Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration

Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL)

Corinna Hank, Simone Weber, Christian Huber
Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung: Die Intention dieser Arbeit ist es, eine theoretisch abgeleitete Methode zur Förderung sozialer Integration im Unterricht vorzustellen. Eine Vielzahl von Studien belegt, dass soziale Ausgrenzung ein Problem in Klassenverbänden darstellt. Hierbei sind einige Kinder aufgrund schwächerer Schulleistungen oder sonderpädagogischer Förderbedarfe verstärkt von sozialer Ausgrenzung betroffen. Obwohl es Methoden gibt, die das soziale Miteinander oder soziale und emotionale Kompetenzen der Individuen fördern, fehlt es an fundierten Unterrichtsmethoden, die die Förderung sozialer Integration im alltäglichen Unterricht unterstützen. Dieser Beitrag stellt die *intergroup contact theory* (Kontakthypothese) als Grundlage für die Entwicklung eines adaptierten Kooperativen Lernens in den Fokus. Unter Berücksichtigung empirisch nachgewiesener kontaktförderlicher Bedingungen soll eine Methode abgeleitet werden, die die Chance einer Förderung der sozialen Integration ausgegrenzter Kinder im alltäglichen Unterricht praxisnah aufzeigt. Das entwickelte Material wird online unter *www.sozius-projekt.de* bereitgestellt.

Schlüsselbegriffe: Soziale Integration, Kontakthypothese, Kooperatives Lernen, Förderung sozialer Integration

Potentials of Cooperative Learning for Fostering Social Integration – The Teaching Method of Integration Focused Cooperative Learning

Summary: This paper aims to present a possibility to foster social integration within the teaching context. Various studies have shown that social exclusion is a challenge students are dealing with in the classroom. Some children have to deal with increased risks of experiencing social exclusion due to lower academic achievements or special educational needs. Although there is a variety of methods to improve class climate as well as social and emotional skills of individuals, evaluated methods to improve social integration of excluded children in everyday class situations are lacking. This article is based on the *intergroup contact theory* (Allport, 1954) while developing an adapted form of cooperative learning. Based on the aspects of the *intergroup contact theory,* a new teaching tool aiming to support social integration within class is derived. All the material that was developed within this project is accessible for free *(www.sozius-projekt.de).*

Keywords: Social acceptance, intergroup contact theory, cooperative learning, fostering social integration

© Ernst Reinhardt Verlag

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

1 Soziale Integration

Jeder Mensch, und damit auch jedes Kind, hat ein natürliches Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz durch seine Mitmenschen (DeWall & Bushman, 2011). Obwohl dieses menschliche Bedürfnis von allen geteilt wird, entsteht in Gruppen soziale Ausgrenzung Einzelner bereits im frühen Kindesalter (z. B. Kindergarten und Grundschule). Dass es Kinder gibt, die Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung machen, ist hinreichend untersucht und mehrfach repliziert worden (z. B. Crede, Wirthwein, Steinmayr & Bergold, 2019; Henke et al., 2017; Huber, 2009 a; Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010; Krawinkel, Südkamp, Lange & Tröster, 2017; Schwab, 2016; Weber, Nicolay & Huber, 2021). Darüber hinaus ist bekannt, dass es einige Merkmale gibt, die mit einem erhöhten Risiko einhergehen, sozial aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt zu werden. Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf weisen ein stark erhöhtes Risiko auf, sozial ausgegrenzt zu werden (Estell et al., 2008; Gasteiger Klicpera & Klicpera, 2001; Huber, 2009 a; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Der Befund der erhöhten sozialen Ausgrenzung konnte auch für Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen bestätigt werden (Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018; Krull et al., 2014), ebenso für Kinder mit einem Förderschwerpunkt im Bereich der geistigen Entwicklung (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Schwab, Huber & Gebhardt, 2015). Auch Kinder mit schwächeren Schulleistungen sind von einem erhöhten Risiko betroffen, sozial ausgegrenzt zu werden (Gasteiger Klicpera & Klicpera, 2001).

In der Literatur wird der Begriff der sozialen Integration mit den Begriffen der sozialen Inklusion und der sozialen Partizipation gleichgesetzt (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der sozialen Integration verwendet, wobei die Befundlage zu den genannten alternativen Begriffen aber ebenfalls berücksichtigt wird.

Die Auswirkungen, die soziale Ausgrenzungsprozesse für das Individuum haben können, sind gravierend. Bereits in den 2000er Jahren konnte Eisenberger (2003) nachweisen, dass soziale Ausgrenzung dazu führt, dass dieselben Hirnareale aktiv werden, die auch bei körperlichem Schmerz aktiv sind. Gunnarsdottir, Njardvik, Olafsdottir, Craighead und Bjarnason (2012) deuten darüber hinaus an, dass wiederholte soziale Ausgrenzungserfahrungen mit schlechteren akademischen Leistungen und einer schlechteren psychologischen Anpassung assoziiert sind. Die Erfahrung sozialer Ablehnung geht langfristig mit einer erhöhten Gefahr für Depressionen und Ängste einher (DeWall & Bushman, 2011). Baumeister, Twenge und Nuss (2002) konnten zudem nachweisen, dass schon bei der Ankündigung von sozialer Isolation und Ablehnung die individuellen Leistungsmöglichkeiten nicht voll ausgeschöpft werden können. Soziale Ausgrenzung kann somit sowohl auf emotionaler als auch auf individueller wirtschaftlicher Ebene verheerende Auswirkungen haben.

Vor dieser empirischen Grundlage wird die Dringlichkeit zur Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen umso deutlicher. Auch weil es Anzeichen gibt, dass sich soziale Ausgrenzungserfahrungen an weiterführenden Schulen fortsetzen bzw. wiederholen (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005), ist ein Einsatz solcher Methoden bereits im Primarbereich erstrebenswert, um ungünstige soziale Hierarchien auflösen zu können. Auf diese Weise können Ausgrenzungsprozesse frühzeitig unterbunden und eine soziale Integration ausgegrenzter Kinder unterstützt werden.

2 Ziel des Beitrages

Ziel dieses Beitrags ist es, die Befundlage zur Förderung sozialer Integrationsprozesse (Carter & Hughes, 2005; Garrote, Sermier Dessemontet

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

& Moser Opitz, 2017) im Kontext Schule aufzugreifen, um daraus ein schulpraktisches Konzept abzuleiten. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojektes SOZIUS (*Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule*) wurde in Zusammenarbeit mit Lehrkräften eine integrationsförderliche Variante des Kooperativen Lernens für die Primarstufe entwickelt, die auf den Prinzipien des Kooperativen Lernens, wie sie Johnson und Johnson (1982) und Brüning und Saum (2017) verstehen, fußt. Dieser Beitrag soll die Methode des *Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens* (IKL), die im Rahmen des Projektes entwickelt wurde, vorstellen und die theoretische Herleitung des Konzeptes vertiefen.

Zu diesem Zweck soll die Unterrichtsmethode des Kooperativen Lernens als Grundgerüst verwendet und mit dem theoretischen Hintergrund der *intergroup contact theory* (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) verknüpft werden. Ferner soll in diesem Beitrag gezeigt werden, wie sich die aus der *intergroup contact theory* entwickelten Bedingungen und Voraussetzungen praktisch in der Methodik des Kooperativen Lernens verankern lassen. Auf diese Weise soll eine ökonomische Unterrichtsmethode erarbeitet werden, die die Förderung sozialer Integration von Schülerinnen und Schülern innerhalb des regulären Unterrichts unterstützt und für die Lehrkraft über die reguläre Vorbereitungszeit hinaus keinen nennenswerten Mehraufwand mit sich bringt.

3 Förderung sozialer Integration im Unterricht

Für die schulische Förderung der sozialen Integration konnten Garrote et al. (2017) im Rahmen eines Reviews einzelne existierende Ansätze für das inklusive Klassenzimmer identifizieren. Zum einen kann das Training sozialer Interaktionsfähigkeiten *(teaching social interaction skills)* als wirksame Methode zur Förderung sozialer Integration abgeleitet werden, zum anderen finden sich erste Hinweise auf positive Effekte durch Kooperatives Lernen (ebd.). Garrote et al. (2017) betonen, dass entsprechende Maßnahmen nicht hinreichend evaluiert seien und die Entwicklung weiterer Interventionen vonnöten sei. Weber und Huber (2020) fokussieren in ihrem Review Studien zur Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen und zeigen, dass das Kooperative Lernen unter der Berücksichtigung bestimmter kontaktförderlicher Bedingungen Potenziale für die Förderung sozialer Integrationsprozesse im alltäglichen Unterricht mitbringt. Damit erweitern sie Ewald und Hubers (2017) Vermutung, dass die *intergroup contact theory* eine Chance für den inklusiven Unterricht darstellen könnte. Die Bedingungen, durch die sich Kontakte auszeichnen sollten, werden im Rahmen der *intergroup contact theory* wieder aufgegriffen und näher erläutert.

Huber (2019) führt in seinem Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht (SULKI) verschiedene Modelle zusammen, die eine Grundlage für eine Förderung innerhalb des regulären Unterrichts darstellen könnten. Als einen Ansatzpunkt zur Beeinflussung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern führt er die *intergroup contact theory* (Allport, 1954) auf. Kontakte, so Huber (2019), stellen eine vielversprechende Chance dar, soziale Ausgrenzungsprozesse aufzubrechen, sofern diese Kontakte bestimmten Bedingungen entsprechen. Ein kontaktevozierender Unterricht, beispielsweise mithilfe des Kooperativen Lernens, stelle eine Chance dar, soziale Integration innerhalb des Unterrichts zu fördern. Im Folgenden soll nun zunächst die *intergroup contact theory* (Allport, 1954) in den Fokus genommen werden, um anschließend die Übertragung der Elemente dieser Theorie auf die Unterrichtsmethode des Kooperativen Lernens abzuleiten.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

3.1 Intergroup contact theory

Im Rahmen der *intergroup contact theory* adressierte Allport (1954) bereits in den 1950er Jahren das Phänomen, dass Interaktionen durch Vorurteile geprägt sind. Er postulierte, dass die Vorurteile zwischen verschiedenen sozialen Gruppen durch Kontakterfahrungen positiv beeinflusst werden können. Allport konzentrierte sich dabei auf Gruppen verschiedener ethnischer Zugehörigkeiten. Er wies nach, dass Vorurteile unter der Voraussetzung, dass möglichst

Tab. 1 Übersicht über die kontaktförderlichen Bedingungen, die seit Allports (1954) Aufstellung der *intergroup contact theory* ergänzt werden konnten

Kontaktförderliche Bedingung	Definition
1. Statusgleichheit	Innerhalb des Kontaktes bestehen für die Mitglieder aus unterschiedlichen Gruppen gleiche Rechte und Pflichten. Diese Rechte und Pflichten sind den Mitgliedern bekannt und werden entsprechend wahrgenommen (Allport, 1954).
2. Gemeinsame Ziele	Innerhalb des Kontaktes wird von den Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen ein gemeinsames Ziel verfolgt (Allport, 1954).
3. Positive Interdependenz	Die Mitglieder unterschiedlicher Gruppen befinden sich in einer positiven Abhängigkeit zueinander und können nur gemeinsam ein erfolgreiches Ergebnis erzielen (Allport, 1954).
4. Legitimation durch eine Autorität	Kontakte zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen werden durch eine externe Autorität legitimiert, evoziert und gefordert (Allport, 1954).
5. Qualität des Kontaktes	Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen sind integrationsförderlich, wenn sie von den Partizipierenden als qualitativ hochwertig und bedeutsam wahrgenommen werden (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006). Pettigrew (1998) schreibt Kontakten eine integrationsförderliche Wirkung zu, wenn sie die Möglichkeit zur Entstehung einer Freundschaft bieten.
6. Selbstoffenbarung innerhalb eines Kontaktes	Die Beschreibung des aktuellen Gemütszustandes durch ein Individuum ermöglicht den anderen Gruppenmitgliedern eine Perspektivübernahme und regt deren Empathie an, wodurch Sozialkontakte integrationsförderlicher werden können (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2008).
7. Länge des Kontaktes	Kontakte zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen sind besonders integrationsförderlich, wenn sie regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden (Pettigrew & Tropp, 2006).
8. Sicherheit	Kontakte haben eine integrationsfördernde Wirkung, wenn sie von den teilnehmenden Personen als sicher und angstfrei wahrgenommen werden (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2008).
9. Raum für Kontakt	Eine integrationsförderliche Wirkung von Kontakten setzt voraus, dass diese in einer freundlichen und zwanglosen Umgebung stattfinden. Innerhalb dieses Raums sollte es, neben inhaltlichen Aufgaben, auch Möglichkeiten für die Gestaltung informeller Kontakte geben (Aronson, Wilson & Akert, 2014).

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

optimale Sozialkontakte generiert werden, reduziert werden können. Ein möglichst optimaler Sozialkontakt gelte dann als gewährleistet, wenn der Kontakt durch Statusgleichheit und ein gemeinsames Ziel, aber auch eine positive Interdependenz zwischen den Interaktionspartnern und -partnerinnen geprägt ist und darüber hinaus durch eine Autorität legitimiert wird. Die Wirksamkeit dieser Kontaktbedingungen zur Reduktion interethnischer Vorurteile konnte vielfach bestätigt werden (Lemmer & Wagner, 2015). Die ursprünglichen vier kontaktförderlichen Bedingungen nach Allport (1954) wurden im Laufe der Jahre um weitere Bedingungen ergänzt (Aronson, Wilson & Akert, 2014; Pettigrew & Tropp, 2008; Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011). Die verschiedenen kontaktförderlichen Bedingungen werden in Tabelle 1 benannt und erläutert.

Piercy, Wilton und Townsend (2002) empfehlen, dass ein Sozialkontakt möglichst alle kontaktförderlichen Bedingungen erfüllen sollte, während Pettigrew et al. (2011) zumindest für die Umsetzung eines Großteils der Kriterien plädieren. Dies legt die Notwendigkeit einer strukturierbaren Umgebung nahe, in der diese Bedingungen implementiert werden können.

An dieser Stelle könnte der Kontext Schule Chancen eröffnen. Hier gibt es einen Rahmen, der es ermöglicht, Kontaktsituationen durch Autoritäten (in diesem Fall die Lehrkraft) zu beeinflussen, zu legitimieren und zu strukturieren. Eine Unterrichtsmethode, die einen Austausch zwischen Schülerinnen und Schülern erforderlich macht, ist das Kooperative Lernen. Dieses ermöglicht es durch die Organisation in Form von Gruppenarbeit, dass alle Kinder Kontakterfahrungen machen können. Insbesondere Kinder mit einem Risiko, ausgegrenzt zu werden, beispielsweise in Zusammenhang mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, haben häufig auch eine isolierte Position in der Klasse (Webster & Blatchford, 2015). Regelmäßige Gruppenarbeiten könnten diese Struktur auflösen oder zumindest aufweichen.

3.2 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen hat als vielversprechende Methode zur Lernförderung Einzug in die Schulpraxis gefunden (Borsch, 2010; Brüning & Saum, 2017; Stevens & Slavin, 1995). Darüber hinaus wird auch immer wieder die Möglichkeit der Nutzung des Kooperativen Lernens zur Verbesserung sozialer Kontakte angedeutet (Borsch, 2010; Green & Green, 2011; Johnson & Johnson, 1984; Slavin, 1991; Stephan & Stephan, 2005) und zur Verbesserung der sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dargestellt (Garrote et al., 2017; Weber & Huber, 2020).

Die Methode des Kooperativen Lernens wurde im Laufe der Jahre wiederholt in Bezug auf seine Effekte auf den Leistungszuwachs untersucht (Mesch, Lew, Johnson & Johnson, 1986; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Stevens & Slavin, 1995). Van Ryzin, Roseth und Biglan (2020) konnten für den Sekundarbereich einen positiven Effekt auf das prosoziale Verhalten finden und bestätigen damit den umfassenden Effekt, den das Kooperative Lernen über den Leistungszuwachs hinaus auf die Schülerinnen und Schüler haben kann. Johnson und Johnson (1994) legten im Rahmen ihres *Learning-together*-Ansatzes den Grundstein für das Kooperative Lernen als Möglichkeit zur Überwindung sozialer Distanzen (Johnson & Johnson, 1980; Johnson & Johnson, 1982; Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Johnson, Johnson, Johnson Holubec & Roy, 1984). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf diesen Ansatz des Kooperativen Lernens, der auf fünf Basiskriterien fußt (Johnson & Johnson, 1994) (Tab. 2). Darüber hinaus gibt es noch weitere Ansätze des Kooperativen Lernens, die z. B. bei Traub (2004) überblicksartig vorgestellt, in dieser Arbeit jedoch nicht weiter thematisiert werden.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Tab. 2 Basiskriterien des Kooperativen Lernens

Basiskriterium	Definition
Positive Interdependenz	Dieses Kriterium stellt das Kernelement des Kooperativen Lernens dar (Johnson et al., 1984). Zwischen den Gruppenmitgliedern im Kooperativen Lernen sollte eine positive reziproke Abhängigkeit bestehen (Lanphen, 2011).
Individuelle Verantwortung	Aufgaben des Kooperativen Lernens sollten so gestaltet sein, dass sich jedes Gruppenmitglied verantwortlich fühlt, am Erreichen des Ziels mitzuarbeiten (Borsch, 2010; Johnson & Johnson, 2002).
Unterstützende Interaktion	Aufgaben des Kooperativen Lernens sollten eine Interaktion der Gruppenmitglieder erforderlich machen. Darüber hinaus sollten sie einen positiven unterstützenden Austausch notwendig machen (Johnson & Johnson, 1989).
Soziale Kompetenzen	Für die erfolgreiche Interaktion und Kommunikation benötigen die Gruppenmitglieder soziale Kompetenzen. Weidner (2012) deutet an, dass soziale Kompetenzen im Kooperativen Lernen aber auch gefördert und gefestigt werden können.
Prozessevaluation	Um das Kooperative Lernen zunehmend verbessern zu können, sollte eine regelmäßige Evaluation und Reflexion der Arbeitsphasen stattfinden (Johnson & Johnson, 2002).

Eine Möglichkeit, um die fünf Basiskriterien zu realisieren, bietet der Dreischritt *Think – Pair – Share* (Brüning & Saum, 2017). Brüning und Saum (2017) definieren *Think – Pair – Share* als notwendiges Grundgerüst für die Umsetzung kooperativer Lernformen. Im Zuge des Dreischritts setzt sich jedes Gruppenmitglied in einer Phase der Einzelarbeit zunächst alleine mit der jeweiligen Aufgabe auseinander *(Think),* bevor ein Austausch *(Pair)* folgt. Im Zuge dieses Austausches, der zwischen einzelnen Personen oder innerhalb der Gruppe stattfindet, können z. B. offene Fragen geklärt oder ein gemeinsamer Konsens gefunden werden. Es folgt die Phase des Vorstellens *(Share),* in der die gemeinsame Lösung präsentiert wird. Durch diese wiederkehrende und eingängige Struktur soll, neben einer inneren Aktivierung der Individuen, ein sicherer Rahmen für alle Beteiligten geschaffen werden (ebd.).

Über bereits bestehende Parallelen zwischen den kontaktförderlichen Bedingungen und den Basiskriterien des Kooperativen Lernens, wie beispielsweise das Kriterium der positiven Interdependenz, hinaus diskutieren Piercy et al. (2002) die Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen als gewinnbringend, wenn die soziale Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Gruppe mithilfe des Kooperativen Lernens besonders gefördert werden soll. Vor dem Hintergrund, dass soziale Kontakte in Bezug auf soziale Integrationsprozesse nur unter bestimmten Bedingungen wirksam sind (Pettigrew et al., 2011), deutet sich an, dass Kooperatives Lernen auf kontaktförderliche Art und Weise vorbereitet und strukturiert sein sollte, damit der maximale Effekt aus dem kontaktreichen Charakter dieses Aufgabenformates gezogen werden kann.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

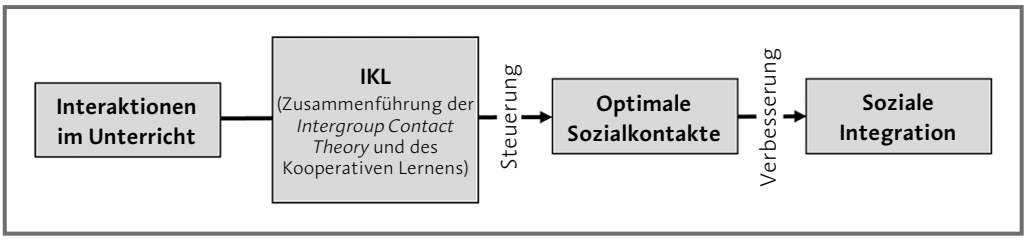

Abb. 1 Angenommener Wirkmechanismus eines an kontaktförderlichen Bedingungen abgeleiteten Kooperativen Lernens auf die Entwicklung der sozialen Integration

3.3 Zusammenführung der *intergroup contact theory* und des Kooperativen Lernens

Durch die Zusammenführung der *intergroup contact theory* (Allport, 1954) und des Kooperativen Lernens (Johnson & Johnson, 1994) wurde die Methode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL) erarbeitet. Es wird erwartet, dass die Umsetzung von IKL zu einer Erhöhung der optimalen Sozialkontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern führt und somit die soziale Integration von Kindern, die im Klassenverband ausgegrenzt werden, verbessert wird. In Abbildung 1 wird das angenommene Wirkmodell für IKL dargestellt.

4 Übertragung in die Unterrichtspraxis

Mit der IKL-Methode wird nicht der Anspruch verfolgt, eine neue Unterrichtsmethode vorzustellen. Vielmehr soll mit der IKL-Methode eine Struktur angeboten werden, in die bereits vorhandene Arbeitsmaterialien überführt werden können. Auf diese Weise soll eine Anschlussfähigkeit an bereits bestehendes Material der Lehrkräfte ermöglicht werden. Die Methode soll mit bereits bestehenden Ressourcen und Kenntnissen ökonomisch verknüpft werden. Darüber hinaus soll ein fächerunabhängiger Einsatz möglich gemacht werden. Die IKL-Methode gibt keine vollständigen Unterrichtsreihen vor, sondern soll das Material, das Lehrkräfte ohnehin für ihre Unterrichtsgestaltung nutzen, in eine neue Struktur einbinden. Dies soll mithilfe eines Fünfschrittes bei der Umsetzung von Unterrichtsaufgaben (s. Abb. 2) gestaltet werden. Die Einhaltung dieser Aufgabenstruktur soll dazu führen, dass die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern durch kontaktförderliche Bedingungen geprägt sind und Kontaktsituationen in Arbeitsphasen für die Förderung sozialer Integration verstärkt genutzt werden können. Um die Zusammenhänge von Aufgabenstruktur und theoretischer Grundlage zu verdeutlichen, wird hier zunächst die Aufgabenstruktur und Organisation der Gruppen erläutert. Abschließend folgt ein konkretes Umsetzungsbeispiel, in dem die Verankerung der kontaktförderlichen Bedingungen im Fünfschritt deutlich wird.

4.1 Fünfschritt im Integrationsförderlichen Kooperativen Lernen

Die IKL-Methode wurde zunächst für den Primarbereich konzipiert. Sie stellt ein Rahmenkonstrukt zur Strukturierung von Unterrichtseinheiten dar. Alle IKL-Einheiten folgen einem obligatorischen Fünfschritt, der an dieser Stelle präsentiert und an späterer Stelle mit den kontaktförderlichen Bedingungen in Verbindung gebracht werden soll. Dieser Fünfschritt stellt eine Erweiterung des Dreischritts *Think – Pair – Share* (Brüning & Saum, 2017) dar, der um die Phasen der *Selbstoffenbarung* und des *Plenums* ergänzt wurde. Abbildung 2 stellt den Fünfschritt der IKL-Methode grafisch dar.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

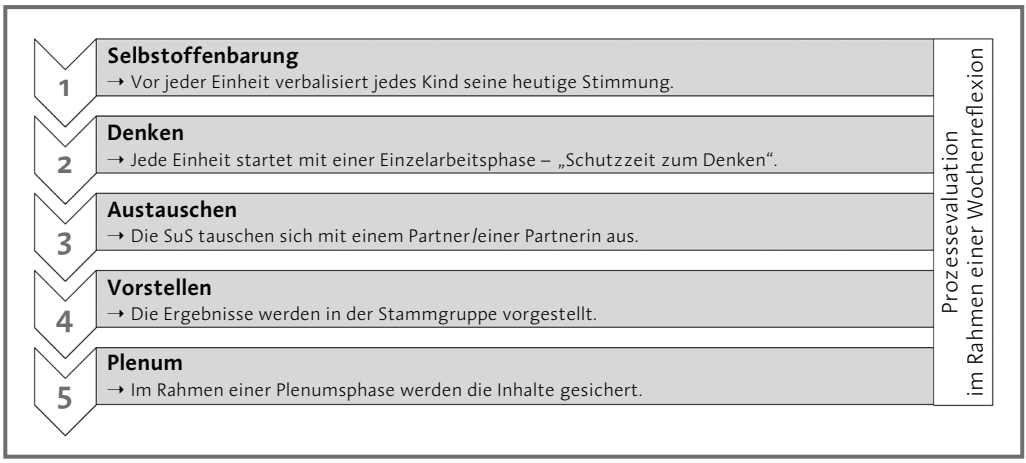

Abb. 2 Fünfschritt der IKL-Methode. Jede IKL-Einheit sollte dem Grundgerüst der hier dargestellten fünf Schritte entsprechen.

Jede IKL-Einheit beginnt mit einer *Selbstoffenbarung,* die vom tatsächlichen Aufgabeninhalt losgelöst steht. Die Phase der Selbstoffenbarung dient dazu, dass die Kinder ihren Gruppen beispielsweise ihren tagesaktuellen Gemütszustand mitteilen können. Je nach angestrebtem Inhalt kann der Inhalt der *Selbstoffenbarung* angepasst werden. Wichtig ist hierbei der persönliche Informationsgehalt. Der Einbezug der Phase *Selbstoffenbarung* fußt auch auf den kontaktförderlichen Bedingungen, die das Teilen persönlicher Informationen als erforderlich zur Überwindung von Vorurteilen definieren (Pettigrew & Tropp, 2006). Die Phase der Selbstoffenbarung soll es anderen Kindern ermöglichen, auf die tagesaktuelle Stimmung ihrer Gruppenmitglieder einzugehen und Reaktionen einzuordnen. Die zweite Phase *Denken* soll es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, einen Aufgabeninhalt in Einzelarbeit zu erarbeiten, um in der dritten Phase *Austauschen* mit einem Partner oder einer Partnerin zum einen Rückfragen klären zu können, zum anderen aber auch die Gedanken des Partners oder der Partnerin zu einer bestimmten Frage zu erfahren. Die vierte Phase *Vorstellen* hat zum Ziel, den anderen Gruppenmitgliedern die gemeinsamen Ergebnisse mit dem Partner oder die Ergebnisse des Partners zu präsentieren. Die letzte Phase, die des *Plenums,* dient der inhaltlichen Sicherung einer Arbeitseinheit. Sämtliche Beiträge der Plenumsphase fußen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Der Fünfschritt stellt damit nicht eine einzelne Methode oder Gestaltungsart des IKL dar, sondern bildet das Grundgerüst für alle Formate, die im Rahmen des IKL bereitgestellt werden. Lediglich über die Form des Austausches finden Variationen statt. Dass es jedoch eine Phase des Austauschens und des Vorstellens gibt, ist für die Durchführung einer IKL-Einheit unabdingbar.

4.2 Wochenstammgruppenprinzip im Integrationsförderlichen Kooperativen Lernen

Im Rahmen der IKL-Methode wird die Gruppenarbeit in Wochenstammgruppen organisiert. Die im Rahmen des Fünfschrittes vorgestellte Gruppenarbeit erfolgt dementsprechend in fest zugeordneten Gruppen bestehend aus vier bis fünf Kindern, die idealerweise für eine Woche oder eine länger gewählte Zykluseinheit an einem Gruppentisch sitzen. Die Phasen

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

des IKLs werden innerhalb der Stammgruppe durchlaufen. Auf diese Weise arbeiten die Schülerinnen und Schüler für den gewählten Zeitraum immer mit denselben drei bis vier Kindern zusammen. Das Wochenstammgruppenprinzip lässt sich auf die kontaktförderlichen Bedingungen zurückführen. Zum einen können für die entsprechenden Konstellationen eine gewisse Länge (vgl. Tab. 1; 7.), Regelmäßigkeit und Intensität der Kontakte gewährleistet werden. Die Gruppenmitglieder erhalten zudem den notwendigen Raum (vgl. Tab. 1; 9.), einander besser kennenzulernen. Die Qualität der Kontakte (vgl. Tab. 1; 5.) kann erhöht werden und Kontakte werden wahrscheinlicher als gewinnbringend erlebt. Eine mögliche Grundlage für einen Kontakt, in dem die Interaktionspartner und -partnerinnen persönliche Informationen im Sinne der Selbstoffenbarung (vgl. Tab. 1; 6.) preisgeben können, wird geschaffen. Zum anderen bietet das Konzept der Stammgruppe die Möglichkeit, Arbeitsphasen, die von einigen Kindern als belastend empfunden werden (wie z. B. die Präsentation von Arbeitsergebnissen vor der Klasse), in den geschützten Rahmen einer Kleingruppe zu verlagern und somit ein Gefühl der Sicherheit (vgl. Tab. 1; 8.) zu generieren.

4.3 Einbezug der kontaktförderlichen Bedingungen

Zur Verortung der einzelnen kontaktförderlichen Bedingungen sollen diese anhand einer exemplarischen IKL-Einheit mit den einzelnen IKL-Elementen in Verbindung gebracht werden. Ein möglicher Arbeitsauftrag für eine IKL-Einheit findet sich in Abbildung 3.

Während das Prinzip der Wochenstammgruppe bereits mit der Sicherheit, dem Raum für Kontakt, der Länge desselben und der Qualität des Kontakts assoziiert werden kann, soll an dieser Stelle anhand des beispielhaften Arbeitsauftrages (Abb. 3) die Bedeutung des Fünfschrittes für die Sicherstellung der kontaktförderlichen Bedingungen verdeutlicht werden.

	Phase	Arbeitsauftrag
Fünfschritt	Selbstoffenbarung (in der Stammgruppe)	Erkläre deinen Gruppenmitgliedern anhand der Wetterkarte, wie es dir heute geht. Geht im Uhrzeigersinn vor.
	Denken (in Einzelarbeit)	Erinnere dich an das Kind in der Geschichte. Was hat das Kind gut gemacht? Was hätte es anders machen können? Mache dir ein paar Stichpunkte.
	Austauschen (in Partnerarbeit)	Erkläre deinem Partner oder deiner Partnerin, was das Kind deiner Meinung nach gut oder nicht so gut gemacht hat. Wenn es Fragen gibt, dürft ihr die einander stellen. Danach tauscht ihr.
	Vorstellen (in der Stammgruppe)	Stelle in deiner Stammgruppe die Gedanken deines Partners oder deiner Partnerin vor. Geht im Uhrzeigersinn vor, sodass ihr am Ende alle Ideen gehört habt.
	Plenum (im Klassenverband)	Wer möchte, kann seine Lösung in der Klasse vorstellen.
	Material	*Arbeitsblatt, Erinnerungskarten „Gemeinsame Frage“*

Abb. 3 Beispiel einer IKL-Einheit, die für die Reflexion einer zuvor gehörten Geschichte und Aktivierung von Vorwissen eingesetzt wird

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Jede IKL-Einheit beginnt mit der Phase der Selbstoffenbarung (vgl. Tab. 1; 6.). Diese findet innerhalb der Stammgruppen statt. Jedes Gruppenmitglied benennt seine aktuelle Stimmung innerhalb der Stammgruppe. Zum einen werden so persönliche Informationen preisgegeben, was die kontaktförderliche Bedingung der Selbstoffenbarung widerspiegelt. Zum anderen erhalten die Kinder informellen Raum für Kontakt (vgl. Tab. 1; 9.), der einer inhaltlichen Arbeitsphase vorgeschaltet ist. Zu diesem Zweck können Hilfsmittel wie Wetterkarten oder Smileyskalen eingesetzt werden, um die Darstellung der eigenen Emotionen zu erleichtern und auch nonverbal zu ermöglichen.

Der inhaltliche Teil einer Übung beginnt mit der Phase *Denken.* Hier bearbeiten die Kinder einen Arbeitsauftrag zunächst alleine. Unabhängig davon, ob eine einzelne Frage gestellt wurde oder ein Arbeitsblatt vorliegt, erhalten die Kinder in jedem Fall eine Einzelarbeitsphase. Dies gewährt den Kindern eine *Schutzzeit zum Denken.* Im Gegensatz zu verbreiteten Partner- oder Gruppenarbeiten wird ein Inhalt nicht direkt gemeinsam erarbeitet. Dadurch, dass jedem Kind eine gewisse Zeit garantiert wird, in der es sich Gedanken zu einem Thema machen kann, wird die Chance auf einen statusgleichen oder zumindest statusgleicheren (vgl. Tab. 1; 1.) Austausch in der Phase *Austausch* geschaffen. Beide Kinder können zu dem darauffolgenden Austausch, der möglicherweise durch eine starke Leistungsdifferenz geprägt ist, etwas beitragen. Insbesondere bei einer starken Leistungsdifferenz besteht die Gefahr eines einseitigen Austausches. Die Phase *Denken* soll den Kindern darüber hinaus verdeutlichen, dass sie an einem gemeinsamen Ziel (vgl. Tab. 1; 2.) arbeiten. Unabhängig von möglicherweise differenziertem Material arbeiten alle Kinder zunächst daran, eine gemeinsame Aufgabenstellung zu bewerkstelligen.

Die dritte Phase *Austauschen* findet in Partner- oder Kleingruppenarbeit von zwei bis drei Kindern statt. Innerhalb der Wochenstammgruppen bilden sich für diese Phase somit zwei Subgruppen. Sie dient dem gegenseitigen Vorstellen der eigenen Arbeitsergebnisse und dem Klären von Fragen. Lösungen können miteinander verglichen werden. Je nach Aufgabenformat einigen sich die Kinder auf eine gemeinsame Lösung. Durch diesen *doppelten Boden,* in dem Unsicherheiten (vgl. Tab. 1; 8.) besprochen werden können, soll ein sicherer Rahmen für alle Beteiligten geschaffen werden. Außerdem erleben die Kinder den Austausch wahrscheinlich als statusgleicher (vgl. Tab. 1; 1.), als es in einer Austauschphase ohne vorangegangene Einzelarbeitsphase der Fall gewesen wäre. Der Kontakt kann somit als gewinnbringend wahrgenommen werden (vgl. Tab. 1; 5.).

Die Phase *Vorstellen* ist die letzte Phase, die sich innerhalb der Stammgruppen abspielt. Sie soll sicherstellen, dass die Kinder im Rahmen der Aufgabe eine positive Interdependenz (vgl. Tab. 1; 3.) erleben. Hierbei sollen die Kinder die Gedanken bzw. Antworten der Partnerkinder bzw. die gemeinsame Lösung für die Stammgruppe präsentieren. Die Phase des Vorstellens macht es somit notwendig, dass während der Phase des Austauschens tatsächlich kooperiert wird. Ohne die Zusammenarbeit kann in der vierten Phase kein Ergebnis innerhalb der Stammgruppe vorgestellt werden. Jedes Kind ist gleichermaßen beteiligt und durch die Aufgabenstellung dazu angehalten, etwas beizutragen. Dadurch soll eine Statusgleichheit gewährleistet werden (vgl. Tab. 1; 1.). Zusätzlich erleben die Schülerinnen und Schüler den Kontakt bestenfalls als gewinnbringend und qualitativ hochwertig. Dass sie in der Phase des *Austauschens* kooperiert haben, zahlt sich nun aus, und sie können der Stammgruppe ein Ergebnis präsentieren.

Jede IKL-Einheit wird mit einer Plenumsphase abgeschlossen, die nicht explizit eine kontaktförderliche Bedingung wieder aufgreift, sondern vielmehr der Lehrkraft die Möglichkeit gibt, die Inhalte zusammenzutragen und für die Klasse den Lernstand zu sichern. Brüning und Saum (2017) und Becker und Ewering (2021)

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

empfehlen das Zufallselement auch im Plenumsgespräch zu nutzen, um die individuelle Verantwortlichkeit im Kooperativen Lernen zu steigern. Insbesondere für den Einstieg in IKL wurde im Rahmen des SOZIUS-Projektes davon abgesehen, um allen Kindern einen möglichst stress- und angstfreien Einstieg in das neue Unterrichtsformat zu ermöglichen. Erfahrenere Klassen können aber sicherlich von einer späteren Hinzunahme des Zufalls in der Plenumsphase profitieren.

Durch den wiederkehrenden Ablauf der IKL-Einheiten soll den Kindern Sicherheit vermittelt werden (vgl. Tab. 1; 8.). Alle Verfahrensweisen werden zielgruppengerecht schrittweise eingeführt und eingeübt. Damit ist von Anfang an transparent, in welcher Phase welche Aufgaben auf die Kinder zukommen, welche Verhaltensregeln gelten und mit welchen Kindern Interaktionen stattfinden. Es wird angenommen, dass die durch die Lehrkraft vorgegebene Struktur diese möglicherweise neue Form des Kontaktes im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler legitimiert (vgl. Tab. 1; 4.). Die Struktur soll darüber hinaus freie Kapazität schaffen, um der Herausforderung, mit wenig bekannten Kindern zusammenzuarbeiten, positiv zu begegnen und als sozialen Lernerfolg zu nutzen.

Erinnerungskarte „Gemeinsame Frage“

Ziel: Wir kennen die Ideen **Das brauchen wir:** –

Stammgruppe

1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich

2. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

Mein Partner und ich

3. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.
4. Wir stellen uns die Ideen vor.
5. Wir fragen uns, wenn wir etwas nicht verstehen.

Stammgruppe

6. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.
7. Das Kind stellt die Idee von seinem Partner vor.

Abb. 4 Erinnerungskarten können im Rahmen der IKL-Einheiten die Abläufe für Schülerinnen und Schüler transparenter gestalten und Abläufe erleichtern.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Diese Sicherheit durch den wiederkehrenden Ablauf kann insbesondere in der Anfangsphase durch Unterstützungsmaterialen erweitert werden.

Die zunächst möglicherweise als komplex erlebte Aufgabenstellung kann für die Schülerinnen und Schüler beispielsweise durch Erinnerungskarten oder andere Hinweismaterialien aufgefangen werden. In Abbildung 4 findet sich eine exemplarische Erinnerungskarte, die im Rahmen einer IKL-Einheit eingesetzt werden könnte. Hier finden sich in kindgerechter Sprache konkrete Handlungshinweise für die einzelnen Phasen. Unter der Voraussetzung, dass jede Stammgruppe Zugriff auf dieses Unterstützungsmaterial hat, wird über die Transparenz der Situation auch Sicherheit für die Kinder geschaffen, die sich in dem möglicherweise neuen Aufgabenformat unwohl fühlen.

Die Erinnerungskarten sind universell und unabhängig vom Aufgabeninhalt anwendbar und gleichen damit dem Grundprinzip der IKL-Methode. Die Unterstützung durch Hinweismaterial erhöht zudem die Wahrscheinlichkeit, dass die geplanten Phasen auch tatsächlich umgesetzt werden können, da die Transparenz zu einer höheren Durchführungssicherheit aufseiten der Schülerinnen und Schüler führt.

4.4 Praktische Umsetzung

Für die praktische Durchführung der IKL-Methode ist eine hochfrequente Umsetzung, deren Dauer von dem gewählten Design und vom gewählten Inhalt abhängt, empfehlenswert. Eine hochfrequente Durchführung (z. B. täglich) unterstützt eine Ritualisierung und führt dazu, dass sich der zusätzliche zeitliche Aufwand, den die Implementation einer neuen Methode im Unterricht in der Regel mit sich bringt, reduziert.

Für die Gruppenzusammensetzung der Wochenstammgruppen greift die IKL-Methode auf das Zufallsprinzip zurück. Brüning und Saum (2017) berichten in ihrer Handreichung für Lehrkräfte zum Kooperativen Lernen, dass eine Zufallszusammensetzung in der Regel von allen Schülerinnen und Schülern nach einer gewissen Eingewöhnung akzeptiert und als gerecht empfunden wird. Darüber hinaus bietet die Zusammensetzung nach dem Zufall den Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler womöglich in ungewohnten Gruppenkonstellationen zusammenarbeiten. Neue Kontakterfahrungen werden somit maximiert, da Gruppen ohne den Einfluss der Lehrkraft entstehen. Die bewusste Vernachlässigung des Leistungsfokus macht eine Aufteilung beispielsweise nach Leistungsheterogenität oder -homogenität obsolet. Webster und Blatchford (2015) konnten beobachten, dass Kinder, die aufgrund eines Förderbedarfs ohnehin schon Probleme hatten, als Teil der Klassengemeinschaft akzeptiert zu werden, zusätzlich auch häufig räumlich von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden durch isolierte Arbeitsplätze getrennt waren. Eine zufällige Gruppenzuweisung und eine Gruppenorganisation per se wirken somit einer häufig zu beobachtenden räumlichen Isolierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entgegen (ebd.).

Grundsätzlich ist es denkbar, dass die IKL-Methode in jedem Unterrichtsfach zum Einsatz kommt. Darüber hinaus kann es sich anbieten, diese Methode einzusetzen, wenn außerunterrichtliche Inhalte (z. B. ein Ausflug) geplant werden sollen.

Für die Durchführung wurde im Rahmen des SOZIUS-Projektes ein Methodenkoffer entwickelt, der den Einstieg in die IKL-Einheiten erleichtern soll. Er enthält acht verschiedene Möglichkeiten der Transformation in den IKL-Fünfschritt. Diese verstehen sich nicht als exklusiv einzige Möglichkeit, den Fünfschritt umzusetzen, sollen aber die Adaption und Nutzbarkeit für verschiedene Unterrichtssituationen erleichtern. Auch wenn die Grundstruktur parallel bleibt, gibt es hier insbesondere im Rahmen der Phase *Austausch* unterschiedliche Gestal-

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

tungsideen. So können für die Sammlung von Argumenten, die Aktivierung von Vorwissen, das Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, aber auch die Arbeit an einem Arbeitsblatt verschiedene Formate genutzt werden. Dies soll den Transfer auf eigene Arbeitsmaterialien erleichtern. Darüber hinaus finden sich in dem Methodenkoffer Materialien zur Umsetzung im Primarbereich. Über die konkreten IKL-Formate hinaus finden sich dementsprechend zum einen Anregungen zur Modifikation und Differenzierung als auch Piktogrammvorlagen zur Erleichterung der Phaseneinhaltung, Erinnerungskarten für die einzelnen Phasen, Materialien für die Gestaltung der Phase *Selbstoffenbarung* sowie Gestaltungsideen für Wochenstammgruppen und beispielhafte beziehungsförderliche Übungen, die zu Beginn jeder neuen Zusammensetzung von Wochenstammgruppen in der Klasse gespielt werden können.

5 Diskussion

Vor dem Hintergrund, dass einige Kinder in ihren Klassenverbänden von einem erhöhten Risiko für soziale Ausgrenzung betroffen sind (Avramidis et al., 2018; Henke et al., 2017; Huber, 2009 b; Krull et al., 2014; Schwab, 2016), bietet die vorgestellte Methode eine Möglichkeit zur Reduktion und Überwindung von Vorurteilen und damit zur Überwindung von Ausgrenzungsprozessen. Die IKL-Methode greift die ersten Befunde von Garrote et al. (2017) sowie in einer Überblicksarbeit gefundene Evidenzen von Weber und Huber (2020) zur Förderung der sozialen Integration mithilfe des Kooperativen Lernens für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf. Sie knüpft damit an die ursprüngliche Konzeption des Kooperativen Lernens als Instrument zur Überwindung sozialer Distanzen an (Johnson & Johnson, 1994). Mithilfe des vorgestellten Fünfschrittes und des Wochenstammgruppenprinzips wird die Einhaltung der kontaktförderlichen Bedingungen (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) bewusst fokussiert und kommt damit der Forderung von Piercy et al. (2002) nach Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen nach. Darüber hinaus wird mittels der IKL-Methode eine Vollständigkeit der Kriterien angestrebt und berücksichtigt damit die Gefahr, einen kontraproduktiven Effekt auszulösen, den ein Kontakt haben kann, wenn nicht ausreichend kontaktförderliche Bedingungen eingebunden werden (Piercy et al., 2002). Pettigrew et al. (2011) deuten zwar an, dass nicht sämtliche kontaktförderlichen Bedingungen für einen positiven Effekt zwingend erfüllt sein müssen, jedoch scheint es von Vorteil zu sein, wenn diese Bedingungen möglichst vollständig angestrebt werden.

IKL wurde gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt. Die Methode setzt an den ohnehin schon bestehenden Materialressourcen der Lehrkräfte an und fordert keine neue Unterrichtsentwicklung, sondern kommt mit Änderungen in der Struktur von Aufgabenstellungen aus. Das Kooperative Lernen ist häufig bereits im Wissensrepertoire der Lehrkräfte enthalten (Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018). Damit ist die IKL-Methode mit ihrem Fünfschritt, der dem *Think-Pair-Share*-Ansatz des Kooperativen Lernens ähnelt, anschlussfähig an bereits bestehende Unterrichtskompetenzen.

5.1 Grenzen und Herausforderungen der IKL-Methode

Auch wenn die IKL-Methode als theoretisch fundiert gelten kann, stehen empirische Belege zur Wirksamkeit in Bezug auf die Förderung sozialer Integration noch aus. Unabhängig von der empirischen Evaluation kann die IKL-Methode in der Unterrichtspraxis zu Herausforderungen führen. Es ist zu erwarten, dass die Einführung der IKL-Methode, wie jede neu eingeführte Unterrichtsmethode, zu Beginn zu einem erhöhten Zeitaufwand in der Unterrichtsvorbereitung, aber auch in den Unterrichtsabläufen führen kann. Darüber hinaus ist damit zu rechnen, dass die Schülerinnen und Schüler

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

eine gewisse Eingewöhnungszeit sowohl für das neue Aufgabenformat als auch für die möglicherweise neue Zusammenarbeit in Gruppen benötigen (Becker & Ewering, 2021). Gerade im Primarbereich gilt es, diese Form der Kooperation schrittweise einzuführen und das Aufgabenformat für alle Schülerinnen und Schüler so zu gestalten, dass Erfolgserlebnisse gesichert werden. In diesem Zuge kann betont werden, dass eine Binnendifferenzierung nach Leistungsstand im Rahmen von IKL denkbar ist. Einige Modifikationsbeispiele finden sich in dem bereitgestellten Methodenkoffer. Das soziale Lernen und die soziale Integration stehen im Fokus des IKL. Auch wenn Lerninhalte geübt und erlernt werden, könnten Aufgabenstellungen, die explizit den Leistungszuwachs ins Zentrum stellen, möglicherweise problematisch für den integrationsförderlichen Charakter der IKL-Methode sein. In Leistungssituationen wird ein statusgleicher Austausch zwischen den Interaktionspartnern und -partnerinnen gerade in leistungsheterogenen Lerngruppen erschwert und Integrationseffekte könnten ausbleiben. Auch wenn in leistungsheterogenen Austauschphasen keine absolute Statusgleichheit zu erwarten ist, schafft die Struktur von IKL mithilfe der Phase *Denken* eine Möglichkeit, einen statusgleicheren Austausch zu gestalten, als er ohne vorausgehende *Denken*-Phase möglich wäre. Grundsätzlich ist es möglich, innerhalb der Aufgabenstellung Materialien unterschiedlicher Schwierigkeit anzubieten. Auf diese Weise könnte jedes Kind gemäß seinen Fähigkeiten am selben Inhalt arbeiten. In diesem Zuge ist es auch denkbar, einzelnen Kindern mehr Unterstützungsmaterialien für eine Erarbeitung in der Phase *Denken* zukommen zu lassen.

Eine weitere Herausforderung, die in der Praxis aufkommen könnte, ist der Umgang mit problembehafteten Gruppenkonstellationen. Auch wenn eine zufällige Gruppenzusammensetzung zunächst viele Vorteile mit sich bringt, ist es nicht notwendig, an einer vollständig zufälligen Zusammensetzung festzuhalten. Für eine konfliktfreiere Umsetzung von IKL – insbesondere in der Einführungsphase – ist es möglich, die Gruppenzusammensetzung nachträglich zu modifizieren, um dieser Herausforderung zu begegnen.

5.2 Ausblick

Für die Zukunft steht eine empirische Absicherung der IKL-Methode noch aus. Im Zuge der Evaluation im Rahmen des SOZIUS-Projekts sollen die Entwicklung des Klassenklimas, der sozialen Integration, aber auch der Kontaktquantität und -qualität überprüft werden. Insbesondere für die Erfassung der Kontaktmuster im Sinne der Quantität und Qualität sollte in diesem Fall auf die subjektive Bewertung der Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen werden. Ob ein Kontakt tatsächlich positiv und gewinnbringend wahrgenommen wird, kann letztendlich nur das Kind selbst bewerten. Um die unmittelbaren Effekte der einzelnen IKL-Einheiten auf die subjektive Kontaktqualität im Verlauf bewerten zu können, bietet sich eine hochfrequente Kontakterhebung an. Diese ist im Rahmen des SOZIUS-Projektes angelegt. Zusätzlich ist eine soziale Netzwerkanalyse mithilfe soziometrischer Verfahren, wie sie Moreno (1974) vorschlägt, implementiert. Auf diesem Wege können die Veränderungen der sozialen Situation für ausgegrenzte Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in der Hierarchie der Klassengemeinschaft abgebildet werden.

Über die wissenschaftliche Evaluation hinaus sollte die Handhabbarkeit für Lehrkräfte gegebenenfalls weiterentwickelt werden. Obwohl die IKL-Methode in Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickelt wurde, sollen der Transfer von eigenen Materialien in die IKL-Struktur noch zunehmend erleichtert und bestehende Ressourcen aus der Schulpraxis dabei so gut wie möglich berücksichtigt werden.

Sämtliches bereits bestehende Material ist unter www.sozius-projekt.de **frei zugänglich.**

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Literatur

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie*. 8., aktualisierte Aufl. Hallbergmoos: Pearson.

Avramidis, E., Avgeri, G. & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33* (2), 221 – 234. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779

Baumeister, R. F., Twenge, J. M. & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology, 83* (4), 817 – 827. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.817

Becker, B. & Ewering, T. (2021). *Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität. Aktivierende Klassenführung für Inklusion und Gemeinsames Lernen*. Weinheim: Beltz.

Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

Brüning, L. & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. 11. überarb. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

Carter, E. W. & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30* (4), 179 – 193. https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.179

Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 33* (3 – 4), 207 – 221. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244

DeWall, C. N. & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection. *Current Directions in Psychological Science, 20* (4), 256 – 260. https://doi.org/10.1177/0963721411417545

Eisenberger, N. I. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science, 302* (5643), 290 – 292. https://doi.org/10.1126/science.1089134

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., van Acker, R., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41* (1), 5 – 14. https://doi.org/10.1177/0022219407310993

Ewald, T. & Huber, C. (2017). Kooperatives Lernen und soziale Akzeptanz?! Wie das Konzept des kooperativen Lernens durch die Kontakthypothese geschärft werden könnte. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule,* 66 – 81. Stuttgart: Kohlhammer.

Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review, 20,* 12 – 23. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001

Gasteiger Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung, 27* (1), 2 – 14.

Green, N. & Green, K. (2011). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. 6. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Gunnarsdottir, T., Njardvik, U., Olafsdottir, A. S., Craighead, L. W. & Bjarnason, R. (2012). Teasing and social rejection among obese children enrolling in family-based behavioural treatment: Effects on psychological adjustment and academic competencies. *International Journal of Obesity, 36,* 35 – 44. https://doi.org/10.1038/ijo.2011.181

Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsch, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31* (2), 111 – 123. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196

Huber, C. (2009 a). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 60* (7), 242 – 248.

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Huber, C. (2009 b). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik, 23*(2), 170–190.

Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 88*(1), 27–43. http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art06d

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional Children, 47*(2), 90–98.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1982). The effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *The Journal of Social Psychology, 118*(2), 257–268. https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9922805

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, 53*(1), 5–54. https://doi.org/10.3102/00346543053001005

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1984). Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students: The effects of cooperative and individualistic instruction. *The Journal of Social Psychology, 122*(2), 257–267.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Johnson Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition. Theory and Research.* 2nd printing. Edina, Minn.: Interaction Book Co.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning.* 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone. Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education, 22*(1), 95–105. https://doi.org/10.1080/0218879020220110

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group. A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H. & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education, 57*(1), 59–75. https://doi.org/10.1080/10349120903537905

Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik, 9*(3), 277–295.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(1), 59–75.

Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen.* Münster: Waxmann.

Lemmer, G. & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology, 45*(2), 152–168. https://doi.org/10.1002/ejsp.2079

Mesch, D., Lew, M., Johnson, D.W. & Johnson, R. (1986). Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *The Journal of Psychology, 120*(4), 323–334. https://doi.org/10.1080/00223980.1986.9712630

Moreno, J.L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft.* 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 65–85.

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*(6), 922–934. https://doi.org/10.1002/ejsp.504

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advantages in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35* (3), 271 – 280. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001

Piercy, M., Wilton, K. & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal of Mental Retardation, 107* (5), 352 – 360. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2

Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students. A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 95* (2), 240 – 257. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development, 29* (4), 323– 335. https://doi.org/10.1080/01650250544000107

Scheepstra, A. J. M., Nakken, H. & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates. The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14* (3), 212 – 220. https://doi.org/10.1080/0885625990140303

Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30* (4), 227 – 236. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187

Schwab, S., Huber, C. & Gebhardt, M. (2015). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology, 36* (8), 1501 – 1515. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924

Slavin, R. E. (1991). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice.* Boston: Allyn and Bacon.

Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2005). Intergroup relations program evaluation. In J. F. Dovidio, L. A. Rudman & P. S. Glick (Eds.), *On the Nature of Prejudice. Fifty Years After Allport,* 429 – 446. Malden, MA: Blackwell Pub. https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch26

Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school. Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal, 32* (2), 321 – 351. https://doi.org/10.3102/00028312032002321

Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J. & Biglan, A. (2020). Mediators of effects of cooperative learning on prosocial behavior in middle school. *International Journal of Applied Positive Psychology, 5,* 37 – 52. https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8

Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21,* 159 – 176. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0

Weber, S. & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik, 12* (4), 257 – 278.

Weber, S., Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* 1 – 10. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316

Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal, 41* (2), 324 – 342. https://doi.org/10.1002/berj.3144

Weidner, M. (2012). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch.* 7. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Anschriften der Autorinnen und des Autors

Corinna Hank
Simone Weber
Prof. Dr. Christian Huber
Bergische Universität Wuppertal
School of Education,
Institut für Bildungsforschung
Gaußstraße 20
D-42119 Wuppertal
E-Mail: chank@uni-wuppertal.de
siweber@uni-wuppertal.de
chuber@uni-wuppertal.de

PDF bereitgestellt von Reinhardt e-Journals | © 2024 by Ernst Reinhardt Verlag
Persönliche Kopie. Zugriff am 27.04.2024
Alle Rechte vorbehalten. www.reinhardt-verlag.de