



Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen

Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen

Eine Initiative von:



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

JUGEND- UND FAMILIENMINISTER-
KONFERENZ DER LÄNDER



Sprach- und Leseförderung mit BiSS

„Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung.

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und die Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernehmen als Trägerkonsortium die wissenschaftliche Ausgestaltung und Gesamtkoordination des Programms.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Inhalt

2

Mehrsprachigkeit

Ein Plus für die Leseförderung

5

Mehrsprachiges Reziprokes Lesen

In Kleingruppen Texte lesen und
mehrsprachig Bedeutung herstellen

9

Experteninterview

„Die Kinder merken, dass sie sich in allen
ihren Sprachen den Text erschließen
können.“

11

Einführung des Mehrsprachigen Reziproken Lesens in der Primarstufe

Orientierungshilfe für die Praxis

19

Weiterlesen

20

Impressum

Mehrsprachigkeit

Ein Plus für die Leseförderung

Im Unterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, einer Person in einem Brief über ihren neuen außerirdischen Freund sowie die gemeinsamen Erlebnisse auf seinem Planeten zu berichten. Die Kinder sitzen an Gruppentischen zu fünft zusammen und bearbeiten die Aufgabe. Parallel unterhalten sie sich über das Geschriebene. Klarissa schreibt einen Brief an den Bürgermeister Herrn Jansen auf Russisch „Дорогой Мистер Янсен, я была на Элементар планете [...]“ und unterhält sich zugleich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über den Inhalt ihres Briefes. Klarissa: „Er lebt auf dem Elementarplaneten [...]“ [...] Samira liest ihren Text auf Türkisch vor: „Sevgili arkadaşlar, uzaylı arkadaşımla birlikte bir hafta geçirdim. Bana kendi okulunu gösterdi“, und erläutert auf Deutsch: „Liebe Freundinnen und Freunde, ich habe eine Woche mit meinem außerirdischen Freund verbracht. Er hat mir seine Schule gezeigt.“ Klarissa fügt hinzu: „Ja, das habe ich auch. [kleine Pause] Dann

schreiben wir, dass wir mit dem Radiergummiraumschiff zurückgefliegen sind.“ Pascal ergänzt: „Am besten einen Tag später.“ (Videotranskript: vgl. Bezirksregierung Köln, 2019)

Diese authentische Unterrichtssituation macht deutlich, dass mehrsprachige Interaktion eine Ressource für den Unterricht darstellen kann. Sprachen zu kombinieren, ist insbesondere dann pragmatisch angemessen wenn zwei oder mehr Lernende über sprachliche Mittel aus den gleichen Sprachen verfügen. Mehrsprachige Kinder lernen früh, wie sie die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel an ein- oder mehrsprachige Kommunikationssituationen anpassen können, damit die Gesprächsteilnehmenden sie verstehen. Damit erwerben sie eine besondere kommunikative Kompetenz: Sie lernen nicht nur, ihre Sprachwahl flexibel und schnell umzustellen – sie können die getroffene Sprachwahl falls nötig auch korrigieren (vgl. Tracy, 2008).



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Mehrsprachigkeit für das Lernen aktivieren

Mehrsprachige Personen haben die verschiedenen Sprachen nicht als strikt getrennte Systeme im Kopf. Sie verfügen vielmehr über *ein* Gesamtrepertoire an sprachlichen Mitteln. Dieses können sie insbesondere dann nutzen, wenn auch die Gesprächspartnerinnen und -partner mehrere Sprachen sprechen. Üblich sind *translinguale* Sprachhandlungen wie *Sprachmischungen* oder *Sprachwechsel* (vgl. Cantone, 2007). Diese sind im Gespräch zwischen zwei- oder mehrsprachigen Menschen absolut sinnvoll und deshalb ein Zeichen für den kompetenten Umgang mit Sprachen (vgl. Tracy, 2008).

Für das schulische Lernen ist das Medium Sprache zentral. Es lohnt sich daher, das gesamtsprachliche Repertoire als Ressource im Unterricht aktiv zu nutzen. Auf diese Weise kann man mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen das Lernen erleichtern.

In einer mehrsprachigen Unterrichtspraxis nutzen Lehrkräfte das gesamte sprachliche, kommunikative und intellektuelle Potenzial mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu deren Wissens- und Kompetenzerwerb. Die Kinder und Jugendlichen erfahren außerdem, dass ihre Mehrsprachigkeit wertgeschätzt wird.

Gerade in kooperativen Lernformen bietet es sich an, dass Lernende mit gleichen Sprachenkonstellationen zusammenarbeiten und in allen ihnen verfügbaren Sprachen interagieren (vgl. Celic & Seltzer, 2011). Wenn sie aber zu einer größeren Gruppe sprechen (z. B. im Klassenplenum) oder etwas an die Allgemeinheit schreiben, ist es erforderlich, dass sie die Sprache verwenden, die möglichst alle Adressatinnen und Adressaten verstehen. Dabei brauchen die Kinder und Jugendlichen ggf. Unterstützung. Es ist deshalb sinnvoll, dass Lehrkräfte dann sprachliche Hilfen bereithalten, die die Lernenden bei der Bewältigung der standard- und bildungssprachlichen An-



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

forderungen (meist im Deutschen) unterstützen. Solche Hilfen können z. B. *Begriffsnetze*, *Definitionskarten* oder *Lernplakate* sein (vgl. „Weiterlesen“: *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht*).

Translanguaging

Der Begriff Translanguaging wurde ursprünglich von dem Waliser Sprachforscher Cen Williams geprägt. Später wurde er vor allem von der New Yorker Expertin für mehrsprachige Erziehung Ofelia García übernommen. Sie beschreibt translinguales sprachliches Handeln als natürliche und legitime Form der Kommunikation (vgl. Otheguy, García & Reid, 2015) mit großem didaktischen Potenzial für den Unterricht (vgl. García, Ibarra-Johnson & Seltzer, 2017). Im Alltag werden Sprachen jedoch häufig als aufzählbare Einheiten behandelt. Dadurch entsteht das Missverständnis, dass diese konstruierten Abgrenzungen (z. B. Deutsch vs. Englisch) auch im Kopf mehrsprachiger Personen bestehen. Zentrale These des Translanguaging-Ansatzes ist dagegen, dass klar definierte Grenzen zwischen Sprachen im Kopf nicht existieren. Standardsprachliche Korrektheit und bildungssprachliche Fähigkeiten sollten deshalb auf der Basis der gesamten verfügbaren sprachlichen Mittel der Kinder und Jugendlichen gefördert werden.

Lesekompetenz auf Basis der Gesamtsprachigkeit fördern

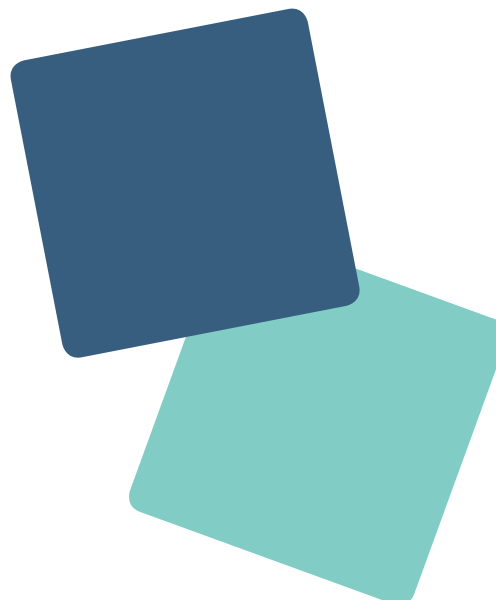
Im Hinblick auf die Lesekompetenz unterscheidet die Forschung zwischen hierarchieniedrigen und hierarchie-hohen Prozessen (vgl. z. B. Lenhard, 2013). Kinder müssen zunächst die *hierarchieniedrigen Prozesse* im Lesen automatisieren, z. B. die Laut-Buchstaben-Zuordnung und die Worterkennung. Dann erst sind kognitive Ressourcen für die *hierarchiehohen Prozesse* frei, also für das Textverstehen. Hierarchiehohe Prozesse – wie die Anwendung von Textsortenwissen und Lesestrategien – sind jedoch nicht direkt mit bestimmten Einzelsprachen verknüpft. Das heißt: Hat ein Kind Lesestrategien z. B. schon auf Türkisch kennengelernt, kann es die gleichen Strategien auch auf Texte in Deutsch anwenden. Es ist daher plausibel, dass Kinder die Strategien auch effektiver erwerben und festigen und Texte besser verstehen, wenn sie in der Interaktion zu Texten *alle verfügbaren Sprachen* anstatt nur eine Sprache nutzen.

Diese Annahme macht sich die Methode des Mehrsprachigen Reziproken Lesens zunutze: Sie verknüpft das Prinzip des *interaktiven Lernens* mit den didaktischen Ressourcen der *Mehrsprachigkeit*.



Literatur

- Bezirksregierung Köln (2019). *Mehrsprachiges Reziprokes Lesen in der vierten Klasse. Video- und Fortbildungsmaterial*. Köln.
- Cantone, K. F. (2007). *Code-switching in Bilingual Children*. Dordrecht: Springer.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Verfügbar unter: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> [12.08.2019].
- García, O.; Ibarra-Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen, Diagnostik, Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Otheguy, R.; García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarbeitete Aufl.). Tübingen: Francke Verlag.



Mehrsprachiges Reziprokes Lesen

In Kleingruppen Texte lesen und mehrsprachig Bedeutung herstellen

Das *Mehrsprachige Reziproke Lesen* wurde im Rahmen eines BiSS-Verbunds im Regierungsbezirk Köln entwickelt (vgl. Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015). *Reziprokes Lesen* ist eine bekannte und evaluierte Methode zur Förderung des Leseverstehens (vgl. Rosenshine & Meister, 1994). Der Verbund hat diese Methode auf Basis der Prinzipien des Translanguaging-Ansatzes (vgl. „Translanguaging“, S. 3) für den Einsatz in mehrsprachigen Lerngruppen weiterentwickelt, erprobt und wissenschaftlich evaluiert. Die wichtigsten Merkmale der Methode fassen wir hier zusammen.

Für wen und wofür eignet sich die Methode?

Mithilfe des Mehrsprachigen Reziproken Lesens können Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, sich fachliches Wissen, Leseverstehen und

metasprachliche Fähigkeiten auf Basis der Gesamtsprachigkeit anzueignen. Vor allem geht es darum, dass die Lernenden unter Nutzung all ihrer sprachlichen Fähigkeiten Lesestrategien erwerben und sie festigen, um in der Folge fachliche und literarische Texte eigenständig verstehen zu können.

Die Methode richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die über ein Mindestmaß an Leseflüssigkeit verfügen und Unterstützung im strategischen, verstehenden Lesen benötigen. Sie eignet sich für den Deutsch-, Sachfach- und den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in der Primar- und Sekundarstufe und lässt sich insbesondere in mehrsprachigen Klassen einsetzen, in denen mehrere Lernende über die gleichen bzw. vergleichbare Sprachkonstellationen verfügen.



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Wie wendet man die Methode an?

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten in Gruppen von vier bis fünf Personen einen Text. Dabei können sie sowohl das Deutsche als auch ihre Herkunftssprache(n) nutzen. Die Lernenden wenden interaktiv fünf verschiedene Lesestrategien an. Dabei gehen sie abschnittsweise vor und folgen einem festgelegten Ablauf: 1. (Vor-)Lesen, 2. Wörter und Textstellen klären, 3. Fragen stellen, 4. Zusammenfassen, 5. Vorhersagen (vgl. Abbildung 1).

Nach dem Lesen des Textes bearbeiten die Lernenden weiterführende Aufgaben, für die sie standard- und bildungssprachliche Mittel benötigen. Für dieses Vorgehen hat das BiSS-Verbundteam deutsch-türkische Sprachhilfen (*Lesehilfen, Fragenfächer*; vgl. Abbildung 2) entwickelt. Sie unterstützen die Lernenden dabei, sprachliche Anforderungen im Gruppengespräch zu bewältigen.

1. Im ersten Schritt lesen alle den Abschnitt leise und markieren schwierige Wörter und Abschnitte. Gegebenenfalls kann auch eine Schülerin oder ein Schüler den Text vorlesen.

2. Anschließend besprechen die Lernenden unter freier Sprachwahl schwierige Wörter und/oder Textstellen in der Kleingruppe, um Unklarheiten zu Begreifen und Zusammenhängen zu klären. Unterstützend kann die Lehrkraft ihnen *Tipp-Karten* aushändigen, die die Lernenden bei Sprachhandlungen wie *Erklären* oder *Definieren* unterstützen.
3. Im dritten Schritt formulieren und beantworten die Schülerinnen und Schüler unter freier Sprachwahl gemeinsam weiterführende Fragen zum Text. Die Fragen kann aber auch ein einzelnes Kind aus der Gruppe übernehmen. Fragen zu stellen und zu beantworten, unterstützt die Lernenden dabei, die inhaltlichen Zusammenhänge des Textes zu verstehen. Als hilfreich in dieser Phase hat sich ein *Fragenfächer* erwiesen, der Fragewörter in Deutsch und der jeweiligen Herkunftssprache enthält. Die Lehrkraft kann mit den Lernenden gemeinsam reflektieren, welche Art von Fragen einfach und welche schwierig sind. Anknüpfungspunkte dazu finden sich in den Kompetenzstufenmodellen der Kultusministerkonferenz zum Lesen (vgl. KMK, 2005).



Abbildung 1: Mehrsprachiges Reziprokes Lesen im Unterricht



Abbildung 2: Lesehilfen und Fragenfächer, Foto: BiSS-Trägerkonsortium

4. Danach fassen die Lernenden den bisher gelesenen Textabschnitt in eigenen Worten und wiederum unter freier Sprachwahl zusammen. Auch an dieser Stelle ist es möglich, dass ein Gruppenmitglied die Aufgabe übernimmt. Da es darum geht, die wesentlichen Aussagen des Textes zu erfassen, wird mit dieser Strategie insbesondere die Fähigkeit unterstützt, inhaltliche Zusammenhänge zu bilden.
5. Schließlich stellen die Schülerinnen und Schüler Vorhersagen oder Hypothesen darüber an, wie die Handlung weitergehen könnte (narrative Texte) bzw. welche Inhalte noch thematisiert werden (Sachtexte). Für die Sprachhandlungen *Vermuten*, (Weiter-)*Erzählen* und *Begründen* nutzen die Lernenden wiederum alle Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen.

Dieses Verfahren wird für jeden Textabschnitt wiederholt, bis alle Abschnitte gelesen wurden. Dabei können nach jedem Abschnitt die Rollen in der Gruppe wechseln. Im Anschluss sollte die Lehrkraft eine Kommunikationssituation schaffen, in der es erforderlich ist, die Sprachen nicht mehr zu kombinieren, sondern die Standardsprache in der jeweiligen Zielsprache zu nutzen. Dieser Wechsel vollzieht sich z. B., wenn die Kinder zunächst Texte

zum Klimawandel lesen und dabei mehrsprachig interagieren, sodann aber einen Leserbrief für die lokale Zeitung verfassen, welcher in der deutschen Standardsprache verfasst werden muss, damit ihn alle Leserinnen und Leser der Zeitung auch verstehen können. Als hilfreich haben sich dabei Methoden und sprachliche Hilfen wie *Netzwerk*, *Definitions-karte*, *Begriffsnetz* und *Lernplakat* erwiesen. Sie unterstützen die Lernenden beim zusammenhängenden Sprechen im Plenum und

fördern zugleich die fachliche Begriffsbildung sowie das Verstehen der Zuhörenden. Sollen im Anschluss an das Mehrsprachige Reziproke Lesen Schreibaufgaben bearbeitet werden, bieten sich schreibdidaktische Methoden an, etwa *Schreibplan*, *Schreibrahmen*, *Brief an mich selbst* oder *Gegenstand zum Text*.

Wo findet man Material zu sprachlichen Hilfen?

Informationen zu schreibdidaktischen Methoden und sprachlichen Hilfen finden sich im *Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht* des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache unter www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de.

Welche Vorbereitungen sind für das Mehrsprachige Reziproke Lesen nötig?

Die Lehrkraft sollte die Texte entsprechend der fachlichen Unterrichtsziele auswählen und sie in sinnvolle Abschnitte einteilen. Es hat sich bewährt, verschiedene Texte zum gleichen Oberthema auszuwählen. So können im Anschluss an die Methode unterschiedliche Perspektiven



Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

auf ein Thema im Plenum präsentiert und diskutiert werden – und die Lernenden haben einen Grund, genau zuzuhören.

In diesem Rahmen kann die Lehrkraft auch das Niveau der Texte entsprechend der sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten in den Gruppen differenzieren und ggf. in weiteren Sprachen zur Verfügung stellen. Lehrkräfte müssen grundsätzlich nicht selbst mehrsprachig sein, um das Mehrsprachige Reziproke Lesen mit den Kindern durchzuführen.

Wie werden die Gruppen zusammengesetzt?

Bei der Planung und Durchführung des Mehrsprachigen Reziproken Lesens ist die Gruppenzusammensetzung besonders wichtig. Die Interaktionen in den Kleingruppen können nur gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler mit gleichen bzw. vergleichbaren Sprachenkonstellationen zusammenarbeiten (z. B. vier Lernende mit Deutsch/Türkisch in einer Gruppe oder auch zwei Lernende mit der Sprachenkonstellation Deutsch/Türkisch und zwei Lernende mit Deutsch/Spanisch in einer Gruppe).

Zweitrangig können aber auch weitere Prinzipien und Kriterien eine Rolle spielen, wie etwa die fachlichen Fähigkeiten, die Arbeitsweise, die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen oder die Sympathie der Lernenden untereinander.

García, Ibarra-Johnson & Seltzer (2017, S. 63) geben folgende Empfehlung für eine Pädagogik, die sich am Translanguaging-Ansatz orientiert: Zusammenarbeiten sollten Lernende mit gleicher Familiensprache, jedoch unterschiedlichen fachlichen, allgemeinsprachlichen und sprachenspezifischen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache. Damit ist interaktives und kooperatives Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung möglich, d. h. in einem Bereich, in welchem Heraus-

forderung und Unterstützung in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen.



Literatur

Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1 (1), 24–37.

García, O.; Ibarra-Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2019 ff.). *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht*. Verfügbar unter: www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de [10.09.2019].

Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching. A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479–530.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Wolters Kluwer.

Experteninterview

„Die Kinder merken, dass sie sich in allen ihren Sprachen den Text erschließen können.“



Bild: privat

Christina Keppeler ist Lehrerin an der St. Nikolaus Grundschule in Köln-Zollstock. Sie erarbeitet Konzepte für die Unterrichtspraxis im Arbeitskreis „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ (KOALA) und nimmt mit ihrer Klasse an der empirischen Erhebung „Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache“ teil.



Bild: privat

Christoph Gantefort ist Leiter der Abteilung „Sprache und Profession“ am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und verantwortet an der Universität zu Köln das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“. Zusammen mit Dr. Ina-Maria Maahs hat er die Verbundarbeit zum mehrsprachigen reziproken Lesen wissenschaftlich begleitet.

Wie sind Ihre Erfahrungen als Lehrkraft mit dem Mehrsprachigen Reziproken Lesen? Kommen Sie damit gut zurecht?

CK: Meiner Erfahrung nach benötigt man einige Zeit, um die Methode einzuüben. Wenn sie aber erst mal automatisiert ist, gibt es viel Variationsfreiheit, sodass die Lehrkräfte sie in unterschiedlichen Fächern und für neue Textgattungen einbringen können. Auf diese Weise kann das Lesen fächerübergreifend in vielen Bereichen gefördert werden.

Ist es problematisch, die Methode durchzuführen, wenn man als Lehrkraft die in der Klasse vorhandenen Sprachen nicht beherrscht?

CK: Wenn es z. B. um Texte geht, die von der ganzen Klasse gemeinsam gelesen werden sollen, so sind sie ohne die Kenntnis der Sprache nicht so einfach zu übersetzen. Manche Texte liegen aber schon in mehreren Sprachen vor und können im Unterricht genutzt werden. Gelegentlich kann man die Eltern bitten, einen Text für das Kind in der Herkunftssprache zu übersetzen.

CG: Wir haben das Mehrsprachige Reziproke Lesen in KOALA-Schulen erprobt, die insofern besonders sind, als dort die Lehrkräfte über Sprachkenntnisse in Türkisch verfügen. Grundsätzlich müssen die Lehrkräfte solche Kenntnisse aber nicht mitbringen. Es geht ja darum, dass die Kinder sich in allen ihnen verfügbaren Sprachen zum Text austauschen. Der Text kann dann auch nur im Deutschen vorliegen.

CK: Das ist richtig. In allen Phasen des Mehrsprachigen Reziproken Lesens können sich die Kinder mithilfe ihrer Sprachen den Inhalt des Lesetextes erarbeiten und sich darüber austauschen. Und auch Anschlussaufgaben an das Lesen, wie z. B. den Text in Rollen sprechen, ein Plakat erstellen usw., können die Kinder in einer anderen Sprache als Deutsch planen und beraten. Dazu muss die Lehrkraft die Sprachen nicht beherrschen. Die Ergebnisse

der Anschlussaufgaben werden den anderen Gruppen im Plenum dann auf Deutsch präsentiert. Die Kinder merken aber, dass sie sich in allen ihren Sprachen den Text erschließen können.

Wie nehmen Ihrer Erfahrung nach die Kinder die Methode an?

CK: Der Großteil der Klasse arbeitet gerne mit der Methode, da die Kinder gemeinsam einen Text erschließen und ggf. sogar ein gemeinsames Endprodukt erstellen. Schwächere Leser empfinden das Aufteilen des Textes als entlastend, da alle beim Vorlesen leise mitlesen, um dann reihum zu übernehmen. Und wenn Anschlussaufgaben frei gestaltet sind, können leistungstärkere Kinder ihr Potenzial zeigen.

Und wie reagieren die Kinder auf die Sprachmischung?

CK: Für die Kinder einer KOALA-Klasse ist es normal, dass sie Sprachen mischen und dazu aufgefordert werden, die Herkunftssprache im Unterricht zu verwenden, da dort von Anfang an mehrsprachige Bilderbücher zum Einsatz kommen, mehrsprachige Vorlesetage stattfinden usw. Die Kinder verstehen meist schon in der 1. Klasse, dass dieses Kombinieren von Sprachen eine besondere Fähigkeit ist.

CG: Aus der Forschung wissen wir außerdem, dass Schülerinnen und Schüler andere Sprachen als Deutsch im Unterricht für genau dieselben Zwecke nutzen wie das Deutsche. Lehrkräfte brauchen also nicht zu befürchten, dass andere Sprachen als Deutsch vor allem für unterrichtsfernen Austausch genutzt werden. Ich denke, es ist vor allem wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Lernende die Erfahrung machen, dass es völlig okay ist, sich in den passenden Momenten auch in anderen Sprachen als Deutsch auszutauschen. Lehrkräfte sollten im Hinblick darauf ein Bewusstsein dafür fördern, in welchen Situationen es Sinn macht, Sprachen zu mischen, und in welchen nicht.

Können auch die einsprachig aufwachsenden Kinder von der Methode profitieren?

CG: Sie profitieren vom Mehrsprachigen Reziproken Lesen genauso, wie es die mehrsprachigen Kinder tun: Sie verständigen sich in einer Gruppe mit den geteilten

sprachlichen Mitteln und eignen sich dabei die Lesestrategien an. Der einzige Unterschied ist, dass sie einsprachig interagieren. Und: Wenn im Unterricht Sprache im Allgemeinen oft zum Thema gemacht wird, z. B. durch sprachvergleichendes Arbeiten, können auch die einsprachig deutschen Kinder ein metasprachliches Bewusstsein entwickeln.

Wenn eine Lehrkraft in ihrem Unterricht die Methode umsetzen möchte, worauf sollte sie besonders achten?

CG: Es ist wichtig, die Sprachen nicht zu trennen, z. B. indem den sowohl Deutsch als auch Türkisch alphabetisierten Kindern der Eindruck vermittelt wird, sie sollten während des Mehr-

sprachigen Reziproken Lesens ausschließlich Türkisch miteinander sprechen. Deutsch ist häufig die stärkere Sprache dieser Kinder

und somit könnten sie nicht ihr gesamtes sprachliches Repertoire für den Aufbau des Leseverstehens nutzen. Das soll ja gerade vermieden werden, wenn nach den Prinzipien des Translanguagings unterrichtet wird.

„Es ist wichtig, die Sprachen nicht zu trennen.“

Gibt es Nachweise darüber, ob und wie die Methode wirkt?

CG: Bislang liegen noch nicht alle Daten vollständig vor. Die bisherigen Auswertungen zeigen aber, dass die Kinder, die in der ersten von zwei Kohorten am Mehrsprachigen Reziproken Lesen teilgenommen haben, in der Tendenz höhere Zuwächse in der Lesekompetenz im Deutschen erzielen als die Kinder der Kontrollgruppe. Insbesondere im dritten Schuljahr fallen diese Effekte recht deutlich aus. Mit Blick auf den Verlauf der Entwicklung des Leseverstehens bis zum Ende des dritten Schuljahres können wir z. B. beobachten, dass die Entwicklung viel stärker von der Zugehörigkeit der Kinder zur Untersuchungsgruppe abhängt als davon, ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen.



Einführung des Mehrsprachigen Reziproken Lesens in der Primarstufe

Orientierungshilfe für die Praxis

Hier zeigen wir im Detail, wie die Methode des Mehrsprachigen Reziproken Lesens in der Primarstufe eingeführt werden kann. Den Empfehlungen liegen die Erfahrungen aus dem Kölner BiSS-Verbund zugrunde, der die Methode an KOALA-Schulen eingeführt und erprobt hat. Für jeden Schritt der Methode präsentieren wir auch Variationen für ein Setting in einsprachigen Bildungsprogrammen, denn sofern mehrsprachige Kinder nur in Deutsch alphabetisiert sind, stellt die Mündlichkeit die wesentliche Ressource dar. Um das Mehrsprachige Reziproke Lesen in einsprachigen Bildungsprogrammen durchzuführen, reicht es also aus, wenn die Kinder mündlich eine andere Sprache beherrschen. Falls auch schriftsprachliche Fähigkeiten in der Familiensprache vorliegen, bieten sich entsprechend vielfältigere Möglichkeiten.

Eine mehrsprachige Alphabetisierung (wie in KOALA) ist somit keine notwendige Bedingung für das Mehrsprachige Reziproke Lesen: Den Kern der Methode bildet schließlich die mehrsprachige *mündliche* Interaktion! Abbildung 1 (vgl. S. 12) bietet einen Überblick über alle grundsätzlichen Schritte.

Phase 1: Erste Schritte

Die Lernenden müssen verstehen, dass sie all ihre mehrsprachigen Kompetenzen nutzen können, um sich fachliche Inhalte zu erschließen – nur dann kann Mehrsprachiges Reziprokes Lesen sinnvoll eingesetzt werden. Es ist also Aufgabe der Lehrkräfte, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Sprachmischungen und -wechsel bei Interaktionen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern nicht nur erlaubt, sondern gewünscht sind und dem eigenen Lernen dienen. Die Schülerinnen und Schüler sollten daher explizit dazu ermutigt werden, alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu nutzen, um sich über die Fachinhalte auszutauschen.

Um die Methode einzuführen, liegt der Fokus zu Beginn des ersten Schuljahres auf der koordinierten Alphabetisierung der Schülerinnen und Schüler in der deutschen und in der entsprechenden Herkunftssprache. Anschließend trainieren die Kinder die Leseflüssigkeit in beiden Sprachen. Wichtig dabei ist, die Sprachen nicht als voneinander getrennte Konstrukte zu behandeln, die in unterschiedlichen Kontexten verortet sind, sondern allen Sprachen Raum im Klassenzimmer zu geben und die Schülerinnen und Schüler auch für ihre Kompetenzen in weiteren Sprachen zu sensibilisieren.

Zweisprachig lernen mit KOALA

Das Bildungsprogramm „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ (KOALA) arbeitet nach dem didaktischen Prinzip des koordinierten zweisprachigen Lernens. 30 Schulen im Regierungsbezirk Köln setzen KOALA seit 2003 um. Grundlegend ist, dass Lehrkräfte des Regelunterrichts im Tandem mit Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) zusammenarbeiten. Das Unterrichtskonzept startet mit einer kontrastiven Alphabetisierung in Deutsch und in der jeweiligen Herkunftssprache. Eine Lauttabelle hilft dabei. Auch alle anderen in der Klasse vorhandenen Sprachen werden durch sprachkontrastive Arbeit berücksichtigt und aktiv in den Unterricht einbezogen.

Die sprachliche Kontrastivarbeit steht im Zentrum. Die Sprachvergleiche beziehen alle Sprachebenen (Laut, Wort, Satz, Text) sowie sprachliche Handlungs- und Kommunikationssituationen ein. Verschiedene sprachliche Phänomene, grammatische Regeln und Schriftsysteme werden mit den Lernenden erarbeitet. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt. Dieser sprachkontrastive Vergleich unterstützt eine mehrsprachige Entwicklung und ein metasprachliches Bewusstsein (vgl. Bezirksregierung Köln, 2014).



Abbildung 1: Schrittweise Einführung der Methode im Überblick

Zum Ende des ersten Schuljahres lernen die Kinder die *systematische Gruppenarbeit* kennen. Zunächst wird ihre Fähigkeit zur Partnerarbeit geschult. Sind sie in der Lage, selbstständig in kooperativen Lernformaten zu arbeiten, kann die Gruppe schrittweise vergrößert werden. Die Regeln dafür werden im Vorfeld mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet. Es ist hilfreich, wenn die Regeln zusätzlich auf Plakate geschrieben und im Klassenraum aufgehängt werden – im besten Fall mehrsprachig.



Lehrkräfte in einsprachigen Bildungsprogrammen können ...

... die Kinder im Allgemeinen ermutigen, neben Deutsch auch ihre weiteren Sprachen zu nutzen.

... den Schülerinnen und Schülern mehrsprachige Bildwörterbücher oder mehrsprachige Lauttabellen zur Verfügung stellen.

... auf Basis eines Grundwissens über den Sprachbau der beteiligten Sprachen sprachkontrastiv im Plenum arbeiten

und dabei einzelne Wörter, ihre Bedeutung sowie unterschiedliche Schriftzeichen besprechen.

... Sprachhilfen unter Nutzung von Online-Ressourcen oder vorhandener Expertise im Kollegium mehrsprachig gestalten.

... Rituale einführen, indem sie die Lernenden mehrsprachig begrüßen oder mit ihnen Lieder in weiteren Sprachen singen, um sie zur Nutzung ihrer anderen Sprachen zu motivieren.

Phase 2: Lesestrategien einführen und ritualisieren

Als Nächstes führen die Lehrkräfte die dem Konzept zugrunde liegenden Lesestrategien ein. Dazu modellieren sie die Lesestrategien zunächst im Plenum über lautes Denken sowie Visualisierungen und thematisieren erforderliche sprachliche Mittel. Danach werden die Lesestrategien kleinschrittig gemeinsam geübt.



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Lesestrategien grundlegend verstanden haben, üben sie in Kleingruppen, diese selbstständig anzuwenden. Dazu übernimmt entweder jedes Gruppenmitglied jeweils pro Abschnitt oder pro Text eine Strategie oder die Lernenden setzen die Strategien alle gemeinsam um. Sprachmischungen und Sprachwechsel sind in dieser Phase erwünscht und sinnvoll. Daraus ergibt sich in dieser Phase folgender Erwartungshorizont für die einzelnen Strategien (vgl. Abbildung 2):

1. Vor dem *lauten Vorlesen* lesen die Schülerinnen und Schüler den Text ggf. leise für sich. Sollte ein Kind dabei etwas langsamer sein als der Rest der Gruppe, kann es vom anschließenden Vorlesen profitieren. Für das laute Vorlesen wird entweder eine Schülerin oder ein Schüler mit bereits fortgeschrittenen Lesefähigkeiten ausgewählt oder der Text wird von allen in der Gruppe abschnittsweise nacheinander vorgelesen. Die Lernenden sollten dabei in der Lage sein, den Text möglichst deutlich zu lesen, wenn auch ggf. leicht stockend oder ohne bewusste Betonung.
2. Beim *Klären der schwierigen Textstellen und Wörter* erklären die Schülerinnen und Schüler einander die komplizierten Wörter und Passagen und erschließen sie sich. Bei der Klärung genügen einfache Umschreibungen.
3. Beim *Formulieren von Fragen* an den Text geht es zunächst darum, einfache, sehr gezielte Fragen nach Einzelinformationen zu entwickeln, die direkt aus dem Text entnommen werden können: Wer? Was? Wann? Wo? Im Verlauf werden dann auch schwierigere Fragen formuliert. Sie können sich z. B. auf den Zusammenhang zwischen zwei benachbarten Sätzen beziehen oder auch auf den Inhalt eines ganzen Textabschnitts. In der Erprobung hat sich gezeigt, dass ein Quiz zum Abschluss motiviert und den Kindern dabei hilft, kreative Fragen zu entwickeln.
4. Für das *Zusammenfassen des Textes* oder eines einzelnen Abschnitts bieten sich zwei mögliche Vorgehensweisen an: Eine Schülerin oder ein Schüler präsentiert eine erste Zusammenfassung, die dann von den anderen Gruppenmitgliedern ergänzt oder berichtigt wird, oder die Lernenden erarbeiten die Zusammenfassung gemeinsam. Die Kinder erzählen meist auf einfach strukturierte Weise nach.
5. Auch beim *Vorhersagen* entwickelt entweder ein einzelnes Kind Ideen, die die Gruppe anschließend ergänzt, oder die Gruppe entwickelt die Ideen direkt gemeinsam. Erfahrungsgemäß stellen die Kinder zunächst eher unsystematisch Vermutungen und Hypothesen zum weiteren Verlauf des Textes auf. In dieser Phase können die Kinder auch kreative und vom Text abweichende Ideen sammeln.

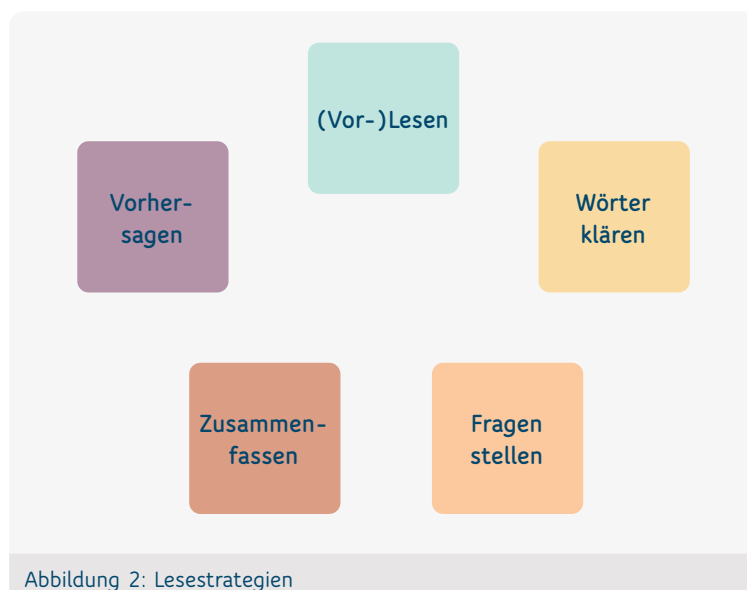


Abbildung 2: Lesestrategien

Es ist notwendig, dieses Vorgehen regelmäßig und mindestens alle zwei Wochen zu wiederholen, damit sich die Lesestrategien nachhaltig festigen. Besonders geeignet dafür sind illustrierte narrative Texte. Die KOALA-Schulen stellen den Schülerinnen und Schülern ein an ihren Herkunftssprachen

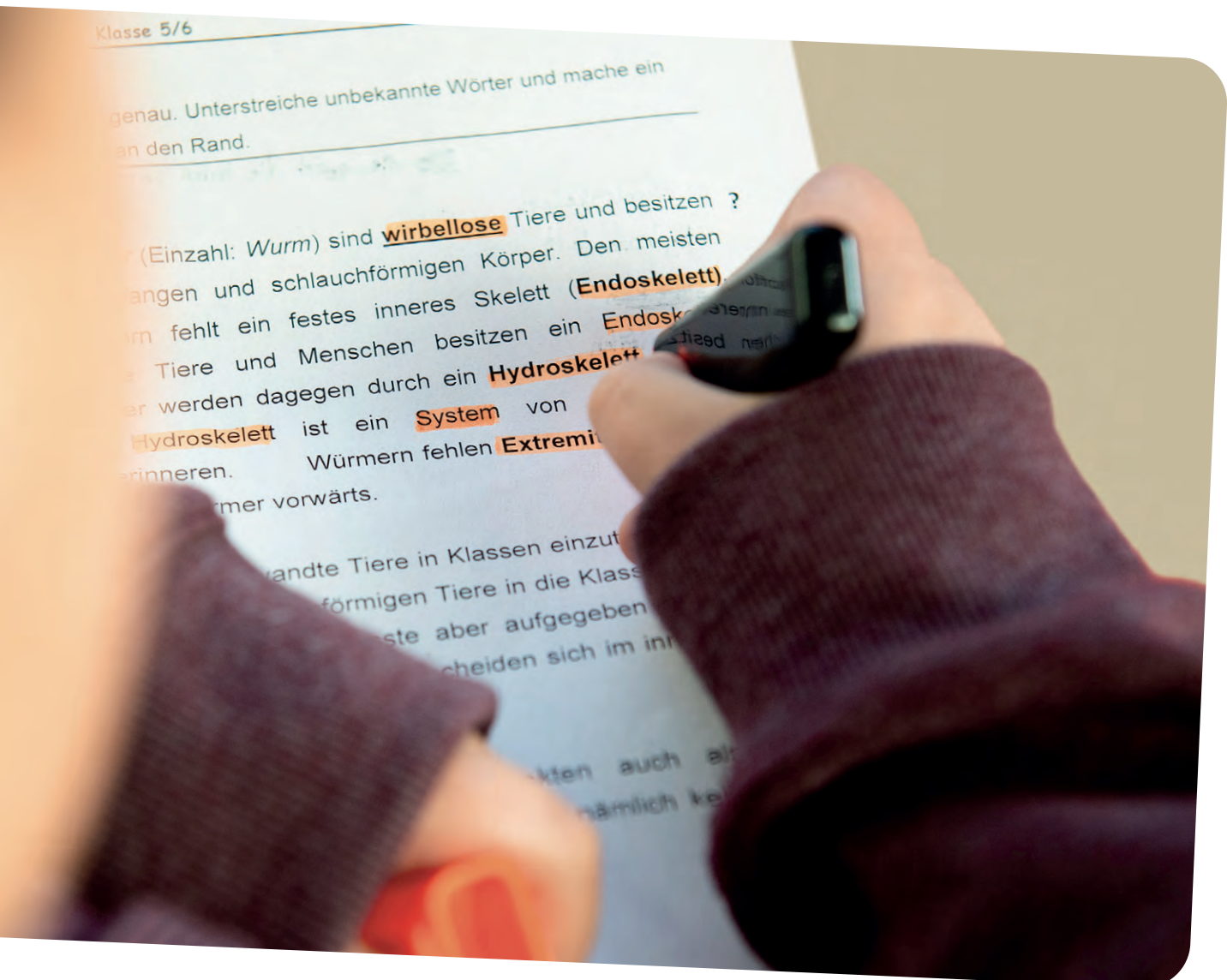


Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

orientiertes mehrsprachiges Textangebot zur Verfügung. Dieses Angebot motiviert die Lernenden dazu, ihre mehrsprachigen Kompetenzen einzubringen.



Lehrkräfte in einsprachigen Bildungsprogrammen können ...

... Eltern, Verwandte oder Bekannte einbeziehen und sie bitten, z. B. Auszüge aus Kinderbüchern in mehreren Sprachen bereitzustellen.

... sprachliche Hilfen (z. B. Fragenfächer mit einem Angebot an Fragewörtern) relativ einfach in andere Sprachen übersetzen und dann dauerhaft im Unterricht einsetzen.

... die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren, sich mehrsprachig zu unterhalten und Sprachvergleiche

anzustellen. Dieses Vorgehen bietet sich vor allem an, um die Bedeutung schwieriger oder unbekannter Wörter zu klären. Dabei könnten die Kinder etwa bemerken, dass das Wort *Journalist* aus dem Französischen stammt (*le jour* = der Tag; *le journal* = die Zeitung/Zeitschrift; *le journaliste* = der Journalist) und auch Einzug in weitere Sprachen gefunden hat (z. B. ins Deutsche, Englische oder Russische).

Phase 3: Lesestrategien selbstständig anwenden

Die Schülerinnen und Schüler sind nun mit den Lesestrategien vertraut. Diese müssen jedoch weiter vertieft werden, damit die Lernenden sie eigenständig anwenden können. In diesem Rahmen werden auch die Aufgaben im Anschluss an das Mehrsprachige Reziproke Lesen variiert



Bild: BISS-Trägerkonsortium/Annette Etges

(z. B. Vorträge, Lernplakate, Quiz, Rollenspiele). Die Lehrkraft nimmt in dieser Phase eine eher moderierende Rolle ein.

Auch in diesem dritten Lernabschnitt ist es erwünscht, dass die Schülerinnen und Schüler Deutsch und ihre Herkunftssprache(n) verwenden. Die Lehrkraft reflektiert dazu mit ihnen, in welchem Kontext welche Sprache oder welches sprachliche Register angemessen ist: Beispielsweise kann ein Rollenspiel in der Alltagssprache realisiert werden, ein Lernplakat sollte hingegen in der Bildungs- und Fachsprache präsentiert werden. Auch sollten Vorträge vor der gesamten Klasse in einer allen Lernenden gemeinsamen Sprache gehalten werden, damit alle sie verstehen. Dagegen können sich die Lernenden in der Gruppenarbeit in anderen Sprachen

verständigen und die Ergebnisse ihrer Zusammenarbeit hinterher für die anderen übersetzen. Entscheidend ist immer, dass die Lehrkraft die Lernenden zu diesem aktiven Einsatz ihrer Mehrsprachigkeit ermutigt und sie in ihrer mehrsprachigen Entwicklung unterstützt.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich für diese Phase literarische Ganzschriften besonders eignen. An den KOALA-Schulen wird dafür das ausgewählte Buch sowohl im Regelunterricht als auch im herkunftssprachlichen Unterricht gelesen. Es steht projektartig drei bis vier Wochen lang thematisch im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens. Dadurch wird es möglich, die Strategien des Mehrsprachigen Reziproken Lesens in einem neuen Kontext zu erproben. Außerdem motiviert

ein literarisches Werk die Schülerinnen und Schüler eher zum Lesen als Sachtexte. Die intensive Arbeit mit einem literarischen Werk bietet zudem große Potenziale für diverse fachliche und kreative Anschlussaufgaben aus dem Spektrum der Methoden und Techniken aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Diese lassen nicht nur ein hohes Maß an Differenzierung zu, sondern ermöglichen auch Anknüpfungspunkte an andere Fächer.

Um Redundanzen zu vermeiden, ist die Lektüreeinheit im Vorfeld genau zu planen: Welche Kapitel sollen mehrsprachig reziprok im Regelunterricht gelesen werden? Welche Textabschnitte sollen die Lernenden eigenständig zu Hause oder als Teil der Lernplanarbeit vorbereiten? Welche Kapitel bieten sich an, um sie im HSU im reziproken Leseverfahren zu behandeln?

Während dieser Umsetzungsphase wird von den Schülerinnen und Schülern ein zunehmend höheres Abstraktionsniveau erwartet. Konkret bedeutet das für die einzelnen Strategien:

1. Das *Vorlesen* meistern die Kinder in dieser Phase bereits routiniert und deutlich flüssiger als in der Einführungsphase. Die Lehrkraft motiviert die Schülerinnen und Schüler verstärkt zu einer betonten Leseweise.
2. Die Lernenden *klären die schwierigen Textstellen und Wörter* nun nicht mehr mit einfachen Umschreibungen, sondern entwickeln begründete Erklärungen und stellen Zusammenhänge heraus.
3. Auch die *Fragen*, die die Schülerinnen und Schüler entwickeln, erreichen in dieser Phase schrittweise ein höheres Niveau: Die Kinder formulieren nun Fragen nach Zusammenhängen, Gründen und Ursachen (z. B. Warum- und Wie-Fragen oder auch Fragen, die eine eigene Stellungnahme erfordern).
4. Beim *Zusammenfassen* geht es nicht mehr nur darum, einfach nachzuerzählen. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler eigenständig die wesentlichen Ereignisse und Inhalte kurz und knapp wiedergeben.
5. Anstatt frei spekulierend *vorherzusagen*, begründen die Lernenden ihre Vermutungen.



Lehrkräfte in einsprachigen Bildungsprogrammen können ...

... die Schülerinnen und Schüler weiterhin dazu anregen, alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu gebrauchen.

... ein Buch auswählen, das es in möglichst vielen von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten Sprachen gibt, um Sprachvergleiche anzuregen.

... die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, z. B. Lernplakate zwei- oder mehrsprachig zu erstellen. Die Lernenden können dazu z. B. unter die deutschen Fachbegriffe die Begriffe in weiteren Sprachen in anderen Farben notieren. Im Plenumsgespräch können daraufhin Wortverwandtschaften thematisiert werden.

Phase 4: Lesestrategien automatisieren und übertragen

Durch die Methode des Mehrsprachigen Reziproken Lesens sollten die Schülerinnen und Schüler zum Ende der Primarstufe in der Lage sein, Lesestrategien automatisch und selbstständig zu nutzen, um sich gemeinsam komplexe (Sach-)Texte durch den Austausch in verschiedenen Sprachen zu erschließen. Die Lernenden wenden in dieser Phase die Lesestrategien frei an, um herausfordernde Lesetexte bzw. -aufgaben zu bearbeiten – im Deutsch- genauso wie im Sachfachunterricht oder im HSU. Dafür üben die Lernenden einzelne Strategien gezielt ein. Die Lehrkräfte stellen ihnen externe Quellen wie Lexika oder Internetseiten zur Verfügung. Damit können die Lernenden schwierige Begriffe klären. Außerdem sollten sich die Texte der Anschlussaufgaben im Sinne der Lernprogression an einen zunehmend abstrakteren Adressatenkreis richten. Denkbar sind z. B. Verarbeitungen der erarbeiteten Inhalte in Leserbriefen, Artikeln für die Schulhomepage oder Erklärungsvideos.

In dieser Phase sollten die Lernenden nicht mehr einzelne Strategien nach einem festgelegten Ablauf anwenden. Sie sollen stattdessen die Strategien flexibel und unaufgefordert nutzen und dabei ihr gesamtsprachliches Repertoire einbeziehen.

Die am Programm beteiligten KOALA-Schulen haben Anreize entwickelt, die die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren, alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu nutzen und Sprachvergleiche anzustellen. Zum Beispiel gibt es eine Auszeichnung für die Gruppe, die in ihre Erklärungen die meisten Sprachen einbezieht. Auch kleine Wettbewerbe zwischen den Gruppen finden statt: Wer formuliert die spannendste Frage, die treffendste Zusammenfassung oder die kreativste Vorhersage? Die motivierenden Anreize dienen dazu, das metasprachliche Bewusstsein langfristig zu fördern.



Lehrkräfte in einsprachigen Bildungsprogrammen können ...

... den Schülerinnen und Schülern mehrsprachige Wörterbücher oder ggf. kinderorientierte Online-Lexika bereitstellen.

... die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntern, sich Notizen in weiteren Sprachen ihres Gesamtrepertoires zu machen, auf deren Grundlage sie ihre Vermutungen begründen können.

... die Lernenden dazu auffordern, einen zwei- oder mehrsprachigen Text für eine mehrsprachige Leserschaft zu gestalten.

... im Anschluss die Texte mit Blick auf ähnliche Begriffe in der Fachsprache, grammatische Strukturen oder Textmuster vergleichen.

Die Methode hat Potenzial

Dem BiSS-Verbund ist es in fünf Jahren gemeinsamer Arbeit gelungen, ein mehrsprachiges Konzept zur Förderung des Leseverstehens zu entwickeln und zu erproben. Dabei wurde die Methode in Absprache mit den beteiligten Lehrkräften, mit der Verbundkoordination und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern immer wieder an die jeweiligen Bedingungen vor Ort angepasst und weiterentwickelt.

Die Erprobung der Methode war ein Erfolg: Besonders im dritten Schuljahr machten die Kinder im Vergleich

zu einer Kontrollgruppe beim Leseverstehen deutlichere Fortschritte, wenn sie im Unterricht mehrsprachig reziprok lasen und die Lehrkräfte direkt an der Konzeptentwicklung beteiligt waren. Dieser Effekt zeigte sich sowohl für die einsprachigen als auch für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler. Insgesamt profitierten die Lernenden jedoch nicht nur auf Ebene der Lesekompetenz. Sie lernten darüber hinaus, all ihre sprachlichen Fähigkeiten im Unterricht bewusst zu nutzen. In den Klassenzimmern entwickelte sich ein neues Bewusstsein für sprachliche Vielfalt und eine selbstverständliche Wertschätzung von Mehrsprachigkeit.



Literatur

Bezirksregierung Köln (Hrsg.). (2014). *KOALA. Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen* (vorläufiges Exemplar). Verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_KOALA.pdf. [12.08.2019].





Bild: BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Weiterlesen



Bezirksregierung Köln (Hrsg.). (2014). *KOALA. Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen* (vorläufiges Exemplar). Verfügbar unter: https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_KOALA.pdf. [12.08.2019].



BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2016). *Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.



Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Verfügbar unter: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> [12.08.2019].



Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1 (1), S. 24–37.



Krifka, M.; Błaszczak, J.; Leßmöllmann, A.; Meinunger, A.; Stiebels, B.; Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin, Heidelberg: Springer.



Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2019 ff.). *Methodenpool für sprachsensiblen Unterricht*. Verfügbar unter: www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de [10.09.2019].



Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.

Impressum

Herausgeber

BiSS-Trägerkonsortium
Mercator-Institut für Sprachförderung und
Deutsch als Zweitsprache

Universität zu Köln, Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

kontakt@biss-sprachbildung.de
0221 470-2013
biss-sprachbildung.de

Creative-Commons-Lizenzen

Die Beiträge dieser Publikation sind unter verschiedenen, jeweils unter den Beiträgen stehenden, CC-Lizenzen veröffentlicht. Die generellen Lizenzbedingungen sind nachzulesen unter: <https://creativecommons.org/licenses>.

Zitiervorschlag

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2020). *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
DOI: 10.3278/6004772w

Autorinnen und Autoren

Gülten Corlu, Ayca Ekinci, Christoph Gantefort,
Anna Geißelbach, Margarete Heeren, Doris Jacobs,
Christina Keppeler, Sarina Kluge, Ina-Maria Maahs,
Brigitte Mangasser, Anke Moch, Sema Mutlu,
Köksal Ozan, Barbara Riewenherm, María José Sánchez
Oroquieta, Constanze Strack, Christina Winter

Redaktion

Monika Socha (verantwortlich),
Karin Vogelsberg

Mitarbeit

Dorothee Schmitz

Titelbild

BiSS-Trägerkonsortium/Annette Etges

Gestaltung

wbv Media, Bielefeld/Sabine Ernat

Gesamtherstellung

wbv Publikationen, ein Geschäftsbereich von wbv Media
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2020, wbv.de







wbv Publikation

BiSS-Trägerkonsortium:

**MERCATOR
INSTITUT**
für Sprachförderung
und Deutsch
als Zweitsprache



DIPF
Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung