

Schulpraxis international: ein mehrsprachiges Lesetheaterprojekt von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg am Beit Berl College in Israel

Angelika Ilg & Sandra Bellet

*Internationale Bildungskooperationen können einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der Ausbildung von Lehramtsstudierenden leisten. In diesem Artikel wird ein Schulpraxisprojekt am Beit Berl College, Israel, vorgestellt, im Rahmen dessen Erasmus-Studierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg das innovative Unterrichtsdesign Mehrsprachiges Lesetheater kennenlernten und mit Schüler*innen der 5. Schulstufe praktisch erprobten. Die qualitative Evaluierung des Projekts mittels Fragebögen weist darauf hin, dass das Mehrsprachige Lesetheaterprojekt Aladdin's Lamp positive Auswirkungen auf den Prozess des Fremdsprachenlernens der Schüler*innen hatte und gleichzeitig den teilnehmenden Studentinnen die Gelegenheit bot, ihre pädagogischen, sprachlichen und didaktischen Kompetenzen zu erweitern und wertvolle Erfahrung im Unterrichten der Fremdsprache Englisch in einem mehrsprachigen Setting zu sammeln. Der vorliegende Beitrag will Lehrende und Studierende ermutigen, die Chancen der gemeinsamen Lehre, Praxis und Forschung mit internationalen Partneruniversitäten verstärkt zu nutzen.*

Schlagwörter: Schulpraxis, interkulturelle Kompetenz, Lehrer*innenbildung, Mehrsprachiges Lesetheater

Einleitung

In diesem Forschungsbericht wird ein Projekt vorgestellt, das von zwei Dozentinnen des Fachbereichs Englisch der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in Kooperation mit zwei Dozentinnen der Partneruniversität Beit Berl College begleitet und von vier Erasmus-Studentinnen, zwei von der PH Vorarlberg und zwei von der PH St. Gallen, in Israel durchgeführt wurde. Im Projekt wurde von den Studentinnen im Rahmen ihres Schulpraktikums – als Teil ihres Auslandssemesters – ein Mehrsprachiges Lesetheater (MELT) auf der Grundlage des Märchens „Aladdin und die Wunderlampe“ entwickelt und mit Schüler*innen einer 5. Schulstufe geprobt und auch aufgeführt. Am

Ende des Projekts wurden Aussagen hinsichtlich der Akzeptanz der Methode seitens der Schüler*innen und seitens der vier Studentinnen mittels eines Fragebogens erfasst und qualitativ ausgewertet. Bei den Studentinnen wurde zusätzlich die Einschätzung des Kompetenzzuwachses der Schüler*innen abgefragt.

Bevor auf die Methode Mehrsprachiges Lesetheater (MELT) genauer eingegangen wird, werden einige Vorteile der Verwendung von Erzählungen (Stories) im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt, da dieser Aspekt eine wichtige Rolle im hier dargestellten Projekt spielt.

In der aktuellen Fremdsprachendidaktik herrscht Einigkeit darüber, dass eine neue Sprache am besten gelernt wird, wenn Schüler*innen ihr in einem möglichst natürlichen Kontext begegnen (Brewster et al., 2002; Vollmer, 2010) und wenn über die neue Sprache gleichzeitig Lerninhalte und Sprachfertigkeiten vermittelt werden, die Alter, Wissensstand und Interessen der Kinder berücksichtigen (Zydati, 2010; 2012). Bei jungen Lernenden soll der Fokus dabei in erster Linie auf den Inhalt (*focus on meaning*) und weniger auf die grammatikalischen Strukturen (*focus on form*) gelegt werden (Prochazka, 2007). Dafür bieten Erzählungen einen für Kinder gewohnten Kontext, da Erzählungen zum alltäglichen Leben von Kindern gehören. Bei der Arbeit mit *stories* im Fremdsprachenunterricht sind die Schüler*innen motiviert, den Inhalt der Geschichte zu verstehen und können dabei gleichzeitig die Sprachfertigkeiten ausbilden. Bekannte Figuren bzw. ein bereits bekannter Plot eines Märchens helfen den Schüler*innen, die neue Sprache zu verstehen und sich einzelne Wörter und *phrases* einzuprägen (Wright, 2000). Visuelle Hilfen in Form von Illustrationen können das Verständnis zusätzlich unterstützen. Häufig werden Erzählungen auch mit Erfahrungen aus dem täglichen Leben in Verbindung gebracht, mit Gefühlen und Erinnerungen der Kinder und mit kulturellen und interkulturellen Werten (Ioannou-Georgiou & Ramírez Verdugo, 2011). Gerade

in Klassen mit großer sprachlicher und kultureller Diversität bieten Erzählungen im Sprachenunterricht die Möglichkeit, Offenheit, Bewusstsein und Toleranz gegenüber anderen Menschen und gegenüber anderen Sprachen zu entwickeln (ebd.). Abhängig von der Auswahl der Erzähltexte können die Kinder kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken sowie durch die besondere Aufarbeitung der Erzählung, wie sie in der hier vorgestellten Methode MELT vorgeschlagen wird, auch mehrere Sprachen (einschließlich der Erstsprachen der Schüler*innen) kennenlernen. Es gilt als erwiesen, dass das Einbeziehen der Erstsprachen in den Sprachenunterricht nicht nur die Motivation andere Sprachen zu lernen steigert (Gardner, 2010; Neuner, 2005), sondern auch den Lernfortschritt begünstigen kann (Cummins, 1991; Festman; 2018; Krumm, 2017).

Linguistisch gesehen, präsentieren Erzählungen Grammatik und Wortschatz in einem sinnvollen und strukturierten Kontext und fordern die Lernenden dazu auf, sich am Unterricht zu beteiligen, indem sie bestimmte Wörter und *phrases* wiederholen bzw. einen Teil eines Dialogs selbst sprechen, schreiben oder eben vorlesen (Gibbons, 2002). Auf diese Weise können rezeptive (*listening, reading*) wie produktive (*speaking, writing*) Sprachfertigkeiten in einem authentischen Setting entwickelt werden.

Im hier beschriebenen Projekt wurde der Fokus auf die Sprachfertigkeit Lesen gelegt, ohne dabei die oben beschriebenen Vorteile der Verwendung von Erzählungen im Sprachenunterricht aus den Augen zu verlieren.

Mehrsprachiges Lesetheater

Die Methode Mehrsprachiges Lesetheater (MELT) ist ein innovatives, sprach- und fachübergreifendes Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation in den schulisch vermittelten Sprachen (Kutzelmann et al., 2018; Massler & Kutzelmann, 2017; Peter & Unterthiner, 2017). Die Lehr- und Lernmethode MELT baut auf der Lautlesemethode *Reader's Theater* auf, die im englischsprachigen Raum in der Schulpraxis fest etabliert ist, im europäischen Raum jedoch bis dahin wenig eingesetzt wurde (Kutzel-

mann et al., 2017). Im Mittelpunkt des Mehrsprachigen Lesetheaters steht das Lesetheaterstück, ein mehrsprachig gestalteter, dramatisierter Vorlesetext, der auf einer Erzählung basiert und in dem die schulisch geförderten Sprachen (Unterrichtssprache und Fremdsprachen) gleichzeitig vorkommen. Zudem können Migrationssprachen bzw. die Familiensprachen der Schüler*innen einbezogen werden. Im Unterricht mit MELT bearbeiten und üben die Lernenden in Gruppen jeweils eine Szene des Stücks, mit dem Ziel, diese am Ende im Klassenverband flüssig und ausdrucksvoll vorlesen zu können (Massler & Kutzelmann, 2017; Kutzelmann et al., 2018). Die aktuell für Lehrpersonen auf der MELT-Webseite (melt-Mehrsprachiges Lesetheater) verfügbaren Lesetheaterstücke wurden auf der Grundlage von literarischen Werken entwickelt, vorrangig aus dem Genre der Kinder- und Jugendliteratur. Dazu wurden Prosatexte unter Verwendung verschiedener Sprachen in dialogische Lesetheaterstücke umgewandelt und für bestimmte Lernniveaus adaptiert. Die Auswahl der literarischen Texte erfolgte unter Berücksichtigung mehrerer Kriterien, wobei die Lesemotivation der jungen Lernenden als besonders wichtig erachtet wurde (Ilg et al., 2017).

Die mehrsprachige Gestaltung

Das Besondere an den MELT Lesetheaterstücken ist ihre mehrsprachige, interlinguale Gestaltung. Das heißt, innerhalb der einzelnen Szenen werden durchgängig verschiedene Sprachen miteinander kombiniert, wobei Lernende „sich auch durch den fremdsprachigen Teil durchkämpfen“ müssen, um ein Lesetheaterstück als Ganzes verstehen zu können (Butzkamm, 1989, S. 210). Der Wechsel zwischen den einzelnen Sprachen in den Dialogen erfolgt dabei keinesfalls zufällig, sondern besitzt im Sinne des *Pedagogically Based Code Switching* vorrangig eine didaktische Funktion (Massler & Kutzelmann, 2017). Der Ansatz *Pedagogically Based Code Switching* ist Corcoll (2013) zufolge eine Form des Sprachwechsels, der von Lehrpersonen als Hilfsmittel eingesetzt wird, um Lernende beim Prozess des Sprachenlernens zu unterstützen. „*This CS [Code Switching] does not respond to personal, conversational or topic-based needs [...] the teacher promotes it for purely pedagogic reasons and it gives the students the chance to*

confront and compare their languages“ (S. 29). Je nach Anwendungskontext werden in den Lesetheaterskripts verschiedene Sprachen verwendet. Das Unterrichtskonzept sieht auch explizit den Einbezug von Sprachen vor, die nicht Teil des Fächerkanons sind. Werden Migrationssprachen integriert, steht die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden in diesen Sprachen jedoch nicht im Vordergrund. Vielmehr eröffnet deren Integration eine wertvolle Gelegenheit, die in der Klasse oder im außerschulischen Umfeld der Kinder vorkommenden Sprachen sichtbar zu machen (Massler & Kutzelmann, 2017). Durch die Verwendung verschiedener Sprachen wird ein Aspekt von *Language Awareness*, nämlich die Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen Sprachen, gefördert – ein Ziel, das im Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit oft ausgeschlossen wurde (Hallet 2015).

Der Lehr-Lern-Prozess

Der Lehr-Lern-Prozess bei der Methode MELT besteht aus acht Schritten und umfasst meist 3 bis 5 Unterrichtsstunden. Die Struktur dieses Prozesses ist jedoch nicht starr festgelegt, sondern die Reihenfolge der Schritte kann von den Lehrpersonen nach Bedarf abgeändert werden (vgl. Tabelle 1).

Schritt 1: Zu Beginn eines MELT-Unterrichtsprojektes stellt die Lehrperson die Handlung des Lesetheaterstücks, die Hauptfiguren und die Geschichte, auf deren Grundlage das Stück basiert, vor.

Schritt 2: Anschließend liest die Lehrperson eine zentrale Passage aus dem Lesetheater zweisprachig vor. Es werden dafür die Unterrichtssprache und eine Fremdsprache verwendet. In dieser Phase erleben die Lernenden ihre Lehrperson als Modell für die sichtbaren und hörbaren Mittel (Mimik, Intonation) des gestaltenden Lesens.

Schritt 3: Die Schüler*innen lesen jede*r für sich die ihrer Gruppe zugeteilte Szene und entwickeln dadurch eine konkrete Vorstellung der Handlung. Daraufhin erfolgt die Rollenverteilung.

Schritt 4: Die Schüler*innen lesen ihre Szene erneut, dieses Mal in verteilten Rollen. Sie unterstützen sich gegenseitig und klären miteinander die für das Verständnis der Lesetheaterszene wichtigen Zusammenhänge auf Wort- und Satzebene. Jede Gruppe erhält zudem die Aufgabe, eine kurze inhaltliche Zusammenfassung ihrer Szene zu erarbeiten und ein Poster dazu zu gestalten.

Tab. 1: Der Lehr-Lern-Prozess des Mehrsprachigen Lesetheaters nach Kutzelmann et al., 2017
 PL = Plenum, EA = Einzelarbeit, PA = Partnerarbeit, GA = Gruppenarbeit

Einführung in das mehrsprachige Lesetheaterstück	PL	15 – 25 Min.
Vorlesen durch die Lehrperson	PL	5 – 10 Min.
Lesen der Lesetheaterszene und Rollenverteilung	EA/GA	10 – 15 Min.
Erarbeiten einer Inhaltsangabe der Lesetheaterszene	GA	15 – 25 Min.
Vorstellen der Szenen und der Figurenrollen	PL	15 – 25 Min.
Üben der Leserollen und gegenseitiges Feedback	PA	20 – 45 Min.
Generalprobe und Feedback	GA	20 – 45 Min.
Aufführung		25 – 45 Min.

Schritt 5: Im nächsten Schritt stellt jede Gruppe den Inhalt ihrer Szene vor. Dies geschieht meist in der ersten Fremdsprache der Schüler*innen. Die Lernenden können bei der Posterpräsentation jedoch auch auf andere ihnen zur Verfügung stehende sprachliche Ressourcen – u. a. die Erstsprache – zurückgreifen.

Schritt 6: Dieser Schritt beinhaltet das zentrale Element des Lehr-Lern-Prozesses, das intensive Lesetraining. In dieser Phase lesen die Lernenden ihre Rolle / ihre Szene mehrere Male halblaut und konzentrieren sich dabei neben der korrekten Aussprache zunehmend auf die gestaltenden Mittel des Lesens, wie ihre Stimme, ihre Intonation und ihren Gesichtsausdruck. Es ist hilfreich, in dieser Übungsphase unterschiedliche Methoden einzusetzen, insbesondere kooperative Lautlesemethoden wie das „Tandem-Lesen“¹ haben sich als wertvoll erwiesen.

Schritt 7: Im siebten Schritt des Unterrichtsdesigns findet eine Generalprobe statt: jede Gruppe trägt ihre Szene vor einer anderen Gruppe vor und erhält Feedback zur Wirkung der Vorlesegestaltung.

Schritt 8: Den Abschluss eines MELT Lesetheaterprojekts bildet die Aufführung des Stücks vor der ganzen Klasse.

Beschreibung des Schulpraxisprojekts

Entstehungskontext und zeitlicher Ablauf

Das in diesem Beitrag beschriebene Schulpraxisprojekt Mehrsprachiges Lesetheater entstand im Rahmen einer Erasmus+ Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und dem Beit Berl College in Israel. Die Kooperationsvereinbarung schließt neben dem fachlichen Austausch des Hochschulpersonals über Forschungsaufenthalte an den jeweiligen Institutionen auch die Studierendenmobilität von und nach Israel mit ein. Teil des in Israel angebotenen Studiums ist eine mehrwöchige Schulpraxis, welche von Dozierenden des Beit Berl College sowie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg begleitet wird und im Rahmen derer die Studierenden ein Unterrichtsprojekt ausarbeiten sollen. In den ersten beiden Studienjahren an der Pädagogischen Hochschule werden

im Fachbereich Englisch Primarstufe Kurse zur frühen Englischdidaktik angeboten, wobei durchgehend das Unterrichten von Englisch mittels innovativer Methoden gerade in mehrsprachigen Settings in den Blick genommen wird. Es war aus diesem Grund naheliegend, dass dieser Aspekt des Sprachenunterrichts von den Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg für ihr Schulpraxisprojekt in Israel aufgegriffen wurde. An der Schulpraxis nahmen gleichzeitig zwei Erasmus-Studentinnen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen teil.

Das Mehrsprachige Lesetheater *Aladdin's Lamp* wurde im Sommersemester 2022 entwickelt und mit einer Klasse israelischer Schüler*innen der 5. Schulstufe durchgeführt. Am Beginn des Projekts hielten zwei Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg an der Partneruniversität Beit Berl College einen Plenarvortrag zum Mehrsprachigen Lesetheater, in dem die Struktur des Unterrichtsdesigns (vgl. Tabelle 1), die charakteristischen Merkmale und die Ziele der MELT-Methode vorgestellt wurden. Im Rahmen eines Workshops, der sich speziell an die am Projekt teilnehmenden Lehramtsstudentinnen richtete, wurden die für die praktische Umsetzung eines Mehrsprachigen Lesetheaters wichtigen Aspekte und Rahmenbedingungen thematisiert. Die Studentinnen erhielten die Aufgabe, die konkreten Ziele ihres Projekts zu erarbeiten, erste Ideen für ihr Lesetheater zu entwickeln sowie den zeitlichen Ablauf der MELT-Unterrichtseinheiten zu planen. Bei der Planung ihres Projekts und bei der Konzeption ihres Lesetheaters konnten die Studentinnen die auf der MELT-Webseite bereitgestellten Materialien und Medien für Lehrkräfte nutzen, zu denen u.a. ein didaktischer Kommentar und ein Lehrfilm zählen.

Die Umsetzung des mehrsprachigen Lesetheaters erfolgte Ende Mai 2022 unter der fachdidaktischen Begleitung der zuständigen Dozentin am Beit Berl College und in enger Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin der am Projekt teilnehmenden Schüler*innen. Die Klasse bestand aus 24 Schüler*innen der 5. Schulstufe. Fast alle Lernenden sprachen Hebräisch als Erst- bzw. Familiensprache, mit Ausnahme von zwei Schülern, die zusätzlich mit Englisch bzw. Spanisch aufwuchsen.

Das speziell für dieses Unterrichtsprojekt entwickelte mehrsprachige Lesetheater besteht aus vier Szenen und wurde, wie der Name schon sagt, auf der Grundlage der Erzählung „Aladdin und die Wunderlampe“ entwickelt, einer Geschichte, die meist im Zusammenhang mit der persischen Märchensammlung „Tausendundeine Nacht“ erwähnt wird. In den arabischen Manuskripten ist diese Erzählung jedoch nicht enthalten; sie erscheint erstmals in der französischen Übersetzung, die der Orientalist Antoine Galland zu Beginn des 18. Jahrhunderts erstellte. Die Herkunft der Erzählung ist bislang nicht vollständig geklärt (Marzolph & Van Leeuwen, 2004). Die erfolgreichen Disney-Verfilmungen (1992 und 2019) trugen dazu bei, dass die Geschichte heute bei Kindern und Jugendlichen bekannt ist.

Wichtige Beweggründe für die Auswahl dieser Geschichte waren nicht nur die Verankerung der literarischen Vorlage im Nahen Osten, sondern auch die Annahme der Studentinnen, dass die Schüler*innen gut in der Lage sein würden, einen persönlichen Bezug zu dieser Erzählung herzustellen und dass die Hauptfigur ein hohes Identifikationspotential besitzt. Weitere entscheidende Aspekte waren die Popularität des Märchens und die spannende Handlung.

Bei der Wahl der Sprachen für das Lesetheater wurden mehrere Faktoren berücksichtigt:

- die landessprachliche Situation in Israel: Israel ist ein klassisches Einwanderungsland und neben zahlreichen anderen Sprachen (Russisch, Spanisch, Jiddisch, etc.) wird neben der Amtssprache Hebräisch vor allem Arabisch² (von etwa 20 % der Bevölkerung) gesprochen (Israelisches Zentralbüro für Statistik, 2011)
- die schulisch geförderte Fremdsprache Englisch
- die Erstsprache der Studentinnen (Deutsch), die den Unterricht in diesem Projekt gestalten.

Das Lesetheaterstück *Aladdin's Lamp* enthält daher neben der Schulsprache Hebräisch vor allem englischsprachige Anteile (Schulfremdsprache) sowie zahlreiche kurze Phrasen oder Wörter in Deutsch, Arabisch und Spanisch.

Da die israelische Klassenlehrerin diesem mehrsprachigen Projekt einen hohen Stellenwert einräumte, erstreckte sich der Unterricht mit dem Lesetheater über einen Zeitraum von mehr als zwei Wochen und umfasste neun Unterrichtseinheiten. Bei der Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten orientierten sich die Lehramtsstudentinnen an der Struktur des Lehr-Lern-Prozesses. Jede Unterrichtseinheit wurde analysiert und schriftlich reflektiert. Die in der Praxis gewonnenen Eindrücke und Erfahrungen flossen in die Gestaltung der weiteren Unterrichtseinheiten ein und führten mitunter zur Adaption einzelner Prozessschritte.

Umsetzung des MELT-Projekts im Unterricht

Ziel der ersten Einheit war es, die Schüler*innen mit der Arbeitsweise der MELT-Methode und mit der Geschichte im Lesetheater *Aladdin's Lamp* vertraut zu machen. Zur Erläuterung des Lehr-Lern-Prozesses, der die Schüler*innen erwartete, verwendeten die Studentinnen Ausschnitte aus dem MELT-Lehrfilm. Die Klassenlehrerin unterstützte die Einführung durch Erklärungen in Hebräisch, da die Kommunikation zwischen den Lehramtsstudentinnen und den Schüler*innen durch sprachliche Barrieren erschwert war. Zur Einstimmung auf das Thema des Lesetheaters verwendeten die Studentinnen eine vorbereitete Präsentation mit zahlreichen Bildern aus der Geschichte.

Zu Beginn der zweiten Unterrichtseinheit wurden die Schüler*innen in vier Gruppen eingeteilt, die von jeweils einer Studentin betreut wurden. Die Arbeitsform in Kleingruppen wurde in allen weiteren Unterrichtsstunden beibehalten. Nur die regelmäßige Reflexion der Unterrichtseinheiten fand am Ende jeder Stunde im Klassenverband statt.

Zur Vorbereitung der Schüler*innen auf das gemeinschaftliche Lernen wurden in der zweiten Unterrichtseinheit und auch in späteren Stunden dramapädagogische Aktivitäten eingesetzt. Zur Festigung und Wiederholung der Handlung der Geschichte brachten die Studentinnen 14 Bilder passend zum Aladdin-Lesetheater mit, die die Lernenden in ihren Gruppen entsprechend des Handlungsverlaufs ordnen mussten. Die ersten

Eindrücke von der fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden führten zur Entscheidung, das Lesetheater noch weiter zu vereinfachen und besser an das Lernniveau der Klasse anzupassen.

In der dritten Unterrichtseinheit lasen die Schüler*innen erstmals die ihrer Gruppe zugeteilte Szene und klärten gemeinsam Sinnzusammenhänge ebenso wie die Bedeutung fremdsprachlicher Ausdrücke. Damit verbunden war der Auftrag, in der folgenden Stunde eine kurze schriftliche Zusammenfassung der Handlung und ein passendes Poster zu erstellen.

Die Posterpräsentation in der fünften Unterrichtseinheit stellte sicher, dass alle Lernenden mit dem Lesetheater vertraut waren. Anschließend fand ein weiterer Lesedurchgang in der Kleingruppe mit anschließender Posterpräsentation statt. Um die Schüler*innen bei der Vorstellung ihrer Szene zu unterstützen, wurden gezielt dramapädagogische Übungen verwendet, bei denen der Fokus auf dem Einsatz der Stimme, der wirkungsvollen Aussprache oder dem Ausdruck von Gefühlen lag.

Im Mittelpunkt der sechsten Unterrichtseinheit stand das zentrale Element des Lehr-Lern-Prozesses, das intensive Lesetraining. Dazu las jede/r Lernende ihre/seine Szene zunächst mehrmals halblaut für sich. Daraufhin übten alle Mitglieder der Kleingruppe die Szene gemeinsam in verteilten Rollen. In beiden Übungsphasen erhielten die Schüler*innen Unterstützung durch die Lehramtsstudentinnen, insbesondere im Hinblick auf die korrekte Aussprache.

Das Lesetraining wurde in der darauffolgenden siebten Einheit fortgesetzt, wobei in dieser Phase auch dramapädagogische Aktivitäten, wie etwa die Standbildübung (*Freeze Frame*) eingebaut wurde. Zudem überlegten die Schüler*innen gemeinsam, welche Requisiten sie für die Aufführung benötigten. Auf Kostüme wurde verzichtet, stattdessen erhielten alle Akteur*innen im Lesetheaterstück als Zeichen ihrer Rolle Seidentücher in unterschiedlichen Farben.

In der vorletzten, achten Unterrichtseinheit wurde eine Generalprobe aller Lesetheaterszenen durch-

geführt. Jede Gruppe trug ihre Szene vor einer anderen Gruppe vor und erhielt von ihren Mitschüler*innen Feedback zur Wirkung des Lesens sowie zu performativen Aspekten, wie etwa Blickkontakt, Gestik, oder die effektive Nutzung des Raums auf der Bühne.

Den Abschluss des Projekts bildete die Aufführung des ganzen Lesetheaterstücks vor der gesamten Klasse, den Studentinnen und den Lehrpersonen.

Evaluation des Projekts

Das MELT-Projekt wurde unmittelbar nach Abschluss der neun Unterrichtseinheiten anhand von Fragebögen sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den projektdurchführenden Studentinnen evaluiert. Außerdem hielten die Studentinnen ihre persönlichen Reflexionen der einzelnen Prozessschritte während des Projekts kontinuierlich schriftlich fest, welche ebenfalls von den Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ausgewertet wurden.

Die Schüler*innen erhielten einen kurzen, dreiteiligen Fragebogen, der in Englisch und Hebräisch verfasst war. Im ersten Teil des Fragebogens stand die Akzeptanz des Mehrsprachigen Lesetheaters im Vordergrund. Die Schüler*innen konnten in diesem Abschnitt ihre Akzeptanz bzw. Ablehnung einzelner Aspekte mittels drei unterschiedlicher Smileys ausdrücken. Der zweite Teil adressierte sowohl die Einstellung gegenüber dem Unterrichtsaspekt Lesen in Englisch als auch gegenüber den unterschiedlichen Sprachen im Leseskript und bestand aus zwei geschlossenen Fragen mit den drei Antwortmöglichkeiten *Yes*, *I don't know* und *No*. Der dritte Teil des Fragebogens enthielt zwei Aussagen über das Verwenden mehrerer Sprachen im Unterricht bzw. über das Interesse an anderen Sprachen allgemein, die die Schüler*innen mit *Yes*, *this is true*, *I don't know* oder *No*, *this is not true* bewerten sollten (vgl. Tabelle 2).

Die Studentinnen wurden ebenfalls gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, um Aussagen über ihre Erfahrungen mit der Planung und Durchführung dieser Unterrichtsmethode, über ihre Einschätzung der Vor- und Nachteile der Methode sowie

des Kompetenzzuwachses bei den Schüler*innen erfassen zu können. Der Fragebogen für die Studentinnen enthielt ebenso offene Fragen und geschlossene Fragen. Die geschlossenen Fragen waren zusätzlich mit der Bitte verknüpft, die jeweilige Antwortauswahl in einem kurzen Kommentar genauer zu erläutern.




Ergebnisse und Interpretation: Fragebogen Schüler*innen

Akzeptanz der Unterrichtsmethode Mehrsprachiges Lesetheater

Die Ergebnisse des ersten Teils des Fragebogens

lassen allgemein auf eine hohe Akzeptanz des Unterrichtsprojektes Mehrsprachiges Lesetheater schließen. So gaben alle 24 Teilnehmer*innen ([TN] 100 %) an, dass ihnen das Projekt insgesamt gefallen hat (Q 1); 19 TN (79,2 %) mochten die ausgewählte Geschichte (Q 1.1.) und 21 TN (87,5 %) gefiel die Arbeit in Kleingruppen (Q 1.2). Weiter gaben 18 TN (75 %) an, dass sie das mehrsprachig gestaltete Skript gerne gelesen hatten und 6 TN (25 %) waren diesbezüglich neutral (Q 1.3.). Bei der Frage, ob sie gerne wieder ein mehrsprachiges Lesetheater machen würden (Q 1.4.), antworteten jedoch weniger als die Hälfte der TN (11) mit Yes; 10 TN waren unentschieden und

Tab. 2: Übersicht über die Häufigkeit der Antworten der Schüler*innen (Q = Question; ST = Statement)

Teil 1			
Q 1: Did you like the theater project ?	24	0	0
Q 1.1: Did you like the Aladdin story ?	19	5	0
Q 1.2: Did you like the group work ?	21	3	0
Q 1.3: Did you like to read the (theatre) script [of the play]?	18	6	0
Q 1.4: Would you like to do another reader's theatre ? [MELT]	11	10	3
Teil 2	Yes	I don't know	no
Q 2: Do you think you will read more English texts now ?	10	12	2
Q 3: Did you like the many languages in the [play] ?	20	4	0
Teil 3	Yes, this is true	I don't know	No, this is not true
ST 1: I would like to do lessons with more languages again .	19	5	0
ST 2: I am interested in other languages now .	7	16	1

3 TN antworteten mit *No* (vgl. Tabelle 2). Dies überrascht in Anbetracht der vorigen Ergebnisse. Die Gründe dafür könnten allerdings auch an der Unterrichtsorganisation liegen (ungewohnte Arbeitsweise, Zeitdruck, Sprachbarriere, hohe Erwartungen seitens der Lehrenden etc.) und dieser Punkt hätte mit den Schüler*innen geklärt werden müssen.

Einstellung gegenüber dem Lesen englischer Texte und gegenüber anderen Fremdsprachen

Die Bereitschaft der Schüler*innen nach dem Lesetheaterprojekt vermehrt Texte in Englisch zu lesen, ist im Hinblick auf die Ergebnisse des zweiten Teils des Fragebogens wenig ausgeprägt (Q 2). Nur 10 von 24 TN (41,7 %) geben an, zukünftig häufiger englische Texte zu lesen, 12 TN (50 %) sind diesbezüglich unentschlossen, 2 TN (8,3 %) antworten negativ. Jedoch stehen insgesamt 22 TN (91,7 %) dem Lesen von weiteren Texten in englischer Sprache nach dem Unterricht mit MELT zumindest nicht ablehnend gegenüber (vgl. Tabelle 2), was darauf hindeuten könnte, dass die von den Studentinnen zu Projektbeginn festgestellte Unsicherheit und Scheu zahlreicher Schüler*innen vor der Verwendung der englischen Sprache geringer geworden ist. Diese Annahme wird durch verschiedene Aussagen in den Reflexionen der Studentinnen unterstützt (s.u. Haltung gegenüber der Schul-Fremdsprache Englisch). Insgesamt ist die Motivation der Schüler*innen, in Zukunft mehr englische Texte zu lesen, weniger stark ausgeprägt als ihre Motivation mit mehreren Sprachen im Projekt zu arbeiten. So gaben 20 TN (83,3 %) an, dass ihnen die mehrsprachige Gestaltung des Lesetheaterstücks gefallen hatte (Q 3), 4 TN (16,7 %) äußerten sich neutral, ablehnende Antworten gab es keine.

Motivation hinsichtlich mehrsprachigen Unterrichts und Interesse an anderen Sprachen

Dem Aspekt Mehrsprachigkeit galt das besondere Interesse der Forscherinnen und auch die Antworten des dritten Teils des Tests zeigen, dass die mehrsprachige Gestaltung des Unterrichts von den Lernenden positiv bewertet wurde. Die positive Einstellung gegenüber der Verwendung mehrerer Sprachen zeigt sich in

der Häufigkeit der gewählten Aussage *Yes, this is true* (79,2 %) zum Statement 1 (vgl. Tabelle 2). Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass nach Abschluss des Projekts die Motivation, im Rahmen von mehrsprachig gestalteten Unterrichtseinheiten zu lernen, durchaus gegeben ist. Die Häufigkeit der Aussagen zum Statement 2, welches das allgemeine Interesse an anderen Sprachen adressiert, überrascht angesichts der positiven Haltung der Schülerinnen gegenüber einem mehrsprachigen Unterricht und dem mehrsprachigen Lesetheater zunächst. Nur 7 TN (29,2 %) gaben an, dass sie allgemein an anderen Sprachen interessiert seien, 16 TN (66,7 %) äußerten sich neutral, 1 TN (4,2 %) äußerte sich negativ. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass zwar das allgemeine Interesse der Lernenden an anderen Sprachen insgesamt nicht sehr hoch ist, die Schüler*innen sich jedoch einen mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht wünschen würden.

Ergebnisse und Interpretation: Fragebogen und Reflexion Studentinnen

Die Fragen im Fragebogen für die Studentinnen (= Lehrpersonen im Projekt) konnten mit „trifft deutlich zu“, „weiß nicht“ und „trifft nicht zu“ beantwortet und mit einem Kommentar ergänzt werden. Die erste Frage zielte darauf ab, einen Eindruck von der Akzeptanz des Unterrichtsdesigns zu gewinnen (vgl. Frage 1).

Frage 1: Könnt ihr euch vorstellen, in Zukunft wieder mit MELT in eurem Unterricht zu arbeiten?

Ebenso sollten über zwei Fragen die Einschätzungen sowohl der Chancen und Vorteile als auch der Herausforderungen und Schwierigkeiten der Methode ermittelt werden (vgl. Frage 2 und Frage 3).

Frage 2: Wo seht ihr die größten Chancen / Vorteile bei der Arbeit mit einem mehrsprachigen Unterrichtsprojekt wie MELT im Englischunterricht?

Frage 3: Wo seht ihr die größten Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Arbeit mit einem mehrsprachigen Unterrichtprojekt wie MELT im Englischunterricht?

Eine der Fragen wurde speziell formuliert, um zu sehen, ob nach Meinung der Studentinnen die Lerngelegenheit MELT im Englischunterricht die Entwicklung von *Language Awareness* – die Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt, die Neugier auf Sprachen und die Motivation andere Sprachen zu lernen – positiv beeinflussen kann (vgl. Frage 4).

Frage 4: Hat sich die Einstellung der Schüler*innendurch das Projekt gegenüber anderen im Lesetheater verwendeten Sprachen verändert?

Zwei Fragen bezogen sich auf das Schulfach Englisch und adressierten einerseits die Einstellung der Schüler*innen gegenüber der Schulfremdsprache Englisch, andererseits sollten die Studentinnen die Lesekompetenz in Englisch bewerten (vgl. Frage 5 und Frage 6).

Frage 5: Hat sich die Einstellung der Schüler*innen gegenüber der Schul-Fremdsprache Englisch durch das Projekt verändert?

Frage 6: Konntet ihr Fortschritte beim Lesen (Englisch) beobachten?

In der Ergebnisdarstellung des Fragebogens werden den Antworten teilweise zusätzlich passende, thematisch relevante Aussagen aus den persönlichen Reflexionen (in englischer Sprache) der einzelnen Prozessschritte der Studentinnen zugeordnet.

Akzeptanz der Unterrichtsmethode Mehrsprachiges Lesetheater

Die Antworten in den Fragebögen zeigen übereinstimmend eine hohe Bereitschaft, auch in Zukunft wieder mit der Methode Mehrsprachiges Lesetheater im Unterricht zu arbeiten, was sich aus den positiven Erfahrungen der Studentinnen im Projekt begründen lässt: „Auf jeden Fall! [...] Es war eine unglaublich tolle und einmalige Erfahrung“, „Ja definitiv. [...] wegen der überfachlichen Kompetenzen [...] wird es sich lohnen. Auch in den Reflexionen werden die positiven Erfahrungen genannt, welche gemeinsam mit den Antworten auf die Fragen im Fragebogen auf eine hohe Akzeptanz des Lesetheater-Projekts schließen

lassen.: „I think they [= the students] will remember the project (and me) very well. Anyways I have only had positive experiences with this project“.

Chancen und Vorteile

Als eine der wichtigsten Chancen und Vorteile des Projekts identifizieren die Studentinnen in ihren Antworten auf den Fragebogen das **motivierende Design** des Mehrsprachigen Lesetheaters, durch das die Schüler*innen „Spaß am Sprachen lernen“ haben und das eine Abwechslung zum gewohnten Unterricht darstellt: „Diese Projektarbeit hat die Kinder in meiner Gruppe wahnsinnig motiviert – sie kamen immer schon mit einem Strahlen in die Klasse und freuten sich auf einen einmal etwas anderen Englischunterricht.“ Aussagen in den Reflexionen bestärken dies: „The children [really] tried to do their best and when the lesson was over, when the bell rang, they really wanted to finish the scene and so we did“. Als wertvoll werden im Fragebogen zudem die vielfältigen **Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung** des Lernens beschrieben: „Der Fokus rückt durch die Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen vom Leistungsunterschied etwas ab, denn die SuS [Schüler und Schülerinnen] können sich gegenseitig mit ihrem Sprachkönnen unterstützen und für jedes Kind ist es möglich eine Rolle zu finden, welche seine/ihre Sprachkompetenz fördert, ohne es dabei zu überfordern“. Die Studentinnen stellen zudem fest, dass die performativen Aspekte des Lesetheaterprojekts, insbesondere die abschließende Aufführung des Stücks, zur **Förderung des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens** der Schüler*innen beitragen. Schließlich wird das **kooperative Lernen** – ein wichtiges Element des Mehrsprachigen Lesetheaters – von den Studentinnen in ihren Reflexionen mehrere Male positiv erwähnt.

Herausforderungen

Neben den zahlreichen Vorteilen, die ein mehrsprachiges Lesetheaterprojekt bietet, kann die Umsetzung dennoch für Lehrpersonen mitunter anspruchsvoll sein, wie die Antworten der Studentinnen erkennen lassen. Alle vier Studentinnen weisen auf die **große Sprachbarriere** hin,

die zwischen ihnen selbst und den hebräisch sprechenden Schüler*innen bestand und die die Durchführung des Projekts erschwerte: „Unsere Kommunikation basierte ausschließlich auf Englisch, viel Gestik und Bildmaterial. Leider gab es aber in jeder Gruppe Kinder, die trotzdem nicht alles verstanden haben.“ Die große **Heterogenität hinsichtlich der Leistungsvoraussetzungen** in Englisch bzw. die geringer als erwartete Sprachkompetenz vieler Schüler*innen erwies sich ebenfalls als Schwierigkeit. Schließlich zeigt die Auswertung der Fragebogen eine weitere Herausforderung. So orten die Lehramtsstudentinnen potentielle **Schwierigkeiten organisatorischer Art** „Wir hatten das Glück, dass [...] unsere Gruppen relativ klein waren, um das Projekt gemeinsam auszuarbeiten. Allein in einer großen Klasse ist es sicher herausfordernder, außerdem kann nicht so gut auf die Kinder individuell eingegangen werden“.

Entwicklung von *Language Awareness*

Die Antworten der Studentinnen zu diesem Thema fielen unterschiedlich aus. So wird am Ende des Projekts von den Studentinnen der PH Vorarlberg mehr Interesse an anderen Sprachen wahrgenommen „[...] waren ein paar meiner Schüler nun interessiert an anderen Sprachen“, und das vor allem an Deutsch, was sie darauf zurückführten, dass Deutsch ihre Erstsprache ist und die Schüler*innen deshalb interessiert waren: „Die Schüler haben sich sehr für die Sprache Deutsch interessiert [...]“. Von den Studentinnen der PH St. Gallen hingegen wird die Frage mit „weiß ich nicht“ und ohne Kommentar beantwortet. Anhand der Ergebnisse kann die Frage, ob das Lesetheaterprojekt *Aladdin's Lamp* tatsächlich die Einstellung der Schüler*innen zu anderen Sprachen positiv beeinflusst hat, nicht eindeutig beantwortet werden. Diese Annahme wird auch durch die ebenfalls teilweise widersprüchlichen Ergebnisse der Befragung der Schüler*innen bestärkt (vgl. oben Motivation hinsichtlich mehrsprachigen Unterrichts und Interesse an anderen Sprachen).

Haltung gegenüber der Schul-Fremdsprache Englisch

Ähnlich verhält es sich bei der Frage nach der Haltung der Schüler*innen zur Schul-Fremdsprache

Englisch. So wird einerseits davon berichtet, dass sich die Einstellung der Schüler*innen gegenüber der Schul-Fremdsprache im Laufe des Projekts positiv verändert hat „[...] hat meine Gruppe sehr motiviert Englisch zu lesen, zu lernen und zu kommunizieren“, auf der anderen Seite wird die Frage mit „weiß ich nicht“ beantwortet oder es wird von keinem positiven Effekt ausgegangen: „Im Anschluss an das Theater habe ich die SuS [Schüler und Schülerinnen] gefragt, ob sie Englisch nun mehr mögen. Die SuS haben dies verneint [...]“. Deutlichere Hinweise auf günstige Effekte zeigen sich jedoch in den Reflexionen. Die Studentinnen berichten, dass einige der Schüler*innen sich anfänglich unsicher und zurückhaltend beim Lesen von englischen Passagen verhalten hätten, diese dann aber rasch Selbstvertrauen beim Umgang mit der Fremdsprache gewannen: „*At the beginning some didn't dare speaking in English [...]. But that changed pretty fast*“ und motiviert waren, diese zu benutzen: „*They wanted to read more and more English phrases and lines too*“, „*They were very excited and motivated. They would really make an effort to try speaking English*“.

Steigerung der Lesekompetenz in Englisch

Bei der Frage nach einem positiven Effekt des Lesetheaterprojekts auf die Lesekompetenz der Schüler*innen in Englisch stimmen die Rückmeldungen der Studentinnen weitgehend überein. So berichten alle von konkreten Fortschritten und Verbesserungen in den Bereichen Leseflüssigkeit und Aussprache: „Leseflüssigkeit und -geschwindigkeit verbesserten sich mit jeder Einheit“, „Vor allem die Aussprache und Leseflüssigkeit der zugeteilten Sätze hat sich von Durchgang zu Durchgang verbessert“. In den Reflexionen zeigt sich außerdem, dass vor allen Dingen das gemeinschaftliche, wiederholte Lesetraining – das charakteristische Element des Unterrichtsdesigns – den Schüler*innen dabei half, das Vertrauen in die eigene Lesekompetenz zu steigern: „*Reading the play together and repeatedly has given the children more confidence in reading*“ und deren Zusammenarbeit zu stärken: „*Furthermore, I am really proud of how they help each other out if they have trouble with the pronunciation of some words*“.

Fazit

Die Frage, ob oder wie stark das Lesetheaterprojekt *Aladdin's Lamp* tatsächlich die Lesekompetenz in der Schul-Fremdsprache Englisch sowie die Einstellung der Schüler*innen zu anderen Sprachen beeinflusst hat, lässt sich anhand dieses Pilotprojekts und den geringen Daten nicht endgültig beantworten. Da es keine Testung der Lesekompetenz in der Schul-Fremdsprache Englisch vor bzw. nach dem MELT-Projekt gab und auch keine Vor-Erhebung zum Aspekt *Language Awareness*, lässt sich – trotz der Hinweise auf eine positive Wirkung des Schulpraxisprojekts, die sich in den Fragebögen und Reflexionen finden – nicht sagen, ob diesbezüglich tatsächlich eine Veränderung stattfand.

Dennoch kann das hier beschriebene Schulpraxisprojekt Mehrsprachiges Lesetheater in mehrerer Hinsicht als erfolgreich beschrieben werden. So kann von positiven Auswirkungen auf die durchführenden Studentinnen, auf die teilnehmenden Schüler*innen und nicht zuletzt auf die Partnerinstitutionen Pädagogische Hochschule Vorarlberg und Beit Berl College in Israel berichtet werden. Die Studentinnen lernten eine handlungsorientierte und innovative Unterrichtsmethode kennen, die durch die Verwendung von Erzählungen (*stories*) an die Lebenswelt der Kinder anschließt und authentisches und kooperatives Sprachenlernen ermöglicht. Bei der Durchführung des Projekts waren sie gezwungen, auf die Herausforderungen – bedingt v.a. durch das sprachlich und kulturell diverse Setting – flexibel zu reagieren, was ihnen auch gelang. Dadurch konnten sie ihre pädagogischen, sprachlichen sowie didaktischen Kompetenzen erweitern, was ihnen in ihrem zukünftigen Beruf als Lehrpersonen von großem Nutzen sein wird.

In Bezug auf die Schüler*innen geht aus den Rückmeldungen der Studentinnen hervor, dass sie im Laufe des Mehrsprachigen Lesetheaters einen Kompetenzzuwachs in der Schul-Fremdsprache Englisch beobachten konnten. Dieser betraf sowohl die Lesekompetenz – insbesondere die Bereiche Lesegeschwindigkeit, Leseflüssigkeit und Aussprache – als auch überfachliche

(Steigerung des Selbstbewusstseins) und soziale Kompetenzen (Kooperationsbereitschaft). Die Antworten der Schüler*innen auf den Schülerfragebogen deuten außerdem auf eine hohe Akzeptanz des Mehrsprachigen Lesetheaterprojekts hin. Betrachtet man das von den Schüler*innen zum Ausdruck gebrachte Interesse an den verschiedenen im Lesetheater *Aladdin's Lamp* integrierten Sprachen und ihre positive Haltung gegenüber diesem mehrsprachigen Unterrichtsprojekt, zeigt sich, dass konkrete Unterrichtsprojekte wie das Mehrsprachige Lesetheater eine Möglichkeit bieten, sprachliche Vielfalt im Fremdsprachenunterricht sichtbar zu machen und die Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt seitens der Schüler*innen zu unterstützen. Damit das Potential, das in der Mehrsprachigkeit liegt, im Fremdsprachenunterricht in Zukunft vermehrt genutzt wird, wäre es wünschenswert, dass die Auswirkungen eines mehrsprachig gestalteten Fremdsprachenunterrichts auf Schüler*innen beim Erwerb von Fremdsprachen in größer angelegten Studien weiter wissenschaftlich untersucht werden.

Zuletzt muss noch hervorgehoben werden, dass Kooperationen wie diese mit Partneruniversitäten weltweit einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der Lehre und Forschung beider Institutionen leisten. Nicht nur für die Studentinnen, sondern auch für die beteiligten Dozentinnen eröffnete sich durch das hier beschriebene Schulpraxisprojekt eine Gelegenheit zum Perspektivenwechsel und zur Erweiterung interkultureller und fachlicher Kompetenzen.

Die Autorinnen möchten sich an dieser Stelle bei allen Mitwirkenden des Projekts bedanken, allen voran den Studentinnen Julia Hopfgartner und Annika Friedrich (Lehramt Primar PHV), sowie den Studentinnen Verona Gscheider und Sandra Zürcher (Lehramt PHSG).

Endnoten

- 1 Beim Tandemlesen lesen jeweils zwei Leser*innen mit unterschiedlicher Lesekompetenz synchron, wobei die stärkeren Leser*innen die schwächeren unterstützen.
- 2 Die Tatsache, dass in dieser Klasse Arabisch nicht als Erst- bzw. Familiensprache vertreten war, weist auf das gesellschaftliche Phänomen hin, dass in Israel auch heute noch Kinder aus arabisch bzw. hebräisch sprechenden Familien vielfach in unterschiedlichen Schulen unterrichtet werden, auch wenn die Möglichkeit der gemeinsamen schulischen Ausbildung offiziell besteht.

Literatur

- Brewster, J, Ellis, G & Girard, D (2002). *The Primary English Teacher's Guide* (new edition). Penguin Longman.
- Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit – von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Francke.
- Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism* 10(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.628023>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second language proficiency. In E. Bialystok (Hrsg.), *Language Processing in bilingual children* (S. 70-89). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
- Festman, J. (2018). Vocabulary Gains of Mono- and Multilingual Learners in a Linguistically Diverse Setting. Results from a German-English Intervention with Inclusion of Home Languages. *Frontiers in Communication*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00026>
- Gardner, R. C. (2010). Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. Peter Lang.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Heinemann.
- Hallet, W. (2015). Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzten Lernens. In S. Hoffmann & A. Stork (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 33-34). Narr.
- Ilg, A., Ludescher, F. & Paul, S. (2017). Mehrsprachige Lesetheaterstücke: Konzeption der Lehr-Lern-Materialien. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 99-110). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.10>
- Ioannou-Georgiou, S. & Ramirez Verdugo, M. D. (2011). Stories as a Tool for Teaching and Learning in CLIL. In S. Ioannou-Georgiou & P. Pavlou (Hrsg.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (S. 137-155). PROCLIL.
- Krumm, H.-J. (2017). Sprachliche Heterogenität – Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In E. Burwitz-Melzer; F.G. Königs; C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.) (2017), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 145-157.
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Ilg, A. (2018). Mehrsprachiges Lesetheater: Ein sprach- und fachübergreifendes Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation. In S. Kutzelmann & U. Massler (Hrsg.), *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte* (S. 63-88). Narr. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3>
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Hendel, R. (2017). Das Projekt Mehrsprachiges Lesetheater: Ausgangslage, Zielsetzung und praxisrelevante Ergebnisse der Entwicklung. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 7-14). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.3>
- Kutzelmann, S., Massler, U. & Peter, K. (2017). Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des Mehrsprachigen Lesetheaters: Eine Anleitung für die Praxis. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 147-156). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.14>
- Marzolph, U. & van Leeuwen, R. (2004) (Hrsg.). *The Arabian Nights Encyclopedia*. Vol. 1. ABC CLIO., Inc.
- Massler, U. & Kutzelmann, S. (2017). Vom Reader's Theater über interlinguale Literatur zum Mehrsprachigen Lesetheater: Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 82-98). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742121.07>
- melt Mehrsprachiges Lesetheater (o. D.). <https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/>
- Neuner, G. (2005), Mehrsprachigkeitskonzepte und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.). *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch* (S. 13-33). Council of Europe.
- Peter, K. & Unterthiner, D. (2017). Das Unterrichtsdesign Mehrsprachiges Lesetheater aus linguistischer Sicht. In S. Kutzelmann, U. Massler, K. Peter, K. Götz. & A. Ilg (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 70-81). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznv3.8>
- Prochazka, A. (2007). Cross-curricularer Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Grundsätzliches und Beispiele aus der Unterrichtspraxis (Englisch). In H. Böttger (Hrsg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge*. Domino
- Vollmer, H. J. (2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A special case of Language Across the Curriculum (LAC). In C. M. Bongartz & J. Rymarczyk (Hrsg.), *Languages Across the Curriculum* (S. 27-50). Peter Lang.
- Wright, A. (2000). Stories and their importance in language teaching. *Humanising Language Teaching* 2(5), 1-6.
- ZydatiB, W. (2010), Parameter einer „bilingualen Didaktik“ für das integrierte Sach-Sprachlernen im Fachunterricht: die CLIL-Perspektive. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 133-152). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- ZydatiB, W. (2012), Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited. *International CLIL Research Journal* 1(4), 17-28.