiesen, wie der folgende Auszug aus einem Lesetheaterskript zeigt.

Erzähler 1 → Track 7	Le lendemain, Heidi s'est réveillée tôt. Sie hörte einen lauten Pfiff, und als sie die Augen aufschlug, kam goldenes Sonnenlicht durch die runde Luke im Dach hereingeflossen.
Heidi → Track 8	(fröhlich) Bonjour, grand-père!
Alöphi	Hier ist eine Schale Milch von den Geißen. Trink!
Heidi	Guten Morgen, ihr lieben Geißen!
Erzähler 2 → Track 9	À ce moment-là, Heidi a vu un garçon. Der Junge stieg mit einer Herde Geißen den steilen Weg zur Hütte hinauf.

Abbildung 3: Auszug aus einem Lesetheaterskript mit Verweis auf Audiodateien (erstellt von S. Kutzelmann und S. Paul)

Durch diese Verweise auf die Audiotracks in den gedruckten Materialien wird die Orientierung vereinfacht und somit die Chance erhöht, dass die Schüler/innen diese Unterstützungsmaßnahme häufig verwenden.

1.5 Schlussfolgerungen

Im Zuge des drei Jahre dauernden Projekts konnten – gemäß den Prinzipien des Design-Based Research-Ansatzes – umfangreiche Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden und im Zuge der Erprobungen wertvolle Erfahrungen den Prozess der Dramatisierung betreffend gemacht werden. Die in der Unterrichtspraxis gewonnenen Erkenntnisse hatten stets einen unmittelbaren Einfluss auf das Design und auf den Gestaltungsprozess weiterer Lesetheaterstücke.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die zu Projektbeginn definierten Leitlinien als hilfreich bei der Konzeption der Lehr- und Lernmaterialien erwiesen. Die besondere Bedeutung bestimmter Aspekte, insbesondere die möglichst einfache Gestaltung der fremdsprachlichen Passagen und die Kürze der fremdsprachlichen Formulierungen, wurde erst im Laufe des Entwicklungsprozesses erkennbar. Um die Selbstständigkeit der Schüler/innen bei der Erarbeitung der fremdsprachlichen Textanteile noch weiter zu erhöhen, wurde im Laufe des Projekts unterstützend mit Audiodateien gearbeitet.

Aufgrund der Erfahrungen, die im Unterricht gemacht wurden, änderte sich auch die Sicht der Forschenden auf die Beziehung zwischen dem literarischen Originaltext und dem daraus zu entwickelnden Lesetheater. Stand bei der Gestaltung des ersten Lesetheaters das Bemühen um eine möglichst enge Anlehnung an den Originaltext noch im Vordergrund, wurde bei der Erstellung späterer Lesetheater didaktischen Prinzipien wie dem angepassten sprachlichen Niveau und Kriterien, die wichtig sind in Hinblick auf die Möglichkeit des ausdrucksstarken Lautlesens und die Wirkung auf das Publikum wie häufigem Sprecherwechsel und einer spannenden Darstellung des Inhalts, größere Bedeutung beigemessen.

2 Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson als Design-Komponente des *Mehrsprachigen Lesetheaters*

Ute Massler und Kerstin Theinert

*Die Schüler/innen haben auch das Recht mal zuzuhören,
vor allem da die Eltern heutzutage nur noch selten vorlesen.
Das muss man ihnen gönnen und sie lernen sehr viel dabei.
(Zitat einer Kooperationslehrperson)*

Das didaktisch-methodische Design des *Mehrsprachigen Lesetheaters* (MELT) unterscheidet sich von bisherigen Umsetzungen des *Readers' Theatre*, indem es nicht nur mehrere Sprachen verwendet, sondern auch die Lehrperson laut mehrsprachig vorliest, bevor die Schüler/innen in Gruppenarbeit an ihren Lesetheaterszenen arbeiten (vgl. Nix 2006; Shepard 2004b). Doch nutzt das mehrsprachige Vorlesen durch die Lehrperson auch wertvolle Unterrichtszeit in einer sinnvollen Art und Weise? Dieses Kapitel zeigt auf, welche Bedeutungen und Funktionen dem mehrsprachigen Vorlesen durch die Lehrperson zukommt und wie es die Wahrnehmung der Schüler/innen verändert, wenn sie ihre Lehrperson in zwei oder mehr Sprachen lesen hören. Hierzu wird auch auf die theoretischen Grundlagen für die Konzeption des Vorlesens und den spezifischen Mehrwert des Vorlesens in Fremd- und Schulsprache an sich eingegangen. Ebenso wird beschrieben, wie die Texte und das Vorlesen gestaltet sein müssen, damit sie ihre Funktion im Rahmen des MELT-Unterrichtskonzepts erfüllen können.

2.1 Funktionen des Vorlesens

Nach der Einführung des Lesetheaters liest die Lehrperson einen Text vor, der in zwei bis drei Sprachen geschrieben ist und dessen Textlänge zwischen 200 und 600 Wörtern variiert. Der Vorlesetext stammt aus der literarischen Textvorlage, auf der das gesamte Lesetheater basiert. Das mehrsprachige Vorlesen bereitet die Schüler/innen auf die sich daran anschließende Gruppenarbeit mit den Lesetheaterszenen vor, wobei es verschiedene Funktionen erfüllt:

a) *Inhalt der Lesetheaterskripts:* Lesetheater fassen zumeist lange Ausschnitte oder sogar ganze Bücher komprimiert zusammen und sind deshalb oftmals sehr komplex. Der Vorlesetext dient daher der inhaltlichen Einführung in das Lesetheaterstück; er enthält bereits wesentliche Aspekte der Handlung, die zentralen Figuren, Zeit und Ort der Handlung sowie erste Hinweise auf den zugrunde liegenden Konflikt. Auch ermöglicht er es den Schüler/innen, sich in die Atmosphäre des Lesetheaters hineinzuversetzen. Der Text soll zudem, das Interesse und die Motivation der Lernenden wecken und ihnen Lust auf das Lesen machen, mit dem Ziel, das gesamte Lesetheater als „literary experience“ (Rosenblatt 1970: 34) zu erfahren.

b) Mehrsprachigkeit: Vor der Arbeit mit dem *Mehrsprachigen Lesetheater* sind mehrsprachige literarische Texte den Schüler/innen in der Regel nicht bekannt. Da auch der Vorlesetext als mehrsprachig interlingualer Text gestaltet ist (vgl. 2.2), macht er die Lernenden mit dieser spezifischen Textform bekannt. Darüber hinaus greift der Vorlesetext fremdsprachliche Vokabeln und Ausdrücke auf, die in der Einführungsphase vermittelt wurden, wodurch die Lernenden das neue Sprachmaterial festigen können.

c) Ermöglichen einer positiven literarischen Erfahrung: Die Schüler/innen erleben ihre Lehrperson als ansprechende Vorleserin und erkennen dadurch, dass ihnen das flüssige und prosodisch angemessene Vorlesen hilft, den Text zu rezipieren und zu verstehen. Zudem erfahren manche Lernende das Vorlesen als genussreicher, als wenn sie selbst lesen würden, wodurch diese Schüler/innen den Text wiederum positiver wahrnehmen können (vgl. Theinert et al. 2017: 77ff.). Da das Vorlesen im Klassenverband erfolgt, hören die Schüler/innen den Text als Gruppe. Dies ist wichtig, da auf der Basis dieser gemeinsamen literarischen Erfahrung die Lernenden später die Lesetheaterszenen bearbeiten und interpretieren.

d) Vorlesen als Modell: Die Schüler/innen erleben ihre Lehrperson idealerweise als positives Modell für das gestaltende mehrsprachige Vorlesen. Sie erhalten als Zuhörende und Zuschauende von ihrer Vorleserin Anregungen für ihre eigene selbstständige Arbeit mit den Lesetheaterszenen. Das mehrsprachige Vorlesen der Lehrperson kann jedoch nur dann Modellcharakter haben, wenn es der Lehrperson gelingt, effektiv und engagiert vorzulesen. Hierfür bedarf es der entsprechenden Kompetenz, da Nicht-Expert/innen selten gut vorlesen (Fisher et al. 2004: 15). Durch die Vorbereitung auf ihr eigenes Vorlesen wird die Lehrperson auch angeregt (vgl. 2.4), über die Herausforderungen des mehrsprachigen Vorlesens zu reflektieren. Dies verdeutlicht ihr zum einen, welche Anforderungen die Schüler/innen zu bewältigen haben, zum anderen kann sie sie dadurch gezielter unterstützen, die nötigen Fertigkeiten aufzubauen.

2.2 Auswahl und Konzeption der MELT-Vorlesetexte

Die Konzeption der Lehr- und Lernmaterialien sieht vor, deutsch- oder fremdsprachliche Originaltexte in mehrsprachige Lesetheaterstücke (für die Schüler/innen) und Vorlesetexte (für die Lehrperson) umzuwandeln. Für die Vorlesetexte werden zumeist Ausschnitte vom Anfang des literarischen Textes genutzt; ihre Eignung für das Vorlesen wird anhand mehrerer Kriterien überprüft. Da die Vorlesetexte die Lernenden auf die Arbeit mit den Lesetheaterszenen vorbereiten, müssen sie diese inhaltlich einführen (vgl. 2.1). Vor allem Textabschnitte, die unerwartete Wendungen enthalten oder offen enden, eignen sich dafür, das Interesse und die Motivation der Schüler/innen zu wecken.

Die Vorlesetexte sind als interlinguale Texte konzipiert. In Deutschland und Österreich sind sie in der Schulsprache Deutsch und der schulisch vermittelten Fremdsprache Englisch verfasst. Aufgrund der früheren Einführung der zweiten Fremdsprache im Schweizer Schulkontext werden dort dreisprachige Vorlesetexte (Deutsch, Englisch und Französisch) eingesetzt. In Luxemburg werden Deutsch und Französisch verwendet, wobei die beiden Sprachen für die Schüler/innen Zweit- und nicht Fremdsprachen darstellen.

Prototypisch ist die erste Hälfte des Vorlesetextes in der Schulsprache verfasst, um den Lernenden den Einstieg in den literarischen Text zu erleichtern, bevor der Wechsel in die Fremdsprache erfolgt. Die nach diesem grundlegenden Schema konzipierten interlingualen Vorlesetexte weisen eine Gesamtlänge von ca. 200–600 Wörtern auf. Ein Beispiel hierfür ist der Vorlesetext zu *Nasreddin Hodscha* (siehe Anhang). Eine Variante des Prototyps enthält häufigere Sprachwechsel. Dadurch können zentrale, aber sprachlich schwierige Abschnitte in der Schulsprache verfasst werden, wodurch auch sprachlich anspruchsvollere literarische Texte, die inhaltlich für die Zielklasse geeignet erscheinen, in einen passenden mehrsprachigen Vorlesetext umgestaltet werden können. Der Vorlesetext zu *Heidi* veranschaulicht dieses Vorgehen der Umsetzung (siehe Anhang). Des Weiteren kann ein angemessenes fremdsprachliches Niveau erreicht werden, indem komplexe grammatikalische Satzkonstruktionen (z. B. Partizipialkonstruktionen, Nebensätze etc.) vereinfacht oder unbekannte Wörter durch Synonyme oder Paraphrasen ersetzt werden.

Die spezifischen Funktionen, die das Vorlesen im Rahmen des MELT-Unterrichtskonzepts übernimmt, wurden bereits in 2.1 erläutert. Darüber hinaus hat das Vorlesen durch die Lehrperson weitere positive Wirkungen auf die Lernenden, auf die die folgenden Ausführungen eingehen.

2.3 Theoretische Grundlagen

Das *Vorlesen durch die Lehrperson* ist eine Lesefördermaßnahme, die die Didaktik der Schulsprache bislang vorwiegend für die Grundschule vorsieht, wo es in der Regel die Funktion der Buchanimation übernimmt (vgl. Massler 2017: 11). Darüber hinaus dient sie auch der Modellierung des flüssigen Lesens, wobei sie dann meist nicht isoliert eingesetzt, sondern mit anderen Fördermaßnahmen wie z. B. Lautleseverfahren verbunden wird (vgl. Bleiker et al. 2016: 102f.). Im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe ist das Vorlesen der Lehrperson relevant, da es die Lernenden mit der neuen Sprache vertraut macht. Es findet jedoch kaum Eingang in den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe und wird daher in den gängigen Fremdsprachendidaktiken der Sekundarstufe zumeist nicht oder nur am Rande erwähnt (vgl. z. B. Gehring 2010; Haß 2016; Lütge 2014; Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2011; Thaler 2016). Es überrascht daher auch nicht, dass die Vorlese-, aber auch die Lesedidaktik bislang weitgehend nach Sprachen und Unterrichtsfächern getrennt sind (vgl. Teil B, Kap. 3).

Zahlreiche Forschungsstudien zum *Vorlesen durch die Lehrperson in der Schulsprache* verdeutlichen dessen positive Wirkung insbesondere für die Motivation und das Verständnis von literarischen Texten, wobei alle im Folgenden genannten Studien aus dem US-amerikanischen Kontext stammen und das Vorlesen von Englisch als Schulsprache untersuchten. Tracey et al. (2011: 1) fassen Studien im Bereich der *Primarstufe* zusammen, wonach Vorlesen in der englischen Muttersprache verstehensfördernd ist und zu verbesserten Leistungen in den Bereichen Wortschatz, Allgemeinwissen und Hörverstehen und zu positiveren Einstellungen zum Lesen führt. Für die *Sekundarstufe* liegen auch für den amerikanischen Kontext vergleichsweise wenige empirische Studien vor, die sich mit dem Vorlesen durch die Lehrkraft in der Schulsprache beschäftigen. Belegt ist jedoch, dass im Vergleich zur Grundschule seltener vorgelesen wird (Ariail/

Albright 2005: 81). Dies ist bedauerlich, da eine Studie mit 1700 US-amerikanischen Schüler/innen zeigt, dass bei Lernenden der 6. Klasse neben dem freien Lesen das Vorlesen durch die Lehrperson die mit großem Abstand am stärksten favorisierte schulische Leseaktivität ist (Ivey/Broadbush 2001: 360f.). Smith (2011: 4ff.) fasst weitere amerikanische Forschungsergebnisse zusammen, wonach sich durch das Vorlesen das Interesse der Lernenden am Lesen erhöht und sie mehr Zeit für unabhängiges Lesen aufwenden (Ecroyd 1991). Außerdem bewirkt häufiges und konsequentes Vorlesen eine signifikante Verbesserung der LeseEinstellungen (Oberlin/Shugarman 1989), wobei vor allem männliche Lerner das Vorlesen besonders schätzen (Harrold/Stanchfield/Serabian 1989). Lernenden, denen in ihrer Schulzeit regelmäßig vorgelesen worden ist, berichten, dass sie das Ende des Vorlesens als entmutigend oder sogar als traurig empfinden (Duchain/Mealey 1993).

Die Forschungslage zum *Vorlesen durch die Lehrperson in der Fremdsprache* ist sehr begrenzt, da sich bislang nur wenige Studien dieser Thematik widmeten. Die vorhandenen Studien deuten allerdings darauf hin, dass sich das Vorlesen vor allem positiv auf Lernende mit Englisch als Zweitsprache auswirkt, unabhängig davon, wie gut sie die Schulsprache Englisch bereits können, sowie auf Lernende, die nicht gerne lesen (Carter/Abrahamson 1991: 638 zitiert in Taylor 2009: 146f.). Eine Studie, die die Effekte des Vorlesens von narrativen Texten bei Schüler/innen mit Englisch als Zweitsprache untersucht, findet signifikant positive Effekte auf das Leseverstehen, insbesondere für die Fähigkeit der Lernenden, Inhalte zu verknüpfen, diese zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen (Santos 1987: 68f.). Diese Effekte werden damit erklärt, dass unerfahrene Fremdsprachenlernende aufgrund begrenzter linguistischer Kompetenz dazu tendieren, einzelne Wörter zu erlesen sowie Sätze in nicht bedeutungsstragende Einheiten aufzubrechen (Dhaif 1990: 457). Amer (1997: 44) führt weiter aus, dass der Fokus der Lernenden auf oberflächlichen Details statt auf Kernaussagen liegt. Dies fördert Wort-für-Wort-Leseroutinen, die wiederum genussreiches Lesen und eigenständiges Verwenden von fremdsprachlichen Texten verhindern. Amer (ebd.) sieht im Vorlesen durch die Lehrperson die Chance, dass Fremdsprachenlernende Bedeutungseinheiten anstelle von einzelnen Wörtern entdecken und sie Lesen somit eher als kontinuierlichen, bedeutungsvollen Prozess wahrnehmen, der größere semantische Einheiten umfasst, statt auf grafische Hinweise zu fokussieren.

Der *Prozessschritt des mehrsprachigen Vorlesens durch die Lehrperson in MELT* ist ein innovatives Konzept, da es unserer Kenntnis nach bislang in dieser Form nur im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson* (MeVoL) eingesetzt wurde, einer Studie, die von Teilen des MELT-Projektteams konzipiert und in 7. und 8. Klassen durchgeführt wurde (Hilbe et al. 2017). Die MeVoL-Studie dokumentiert, dass Schüler/innen Freude beim Vorlesen-Bekommen empfinden, wenn ihnen in der Sprachkombination Deutsch-Englisch vorgelesen wird, wobei die Freude am Vorlesen-Bekommen sogar die Freude am Selber-Lesen in der Freizeit der Lernenden übersteigt. Insgesamt werden auch die literarischen Erfahrungen in *MeVoL* positiv von den Lernenden wahrgenommen (Zerlauth/Kutzelmann 2017: 70).

Damit das Vorlesen das Textverständnis der Zuhörenden unterstützt, muss es verschiedene Charakteristika aufweisen. Hierzu zählen insbesondere eine adressatenorientierte Leseflüssigkeit, der gekonnte Einsatz von *prosodic parsing* (phrasiertes Lesen), eine angemessene Betonung sowie eine flüssige und korrekte Aussprache. Des Weiteren

ren muss das Vorlesen ausdrucksstark sein, d. h. von entsprechender Mimik und Gestik begleitet werden (vgl. Fisher et al. 2004: 12; Smith 2011: 3). Hinsichtlich der *Leseeflüssigkeit* erläutern Theinert et al. (2017: 76), dass die vorlesende Lehrperson den nötigen Grad an als angenehm empfundener Leseeflüssigkeit bieten und zugleich sicherstellen kann, dass die *Leseegeschwindigkeit* vor allem in der Fremdsprache nicht über den Verständnismöglichkeiten der Schüler/innen liegt, indem sie sich mit der Vorlesegeschwindigkeit an die Klasse anpasst. *Prosodic parsing* oder phrasiertes Lesen beschreibt die „Fähigkeit zum betonten und sinngestaltenden Vorlesenkönnen“. Es ist wichtig für das Textverständnis, „weil dadurch innerhalb eines Satzes semantisch und syntaktisch zusammengehörende Sachverhalte sinnstiftend zusammengezogen werden“ (Rosebrock et al. 2016: 19), genau das was disfluenten Leser/innen schwerfällt. Auch Amer (1997: 44) vermutet, dass das vorbildhafte Lesen der Lehrperson von Satzzeichen, Betonung und Intonation für das Textverständnis eine große Rolle spielt. Insbesondere das angemessene Vorlesen der kommunikativen Elemente wie direkte Rede und Dialoge unterstützt die Lernenden darin, Gefühle, Stimmungen und Emotionen der Charaktere wahrzunehmen, erleichtert ihnen dadurch das Allgemeinverständnis des Textes und kann somit zu einer größeren Wertschätzung von narrativen Texten beitragen (ebd.).

Gutes Vorlesen durch die Lehrperson verbessert nicht nur das Textverständnis der Schüler/innen, es beeinflusst zudem maßgeblich die Einstellung der Lernenden zum Lesen. In ihrer Metaanalyse von Studien im Sekundarbereich erläutert Smith (2011: 3):

One of the most influential factors related to the potential impact of read-alouds on reading attitudes is the teacher's role as a model for effective and engaging reading behavior. Several characteristics that construct an effective model reader emerged in the research that influenced students' reading attitudes in a positive way. One of the most frequently cited elements of such modeling is the use of dramatic reading, animation, and vivid expression.

Außer der Qualität des Vorlesens bestimmt auch die *didaktisch-methodische Umsetzung* den Effekt des Vorlesens auf die LeseEinstellung der Schüler/innen. Smith (ebd.) nennt hierfür eine Reihe von Faktoren, wobei insbesondere die in das Vorlesen integrierten Aktivitäten sowie Folgeaktivitäten bedeutsam seien. Im MELT-Design werden die Schüler/innen daher sowohl vor als auch nach dem Vorlesen durch die Lehrperson aktiv involviert und ihre Reaktionen auf den Text auf vielfältige Art und Weise hervorgehoben (vgl. Teil C, Kap. 4). Dies fördert, unterstützt und erhält ihr Interesse und beeinflusst ihre Haltung positiv (vgl. Ariail/Albright 2006: 69ff.). Zu den geeigneten Methoden zählen neben dem Einbeziehen von Klassendiskussionen auch bedeutungsvolle Aktivitäten vor, während und nach dem Vorlesen wie beispielsweise Lesejournale und kreative Schreib- und Dramaaktivitäten (Barrentine 1996, in Rückgriff auf Smith 2011: 4). Um die Einstellungen der Schüler/innen positiv zu beeinflussen, scheint es ferner entscheidend, ihnen die Sinnhaftigkeit und Intention des Vorlesens zu verdeutlichen (Fisher et al. 2004: 12; Smith 2011: 8). Dies erfolgt im ersten Prozessschritt des MELT-Designs, der Hinführung. Auch das Einbeziehen verschiedener Textgenres (Smith 2011: 3) wirkt sich positiv aus. Da die Schüler/innen in *MELT* ausschließlich literarischen Texten begegnen, wurde, um möglichst viele Lernende anzusprechen, gezielt darauf geachtet, unterschiedliche Genres zu verwenden (vgl. Teil C, Kap. 1).

2.4 Gestaltung des Vorlesens

Damit sich die Lehrperson in ihrer vielleicht ungewohnten Rolle als Vorleserin wohlfühlt und auch bei den Schüler/innen die Lust am Selber-Vorlesen wecken kann, gilt es, besondere Aspekte des gestaltenden Vorlesens zu berücksichtigen. Nachfolgend wird beschrieben, wie die Lehrperson Möglichkeiten nutzen kann, um das, was Serafini/Giorgis (2003: 4) den „teachable moment“ nennen – den Moment im Lernprozess, in dem Lernen gelingen kann –, umzusetzen.

Vor dem Vorlesen: Durch das gestaltende Vorlesen sollen die Schüler/innen den Text nicht nur besser verstehen, sondern ihn auch ästhetischer wahrnehmen. Die *Vorbereitung und das Üben des Vorlesens* erachtet Pabst-Weinschenk (2011: 172) daher als unverzichtbaren Ausgangspunkt für den Einsatz sämtlicher die Textrezeption unterstützender Gestaltungsmöglichkeiten. Während die Lehrperson den Text zunächst still liest und dabei subvokal mitspricht, schafft sie Raum für innere Bilder und setzt sich intensiv damit auseinander. Für gelingende Vorlesesituationen sind die *Vorlesegeschwindigkeit*, die *Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme* und die *Steuerung der Aufmerksamkeit* der Zuhörer/innen bedeutsam. Bezüglich des Vorlesetempos ist zu beachten, dass sowohl die fremd- als auch die schulsprachlichen Textpassagen langsam genug vorgelesen werden, sodass die Schüler/innen sich das Vorgelesene vor ihrem inneren Auge visualisieren können. Rosebrock et al. (vgl. 2016: 56) empfehlen beispielsweise einen Richtwert von ca. 115 Wörtern pro Minute (WpM) für die Schulsprache. Als mögliche Richtlinie dienen dabei professionelle Vorleser wie Rufus Beck, der die Harry-Potter-Bände als Hörtexte mit etwa 115 WpM stimmlich inszeniert (ebd.: 56). Die fremdsprachlichen Passagen sollten noch langsamer vorgelesen werden, da die Rezeption von fremdsprachlichen Hörtexten für Lernende sehr anspruchsvoll ist, wie Buck (2001: 7) anschaulich beschreibt:

... the normal state with many second language listeners is that the language is only partly known, and so language processing will be only partly automatic. In such cases processing will periodically break down because the listener cannot process the text fast enough.

Unserer Erfahrung nach bewährt es sich daher, für das Vorlesen der fremdsprachlichen Textteile den Richtwert von ca. 80 bis 90 Wörtern pro Minute einzuhalten. Darüber hinaus ist zentral, dass die Vorlesegeschwindigkeit immer an den jeweiligen Vorleseteil angepasst ist; z. B. empfiehlt sich ein bewusst langsames und auch leiseres Vorlesen während einer spannenden Passage, da dadurch die Spannung und die Aufmerksamkeit bei den Zuhörer/innen steigt. Eine monotone, immer der gleichen Geschwindigkeit und Tonhöhe folgende Stimme hingegen lässt die Konzentration und Aufmerksamkeit des Publikums sinken (vgl. Theinert et al. 2017: 75ff.). Es gibt vielfältige Möglichkeiten, der Stimme Ausdruck zu verleihen und mit der Intonation zu spielen. Die Lehrperson kann beispielsweise ihre Tonlage verändern, je nachdem ob Dialoge vorgelesen werden oder narrative Textpassagen. Bei Dialogen sollte die Tonlage an männliche oder weibliche Figuren sowie deren Charaktereigenschaften und Alter angepasst werden. Oder es wird durch unterstützende Gestik die Aufmerksamkeit der Zuhörer/innen bewusst gesteu-

ert, diese auf wichtige Textstellen gelenkt sowie Textinhalte für die Zuhörer/innen verständlicher kommuniziert (vgl. ebd.).

Soll das Vorlesen der Lehrperson gelingen, sind neben der Vorlesegeschwindigkeit (vgl. 2.4) auch der überzeugende Einsatz der sicht- und hörbaren Mittel der Vorlesegestaltung wichtig. Brewster/Ellis (2004: 200, vgl. Tab. 1) sowie Wright (1995: 17, vgl. Tab. 2) haben dazu zentrale Aspekte in einem Selbstevaluationsbogen zusammengestellt, damit Lehrpersonen ihr Vorlesen reflektieren können. Die beiden Bogen machen die Lehrpersonen mit unterschiedlichen Aspekten des Vorlesens vertraut und unterstützen sie dabei, sich selbst und das eigene Vorlesen einzuschätzen sowie das eigene Vorlesen bewusst zu üben.

Tabelle 1: Stimme und Publikum (nach Brewster/Ellis 2004: 200)

Aussprache	Hatte ich Mühe mit bestimmten Vokalen oder Konsonanten?
Betonung	Hatte ich bei einzelnen Wörtern oder Satzteilen Mühe mit der richtigen Betonung?
Bindung	Bin ich beim Vorlesen auf Englisch ¹ sicher darin, an den richtigen Stellen Bindungen zwischen den Wörtern zu machen (z. B. bei „ <i>this is ...</i> “)?
Rhythmus	Habe ich zu schnell oder zu langsam gelesen?
Intonation	War mein Vorlesen interessant oder langweilig?
Variation	Habe ich die Lautstärke (lauter, leiser) und die Stimmfarbe (tiefer, höher) an den passenden Stellen variiert? Habe ich mit der Stimme die Stimmen verschiedener Personen genügend deutlich imitiert?
Einbezug des Publikums	Habe ich an den richtigen Stellen Pausen gemacht? Konnte ich mit meiner Intonation die Aufmerksamkeit der Schüler/innen gewinnen?
Gesamteindruck	Welchen Gesamteindruck hat das Vorlesen gemacht? Klar? Ausdrucksstark? Lebendig?

Tabelle 2: Gesicht und Körper (nach Wright 1995: 17)

Blick	Habe ich mein Publikum wirklich angeschaut? Habe ich mit den Personen, die mir zugehört haben, Blickkontakt aufgebaut und immer wieder gesucht?
Gestik	Habe ich die wichtigen Elemente der Geschichte mit Gesten unterstrichen?
Mimik	Habe ich die wichtigen Elemente der Geschichte mit meinem Gesichtsausdruck unterstrichen? War meine Mimik lebendig, und stimmte sie überein mit den Emotionen, die ich mit meinen Worten und der Stimme ausgedrückt habe?
Körperhaltung	Habe ich meinen Körper eingesetzt, um meinem Publikum die Geschichte anschaulich zu erzählen?

Während des Vorlesens: Während des Vorlesens kann sich die Lehrperson entweder im Klassenraum bewegen, auf einen Tisch setzen oder auch stehen. Damit sie jedoch, unabhängig von der gewählten *Vorleseposition*, für alle gut hörbar ist, sollte ihr Kopf immer zumindest ein wenig über denen der Lernenden sein (vgl. Trelease 2013: 75). Auch der Einsatz eines Notenständers ist hilfreich, um durch die Bewegungsfreiheit der Arme

unterstützende Gestik besser einzusetzen. Die Vorleseposition kann sich auch während des Vortrags beliebig ändern und dadurch bewusste Effekte, z. B. die erhöhte Aufmerksamkeit der Lernenden, hervorrufen.

Auch *Stimmung, Konzentration und Vorleseatmosphäre* im Klassenzimmer akzentuieren das Besondere der Vorlesesituation und fördern dadurch ein rezeptionsförderliches Klima (vgl. ebd.: 73ff.). Hilfreich ist, wenn sich die Klasse beispielsweise im Sitzkreis oder im Lesehalbkreis auf dem Boden befindet oder die Lernenden eine komfortable Sitzposition mit Blickkontakt zur Vorleseperson einnehmen. Darüber hinaus darf sich die Lehrperson Zeit nehmen, vor dem Lesen eine angenehme, positive Stimmung zu schaffen, damit sich die Lernenden auf das Lesetheater einstellen können (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt ist es während des Vorlesens Aufgabe der Lehrperson, auf *Störungen* in der Klasse wie z. B. Unruhe, Disziplinprobleme, Unaufmerksamkeit seitens der Lernenden oder ungeeignete Sitzpositionen zu reagieren. Um den Vorleseprozess nicht zu unterbrechen, sollten eventuell auftauchende Fragen während des Vorlesens auf das Ende der Vorleseeinheit verschoben werden. Das Ensemble dieser Lehrerhandlungen während des Vorlesens trägt maßgeblich zur Förderung des Textverständnisses aller Lernenden bei (vgl. ebd.: 73ff.).

Nach dem Vorlesen: Nach Ende des Vorlesens kann die Lehrperson Post-Scaffolding-Aufgaben einsetzen, die den Schüler/innen helfen, Inhalt und Sprache des vorgelesenen Textes zu verstehen und sie darin unterstützen, an vor dem Vorlesen Erarbeitetes anzuknüpfen (vgl. Massler/Theinert 2017: 92ff.). Unter anderem können folgende zentrale Aspekte des Textes geklärt werden: Ort der Handlung (Wo spielt die Geschichte?), Zeit (In welcher Zeit findet die Geschichte statt?), Personen (Wer kommt vor?), Situation (Was geschieht?, Was deutet sich an?, Wie war die Situation?) und Autor/in (In welcher Zeit ist der Text entstanden?). Insbesondere die im Vorlesetext vorkommenden Charaktere und deren Eigenschaften sollten detailliert reflektiert werden, damit sich die Schüler/innen bei der nachfolgenden Arbeit mit den Lesetheaterszenen leichter in diese Figuren hineinfinden können. Auch das Klären von weiterem Vokabular kann das Textverständnis erleichtern.

Darüber hinaus bieten sich literarische Unterrichtsgespräche (vgl. Teil C, Kap. 4) nach dem Heidelberger Modell (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010) über zentrale Aussagen der Vorlesepassage an, um die Lernenden emotional, motivational und reflexiv zu beteiligen (vgl. Hurrelmann 2002: 277). Hierbei werden bei den Schüler/innen Lernprozesse in sprachlichen und literarischen Bereichen angeregt, wobei sie vielfältige Fertigkeiten wie z. B. Gesprächskompetenzen erwerben. Als weitere mögliche Form literarischen Lernens sind beispielsweise Übungen zur Dramapädagogik zu nennen (vgl. Teil C, Kap. 4).

Wie im Kapitel gezeigt, stellt das mehrsprachige Vorlesen der Lehrperson eine wichtige Komponente im methodisch-didaktischen Design *Mehrsprachiges Lesetheater* dar, die beschriebenen Funktionen unterstreichen dies. Die Ausführungen zu Auswahl und

1 Da nicht nur auf Englisch vorgelesen wurde, gilt die Beachtung der Bindung zwischen den Wörtern entsprechend auch für französische Textpassagen. Für die deutschen Textpassagen sind im Bereich der Phonetik z. B. Auslautverhärtung oder Vokalneueinsatz wichtig.

Konzeption von Vorlesetexten sowie zur Gestaltung des Vorlesens geben Hinweise für gelingende mehrsprachige Vorlesesituationen. Für die Praxis wäre es vorteilhaft, dass Lehrpersonen das Potenzial des Vorlesens mehrsprachiger Texte erkennen und in ihren Unterricht, z. B. bei der Arbeit mit literarischen Texten, aber auch mit Lesetheatern, integrieren. Dazu mögen die Materialien und Vorlesetexte im Anhang sowie auf der MELT-Projektwebseite als Anregung dienen.