

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Mehrsprachigkeit in den Unterricht integrieren

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhalt

Vorwort	5
1 Was ist los an deutschen Schulen? Eine Bestandsaufnahme	6
2 Ziel des Handbuchs	9
3 Deutschunterricht – Zwischen Muttersprachen- und Zweitsprachendidaktik	10
4 Kooperatives Lernen	11
4.1 Konzeptionelle Leitstrukturen	11
4.1.1 Gestaltungsprozesse	12
4.1.2 Der Ablauf des <i>kooperativen Lernens</i>	15
4.1.3 Kooperative Basiselemente und Lernformen	16
4.1.4 Die Bedeutung der Lehrkraft	18
4.2 Die Theorie des <i>kooperativen Lernens</i>	19
4.2.1 Die Struktur kooperativer Lernarrangements	19
4.2.2 Die Bedeutung der sozialen Interdependenz	20
4.3 Das sagt die Forschung zum <i>kooperativen Lernen</i>	21
4.4 Ist <i>kooperatives Lernen</i> immer effektiv? Kritik und Lösungsansätze	22
5 Exkurs: Kooperatives Lernen im Kontext des Zweitspracherwerbs	25
5.1 Die Bedeutung der Herkunftssprache	25
5.2 Praxistipp: Die Verwendung der Herkunftssprache im kooperativen Dreischritt	27
5.3 Warum Herkunftssprachen im Unterricht sinnvoll sind	31
5.4 Was im Unterricht zu beachten ist	32

6 Methodenpool – Kooperatives Lernen im Deutschunterricht	35
6.1 Kompetenzbereich 1: <i>Sprechen und Zuhören</i>	37
6.2 Kompetenzbereich 2: <i>Schreiben</i>	39
6.3 Kompetenzbereich 3: <i>Lesen – Umgang mit Texten und Medien</i>	41
6.4 Kompetenzbereich 4: <i>Reflexion über Sprache</i>	43
7 Der Sprachenchecker in vier Kompetenzbereichen	45
7.1 Kompetenzbereich 1: <i>So kann der Schüler sprechen und zuhören</i>	49
7.2 Kompetenzbereich 2: <i>So kann der Schüler schreiben</i>	49
7.3 Kompetenzbereich 3: <i>So kann der Schüler lesen</i>	50
7.4 Kompetenzbereich 4: <i>So kann der Schüler über Sprache nachdenken</i>	50
8 Schlussbetrachtung	51
9 Literatur	52
9.1 Verwendete Literatur	52
9.2 Richtlinien und Lehrpläne	55
9.3 Diagnostikmaterial	55
9.4 Internetlinks	55
9.5 Weiterführende Literatur zum Thema „ <i>Mehrsprachigkeit und kooperatives Lernen</i> “	56
10 Der Sprachenchecker als Kopiervorlage	60

Vorwort

Mehrsprachigkeit gehört mittlerweile wie selbstverständlich zum Schulalltag. Die meisten Schüler¹ sprechen mehr als eine, teilweise sogar mehrere Sprachen neben dem Deutschen oder haben zumindest Kontakt zu anderen Sprachwelten. Häufig bewegen sie sich jedoch zwischen diesen Welten, sodass sprachliche Fragmente nebeneinanderstehen. Mit der Vernachlässigung der Mehrsprachigkeit verfallen wertvolle Ressourcen in einer zunehmend globalisierten Welt und für eine vielfältige und facettenreiche Persönlichkeitsentwicklung. Denn: Sprache ist Leben und der Erfolgsfaktor für Bildung.

Wie also schaffen wir es, die vorhandenen Sprachkompetenzen bei Schülern zu professionalisieren und zu systematisieren, sodass ihre Herkunftssprachen gefördert werden und sie ein Bewusstsein über ihre Kompetenzen erlangen, als wäre es eine der gelernten Fremdsprachen des Unterrichts?

Einen Anreiz dafür bietet das *kooperative Lernen*, das – übergeschwappt aus dem angelsächsischen Raum – seit einigen Jahren zunehmend Einzug in deutsche Klassenzimmer hält. Der Umgang mit (herkunftssprachlicher) Mehrsprachigkeit wird dort anders gelebt, wohingegen hierzulande zum Teil immer noch Schwierigkeiten in Bezug auf die Umsetzung koordinierter Sprachlernprozesse herrschen. *Kooperatives Lernen* kann dabei praktikabel und problemlos in allen Schulformen und in allen Jahrgangsstufen eingesetzt werden.

Im vorliegenden Handbuch wird dies exemplarisch für die Sekundarstufe I dargestellt, ist aber genauso einfach bereits in der Grundschule anwendbar. Dort ist es ebenso von Bedeutung – denn: Je früher Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis thematisiert wird, desto selbstverständlicher wird sie.

Die Anwendbarkeit dieses Unterrichtskonzepts sollte dabei nicht nur in städtischen Ballungsräumen liegen, sondern ebenso in ländlichen Regionen. Denn an den Orten, an denen bislang noch keine weitverbreitete migrationsbedingte Mehrsprachigkeit vorherrscht, kann ein Konzept der Mehrsprachigkeit von Grund auf greifen und systematisch potenziellen Defiziten der Zukunft vorbeugen.

Und dabei gilt für alles: Kreativität und Spaß sind die wichtigsten Bestandteile des Unterrichts, denn Schüler brauchen Spielraum für sprachliche Experimente!

¹ Wir sprechen hier wegen der besseren Lesbarkeit von Schülern bzw. Lehrern in der verallgemeinernden Form. Selbstverständlich sind auch alle Schülerinnen und Lehrerinnen gemeint.

1 Was ist los an deutschen Schulen?

Eine Bestandsaufnahme

Deutschland ist ein Land, in dem Migration eine lange Geschichte hat (vgl. dazu näher www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/252241/deutsche-migrationsgeschichte). Schüler mit Migrationshintergrund sind daher Teil unseres Schulalltags. Die Gesellschaft wird bunter: In Deutschland wurden beispielsweise 28,7 Millionen Zuzüge von 1992 bis ins Jahr 2018 verzeichnet (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2020, S. 34). Dabei sind insbesondere wirtschaftlich exponierte Länder der OECD (Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit) Ziel der Migration. Denn die Verbesserung der Lebensqualität durch Arbeit und Aufstieg ist der Hauptmigrationsgrund in Deutschland. Die Aufnahmestaaten sehen hingegen hierbei auch die Chance, eine überalterte Bevölkerung aufzubrechen und Arbeitskräfte zu gewinnen. Oftmals aber sind es weniger die Fachkräfte, die einwandern, als vielmehr die Menschen, die aus familiären oder humanitären Gründen kommen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 338).

In diesem Kontext wird insbesondere das Bildungssystem der entsprechenden Aufnahmestaaten stets auf die Probe gestellt, denn den Migranten muss eine Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht werden. Eine Grundlage dafür bildet der Erwerb von Basiskompetenzen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 338).

Schule als Institution kommt damit eine wichtige Rolle zu: Denn sprachliche Vielfalt muss genutzt und gefördert werden. Insbesondere seit dem verstärkten Zuzug von Menschen mit Fluchthintergrund – vorwiegend aus Syrien seit den Jahren 2015/16 – sieht die mehrsprachige Schullandschaft noch einmal anders aus. Die Integrationsfähigkeit des Bildungssystems und der allgemeinen Gesellschaft wurde nochmals stark herausgefordert. Schien die Integration türkischstämmiger Schüler ins deutsche Bildungssystem noch nicht abschließend gelungen, wenn auch in Teilen zunehmend erfolgreich, kam nun ein neues Phänomen an deutsche Schulen: Schüler mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen – sowohl in Bezug auf die Sprache selbst als auch in Bezug auf den sprachlichen Entwicklungsstand, begleitet von traumatischen Erlebnissen durch Krieg und Flucht. Diese veränderte und heterogene Ausgangslage soll zumeist in sogenannten internationalen Klassen² aufgefangen werden, kombiniert mit einer sukzessiven Eingliederung in Regelklassen.

² Es liegt eine Fülle an Begrifflichkeiten für diese Form der Klasse vor; bisweilen werden diese z.B. Willkommensklassen oder internationale Vorbereitungsklassen genannt.

Wirft man im Rahmen der PISA-Studie dann einen Blick auf die tatsächlichen Lernleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, zeigt sich, dass gerade diese seit jeher häufig schlechter abschneiden als Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. z.B. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 338 f.). Die Schulleistungsvergleichsstudien der vergangenen Jahre, wie PISA (Programme for International Student Assessment) und DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), haben kontinuierlich das eklatante Leistungsgefälle aufgezeigt. Denn bereits in der PISA-Studie aus dem Jahre 2000 wurde explizit auf die Relevanz der Entwicklung der deutschen Sprache für eine erfolgreiche Schullaufbahn hingewiesen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2001, S. 374).

In diesem Zusammenhang führte die PISA-Studie auch immer wieder die soziale Komponente in Bezug auf die Bildungsteilhabe an: Denn im internationalen Vergleich zeigt sich für Deutschland ein bedeutendes – und sich negativ beeinflussendes – Zusammenspiel von sozialer Herkunft und Kompetenzsteigerung. Daraus resultiert eine Risikogruppe bei Schülern im deutschen Bildungssystem, die nur über ein geringes Kompetenzniveau in den relevanten Bildungsbereichen verfügt (vgl. z.B. PISA-Konsortium Deutschland 2001, S. 402).

Im Kontext der Diskussion, dass Bildung und soziale Herkunft in Deutschland immer noch stark miteinander verflochten zu sein scheinen, verwies der ehemalige UNO-Inspektor des Menschenrechtsrats, Vernor Muñoz (2004–2010), auf eine Benachteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem (vgl. DESI-Konsortium 2008, S. 209 f.). Und immer wieder wird Integration, insbesondere in Bezug auf das Bildungssystem, kritisch diskutiert.

Bildungseinrichtungen haben jedoch den Auftrag, Chancengleichheit für alle Kinder zu gewähren – unabhängig von Herkunft und sozialem Status. Nur so kann eine gerechte Teilnahme aller Schüler am Bildungssystem stattfinden (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 309).

Praktikable Unterrichtskonzepte müssen also immer wieder neu gedacht werden und Schüler müssen vor dem Hintergrund ihrer individuellen sprachlichen Fähigkeiten gefördert werden. Dabei liegt es nahe, die Herkunftssprachen in den unterrichtlichen Prozess zu integrieren, damit sich Sprachkompetenz in ihrer Gesamtheit entwickeln kann.

Denn in der DESI-Studie, die sprachliche Leistungen von Schülern in den Fächern Deutsch und Englisch in der Jahrgangsstufe 9 ebenso wie Leitvorstellungen und unterrichtliche Praktiken von Lehrkräften untersuchte (vgl. DESI-Konsortium 2008, S. 1)³, wurde die Bedeutung multilingualer Sprachkompetenzen aufgezeigt. Außerdem stellt diese Studie vielschichtige Ergebnisse zu Lehr-Lern-Prozessen und der Aneignung von Sprachkompetenzen vor. Somit stellen die Forschungsergebnisse neben den Kompetenzen der Schüler der Jahrgangsstufe 9 im sprachlichen Bereich (Deutsch und Englisch) auch Denkanstöße für Curricula und für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien dar (vgl. DESI-Konsortium 2008, S. 1).

Zusammengefasst zeigt die DESI-Studie, dass die mehrsprachigen Schüler in fast allen getesteten Kompetenzbereichen bessere Sprachleistungen erzielten als die Schüler, die nicht Deutsch als Erstsprache erlernt haben (vgl. DESI-Konsortium 2008, S. 217).

Um eine sinnvolle didaktische Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichtskonzeptes hinzubekommen, so zeigt die DESI-Studie, sind insbesondere die Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. DESI-Konsortium 2008, S. 223–227) und die sprachlichen Basiskompetenzen von Bedeutung (vgl. DESI-Konsortium 2008, S. 343, und DESI-Konsortium 2006, S. 35 f.).

Für den Unterricht bedeutet das also, dass die beschriebene Situation in Lerngruppen durch individuelle Klassen- und Sprachkonzepte aufgebrochen werden muss.

³ Die DESI-Studie gilt als erste nationale Schulleistungsstudie, die 2001 durch die Kultusministerkonferenz durchgeführt wurde (vgl. DESI-Konsortium 2008, S. 1).

2 Ziel des Handbuchs

Alle wünschen uns einen erfolgreichen und stressfreien Unterricht – sowohl wir Lehrkräfte als auch die Schüler. So soll es Ziel dieses Handbuchs sein, Ihnen als Deutschlehrkräfte einen Pool an Methoden des *kooperativen Lernens* an die Hand zu geben, mit denen mit wenig Aufwand die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts in der unterrichtlichen Praxis multilingualer Lerngruppen effektiv und professionell geschult werden können – sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich.

Die Methoden sind schnell erklärt und in ihrer Umsetzung mit geringem Aufwand anzuwenden. So wird der Unterrichtsalltag spannender, abwechslungsreicher und entspannter – für Sie und für Ihre Schüler. Sie als Lehrkraft werden dadurch entlastet und die Schüler werden in ihrer Selbstständigkeit gestärkt.

Gleichzeitig wird mit der hier dargestellten didaktischen Herangehensweise der zunehmend vielfältigen sprachlichen Ausgangslage in den Klassenzimmern Rechnung getragen. Erprobt im angelsächsischen Raum, in dem es einen ganz anderen Umgang mit Mehrsprachigkeit gibt, stellt sich auch in Deutschland *kooperatives Lernen* als eine Möglichkeit zum Sprachenlernen und zum Kompetenzaufbau im Deutschunterricht dar.

Darüber hinaus wird das Diagnostikinstrument des Sprachencheckers (→ Kapitel 7 *Der Sprachenchecker in vier Kompetenzbereichen*) dargestellt, das sowohl für Schüler als auch für Sie als Lehrkraft hilfreich ist, um die geforderten Kompetenzen einzuschätzen und zu schulen.

3 Deutschunterricht – Zwischen Muttersprachen- und Zweitsprachendidaktik

Kompetenzorientierung, Kernlehrpläne und zentrale Abschlussprüfungen haben den Deutschunterricht immer weiter zusammengezerrt. Sprachliche Fähigkeiten müssen vermittelt, gemessen und gespiegelt werden. Das alles vor dem Hintergrund einer monolingualen Deutschdidaktik, die sich jedoch zunehmend vermengt: Waren es vor einiger Zeit „nur“ die Kinder der türkischen Gastarbeiter und die nachfolgenden Generationen, die integriert werden sollten, so sind es heute Kinder mit Fluchterfahrung unterschiedlicher sprachlicher Herkunft und verschiedenster Schulerfahrungen, auf die der Unterricht abzielen muss. Auch wenn die internationalen Klassen die Deutschkenntnisse auf ein Niveau heben und sprachliche Defizite auffangen sollen, so sieht die Praxis doch anders aus. Denn wie sollen Schüler mit so unterschiedlichen Lernerfahrungen und sprachlichen Hintergründen individuell gefördert werden?

Fakt ist aber, dass die Schüler fit für den Regelunterricht gemacht werden sollen. Sehr verschiedene schulische Vorerfahrungen, traumatische Erlebnisse oder gar unterschiedliche Schriftsysteme erschweren jedoch den Lernprozess.

Dies alles sind Faktoren, die insbesondere das *kooperative Lernen* für den Regelunterricht interessant machen. Denn in selbstgesteuerten Lernprozessen können hierbei unterschiedliche Lernniveaus zu einem Ganzen zusammengetragen werden und individuelle Lernprozesse effektiv gestaltet werden.

4 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen liegt seit Jahren im Trend. Schüler lernen individuell und selbstbestimmt. Auch die soziale Atmosphäre verbessert sich, wodurch nicht zuletzt das Selbstbewusstsein der Schüler gestärkt wird (vgl. dazu z.B. Green/Green 2018, S. 63–67).

Gleichzeitig spielt die Entlastung im Unterricht für Sie als Lehrkraft eine ganz entscheidende Rolle: Die kräftezehrende Frontalbeschulung wird ausgetauscht durch eine individuelle Lernmoderation, die auch Freiräume – und damit Entspannungsphasen für Sie – zulässt.

4.1 Konzeptionelle Leitstrukturen

Im Rahmen des *kooperativen Lernens* wird Lernen als ein „*natürliches soziales Geschehen*“ gesehen, bei dem sich Schüler gemeinsam in kommunikativen Prozessen Kenntnisse, Fertigkeiten und soziale Kompetenzen aneignen. So sind die Beteiligten partnerschaftlich in den Lernprozess involviert und gemeinsam dafür verantwortlich (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 5).

Zudem wird *kooperatives Lernen* als spezielle Form des Gruppenunterrichts gesehen, welches im Kontext eines spezifisch strukturierten Lerngeschehens den Lernerfolg der Schüler positiv beeinflusst (vgl. Rabenstein/Reh 2007, S. 25).

Grundsätzlich gibt es eine Fülle an Definitionen zum Begriff des *kooperativen Lernens* und oft sind sie nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen.

Für das vorliegende Handbuch wird die Definition des *kooperativen Lernens* von Weidner zugrunde gelegt, die sich dabei an Johnson/Johnson und Green/Green – einige der wichtigsten Vertreter des *kooperativen Lernens* – orientiert:

„Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Gruppenunterricht, der – anders als der traditionelle Gruppenunterricht – die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Der Entwicklung von der losen Gruppe zum ‚echten‘ Team mit erkennbarer Identität kommt hohe Bedeutung zu. Durch vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten wird die Eigenverantwortlichkeit für die Gruppenlernprozesse angebahnt und ausgebaut. Durch sensibel geplante Prozesse wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erzeugt, was sich sowohl auf die sozialen Interaktionsprozesse als auch auf die Arbeitsergebnisse oder -produkte günstig auswirkt.“ (Weidner 2009, S. 29)

Konrad und Traub verweisen in diesem Kontext darauf, dass beim *kooperativen Lernen* folglich nicht nur die Lernprodukte im Vordergrund stehen, sondern vor allem die Prozesse beim Lernen und das individuelle Lernverhalten der Schüler. Durch geeignete Reflexions- und Evaluationsmaßnahmen sollten den Beteiligten förderliche und weniger förderliche Einstellungen und Arbeitsweisen im Lernprozess bewusst werden (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 7).

Da ein tragender Bestandteil des Konzepts des *kooperativen Lernens* die Kommunikation ist, bietet es im Rahmen der Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund im Regelunterricht – neben der Schulung der Reflexionskompetenz – vor allem Raum für Sprache.

Demzufolge soll im Anschluss an die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen des *kooperativen Lernens* das auf dieser Basis stehende didaktische Konzept der *Sprachrutsche* dargestellt werden. Dieses Konzept verfolgt das Ziel, die multilingualen Sprachkompetenzen insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund in einem sprachlich heterogenen Deutschunterricht zu fördern.

4.1.1 Gestaltungsprozesse

Das *kooperative Lernen* hat sich hohe Ziele gesetzt. Neben inhaltlichen Lernzielen sollen auch soziale Kompetenzen vermittelt und geschult werden. Aber: Nicht in jeder Gruppenarbeit werden diese Ziele erfolgreich erreicht.

Aus diesem Grund verweisen Konrad und Traub auf spezielle unterrichtliche Gestaltungsmerkmale, um *kooperatives Lernen* effektiv für Lernprozesse zu nutzen (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 51).

Die folgenden Komponenten sind dafür nach Konrad/Traub von Bedeutung.⁴ Sie werden hier zusammenfassend dargestellt und dabei zum Teil ergänzt (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 51–57):

Die individuellen Voraussetzungen der Schüler

Sehr wichtig für das erfolgreiche Gelingen von *kooperativem Lernen* ist die Motivation, denn individuelle Lernziele können nur dann erreicht werden, wenn die gesamte Gruppe zielorientiert arbeitet. Das bedeutet, dass die Gruppe ein gemeinsames Ziel verfolgen muss (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 51).

⁴ Konrad/Traub führen weitere Komponenten zum Gelingen kooperativer Lernmethoden an und diskutieren diese kritisch. Genannt werden weiterhin z. B. die Gruppenziele und die Aufgabenstellung (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 58–65). Aufgrund einer persönlichen Schwerpunktsetzung, aus eigenen Unterrichtserfahrungen und aus kollegialen Gesprächen wird hier die Darstellung auf drei der Komponenten reduziert.

Ebenso wichtig ist die „*soziale Kohäsion*“, die dazu führt, dass sich alle Gruppenmitglieder mit der Gruppe identifizieren können. Dadurch ergeben sich positive Voraussetzungen für den Lernerfolg, denn die Lernenden unterstützen sich gegenseitig. Zudem sollte auch die thematische Zielsetzung der Gruppenarbeit im Interessenhorizont der Schüler liegen (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 51 f.).

Die Fähigkeit zur Kooperation mit anderen Schülern

Damit *kooperatives Lernen* erfolgreich und lerneffizient sein kann, ist es unabdingbar, dass jeder einzelne Schüler über individuelle Kompetenzen zur Kooperation verfügt. Folgen wir Konrad und Traub, so müssen die Schüler dazu in der Lage sein, die Lerninteressen anderer Schüler wahrzunehmen und zu akzeptieren. Sie müssen über Probleme, die es in der Gruppe gibt, sprechen und gemeinsam Lösungen finden, sodass Gruppenarbeitsprozesse stattfinden können. Sollten soziale Kompetenzen bei Schülern nicht oder nur in Ansätzen vorhanden sein, so könne die Kooperation darunter leiden und die kooperative Gruppenarbeit scheitern. Neben dem Aspekt der sozialen Kompetenzen ist damit auch der kognitive Aspekt für den Erfolg von *kooperativem Lernen* von Bedeutung. Dazu zählen z.B. intellektuelle Fähigkeiten oder das individuelle Vorwissen (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 53).

Immer wieder sollte damit auch die Schulung sozialer Kompetenzen im Vordergrund stehen, damit gruppenspezifische Arbeitsprozesse reibungslos gelingen können und inhaltliches Lernen stattfinden kann.

Aus diesem Grunde empfiehlt es sich beim *kooperativen Lernen*, auch immer soziale Lernziele anzuvisieren, wie beispielsweise „Wir sprechen leise miteinander“ oder „Wir gehen rücksichtsvoll miteinander um“⁵.

Der Aufbau der Gruppen

Beim *kooperativen Lernen* soll grundsätzlich erst einmal jeder Schüler mit jedem zusammenarbeiten können. Die Gruppen werden dazu per Zufallsprinzip ausgelost (z.B. durch die Zufallsmethode *Numbered heads together*⁶).

Das erzielt eine große Heterogenität in den Lerngruppen bezüglich unterschiedlicher Aspekte – von Persönlichkeit über individuelle kognitive Leistungen bis hin zur Motivation. Wird diese Heterogenität durch sinnvolle Interaktion der Lernenden innerhalb einer Schülergruppe genutzt, dann kann sich diese positiv auf den Lernprozess und das Lernergebnis auswirken (vgl. Konrad/Traub 2008, S. 56).

⁵ Eine Idee zur Vermittlung von Sozialzielen im Rahmen des *kooperativen Lernens* stellt z.B. Weidner vor (vgl. Weidner 2016, S. 99–115).

⁶ Hierbei werden die Schüler durchgezählt und finden sich entsprechend der ihnen zugeordneten Zahl zusammen (vgl. z.B. Heckt 2008, S. 31).

Gleichzeitig werden dadurch die sozialen Kompetenzen der Schüler geschult, die ja – wie wir bereits wissen – grundlegend für den Erfolg von *kooperativem Lernen* sind. Denn schon 1989 wurden im Rahmen von Forschungen zum *kooperativen Lernen* die Bedeutung der sozialen Kompetenzen und die Wirksamkeit für gelungene Lernarrangements bestätigt (vgl. Green/Green 2018, S. 88, und Johnson/Johnson 1989, S. 2 ff.).

Auf der Basis dieser Forschungsergebnisse fassen Green und Green (vgl. 2018, S. 88) folgende Kriterien für eine gelungene Gruppenarbeit zusammen:

- „1. sich kennen lernen und einander vertrauen,
2. genau und unzweideutig kommunizieren,
3. sich gegenseitig akzeptieren und unterstützen und
4. Konflikte konstruktiv lösen.“

Durch das Feedback der Lehrkraft und kontinuierliches Üben können diese Fähigkeiten erlernt und nachhaltig geschult werden (vgl. Green/Green 2018, S. 89).

Wichtig für die Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund in Regelklassen ist, dass sie nicht nach Zufallsprinzip in den Gruppen eingeteilt werden, sondern entsprechend ihres sprachlichen Hintergrundes. So können während des Arbeitsprozesses immer zwei Schülerpaare mit dem gleichen sprachlichen Hintergrund miteinander in ihrer Wunschsprache kommunizieren und sich anschließend mit einem monolingual deutschsprachigen Schülerpaar auf Deutsch austauschen, sodass sprachliches Lernen entsprechend eines Baukastenprinzips stattfinden kann. Diese Herangehensweise wird in Kapitel 5.2 *Praxistipp: Die Verwendung der Herkunftssprache im kooperativen Dreischritt* näher erläutert.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Mehrsprachigkeit in den Unterricht integrieren

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

