

LESECOACHING PER VIDEOCHAT - WORTSCHATZAUFBAU DURCH VIRTUELLES LESETRAINING

Le projet «Lese coaching per Videochat», vise l'utilisation des moyens de communication numériques pour soutenir les élèves à développer leur compétence de lecture dans la langue de scolarisation et les langues étrangères. Plus spécifiquement, l'enseignant-e assume le rôle de «coach de lecture» pour accompagner et conseiller les élèves en ligne pendant des séquences d'entraînement à la lecture de 20 à 30 minutes. Ainsi, des textes plurilingues sont lus plusieurs fois à tour de rôle, de sorte que la reconnaissance des mots devient de plus en plus automatisée, le vocabulaire visuel s'agrandit et la vitesse de lecture augmente. Les premières expériences faites montrent que ce format a été perçu par les coaches et les enfants comme une opportunité d'apprentissage motivante et enrichissante. Dans l'ensemble, le concept a été considéré comme prometteur, surtout en combinaison avec un contact en présentiel. Le format peut être appliqué à d'autres contextes éducatifs qui envisagent un soutien d'apprentissage concis et efficace avec des ressources temporelles limitées.

Isabelle Udry & Sabine Kutzelmann | PHZH



Isabelle Udry ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Zürich und am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität/PH Freiburg. Sie unterrichtet Fremdsprachendidaktik und forscht zu individuellen Voraussetzungen im Fremdsprachenlernen.



Sabine Kutzelmann leitet den Bereich Deutsch und Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ist dort auch in der Lehre als Deutschdidaktikerin tätig.

Kontext

Die Lesecoachings per Videochat wurden während des Wahlmoduls *Mehrsprachiges Lesetheater* im Frühlings- und Herbstsemester 2021 mit jeweils rund 20 angehenden Primarlehrerinnen und Primarlehrern der PH Zürich durchgeführt. Das *Mehrsprachige Lesetheater* ist eine Lesefördermassnahme, die sprachenübergreifend sowohl die Leseflüssigkeit als auch die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe fokussiert (Kutzelmann et al. 2017). Damit greift das Format zwei zentrale Prädiktoren für Lesekompetenz auf (Hurrelmann 2002) und berücksichtigt die Anliegen der Schul- und Fremdsprachendidaktik nach vernetztem Sprachenlernen und der Förderung individueller Mehrsprachigkeit.

Im Gegensatz zu herkömmlichen Theaterinszenierungen werden beim *Mehrsprachigen Lesetheater* die Texte nicht frei rezitiert, sondern als Lesetheaterstück in verteilten Rollen szenisch vorgelesen. Der

Fokus liegt also auf dem lauten Lesen. Bei der Erarbeitung der Lesetheaterstücke werden die Rollen wiederholt geübt, dies fördert die Automatisierung der Worterkennung in Schul- und Fremdsprache, der Sichtwortschatz wird erweitert und die Lesegeschwindigkeit erhöht sich.

Das Konstrukt der Leseflüssigkeit umfasst vier Dimensionen (Rosebrock & Nix 2006): Lesegenauigkeit (exaktes De- und Rekodieren von Wörtern), Automatisierung der niedrigen Dekodierprozesse, Lesegeschwindigkeit und das ausdrucksstarke Vorlesen. Die Dimensionen sind eng miteinander verknüpft: Gelingen z.B. die basalen Fertigkeiten des De- bzw. Rekodierens sicher, werden kognitive Ressourcen für das Leseverstehen frei, die im Lesetheater auf das sinn gestaltende Lesen der Rolle gerichtet werden können.

Ein zentrales Element des Wahlmoduls ist die Erarbeitung eines Lesetheaterstücks mit einer Kooperationsklasse der Primarschule Ahorn aus Schwamen-

dingen¹. Wegen der Pandemiesituation konnte der Kontakt zwischen Kindern und Studierenden jedoch nicht wie geplant vor Ort stattfinden, weshalb das virtuelle Setting per Teams als Alternative konzipiert wurde. In diesem Artikel geben wir Einblick in das Format, indem wir zunächst die mehrsprachigen Texte genauer umreissen. Danach diskutieren wir die Gestaltung der virtuellen Lesecoachings und erläutern den Zusammenhang zwischen dem Lesetraining und Wortschatzaufbau. Abschliessend berichten wir von den Erfahrungen der Studierenden und Kindern mit virtuellen Lesecoachings im Wahlmodul.

Mehrsprachige Lesetheaterstücke

Die Texte basieren auf einem Kinder- oder Jugendbuch, das dramaturgisch so angepasst wird, dass der Inhalt in mehreren Lesetheaterszenen mit verschiedenen Rollen in direkter Rede zusammengefasst wird. Das Lesetheaterstück besteht i.R. aus vier Leseszenen mit jeweils vier Rollen. Die Klasse wird entsprechend in Gruppen eingeteilt, die ihre Szene gemeinsam erarbeiten.

Die Lesetheaterstücke beinhalten ca. 75% Schulsprache, ca. 15% der 1. Fremdsprache und ca. 10% der 2. Fremdsprache. Die Sprachen kommen in allen Rollen vor, wobei der Anteil variieren kann. Um den Wortschatzerwerb in den Fremdsprachen zu begünstigen, empfiehlt es sich, vor

allem hochfrequente Wörter, gängige Mehrworteinheiten (Chunks) oder den bereits im Unterricht erarbeiteten Wortschatz zu integrieren. Es ist möglich, die Herkunftssprachen der Schulklassen zu berücksichtigen, z.B. indem Lieblingssätze der Kinder gesammelt und ins Skript aufgenommen werden. Die Kinder können dann, sofern sie mit dieser Aufgabe einverstanden sind, als Expertinnen oder Experten für ihre Sprache eingesetzt werden und den anderen bei der Aussprache helfen. Wie Herkunftssprachen sinnvoll einbezogen werden, liegt im Ermessen der Lehrperson und kann der Klassensituation angepasst werden. Verschiedene Skriptvorlagen stehen den Lehrpersonen auf der Projektseite MELT Mehrsprachiges Lesetheater für die individuelle Bearbeitung zur Verfügung (<https://melt-multi-lingual-readers-theatre.eu/leseskripte/>).

Lesetheaterszene 3: Es wird gebacken und trainiert

Was bisher geschah:

Im zweiten Kapitel wurde es für Sascha richtig schlimm. Gordana, eine neue Spielerin kam ins Team. Das ist eigentlich toll, aber Gordana sieht nicht nur super aus, sie spielt auch richtig gut Fussball, besser als Sascha. Und sie lacht Sascha wegen ihrer Kurzhaarfrisur aus, die derjenigen von Abby Wambach ziemlich ähnlich sieht. Das macht Sascha wirklich wütend. Es kommt noch schlimmer! Saschas Trainer hört auf und da das Geld knapp ist, beschliesst der Verein, das Mädchenteam aufzulösen und sich auf die Jungs zu konzentrieren. Das finden sowohl Sascha als auch Gordana gemein und ungerecht. Getreu dem Motto der Fussballspielerinnen des amerikanischen Teams an der Weltmeisterschaft: Strong alone – unstoppable together! Als Einzelne stark – zusammen unschlagbar! beschliessen sie, etwas dagegen zu tun.

Kontextualisierung durch eine kurze Zusammenfassung der vorherigen Lesetheaterszenen.

Sprecherrollen Verteilung der Rollen auf Lernende
S 1: Sascha
S 2: Niki
S 3: Trainerin Sonja und Frau
S 4: Erzähler

Semantisierungshilfe: Übersetzung des fremdsprachlichen Ausdrucks im angrenzenden Text.

Erzähler	Wie das duftet! Comme ça sent bon ! Als Niki von der Schule heimkommt, riecht es in der Wohnung nach....Konditorei. It smells so good! Da bekommt man gleich Appetit auf... Aber, nein, Hilfe! The kitchen is full of girls. Sascha, Gordana und Lorena und mindestens ein Dutzend Teamkameradinnen wuseln und lärmern herum. Offene Mehlbüten und Zuckerbüschen hier, eine pinkfarbene Crème da, Schokoladenstreusel und silberne Kügelchen dort. Comme dans une boulangerie! Eines der Mädchen rührt in einer Pfanne and another girl draws blue lines on the cupcakes. Unzählige Kuchen werden gebacken. Les filles font aussi des tartes aux fruits: aux fraises, aux pommes, aux poires.
Sascha	Hi, Niki, do you want to help us? We are baking cakes for our team.
Niki	Ich soll euch helfen? Wollt ihr eine Fressparty veranstalten oder was?
Sascha	Nein, nicht zum Selberessen! We don't eat them ourselves. Wir verkaufen sie. We sell them! Do you want to try a cupcake?
Niki	Klar, am liebsten den mit Schokolade! J'aime le gâteau au chocolat. C'est mon gâteau préféré.

Bereits bekannter Wortschatz aus den Französisch- und Englisch-Lehrmitteln.

Verwandte Wörter

Abbildung 1

Auszug aus dem Lesetheaterstück «Mach's wie Abby, Sascha» von Bänz Friedli. Die Textfelder kennzeichnen exemplarisch die verschiedenen Semantisierungshilfen und Erschliessungsstrategien, die den mehrsprachigen Texten zugrunde liegen.

¹ Unser Dank gilt Claudia Pfammatter und Ursula Barnes von der Primarschule Ahorn in Schwamendingen für ihre grosszügige Unterstützung und ihre Offenheit bei der Durchführung unseres Projekts. Den Studierenden danken wir für ihr Engagement und die vielen konstruktiven Rückmeldungen, die zur Weiterentwicklung des Moduls Mehrsprachiges Lesetheater beitragen.

Auf diese Weise werden die Leserollen mehrmals abwechselnd gelesen, sodass die Worterkennung in Schul- und Fremdsprache zunehmend automatisiert wird, der Sichtwortschatz sich vergrößert und die Lesegeschwindigkeit sich erhöht.

Virtuelle Lesecoachings gestalten

Im «Lesecoaching per Videochat» werden digitale Mittel der Kommunikation für die Lernbegleitung genutzt. Konkret geht es darum, dass Studierende in die Rolle von Lesecoachs schlüpfen, die Schülerinnen und Schüler während Sequenzen von 20–30 Minuten online beim Lesetraining begleiten und beraten. Auf diese Weise werden die Leserollen mehrmals abwechselnd gelesen, sodass die Worterkennung in Schul- und Fremdsprache zunehmend automatisiert wird, der Sichtwortschatz sich vergrößert und die Lesegeschwindigkeit sich erhöht.

Zu Beginn der Studienwoche wurden Lesetandems mit je einer/einem Studentin/Studenten und einem Kind gebildet. Die Studierenden planten dann für die Woche insgesamt vier Trainingseinheiten, in denen die Vorleserollen online geübt wurden. Das Unterstützen von mehrsprachigen Leseprozessen erfordert ein gezieltes Instruktions-, Begleitungs- und Beratungsverhalten: Lesen beobachten und darauf Feedback geben, unbekanntes (fremdsprachliche) Wörter erklären und versprechen, Intonation verbessern, Interpretationen aushandeln und sich über das Textverständnis austauschen.

Im Gegensatz zum stillen Lesen beinhaltet (halb-)lautes Lesen die artikulatorisch-motorische Umsetzung von Graphemen in Laute und stellt somit gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens eine beträchtliche Herausforderung für die Lernenden dar. Sie müssen gleichzeitig ihren Fokus auf Worterkennung, Wortbedeutung und Aussprache richten, was mit einer erhöhten kognitiven Belastung einhergeht. Unzulänglichkeiten beim Lautlesen fallen unmittelbar auf.

Dies kann für gewisse Schülerinnen und Schüler auch sozial-affektiv problematisch sein. Um diesen Voraussetzungen entsprechend eine sinnvolle Lernbegleitung zu bieten, stehen den Lesecoachs verschiedene didaktisch-methodische Mittel zur Verfügung.

Grundlage des mehrsprachigen Lesecoachings ist das «Tandemlesen», eine leicht abgewandelte Form des klassischen Lautlese-Tandems, bei der die Leserollen paarweise simultan gelesen werden (Kutzelmann & Theinert 2017 p. 122). Die beiden Kinder setzen sich nahe zueinander und vereinbaren, wer zuerst die Aufgabe des «Trainers» und wer die Aufgabe des «Sportlers» übernimmt. Im Gegensatz zur originalen Vorgehensweise ist aber nicht das grundsätzliche Leistungsniveau im Bereich der Leseflüssigkeit ausschlaggebend bei der Aufgabenverteilung, sondern aufgrund der Spezialisierung auf die eigene Rolle ist der/die Geübtere der Trainer und der/die weniger Geübtere ist der Sportler. Das Kind, das als Trainer beginnt, legt sein Textexemplar der Lesetheaterszene in die Mitte und beginnt so vorzulesen, dass der Sportler mitlesen und sein Lesen daran orientieren kann. Um das synchrone Lesen des Tandems zu koordinieren und die Aufmerksamkeit zu fokussieren, führt das Trainer-Kind beim Lesen den Finger mit, und sobald das Sportler-Kind beim Lesen stockt, passt der Trainer sein Lesetempo an und verlangsamt es. Auf diese Weise werden während rund 10 Minuten beide Leserollen mehrmals abwechselnd gelesen. Lesen beide Schülerinnen und Schüler die Turns ihrer beiden Leserollen flüssig, stehen ihnen mehr mentale Ressourcen zur Verfügung, um beim anschließenden gemeinsamen Üben der Gruppe vermehrt auf die prosodischen Aspekte ihrer Leserollen achten zu können.

Das flüssige Vorlesen der fremdsprachlichen Textpassagen erfordert eine besonders sorgfältige Unterstützung. Die genaue Worterkennung gelingt noch nicht immer, da die Phonem-Graphem-Entsprechungen weit weniger automatisiert sind, als dies in der Schulsprache der Fall ist. Fehlende lexikalische Repräsentationen führen dazu, dass ein fremdsprachliches Wort zwar gelesen, aber nicht unbedingt verstanden wird. Dadurch wird sinnorientiertes, expressives Lesen erschwert.

Das inhaltliche Verständnis der Fremdsprachen wird im *Mehrsprachigen Lesetheater* durch Semantisierungshilfen gefördert. Die Texte sind so konstruiert, dass fremdsprachliche Passagen in einem angrenzenden Textteil übersetzt werden, damit Inhalte über den Kontext erschlossen werden können. Zudem wird die Bedeutung des Gelesenen mit dem Lesecoach thematisiert, wodurch noch einmal eine Verständnishilfe geboten wird.

Um die Aussprache zu üben, werden Zungenbrecher oder Intonationsübungen spielerisch ins Lesetraining integriert. Sogenannte Ein-Satz-Geschichten in den Fremdsprachen tragen weiter zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt und der Aussprache bei. Dabei wird den Kindern ein thematisch passender Teilsatz vorgegeben, den sie jeweils um ein Wort in einer der Fremdsprachen ergänzen, bis daraus eine kurze Geschichte entsteht. Auch dramapädagogische Übungen können online durchgeführt werden. Zum Beispiel kann ein (fremdsprachlicher) Textteil in verschiedenen Stimmungen vorgetragen werden, die von der Partnerin oder dem Partner erraten werden sollen. Fremdsprachliche und dramapädagogische Übungen eignen sich besonders in der Aufwärmphase des Lesecoachings oder aber als Ausklang nach dem intensiven Teil des Tandemlesens.

Virtuelle Lesecoachings und Wortschatzaufbau

Die Kinder üben ihre Rollen gemeinsam im Hinblick auf eine Vorstellung vor Publikum. Die gegenseitige Unterstützung ist dabei zentral, denn nur so kann die ganze Gruppe ihre Leseszene flüssig vortragen und bei der Aufführung den wohlverdienten Applaus entgegennehmen. Die wiederholte und vertiefte Bearbeitung der Lesetexte in einem für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvollen Kontext erfüllt gemäss einflussreichen Sprachlerntheorien eine wichtige Voraussetzung für den Wortschatzerwerb (Nation 2013; Schmitt 2008). Ein Wort beinhaltet viele Informationen, wie z.B. Laut- und Schriftbild, Wortstruktur und Flexion, oder die Bedeutung. Zudem existiert ein Wort oft nicht als isolierte Einheit, sondern ist vielmehr Teil von Mehrworteinheiten (oder Chunks), die je nach Kontext einen anderen Sinn haben. Lernende können all diese Informationen nicht gleichzeitig integrieren. Deshalb

Charakteristisch für das Mehrsprachige Lesetheater ist, dass das Lesen der Texte nicht mehr als blosses Repetieren wahrgenommen wird, sondern als geteilte Aktivität mit einem gemeinsamen Ziel.

sind mehrere Begegnungen mit demselben Wortmaterial nötig, bei denen das Wortwissen jedes Mal um weitere Aspekte angereichert wird, bis der Wortschatz schliesslich zuverlässig für den Sprachgebrauch genutzt werden kann. Je nach Studie sind zwischen 3 und 20 solcher Begegnungen nötig, um ein Wort zu lernen (für eine Übersicht siehe Laufer und Rozovski-Roitblat 2011).

Charakteristisch für das *Mehrsprachige Lesetheater* ist, dass das Lesen der Texte nicht mehr als blosses Repetieren wahrgenommen wird, sondern als geteilte Aktivität mit einem gemeinsamen Ziel. Erfahrungsgemäss hat dies nicht nur Vorteile für die Entwicklung der Kompetenz in Schul- und Fremdsprache, sondern wirkt sich auch positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus.

In der Literatur wird davon ausgegangen, dass gerade zu Beginn des Fremdsprachenlernens die Verarbeitung von Wortschatz weitgehend über formale Aspekte wie Laut- und Schriftbild erfolgt, die direkt mit der Übersetzung aus der Erstsprache (L1) verknüpft sind (Jiang 2000). Mit zunehmender Spracherfahrung wird das Wort in der Fremdsprache (L2) mit semantischen und syntaktischen Informationen der L1-Übersetzung ergänzt, bis der L2-Gebrauch schliesslich bei hoher Sprachkompetenz unabhängig von der L1-Übersetzung und direkt über die L2 erfolgen kann (ebd. 2000). Das mehrsprachige Tandemlesen kann besonders in den Anfangsphasen der Wortschatzentwicklung unterstützend wirken. Mehrfaches gezieltes Lesen einzelner Wörter und Wendungen stärkt die Verbindung zwischen Laut- und Schriftform, was sowohl für den Wortschatzaufbau als auch die Lesekompetenz vorteilhaft ist (Rymarczyk 2011). Ausserdem vermitteln die Lesetexte neue semantische und syntaktische Wortinformationen in der L1 und L2, die durch das wiederholte Üben integriert werden können.

Einblicke und Ausblicke

Am Ende der Studienwoche wurde die Planung und Durchführung der virtuellen Lesecoachings von den Studierenden evaluiert. Zudem dokumentierten die Schülerinnen und Schüler in einem kurzen Fragebogen ihre Erfahrungen mit den Lesecoachings und dem *Mehrsprachigen Lesetheater*. Die Ergebnisse der Modulevaluation zeigten, dass das «Lesecoaching per Videochat» von den Studierenden und der Praxisklasse als äusserst motivierende und gewinnbringende Lerngelegenheit wahrgenommen wurde. Die ersten Erfahrungen aus den beiden «Pandemie-Semestern» FS21 und HS21 zeigten, dass mithilfe des Coachings durch die Studierenden die Kinder ihre Leserollen zunehmend genauer, schneller und besser intoniert vorlesen konnten. 13 der 16 Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie vor allem im Bereich der Fremdsprachen etwas dazu gelernt hatten, namentlich der Aussprache, Wortschatzerweiterung und Textverständnis. Allgemein positiv bewertet wurde die Mehrsprachigkeit der Texte und das gleichzeitige Üben von verschiedenen Sprachen. Lediglich zwei Kinder gaben an, einsprachige Lesetheatertexte zu bevorzugen.

Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. Dies ist insofern zu erwarten, als dass mit dem Lernen der ersten Fremdsprache Englisch bereits zwei Jahre früher begonnen wurde, und Französisch für deutschsprachige Kinder linguistisch weniger transparent und dadurch schwieriger zu erschliessen ist. Entsprechend wurde die Erarbeitung der französischen Passagen fokussiert, indem sich die Kinder Notizen dazu machten und die fremdsprachlichen Textstellen wiederholt vorgesprochen und im Tandemlesen geübt wurden. Zungenbrecher wurden als wirksames Mittel zur Einstimmung und Auflockerung beschrieben. Besonders die Frage, wann Endungen auf Französisch betont werden, musste wiederholt thematisiert werden.

Von den Studierenden wurde festgehalten, dass die Fähigkeit zur Selbstkorrektur, die als Indiz für den Grad an Sprachbeherrschung gilt, in Englisch bei einigen Kindern bereits vorhanden war, während sie im Französischen nie beobachtet werden konnte. Das Code-Switching zwischen Schul- und Fremdsprache, das ein wesentliches Element des *Mehrsprachigen Lesetheaters* ist, gelang den Kindern nach Angaben der Lesecoachs am Ende der Studienwoche bedeutend besser.

Die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler virtuell zu begleiten und zu beraten, erlaubte es den Studierenden, die Bedeutung einer gut entwickelten Leseflüssigkeit zu erfassen, sich intensiv mit dem Förderverfahren «Lautlese-Tandem» auseinanderzusetzen, mehrere sinnvoll rhythmisierte Trainingseinheiten von 20–30 Minuten zu planen, diese verteilt über eine Woche durchzuführen und ihre Erfahrungen als Lesecoachs mit der gesamten Lerngruppe und den Dozentinnen zu reflektieren. Als herausfordernd, aber nicht überfordernd wurde die Gestaltung der Interaktion mit den Kindern in Anbetracht der digital eingeschränkten non- und paraverbalen Kommunikationsmöglichkeiten wahrgenommen. Insgesamt wurde das «Lesecoaching per Videochat» als zukunftsfähiges Format eingeschätzt, das idealerweise mit echtem Kontakt zur Kooperationsklasse kombiniert oder als dessen Ergänzung gestaltet wird. Für künftige Moduldurchführungen wird daher eine hybride Form des mehrsprachigen Lesecoachings, bestehend aus physischer und virtueller Präsenz, angestrebt.

Als herausfordernd, aber nicht überfordernd wurde die Gestaltung der Interaktion mit den Kindern in Anbetracht der digital eingeschränkten non- und paraverbalen Kommunikationsmöglichkeiten wahrgenommen.

Die Begleitung des fremdsprachlichen Lesens nahm nach Aussage der Studierenden erwartungsgemäss einen zentralen Stellenwert ein. Zu Beginn der Studienwoche war z.B. nicht sofort allen Schülerinnen und Schülern klar, in welchen Textstellen welche Fremdsprache vorkommt. Das Vorsprechen und Erklären durch die Studierenden oder die anderen Kinder wirkte unterstützend. Allgemein wurde Französisch als grössere

Bibliographie

Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.

Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47–77.

Kutzelmann, S., Massler, U., Peter, K., Götz, K., & Ilg, A. [Hrsg.] (2017). *Mehrsprachiges Lesetheater Handbuch zu Theorie und Praxis*. Opladen: Barbara Budrich.

Kutzelmann, S., & Theinert, K. (2017). Miteinander sind alle Stars - Die Bedeutung des kooperativen Lernens im Mehrsprachigen Lesetheater. In: S. Kutzelmann, U. Massler U., K. Peter, K. Götz, & A. Ilg (Hrsg), *Mehrsprachiges Lesetheater Handbuch: zu Theorie und Praxis*, Opladen: Barbara Budrich, pp. 120–31.

Laufer, B., & Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391–411.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge Applied Linguistics, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Hohengehren: Schneider Verlag

Rymarczyk, J. (2011). "Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut?" – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. M. Kötter & J. Rymarczyk [Hrsg], *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 49–68.

Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–63.

Schuker, K. (2012). *Tabea, Paul und die brennende Hütte: Kinderkrimi*. München: Allitera-Verlag.