

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 6

## Lernen durch Kooperation –

### Auswirkungen kooperativer Lernarrangements auf das Selbstkonzept von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten



*Tanja-Maria Ewald  
Universität Potsdam*

**Zusammenfassung:** Der nachfolgende Artikel diskutiert das kooperative Lernen im aktuellen Schulkontext der immer heterogener werdenden Schülerschaft. Dabei wird ausgehend vom System Schule als Lernort, die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler beschrieben. Ziel dessen ist die Leistungsentwicklung über die Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) und der damit verbundenen Interaktionen mit anderen Schülerinnen und Schülern oder der Lehrkraft selbst. Diese Leistungsentwicklung kann durch das Forcieren von Interaktionsmöglichkeiten das Selbstkonzept positiv beeinflussen. Daher wird das kooperative Lernen als didaktisch-methodisches Konzept dargestellt, um anhand von Forschungsergebnissen zu belegen, welche Möglichkeiten durch einen solchen Unterricht bestehen.

**Schlüsselbegriffe:** Lernentwicklung, Selbstkonzept, Kooperatives Lernen, Verhaltensauffälligkeiten.

**Summary:** This article looks at cooperative learning in the current school context consisting of more and more heterogeneous pupils. Based on looking at school being a place to learn, the learning development of students is described. The goal is to describe school achievement using the theory of the “zone of proximal development” (Vygotsky, 1978) and the associated interactions with other pupils or teachers. This achievement is able to positively impact students’ self-concept by forcing interactions between pupils. Thus, cooperative learning is portrayed as a didactical-methodological concept, using research results to show the possibility of such ways of teaching.

**Keywords:** learning development, self-concept, cooperative learning, behavioral disorders

## Einführung

Im Rahmen einer inklusiven Schule wird die Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler anerkannt und wertgeschätzt. Damit soll Schule die Chance bieten, vielfältige Erfahrungen zu machen und Kompetenzen weiterzuentwickeln, denn „für Kinder und Jugendliche sind Bildungschancen Lebenschancen“ (Dräger, & Kober, 2012). Bildung ist ein Gut, das gleichermaßen für individuellen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe steht (Berkemeyer, Bos, & Manitus, 2012). Alle Länder in Deutschland stellen sich ausdrücklich diesen Herausforderungen und damit verbunden auch dem pädagogischen Perspektivwechsel (KMK, 2010).

Das zentrale Merkmal ist somit die heterogene Schülerschaft, welche eine Herausforderung für die Unterrichtsqualität darstellt (Helmke, & Helmke, 2003). Diese Herausforderung spiegelt sich bereits in den Schulgesetzen einiger Bundesländer (Bsp. Schulgesetz NRW § 1, Abs. 1) wider, in denen es einen eindeutigen Verweis auf individuelle Förderung im Unterricht gibt. Die Individualisierung wird dabei als ein Arrangement im Unterricht verstanden, in welchem Lehrerinnen und Lehrer Lerninhalte didaktisch-methodisch oder materiell an die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen sollen (Bönsch, 2011).

Als wichtiger Hinweis aus der Forschung kann dazu formuliert werden, dass aus Ausgrenzungsprozessen Identitätskrisen resultieren können (dazu Stigma-Identitäts-Krise; Krappmann, 1969, Thimm, 2006; Frey, 1983). Daher gilt es,

im inklusiven Unterricht ebenfalls die soziale Integration zu stärken, um das Verständnis für Vielfalt zu schaffen.

## Lernentwicklung und der Zusammenhang zum Selbstkonzept im System Schule

Das System Schule ist ein zentraler Ort für die kindliche Entwicklung, in welchem Verhalten „[...] von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen in kürzestmöglichen Zeitabschnitten“ (Bronfenbrenner, 1978, S.33) stattfindet. Dabei muss das selbstregulierende Kind mit zahlreichen Reizen umgehen können (Oerter, 1998). Dieser ökosystemische Ansatz basiert vor allem auf dem symbolischen Interaktionismus (Oerter, 1998), der davon ausgeht, dass Identitätsentwicklung in gesellschaftlichen Handlungen erworben wird (Mead, 1975). Solche Handlungen sind nach dem ökosystemischen Ansatz im Kleinstsystem zu betrachten, bei dem es um physikalische und materielle Reize eines Kindes geht. Nach Bronfenbrenner handelt es sich auf der nächsten systemischen Ebene dann um die Werte- und Normsysteme die zur kindlichen Entwicklung in der Schule beitragen (Bronfenbrenner, 1979).

Daraus ergibt sich, dass die konkrete Umwelt von Schule ein Setting ist. Ein Setting steht für einen Ort, in dem die Teilnehmer unter physikalischen Bedingungen in bestimmter Weise Rollen in bestimmten Zeitabschnitten aktiv ausführen. „[...] Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität,

Teilnehmer und Rolle konstituieren die Elemente eines Settings“ (Bronfenbrenner, 1977, S.514). Die Interaktionsformen in den schulischen Beziehungen sind für Kinder von Formen der universalistischen Beziehungen geprägt (Parson, 1949). Innerhalb dieser Beziehungen lernen sie und entwickeln sich weiter.

Piaget (1964) sieht diese Entwicklung als eine aktive Konstruktion von Wissen und Lernen und geht so von einer kognitiven Vorbereitung aus (Siegler, 2000). Vor dieser kognitiven Vorbereitung können Kinder Inhalte zwar auswendig lernen, aber sie entwickeln kein Verständnis für Kategorien oder Zusammenhänge. Kinder müssen die Operationen von Lerninhalten und Verknüpfungen also verstehen, um einen Inhalt wirklich gelernt zu haben. Piaget betrachtet diese Operation in Altersstufen der kognitiven Entwicklung.

Vygotsky (1978) hingegen sieht diese kognitive Entwicklung abgegrenzt vom Alter. Für ihn steht das strukturierte Lernen im Zusammenhang mit der geistigen Entwicklung. Daraus leitet er ab, dass die Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten ist. Die soziale Interaktion beim Lernen löst hierbei die nächste Entwicklungsstufe aus (Glassman, 2000). Das Erreichen dieser nächsten Entwicklungsstufe beschreibt Vygotsky (1978) als einen Problemlöseprozess, mit dem sich das Kind stetig auseinandersetzt. Die „Zone der proximalen Entwicklung“ ist dann der gegenwärtige Entwicklungsstand des Kindes, Probleme selbstständig zu lösen (Vygotsky, 1978, S.86). Damit sich das Kind weiterentwickeln kann, be-

nötigt es demnach strukturierte Hilfen, Erinnerungen und Vorgaben durch soziale Situationen (Woolfolk, 2008), um damit „die nächste Zone der Entwicklung“ (Vygotsky, 1978, S.86) zu erreichen. Der Erkenntnisgewinn für die Kinder liegt darin, dass ein Kind die Hilfe zu dem Zeitpunkt bekommt, zu dem das Kind ohne Hilfe keine weitere Entwicklung vollzogen hätte (Berger, 2006).

Diese Hilfen können im Rahmen von Schule durch die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler, aber auch unter den Schülern selbst zur nächsten Entwicklungsstufe führen. Die Leistungsentwicklung (Möller, & Trautwein, 2015; Fries, 2006; Sommer, & Baumeister, 2002) und die Form der Unterstützung die ein Kind bekommt, beeinflussen auch das akademische Selbstkonzept (Reinberg, & Krug, 2004; O'Mara et al., 2006). Hier handelt es sich um die Selbsteinschätzung bezogen auf die schulischen Leistungen und der Fähigkeit, diese Leistungen abzurufen (Oerter, 1998, S.292). Die Überzeugungen und das Wissen über sich selbst beschreibt das Selbstkonzept (Pajares, & Schunk, 2001). Man könnte im Sinne Piagets formulieren, wir versuchen uns für uns selbst zu erklären (Woolfolk, 2008). Innerhalb einer Klassengemeinschaft verändern sich noch weitaus mehr Facetten des Selbstkonzepts, so auch das soziale Selbstkonzept, welches sich in das Beziehungselbstkonzept zu verschiedenen Personen weiter untergliedern lässt (Byrne, & Shavelson, 1996, Woolfolk, 2008).

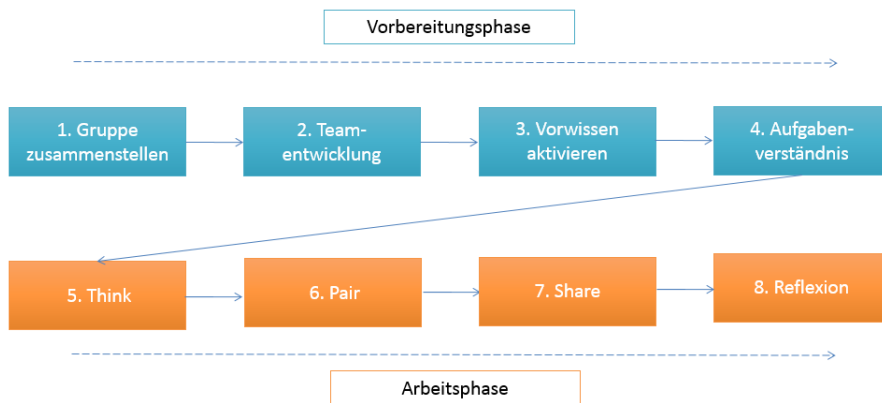
Insgesamt entwickelt sich „das Selbstkonzept [...] durch ständige Selbstbewertung in verschiedenen Situationen“ (Woolfolk, 2008, S.108). Dabei prüfen Kinder die verbalen und nichtverbalen Reaktionen von anderen Personen ihres Umfeldes fortwährend (Harter, 1998). Ein hohes Selbstwertgefühl steht demnach als wichtige Widerstandressource gegen Einflüsse des Versagens und beeinflusst die künftige Ausdauer, Leistung und die Selbstbewertung (Sommer, & Baumeister, 2002)

## Lernen durch Kooperation

Um die Lernentwicklung und das Selbstkonzept in einem Unterricht mit zunehmender Heterogenität zu ermöglichen und zu fördern, bedarf es einer strukturierten Differenzierung und Individualisierung von Unterrichtsinhalten und Materialien. Das kooperative Lernen ist ein Konzept, welches genau diesen Bedarfen entgegenkommt. Denn es ermöglicht die Passung von didaktischen Überlegungen und methodischer Struktur in verschiedenen Zusammensetzungen von Gruppenarbeiten. Die fünf Basiselemente „positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, partnerbezogene Kommunikation, soziale Kompetenzen [und] Prozessevaluation“ (Bochmann, & Kirchmann, 2012, S. 30; Johnson, 2002; Johnson, & Johnson, 2005) dienen dabei vordergründig der didaktischen Passung. Hier steht im ersten Element das gemeinsame Ziel im Fokus der Arbeit. Die Kinder sollen **Abhängigkeit** und **Verlässlichkeit** zueinander erlernen. Dabei geht es darum, sich auf Inhalte oder Ergebnisse zu einigen und

andere Denkweisen zu akzeptieren (Johnson, 2002; Johnson, & Johnson, 2005). Damit sich einzelne Schülerinnen und Schüler bei einer Arbeit nicht passiv verhalten, kann die **individuelle Verantwortlichkeit** durch die Verteilung von Aufgaben im Rahmen der Gruppenarbeit verbessert werden. So lässt sich erreichen, dass jeder die Verantwortung für seine Aufgabe übernimmt und bereit sein muss, zu dieser befragt zu werden. Die Lernumgebung sollte dabei so gestaltet sein, dass die Kinder sich über die Aufgaben und Inhalte verbal austauschen können. Eine **direkte Interaktion** sollte demnach räumlich möglich sein (Avci-Werning, & Lanphen, 2013). Weiter ist ein Training **sozialer Kompetenzen** wichtig, damit eine Gruppenaufgabe effektiv ohne Misserfolge abgeschlossen werden kann (Johnson, & Johnson, 1989). Deshalb müssen Kinder Formen der Gruppenorganisation, Hilfestellung gegenüber anderen Kindern und den Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten erlernen (Avci-Werning, & Lanphen, 2013). Das fünfte Element, die Gruppenprozesse, meint die **Reflexion** der Prozesse während der Arbeit. Die Umsetzung der Reflexionsphasen „[...] basieren auf der Annahme, dass eine fortschreitende Verbesserung von Gruppen(lern)prozessen besonders dann stattfindet, wenn eine eigenverantwortliche Analyse der Interaktion stattfindet“ (Avci-Werning, & Lanphen, 2013, S.150).

Neben diesen Basiselementen steht die methodische Struktur „Denken – Austauschen – Vorstellen“ (Green, & Green, 2009). Bringt man diese didaktischen Überlegungen und die methodische Struktur zusammen, erhält man folgenden Verlauf (in Anlehnung an Green, & Green, 2009):



Durch diese Unterrichtsstruktur hat das Kind die nötige Zeit, sich mit dem Lerngegenstand in seinem Lerntempo auseinanderzusetzen. Die Lehrkraft hat außerdem die Möglichkeit, sich einzelnen Schülerinnen und Schülern zuzuwenden und ihnen die notwendigen Hilfen zum Erreichen der „nächsten Zone“ zukommen zu lassen. Darüber hinaus erfahren Kinder durch die ritualisierten Abläufe Sicherheit und Orientierung im Unterricht (Brüning, & Saum, 2008). Ferner stellt die Stärkung der Peerkontakte eine Entlastung für die Lehrkraft in Bezug auf die Lernprozesse dar. So helfen sich Schülerinnen und Schüler selbst und erfahren darüber Kompetenzzuwachs. Diese Erfahrung schafft Akzeptanz für unterschiedliche Fähigkeiten, beugt Ablehnungen vor und kann damit das soziale Selbstkonzept fördern (Sommer, & Baumeister, 2002). Vor dem Hintergrund das Lernen voneinander zunehmend zu forcieren, werden im kooperativen Lernen die Lerngruppen

zufällig zusammengestellt. Das immanente Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ergibt sich im kooperativen Lernen demnach aus der Struktur selbst (Brüning, & Saum, 2008).

Außerdem lassen die kooperativen Methoden auch homogene Gruppenzusammensetzungen zu, um gezielt die unterschiedlichen Kompetenzniveaus zu differenzieren. Die Schülergruppe mit Verhaltensauffälligkeiten beispielsweise, kann durch das kooperative Lernen Verhaltensvorbilder erleben und durch die Struktur einen ritualisierten Unterricht erfahren, der ihnen Sicherheit gibt, sich situationsgerecht zu verhalten. Außerdem kann in der Gruppe durch positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit die Bereitschaft entstehen, eigene Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und einzusetzen, um einen Beitrag zum Gruppenziel zu leisten. Daraus resultieren einerseits die Stärkung der eigenen Fähigkeiten und andererseits der Druck, etwas zum Gruppenziel beizutragen. Ein weiterer Aspekt ist die Möglichkeit, sich im Unterricht Lernorte auszusuchen und Bewegungsmöglichkeiten zu schaffen. Anders als im klassischen Frontalunterricht, in dem ein Kind mit einem starken Bewegungsdrang 45 Minuten stillsitzen muss, ermöglicht das kooperative Lernen Bewegungspausen, welche die anderen Kinder nicht stören.

## Forschungsergebnisse

Nunmehr ist von besonderem Interesse, welche Wirksamkeit das kooperative Lernen im Unterricht auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hat. Insgesamt lässt sich für das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht festhalten, dass die Integrations-effekte eher negativ tendiert sind (Sauer et al., 2007; Zeleke, 2004; Cambra, & Silvestre, 2003). Lindsay (2007) bestätigte diese Tendenz bei gleichzeitigem Leistungszuwachs. Allgemein zeigten sich in der Forschung Zusammenhänge von Leistungsvariablen und Selbstkonzept (Marsh et al., 2006; Marsh, & Craven, 2006; Fries, 2006). Da Schülergruppen mit Verhaltensauffälligkeiten häufig zu denen gehören, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind (Huber, 2008, 2009, Huber, & Wilbert, 2012) und sich daraus weitere Folgen für das Selbstkonzept zeigten (Baumeister, & Sommer, 2002), erscheint das kooperative Lernen als ein mögliches Konzept für den Unterricht mit Blick auf diese Schülergruppe.

Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse zeigten, dass sich kooperative Lernformen grundsätzlich positiv auf die Schülerinnen und Schüler auswirken (Johnson et al., 2000; Cohen, & Cohen, 1991; Slavin, 1995; Mikami et al., 2005; Donohue et al., 2003). So zeigte auch Hattie (2013) in seiner Metaanalyse mit einer mittleren Effektstärke von  $d = 0.59$ , dass Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung kooperativer Lernformen besser lernen als Vergleichsgruppen, die mit Hilfe individueller Lernformen unterrichtet wurden. Dabei

können die Kooperationserfahrungen zu mehr positiven Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung führen (Johnson, Johnson, & Maruyama, 1983). Darüber hinaus lässt sich aus anderen Befunden schlussfolgern, dass das Klassenklima, die Peer-Beziehungen, die akademische Leistung und die Selbstwirksamkeit der Kinder sich durch kooperative Lernformen verbessern können (Mikami et al., 2005; Donohue et al., 2003; Brüning, & Saum, 2006; Johnson et al., 2000; Slavin, 1995). Dazu zählte auch die Verbesserung der sozialen Akzeptanz unter den Schülerinnen und Schülern durch kooperatives Lernen insgesamt (Mikami et al., 2005; Donohue et al., 2003). Ferner zeigte Donohue et al. (2003), dass kooperative Lernformen Verhaltensauffälligkeiten im Laufe der Zeit positiv beeinflussen können. Außerdem verbesserte sich auch die Peer-to-Peer Beziehung, sowie die Empathie der Kinder im Verlauf der genannten Studie.

Eine amerikanische Metaanalyse über 46 Studien ergab zudem, dass kooperatives Lernen zu besseren Ergebnissen führte als wettbewerbsorientierte Lernformen (mittlerer Effekt von  $d=0.55$ ; Qin, Johnson, & Johnson, 1995). Weitere Metaanalysen, bezogen auf die Leistungseffekte der verschiedenen Lernformen, zeigte heterogene Ergebnisse bezogen auf die Methoden *Learning Together*, *Student Teams-Achievement Divisions*, *Teams-Games-Tournaments* und das *Gruppenpuzzle*. Hier zeigte Slavin et al. (1995) eine Effektstärke von  $d=0.04$  und Johnson et al. (2000) einen starken Effekt von  $d=1.04$ . Diese Ambivalenz in den Ergebnissen drückt zwar keine Homo-

genität in Bezug auf die Wirksamkeit der kooperativen Methoden aus, dennoch stehen die Ergebnisse nicht im Widerspruch zur Wirksamkeit hinsichtlich der Variable Leistung und Sozialkontakte beim kooperativen Lernen allgemein. Die Befunde verschiedener Forschergruppen deuten an, dass Lernende aller Leistungsniveaus (hoch, mittel, niedrig) durch kooperatives Lernen ähnlich hohe Lernzuwächse erzielten (z.B. Borsch et al., 2002; Lucker et al., 1976; Sharan, 1984) und durch kooperatives Lernen das transaktive Interaktionsverhalten verbessert werden kann (Jurkowski, & Hätze, 2012).

Dieser Lernfortschritt ist nach Webb et al. (1995) auf unterschiedliche Mechanismen zurückzuführen. Die Prozesse des Erklärens und Verstehens, die durch den Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern forciert werden, festigen das eigene Wissen und tragen wesentlich dazu bei, anderen Peers Wissen zu vermitteln. Dabei nehmen Schülerinnen und Schüler unter sich eine andere Perspektive zum Gegenstandsbereich ein und können so besser nachvollziehen, worin gerade das individuelle Verständnisproblem liegt (Webb et al., 1995). Durch diesen Prozess werden alle Lernenden auf allen Leistungsstufen angesprochen sich mit dem Unterrichts- bzw. Lernstoff auseinanderzusetzen. Die sich daraus ergebene kooperative Haltung erzielt ebenfalls eine höhere psychische Gesundheit und bessere soziale Kompetenzen (Johnson, & Johnson 1989, 2005).

## Fazit

Dieser Artikel zeigt Möglichkeiten auf, wie den Forderungen nach mehr Chancengerechtigkeit und Individualisierung im Unterricht nachgekommen werden könnte. Als wichtige Komponenten wurden die Theorie Vygotskys und die Stärkung des Selbstkonzepts beim Lernen herausgestellt. Dabei zeigte sich, dass die Arbeit in der Zone der nächsten Entwicklung dienlich ist, Lernentwicklung zu fördern, um ein Bewusstsein für die eigene Leistung zu schaffen.

Insbesondere die Schülergruppe mit Verhaltensauffälligkeiten ist allgemein im Unterrichtssetting von Ausgrenzung und schlechten Schulleistungen betroffen. Weiter ergaben zahlreiche Studien einen negativen Effekt der sozialen Ausgrenzung auf das Selbstkonzept dieser Schulkinder. Das kooperative Lernen kann hier vor allem durch die didaktische Konzeption, Möglichkeiten auf der Ebene der Peer-Kommunikation und der Ich-Stärkung (Erfahrungen mit eigenen Stärken in der Gruppe) aufzeigen. Die soziale Integration und die Wahrnehmung von Stärken ermöglicht eine höhere Widerstandressource, bezogen auf das Leistungsversagen. Stigmatisierungen und Ausgrenzungsprozessen wird zudem durch eine klare Struktur, Rolle und Aufgabe vorgebeugt. Darüber hinaus geben diese Elemente den Schülerinnen und Schülern Verhaltenssicherheit.

Methodisch steht im Zentrum des kooperativen Lernens das soziale Miteinander. Schülerinnen und Schüler bekommen immer wieder die Möglichkeit, sich auszutauschen, sich selbst zu prüfen

und individuelle Lernwege zu gehen. Kooperatives Lernen könnte daher didaktisch und methodisch ein Konzept für den inklusiven Unterricht sein, das vor allem das soziale Miteinander sowie

das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt.

## Literaturverzeichnis

- Avci-Werning, M., & Lanphen, J. (2013). Inklusion und kooperatives Lernen. In: R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 150-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, K. S. (2006). *The developing person through childhood and adolescence*. New York: Worth Publishers.
- Berkemeyer, N., Bos, W., & Manitiuss, V. (2012). Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme. In Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.), *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme* (S.1-192). Gütersloh: Verlag Bertelsmann.
- Bochmann, R., & Kirchmann, R. (2012). *Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten – Aktive Kinder lernen mehr*. Essen: NDS-Verlag.
- Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baldmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Borsch, F., Jürgen-Lohmann, J., & Giesen, H. (2002). Kooperatives Lernen in Grundschulen: Leistungssteigerung durch den Einsatz des Gruppenpuzzles im Sachunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (3), 172-183.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozeß* (S. 33-65). Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Brüning, L., & Saum, T. (2006). Warum eigentlich kooperieren? Worin eigentlich besteht der Gewinn von Kooperation? *Neue Deutsche Schule*, (6-7), 10-11.
- Brüning, L., & Saum, T. (2008). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: I. Kunze, & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 599-613.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 197-208.
- Cohen, B. P., & Cohen, E. G. (1991). From groupwork among children to R&D teams: Interdependence, interaction and productivity. *Advances in Group Processes*, 8, 205-226.



- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology, 24*, 91–118.
- Dräger, J., & Kober, U. (2012). Vorwort. In Bertelsmann Stiftung und Institut für Schulentwicklungsfor- schung (Hrsg.), *Chancenspiegel. Zur Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit der deutschen Schulsysteme* (S.7-9).
- Frey, H.-P. (1983). *Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimi- neller Identität bei Jugendlichen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Fries, S. (2006). Zu Defiziten und möglichen Weiterentwicklungen aktueller Theorien der Lernmotivation. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 20* (1-2), 73-83.
- Glassman, M., & Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy. *Early Childhood Research & Practice, 2* (1), 2-19.
- Green, N., & Green, K. (2009). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainings- buch*. Seelze-Velber: Klett; Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Hand- book of child psychology: Social, emotional and personality development* (S. 553- 617). New York: Wiley.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. In W. Beywl, *Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Vi- sible learning"*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Lernende Schule, 17* (65), 9–12.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbe- darf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, (2)*, 147-165.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förder- bedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empi- rische Pädagogik, 23*, 170-190.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung, 34*, 2-14.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). New developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 131* (4), 285-358.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Johnson Holubec, E. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analy- sis*. Verfügbar unter <http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Rese- arch%20.pdf> [20.11.2014].

- Johnson D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and Interpersonal Attraction Among Heterogeneous and Homogeneous Individuals: A Theoretical Formulation and a Meta-analysis of the Research. *Review of Educational Research Spring*, 53 (1), 5-54.
- Jurkowski, S. & Hänze, M. (2012). Förderung transaktiven Interaktionsverhaltens. Effekte eines Trainings transaktiver Interaktionsbeiträge auf den Lernerfolg beim kooperativen Lernen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, 209-220.
- KMK-Kultusministerkonferenz (2010). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. (Auch online unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf))
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Lucker, G.W., Rosenfield, D., Sikes, J., & Aronson, E. (1976). Performance in the Interdependent Classroom: A Field Study. *American Educational Research Journal*, 13 (2), 115-123.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74, 403-455.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self- Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 133–163.
- Mead, G. H. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mikami, Y. A., Margaret A. B., & Humphreys, K. (2005). Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, 26 (1), 5-23.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (177-199)*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Oerter, R. (1998). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag Union.
- O'Mara, A. J., Marsh, H., Craven R. G., & Debus, R. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41 (3), 181-206.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (S. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Rheinberg, F., & Krug, S. (2004). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.

- Sauer, S., Ide, S., & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33, 135-142.
- Sharan, S. (1984). *Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Publisher.
- Siegler, R. S. (2000). The rebirth of children's learning. *Child Development*, 71, 26-35.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Boston m.a.: Allyn and Bacon.
- Sommer, K.L., & Baumeister, R.F. (2002). Self-evaluation, persistence, and performance following implicit rejection: The role of trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 926-938.
- Thimm, W. (2006). *Behinderung und Gesellschaft. Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, N.M., Troper, J.D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 406-423.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Zelege, S. (2004). Self- concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (2), 145-170.