

# Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von  
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 2

Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach,  
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

# Qualifizierung für Inklusion

Grundschule



Waxmann 2022  
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 2**

Print-ISBN 978-3-8309-4513-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9513-5

<https://doi.org/10.31244/9783830995135>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



## Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung (SOZIUS)

### Zusammenfassung

Im Zuge des Projektes Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule (SOZIUS) wurde eine integrationsförderliche Variante des Kooperativen Lernens (IKL) für die Primarstufe entwickelt. Als kooperative Grundstruktur wurde ein Fünfschritt erarbeitet, der die Basiskriterien des Kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1994) und die kontaktförderlichen Bedingungen der *intergroup contact theory* (Allport, 1954) beinhaltet. Es wurde eine längsschnittliche Interventionsstudie mit Wartekontrollgruppendesign durchgeführt. Es nahmen  $N = 889$  Schüler:innen (48 % weiblich) aus  $N = 39$  Klassen, die sich auf  $N = 8$  Schulen verteilen, an dem Projekt teil. In der Interventionsgruppe erhielten die Lehrkräfte eine zweitägige Fortbildung, bevor sie über einen Zeitraum von vier Wochen täglich eine Einheit des IKL durchführten. Insgesamt wurde der Interventionszeitraum durch vier Erhebungen begleitet. Erste deskriptive Befunde in Bezug auf das Klassenklima und die soziale Integration können den erwarteten Effekt noch nicht nachweisen. Um der genesteten Datenstruktur gerecht zu werden, sollen in einem weiteren Schritt Mehrebenenregressionsanalysen berechnet werden. Das erarbeitete IKL Konzept sowie weitere Informationen werden auf der Projekthomepage ([www.sozius-projekt.de](http://www.sozius-projekt.de)) kostenfrei zur Verfügung gestellt.

*Schlüsselworte:* Soziale Integration, Kooperatives Lernen, Kontakthypothese, Primarbereich

### Abstract

The SOZIUS project aimed to develop a variation of cooperative learning that focuses on integrating socially excluded children in class. A basic structure for cooperative learning was influenced by the components of the *learning together approach* by Johnson and Johnson (1994) and the aspects of the *intergroup contact theory* (Allport, 1954). A longitudinal intervention study with a waiting control group was conducted. The sample size consisted of  $N = 889$  students (48% female) from  $N = 39$  classes, distributed over  $N = 8$  schools. The teachers of the intervention group received a two-day training before conducting one unit a day of the adapted cooperative learning over the course of four weeks. The intervention period was monitored by surveys at four elicitation points. First results do not support the effectiveness yet. To take the nested data into account, multilevel analysis is necessary and planned. The material developed as part of this project can be accessed for free via [www.sozius-projekt.de](http://www.sozius-projekt.de).

*Keywords:* social integration, cooperative learning, intergroup contact theory, primary school

## 1. Ziel des Projektes

### 1.1 Theoretische Hintergründe zu den Professionalisierungserfordernissen

Ziel des Projektes „Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule“ (SOZIUS)<sup>1</sup> ist es, eine Intervention zur Förderung der sozialen Position ausgegrenzter Schüler:innen zu entwickeln, die im regulären Unterricht durch die Lehrkraft umgesetzt werden kann.

Jedes Kind und jeder Mensch hat ein Bedürfnis danach, von seinen Mitmenschen akzeptiert zu werden (DeWall & Bushman, 2011). Dennoch gibt es in sozialen Gruppen immer wieder Kinder, die Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung machen (Henke et al., 2017; Krawinkel, Südkamp, Lange & Tröster, 2017; Weber, Nicolay & Huber, i.E.). Zu diesen Risikofaktoren für soziale Ausgrenzung gehören sowohl sonderpädagogische Förderbedarfe (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Schwab, 2016) als auch Lern- und Entwicklungsstörungen (Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018). Vor dem Hintergrund, dass soziale Ausgrenzungserfahrung mit einem erhöhten Risiko für Depressionen und Ängste assoziiert sind (DeWall & Bushman, 2011), wird die Notwendigkeit prophylaktischer und interventiver Maßnahmen deutlich. Der Kontext Schule bietet an dieser Stelle einen strukturierbaren Rahmen, der zum einen ein soziales Umfeld, aber auch eine Einflussnahme auf ein soziales Umfeld anbietet.

Das SOZIUS Projekt fußt auf den theoretischen Annahmen Allports (1954), der bereits in den 50er Jahren untersuchte, unter welchen Bedingungen Kontakt zwischen Individuen oder Gruppen zu einer Reduktion von Vorurteilen und damit auch sozialer Ausgrenzung führen kann. Allports (1954) *intergroup contact theory*, die im deutschen Sprachraum als Kontakthypothese bekannt ist, wurde zunehmend erweitert, sodass letztendlich eine Vielzahl von kontaktförderlichen Bedingungen identifiziert werden konnte, die die Reduktion von Vorurteilen erhöhen bzw. ermöglichen (Pettigrew & Tropp, 2006). Demnach muss ein Kontakt folgende Bedingungen für die Interaktionspartnerinnen und -partner erfüllen, um effektiv wirken zu können: Statusgleichheit, gemeinsames Ziel, positive Interdependenz, Legitimation durch eine Autorität, Qualität des Kontaktes, Selbstoffenbarung innerhalb eines Kontaktes, Länge des Kontaktes, Sicherheit und Raum für Kontakt. Der Kontext Schule bietet den legitimierenden Rahmen, in denen ein solcher Kontakt durch die Klassenlehrkraft mit gesteuert werden kann. Aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit einiger kontaktförderlicher Bedingungen zu den Basiskriterien des Kooperativen Lernens basiert das SOZIUS Projekt auf dem Ansatz des Kooperativen Lernens nach dem *learning together Ansatz* (Johnson & Johnson, 1994). Johnson und Johnson (1994) benennen folgende Basiskriterien: positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, unterstützende Interaktion, soziale Kompetenzen und Prozessevaluation. Garrote, Sermier Dessemontet und Moser Opitz (2017) heben das Kooperative Lernen als eine Möglichkeit hervor, soziale Integrationsprozesse zu fördern, während Weber und Huber (2020) darauf hinweisen, dass eine Berücksichtigung der kontaktförderlichen

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1739 gefördert.

Bedingungen im kooperativen Lernen die Förderung sozialer Integration für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf erleichtern kann. SOZIUS nimmt die Entwicklung eines Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL) in den Fokus, das die kontaktförderlichen Bedingungen berücksichtigt und somit eine Reduktion von Ausgrenzungsprozessen im Klassenverband wahrscheinlicher macht.

## 1.2 Zielsetzung in Bezug auf Aus-, Fort- und Weiterbildung

Insbesondere im Kontext inklusiver Beschulung soll den Lehrkräften ein Instrument an die Hand gegeben werden, das es ihnen ermöglicht, soziale Integration (nicht nur von Risikoschüler:innen innerhalb der Klassengemeinschaft zu fördern. Da Kooperatives Lernen ein zuverlässiger Bestandteil im Methodenrepertoire von Lehrkräften darstellt (Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018), können Lehrkräfte bei der Nutzung von IKL auf ökonomische Weise an bereits erworbenen Kompetenzen anschließen. Piercy, Wilton und Townsend (2002) empfehlen, dass im Kooperativen Lernen möglichst viele kontaktförderliche Bedingungen abgedeckt werden sollten, sodass eine Fortbildung zu einer entsprechenden Umsetzung im IKL notwendig wird. Ein inhaltliches Verständnis für die Methode und die geforderte Struktur sollte vor dem Hintergrund, dass es bereits im Rahmen des regulären Kooperativen Lernens ein uneinheitliches Verständnis der Basiskriterien gibt, thematisiert werden. So konnten Antil, Jenkins, Wayne und Vadasy (1998) zeigen, dass viele Lehrkräfte berichten, Kooperatives Lernen durchzuführen, jedoch die Basiskriterien des Kooperativen Lernens häufig nicht vollständig berücksichtigen. In den Fortbildungen lernen die Lehrkräfte IKL nicht als neue Methode, sondern als einen vertrauten Unterrichtsansatz mit neuem Mantel kennen, der den Einbezug kontaktförderlicher Bedingungen wahrscheinlicher macht. Mit der Umsetzung von IKL wirken die fortgebildeten Lehrkräfte als Moderatorinnen und Moderatoren, die mit der Umsetzung der vorgestellten Methode die Schüler:innen auf einer breiteren Ebene erreichen.

## 1.3 Spezifische Frage/spezifisches Thema des Projektes

Für die Methode des IKL ergeben sich für das SOZIUS Projekt folgende Fragestellungen:

F1: Führt der Einsatz von IKL zu einer Erhöhung der optimalen Sozialkontakte?

Wir gehen davon aus, dass die Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen in IKL dazu führt, dass Schüler:innen den Kontakt untereinander zunehmend positiver wahrnehmen.

F2: Führt der Einsatz von IKL zu einer Verbesserung des Klassenklimas?

Die Strukturierung der Kontaktsituation und ein selbstverständlicher Kontakt untereinander sollten das Klassenklima verbessern.

F3: Führt der Einsatz von IKL zu einer Verbesserung der sozialen Integration ausgegrenzter Schüler:innen?

Ausgegrenzte Schüler:innen sollten durch die verbesserten Kontakterfahrungen weniger von ihren Mitschüler:innen abgelehnt und zunehmend angenommen werden.

F4: Führt der Einsatz von IKL zu einer Verbesserung der Einstellung gegenüber Schüler:innen mit Förderbedarf?

Die Reduktion von Vorurteilen gemäß der *intergroup contact theory* (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) sollte die Einstellungen gegenüber Kindern mit Förderbedarf verbessern.

## 2. Grundlagen der Produkte/Materialien/Konzepte/Strategien

Die Wirksamkeit der IKL-Methode wurde mithilfe eines Wartekontrollgruppendesigns überprüft. In der Interventionsgruppe (IG) erhielten die Lehrkräfte eine zweitägige Fortbildung bevor sie über einen Zeitraum von vier Wochen täglich eine Einheit des IKL durchführten. Die Lehrkräfte der Kontrollgruppe (KG) erhielten die Fortbildung im Anschluss an den Interventionszeitraum. Insgesamt wurde der Interventionszeitraum durch vier Erhebungen begleitet, von denen der erste vor den Fortbildungen für die Lehrkräfte der Interventionsgruppe, einer unmittelbar vor der Intervention, einer nach der Intervention und einer zwei Monate nach der Intervention angesetzt war.

Es nahmen insgesamt  $N = 889$  Schüler:innen (48 % weiblich) aus  $N = 39$  Klassen, die sich auf  $N = 8$  Schulen verteilen, an dem Projekt teil. Von dieser Gesamtstichprobe waren  $N = 424$  Schüler:innen ( $N = 19$  Klassen;  $N = 3$  Schulen) auf die Interventionsgruppe aufgeteilt. Es handelt sich um Kinder der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe von Regelschulen im Primarbereich ( $M_{\text{Alter}} = 8.22$ ;  $SD = 0.99$ ). Zur Überprüfung der Fragestellungen wurden verschiedene Messinstrumente herangezogen.

**Klassenklima und subjektive soziale Integration:** Um das Klassenklima und die subjektiv wahrgenommene soziale Integration der Kinder zu untersuchen, wurde der FEES 3-4 von Rauer und Schuck (2003) eingesetzt. Die Kinder schätzten die angegebenen Konstrukte mithilfe von 21 Items auf einer vierstufigen Likertskala (*stimmt gar nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau*) ein.

**Soziale Integration:** Zur Erfassung der sozialen Hierarchien innerhalb der Klasse wurde ein soziometrisches Verfahren verwendet (Moreno, 1974). Mithilfe einer dreistufigen Ratingskala (*nicht gerne, egal und sehr gerne*) schätzten die Schüler:innen für alle Kinder ein, wie gerne sie mit dem jeweiligen Kind an einer Schulaufgabe arbeiten möchten, sowie wie gerne sie mit diesen Kindern in der Pause spielen wollen.

**Optimale Sozialkontakte:** Die Qualität und Quantität der Sozialkontakte wurden hochfrequent mithilfe einer App erhoben. Dazu bewerteten die Schüler:innen zweimal täglich mit wem sie Kontakt hatten und als wie gut sie diesen Kontakt empfunden haben. Die Einschätzung wurde mithilfe einer elfstufigen Skala erfasst. Eine

Messung fand nach einer großen Pause statt, eine weitere nach einer Unterrichtsstunde (KG) bzw. einer IKL Einheit (IG). Auf diese Weise soll die Kontaktentwicklung im Rahmen von IKL engmaschig ermittelt werden.

**Einstellung gegenüber Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf:** Um eine Veränderung der Einstellung gegenüber Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf überprüfen zu können, wurde die CATCH-Skala herangezogen. Diese erfasst vignettenbasiert die Einstellungen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (Schwab, 2015).

### 3. Erste empirische Befunde

Da das SOZIUS Projekt insbesondere Kinder in den Fokus nimmt, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, werden für die Überprüfung der Wirksamkeit von IKL auf die soziale Integration insbesondere die Kinder in den Fokus gerückt, die Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung machen. Für eine entsprechende Klassifikation wurde die Einordnung nach Coie und Dodge (1988) herangezogen, die auch von (Kulawiak & Wilbert, 2015) in ihrer Nutzbarkeit bestätigt wurde. Dementsprechend wurden die teilnehmenden Kinder anhand der soziometrischen Erfassungen in zwei Gruppen unterteilt: unbeliebte bzw. ausgegrenzte Kinder und nicht unbeliebte Kinder, die als beliebt, kontrovers oder gleichgültig wahrgenommen werden. Nach dieser Einteilung finden sich  $N = 168$  Kinder mit dem Status (1) unbeliebt und  $N = 643$  mit dem Status nicht-unbeliebt (0).

Bei einer ersten deskriptiven Betrachtung der Wirksamkeit von IKL auf das Klassenklima (siehe Abbildung 1) und die soziale Integration (siehe Abbildung 2) können weder für ausgegrenzte Kinder noch für nicht ausgegrenzte Kinder signifikante Ergebnisse abgeleitet werden (siehe Tabelle 1). Dabei wurde die Einschätzung der Schüler:innen zum Klassenklima zu einem Skalenmittelwert aggregiert, der aufgrund der zugrundeliegenden vierstufigen Likertskala zwischen 0 und 3 rangiert. Die soziale Integration wurde an dieser Stelle auf Basis der erhaltenen Ablehnungen abgebildet. Der Fokus liegt hier auf den erhaltenen Ablehnungen, da eine Reduktion der Ablehnungen zeitlich vor der Steigerung der Wahlen wahrnehmbar sein sollte. Eine Ablehnung entsteht durch die Bewertung eines anderen Kindes als *nicht gerne* auf die Frage, wie gerne es mit dem jeweiligen Klassenkameraden oder der jeweiligen Klassenkameradin gemeinsam an einer Schulaufgabe arbeiten möchte. Die erhaltenen Ablehnungen werden aufsummiert und durch die Anzahl möglicher Ablehnungen innerhalb der Klasse geteilt.



Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler, für das Klassenklima und die soziale Integration differenziert nach Interventionsgruppe (KG und IG) und Beliebtheitsstatus (1 = unbeliebt) dargestellt

		MZP1				MZP2				MZP3				MZP4			
		KG		IG		KG		IG		KG		IG		KG		IG	
Status		0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
KK	MW	2.13	2.03	2.24	2.12	2.13	1.95	2.18	2.11	2.14	1.93	2.19	2.06	2.19	2.07	2.23	2.13
	SD	.47	.51	.17	.15	.18	.17	.17	.16	.17	.15	.18	.17	.16	.16	.18	.19
	N	291	76	306	80	287	67	293	74	291	73	285	75	288	71	286	71
SI AB	MW	.34	.64	.28	.59	.32	.56	.28	.55	.32	.54	.27	.52	.33	.56	.27	.53
	SD	.14	.13	.17	.15	.18	.17	.17	.16	.17	.15	.18	.17	.16	.16	.18	.19
	N	247	61	245	63	247	61	245	63	247	61	245	63	247	61	245	63

Anmerkungen. KK = Klassenklima; SI AB = Soziale Integration, operationalisiert durch die Ablehnungen relativiert an den möglichen Ablehnungen

Den deskriptiven Ergebnissen, die in Tabelle 1 dargestellt werden, lässt sich entnehmen, dass das Klassenklima insgesamt über beide Gruppen hinweg eher hoch eingeschätzt wird und die angegebenen Werte zwischen 1.95 und 2.24 liegen. Ausgegrenzte Kinder scheinen das Klassenklima über den gesamten Verlauf als etwas schlechter wahrzunehmen als nicht ausgegrenzte Kinder. Darüber hinaus unterscheidet sich die Interventionsgruppe nicht durch einen günstigeren Verlauf von der Kontrollgruppe.

Auch für die soziale Integration kann aus den deskriptiven Ergebnissen kein Erfolg für die Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe abgeleitet werden. Zwar zeigt sich eine Reduktion der Ablehnungen für ausgegrenzte Kinder in der Interventionsgruppe von 59 % auf 53 %, in der Kontrollgruppe findet sich jedoch eine parallele Entwicklung von 64 % auf 56 % Ablehnungen. Eine graphische Darstellung der Ergebnisse findet sich in Abbildung 1 und Abbildung 2.

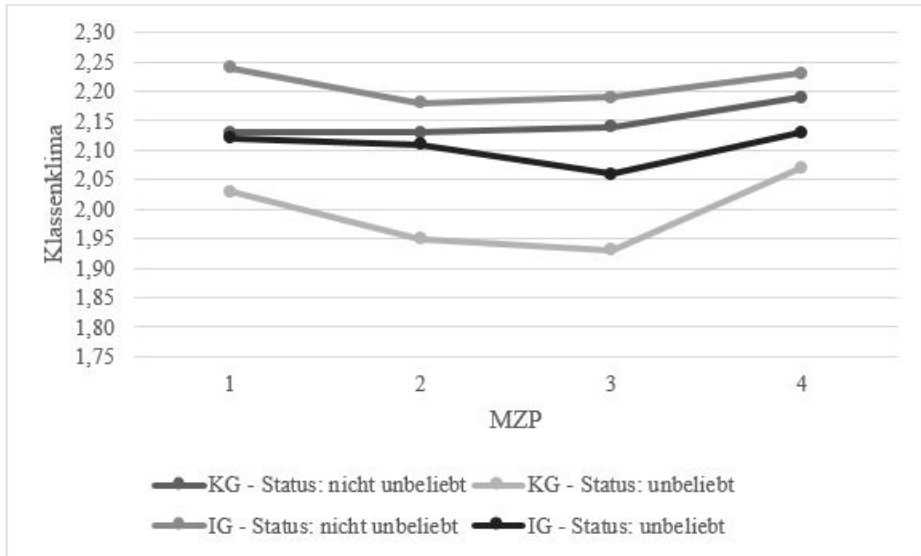


Abbildung 1: Darstellung des Mittelwertverlaufs für das durch die SuS eingeschätzte Klassenklima getrennt nach Interventions (IG) – und Kontrollgruppe (KG) sowie nach Status der Beliebtheit in der Klassengemeinschaft

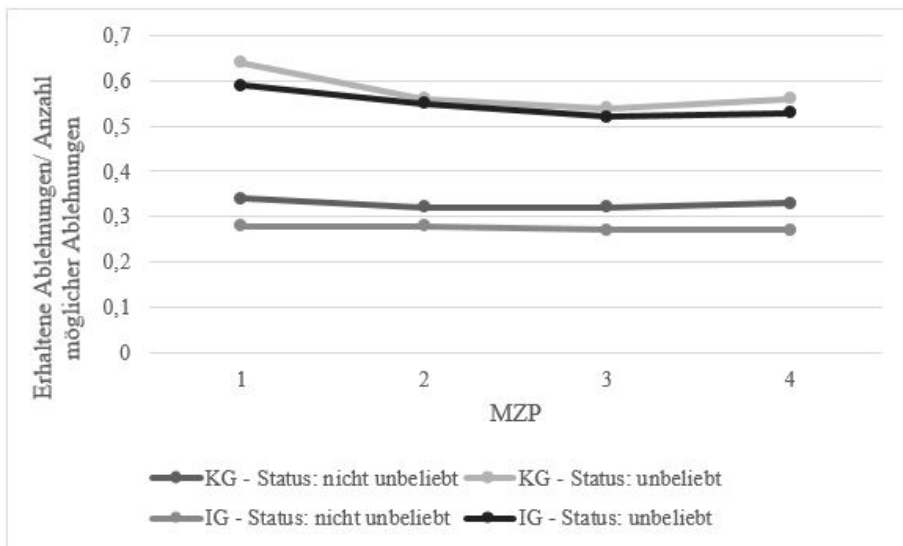


Abbildung 2: Darstellung des Verlaufs der erhaltenen Ablehnungen gemessen an der Zahl möglicher Ablehnungen für das getrennt nach Interventions (IG) – und Kontrollgruppe (KG) sowie nach Status der Beliebtheit in der Klassengemeinschaft

Aufgrund der genesteten Datenstruktur, die die Organisation der Stichprobe in Schulklassen mit sich bringt, ist für belastbarere Ergebnisse eine mehrbenenanalytische Auswertung notwendig und in Planung. Detaillierte Befunde zur Wirksamkeit werden auf der Homepage des Projektes ([www.sozius-projekt.de](http://www.sozius-projekt.de)) fortführend erweitert.

## 4. Vorstellung der Konzepte/Materialien/Produkte/Strategien

### 4.1 Wirkmodell des Projektes SOZIUS

Im Zuge des Projektes SOZIUS wird das Kooperative Lernen mit den kontaktförderlichen Bedingungen der *intergroup contact theory* (Allport, 1954; Aronson, Wilson & Akert, 2014; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008) verbunden. Abbildung 3 stellt eine vereinfachte Form des Wirkmodells aus dem Projekt SOZIUS dar.

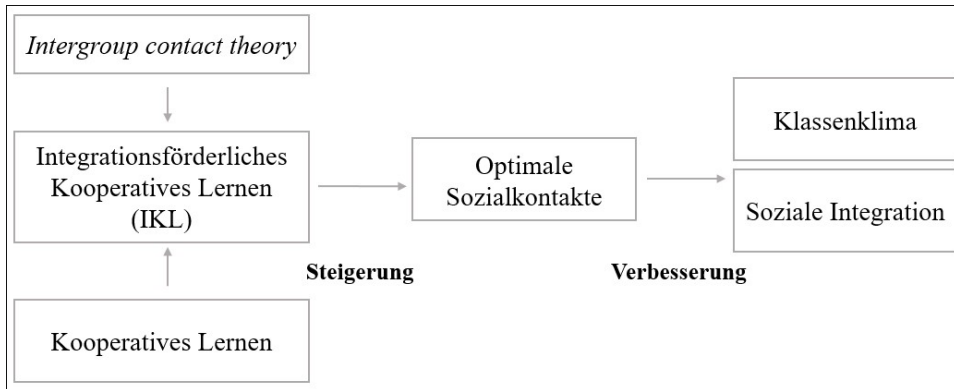


Abbildung 3: Vereinfachte Darstellung des Wirkmodells aus dem Projekt SOZIUS

Es wird angenommen, dass durch die Umsetzung von IKL eine Vielzahl optimaler Sozialkontakte zwischen Schüler:innen generiert wird. Diese Erhöhung der optimalen Sozialkontakte soll weiter zu einer Verbesserung des Klassenklimas und zu einer Verbesserung der sozialen Integration beitragen.

### 4.2 Übertragung des Konzepts IKL in die schulische Praxis

**Fünfschritt.** Die konkrete Umsetzung des IKL Konzepts in der Schule erfolgte durch einen wiederkehrenden Fünfschritt. Eine schematische Darstellung des Fünfschritts findet sich in Abbildung 4.

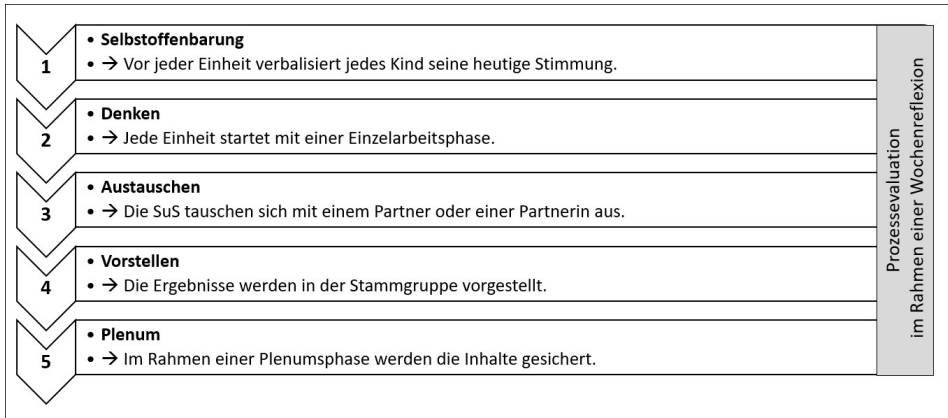


Abbildung 4: Schematische Darstellung des Fünfschritts im Projekt SOZIUS

Der Fünfschritt des Projektes SOZIUS orientiert sich an dem Grundgerüst *Denken – Austauschen – Vorstellen* (engl. *Think – Pair – Share*) nach Brüning und Saum (2017). Unter Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen der *intergroup contact theory* wurde das bereits bestehende Grundgerüst durch die Hinzunahme der Schritte Selbstoffenbarung (1) und Plenum (5) zu einem Fünfschritt erweitert. Jede IKL-Einheit beinhaltet somit den Fünfschritt Selbstoffenbarung, Denken, Austauschen, Vorstellen und Plenum. Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte dargestellt und der Einbezug der kontaktförderlichen Bedingungen exemplarisch erläutert werden.

*Selbstoffenbarung (1).* Jede IKL-Einheit beginnt mit einer Selbstoffenbarung. Unter Selbstoffenbarung wird ein Austausch über relevante persönliche Themen verstanden, die losgelöst von dem jeweiligen Unterrichtsinhalt gelagert sein können. Das Ziel dieser Phase besteht im SOZIUS-Projekt in einem kurzen Austausch der Schüler:innen einer Arbeitsgruppe über ihre derzeitige Stimmung. Durch das Wissen über die derzeitige Stimmung können Reaktionen der einzelnen Kinder besser eingeordnet werden. Durch diesen Einstieg in die kooperativen Lerngelegenheiten wird, wie der Name bereits vermuten lässt, die kontaktförderliche Bedingung *Selbstoffenbarung* realisiert. Darüber hinaus wird *Raum für Kontakt* geschaffen, was ebenfalls eine kontaktförderliche Bedingung darstellt.

*Denken (2).* Nach der Selbstoffenbarung findet durch die Phase Denken eine Einzelarbeitssituation statt, in der sich die Schüler:innen zunächst alleine mit der jeweiligen Aufgabe beschäftigen. Durch dieses Vorgehen lässt sich zum einen die kontaktförderliche Bedingung der *Statusgleichheit* umsetzen. Zum anderen wird das *gemeinsame Ziel* sichtbar, an dem die Gruppe kooperativ arbeitet und zu dem jedes Gruppenmitglied einen Beitrag leistet.

*Austauschen (3).* Der Phase Denken folgt stets die Phase des Austausches. Für diese Phase bilden sich Kleingruppen innerhalb der kooperativen Arbeitsgruppe (siehe Punkt Stammgruppenprinzip). Die Ideen und Lösungsvorschläge werden in dieser Phase gegenseitig vorgestellt und es können offene Fragen geklärt werden. Je

nach konkretem Arbeitsauftrag findet in dieser Phase z.B. eine Einigung auf eine gemeinsame Lösung statt. Aufgrund der vorhandenen *Statusgleichheit* sollen alle Schüler:innen etwas zur Lösung beitragen. Dieser Austausch im kleinen Rahmen ermöglicht zum einen die Partizipation aller Schüler:innen und berücksichtigt zum anderen die kontaktförderliche Bedingung *Sicherheit*. Zum anderen wird die kontaktförderliche Bedingung *Qualität* sichergestellt. Die Schüler:innen sollen erfahren, dass der Austausch mit den anderen Kindern gewinnbringend für sie ist und sie nur durch diesen Austausch das *gemeinsame Ziel* erreichen können.

*Vorstellen (4)*. In der Phase des Vorstellens wird zufällig ein Kind ausgewählt, welches die gemeinsame Lösung, die aus der vorherigen Phase resultiert, vorstellt. Durch diese zufällige Auswahl wird die kontaktförderliche Bedingung *positive Interdependenz* sichergestellt, da alle Kinder der Gruppe für die Ergebnisdarstellung verantwortlich sein könnten. Der vorherige Austausch war notwendig, um die gemeinsame Lösung in dieser Phase präsentieren zu können. Dadurch soll die *Qualität* des Kontakts in der Phase Austauschen erneut hervorgehoben werden.

*Plenum (5)*. Bis zu diesem Punkt finden die Interaktionen zwischen den Schüler:innenn ausschließlich innerhalb ihrer Stammgruppe statt. Zur Sicherstellung der Ergebnisse und einer gemeinsamen Diskussion findet die abschließende Phase des Fünfschritts im Plenum statt. Eine Partizipation sollte hier auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basieren.

**Stammgruppenprinzip.** Im Rahmen des Projektes SOZIUS wurden innerhalb der teilnehmenden Interventionsklassen Stammgruppen gebildet. Die Stammgruppen wurden zufällig zusammengesetzt, wobei eine möglichst hohe Varianz in der Gruppenzusammensetzung kontrolliert wurde. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass im Rahmen der vierwöchigen Interventionsphase möglichst viele unterschiedliche Kontakte zwischen allen Schüler:innen evoziert wurden. In Einzelfällen konnten Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung durch die Lehrkraft vorgenommen werden. Die Stammgruppen bestanden aus vier bis fünf Schüler:innen (je nach Klassengröße) und arbeiteten jeweils für eine Woche in dieser Konstellation zusammen. Sofern die Möglichkeit bestand, sollte die Sitzordnung in der Klasse mit dem wöchentlichen Stammgruppenwechsel gemeinsam variieren, sodass die Gruppenmitglieder an einem Tisch zusammensitzen. Für die Phase Austauschen (2) bildeten sich aus der Stammgruppe heraus Zweier- bzw. Dreiergruppen. Diese Zusammensetzung wurde durch die Lehrkraft vorgenommen und enthielt möglichst viele unterschiedliche Konstellationen innerhalb der Stammgruppe. Die Lehrkräfte stellten die Zusammensetzungen am jeweiligen Montag für die kommende Woche anhand einer Übersicht dar. Entsprechende Vorlagen wurden teilnehmenden Klassen zur Verfügung gestellt. Diese Übersicht wurde im Anschluss gut sichtbar in der Klasse platziert und war somit stets für alle Schüler:innen einsehbar. Durch dieses Vorgehen wurde zum einen die kontaktförderliche Bedingung *Legitimation durch eine Autorität* (in diesem Fall die Lehrkraft) sichergestellt. Des Weiteren wurde die kontaktförderliche Bedingung *Sicherheit* berücksichtigt, indem den Schüler:innen ein höchstmögliches Maß an Transparenz entgegengebracht wurde. Durch die Zusammensetzung durch die

Lehrkraft konnte zudem die *Länge* der jeweiligen Kontakte sichergestellt bzw. kontrolliert werden.

**Fortbildung der Lehrkräfte.** Die teilnehmenden Lehrkräfte des SOZIUS Projektes erhielten zur Vorbereitung auf das Projekt eine zweitägige Fortbildung. In diesem Rahmen lernten sie z. B. den Fünfschritt kennen. Gemeinsam mit den Lehrkräften wurden Unterrichtseinheiten geplant, um den Transfer in die Praxis zu erleichtern. Die Fortbildung war so konzipiert, dass die Lehrkräfte Arbeitsaufträge anhand des Fünfschritts in einer Stammgruppe erarbeiteten. Die elementaren Bestandteile des IKL-Konzeptes wurden somit nicht nur theoretisch besprochen, sondern eigenständig durchgeführt und erfahren.

**Praktische Umsetzung.** Um den Transfer in die Praxis nachhaltig sicherstellen zu können, wurde im Rahmen des Projektes SOZIUS das Rahmenkonzept IKL entwickelt, welches sich auf unterschiedliche Schulfächer und Jahrgangsstufen anwenden lässt. Bereits vorhandene Arbeitsmaterialien oder Ideen zu Unterrichtsinhalten können somit in IKL übertragen werden, wodurch eine Verknüpfung mit bereits bestehenden Ressourcen und Kenntnissen erfolgen kann. Das Ziel ist es, obligatorische und angedachte Interaktionen zwischen Schüler:innen innerhalb des regulären Unterrichts unter Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen zu modifizieren und somit soziale Integrationsprozesse zu unterstützen.

**Weiterführendes Material.** Um das IKL-Konzept in die schulische Praxis implementieren zu können, möchten wir an dieser Stelle auf Material zur eigenständigen Weiterbildung verweisen. Auf der Projekthomepage ([www.sozius-projekt.de](http://www.sozius-projekt.de)) wird das Projekt SOZIUS und die Methode des IKL vorgestellt und um die Ergebnisse der Evaluationsstudie sukzessiv erweitert. Interessierte Personen finden auf der Homepage zudem das Dokument Methodenkoffer. In diesem Dokument wird das IKL-Konzept detailliert vorgestellt. Um das Prinzip und den theoretischen und empirischen Rahmen des Konzepts gänzlich nachvollziehen zu können, möchten wir zudem auf unsere Publikation zum Konzept des integrationsförderlichen Kooperativen Lernens verweisen (Hank, Weber & Huber, 2022). In dem Methodenkoffer finden interessierte Leserinnen und Leser unterschiedliche Varianten des Fünfschritts für den praktischen Einsatz im schulischen Kontext. Darüber hinaus finden sich Hinweise zur Gruppenzusammensetzung sowie zur Einführung von IKL in die Schulklasse.

Für einen weiteren Einblick in das Kooperative Lernen möchten wir an dieser Stelle gerne auf die Literatur von Brüning und Saum (2015, 2017) verweisen. Ludger Brüning stand uns während der gesamten Projektphase beratend zur Seite und war somit maßgeblich an der Entwicklung des IKL-Konzeptes mitbeteiligt.

## 5. Erfahrungsberichte/Evaluationen zur Anwendung

Es war uns ein großes Anliegen, gemeinsam mit den Lehrkräften eine praxistaugliche Intervention zu entwickeln. Um dies sicherzustellen, wurden Rückmeldungen teilnehmender Personen eingeholt.

### 5.1 Rückmeldungen zu den Fortbildungen und weiteres Vorgehen

Teilnehmende Schulen erhielten eine zweitägige Fortbildung an ihrem Standort, die von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Projektes durchgeführt wurde. Die Fortbildungen wurden von den teilnehmenden Lehrkräften größtenteils als sehr gewinnbringend wahrgenommen. Besonders positiv hervorgehoben wurde hierbei die Möglichkeit der Selbsterfahrung, die durch den wiederkehrenden Einsatz des Fünfschritts innerhalb der Fortbildung sichergestellt wurde. Somit wurde das Konzept IKL nicht nur auf einer Metaebene besprochen, sondern durch die Lehrkräfte eigenständig erprobt. Im Gesamten wurden die Fortbildungen als praxisnah wahrgenommen, sodass ein Transfer in die Unterrichtspraxis ohne viel weitere Vorbereitung möglich erschien. Diese positiven Rückmeldungen bestärkten uns, das Konzept auch auf unsere Lehre im universitären Kontext zu übertragen und den Fünfschritt dort ebenfalls in die Lehre zu implementieren. Auch die Studierenden melden dies als positiv zurück.

### 5.2 Rückmeldungen zu dem Projekt und weiteres Vorgehen

In Bezug auf das Projekt holten wir sowohl Rückmeldungen der teilnehmenden Schüler:innen als auch der verantwortlichen Lehrkräfte ein. Im Gesamten wurde das Projekt als positiv wahrgenommen. In Bezug auf den Arbeitsaufwand der Begleitforschung meldeten einige Lehrkräfte zurück, dass dieser zu hoch gewesen sei. Hierbei gilt es zu bedenken, dass die Lehrkräfte neben der täglichen Umsetzung einer integrationsförderlichen kooperativen Lerneinheit auch für die tägliche Kontakterhebung der Schüler:innen verantwortlich waren. Dies führte insgesamt zu einer erhöhten Arbeitsbelastung. Es wurde der Vorschlag geäußert, flexiblere Vorgaben für den Einsatz der IKL-Einheiten zu definieren (z. B. zweimal wöchentlich anstatt täglich). Darüber hinaus meldeten uns die Lehrkräfte zurück, dass sie viele positive Erfahrungen gemacht hätten. Exemplarisch sei hier die zufällige Zusammensetzung der Stammgruppen genannt. Durch dieses Vorgehen, welches in vielen Klassen vorher nicht praktiziert wurde, haben sich neue Konstellationen gebildet, die die Lehrkräfte nach eigenen Angaben so wahrscheinlich nicht zusammengesetzt hätten. Die Lehrkräfte empfanden die Zusammenarbeit in den neuen Konstellationen als gewinnbringend. Die Schüler:innen meldeten uns ebenfalls zurück, dass sie die wechselnden Gruppenkonstellationen größtenteils positiv wahrgenommen hätten.

Äußerungen wie „Mein Partnerkind hat mir geholfen“ deuten darauf hin, dass die Qualität der evozierten Kontakte durch die Schüler:innen wahrgenommen wurde.

Derzeit werden die Daten des Projektes ausgewertet. In einem nächsten Schritt sollen diese in anonymisierter Form an die Schulen zurückgemeldet werden.

## 6. Konklusion/Ausblick

Die Auswertung des SOZIUS-Projektes ist komplex und vielschichtig und bedarf einer sorgfältigen Datenaufbereitung und methodischer Verfahren, die in der Lage sind, die genestete Datenstruktur in einem Längsschnittdesign zu analysieren. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen noch keine belastbaren Ergebnisse zur Wirksamkeit der IKL-Methode vor. Erste Erkenntnisse zeigen, dass die Implementationsgüte bei der Durchführung zwischen den Gruppen zum Teil erheblich variierte. Für die weitere Auswertung gilt es nun, Faktoren wie die Implementationsgüte, mit der die teilnehmenden Lehrkräfte IKL durchgeführt haben, in der Auswertung zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollten moderierende Faktoren wie die sozialen Kompetenzen der teilnehmenden Schüler:innen und die Vorerfahrungen sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen mit dem Kooperativen Lernen in die Untersuchung der Wirksamkeit mit einbezogen werden. In einem weiteren Schritt sollen daher Mehrebenenanalysen berechnet werden, um die genestete Struktur sowie mögliche Einflussvariablen ausreichend berücksichtigen zu können.

Über die wissenschaftliche Begleitung hinaus ergeben sich für die Unterrichtspraxis in der Schule einige Gedanken zu Adaptionmöglichkeiten.

Für den alltäglichen Unterricht außerhalb einer wissenschaftlichen Begleitung gibt es für die Praxis einen größeren Spielraum beispielsweise in Bezug auf die Frequenz der Umsetzung von IKL. Nichtsdestotrotz ist ein regelmäßiger und hochfrequenter Einsatz von IKL empfehlenswert, um von den unterstützenden Effekten des Ritualcharakters und der Übung profitieren zu können. Für die Gestaltung von IKL sollten sowohl die Vorerfahrung der durchführenden Lehrkraft als auch der teilnehmenden Schüler:innen berücksichtigt werden. So können geübte Klassen beispielsweise von einer vom Zufall determinierten Plenumsrunde zusätzlich profitieren. Eine andere Modifikationsmöglichkeit besteht in der Hinzunahme komplexerer kooperativer Methoden wie beispielsweise das Gruppenpuzzle (Borsch, 2010; Brüning & Saum, 2017). Bei einer erweiterten Umsetzung von IKL sollte im Prozess reflektiert werden, ob der Fokus der Einheiten nach wie vor auf der Förderung sozialer Prozesse beruht oder ob der Leistungszuwachs, wie er beispielsweise durch Slavin, Leavey und Madden (1984) oder Borsch (2010) bestätigt wurde, ins Zentrum der Aufgabenstellungen gerückt ist.



## Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice* (Unabridged, 25<sup>th</sup> anniversary ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K. & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative Learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35(3), 419–454. <https://org.doi/10.3102/00028312035003419>
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie* (Always learning, 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://org.doi/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Brüning, L. & Saum, T. (2015). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung – Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung* (5. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Brüning, L. & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (11., überarbeitete Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829. <https://org.doi/10.2307/1130578>
- DeWall, C. N. & Bushman, B. J. (2011). Social acceptance and rejection. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 256–260. <https://org.doi/10.1177/0963721411417545>
- 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://org.doi/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.
- Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2022). Fachbeitrag: Potenziale des Kooperativen Lernens. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (1), 1–17. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntschi, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://org.doi/10.1024/1010-0652/a000196>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (4. Aufl.). Boston u. a.: Allyn and Bacon.
- 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.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 241–257.
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- 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://org.doi/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://org.doi/10.1002/ejsp.504>
- 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.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(4), 177–187. <https://org.doi/10.1026/0049-8637/a000134>
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mitundohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 227–236. <https://org.doi/10.1024/1010-0652/a000187>
- Slavin, R. E., Leavey, M. & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviors. *The Elementary School Journal*, 84(4), 408–422.
- Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 159–176. <https://org.doi/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. (im Erscheinen). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://org.doi/10.1024/1010-0652/a000316>