

# THEORIE GRUPPENARBEIT

Autoren:

Johannes Falter

Hannah Grabher

Aus der Seminararbeit für die Lehrveranstaltung 190025 SE+UE Pädagogisches Praktikum  
im Sommersemester 2012.

### 3. Theoriearbeit (Falter & Grabher)

#### 3.1 Einleitung

Im Rahmen unserer Forschungsarbeit haben wir, Hannah Grabher und Johannes Falter, uns näher mit den theoretischen Hintergründen von Gruppenarbeit im Unterricht auseinandergesetzt. Dabei haben wir uns aufgrund unserer Forschungsfrage besonders auf den Aspekt der unterschiedlichen Rollen der Lehrperson *während* der Gruppenarbeit konzentriert. Uns war es vor allem wichtig, unseren Gruppenmitgliedern ein gutes, praktisch verwendbares Fundament für die weitere Arbeit zur Verfügung zu stellen – daher geht die folgende Arbeit natürlich nur auf einen Ausschnitt der verfügbaren Fachtheorie ein. Zu unserem spezifischen Thema gab es leider überraschend wenig Literatur (worauf in einigen einschlägigen Publikationen auch explizit hingewiesen wird, vgl. etwa Pauli & Reusser 2000: 1-3); durch eine Kombination verschiedener theoretischer Ansätze konnten wir aber dennoch zu einem zufriedenstellenden Ergebnis gelangen. Dieses möchten wir im Folgenden präsentieren, wobei zu Beginn allgemeine Anmerkungen zu Gruppenarbeit und die Präsentation der für uns relevanten Rollen von LehrerInnen im Unterricht stehen. Danach wird näher auf die Problematik von Lehrerinterventionen während der Gruppenarbeit eingegangen und abschließend eine Verbindung der Themen LehrerInnenrollen und Lehrerintervention vorgestellt.

#### 3.2 Gruppenarbeit

##### 3.2.1 Begriffsklärung

Die Bezeichnungen *Kooperatives Lernen* und *Gruppenunterricht* werden meist als Überbegriffe für didaktische Methoden verwendet, die die Aufteilung der Klasse in Kleingruppen beinhalten (vgl. Dann et al. 1999). *Gruppenarbeit* bezeichnet hingegen die Phase der Aktivitäten in Kleingruppen im engeren Sinn (vgl. Pauli & Reusser 2000: 1). An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Begriffe nicht durchgehend einheitlich verwendet werden und daher meist einer weiteren Klärung bedürfen.

##### 3.2.2 Ziele/Allgemeine Überlegungen

In ihrer Publikation *Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen* skizzieren Christine Pauli und Kurt Reusser die Ziele und Effekte von Gruppenarbeit. Sie argumentieren, dass Menschen „ihr Wissen und ihre Denkstrukturen nicht als einsame Sololerner, sondern im

Rahmen sozialer Interaktionsgefüge und Austauschprozesse [erwerben]“ (Pauli & Reusser 2000: 1). Kooperatives Lernen sei demnach eine höchst effektive Form Lerninhalte zu erarbeiten und hat zudem das Einüben in konstruktive Interaktion, gleichbedeutend mit dem Erlernen einer Gesprächs- und Diskussionskultur, zum Ziel. Somit hat Gruppenarbeit bzw. kooperatives Lernen neben der lerninhaltlichen Ebene auch einen Sozialisierungseffekt und „vermag [...] positive Effekte auf eine ganze Reihe von sozialen, affektiven, motivationalen und kognitiven Verhaltensmerkmalen auszuüben“ (Pauli & Reusser 2000: 1). Auch nach Johnson und Johnson (2002) hat kooperatives Lernen im Vergleich mit konkurrenzbetontem und individualistischem Lernen signifikant positive Auswirkungen auf die Leistung der SchülerInnen (103-104). Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass kooperatives Lernen soziale Kompetenzen und psychische Gesundheit fördert.<sup>1</sup> Angesichts dessen ist es empfehlenswert, Gruppenarbeit nicht per se auf die inhaltliche Ebene zu reduzieren, sondern auch die Möglichkeiten und Chancen, die sie hinsichtlich der sozialen Interaktionskompetenz der SchülerInnen bietet, wahrzunehmen und gezielt zu nutzen.

### 3.3 Rollen der Lehrperson

Nicht selten wird im Zusammenhang mit dem Lehrberuf das Bild der Lehrperson als SchauspielerIn vor der Klasse als Analogie bemüht. Tatsächlich wird das Unterrichtsgeschehen von den SchülerInnen und auch der Lehrkraft mitunter als Performance ebendieser begriffen. Die Lehrperson fungiert dann als Akteur und nimmt dabei bewusst oder unbewusst verschiedene Rollen ein. Auch im kooperativen Lernen bzw. Gruppenunterricht kann die Lehrkraft aus einem Repertoire an Rollentypen schöpfen und diese situationsadäquat anwenden. Gruppenunterricht und die Gruppenarbeit im Speziellen sind praktizierter schülerInnenzentrierter Unterricht und besonders bei dieser Form des Unterrichts agiert die Lehrkraft als Begleitperson, die den SchülerInnen nicht das eigene Wissen als zu erreichende Maxime präsentiert, sondern ein Umfeld schafft, in dem sie (die SchülerInnen) Wissen selbst er- und verarbeiten können (Harmer 2001: 57). Jeremy Harmer Ausführungen in *The practice of English language teaching* zufolge ist die Lehrperson in dieser Interaktionsform des Erarbeitens und Anwendens von Wissen nicht mehr jene Autorität, die Wissen vermittelt, sondern eine Ressource, die Hilfestellung anbietet, wenn im Arbeitsprozess der SchülerInnen Probleme oder Krisen entstehen (57). Aus dieser Formulierung erschließt sich bereits jene

---

<sup>1</sup> vgl. auch [http://www.co-operation.org/?page\\_id=65](http://www.co-operation.org/?page_id=65) (22. April 2012)

Rolle, die von Harmer als „resource“ – also Ressource – bezeichnet wird und einen Teil des Handlungs- und Rollenrepertoires ausmacht, das in der Form des kooperativen Lernens bzw. der Gruppenarbeit angewendet werden kann (61). Im folgenden Abschnitt werden jene Rollen, die für das Szenario Gruppenarbeit relevant sind, genauer untersucht und im Verlauf der Arbeit auch mit der bei Gruppenunterricht existenten *Interventionsproblematik* in Verbindung gebracht. Diese Handlungsmuster, die im Wesentlichen in drei Rollen zusammengefasst werden können, unterscheiden sich dabei beispielsweise in ihren jeweiligen Interaktionsformen, vor allem aber in den Anwendungsbereichen die ihnen zukommen.

### 3.3.1 Participant – TeilnehmerIn

Eine jener von Jeremy Harmer beschriebenen Rollen, die sich in der Situation der Gruppenarbeit umsetzen und anwenden lässt, ist die des „participant“ – oder die Rolle der Lehrkraft als TeilnehmerIn in der kooperativen Lernsituation (Harmer 2001: 60). Hier agiert die Lehrperson nicht als Autorität, sondern auf einer hierarchischen Ebene mit den SchülerInnen, zum Beispiel bei Diskussionen. Der Vorteil dabei ist, dass man die Dynamik der Gruppenarbeit beleben kann, ohne von außen Anweisungen geben zu müssen. Die Rolle als TeilnehmerIn ist für die Lehrkraft vor allem dann adäquat, wenn die Thematik, die erarbeitet wird, eine gleichberechtigte Diskussion zulässt. Problematisch kann diese Rollenverteilung jedoch dann werden, wenn die Lehrperson von den SchülerInnen nicht als gleichberechtigte/r DiskussionsteilnehmerIn wahrgenommen und akzeptiert wird, oder die Hierarchie durch Eigenverschulden durchbricht. Dies kann beispielsweise durch Belehrungen oder durch das Erteilen von Direktiven ausgelöst werden (60-61).

### 3.3.2 Resource – Ressource

Die Rolle der Lehrperson als Ressource wurde bereits oben erwähnt und stellt einen elementaren Teil jener Handlungsmuster dar, die im Gruppenarbeitsprozess angewendet werden können. Im Gegensatz zum *Participant*, ist die Rolle als Ressource wesentlich passiver angelegt. Sie ist besonders in jener Phase der Gruppenarbeit effektiv, in der die SchülerInnen Inhalte, Themen und Thesen zu eigenen Versionen verarbeiten, reproduzieren oder weiterentwickeln. Dies kann zum Beispiel bei einer gemeinsamen Schreiarbeit oder bei der Vorbereitung einer Präsentation zur gegebenen Thematik der Fall sein. Hier ist es laut Harmer wichtig, nicht zu intervenieren, sondern nur als eine Ressource zu agieren, die im Falle von Fragen und Problemen weiterhilft. Harmer merkt dabei auch an, dass die Lehrperson sich nicht als einzige Wissensquelle verstehen sollte, sondern ganz im Sinne des

schülerInnenzentrierten Unterrichts die Gruppen in ihrem Lernprozess soweit unterstützt, dass diese sich den Lerngegenstand selbst erschließen können – zum Beispiel durch einen Quellen- oder Literaturverweis (Harmer 2001: 61).

### 3.3.3 Observer – BeobachterIn

Eine weitere Rolle, die sich bei Gruppenarbeiten anbietet, ist jene, in der die Lehrperson als BeobachterIn agiert. Das Beobachten der SchülerInnen in ihrem Arbeitsprozess, ohne Intervention vonseiten der Lehrkraft, erlaubt dieser schließlich ein adäquates Feedback über die Performance der gesamten Gruppe und der einzelnen Teilnehmer. Harmer betont dabei, dass die Lehrperson versuchen sollte, möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, um so ein weitgehend authentisches Verhalten der SchülerInnen zu garantieren (Harmer 2001: 62). Wie wichtig die Rolle des *Observer* im kooperativen Lernen ist, erschließt sich vor allem angesichts der Interventionsproblematik, die im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer erörtert wird. Nur eine gute Beobachtung ermöglicht der Lehrperson schließlich die möglichen Handlungsmuster situationsgerecht anzuwenden und richtig umzusetzen.

All diese von Harmer beschriebenen Rollen unterscheiden sich in der Theorie zwar stark, stehen aber in der Praxis in ständigem Zusammenspiel zueinander. So nimmt die Lehrperson in der Rolle als Ressource meist auch eine observierende Rolle ein, oder agiert zum Beispiel als TeilnehmerIn an einer Gruppendiskussion gleichzeitig auch als Ressource. Konkret bietet diese Rolleneinteilung allerdings adäquate Handlungsmuster, die in der Komplexität einer Gruppenarbeit angewendet werden können und somit für die Lehrperson essentiell sind.

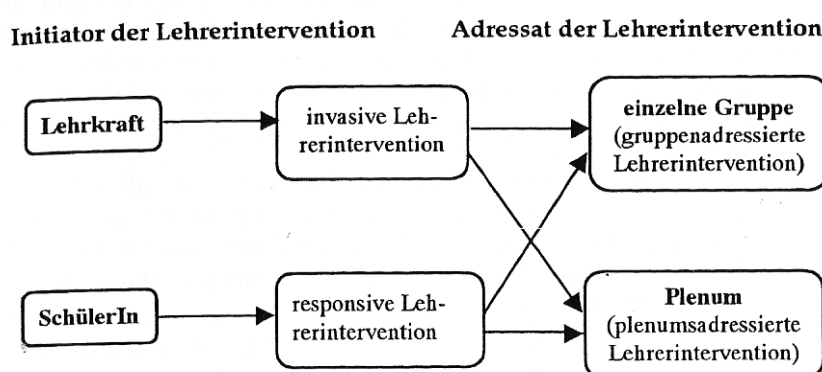
## 3.4 Die Lehrperson im Szenario Gruppenunterricht

Carl Fürst hat sich im extensiven, empirisch basierten Forschungsprojekt der Gruppe um Dann, Diegritz und Rosenbusch auf die „Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht“ konzentriert. Ihm zufolge hat die Lehrperson „grundsätzlich drei Möglichkeiten, auf den Verlauf und die Ergebnisse des GU [Gruppenunterrichts] Einfluß zu nehmen: Erstens durch den Arbeitsauftrag, zweitens durch Lehrerinterventionen während der Gruppenarbeit und drittens durch Steuerungsprozesse während der Auswertungsphase“ (Fürst 1999: 107). Fürst hebt aufgrund der zeitlichen Abfolge besonders die Wichtigkeit von Arbeitsauftrag und Lehrerintervention hervor.

Auf die Problematik der Formulierung von Arbeitsaufträgen kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da der Fokus auf den Handlungen während des Gruppenunterrichts liegt. Wir möchten aber darauf hinweisen, dass dieser Aspekt den weiteren Verlauf der Gruppenarbeit (und somit auch mögliche Interventionen durch die Lehrperson) stark beeinflussen kann (vgl. Fürst 1999: 108). Eine möglichst klare Arbeitsanweisung kann erheblich zur Minimierung der (Notwendigkeit von) Lehrerinterventionen während der Arbeitsphase beitragen. Kombinierte Arbeitsaufträge (schriftlich und mündlich) haben sich in dieser Hinsicht bewährt. Außerdem ist eine Verständnissicherung nach der Erteilung der Aufgabe wichtig (vgl. Fürst 1999: 119-121).

### 3.4.1 Lehrerinterventionen während der Gruppenarbeit

Von Fürst übernehmen wir folgende Definition: „Eine Lehrerintervention während der Gruppenarbeit ist eine Unterbrechung der Intragruppenkommunikation durch die Lehrkraft“ (Fürst 1999: 122). Grundsätzlich unterscheidet Fürst zwischen *invasiver* und *responsiver* Lehrerintervention. Um eine responsive Lehrerintervention handelt es sich demnach, wenn die Lehrperson nach einer Aufforderung durch SchülerInnen eingreift (zum Beispiel nach einer Frage). Wird hingegen interveniert, ohne dass es zuvor eine solche Aufforderung gegeben hat, liegt eine invasive Lehrerintervention vor. Adressat einer Lehrerintervention kann entweder eine einzelne Gruppe oder das (Klassen-)Plenum sein. Deutlicher wird dies durch eine Grafik:



(Fürst 1999: 123)

Die Analyse empirischer Forschungsergebnisse hat gezeigt, dass invasive Lehrerinterventionen weitaus häufiger vorkommen (70% invasiv, 25% responsiv, 5% kombiniert). Außerdem werden öfter einzelne Gruppen angesprochen als das Plenum

(gruppenadressiert: 68%, plenumsadressiert: 24%). In Folge tritt auch die invasive gruppenadressierte Lehrerintervention am häufigsten auf (vgl. Fürst 1999: 134).

Zusammenfassend stellt Fürst fest, dass sich die untersuchten Lehrpersonen in der Phase der Gruppenarbeit (entgegen der Empfehlungen in der Fachliteratur) keineswegs zurückhalten – im Gegenteil „geben [sie] den Gruppen kaum eine Chance zum ungestörten und selbstständigen Arbeiten“ (Fürst 1999: 144). So attestiert er LehrerInnen ein „hohes Kontroll- und Lenkungsbedürfnis“ auch während des Gruppenunterrichts. Hier drängt sich die Frage auf, inwieweit sich Überwachung und Lenkung durch die Lehrperson mit den eigentlichen Zielen von Gruppenunterricht (etwa Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit zu fördern) vereinbaren lassen (vgl. Fürst 1999: 137).

### **3.4.2 Auswirkungen der Lehrerintervention auf die Intragruppenprozesse**

Eine besonders wichtige Rolle spielt im Hinblick auf die Auswirkungen einer Lehrerintervention deren *Situationsbezug* (vgl. Fürst 1999) bzw. die *Adaptivität* des Verhaltens vonseiten der Lehrkraft (vgl. Pauli & Reusser 2000: 13). Der Situationsbezug hängt einerseits mit der Orientierung vor der Intervention zusammen, d.h. ob die Lehrperson sich vor dem Intervenieren durch Beobachtung mit dem (Arbeits-)Stand der jeweiligen Gruppe vertraut macht oder nicht. Andererseits ist auch die konkrete Bezugnahme auf die Aufgabe während der Intervention selbst wichtig. So konnte gezeigt werden, dass ein niedriger Situationsbezug (geringe Orientierung vor und geringer Aufgabenbezug während der Intervention) zu einer bedeutenden Verschlechterung der inhaltlichen Progression der Gruppen führt (vgl. Fürst 1999: 139-140). Häufig informieren sich Lehrpersonen vor dem Eingreifen nicht über das Intragruppengeschehen und den Stand der Gruppenarbeit, was deutliche negative Auswirkungen hat. Problematisch ist insofern auch der hohe Anteil an invasiven Lehrerinterventionen, da diese oft mit weniger Orientierung und Aufgabenbezug und dafür mit mehr Lenkung einhergehen (vgl. Fürst 1999: 145). Auch Pauli und Reusser betonen die „grosse Bedeutung der *Adaptivität* des Lehrerverhaltens bei der aktiven Unterstützung von Gruppenarbeiten“ und folglich dass „Lehrpersonen die Gruppen oder Paare sehr gut beobachten müssen, damit sie in der Lage sind, gezielt und bezogen auf den aktuellen Gesprächsstand einzugreifen“ (Pauli & Reusser 2000: 13).

Die Analyse Fürsts zeigt weiter, dass sowohl positive als auch negative Evaluativa (bewertende Sprachhandlungen) der Lehrperson nur in Kombination mit hohem Situationsbezug konkrete positive Auswirkungen haben. Bei geringem Situationsbezug führen sie hingegen zu signifikanten Verschlechterungen der inhaltlichen Progression (vgl. Fürst 1999: 140). Ebenso beeinträchtigt das Beenden einer Lehrerintervention mit einem *direktiven Sprechakt* (einer auffordernden Sprechhandlung) die Aufgabenorientierung der Gruppen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Lehrkraft damit das für den Unterricht typische triadische Interaktionsmuster *Auffordern – Reagieren – Bewerten* unterbricht und die SchülerInnen dadurch irritiert (vgl. Fürst 1999: 142).

Basierend auf den empirischen Forschungsergebnissen ist Fürsts Schlussfolgerung ein insgesamt negativer Einfluss von Lehrerinterventionen auf die Gruppenarbeitsprozesse.

Gewissermaßen im Gegensatz dazu betonen Pauli und Reusser in Bezug auf ein Eingreifen bei Gruppenarbeiten die Aufgabe der Qualitätssicherung der Lehrperson. Da die „spontanen Dialoge der Lernenden sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Gesprächsmuster oft nicht das erforderliche Qualitätsniveau erreichen“ sollen Lehrkräfte dafür sorgen, „dass die Qualität der Lerndialoge [...] in möglichst vielen Gruppen oder Paaren ein möglichst hohes Niveau erreicht“ (Pauli & Reusser 2000: 6-7). Obwohl auch sie grundsätzlich für Zurückhaltung der Lehrperson zugunsten selbstständiger Arbeitsprozesse der Lernenden plädieren, stehen sie Interventionen mit dem Ziel der Qualitätssicherung positiver gegenüber. Besonders im Hinblick auf schwächere SchülerInnen fordern sie eine „zusätzliche, adaptive Unterstützung und Lernhilfe durch die Lehrperson“ (Pauli & Reusser 2000: 12).

In einer Gegenüberstellung der Ergebnisse von Fürst mit jenen von Meloth und Deering (1999)<sup>2</sup> weisen Pauli und Reusser auf die Schlussfolgerung letzterer hin, nach der die „Wirkung von Lehrerinterventionen weniger von deren Häufigkeit oder zeitlicher Ausdehnung abhängt als von deren Qualität und Adaptivität“ (Pauli & Reusser 2000: 13). Effektiv ist eine Lehrerintervention Meloth und Deering zufolge, wenn die Lehrperson sowohl inhaltliche Informationen hinsichtlich der Lösung der Aufgabe als auch Hilfestellungen für das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe vermittelt und sich auf direkte, präzise Anweisungen und Erklärungen beschränkt (vgl. Pauli & Reusser 2000: 13).

---

<sup>2</sup> Dieses Werk war uns leider nicht zugänglich, wir beziehen uns im Folgenden auf die Zusammenfassung der Ergebnisse in Pauli & Reusser 2000: 12-13.



### 3.5 Lehrerrollen und Lehrerintervention

Im Folgenden sollen nun die empirischen Forschungsergebnisse von Fürst mit den theoretischen Ansätzen von Jeremy Harmer verknüpft werden.

So ist die Rolle des *Observer* für die Gruppenarbeit vor allem im Vorfeld einer Lehrerintervention von besonderer Bedeutung. In dieser Rolle kann sich die Lehrperson relativ unauffällig mit dem Stand der jeweiligen Gruppen vertraut machen, und auf dieser Basis dann eine informierte Entscheidung über ein eventuelles Eingreifen treffen. Dies erhöht den Situationsbezug einer Intervention meist wesentlich, da die Lehrperson gezielt auf die Bedürfnisse der Gruppe eingehen kann. Wie bereits in Punkt 3.4 ausführlicher erläutert wurde, ist dieser Situationsbezug – also die *Adaptivität* des Handelns vonseiten der Lehrperson – elementar für die positive Auswirkung einer Lehrerintervention. In Folge ist auch ein Beobachten vor jedem Intervenieren geradezu unerlässlich. Zudem kann eine effektive Beobachtung des Arbeitsfortschrittes im Plenum oder in den einzelnen Gruppen als Fundament für ein adäquates Feedback auf die Arbeit der SchülerInnen dienen.

Ein Agieren als *Participant* ist aufgrund der Modell- bzw. Vorbildfunktion der Lehrperson besonders in Bezug auf die Gesprächskultur bei Gruppenarbeiten relevant. Vor allem das Einüben von Kommunikationsstrategien des fachspezifischen Formulierens und Argumentierens spielt hier eine Rolle. Pauli und Reusser zufolge bietet das Lernen in Kleingruppen „ideale Gelegenheiten für die Lehrperson, entsprechende Dialogmuster im Gruppengespräch zu modellieren und als Lerngerüst (scaffolding) – mittels reflexionsbezogener Metakommunikation- anzuleiten und zu unterstützen“ (Pauli & Reusser 2000: 11). In diesem Zusammenhang kommt auch der Sozialisationseffekt des Gruppenunterrichts zur Geltung. Schließlich ist diese Form des Unterrichts mehr als nur schülerInnenzentriertes Erarbeiten von Inhalten, und bietet auch die Möglichkeit, Diskussions-, Argumentations- und Streitkultur in den Kleingruppen einzuüben. Die vorbildwirkende Rolle der Lehrperson als TeilnehmerIn ist in Bezug auf die Gesprächskultur von essentieller Bedeutung.

Als *Resource* kann sich die Lehrkraft während der Gruppenarbeit stärker zurückhalten und nur eingreifen, wenn konkrete Probleme oder Fragestellungen auftauchen. In diesen Fällen kann sie einer Gruppe gezielt weiterhelfen und diese so im Fortschritt ihres Arbeitsprozesses unterstützen. Die Bedeutung dieser „Expertenrolle“ betonen auch Pauli und Reusser wenn sie

es als äußerst unwahrscheinlich erachten, „dass sich kooperativ und selbstständig Lernende [...] das Wissen und Können fachinhaltlicher Denkkulturen selbstständig und ohne signifikante Unterstützung durch kompetente Vertreter dieser Kultur aneignen können“ (2000: 14). Die Lehrperson agiert folglich als jene unterstützende, kompetente Vertreterin der fachinhaltlichen Denkkulturen, wenn sie sich in die Rolle als *Resource* begibt.

### 3.6 Conclusio

Angesichts der aussagekräftigen empirischen Erkenntnisse zur Thematik der Rolle der Lehrperson während des Gruppenunterrichts, und dem erwiesenen signifikanten Einfluss des Verhaltens der Lehrperson in ebendieser Situation, wäre weiterführende Forschung zu diesem Thema von großer Bedeutung. So ist es sicher notwendig, diesem Aspekt ebenso viel Aufmerksamkeit zu schenken wie der Vor- und Nachbereitung von Gruppenarbeit – beides Bereiche, zu denen es bereits weitaus mehr Publikationen gibt. Die Bedeutung der Rollen und Handlungsmuster, die von der Lehrperson während des Arbeitsprozesses in den Gruppen angewendet werden können, ist dabei ebenso relevant wie die Interventionsproblematik, die klar zeigt, dass die Lehrperson in dieser Form des schülerInnenzentrierten Unterrichts nie völlig vom Geschehen isoliert ist, sondern sowohl durch Passivität als auch durch aktives Eingreifen Einfluss auf die Gruppenarbeit nimmt.

## 8. Literaturverzeichnis

Dann, Hans-Dietrich; Diegritz, Theodor; Rosenbusch, Heinz Stephan (Hrsg.). 1999. *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek.

Fürst, Carl. 1999. „Die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht“. In Dann, Hans-Dietrich; Diegritz, Theodor; Rosenbusch, Heinz Stephan (Hrsg.). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek.

Harmer, Jeremy. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. „An overview of Cooperative Learning“.

Johnson, David W.; Johnson, Roger T. 2002. „Learning Together and Alone: Overview and Meta-analysis.“ *Asia Pacific Journal of Education* 22(1), 95-105.

Pauli, Christine; Reusser, Kurt. 2000. „Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen.“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22(3), 421-442.

Planungsüberlegungen zur Schulstunde von Bärbel Büchel-Ceron am 7. November 2006 zusammengestellt von S. Bleier, C. Matousek, K. Matuschka und S. Ramel im Rahmen eines Fachdidaktik-Projektes des Universität Wien; veröffentlicht auf <http://www.didactics.eu/index.php?id=981> (abgerufen am 6. April 2012).

[http://www.co-operation.org/?page\\_id=65](http://www.co-operation.org/?page_id=65) (22. April 2012).