

# ■ Schüleraktivierendes Üben, Wiederholen und Vertiefen

## Methoden des Kooperativen Lernens sinnvoll nutzen

Wie lassen sich in unterrichtlichen Phasen des Übens, Wiederholens und Anwendens alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse mental aktivieren? Welche Möglichkeit bietet das Konzept des Kooperativen Lernens, solche Phasen didaktisch sinnvoll zu gestalten? Der Autor zeigt beispielhaft anhand des »Gruppenturniers« und der »Strukturierten Kontroverse«, wie das im Schulalltag gelingen kann.

---

LUDGER BRÜNING

---

»Es gibt nicht die eine Methode ..., die für alle Gelegenheiten passt.« (Brophy 2010, S. 78) Mit dieser knappen Aussage fast der Doyen der amerikanischen Unterrichtsforschung, Jere Brophy, im Auftrag der UNESCO die Frage nach gutem Unterricht zusammen. Erst die Kombination unterschiedlicher Methoden und Arbeitsformen führt zu wirklich erfolgreichem Unterricht. Diese Einsicht gilt selbstverständlich auch dann, wenn es darum geht, im Unterricht vermittelte Inhalte und Kompetenzen zu festigen und zu vertiefen. Dementsprechend bietet auch das Konzept der Schüleraktivierung durch Kooperatives Lernen (Brüning/Saum 2006 und 2009) vielfältige Möglichkeiten der Übung und Wiederholung. Der Beitrag stellt dazu einzelne Beispiele vor.

### Üben in der Grundstruktur des Kooperativen Lernens

Die Unterrichtsdramaturgie des Kooperativen Lernens orientiert sich an zwei Fragen:

- Ist der Unterricht so angelegt, dass möglichst *alle* Schülerinnen und Schüler *gleichzeitig* mental aktiviert werden?
- Erfordert die Unterrichtsgestaltung von jedem einzelnen Schüler die *aktive* Aneignung des Unterrichtsgegenstandes?

Eine Antwort auf diese unterrichtspraktischen Fragen ist der Dreischritt aus »Denken – Austauschen – Vorstellen«. Seine Umsetzung führt in der Regel dazu, dass die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße in den Lernprozess hineingezogen werden und an ihm aktiv teilnehmen. Diese einfache Ablaufstruktur bestimmt im Kooperativen Lernen auch die Phasen des Übens oder Vertiefens.

Blicken wir dazu einmal in eine Deutschstunde: Die Schülerinnen und Schüler haben zuvor – zum Beispiel mit Hilfe eines Lerntempoduetts in mehreren Stunden – die Schreibung von »das« beziehungsweise »dass« erarbeitet. Sie haben grammatische Muster verinnerlicht, in denen die Konjunktion »dass« in hohem Maße erwartbar ist. Ferner haben sie Einsichten in die Struktur von Dass-Sätzen gewonnen und können die Konjunktion »dass« vom Relativpronomen »das« unterscheiden (vgl. Menzel 2008, S. 64).

Diese Einsichten und Kompetenzen würden vermutlich bei vielen Schülerinnen und Schülern nach recht kurzer Zeit wieder in Vergessenheit geraten. Eine Wiederholung nach etwa einer Woche, aber auch noch einmal nach zwei Wochen ist daher zwingend geboten (vgl. Meyer 2004, S. 111). Dazu fordert die Lehrperson die Schüler auf, noch einmal die wesentlichen Einsichten aus der zurück-

liegenden Unterrichtsreihe in Augenschein zu nehmen. Ganz konkrete Arbeitsaufträge sind hierzu notwendig:

- Was sind die typischen Satzmuster, in denen die Konjunktion »dass« verwendet wird?
- Welche Verben im Hauptsatz fordern in der Regel einen Nebensatz, der mit »dass« eingeleitet wird?
- Erkläre die Verwendung des Relativpronomens »das« im Nebensatz!
- Notiere auch, wenn du etwas nicht mehr verstehst! Nimm dazu deine Heftaufzeichnungen zur Hand!
- Bereite dich darauf vor, deine Ergebnisse mit dem Tischpartner zu vergleichen und sie anschließend in der Klasse vorzustellen.

Erst rufen sich die Schülerinnen und Schüler also die bereits einmal gewonnenen Einsichten wieder ins Gedächtnis (*Denken*). Anschließend tauschen sie sich mit ihrem Partner darüber aus (*Austauschen*). Dem schließt sich ein Klassengespräch an, in dem noch einmal die zentralen Einsichten vorgestellt und besprochen werden (*Vorstellen*).

Da die Schülerinnen und Schüler jetzt wieder ihre bereits einmal gewonnenen Einsichten und Fähigkeiten vergegenwärtigt haben, können sich Anwendungsaufgaben anschließen. Auch diese Anwendungsaufgaben werden dann wieder im Dreischritt bearbeitet. Hierbei sollte die Lehrperson bedenken, dass anspruchsvolle Aufgaben eher in einem häufi-

gen Wechsel aus Einzelarbeit und Kooperation bearbeitet werden sollten. Denn dann geben sich die Lernenden schnell eine wechselseitige Rückmeldung. Schwache Lerner bleiben so nicht zu lange auf sich gestellt, Folgefehler oder auch Stillstand werden vermieden und die Motivation bleibt erhalten. Einfache Anwendungsaufgaben hingegen können auch gebündelt in Einzelarbeit bearbeitet werden, bevor sie mit dem Partner oder an der Tischgruppe verglichen werden.

Wie aus diesem Blick in den Unterricht ersichtlich wird, lässt sich mit dem Dreischritt eine intensive Übungsphase gestalten. Ihre Qualität und Wirksamkeit bemisst sich dabei aus dem Wechselspiel von Kooperativen Lernen in Verbindung mit den passenden Fachaufgaben.

### Mit dem Gruppenturnier wiederholen und anwenden

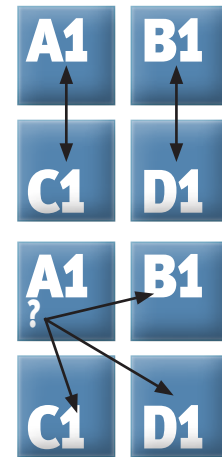
Das Kooperative Lernen ist eine Unterrichtskonzeption, mit der zentrale Forderungen, die an gelingende Lernprozesse gestellt werden, realisiert werden können. Innerhalb dieser Konzeption gibt es ausgewiesene Einzelmethoden (Brüning/Saum 2006 und 2009), die ihren Schwerpunkt zum Beispiel in der Wissensmemorierung oder Wiederholung haben.

So treten im Gruppenturnier Teams in einen Wettbewerb und stellen ihre Lernleistung unter Beweis (vgl. Abb. 1).

Bevor das Turnier beginnt, erhalten alle Schüler zunächst Gelegenheit zu wiederholen, was sie gelernt haben – zuerst in der Einzelarbeits- und dann in der Kooperationsphase. Dann werden neue Gruppen gebildet. In diesen neuen Wettkampfgruppen stellt jeder Schüler seine Kenntnisse unter Beweis. Der Wettbewerb beginnt, indem ein Schüler am Tisch die erste Frage stellt. Die anderen schreiben ihre Lösungen auf. Ein Schüler liest danach die richtige Lösung vor und die anderen Schüler prüfen ihre Lösung. Die Rolle des Prüfers wechselt bei jeder neuen Frage im Uhrzeigersinn: Jetzt stellt der nächste Schüler eine Frage und die anderen notieren ihre Lösungen. Wenn alle die vorgegebene Anzahl von Fragen beantwortet haben, ist die Wettkampfphase beendet und die Schüler gehen in ihre Ausgangsgruppen zurück. Dort werden alle Punkte zu einem Gesamtergebnis addiert. An-

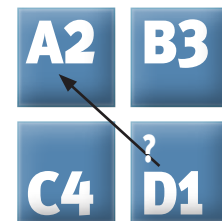
### Wiederholung und Festigung der Inhalte

1. Die Schüler eignen sich zunächst in Einzelarbeit das geforderte Wissen an. Dazu bekommen sie entweder Aufgabenblätter mit Lösungen oder greifen auf ihre Aufzeichnungen aus dem Unterricht zurück.
2. Innerhalb der Teams fragen sich immer zwei Partner im Wechsel ab. Hier ist Gelegenheit, sich gegenseitig zu unterrichten.
3. In einem Testlauf fragt ein Teammitglied die drei anderen Schüler der Gruppe ab. Wenn hier jemand eine Frage nicht beantworten kann, erklären die Schüler sich gegenseitig die Aufgabe und ihre Lösung.
4. Jeder Schüler nimmt das Themengebiet noch einmal in den Blick und schließt für sich letzte Wissenslücken.



### Wettkampf

5. Vorbereitung:
  - Jeder Gruppentisch bekommt eine Nummer. Jeder Schüler sollte die Tischnummerierung kennen. Tischkarten mit Nummer sind anfänglich hilfreich.
  - Die Schüler bilden Wettkampfgruppen und setzen sich dazu neu zusammen: Schüler A geht einen Tisch weiter, Schüler B zwei Tische, Schüler C drei Tische. Schüler D bleibt an seinem Tisch.
  - In den neuen Wettkampfgruppen gibt es jetzt rotierende Rollen: Prüfer, Geprüfte und Protokollant.
6. Durchführung:
  - Ein Schüler zieht eine Karte und liest die Frage vor. Alle anderen schreiben eine Antwort auf. Dann liest der Schüler die Antwort vor und es wird überprüft, welche Antworten richtig sind. Diese Schüler bekommen dann einen Punkt.
  - Ein anderer Schüler führt die Protokollliste und notiert die Punkte.
  - Nun zieht der nächste Schüler im Uhrzeigersinn eine Frage und stellt sie, usw.
  - Das Turnier endet, wenn jeder die vom Lehrer vorgegebene Anzahl von Fragen beantwortet hat. Dann zählt jeder seine Punkte zusammen.



### Auswertung

7. Die Schüler gehen jetzt in ihre Stammgruppen zurück, in denen sie ursprünglich gelernt haben. Dort werden die erzielten Punkte der Teammitglieder zum Gruppenergebnis addiert.
8. Eine Siegerehrung in der Klasse schließt das Gruppenturnier ab.

### Reflexion

9. Wir empfehlen, dass die Schüler danach noch ihre Erfahrungen in den Blick nehmen: Wie habe ich mit der Methode gelernt? Was hat mich motiviert? Was hat mir geholfen? Wo hatte ich Probleme?

Abb. 1: Phasen und Schritte des Gruppenturniers

schließend werden die Ergebnisse in der Klasse vorgestellt. So kann eine Siegergruppe bestimmt werden.

Eine Gelingensbedingung erfolgreicher Kooperation ist die Reflexion über den zurückliegenden Lernpro-

zess. Daher ist es sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Turnier in Einzelarbeit darüber nachdenken, wie sie gelernt haben, was für sie hilfreich und was eher hinderlich war. Wenn die Schüler ein

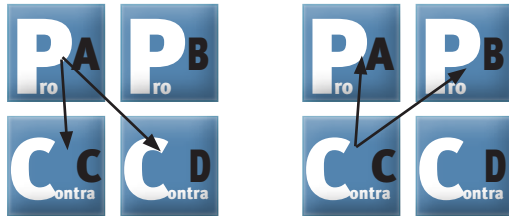
### I. Vorbereitung der Argumentation

1. Eine Streitfrage, die vorher im Unterricht thematisch erarbeitet worden ist, wird klar formuliert.
2. Jede Vierergruppe wird in zwei Paare geteilt. Das eine Paar soll möglichst viele Pro- und das andere Paar möglichst viele Contraargumente finden – ungeachtet ihrer persönlichen Position. Zunächst sammelt jede(r) Schüler(in) in Einzelarbeit Argumente für die Position, die seiner Seite zugeteilt ist.
3. Dann stellen sich die Partner, die dieselbe Seite vertreten sollen, ihre Argumente vor und erarbeiten eine gemeinsame Argumentation.



### II. Vorstellung der Argumentation und Diskussion

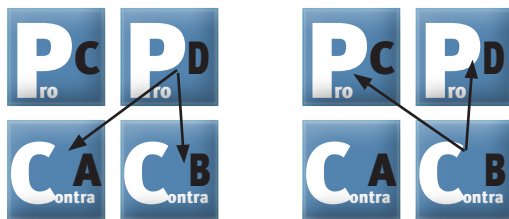
4. Jedes Paar stellt seine Position dem anderen Paar vor, das sich die Argumente notiert. Dabei dürfen sie nicht unterbrochen werden. Nach der Vorstellung können Verständnisfragen gestellt werden.



5. Die Paare diskutieren das Problem. Dabei dürfen sie aber nur die Position vertreten, die sie vertreten sollen.

### III. Wechsel der Position

6. Die Paare wechseln die Positionen. Jedes Paar muss in der weiteren Diskussion nun die andere Seite vertreten. Um dies sichtbar zu machen, tauschen sie ihre Plätze. *TIPP: Es hat sich bewährt, dass die Paare nicht nur ihre inhaltliche Position wechseln,*



*sondern auch von jedem Tisch eine(r) im Uhrzeigersinn einen Tisch weiter geht. So kommen jeweils neue Paare zusammen. Der Austausch bleibt so interessant.*

### IV. Den eigenen Standpunkt begründen und einen Konsens finden

7. Nun kann die Gruppe frei über das Problem diskutieren.
8. Abschließend stellen alle Gruppenmitglieder nacheinander ihre persönlichen Positionen vor, ohne von den anderen unterbrochen zu werden. Dabei ist es nicht das Ziel, sich auf eine Position zu einigen.

### V. Methodenreflexion

9. Erfahrungen mit der Methode werden ausgetauscht, ihr Sinn und Zweck wird reflektiert.

Abb. 2: Die Strukturierte Kontroverse

Lerntagebuch führen, tragen sie ihre Überlegungen hier ein. Die Reflexionen können dann in der Gruppe ausgetauscht und anschließend kurz im Plenum vorgestellt werden.

In der Regel schließt das Gruppenturnier eine Unterrichtseinheit ab oder wird nach einigen Wochen als Wiederholungsmöglichkeit genutzt. In unserem Beispiel haben die Schülerinnen und Schüler nach vier Wochen noch einmal ihre Kenntnisse zur Schreibung von »das« und »dass« im Gruppenturnier wiederholt und gefestigt. In diesem Gruppenturnier bekommt jede Turniergruppe zehn Kärtchen, auf denen jeweils ein anderes Satzgefüge abgedruckt ist. Die Wettkampfaufgabe besteht darin, die richtige Form zu wählen. Fünf weitere Kärtchen fragen nach grammatischen Zusammenhängen. Jeder Schüler hat daher die Möglichkeit, bei jeweils richtigen Antworten insgesamt 15 Punkte für seine Gruppe zu erzielen.

Das Gruppenturnier eignet sich als Übungsmethode für einfache Inhalte. Denn im Wesentlichen können so vor allem Zahlen, Fakten, Definitionen, eingeführte Wissensbestände oder einfache Anwendungen wiederholt und vertieft werden.

Der Wettbewerbscharakter führt in der Regel zu einer hohen Motivation. Unsere Erfahrungen aus dem Unterricht und die Rückmeldungen aus den Lehrerfortbildungen bestätigen die hohe Wirksamkeit der Methode. Nicht selten berichten Lehrerinnen und Lehrer, dass viele Schüler zum Beispiel erst mit Einführung regelmäßiger Gruppenturniere die Vokabeln mit hoher Motivation erlernen. Diese Erfahrungen decken sich mit den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung, die gerade für das Gruppenturnier eine hohe Lernwirksamkeit nachweisen kann (vgl. Wellenreuther 2004, S. 387f.). Vielleicht erproben Sie die Methode einmal in Ihrem Unterricht!?

### Urteile bilden und Wissen vertiefen mit der Strukturierten Kontroverse

Üben und wiederholen meint nicht die bloße Repetition und muss auch nicht bei einfachen Anwendungsaufgaben aufhören. Im Gegenteil: Wenn die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht der Oberstufe zum Beispiel das Drama *Woyzeck* the-

matisieren, dann wird gegen Ende der Unterrichtsreihe vielleicht auch die Frage erörtert, ob die literarische Figur des Soldaten Woyzeck eher als Opfer oder als Täter zu charakterisieren sei. Haben die Schüler sich dieser Frage beispielsweise mithilfe unterschiedlicher Sekundärtexte angenähert, dann kann mit Hilfe der strukturierten Kontroverse eine eigene Urteilsbildung angeregt werden (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 43 ff.).

Bei der Strukturierten Kontroverse geht es darum, nicht direkt die eigene Meinung zu vertreten, sondern unvoreingenommen nacheinander die zwei gegensätzlichen Standpunkte einzunehmen und so im Perspektivwechsel Argumente für beide Seiten kennenzulernen. Erst dann erfolgt eine diskursive Auseinandersetzung. Auf dieser Basis können die Schüler dann ein ausgewogenes und begründetes Urteil fällen. Der Ablauf gliedert sich in vier Phasen (vgl. Abb. 2):

In der *ersten Phase* wird die Argumentation vorbereitet. Dabei sitzen sich immer zwei Paare gegenüber. Ein Paar am Tisch sammelt Pro-Argumente zu einer Streitfrage, die andere Seite die Contra-Argumente. Dazu greifen die Schüler auf bereits erarbeitete

Sekundärtexte zurück. Zunächst arbeiten die Schüler alleine. Anschließend entwickeln sie mit dem Partner eine gemeinsame Argumentation gemäß der zugewiesenen Position.

Für die *zweite Phase* wird an jedem Tisch ein Schüler pro Paar per Zufall ausgewählt. Dieser stellt dem anderen Paar die eigene Argumentation vor. Die beiden anderen notieren sich die Argumente. Anschließend stellt das andere Paar seine Position vor. In beiden Fällen hört die Gegenseite aufmerksam zu. Danach können die Schüler ins Gespräch kommen, ohne aber ihre Positionen zu verlassen.

Die *dritte Phase* beginnt mit dem entscheidenden Schritt. Die Teilgruppen tauschen die Positionen: Die Paare, die zunächst die Contra-Argumente gesammelt haben, müssen jetzt die Pro-Argumente vertreten und umgekehrt. Alle Schülerinnen und Schüler bekommen erneut Zeit, sich in ihre neue Position hineinzudenken und die Argumentation durchzugehen. Aus den Überlegungen der Einzelarbeit entwickeln die Partner wieder eine gemeinsame Argumentation, diesmal eben aus der anderen Sicht. Diese Argumentation stellen sich die Paare wieder wechselseitig vor. Jetzt

stellt der vor, der in der ersten Phase noch nicht vorgestellt hatte.

In der *vierten Phase* können die vier Schüler am Tisch frei über das Problem diskutieren. Das eigentliche Ende wird durch die persönliche Stellungnahme markiert. Dazu stellen die Schüler dann ihren eigenen Standpunkt am Gruppentisch vor.

Den *Abschluss* bildet die (Methoden-)Reflexion. Viele Schüler werden anfänglich ihre Irritation zum Ausdruck bringen. Das sehr strukturierte Vorgehen verlangt ein hohes Maß an Disziplin. Gleichzeitig ermöglicht sie aber erst den Perspektivwechsel.

Einzelne Ergebnisse können danach im Plenum vorgestellt werden und Ausgangspunkt für die Weiterarbeit sein. Häufig bietet es sich auch an, eine (Haus-)Aufgabe zu erteilen, in der die Schüler in einer Stellungnahme die Problemfrage erörtern. Diese Texte können dann in der nächsten Stunde in der Kleingruppe vorgelesen und besprochen werden oder vom Lehrer eingesammelt und beurteilt werden.

Intelligentes Üben findet statt, wenn Schülerinnen und Schüler die bereits erarbeiteten Inhalte in neue Zusammenhänge stellen. Dies ge-

[www.didacta-koeln.de](http://www.didacta-koeln.de)

**didacta**  
die Bildungsmesse

Köln, 19. – 23. Februar 2013

- Kindertagesstätten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung
- Bildung & Technologie

# Bildungsziel: Köln

Wer weiß, wie wichtig Bildung ist, hat ein klares Ziel: die **didacta 2013 in Köln**, die weltweit **größte und Deutschlands wichtigste Bildungsmesse!**

**Bildung tanken und dabei sparen:**

Wir unterstützen mit einmalig 100 Euro jede Busfahrt ab 15 Personen zur didacta nach Köln.

Sparen Sie auch beim **Online-Ticketkauf**: [www.didacta-koeln.de](http://www.didacta-koeln.de)



Koelnmesse GmbH  
Telefon +49 180 510 3101\*  
Telefax +49 221 821-991370  
[didacta@visitor.koelnmesse.de](mailto:didacta@visitor.koelnmesse.de)

\* (0,14 EUR/Min. aus dem dt. Festnetz,  
max. 0,42 EUR/Min. aus dem Mobilfunknetz)

 **koelnmesse**



schiebt in unserem Beispiel mit Hilfe der Strukturierten Kontroverse. Denn die bereits aus den Sekundärtexten erarbeiteten Positionen zur Frage der Schuldfähigkeit Woyzecks werden hier so angewendet, dass sich die Lernenden ein eigenes Urteil bilden. Vertiefung, Transfer und Urteilsbildung gehen hier eine lernwirksame Verbindung ein.

### Schülerfeedback ist immer auch Übung und Vertiefung

Lernende benötigen eine Rückmeldung über ihren Leistungsstand, wenn sie lernen und eben auch wenn sie zielgerichtet üben und wiederholen möchten (vgl. *Hattie* 2012, S. 122 ff.). Diese Rückmeldungen kann im alltäglichen Unterricht eigentlich kaum die Lehrperson geben. Denn bei 30 Schülerinnen und Schülern können immer nur ausgewählte Schülerarbeiten durchgesehen und geprüft werden.

Hier bietet das Kooperative Lernen eine sinnvolle Alternative. Denn mit ihm werden die Schüler zu Lernpartnern, die auch eine Rückmeldung über die Qualität einer Leistung oder die Fähigkeiten eines Mitschülers geben können.

### Schülerfeedback im Gruppenunterricht ist immer auch Übung und Vertiefung.

Haben Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Kriterien einer gelungenen Inhaltsangabe verstanden und gemeinsam mit der Lehrperson ein Beurteilungsraster entwickelt, dann können sie sehr differenzierte Rückmeldungen zu den Ergebnissen der Partner geben. Das wechselseitige Feedback wird dann zum Ausgangspunkt der Überarbeitung. Im Gespräch über die Ergebnisse werden die Stärken und Schwächen sichtbar. Sowohl die feedbackgebenden als auch die -empfangenden Schüler vertiefen und erweitern so ihre Kompetenzen. Wenn der Lerngegenstand mit differenzierten Rückmeldungen verbunden ist, dann bietet sich die Gruppenanalyse an (vgl. *Brüning/Saum* 2006, S. 93 ff.). Sie erlaubt es, dass die Schülerinnen und Schüler immer nur einen Schwerpunkt bei der Untersuchung eines Textes haben. Wenn der eine Schüler beispiels-

weise immer nur die richtige Zeitform der Inhaltsangabe in den Blick nimmt, achtet ein weiteres Tischgruppenmitglied auf eine angemessene Einleitung, und wieder ein anderes Kind darauf, dass eigenständige Formulierungen gewählt wurden. Der vierte Schüler der Tischgruppe nimmt dann beispielsweise die Rechtschreibung in den Blick und wendet dabei die eingeführten Basisstrategien an. Die vier Texte werden dann in einem festen Rhythmus am Tisch im Uhrzeigersinn weitergegeben. Jeder Schüler notiert seine Rückmeldungen zum Text. Am Ende bekommt jeder Schüler seinen Text mit den entsprechenden Hinweisen der Gruppenmitglieder wieder. Gehört regelmäßiges wechselseitiges Feedback zur Unterrichtskultur, dann bekommen die Schülerinnen und Schüler immer wieder eine Rückmeldung über ihre Stärken und Schwächen. Der Unterricht wird so wesentlich lernwirksamer (vgl. *Hattie* 2012, S. 78). Daher stellt die Kombination vom Kooperativen Lernen und Beurteilungsrastern eine wirksame Unterrichtsform dar. Hier wiederholen die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse, wenden sie an und reflektieren darüber. Üben und Wiederholen wird so zu einer anspruchsvollen und gleichermaßen wirksamen Unterrichtsinsszenierung. Ein solcher Unterricht ist für die Schülerinnen und Schüler mit dem Erleben von Autonomie und Selbstwirksamkeit verbunden. Deshalb sind solche Phasen, auch wenn sie von den Lernenden als anstrengend erlebt werden, mit einer sichtbaren hohen Arbeitsintensivität verbunden: keine Spur von Monotonie.

### Üben und Wiederholen als Herausforderung im Alltag

Aus der Lernforschung wissen wir heute recht zweifelsfrei, dass die Schülerinnen und Schüler nur dann nachhaltig lernen, wenn die Phasen des Übens und Wiederholens zum festen Bestandteil des Unterrichts werden (vgl. *Wellenreuther* 2004, S. 109 ff.). Dies hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Curriculumgestaltung. Denn

die Stofffülle muss zu Gunsten des Übens und Wiederholens reduziert werden. Das hat jede Lehrperson bei der eigenen Unterrichtsplanung zu bedenken. Denn die zentralen Kompetenzen werden sich nur dann in der Breite der Schülerschaft einstellen, wenn die einmal erworbenen Kernkompetenzen nicht wieder dem Vergessen anheimgestellt werden.

Das Kooperative Lernen bietet – neben den hier vorgestellten – viele weitere Möglichkeiten zum Üben und Wiederholen. Diese Möglichkeiten in den täglichen Unterricht zu integrieren, angemessene inhaltliche Formate zu finden und die curricularen Anforderungen mit Blick auf die echten Kernkompetenzen auf ein angemessenes Maß zu reduzieren, das sind aus Sicht des Kooperativen Lernens die eigentlichen Herausforderungen der Praxis. Denn die methodische Umsetzung ist innerhalb des Kooperativen Lernens in vielfältiger Weise möglich.

### Literatur

- Brophy, J. (2010):* Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: Eikenbusch, Gerhard/Heymann, Hans Werner (Hg.): Was wissen wir über guten Unterricht. Hamburg, S. 77–104
- Brüning, L./Saum, T. (2006):* Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung. Essen
- Brüning, L./Saum, T. (2009):* Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Essen
- Hattie, J. (2012):* Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London/New York
- Meyer, H. (2004):* Was ist guter Unterricht? Berlin
- Menzel, W. (2008):* Nachdenken über dass und das. In: Astrid Müller (Hg.): Wörter und Sätze. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze, S. 61–65
- Wellenreuther, M. (2004):* Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler

Ludger Brüning ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für Unterrichtsmoderation und Lernkultur/Kooperatives Lernen.

Adresse: Geschwister-Scholl-Str. 58, 58300 Wetter  
E-Mail: brueningludger@web.de