

Soziale Unsicherheit und soziale Kontakte in der Grundschule

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr.‘in phil.)

am Institut für Bildungsforschung in der School of Education der

Bergischen Universität Wuppertal

nach der Promotionsordnung vom 17.11.2017

vorgelegt von

Simone Weber

geboren in Düsseldorf

Düsseldorf, 2021

Prüfungskommission

Prof. Dr. Gino Casale, Bergische Universität Wuppertal (Prüfungskommissionsvorsitzender und Erstgutachter)

Prof. 'in Dr. 'in Karolina Urton, Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Zweitgutachterin)

Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln (Drittgutachter)

Prof. Dr. Christian Huber, Bergische Universität Wuppertal (Betreuer der Arbeit)

Prof. 'in Dr. 'in Jasmin Decristan, Bergische Universität Wuppertal

Die vorliegende Dissertation wurde im Juli 2022 durch das Institut für Bildungsforschung (in der School of Education) der Bergischen Universität Wuppertal angenommen.

Die mündliche Prüfung fand am 12.08.2022 statt.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit fasst meine forschungsbezogene Arbeit der vergangenen Jahre zusammen. Hierbei standen Kontakte und soziale Beziehungen zwischen Individuen im Fokus. Neben einer intensiven Auseinandersetzung mit Kontakten auf einer theoretischen und empirischen Ebene durfte ich selbst viele Kontakte erleben und den Gewinn von Interaktionen und sozialen Beziehungen persönlich erfahren. An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Personen bedanken, die mich auf diesem Weg begleitet haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt Prof. Dr. Christian Huber, der mir bei allen Anliegen beratend zur Seite stand und auf dessen Unterstützung ich mich stets verlassen konnte.

Des Weiteren möchte ich mich bei Prof. Dr. Gino Casale, Prof.‘in Dr. Karolina Urton, Prof.‘in Dr. Jasmin Decristan und meinem Team bedanken. Danke für eure offenen Ohren, die vielen hilfreichen und motivierenden Gespräche und eure konstruktiven Rückmeldungen.

Ebenfalls bedanke ich mich bei Ludger Brüning und Dr. Frank Borsch für die lehrreiche Zusammenarbeit und den gewinnbringenden Austausch.

Mein Dank gilt zudem den engagierten Studierenden, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, ohne die die Erhebungen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wären.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie, meinen Freundinnen und Freunden und bei meinem Ehemann bedanken. Ich bedanke mich für euer Verständnis und für euren Rückhalt während der letzten Jahre.

Inhaltsverzeichnis

1. Problem- und Zielstellung	9
2. Soziale Unsicherheit (Themenkomplex I)	18
2.1 Definition und Gegenstandsbeschreibung.....	19
2.2 Erfassung sozialer Unsicherheit.....	23
2.3 Soziale Unsicherheit und soziale Integration (Beitrag 1)	26
2.3.1 Theoretische Ausgangslage	26
2.3.2 Fragestellungen.....	27
2.3.3 Methode	28
2.3.4 Ergebnisse.....	29
2.3.5 Diskussion.....	29
2.4 Förderansätze zur Reduktion sozialer Unsicherheit	30
2.5 Zwischenfazit zu Themenkomplex I.....	35
3. Soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex II)	38
3.1 Intergroup Contact Theory.....	38
3.1.1 Definition und Gegenstandsbeschreibung	38
3.1.2 Die kontaktförderlichen Bedingungen.....	39
3.1.3 Empirische Befunde zur Intergroup Contact Theory.....	41
3.2 Kooperatives Lernen.....	42
3.2.1 Definition und Gegenstandsbeschreibung.....	42
3.2.2 Der Learning Together Ansatz	43
3.2.3 Die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens (Beitrag 2).....	47

3.2.3.1 Theoretische Ausgangslage	48
3.2.3.2 Fragestellungen	49
3.2.3.3 Methode	49
3.2.3.4 Ergebnisse	50
3.2.3.5 Diskussion.....	51
3.3 Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens (Beitrag 3).....	53
3.3.1 Theoretische Ausgangslage	54
3.3.2 Intergroup Contact Theory und Kooperatives Lernen.....	54
3.3.3 Praktische Umsetzung von IKL.....	58
3.3.4 Diskussion.....	58
3.4 Zwischenfazit zu Themenkomplex II	59
4. Soziale Unsicherheit und soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex III).....	60
4.1. Angenommener Wirkmechanismus.....	62
4.2. Überprüfung der Wirksamkeit von Kontakten	66
4.2.1 Überprüfung der Wirksamkeit von Kontakten auf das Wohlbefinden	66
4.2.1.1 Theoretische Ausgangslage	66
4.2.1.2 Fragestellungen	68
4.2.1.3 Methode	68
4.2.1.4 Ergebnisse	71
4.2.1.5 Diskussion.....	74

4.2.2 Überprüfung der Wirksamkeit von Kontakten auf die soziale Unsicherheit (Beitrag 4)	75
4.2.2.1 Theoretische Ausgangslage	75
4.2.2.2 Fragestellungen	76
4.2.2.3 Methode	76
4.2.2.4 Ergebnisse	77
4.2.2.5 Diskussion.....	77
4.3 Zwischenfazit zu Themenkomplex III.....	78
5. Abschließende Diskussion.....	80
5.1 Zusammenfassende Gesamtdarstellung der Ergebnisse	80
5.2 Diskussion der Ergebnisse	83
5.2.1 Soziale Unsicherheit (Themenkomplex I)	83
5.2.2 Soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex II)	86
5.2.3 Soziale Unsicherheit und soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex III)	87
5.3 Methodische Einschränkungen	95
5.4 Fazit	96
6. Literaturverzeichnis	98

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Übersicht der unterschiedlichen Präventionsstufen.....	11
Abbildung 2. Modell zur Wirkung von Kontakten auf die soziale Unsicherheit	15
Abbildung 3. Einbezogene Beiträge im Rahmen des vorliegenden Manteltextes.....	17
Abbildung 4. Angenommene Wirkung negativer Kontakterfahrungen auf die soziale Unsicherheit	36
Abbildung 5. Einbezug der IKL-Methode in das Wirkmodell	60
Abbildung 6. Angenommene Wirkung von Kontakten auf die soziale Unsicherheit	62
Abbildung 7. Angenommene Wirkung von Kontakten auf das Wohlbefinden.....	67
Abbildung 8. Darstellung der Selbstbeurteilung des subjektiven Wohlbefindens	70
Abbildung 9. Verlaufsdaten von Kind 1	71
Abbildung 10. Verlaufsdaten von Kind 2	71
Abbildung 11. Verlaufsdaten von Kind 3	72
Abbildung 12. Verlaufsdaten von Kind 4	72
Abbildung 13. Verlaufsdaten von Kind 5	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Schematische Darstellung des Fünfschritts im Zuge von IKL	56
Tabelle 2. Beschreibung der fünf einbezogenen Einzelfälle	68
Tabelle 3. Deskriptive Darstellung der Daten der fünf Einzelfälle	73
Tabelle 4. Piecewise regression für das Wohlbefinden der fünf Einzelfälle	73
Tabelle 5. Interkorrelationen nach Spearmans-Rho der SASC-R-D (Soziale Unsicherheit) und der SSIS RS (Soziale Kompetenz).....	85

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DISYPS-KJ	Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV
DBR	Direct Behavior Rating
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
FEES	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IKL	Integrationsförderliches Kooperatives Lernen
RTI	Response-to-Intervention
SASC-R-D	Social Anxiety Scale for Children
SOZIUS	Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule
SSIS RS	Social Skills Improvement System Rating Scales (revidiert)

1. Problem- und Zielstellung

Präventive Ansätze in der Schule müssen sich keinesfalls darauf beschränken, Kindern und Jugendlichen individuelle Präventionsangebote zu machen. Es bieten sich vielmehr zusätzliche Möglichkeiten, mit der Schule selbst eines der wichtigsten Ökosysteme zum Gegenstand von Präventionssystemen zu machen, zum Beispiel durch die Einführung bestimmter unterrichtlicher Maßnahmen [...]. (Beilmann, 2008, S. 442)

Im Zuge des schulischen Alltags entstehen viele Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern. Diese können auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Grundsätzlich lassen sich strukturierte und unstrukturierte Kontakte¹ voneinander unterscheiden. Ein unstrukturierter Kontakt entsteht z. B., wenn sich Schülerinnen und Schüler eigenständig und ohne formelle Vorgaben miteinander unterhalten. Ein strukturierter Kontakt beinhaltet hingegen einen vorgefertigten Rahmen über den Ablauf der Kontaktsituation und die Aufgaben der teilnehmenden Personen. Ebendieser strukturierte Rahmen wird im Unterricht häufig durch die Lehrkraft, z. B. innerhalb von Gruppenarbeiten, vorgegeben.

Viele Schülerinnen und Schüler benötigen keine Vorstrukturierung von Kontakten, da sie sich auch ohne Hilfestellung in sozialen Kontexten zurechtfinden und dadurch positive Kontakte² erfahren. Es nehmen jedoch auch Schülerinnen und Schüler am Unterricht teil, die Unterstützung bei der Gestaltung von Kontakten benötigen. Zu dieser

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in dem vorliegenden Manteltext von strukturierten und unstrukturierten Sozialkontakten gesprochen, auch wenn es sich hierbei um keine dichotome Kategorie handelt. Die Begriffe strukturiert und unstrukturiert sind so zu verstehen, dass strukturierte Kontakte ein höheres Maß an Struktur aufweisen als unstrukturierte Kontakte.

² Zur besseren Lesbarkeit wird in dem vorliegenden Manteltext von positiven und negativen Kontakterfahrungen gesprochen, auch wenn es sich hierbei um keine dichotome Kategorie handelt. Die Begriffe positiv und negativ sind so zu verstehen, dass positive Kontakterfahrungen mehr positive Elemente aufweisen als negative Kontakterfahrungen.

Gruppe gehören Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit, für die die Teilnahme an Kontaktsituationen eine potenzielle Herausforderung darstellt und die daher vermutlich vermehrt negative Kontaktsituationen erfahren.

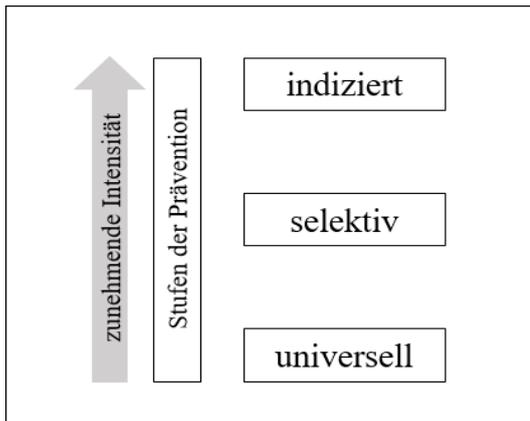
Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, einen strukturierten Rahmen zur Gestaltung von Kontakten im Unterricht zu erarbeiten und umzusetzen, der Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit die Teilnahme an Kontakten im Unterricht erleichtert und somit eine Basis für das Erleben positiver Kontakterfahrungen schafft.

Einleitend soll darauf verwiesen werden, dass es sich in der vorliegenden Arbeit um die Gestaltung von persönlichen und direkten Kontakten im Zuge des Präsenzunterrichts handelt. Aufgrund der Corona-Pandemie kam es (unter anderem) in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2019/2020 sowie 2020/21 zu einem erhöhten Anteil von Distanzlernen. Für die Gestaltung von Kontakten im Rahmen des (digitalen) Distanzlernens sind Adaptionen notwendig, die jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht thematisiert werden.

Grundlegend stellt die Schule einen wichtigen Ort zur Umsetzung präventiver Förderansätze dar (Beelmann, 2008). Nach Beelmann und Rabe (2007) bezieht sich Prävention im pädagogisch-psychologischen Kontext auf den Ansatz, Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu stärken, eventuelle Risikofaktoren abzuschwächen sowie mögliche negative Entwicklungen zu unterbrechen. Das Ziel ist die Unterstützung einer gesunden Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und somit die Verhinderung psychischer Störungen.

Schulbasierte präventive Förderansätze (z. B. zur Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten) sind häufig mehrstufig angelegt (Casale, Huber, Hennemann & Grosche, 2019; Fabiano & Pyle, 2019; Hanisch et al., 2019; Waschbusch, Breaux & Babinski,

2019) und lassen sich in die Stufen universell, selektiv und indiziert einteilen (Barrett & Turner, 2004; Baumann et al., 2013; Beelmann & Rabe, 2007; Beelmann, 2008; Brezinka, 2003; Hillenbrand, 2018) (Abbildung 1). Unabhängig von der zugeordneten Präventionsstufe sollten die eingesetzten Förderansätze stets theorie- und evidenzbasiert sein (Blumenthal et al., 2020).



Anmerkung. Abbildung erstellt in Anlehnung an Beelmann und Raabe (2007)

Abbildung 1. Übersicht der unterschiedlichen Präventionsstufen

Universelle Förderansätze sind so ausgerichtet, dass sie sich, unabhängig von den Bedürfnissen einzelner Individuen, an die Gesamtpopulation (z. B. die gesamte Schulklasse) richten. Selektive und indizierte Förderansätze werden als gezielte Ansätze bezeichnet, da sie sich an spezifische Personengruppen richten. Selektive Förderansätze richten sich an Personen oder spezifische Zielgruppen, die z. B. bestimmte Risiken aufweisen. Indizierte Ansätze stellen die spezifischste Form dar und adressieren Personen, die bereits Symptome und somit ein erhöhtes Risiko aufweisen, eine psychische Störung zu entwickeln. Die drei Stufen der Prävention zeichnen sich durch eine zunehmende Intensität und Passgenauigkeit in Bezug auf die teilnehmenden Personen aus. Im Bereich der mehrstufigen Ansätze im schulischen Kontext ist der *Response-to-Intervention-Ansatz* (RTI; z. B. Grosche & Casale, 2021; Huber & Grosche, 2012; Voß et al., 2016) zu

nennen, der ein mehrstufiges Rahmenkonzept mit dem Ziel der frühen Identifikation, Prävention sowie Intervention bei Schwierigkeiten in den Bereichen Verhalten und Lernen beschreibt.

Im Bereich Schule stellt der reguläre Unterricht einen universellen Förderansatz dar. Dies findet sich auch im RTI-Ansatz wieder, bei dem sich zunächst alle Schülerinnen und Schüler auf der universellen Ebene befinden. Nach Huber und Grosche (2012) zeichnet sich die universelle Ebene durch einen qualitativ hochwertigen und evidenzbasierten Unterricht aus. Blumenthal et al. (2020) ergänzen diese Beschreibung um die Forderung nach evidenzbasierten Förderansätzen des sozialen Lernens sowie eines effektiven Classroom Managements.

Während bereits evidenzbasierte selektive und / oder indizierte Förderansätze zur Reduktion sozialer Unsicherheit existieren (Kapitel 2.4), liegen nach aktuellem Recherchezustand bis dato noch keine evidenzbasierten Förderansätze zur Reduktion sozialer Unsicherheit vor, die im regulären Unterrichtsetting mit der gesamten Schulklasse durchgeführt werden können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Strukturierung von Sozialkontakten zwischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Das Ziel ist, Kontakte auf universeller Ebene so zu strukturieren, dass alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich partizipieren können, wobei Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit im Zuge der vorliegenden Arbeit fokussiert werden. Zur Strukturierung ebendieser Sozialkontakte wurde eine Variante des Kooperativen Lernens (Integrationsförderliches Kooperatives Lernen; IKL) erarbeitet (Hank, Weber & Huber, 2022). IKL stellt ein strukturiertes Rahmenkonzept zur Gestaltung von Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht dar, das unabhängig des Schulfachs eingesetzt werden kann. Eine Einordnung von IKL in einen mehrstufigen Präventionsansatz würde auf universeller Ebene erfolgen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Fragestellung nachgegangen, wie sich positive Kontakterfahrungen, die durch den Einsatz von IKL im Unterricht erzielt werden sollen, auf Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit auswirken. Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst die soziale Unsicherheit (Themenkomplex I) und die Gestaltung von Sozialkontakten im Unterricht (Themenkomplex II) einzeln betrachtet und anschließend miteinander verbunden (Themenkomplex III). Die Themenkomplexe sollen in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

Der erste Themenkomplex beschäftigt sich mit der sozialen Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern. Zunächst werden eine Definition und Begriffsbestimmung der sozialen Unsicherheit als subklinisches Phänomen vorgenommen. Um das Wissen über Kinder mit sozialer Unsicherheit zu erweitern und mehr über deren soziale Situation zu erfahren, wurde die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit untersucht (Weber, Nicolay & Huber, 2021). Diese Studie wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt (Beitrag 1).

Der zweite Themenkomplex betrachtet die Gestaltung von Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Hierfür wird sowohl die Intergroup Contact Theory nach Allport (1954) als auch das Kooperative Lernen (D. Johnson & R. Johnson, 1989) fokussiert. Zunächst wird die Intergroup Contact Theory vorgestellt und es findet eine Darstellung der dazugehörigen kontaktförderlichen Bedingungen statt. Das Kooperative Lernen stellt eine Möglichkeit dar, um die kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory im Unterricht umzusetzen und wird zunächst in seinen Grundzügen beschrieben. Neben der empirisch abgesicherten Wirksamkeit in Bezug auf den Leistungszuwachs finden sich in der Literatur immer wieder Hinweise darauf, dass sich

Kooperatives Lernen auch auf das soziale Erleben der Schülerinnen und Schüler positiv auswirken könnte. Eine wiederkehrende Annahme ist, dass sich durch den Einsatz des Kooperativen Lernens die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern verbessern ließe. Da es diesbezüglich jedoch an systematischen Befunden fehlte, wurde im Rahmen der vorliegenden Dissertation ein systematisches Review angefertigt, welches Befunde zu der Wirksamkeit des Kooperativen Lernens hinsichtlich der Förderung sozialer Integration analysiert (Weber & Huber, 2020). Das Review wird im Zuge dieses Manteltextes zusammenfassend dargestellt (Beitrag 2).

In einem weiteren Schritt wird die Intergroup Contact Theory mit den Basiskriterien des Kooperativen Lernens zu der IKL-Methode verbunden. Die IKL-Methode wird in dem konzeptuellen Beitrag 3 von Hank et al. (2022) vorgestellt.

Der dritte Themenkomplex stellt eine Zusammenführung der Themenkomplexe soziale Unsicherheit und soziale Kontakte dar. Es wird analysiert, wie sich die Strukturierung von Kontakten durch die erarbeitete IKL-Methode im Unterricht auf Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit auswirkt. Es wurde ein Wirkmodell erarbeitet (Abbildung 2), wonach der hochfrequente Einsatz von IKL im Unterricht zu einer Reduktion sozialer Unsicherheit führen könnte.

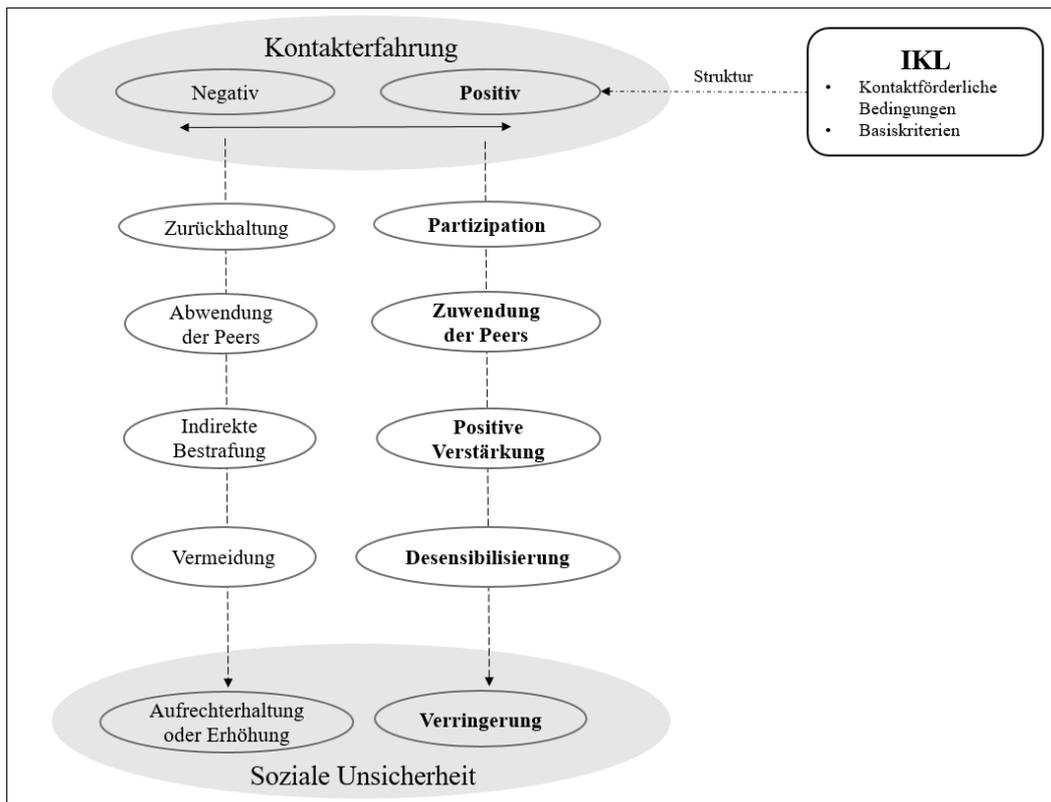


Abbildung 2. Modell zur Wirkung von Kontakten auf die soziale Unsicherheit

In der vorliegenden Arbeit wird aus einer lerntheoretischen Perspektive heraus angenommen, dass der Einsatz von IKL für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit mit einer hochfrequenten Auseinandersetzung mit einem für sie unsicherheitsauslösenden Stimulus (Kontakte zu anderen Kindern) einhergeht. Aufgrund des hohen Maßes an Struktur wird angenommen, dass die im Rahmen von IKL stattfindenden Kontakte von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit positiv und erfolgreich wahrgenommen werden. Weiter wird angenommen, dass durch das regelmäßige Erleben positiver Kontakte über die Zeit hinweg eine Desensibilisierung stattfindet und sich die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern reduziert. Die einzelnen Elemente des Wirkmodells werden in den Themenkomplexen I und II eingeführt und in Themenkomplex III miteinander verbunden.

Zur empirischen Überprüfung der angenommenen Desensibilisierung wurden zwei Analysen durchgeführt. Zum einen wurde untersucht, ob der Einsatz von IKL zu einer Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens führt. Die bisher nicht publizierte Auswertung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgestellt und diskutiert. In einer weiteren Analyse (Weber & Huber, angenommen) wurde zum anderen untersucht, ob sich durch den Einsatz von IKL im Unterricht eine Reduktion sozialer Unsicherheit erzielen lässt. Dies wird im Rahmen des Beitrags 4 zusammenfassend dargestellt.

Abschließend findet eine Zusammenführung aller zuvor dargestellten Ergebnisse statt, die daraufhin kritisch diskutiert und hinsichtlich bestehender Limitationen beleuchtet werden.

Abbildung 3 stellt den Einbezug der dissertationsrelevanten Beiträge in die vorliegende Arbeit graphisch dar.

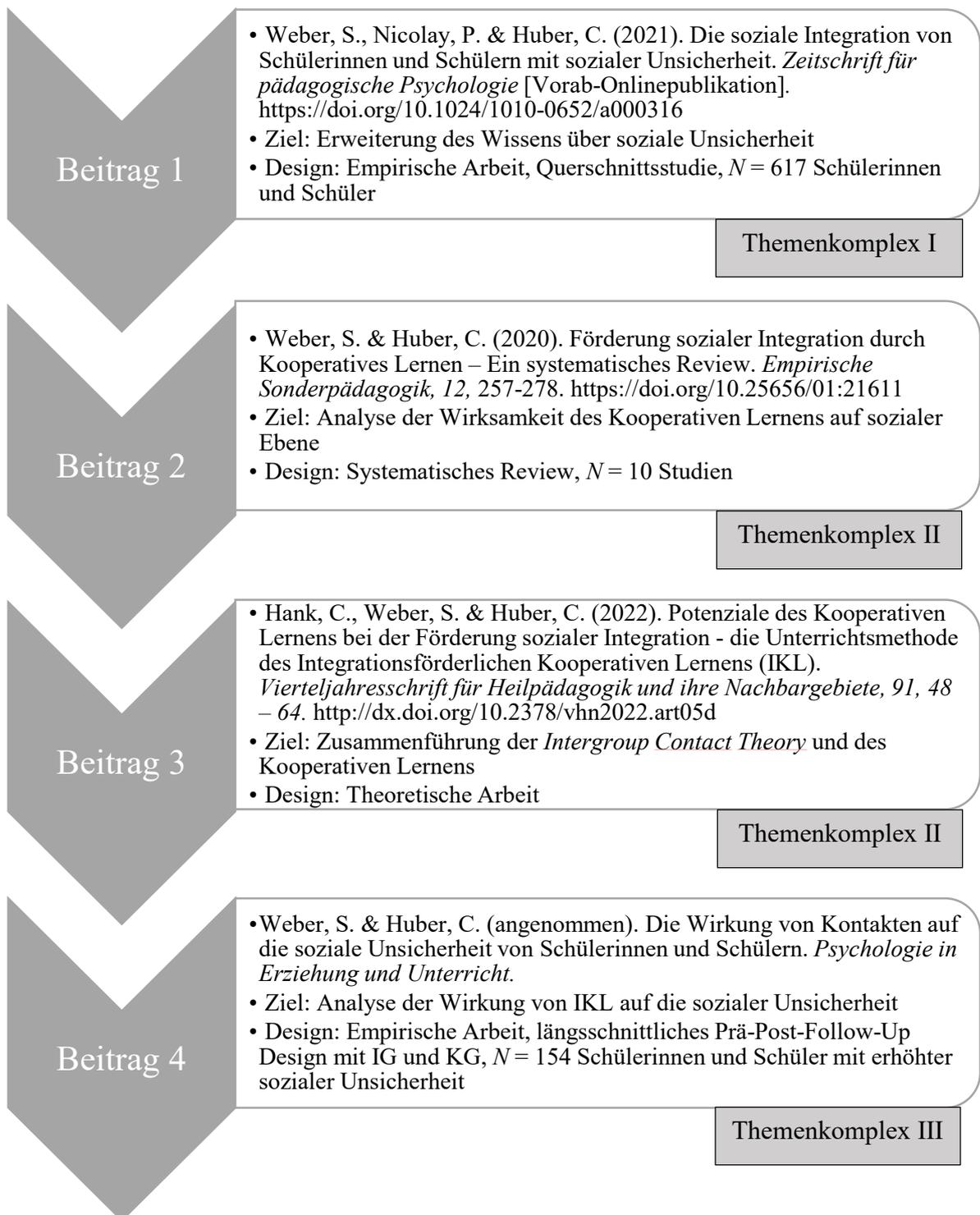


Abbildung 3. Einbezogene Beiträge im Rahmen des vorliegenden Manteltextes

2. Soziale Unsicherheit (Themenkomplex I)

In Themenkomplex I geht es um die subklinische soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern. Diese wird zunächst beschrieben und es wird eine Definition benannt, die dem vorliegenden Manteltext zu Grunde liegt. Darauffolgend wird ein Screeningverfahren zur Erfassung sozialer Unsicherheit vorgestellt (Nicolay, Weber & Huber, 2021). Im Anschluss findet eine Überprüfung des Zusammenhangs zwischen sozialer Unsicherheit und der sozialen Integration (Weber et al., 2021) statt. Nach der Vorstellung bereits existierender Ansätze zur Reduktion sozialer Unsicherheit werden in einem Zwischenfazit erste Ableitungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht getroffen.

Internalisierende Störungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten werden häufig als stille psychische Störungen bezeichnet (Schneider & In-Albon, 2010). Internalisierendes Verhalten ist nach innen gerichtet und somit von außenstehenden Personen häufig nur unzureichend wahrnehmbar (Grubert, 2016). Auffälligkeiten im internalisierenden Verhalten bleiben daher vom kindlichen Umfeld häufig unentdeckt und es erfolgen keine ausreichenden Maßnahmen zur Prävention oder Intervention (Weitkamp, Romer, Rosenthal, Wiegand-Grefe & Daniels, 2010). Es ist anzunehmen, dass viele Schülerinnen und Schüler niederschwellige internalisierende Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, die sich in kein diagnostisches Klassifikationsschema einordnen lassen (F. Petermann, 2005). Es existiert eine Vielzahl von Begrifflichkeiten, um das Verhalten ebendieser Kinder zu beschreiben (U. Petermann & F. Petermann, 2015; Rudasill & Kalutskaya, 2014)

Als Beispiel für den deutschen Sprachraum sind Bezeichnungen wie schüchtern, zurückgezogen oder kontaktängstlich zu nennen. Eine wiederkehrende Bezeichnung für diese Gruppe von Kindern ist die soziale Unsicherheit (U. Petermann & F. Petermann,

2015; Saile & Kison, 2002). Diese Bezeichnung wird auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit genutzt. Büch und Döpfner (2012) beschreiben die soziale Unsicherheit als unpräzisen Begriff, unter dem alle Aspekte subsummiert werden, die im alltäglichen Sprachgebrauch mit unsicherem Verhalten verbunden werden. In dem folgenden Kapitel soll die soziale Unsicherheit genauer beschrieben werden, um den Grad der Präzision zu erhöhen und der (berechtigten) Kritik der Autoren entgegenzuwirken.

2.1 Definition und Gegenstandbeschreibung

Saile und Kison (2002) beschreiben soziale Unsicherheit als eine Form sozialer Inkompetenz, deren Merkmale sich auf kognitiver, emotionaler und motorischer Ebene zeigen. Auf kognitiver Ebene schätzen Kinder mit sozialer Unsicherheit die eigene Handlungskompetenz häufig niedrig ein, wodurch z. B. die eigene Teilnahme an Interaktionen als nicht erfolgreich wahrgenommen wird. Durch diese geringe Kompetenzerwartung kann es zu einer unzureichenden Anstrengung in Bezug auf die Situationsbewältigung oder zu Vermeidungsverhalten kommen (Saile & Kison, 2002). Auf der emotionalen Ebene zeigen sich Gefühle der Hilflosigkeit und der sozialen Angst. Auf motorischer Ebene zeigen Kinder mit sozialer Unsicherheit häufig eine geringe Interaktionsfrequenz mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern oder anderen Gleichaltrigen. Kontakte werden vermieden und betroffene Kinder ziehen sich in Kontaktsituationen so weit wie möglich zurück (Saile & Kison, 2002). Die Beschreibung sozialer Unsicherheit als Form der sozialen Inkompetenz wird auch von Ahrens-Eipper, Leplow und Nelius (2010) sowie Döpfner, Schlüter und Rey (1981) genutzt, die soziale Unsicherheit als die nicht-aggressive Ausprägung sozialer Inkompetenz bezeichnen.

Döpfner et al. (1981) nennen fünf Komponenten im Kontext sozialer Unsicherheit, die sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten lassen und die sich gegenseitig beeinflussen:

1. Soziale Angst (emotionale Ebene)
2. Negatives Selbstwertgefühl (kognitive Ebene)
3. Ineffektives Interaktionsverhalten sowie eine niedrige Interaktionsfrequenz (motorische Ebene)
4. Defizite in verbalen und nonverbalen Fertigkeiten (motorische Ebene) und
5. Fehlende soziale Kenntnisse und Problemlösefähigkeiten (kognitive Ebene).

Weder in der *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (aktuell ICD-10; World Health Organization, 2019) noch im *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (aktuell DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) wird die soziale Unsicherheit als eigenes Störungsbild aufgeführt. Feiereis, Ahrens-Eipper und Lässig (2009) sowie Saile und Boger (2009) bezeichnen die soziale Unsicherheit als eine subklinische Form der Störung mit sozialer Ängstlichkeit oder der sozialen Phobie, da sich einige Parallelen zwischen ebendiesen Störungsbildern und der sozialen Unsicherheit erkennen lassen. Dies deckt sich mit den Angaben von U. Petermann und F. Petermann (2009, 2015), wonach soziale Unsicherheit einen Sammelbegriff darstellt, der Verhaltensweisen der Störungsbilder Störung mit sozialer Ängstlichkeit, Generalisierte Angststörung und Störung mit Trennungsangst beinhaltet. Es lassen sich jedoch auch Unterschiede feststellen. Anders als in den Diagnosekriterien für die Störung mit sozialer Ängstlichkeit kann soziale Unsicherheit auch nach dem 6. Lebensjahr erstmalig auftreten, z. B. wenn es im schulischen Kontext vermehrt zu Interaktionssituationen im Unterricht kommt. Dies ist sogar überaus wahrscheinlich, da nach Beidel,

Turner und Morris (1999) sowie Beidel, Morris und Turner (2004) ein Großteil der angstauslösenden Situationen im schulischen Kontext auftritt. Befragte Kinder gaben unter anderem an, dass sie das Sprechen vor der Klasse oder die Teilnahme an Interaktionen als besonders belastend wahrnahmen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Hofmann et al. (1999), wonach befragte Kinder vor allem formelle Sprechanelässe in der Klasse (z. B. eine Frage stellen oder vor der Klasse sprechen) aber auch informelle Sprechanelässe (z. B. mit anderen Kindern sprechen oder sich anderen Kindern vorstellen) als belastend einschätzten. U. Petermann und F. Petermann (2008) geben an, dass insbesondere unstrukturierte Interaktionssituationen für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit eine Herausforderung darstellen. Darüber hinaus ist es möglich, dass sozial unsichere Kinder keinen Leidensdruck oder sichtbare Beeinträchtigung in ihrem Alltag (z. B. außerhalb des schulischen Kontexts) aufweisen (Ahrens-Eipper et al., 2010). Hier zeigt sich ein Unterschied zu der sozialen Phobie, die mit einem erkennbaren Leidensdruck für die betroffenen Kinder einhergeht (Melfsen, 2009).

Für den vorliegenden Manteltext wird folgende Definition sozialer Unsicherheit genutzt: Soziale Unsicherheit bezeichnet das subjektive Unwohlsein in sozialen Situationen sowie die Sorge vor einer negativen Bewertung durch andere. Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit vermeiden soziale Situationen mit anderen, sofern dies möglich ist, oder reduzieren diese auf ein Minimum (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993; Saile & Boger, 2009).

Ahrens-Eipper et al. (2010) sowie Feiereis et al. (2009) erachten die soziale Unsicherheit im Kindesalter als Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen (z. B. Angststörungen) während der Adoleszenz oder im Erwachsenenalter. Dies wieder-

rum erhöht das Risiko für weitere psychische Erkrankungen und / oder Substanzabhängigkeiten (Bittner et al., 2007; Woodward & Fergusson, 2001). Nach Pine, Cohen, Gurley, Brook und Ma (1998) erhöht sich durch eine Angststörung in der Jugend das Risiko für die Entwicklung einer Angststörung im Erwachsenenalter um den Faktor zwei bis drei. In einer Experimentalstudie wiesen Coplan, Hughes, Bosacki und Rose-Krasnor (2011) nach, dass Lehrkräfte schüchternen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu anderen Kindern geringere Schulleistungen zuschrieben. Dies lässt sich womöglich auch auf die soziale Unsicherheit übertragen und weist darauf hin, dass soziale Unsicherheit mit negativen Konsequenzen in der Bewertung durch die Lehrkräfte einhergehen könnte.

Für die soziale Unsicherheit im Kindesalter liegen keine zuverlässigen Prävalenzraten vor. Eine Begründung für dieses Desiderat findet sich vermutlich in den bestehenden unterschiedlichen Definitionen sozialer Unsicherheit und den damit einhergehenden Unterschieden in den Diagnosekriterien (Ahrens-Eipper et al., 2010; U. Petermann & F. Petermann, 2015). Ahrens-Eipper et al. (2010) berichten Prävalenzraten von verwandten Angststörungen wie der Störung mit sozialer Ängstlichkeit oder der sozialen Phobie und leiten daraus vorsichtig eine erste Prävalenzrate für soziale Unsicherheit im Kindesalter von ca. 7 % ab. Dabei weisen sie jedoch auf den Bedarf nach aktuellen und gültigen Prävalenzraten für soziale Unsicherheit hin.

Um mögliche Geschlechtsunterschiede bei sozialer Unsicherheit zu identifizieren, untersuchten Saile und Boger (2009) den Einfluss des Geschlechts auf die soziale Unsicherheit in einer Studie mit $N = 357$ Schülerinnen und Schülern ($M_{Alter} = 12.20$, $SD_{Alter} = 0.60$). Hierbei vertraten sie die Annahme, dass es sich bei sozialer Unsicherheit um kein stabiles Merkmal (Trait) eines Individuums handelt, sondern eine Tendenz zu unsicherem Verhalten in spezifischen Situationen besteht (State). Um diese Annahme zu prüfen, wur-

den anhand von Fallvignetten spezifische Situationen generiert, für die Geschlechtseffekte angenommen wurden. Bei Mädchen zeigte sich eine erhöhte soziale Unsicherheit bei der Übernahme von Führung im Vergleich zu Jungen. Für die angenommene erhöhte soziale Unsicherheit bei Jungen im Vergleich zu Mädchen bei der Äußerung eigener Gefühle fanden sich hingegen lediglich auf deskriptiver Ebene Hinweise, die sich inferenzstatistisch nicht absichern ließen. Doey, Coplan und Kingsbury (2014) fokussierten in ihrem Review mögliche Geschlechtsunterschiede von schüchternen Kindern. Insbesondere bei jüngeren Kindern konnten keine Geschlechtseffekte nachgewiesen werden. Auch Strauss und Last (1993) sowie Beidel et al. (1999) konnten keine Geschlechtsunterschiede bei Kindern mit einer sozialen Phobie nachweisen. In der vorliegenden Arbeit wurde das Geschlecht zwar in den Berechnungen kontrolliert, es wurden darüber hinaus jedoch keine geschlechtsspezifischen Hypothesen generiert, da sich daraus für die entwickelte Fördermaßnahme IKL, die mit der gesamten Klasse auf universeller Ebene durchgeführt wird, keine praktischen Implikationen ergeben würden.

2.2 Erfassung sozialer Unsicherheit

Für die Diagnostik internalisierender Störungen im Allgemeinen wird ein multimodaler Ansatz empfohlen, der den Einbezug unterschiedlicher Informationsquellen umfasst. So werden neben dem betroffenen Kind selbst auch Bezugspersonen wie z. B. Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte als Informationsquelle zu Rate gezogen (Essau, 2003; Essau, Conradt & Reiss, 2004; Kraemer et al., 2003; Laakmann, F. Petermann & U. Petermann, 2015; Melfsen & Walitza, 2010). Es finden sich jedoch wiederkehrend Hinweise auf eine unzureichende Übereinstimmung dieser unterschiedlichen Informationsquellen (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Beidel et al., 1999; Bilz, 2014; Klasen, Meyrose, Otto, Reiss & Ravens-Sieberer, 2017; McCombs Thomas, Forehand,

Armistead, Wierson & Fauber, 1990; Rudasill et al., 2014). Essau et al. (2004) begründen dies damit, dass mögliche Symptome, z. B. von Ängstlichkeit, besonders in einem frühen Stadium aus einer externen Perspektive noch nicht hinreichend wahrgenommen werden können. Überträgt man dies auf das subklinische Phänomen der sozialen Unsicherheit, so scheint nur das Kind selbst eine gültige Informationsquelle zur Erfassung von Merkmalen sozialer Unsicherheit darzustellen (Nicolay et al., 2021). Diese Annahme deckt sich mit Aussagen von Ahrens-Eipper und Hoyer (2006) sowie U. Petermann und F. Petermann (2009), wonach die Problematik sozialer Unsicherheit aus einer Fremdperspektive häufig nur unzureichend wahrgenommen und in Folge unterschätzt wird. Eine mögliche Begründung liegt darin, dass soziale Unsicherheit bestehen kann, ohne dass sich Verhaltensweisen zeigen, die zu einer Beeinträchtigung des Alltags führen (Ahrens-Eipper, 2002; U. Petermann & F. Petermann, 2015). Nicolay et al. (2021) diskutieren notwendige Eigenschaften eines Screeningverfahrens zur Erfassung sozialer Unsicherheit im schulischen Kontext und leiten folgende Anforderungen ab:

1. Das Verfahren soll im Selbstbericht durchgeführt werden und somit die Perspektive der betroffenen Kinder selbst erfassen.
2. Das Verfahren soll bereits im Primarbereich einsetzbar sein.
3. Das Verfahren soll zwischen altersangemessenen und nicht altersangemessenen Ängsten differenzieren.

Die Intention eines Screenings besteht darin, niederschwellige Auffälligkeiten in bestimmten Bereichen, die über einer festgelegten kriterialen Norm liegen, zu erkennen. Schülerinnen und Schüler, deren Werte sich über dem kritischen Wert befinden, weisen ein Entwicklungsrisiko in dem überprüften Bereich auf (Kany & Schöler, 2009). Screenings zeichnen sich durch ein hohes Maß an Ökonomie aus und können im schulischen

Kontext auch von Lehrkräften oder anderen pädagogischen Fachkräften eingesetzt werden. Es handelt sich bei einem Screeningverfahren jedoch um keine umfassende Differentialdiagnostik (Waldmann, 2019).

Die *Social Anxiety Scale for Children* (SASC-R-D; Melfsen & Florin, 1997; Melfsen, 1998) erfüllt diese Anforderungen. Bei der SASC-R-D handelt es sich um einen Selbstbeurteilungsfragebogen für Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 16 Jahren, der anhand von 18 Items die Auftretenshäufigkeit auf einer fünfstufigen Likert-Skala misst (Melfsen, 1998). Neun Items sind der Skala *Angst vor negativer Bewertung* zuzuordnen (Melfsen & Florin, 1997; Melfsen, 1998). Items dieser Skala fokussieren die kognitive Ebene sozialer Unsicherheit (z. B. „Ich glaube, dass andere Jungen und Mädchen sich über mich lustig machen.“). Die verbleibenden neun Items sind der Skala *Vermeidung von und Belastung durch soziale Situationen* zugehörig (Melfsen & Walitza, 2010) und fokussieren spezifische soziale Situationen, die von sozial unsicheren Kindern als belastend wahrgenommen werden könnten (z. B. „Es fällt mir schwer, andere Jungen und Mädchen zu fragen, ob sie mit mir spielen.“). Nicolay et al. (2021) überprüften in einer Studie die Konstrukt- und die Kriteriumsvalidität der SASC-R-D anhand einer Stichprobe von $N = 1\,065$ Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen drei und vier. Es zeigte sich eine zufriedenstellende Konstruktvalidität. Ausgehend von den Ergebnissen hinsichtlich der Kriteriumsvalidität plädieren Nicolay et al. (2021) für die Bildung eines Gesamtskalenwerts. Dies scheint auch aus ökonomischen Gründen für den angedachten Einsatz als Screeningverfahren im schulischen Kontext empfehlenswert. Die Auswertung der Daten weist darauf hin, dass die SASC-R-D als Screening zur frühen Identifikation sozialer Unsicherheit im schulischen Kontext bereits im Primarbereich eingesetzt werden kann. Die SASC-R-D wurde in den Beiträgen 1 (Weber et al., 2021) und 4 (Weber &

Huber, angenommen) genutzt, um Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit zu identifizieren.

2.3 Soziale Unsicherheit und soziale Integration (Beitrag 1)

Nach Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) ist die soziale Integration ein mehrdimensionales Konstrukt, das die vier Ebenen Beziehungen, Kontakte, Akzeptanz und eigene Wahrnehmung umfasst und somit sowohl die Wahrnehmung der Mitschülerinnen und Mitschüler als auch die eigene Wahrnehmung des Kindes miteinschließt. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass ein negativer Zusammenhang zwischen sozialen Ängsten und der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern besteht (z. B. Baker, Hudson & Taylor, 2014; Erath, Flanagan & Bierman, 2007; Strauss, Lahey, Frick, Frame & Hynd, 1988). Es ist anzunehmen, dass sich dieser negative Zusammenhang auch auf Kinder mit sozialer Unsicherheit übertragen lässt. Diese Annahme wurde in einer Studie (Weber et al., 2021) überprüft, die im Rahmen dieses Manteltextes genauer vorgestellt werden soll. Es folgt eine Zusammenfassung des Beitrags.

Weber, S., Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* [Vorab-Onlinepublikation]. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316>

2.3.1 Theoretische Ausgangslage

Nach F. Petermann (2005) weisen viele Schülerinnen und Schüler niederschwellige internalisierende Verhaltensauffälligkeiten auf, welche sich in kein diagnostisches Klassifikationsschema einordnen lassen. Als eine Auffälligkeit ist die soziale Unsicherheit zu nennen, die im Fokus des vorliegenden Beitrags steht. Soziale Unsicherheit be-

schreibt das subjektive Unwohlsein in sozialen Situationen und die Sorge vor einer negativen Bewertung durch andere. Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit vermeiden soziale Situationen oder reduzieren sie auf Minimum, sofern sie die Möglichkeit haben (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993). Über die Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit ist wenig Wissen vorhanden. So fehlt es unter anderem an Befunden hinsichtlich der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. Basierend auf der Definition sozialer Unsicherheit sowie vorliegenden empirischen Befunden in Bezug auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialen Ängsten (z. B. Baker et al., 2014; Verduin & Kendall, 2008) wird im Rahmen des Beitrags die Annahme abgeleitet, dass Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit ein erhöhtes Risiko einer unzureichenden sozialen Integration aufweisen.

2.3.2 Fragestellungen

Die Studie untersucht den Zusammenhang zwischen der sozialen Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern und ihrer sozialen Integration. Durch die Orientierung an dem mehrdimensionalen Modell sozialer Integration nach Koster et al. (2009) ergeben sich vier Fragestellungen sowie Hypothesen:

F1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl reziproker Beziehungen und sozialer Unsicherheit? Es wird angenommen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und den reziproken Beziehungen besteht (H1).

F2. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach Kontakten und sozialer Unsicherheit? Es wird angenommen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und dem Wunsch nach Kontakten besteht (H2).

F3. Besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz und sozialer Unsicherheit? Es wird angenommen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und der Akzeptanz durch die Mitschülerinnen und Mitschüler besteht (H3).

F4. Besteht ein Zusammenhang zwischen der selbstwahrgenommenen sozialen Integration und sozialer Unsicherheit? Es wird angenommen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und der selbstwahrgenommenen sozialen Integration besteht (H4).

2.3.3 Methode

Mit einer Stichprobe von $N = 617$ Schülerinnen und Schülern (48 % weiblich) der dritten und vierten Jahrgangsstufe aus Nordrhein-Westfalen wurde im Frühjahr 2018 eine papierbasierte Querschnittserhebung durchgeführt. Zur Erhebung der vier Dimensionen sozialer Integration (Koster et al., 2009) wurde ein soziometrisches Nominationsverfahren (Moreno, 1974) zur Erfassung von Beziehungen, Kontakten und Akzeptanz eingesetzt. Zur Erfassung der selbstwahrgenommenen sozialen Integration wurde die Skala *Soziale Integration* des *Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern* (FEESS 3 – 4) von Rauer und Schuck (2003) eingesetzt. Die soziale Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler wurde mit der SASC-R-D (Melfsen & Florin, 1997; Melfsen, 1998) erhoben, die in Kapitel 2.2 genauer beschrieben wird. Die Hypothesen wurden mittels Random-Intercept-Mehrebenenregressionsanalysen überprüft, um die genestete Datenstruktur (Schülerinnen und Schüler in Klassen) zu berücksichtigen.

2.3.4 Ergebnisse

Es zeigt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen der sozialen Unsicherheit und dem Anteil reziproker Beziehungen (H1). Kein Zusammenhang zeigt sich zwischen sozialer Unsicherheit und den abgegebenen Wahlen, die im Rahmen dieser Studie als Maß für Kontakte genutzt wurden (H2). Die Auswertung von H3 zeigt einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und dem Anteil erhaltener Wahlen. Abschließend findet sich ein weiterer negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und der eigenen Wahrnehmung sozialer Integration, der ebenfalls signifikant ist (H4). Differenzierte Ergebnisse der vier berechneten Random-Intercept-Modelle können Beitrag 1 (Weber et al., 2021) entnommen werden.

2.3.5 Diskussion

In drei von vier Dimensionen sozialer Integration zeigen die berechneten Analysen einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und der sozialen Integration (Beziehung, Akzeptanz, eigene Wahrnehmung). Die vorliegende Studie erweitert somit zum einen das Wissen über Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit. Die mehrheitlich negativen Zusammenhänge weisen zudem auf die Notwendigkeit hin, Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit auch bezüglich ihrer sozialen Integration aufmerksam zu beobachten. Der nicht vorhandene Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und dem Wunsch nach Kontakten zeigt auf, dass der Wunsch nach sozialer Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern ungeachtet der sozialen Unsicherheit besteht. Es erscheint daher notwendig, Kontaktsituationen im Unterricht zu gestalten, die den Schülerinnen und Schülern einen sicheren Rahmen ermöglichen, in welchem sie erfolgreich mit den anderen Kindern interagieren können.

Die vorliegende Studie weist eine Reihe von Limitationen auf. Als eine Limitation ist z. B. zu nennen, dass neben der sozialen Unsicherheit lediglich das Geschlecht, darüber hinaus jedoch keine weiteren Prädiktoren, mit in die Modelle aufgenommen wurden. Zudem wurde die Dimension Beziehung lediglich auf einer quantitativen Ebene operationalisiert. In weiteren Studien sollte ebenfalls die Qualität von Beziehungen erhoben werden, um noch differenziertere Aussagen über die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit treffen zu können.

2.4 Förderansätze zur Reduktion sozialer Unsicherheit

Existierende Ansätze zur Reduktion sozialer Ängste bei Kindern und Jugendlichen lassen sich primär kognitiv-behavioralen Therapieansätzen zuordnen (Castello, 2013; Döpfner, 2003; Laakmann et al., 2015; Melfsen et al., 2006; U. Petermann & F. Petermann, 2009). Das zentrale Ziel kognitiv-behavioraler Förderansätze besteht in der Veränderung der Bewertung von angstauslösenden Reizen und damit einhergehenden Symptomen, dem Abbau des Vermeidungsverhaltens, dem Aufbau von selbstsicherem Verhalten sowie dem Aufbau der Selbstwirksamkeitsüberzeugung des betroffenen Kindes (Schneider & In-Albon, 2010). Ein Überblick über Förderansätze zur Behandlung sozialer Ängste findet sich z. B. in der Metaanalyse von In-Albon und Schneider (2007). Es zeigen sich dort im Gesamten bedeutsame Effekte bei dem Einsatz kognitiv-behavioraler Ansätze zur Reduktion sozialer Ängste.

Kognitiv-behaviorale Förderansätze zur Reduktion von Ängsten enthalten nach Schneider und In-Albon (2010) in der Regel folgende Elemente:

1. Psychoedukation: Im Rahmen der Psychoedukation findet eine zielgruppengerechte Aufklärung statt, die es dem Kind ermöglicht, eigene Symptome wahrzunehmen und einordnen zu können.

2. Kognitive Techniken: Angstauslösende und angstfördernde Gedanken sollen erkannt und in einem weiteren Schritt zu Gunsten von alternativen, hilfreichen Gedanken verändert werden.

3. Reizkonfrontationsverfahren: Im Rahmen dessen werden Situation gestaltet, in denen die Kinder mit dem angstauslösenden Reiz konfrontiert werden. Das Kind soll erfahren, dass es ebendiesen angstauslösenden Reizen erfolgreich begegnen kann.

4. Operante Techniken: Um die Motivation der Kinder zu erhöhen, ist der Einsatz von Verstärkern empfehlenswert. Diese Verstärker sollten für die betroffenen Kinder attraktiv sein.

5. Training sozialer Kompetenzen: Die betroffenen Kinder sollen adäquate Verhaltensweisen erlernen und die Chance erhalten, diese in einem geschützten Rahmen einzuüben. Dies kann z. B. durch den Einsatz von Rollenspielen umgesetzt werden.

6. Entspannungstechniken: Diese kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn körperliche Symptome im Vordergrund stehen.

7. Übungen, die auch außerhalb des therapeutischen Settings durchgeführt werden: Solche Übungen unterstützen das therapeutische Setting und beziehen z. B. die Erziehungsberechtigten mit ein.

Dies ergibt in der Summe einen komplexen Behandlungsansatz, der meist zwischen 20 und 25 Einheiten umfasst (Schneider & In-Albon, 2010).

Mychailyszyn, Brodman, Read und Kendall (2012) analysierten in einer Metaanalyse anhand von insgesamt 63 Studien die Wirksamkeit von kognitiv-behavioralen Maß-

nahmen im schulischen Kontext zur Reduktion von subklinischen Ängsten und depressiven Symptomen bei Kindern und Jugendlichen. Für universelle Fördermaßnahmen ließen sich keine Effekte im Prä-Post Vergleich finden, für selektive Fördermaßnahmen zeigte sich hingegen eine signifikante Reduktion der Angstsymptomatik. Keine der einbezogenen Studien konnte einen Langzeiteffekt der durchgeführten Maßnahme (erhoben durch einen Follow-Up Messzeitpunkt) nachweisen, weswegen Mychailyszyn et al. (2012) die Effekte als kurzzeitige Symptomreduktion bezeichnen. In einer Sekundäranalyse analysierten sie den Einfluss der Anzahl der Fördereinheiten als möglichen Prädiktor für den Fördererfolg anhand von 12 Studien. Überraschenderweise zeigte sich, dass die Anzahl der Einheiten den Fördererfolg nicht beeinflusste. Ausgehend von den vorhandenen Daten über die Personen, die die universellen schulbasierten Maßnahmen durchführten, leiten die Autorinnen und Autoren den Hinweis ab, dass Lehrkräfte eine universelle Förderung zur Reduktion von Ängsten ebenso erfolgreich mit ihren Schülerinnen und Schülern durchführen können wie externe, geschulte Personen (z. B. Psychologinnen und Psychologen).

Ähnliche Resultate finden sich auch bei Corrieri et al. (2014), die in einem systematischen Review die Wirksamkeit universeller sowie indizierte Maßnahmen im schulischen Kontext zur Reduktion von subklinischen Ängsten und depressiven Symptomen bei Kindern und Jugendlichen analysierten. In einem Großteil der einbezogenen Studien (11 von 15) fanden sich Evidenzen für die Wirksamkeit universeller sowie indizierter Maßnahmen zur Reduktion von Ängsten im Prä-Post Vergleich. Für einige indizierte Maßnahmen zeigten sich zudem signifikante Effekte für den Follow-Up Messzeitpunkt, nicht jedoch für universelle Fördermaßnahmen. Die Autorinnen und Autoren weisen auf eine besonders hohe Effektivität bei jüngeren Kindern hin und leiten daraus ab, dass schulische Maßnahmen zur Reduktion von Ängsten möglichst früh einsetzen sollten (Corrieri

et al., 2014). Einschränkend sei an dieser Stelle zu erwähnen, dass unter der Kategorie Ängste sowohl bei Mychailyszyn et al. (2012) als auch bei Corrieri et al. (2014) unterschiedliche Ängste zusammengefasst wurden und soziale Ängste lediglich einen Teilaspekt darstellten.

Im Folgenden sollen drei Maßnahmen aus dem deutschsprachigen Raum dargestellt werden, die sich den gezielten Ansätzen (selektive oder indizierte Ebene) zuordnen lassen. Aufgrund des Settings (Einzel- und Gruppensetting sowie Einbezug der Erziehungsberechtigten) erscheint ein Einsatz auf universeller Ebene nicht möglich.

Zunächst sei das *Training mit sozial unsicheren Kindern* (U. Petermann & F. Petermann, 2015) zu nennen, welches dem kognitiv-behavioralen Ansatz zuzuordnen ist. Das Trainingsprogramm kombiniert Einzel- und Gruppensettings und adressiert neben dem Kind selbst auch die Erziehungsberechtigten. Im Kontext der Gruppensettings arbeiten drei bis vier Kinder miteinander und sollen so sozial kompetentes Verhalten einüben. Die Wirksamkeit des Trainings wurde mit einer Stichprobe von $N = 19$ Schülerinnen und Schülern ($M_{Alter} = 9.70$, $SD_{Alter} = 1.70$) durch Ortbandt und U. Petermann (2009) sowie Möller und U. Petermann (2011) überprüft. Die Auswertung mittels der SASC-R-D (Melfsen & Florin, 1997; Melfsen, 1998) zeigte keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe im Posttest bei einer vergleichbaren Ausgangslage im Prätest. Hingegen zeigte sich bei der Befragung der Erziehungsberechtigten anhand des Fremdbeurteilungsbogens *Angststörung* aus dem *Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV* (DISYPS-KJ; Döpfner & Lehmkuhl, 2000) in einzelnen Bereichen ein signifikanter Gruppenunterschied im Posttest bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen im Prätest zwischen Interventions- und Kontrollgruppe. Einschränkend soll an dieser Stelle auf die sehr geringe Stichprobengröße zur Überprüfung der Wirksamkeit hingewiesen werden.

Ahrens-Eipper et al. (2010) konzipierten mit *Mutig werden mit Til Tiger* ebenfalls ein Trainingsprogramm zur Reduktion sozialer Unsicherheit bei Kindern. Das behavioral-orientierte Training intendiert den Aufbau selbstsicheren Verhaltens, die Verbesserung der Kommunikation, eine Verbesserung der Selbstwahrnehmung, den Umgang mit Stress sowie den Umgang mit Gefühlen. Auch in diesem Programm wird ein Einzel- mit einem Gruppensetting kombiniert, wobei die Gruppensettings mit vier bis acht Kindern durchgeführt werden. Die Wirksamkeit wurde anhand einer Stichprobe von $N = 93$ Schülerinnen und Schülern (Interventionsgruppe: $M_{Alter} = 8.05$, $SD_{Alter} = 1.84$, Kontrollgruppe: $M_{Alter} = 10.02$, $SD_{Alter} = 1.97$) überprüft. Die Auswertung mittels der SASC-R-D zeigte eine signifikante Reduktion sozialer Unsicherheit in der Interventions- im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Als weitere Maßnahme soll das Programm *Behandlung der Sozialen Phobie bei Kindern und Jugendlichen* (Joormann & Unnewehr, 2002a) genannt werden. Das Programm wurde für Kinder entwickelt, die die DSM-IV Kriterien einer sozialen Phobie aufweisen. Die Autorinnen weisen jedoch darauf hin, dass ein Einsatz auch bei Kindern und Jugendlichen empfehlenswert ist, die Ängste und Unsicherheit im sozialen Kontext aufweisen, ohne dabei alle Kriterien zu erfüllen (Joormann & Unnewehr, 2002a). Das kognitiv-behaviorale Programm umfasst insgesamt 16 Gruppensitzungen, in welche die Erziehungsberechtigten partiell einbezogen werden. Das Programm fokussiert psychoedukative Elemente, den Aufbau verschiedener Kompetenzen sowie Reizkonfrontationen. Die Wirksamkeit wurde anhand einer Stichprobe von $N = 14$ Kindern (Interventionsgruppe: $n = 8$, $M_{Alter} = 13.90$, $SD_{Alter} = 1.45$, Kontrollgruppe: $n = 6$, $M_{Alter} = 11.33$, $SD_{Alter} = 2.24$) überprüft. Es zeigte sich eine signifikante Reduktion selbstwahrgenommener sozialphobischer Symptomatik in der Interventions- im Vergleich zur Kontrollgruppe (Joormann & Unnewehr, 2002b).

2.5 Zwischenfazit zu Themenkomplex I

In Themenkomplex I wurde auf Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit eingegangen, über die im Gesamten erst wenig Wissen vorhanden ist. Der Definition folgend weisen Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit ein erhöhtes Unwohlsein in sozialen Situationen und Kontakten auf und vermeiden diese, wenn es möglich ist (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993; Saile & Boger, 2009). Aufgrund ebendieser Vermeidung von Kontakten wurde ein negativer Zusammenhang zwischen der sozialen Unsicherheit und der sozialen Integration angenommen und in Beitrag 1 (Weber et al., 2021) im Rahmen einer Querschnittstudie empirisch überprüft. Weber et al. (2021) wiesen einen negativen Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und sozialer Integration in den Dimensionen Beziehungen, Akzeptanz und eigene Wahrnehmung nach. Der angenommene negative Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und sozialer Integration fand sich somit sowohl in der Wahrnehmung der Mitschülerinnen und Mitschüler als auch in der eigenen Wahrnehmung betroffener Kinder wieder. Diese Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass mit zunehmender sozialer Unsicherheit das Risiko für das Erleben negativer Kontakterfahrungen steigt. Darüber hinaus zeigte sich jedoch kein Zusammenhang zwischen der sozialen Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler und dem Wunsch nach Kontakten. Dieser Befund lässt sich als Hinweis darauf interpretieren, dass der Kontaktwunsch zu anderen Kindern in der Klasse ungeachtet der sozialen Unsicherheit besteht. Somit stellen negative Kontakterfahrungen (z. B. die Abwendung der Mitschülerinnen und Mitschüler) für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit möglicherweise eine Form der indirekten Bestrafung dar (Linderkamp, 2009; Narciss, 2011). Dies könnte eine Vermeidung sozialer Kontakte, wie sie auch in

der Definition sozialer Unsicherheit beschrieben wird, begünstigen. Es wird angenommen, dass diese negativen Kontakterfahrungen eine Aufrechterhaltung oder sogar Verschlimmerung sozialer Unsicherheit begünstigen (Abbildung 4).

Der schulische Alltag ist geprägt von sozialen Kontakten untereinander, was eine erhöhte soziale Aufmerksamkeit mit sich bringt. Castello (2013) gibt an, dass soziale Ängste besonders dann intensiv erlebt werden, wenn die Erwartung sozialer Aufmerksamkeit besteht. Somit stellt die Schule einen Ort dar, an dem ein erhöhtes Risiko für Schülerinnen und Schüler besteht, durch negative Kontakterfahrungen soziale Unsicherheit zu erleben.

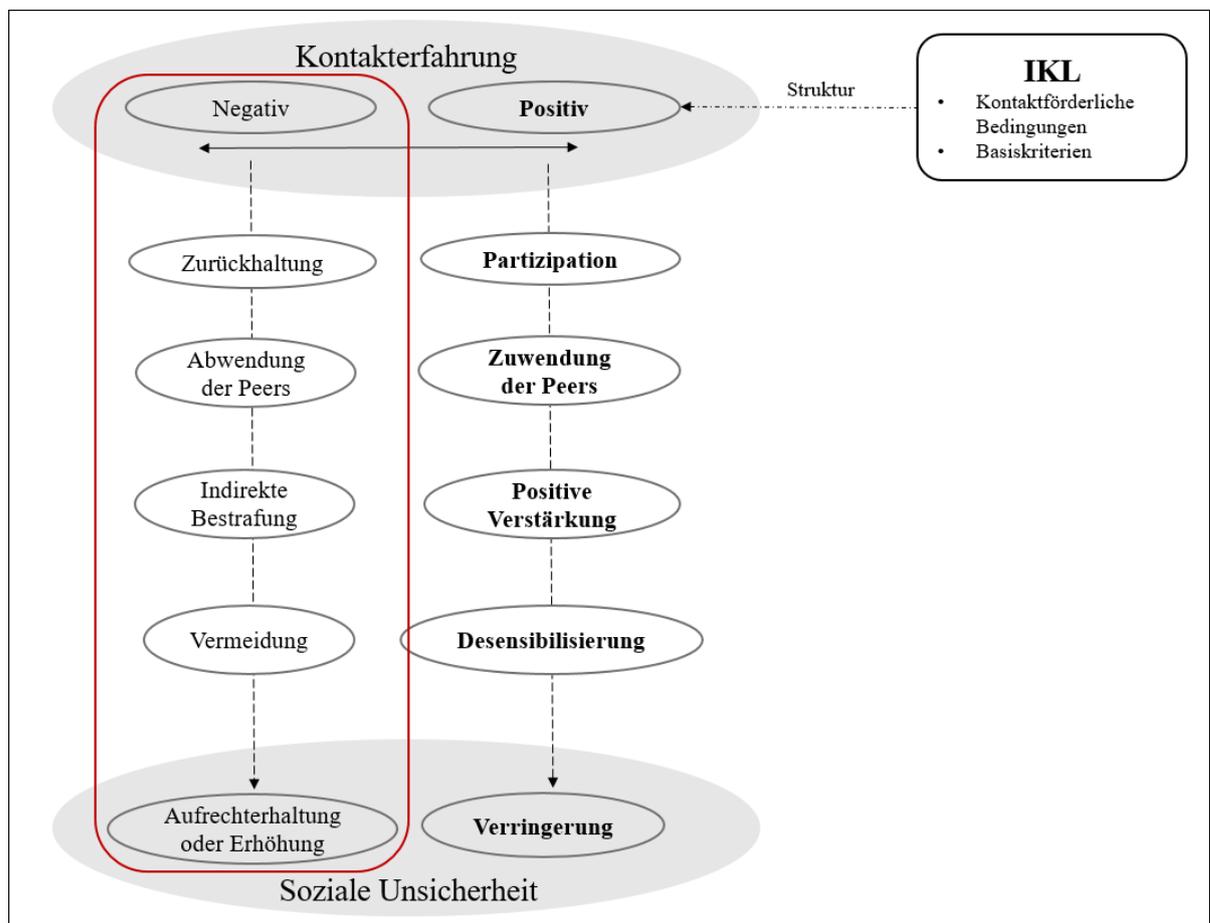


Abbildung 4. Angenommene Wirkung negativer Kontakterfahrungen auf die soziale Unsicherheit

Innerhalb des Themenkomplexes I wurde dargestellt, dass bereits Maßnahmen zur Reduktion sozialer Ängste existieren, die kognitiv-behavioralen Ansätzen zugehörig sind. Es fehlt jedoch an nachhaltig wirksamen universellen Ansätzen, die langfristig in den Unterricht implementiert werden können. Um den Kreislauf zwischen negativen Kontakterfahrungen und der Vermeidung weiterer Kontakte zu durchbrechen, erscheint es notwendig, Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit bei der erfolgreichen Partizipation an Sozialkontakten zu unterstützen und möglichst viele Gelegenheiten im Unterricht zu gestalten, in denen sie positive Kontakterfahrungen sammeln können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll daher eine Fördermaßnahme erarbeitet und empirisch überprüft werden, die innerhalb des regulären Unterrichts auf universeller Ebene umgesetzt werden kann und in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler positive Sozialkontakte erleben können. Um sich dem anzunähern, soll in dem folgenden Themenkomplex II auf die Gestaltung von Sozialkontakten im Unterricht eingegangen werden.

3. Soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex II)

In Themenkomplex II geht es um die Gestaltung von Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext. Zunächst werden die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) und die entsprechenden kontaktförderlichen Bedingungen sowie das Kooperative Lernen (D. Johnson & R. Johnson, 1989) und die dazugehörigen Basis-kriterien vorgestellt. Die anschließende Zusammenführung der Intergroup Contact Theory mit dem Kooperativen Lernen zu der IKL-Methode intendiert das Ziel, hochwertige Sozialkontakte zwischen Schülerinnen und Schülern zu gestalten, die von den Kindern positiv wahrgenommen werden.

3.1 Intergroup Contact Theory

3.1.1 Definition und Gegenstandsbeschreibung

Die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954), die im deutschen Sprachraum auch als Kontakthypothese bezeichnet wird, beschäftigt sich mit der Annahme, dass Vorurteile sowie negative Einstellungen zwischen unterschiedlichen Gruppen in einem Mangel an hochwertigen Sozialkontakten begründet liegen. Um Vorurteile abzubauen und soziale Beziehungen zu verbessern, sind Allports Hypothese zufolge hochwertige Sozialkontakte nötig. Die Intergroup Contact Theory nach Allport (1954) fokussiert in ihrem Ursprung ethnische Unterschiede und wurde in den vergangenen Jahrzehnten ebenfalls hinsichtlich anderer Unterschiede, wie z. B. dem Alter, untersucht (Aronson, Wilson & Akert, 2014; Pettigrew & Tropp, 2006)

3.1.2 Die kontaktförderlichen Bedingungen

Um hochwertige Sozialkontakte zu ermöglichen, formulierte Allport (1954) vier zentrale förderliche Bedingungen: Statusgleichheit, gemeinsame Ziele, positive Interdependenz sowie die Legitimation durch eine Autorität. Diese Bedingungen wurden empirisch abgesichert und durch andere Arbeitsgruppen um fünf weitere Kriterien (Qualität, Selbstoffenbarung, Länge, Sicherheit sowie Raum für Kontakt) erweitert.

Diese insgesamt neun kontaktförderlichen Bedingungen werden im Zuge dieses Abschnitts beschrieben.

1. Statusgleichheit: Eine Statusgleichheit innerhalb eines Kontakts kann dadurch erzielt werden, dass alle an dem Kontakt teilnehmenden Personen die gleichen Rechte und Pflichten haben (Allport, 1954). Die teilnehmenden Personen sind sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst.

2. Gemeinsames Ziel: Eine weitere kontaktförderliche Bedingung stellt ein gemeinsames Ziel dar, an dem alle an dem Kontakt teilnehmenden Personen gemeinschaftlich arbeiten und das von allen Personen gleichermaßen angestrebt wird (Allport, 1954).

3. Positive Interdependenz: Die an dem Kontakt teilnehmenden Personen stehen in einer positiven, wechselseitigen Abhängigkeit zueinander (Allport, 1954). Die Personen erfahren, dass sie nur durch ein Miteinander zu einem erfolgreichen Arbeitsergebnis gelangen können.

4. Legitimation durch eine Autorität: Als vierte kontaktförderliche Bedingung ist die Legitimation durch eine Autorität zu nennen. Diese Autorität (im Kontext Schule könnte dies die Lehrkraft sein) befürwortet, fordert und unterstützt den Kontakt (Allport, 1954).

5. Qualität des Kontakts: Die erlebte Qualität des Kontakts stellt eine weitere kontaktförderliche Bedingung dar. Ein hochwertiger Sozialkontakt wird von den beteiligten

Personen als nützlich und gewinnbringend wahrgenommen (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006).

6. Selbstoffenbarung innerhalb des Kontakts: Durch ebendiese Selbstoffenbarung und dem damit einhergehenden Teilen von persönlichen Informationen durch ein Individuum wird es den anderen Kontaktbeteiligten ermöglicht, die Perspektive zu wechseln und Handlungen sowie Reaktionen des anderen Gruppenmitglieds besser einordnen zu können (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006).

7. Länge des Kontakts: Ein hochwertiger Sozialkontakt ist durch eine gewisse Länge geprägt. Um Vorurteile abzubauen und soziale Beziehungen verbessern zu können, sind einmalige Kontakte nicht ausreichend. Vielmehr sollten Kontakte häufig und über einen längeren Zeitraum stattfinden, um auf der sozialen Ebene wirksam zu sein (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2008).

8. Sicherheit: Eine weitere kontaktförderliche Bedingung wird durch die Gestaltung eines sicheren Rahmens realisiert. Um hochwertige Sozialkontakte zu gestalten, ist es notwendig, dass sich alle an dem Kontakt beteiligten Personen sicher fühlen und den jeweiligen Kontakt angstfrei erleben können (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2008).

9. Raum für Kontakt: Ein hochwertiger Sozialkontakt findet in einer zwanglosen Umgebung statt. Eine zwanglose Umgebung ist z. B. dann gegeben, wenn neben inhaltlichen Aufgaben auch die Möglichkeit für den Austausch informeller Informationen gegeben ist (Aronson et al., 2014).

Um einen möglichst hochwertigen Kontakt zu gestalten, geben Piercy, Wilton und Townsend (2002) an, dass ein Sozialkontakt möglichst alle kontaktförderlichen Bedingungen erfüllen sollte. Pettigrew und Tropp (2006, 2011) empfehlen, zumindest so viele Kriterien wie möglich gleichzeitig umzusetzen, weisen aber auch darauf hin, dass ein

Einsatz aller Kriterien nicht zwingenderweise notwendig ist. Eine Betrachtung der Kriterien verdeutlicht deren Abhängigkeit untereinander, wodurch eine isolierte Umsetzung einzelner Kriterien per se schwer möglich erscheint.

Die Wirksamkeit dieser kontaktförderlichen Bedingungen auf den Abbau von Vorurteilen wurde in der Vergangenheit bereits mehrfach abgesichert. Hierauf soll im folgenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

3.1.3 Empirische Befunde zur Intergroup Contact Theory

Vor dem Hintergrund zahlreicher Forschungsergebnisse zur Intergroup Contact Theory erscheinen Intergruppenkontakte als zentrales integrationsförderndes Ereignis (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008; Slavin & Cooper, 1999).

Pettigrew und Tropp (2006) bezogen in ihre Metaanalyse die Forschungsergebnisse von mehr als 500 Studien ein, welche sich mit der Wirkung des Intergruppenkontaktes auf den Abbau von Vorurteilen beschäftigten. Die Ergebnisse bestätigen die Wirkung des Intergruppenkontakts und deuten im Gesamten auf die Wirksamkeit der kontaktförderlichen Bedingungen hin (mean r zwischen $-.205$ und $-.214$). Eine Sekundäranalyse ergab, dass der Effekt bei Kindern im Alter von ein bis zwölf Jahren (mean $r = -.239$) sogar etwas höher war als bei Erwachsenen (mean $r = -.197$) (Pettigrew & Tropp, 2006). Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die kontaktförderlichen Bedingungen auch im schulischen Kontext wirksam eingesetzt werden können und dass die Umsetzung der kontaktförderlichen Bedingungen möglichst frühzeitig beginnen sollte. Daraus ergibt sich die Frage, in welchem Rahmen die kontaktförderlichen Bedingungen Einzug in den schulischen Kontext finden können (Pettigrew, 1998). Eine Möglichkeit, um die kontaktförderlichen Bedingungen in der Schule strukturiert umzusetzen, könnte die Methode des Kooperativen Lernens darstellen. Im folgenden Kapitel soll zunächst das

Kooperative Lernen vorgestellt werden, bevor eine Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens (Kapitel 3.3) stattfindet.

3.2 Kooperatives Lernen

„Es reicht nicht, einige Personen zusammenarbeiten zu lassen, damit aus ihnen eine kooperative Gruppe wird.“ (D. Johnson, R. Johnson & Johnson Holubec, 2005, S. 105).

3.2.1 Definition und Gegenstandsbeschreibung

D. Johnson und R. Johnson (1989) erarbeiteten auf einer theoretischen Grundlage den *Learning Together Ansatz*. Nach ebendiesem Ansatz bedeutet Kooperatives Lernen, dass Schülerinnen und Schüler miteinander an einem gemeinsamen Ziel arbeiten, wodurch das Lernen aller Gruppenmitglieder gefördert wird (D. Johnson et al., 2005). Der Learning Together Ansatz, der einen fundamentalen Baustein für die vorliegende Arbeit darstellt, wird in Kapitel 3.2.2 genauer vorgestellt.

Kooperatives Lernen stellt eine Unterrichtsmethode dar, deren Einsatz ungeachtet der Schulform, der Jahrgangsstufe oder des Schulfaches möglich erscheint. Die Einstellung von Lehrkräften oder Schülerinnen und Schülern ist dabei sehr heterogen. Während sich Kooperatives Lernen bei einigen Akteurinnen und Akteuren großer Beliebtheit erfreut und häufig eingesetzt wird, stehen andere dem Einsatz kooperativer Lernformen im Unterricht eher kritisch gegenüber. Traub (2004) begründet dieses ambivalente Bild mit einer bestehenden Diskrepanz zwischen den theoretischen Grundlagen des Kooperativen Lernens auf der einen Seite und der konkreten Umsetzung in der schulischen Praxis auf der anderen Seite. Diese Annahme wird auch von Völlinger, Supanc und Brunstein (2018) bestätigt. In einer Befragung ebendieser Autorinnen und Autoren gaben Lehrkräfte zwar

an, regelmäßig Kooperatives Lernen im Unterricht einzusetzen, jedoch konnten nur wenige von ihnen konkrete Elemente des Kooperativen Lernens benennen.

3.2.2 Der Learning Together Ansatz

Der Learning Together Ansatz basiert auf der *Social Interdependence Theory*, die von Deutsch (1949) konzeptualisiert und von D. Johnson und R. Johnson (1989, 2005) weiterentwickelt wurde. Grundlegend können Individuen miteinander, gegeneinander oder unabhängig voneinander arbeiten (D. Johnson et al., 2005). Soziale Interdependenz besteht, wenn die Individuen miteinander (kooperativ) oder gegeneinander (kompetitiv) arbeiten (D. Johnson & R. Johnson, 1989). Soziale Interdependenz lässt sich weiter in eine positive oder eine negative Interdependenz aufteilen (D. Johnson & R. Johnson, 2009). Eine positive Interdependenz ermöglicht eine Kooperation von Individuen, die durch die Zusammenarbeit gemeinsam den Erfolg erreichen können. Eine negative Interdependenz evoziert einen Wettbewerb, da nur ein Individuum den Erfolg erreichen kann (Deutsch, 1949). Der eigene Erfolg hängt in diesem Fall mit dem Misserfolg einer anderen Person zusammen (D. Johnson et al., 2005). Sofern keine Interdependenz zwischen den Individuen besteht, arbeiten diese unabhängig voneinander. Im Zuge der Social Interdependence Theory wird postuliert, dass die Art der Interdependenz die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Hierbei kann zwischen einer unterstützenden und einer oppositionellen Interaktion unterschieden werden (Deutsch, 1949; D. Johnson & R. Johnson, 2002, 2005; D. Johnson et al., 2005). Eine unterstützende Interaktion resultiert aus einer positiven Interdependenz, während eine oppositionelle Interaktion aus einer negativen Interdependenz hervorgeht.

Nach D. Johnson und R. Johnson (1989, 2002) bildet eine positive Interdependenz zwischen Individuen den Grundstein einer erfolgreichen Kooperation und ist somit das

zentralste der fünf Basiselemente (positive Interdependenz, individuelle Verantwortlichkeit, unterstützende Interaktion zwischen den Partizipierenden, soziale Kompetenzen und Prozessevaluation), die im Folgenden vorgestellt werden.

1. Positive Interdependenz: Die positive Interdependenz wird als das zentrale Basiskriterium bezeichnet (D. Johnson & R. Johnson, 2002; D. Johnson et al., 2005). D. Johnson et al. (2005) geben an, dass ohne eine positive Interdependenz kein Kooperatives Lernen stattfinden könne. Durch die positive Interdependenz befinden sich Schülerinnen und Schüler in einer wahrgenommenen, wechselseitigen Abhängigkeit zueinander (D. Johnson & R. Johnson, 2002). Eine positive Interdependenz kann unterschiedlich realisiert werden. Bei einer Ziel-Interdependenz verfolgen die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit ein gemeinsames Ziel, welches sie ausschließlich gemeinsam erreichen können (Borsch, 2010; D. Johnson & R. Johnson, 2002). D. Johnson, R. Johnson, Ortiz und Stanne (1991) fordern das Vorhandensein einer Ziel- Interdependenz im Zuge des Kooperativen Lernens. Durch das Vorhandensein einer Ziel-Interdependenz erhöht sich der Lernzuwachs und die Produktivität innerhalb der Arbeitsgruppe. Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten, um die Schaffung einer positiven Interdependenz zu unterstützen. Möglich ist z. B. die Schaffung einer Belohnungs-Interdependenz. Hierbei wird die Leistung der Gruppe und nicht die Leistung des Individuums honoriert. Eine andere Möglichkeit stellt die Ressourcen-Interdependenz dar. Hierbei werden z. B. Materialien an unterschiedliche Schülerinnen und Schüler verteilt. D. Johnson, R. Johnson und Stanne (1989) weisen darauf hin, dass eine Ressourcen-Interdependenz nur in Kombination mit einer bestehenden Ziel-Interdependenz eingesetzt werden sollte. Das Vorhandensein einer Ressourcen-Interdependenz ohne eine gleichzeitig bestehende Ziel-Interdependenz führte in einer Studie sogar zu einer geringeren Leistung als ein individuelles Arbeiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (D. Johnson et al., 1989). Darüber hinaus finden sich

bei D. Johnson und R. Johnson (2002) weitere Ideen, um eine positive Interdependenz im Rahmen des Kooperativen Lernens sicherzustellen. D. Johnson et al. (1991) konkludieren, dass es sich hierbei lediglich um Ergänzungen zu der Ziel-Interdependenz handelt, die sie als obligatorisch für jede kooperative Lerneinheit erachten.

2. Individuelle Verantwortung: Ein weiteres Kriterium ist die individuelle Verantwortung. Jedes Gruppenmitglied übernimmt die Verantwortung für die gemeinsame Arbeit (D. Johnson et al., 2005). Um dies sicherzustellen, müssen die Aufgaben im Zuge des Kooperativen Lernens so gestaltet werden, dass die individuellen Beiträge sichtbar sind und erfasst werden können. Die individuelle Verantwortung steht in einem Zusammenhang mit der positiven Interdependenz. Je höher die individuelle Verantwortung der einzelnen Gruppenmitglieder ist, desto größer ist die wahrgenommene positive Interdependenz. Die individuelle Verantwortung kann beispielsweise sichergestellt werden, indem die Schülerinnen und Schüler zufällig ausgewählt werden, um ein Ergebnis im Namen der Gruppe zu präsentieren.

3. Unterstützende Interaktion zwischen den Partizipierenden: Die Schülerinnen und Schüler treten im Zuge des Kooperativen Lernens miteinander in Kontakt. Die Mitglieder der kooperativen Lerngruppe sollen sich gegenseitig unterstützen, ermutigen und die Arbeit des bzw. der anderen wertschätzen (D. Johnson et al., 2005). Deutsch (1949) beschreibt in seiner Ausführung der Social Interdependence Theory, dass eine unterstützende Interaktion aus einer bestehenden positiven Interdependenz resultiere, während die Interaktion bei einer negativen Interdependenz keinen unterstützenden Charakter aufweisen würde. D. Johnson, Skon und R. Johnson (1980) wiesen nach, dass die unterstützende Interaktion durch das Vorhandensein einer positiven Interdependenz anstieg. Im Ver-

gleich zu Schülerinnen und Schülern, die gegeneinander oder individuell für sich arbeiteten, zeigten Schülerinnen und Schüler in kooperativen Situationen ein höheres Maß an unterstützender Interaktion.

4. Soziale Kompetenzen: Das vierte Basiskriterium wird durch die sozialen Kompetenzen realisiert, die durch den Einsatz kooperativer Lernformen gefordert und gefördert werden. Im Zuge des Kooperativen Lernen findet neben dem fachlichen Lernen somit auch soziales Lernen statt (D. Johnson et al., 2005). Die Schülerinnen und Schüler benötigen eine Unterstützung und eine Anleitung, wie sie sich im Zuge des Kooperativen Lernens verhalten sollen (D. Johnson & R. Johnson, 2002). D. Johnson und R. Johnson (2005) berichten, dass mit zunehmenden sozialen Kompetenzen eine Verbesserung der sozialen Beziehungen innerhalb der kooperativen Gruppe zu verzeichnen sei.

5. Prozessevaluation: Ziel dieser Evaluation ist der Austausch der Gruppenmitglieder über die Arbeit innerhalb der Gruppe und über die Erreichung des definierten Ziels. D. Johnson und R. Johnson (2002) empfehlen, regelmäßige Evaluation der kooperativen Einheiten durchzuführen, um die Zusammenarbeit kontinuierlich verbessern zu können und bei Herausforderungen unmittelbar reagieren zu können. Es herrscht jedoch Uneinigkeit darüber, wie häufig eine Prozessevaluation konkret stattfinden sollte (Borsch, 2019).

Die Definition der fünf Basiskriterien des Kooperativen Lernens hebt die Komplexität der Methode hervor und verdeutlicht, dass das Kooperative Lernen deutlich mehr beinhaltet als einen Austausch innerhalb einer Arbeitsgruppe. Die fünf Basiskriterien sind hierbei nicht einzeln zu betrachten, sondern bedingen sich gegenseitig, weshalb eine möglichst vollständige Umsetzung sinnvoll erscheint. Nach Borsch (2019) bilden diese Kriterien die Basis für jede Form der Lernkooperation im schulischen Kontext.

3.2.3 Die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens (Beitrag 2)

Zahlreiche Studien weisen die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf den Zuwachs der Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern nach (z. B. D. Johnson & R. Johnson, 1981; Mesch, Lew, Johnson & Johnson, 1986; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Roseth, D. Johnson & R. Johnson, 2008; Slavin, 1995; Slavin & Cooper, 1999). Ein Überblick über weitere Studien, die den Leistungszuwachs durch das Kooperative Lernen fokussierten, findet sich z. B. bei D. Johnson und R. Johnson (1989) oder Kyndt, Raes, Lismont, Timmers und Cascallar (2013).

Darüber hinaus wurden weitere Variablen identifiziert, die durch den Einsatz des Kooperativen Lernens verändert werden können. Es finden sich z. B. Hinweise darauf, dass der Einsatz kooperativer Lernformen zu einer Erhöhung der intrinsischen Motivation im Sportunterricht führen kann (Fernández-Espínola et al., 2020; Liu & Lipowski, 2021). Die Autorinnen und Autoren weisen in ihren systematischen Literaturrecherchen jedoch auf ein hohes Maß an Heterogenität in Bezug auf das Studiendesign der wenigen vorhandenen Studien hin, sodass die Ergebnisse lediglich als Hinweis verstanden werden können.

Van Ryzin, Roseth und Biglan (2020) weisen z. B. einen Zuwachs des prosozialen Verhaltens durch den Einsatz kooperativer Lernformen nach, während sich in weiteren Studien eine Verringerung des Bullyings zeigte (Van Ryzin & Roseth, 2018, 2019).

Auch hinsichtlich der Verbesserung sozialer Beziehungen durch den Einsatz kooperativer Lernformen liegen einige Forschungsbefunde vor. Diese Befunde sind für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, da Kontakt eine Form der sozialen Beziehung darstellt. Sofern der Einsatz kooperativer Lernformen zu einer Verbesserung sozia-

ler Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern führt, könnten daraus wichtige Ableitungen für die intendierte Entwicklung einer Fördermaßnahme zur Reduktion sozialer Unsicherheit geschlussfolgert werden. Zur systematischen Überprüfung und Darstellung der Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die sozialen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern wurde eine systematische Literaturrecherche (Weber & Huber, 2020) verfasst. Die zentralen Ergebnisse des Reviews werden im Folgenden in Beitrag 2 zusammengefasst. Vorweg sei darauf hingewiesen, dass sich das vorliegende Review allgemein auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht und keine Fokussierung auf Schülerinnen und Schüler mit Auffälligkeiten im internalisierenden Verhaltensbereich, zu denen auch die Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit gehören, stattfindet.

Weber, S. & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 257-278.
<https://doi.org/10.25656/01:21611>

3.2.3.1 Theoretische Ausgangslage

Zahlreiche Studien weisen auf ein erhöhtes Risiko einer unzureichenden sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hin (z. B. Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018; Krawinkel, Südkamp, Lange & Tröster, 2017; Kulawiak & Wilbert, 2015). Es finden sich jedoch Hinweise darauf, dass die Methode des Kooperativen Lernens die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen könnte (Garrote, Sermier Dessemontet & Moser Opitz, 2017). Kooperatives Lernen bezieht sich in diesem systematischen Review auf den Learning Together Ansatz (D. Johnson & R. Johnson, 1994)

und meint somit die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern unter Einbezug der Basiskriterien positive Interdependenz, individuelle Verantwortung, unterstützende Interaktion zwischen den Partizipierenden, soziale Kompetenzen sowie Prozessevaluation. Der Learning Together Ansatz ist in Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit ausführlich dargestellt.

3.2.3.2 Fragestellungen

Das Review analysiert die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ausgehend von der Mehrdimensionalität sozialer Integration (Koster et al., 2009) und der damit einhergehenden Forderung einer differenzierten Betrachtung der Ergebnisse werden bei der Analyse vorliegender Studienergebnisse die Dimensionen Beziehungen, Kontakte, eigene Wahrnehmung sowie Akzeptanz berücksichtigt. Des Weiteren werden die einbezogenen Studien hinsichtlich folgender Gelingensbedingungen zur Verbesserung der sozialen Integration analysiert: Stichprobe, Schulfach, Gruppenzusammensetzung, Umsetzung der Basiskriterien sowie Fortbildung der Lehrkräfte.

3.2.3.3 Methode

Die Literaturrecherche zur Analyse des Forschungsstandes wurde in gängigen Datenbanken und vorliegenden Übersichtsarbeiten durchgeführt. Die genutzte Suchsyntax kann Beitrag 2 (Weber & Huber, 2020) entnommen werden. Es wurden deutsch- und englischsprachige Interventionsstudien einbezogen, wenn diese (1) einem Peer-Review-Verfahren unterlagen, (2) einen Prä- und Posttest mit einer Kontrollgruppe aufwiesen und (3) in einem inklusiven, schulischen Setting durchgeführt wurden. Von den 1 758 initial vorhandenen Treffern bei der Suche in den Datenbanken wurden zur Beantwortung der

Forschungsfragen nach Ausschluss unpassender Ergebnisse letztlich 10 Studien einbezogen. Zusätzlich wurden Effektstärken für die einzelnen Studien berechnet, sofern den Studien alle notwendigen Informationen entnommen werden konnten.

3.2.3.4 Ergebnisse

Im Großteil der Studien zeigte sich eine signifikante Verbesserung in einzelnen Dimensionen der sozialen Integration von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch den Einsatz von Kooperativem Lernen. Hierbei lag der Fokus der Studien primär auf der Dimension Akzeptanz, gefolgt von der Dimension Kontakte. Die genauen Ergebnisse können Beitrag 2 (Weber & Huber, 2020) entnommen werden.

Der Frage nach den Gelingenbedingungen wurde durch insgesamt sechs Unterfragestellungen nachgegangen. Es zeigt sich ein hohes Maß an Heterogenität in Bezug auf die Stichprobe (1) sowie des Schulfachs (2), in dem Kooperatives Lernen durchgeführt wurde. Im Mittel bestand eine kooperative Lerngruppe (3) aus vier Schülerinnen und Schülern, die in allen Studien in Form einer geschichteten Zufallsstichprobe zusammengesetzt wurde. Die kooperativen Lerngruppen blieben mehrheitlich über den gesamten Interventionszeitraum in ihrer Zusammensetzung bestehen. Im Mittel umfasste der Interventionszeitraum (Umfang und Dauer, Unterfragestellung 4) 20.06 Wochen ($SD = 28.86$, $MD = 9$). In den vorliegenden Studien wurden im Mittel 74 kooperative Lerneinheiten durchgeführt ($SD = 122.32$, $MD = 35$), wobei auch hier die Studien ein hohes Maß an Varianz aufweisen. Die Frequenz der Durchführung bewegte sich von einmal wöchentlich bis hin zu einer täglichen Umsetzung des Kooperativen Lernens. Die Länge der einzelnen kooperativen Einheiten betrug im Mittel 63.13 Minuten ($SD = 33.72$, $MD = 45$). Weiter wurde die Umsetzung der Basiskriterien (5) nach dem Learning Together

Ansatz analysiert. In allen Studien wurde das Kriterium der positiven Interdependenz realisiert. In acht der zehn Studien fand eine Berücksichtigung der individuellen Verantwortung der Schülerinnen und Schüler statt und in neun Studien wurde das Basiskriterium der unterstützenden Interaktion bedacht. Vier Studien berücksichtigen die Basiskriterien der sozialen Kompetenzen und / oder der Prozessevaluation. Abschließend ergab die Analyse, dass in fünf Studien eine Fortbildung der verantwortlichen Lehrkräfte stattfand. Für die anderen Studien lagen diesbezüglich keine Informationen vor.

3.2.3.5 Diskussion

In Bezug auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf deuten die Ergebnisse auf eine Wirksamkeit des Kooperativen Lernens für die Dimensionen Akzeptanz und Kontakte hin. In keiner der zehn Studien wurde die Mehrdimensionalität sozialer Integration (Koster et al., 2009) ausreichend berücksichtigt. Vielmehr wurden lediglich einzelne Dimensionen analysiert. Ausgehend von den analysierten Gelingensbedingungen, die anhand von sechs Unterfragestellungen untersucht wurden, werden Implikationen für die Umsetzung kooperativer Lerneinheiten mit der Zielsetzung der Verbesserung sozialer Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern abgeleitet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Einsatz des Kooperativen Lernens unabhängig des Alters der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie unabhängig des Schulfachs wirksam ist und Kooperatives Lernen eine flexible Unterrichtsmethode darstellt. Eine Gruppengröße von ungefähr vier Mitgliedern scheint dabei geeignet, um die individuelle Einbindung eines jeden Mitglieds zu ermöglichen. Aufgrund einer hohen Varianz lassen sich keine Empfehlungen für die Länge des Interventionszeitraums oder die Anzahl sowie die Frequenz der kooperativen Lerneinheiten ableiten. So-

wohl in Studien mit einem niedrigen als auch in Studien mit einem hohen Umfang ließen sich Effekte für die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die Verbesserung sozialer Beziehungen finden. In Bezug auf die Umsetzung der Basiskriterien nach dem Learning Together Ansatz (D. Johnson & R. Johnson, 1994) sowie der Fortbildung teilnehmender Lehrkräfte fehlt es an detaillierten, nachvollziehbaren Informationen in Bezug auf die konkrete Umsetzung. Es zeigt sich, dass die Basiskriterien unterschiedlich umgesetzt wurden und das Verständnis über ebendiese Umsetzung der Kriterien zwischen den Studien divergierten. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer sorgfältigen Planung kooperativer Lerneinheiten im Vorfeld, um sicherstellen zu können, dass alle Kriterien bei der Umsetzung bedacht wurden.

Als Limitation ist z. B. zu nennen, dass die einbezogenen Studien allesamt eine geringe Stichprobengröße aufweisen. Des Weiteren fehlen in den mehrheitlich sehr alten Studien gehäuft Informationen über die konkrete Umsetzung des Kooperativen Lernens. Eine konkrete Ableitung von Gelingensbedingungen für den heutigen Schulalltag scheint daher nur bedingt möglich. Es gilt zudem zu bedenken, dass auch weitere Faktoren im schulischen Kontext die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern beeinflussen könnten, dies jedoch in keiner der zehn Studien kontrolliert wurde. Als ein Kernelement zur Förderung sozialer Integrationsprozesse im Klassenzimmer nennt Huber (2019) die Schaffung hochwertiger Sozialkontakte gemäß der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954). In den analysierten Studien finden sich jedoch keine Informationen darüber, ob und inwieweit die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) berücksichtigt wurde.

3.3 Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens (Beitrag 3)

Im Zuge des Kooperativen Lernens ergeben sich unweigerlich Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern. Durch die Umsetzung der Basiskriterien des Learning Together Ansatzes (D. Johnson & R. Johnson, 1994) unterliegen diese Kontakte bereits einer grundlegenden Struktur. Im Zuge ihres Reviews (Beitrag 2) konnten Weber und Huber (2020) aufzeigen, dass durch das Kooperative Lernen die soziale Integration, bei der Kontakte eine Teildimension ausmachen, zwischen Schülerinnen und Schülern verbessert werden kann. Ein noch höheres Maß an Strukturierung ebendieser Kontakte könnte durch den Einbezug der kontaktförderlichen Bedingungen gemäß der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) erzielt werden. Zwischen den kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory und den Basiskriterien des Kooperativen Lernens lassen sich einige Parallelen erkennen (z. B. stellt die positive Interdependenz sowohl eine kontaktförderliche Bedingung als auch ein Basiskriterium des Kooperativen Lernens dar), weswegen eine Zusammenführung möglich erscheint. Auch Stephan und Stephan (2005) weisen auf die Möglichkeit hin, die kontaktförderlichen Bedingungen im Kontext des Kooperativen Lernens umzusetzen. Ebendiese Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens wurde im Zuge eines konzeptuellen Artikels (Hank et al., 2022) vorgenommen, der im Rahmen des vorliegenden Manteltextes zusammenfassend dargestellt wird (Beitrag 3).

Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2022). Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration - die Unterrichtsmethode des integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, 48 – 64. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>

3.3.1 Theoretische Ausgangslage

Die soziale Eingebundenheit in eine Gruppe und die Akzeptanz durch andere gehören zu den grundlegenden menschlichen Bedürfnissen (DeWall & Bushman, 2011). Insbesondere für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf besteht ein erhöhtes Risiko einer unzureichenden sozialen Integration im schulischen Kontext (Henke et al., 2017; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Dennoch fehlt es an evidenzbasierten Ansätzen, um die soziale Integration im schulischen Kontext gezielt fördern und verbessern zu können (Garrote et al., 2017). Garrote et al. (2017) sowie Weber und Huber (2020) arbeiten in ihren systematischen Übersichtsarbeiten heraus, dass Kooperatives Lernen eine Möglichkeit darstellen könnte, um soziale Beziehungen innerhalb einer Schulklasse zu verbessern. Weber und Huber (2020) konkludieren ihren Beitrag mit dem Ausblick, dass ein Einbezug der kontaktförderlichen Bedingungen gemäß der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) in das Kooperative Lernen einen wirksamen Ansatz darstellen könnte, um soziale Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

3.3.2 Intergroup Contact Theory und Kooperatives Lernen

Im Zuge der Intergroup Contact Theory postulierte Allport bereits in den 1950er Jahren, dass bestehende Vorurteile durch hochwertige Sozialkontakte reduziert und soziale Beziehungen verbessert werden könnten. Allports Arbeit über Intergruppenkontakte

bezog sich primär auf unterschiedliche ethnische Gruppen. Um hochwertige Sozialkontakte zu ermöglichen, definierte Allport (1954) vier kontaktförderliche Bedingungen, die seitdem mehrfach empirisch abgesichert (Lemmer & Wagner, 2015) und durch unterschiedliche Arbeitsgruppen (Aronson et al., 2014; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008) um weitere Bedingungen ergänzt wurden. Eine Darstellung dieser kontaktförderlichen Bedingungen findet sich in Kapitel 3.1.2. Eine Möglichkeit, um ebendiese kontaktförderlichen Bedingungen im Unterricht auf eine strukturierte Art und Weise umzusetzen, bietet die Methode des Kooperativen Lernens (D. Johnson & R. Johnson, 1994). In der Literatur finden sich vielfach Hinweise auf die positive Wirkung des Kooperativen Lernens auf die sozialen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern (Borsch, 2010; Green & Green, 2011; Stephan & Stephan, 2005). Kooperatives Lernen bezieht sich in dieser Arbeit auf den Learning Together Ansatz (D. Johnson & R. Johnson, 1994). Eine Darstellung des Ansatzes und den dazugehörigen fünf Basiskriterien findet sich in Kapitel 3.2.2.

Es wird angenommen, dass durch die Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens ein Rahmen für das Erleben hochwertiger Sozialkontakte zwischen Schülerinnen und Schülern geschaffen wird. Brüning und Saum (2017) beschreiben mit ihrem Dreischritt Denken-Austauschen-Vorstellen eine Möglichkeit, um die fünf Basiskriterien des Kooperativen Lernens im Unterricht auf eine strukturierte Weise umzusetzen.

Durch die Zusammenführung der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) und des Kooperativen Lernens (D. Johnson & R. Johnson, 1994) zu der IKL-Methode wird der Dreischritt von Brüning und Saum (2017) um zwei weitere Schritte zu einem Fünfschritt erweitert. Ziel dieser Erweiterung ist es, die bisher in der Forschung identifizierten

Kriterien zur Gestaltung hochwertiger Sozialkontakte in jeder IKL-Einheit sicherzustellen. Die Elemente des Fünfschritts adressieren dabei unterschiedliche kontaktförderliche Bedingungen (Tabelle 1).

Tabelle 1. *Schematische Darstellung des Fünfschritts im Zuge von IKL*

	Fünfschritt IKL		Einbezug kontaktförderlicher Bedingungen
Sicherheit >	1. Selbstoffenbarung	›	Selbstoffenbarung
		›	Raum für Kontakt
	2. Denken	›	Statusgleichheit
		›	Gemeinsames Ziel
	3. Austauschen	›	Statusgleichheit
›		Sicherheit	
›	›	Qualität	
	4. Vorstellen	›	Positive Interdependenz
	5. Plenum	›	Sicherheit

Jede kooperative Einheit beginnt mit einer Phase der Selbstoffenbarung (1). Das Ziel der Selbstoffenbarung besteht in einem kurzen Austausch der Schülerinnen und Schüler über ihre derzeitige Stimmung innerhalb der kooperativen Gruppe. Durch das Wissen über die aktuelle Stimmung werden nicht nur relevante persönliche Informationen ausgetauscht, sondern können auch Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder besser eingeordnet werden. Neben der kontaktförderlichen Bedingung (Kapitel 3.1.2) Selbstoffenbarung wird somit auch Raum für Kontakt geschaffen. Nach der Phase der Selbstoffenbarung findet durch die Phase Denken (2) eine Einzelarbeitssituation statt, in der sich die Schülerinnen und Schüler 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. Der Phase Denken folgt stets die Phase des Austausches (3). Die Ideen und Lösungsvorschläge werden sich in dieser Phase gegenseitig vorgestellt und es können offene Fragen geklärt werden.

Je nach Arbeitsauftrag findet in dieser Phase z. B. eine Einigung auf eine gemeinsame Lösung statt. Aufgrund der vorhandenen Statusgleichheit sollen alle Schülerinnen und Schüler etwas zur Lösung beitragen. Dieser Austausch im kleinen Rahmen ermöglicht zum einen die Partizipation aller Schülerinnen und Schüler und berücksichtigt zum anderen die kontaktförderliche Bedingung Sicherheit. Darüber hinaus wird hierdurch die kontaktförderliche Bedingung Qualität sichergestellt. Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass der Austausch mit den anderen Kindern gewinnbringend für sie ist und sie nur durch diesen Austausch das gemeinsame Ziel erreichen können. In der Phase des Vorstellens (4) wird zufällig ein Kind ausgewählt, welches die gemeinsame Lösung, die aus der vorherigen Phase hervorgegangen ist, vorstellt. Durch diese zufällige Auswahl wird die kontaktförderliche Bedingung Positive Interdependenz sichergestellt, da der vorherige Austausch notwendig war, um die gemeinsame Lösung in dieser Phase präsentieren zu können. Dadurch soll die Qualität des Kontakts in der Phase Austauschen erneut hervorgehoben werden. Bis zu diesem Punkt finden die Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern ausschließlich innerhalb einer kooperativen Arbeitsgruppe und somit in einem geschützten Rahmen statt. Dies trägt weiter zur Umsetzung der Sicherheit bei. Eine gemeinsame Diskussion findet abschließend innerhalb des Plenums (5) statt. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in dem Plenumsgespräch ist freiwillig, um das Gefühl der Sicherheit für alle Beteiligten zu gewährleisten. Die gleichbleibende Struktur dieses Fünfschritts ist wiederkehrend und den Schülerinnen und Schülern bekannt. Dieses hohe Maß an Struktur soll ebenfalls die kontaktförderliche Bedingung Sicherheit garantieren. Der IKL-Fünfschritt wird durch eine regelmäßige Prozessevaluation begleitet, in deren Rahmen die kooperativen Gruppen vor allem die positiven Aspekte der Zusammenarbeit reflektieren sollen. Dadurch soll die Qualität der Kontakte erneut sichtbar gemacht werden.

3.3.3 Praktische Umsetzung von IKL

IKL stellt ein strukturiertes Rahmengerüst dar, innerhalb dessen hochwertige Sozialkontakte im Unterricht generiert werden sollen. Um den Transfer in die schulische Praxis möglichst ökonomisch zu gestalten, ist ein fächer- sowie themenunabhängiger Einsatz angedacht. Im Zuge einer intendierten Ritualisierung des Fünfschritts in den unterrichtlichen Alltag wird die Empfehlung ausgesprochen, IKL möglichst hochfrequent im Unterricht (z. B. täglich) umzusetzen. Die Dauer der jeweiligen Einheit ist dabei abhängig vom Inhalt. Neben dem Einsatz in unterschiedlichen Schulfächern ist es denkbar, die IKL-Struktur in Unterrichtssituationen anzuwenden, in denen außerunterrichtliche Inhalte (z. B. ein Ausflug mit der Klasse) geplant werden.

In Anlehnung an Brüning und Saum (2017) wird eine zufällige Gruppenzusammensetzung empfohlen, die z. B. wöchentlich neu zusammengesetzt wird (Wochenstammgruppe). Durch diese regelmäßig wechselnde Konstellation von vier bis fünf Schülerinnen und Schülern je Gruppe ergeben sich womöglich neue Kontaktkonstellationen, die weitere Kontakterfahrungen zwischen Schülerinnen und Schülern ermöglichen.

Für interessierte Personen wurde ein Methodenkoffer erarbeitet, der die Umsetzung von IKL und dem dazugehörigen Fünfschritt erleichtern soll. Innerhalb des Methodenkoffers werden acht Varianten des Fünfschritts beschrieben, wodurch die Adaption auf die Schulklasse und die jeweilige Unterrichtssituation erleichtert werden soll.

3.3.4 Diskussion

Es ist anzunehmen, dass, insbesondere im Primarbereich, eine gewisse Gewöhnungszeit eingeplant werden muss, bis IKL fest implementiert ist. Um Erfolgserlebnisse für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, wird eine schrittweise Einführung der Methode empfohlen, die z. B. zu Beginn nur einzelne Elemente des Fünfschritts enthält.

Darüber hinaus könnten Differenzierungen nötig sein, für die sich einige Beispiele im Methodenkoffer finden. IKL fordert keine neue Unterrichtsentwicklung, sondern intendiert eine geringfügig strukturelle Veränderung bisher bereits genutzter Aufgabenstellungen.

3.4 Zwischenfazit zu Themenkomplex II

In Themenkomplex II ging es um Möglichkeiten der Gestaltung von Sozialkontakten im Unterricht. Hierfür wurde sowohl die Intergroup Contact Theory als auch das Kooperative Lernen vorgestellt. Die Möglichkeit des Kooperativen Lernens, soziale Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern zu verbessern, wurde anhand eines Reviews (Beitrag 2; Weber & Huber, 2020) erörtert. Die einbezogenen Studien fokussierten Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen. Es kann grundlegend angenommen werden, dass sich das Potenzial des Kooperativen Lernens zur Verbesserung sozialer Beziehungen auch auf die Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit übertragen lässt, wenn es gelingt, einen strukturierten Rahmen für das Erleben positiver Kontakterfahrungen zu gestalten. Durch die Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens entstand die theoretisch hergeleitete Methode IKL, die in Beitrag 3 (Hank et al., 2022) beschrieben wurde. Die Analyse über die Umsetzung der Basiskriterien im Zuge des Reviews (Weber & Huber, 2020) verdeutlichte, dass die vollständige Umsetzung aller fünf Basiskriterien ein komplexes Unterfangen darstellt, was in vielen Studien nicht zufriedenstellend umgesetzt wurde. Für die IKL-Methode werden neben den Basiskriterien auch die kontaktförderlichen Bedingungen berücksichtigt, wodurch sich die Komplexität in der praktischen Umsetzung weiter erhöht. Aus diesem Grund wurde ein Fünfschritt erarbeitet (Selbstoffenbarung-Denken-Austauschen-Vorstellen-Plenum), der das strukturierte Rahmengerüst

der IKL-Methode darstellt und schulfachunabhängig eingesetzt werden kann. Durch den Fünfschritt soll eine vollständige Umsetzung der Basiskriterien und der kontaktförderlichen Bedingungen in einem strukturierten, gleichbleibenden, bekannten und somit sicheren Rahmen gewährleistet werden.

Die IKL-Methode und der damit einhergehende Fünfschritt bieten die Möglichkeit, Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht auf eine strukturierte Art und Weise anzubieten (Abbildung 5). Durch das hohe Maß an Struktur soll das Erleben positiver Sozialkontakte zwischen Schülerinnen und Schülern begünstigt werden.

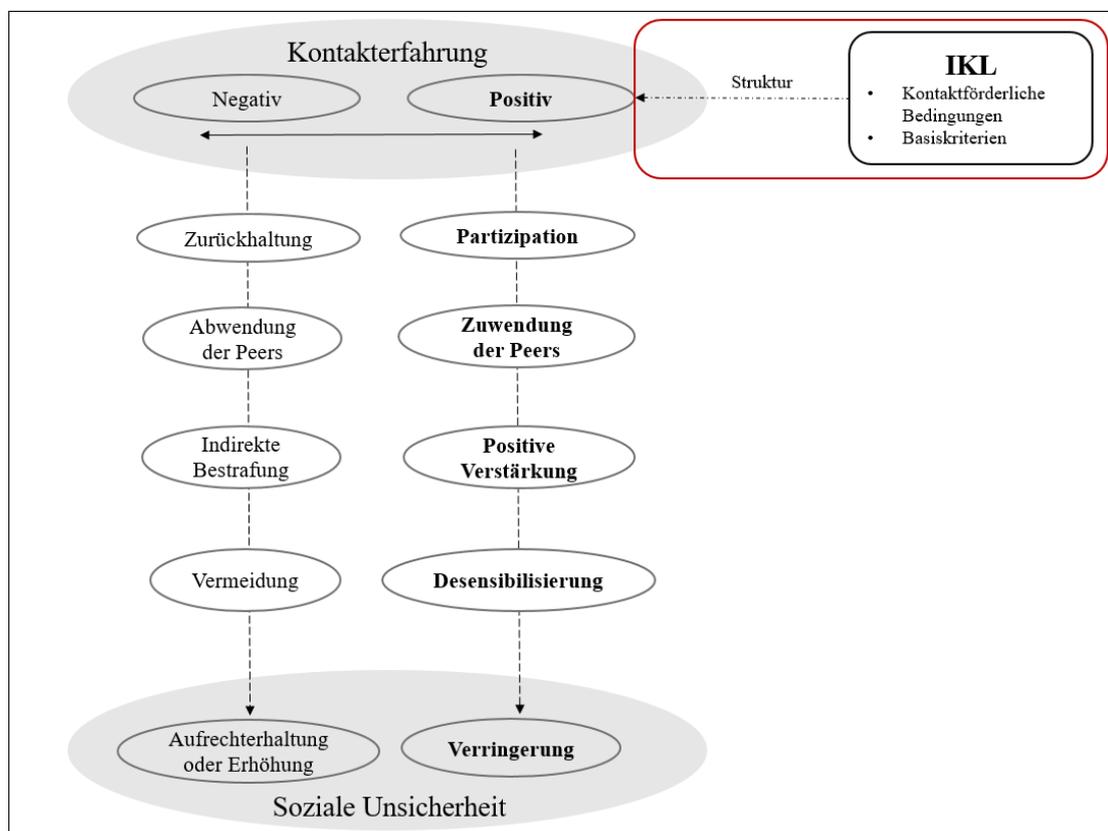


Abbildung 5. Einbezug der IKL-Methode in das Wirkmodell

4. Soziale Unsicherheit und soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex III)

In Themenkomplex III findet eine Zusammenführung der sozialen Unsicherheit (Themenkomplex I) und Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern (Themenkomplex II) statt.

Ausgehend von der Definition sozialer Unsicherheit (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993) stellen Kontakte für Kinder mit sozialer Unsicherheit eine potenzielle Herausforderung dar. In Themenkomplex II wurde auf die Strukturierung von Kontakten eingegangen, die durch den Einsatz von IKL im Unterricht erhöht wird. Es wird die theoretische Annahme vertreten, dass sich soziale Kontakte, abhängig von ihrem Maß an Vorstrukturierung, unterschiedlich auf die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern und deren Wohlbefinden in sozialen Situationen auswirken können. Im Zuge der vorliegenden Dissertation wird angenommen, dass durch den Einsatz von IKL im Unterricht positive Kontakterfahrungen begünstigt werden, die sich wiederum positiv auf das Wohlbefinden in sozialen Interaktionssituationen und die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern auswirken. In diesem Themenkomplex III wird zunächst der angenommene Wirkmechanismus aufgezeigt, bevor danach eine empirische Überprüfung im Rahmen von Beitrag 4 stattfindet.

4.1. Angenommener Wirkmechanismus

Die angenommene Wirkung von strukturierten Kontakten auf die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern wird in Abbildung 6 in dem bereits bekannten Wirkmodell dargestellt. In diesem Kapitel soll die angenommene Wirkung noch einmal im Gesamten dargestellt werden.

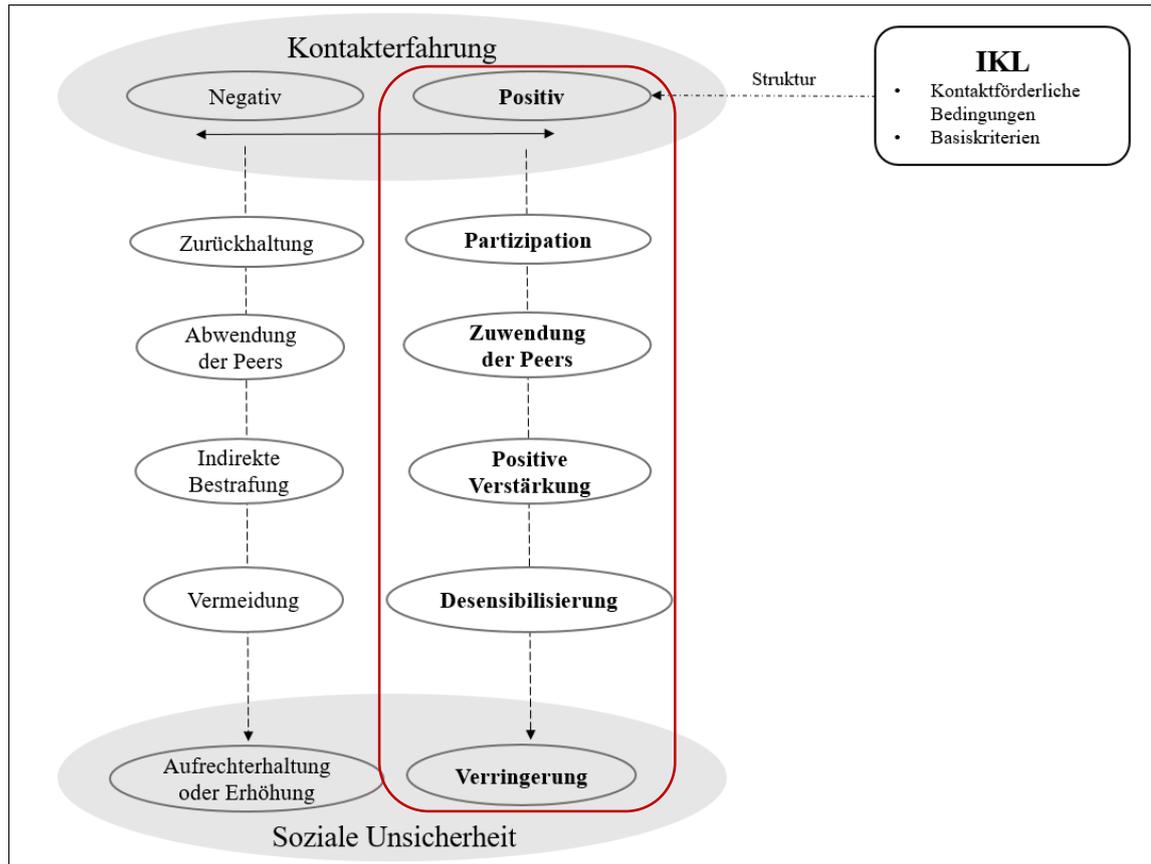


Abbildung 6. Angenommene Wirkung von Kontakten auf die soziale Unsicherheit

Für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler stellen Kontakte mit anderen Kindern, unabhängig von ihrem Maß der Strukturierung, vermutlich keine große Herausforderung dar. Anders verhält es sich bei Kindern mit einer erhöhten sozialen Unsicherheit. Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit weisen ein erhöhtes Unwohlsein in sozialen Situationen auf und vermeiden diese, sofern es möglich ist (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993; Saile & Boger, 2009).

In Beitrag 1 (Weber et al., 2021) konnte ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und sozialer Integration in den Dimensionen Beziehungen, Akzeptanz und eigene Wahrnehmung nachgewiesen werden. Dies wird dahingehend interpretiert, dass mit zunehmender sozialer Unsicherheit das Risiko für das Erleben weiterer negativer Kontakterfahrungen steigt. Darüber hinaus zeigte sich jedoch kein Zusammenhang zwischen der sozialen Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler und dem Wunsch nach Kontakten. Dieser Befund wird als Hinweis darauf interpretiert, dass der Kontaktwunsch zu den Mitschülerinnen und Mitschülern ungeachtet der sozialen Unsicherheit besteht. Daraus wurde geschlussfolgert, dass negative Kontakterfahrungen (z. B. die Abwendung der Mitschülerinnen und Mitschüler) für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit möglicherweise eine Form der indirekten Bestrafung darstellen (Linderkamp, 2009; Narciss, 2011). Dies könnte wiederum zu einer weiteren Vermeidung sozialer Kontakte führen, wobei sich die soziale Unsicherheit und negative Kontakterfahrungen gegenseitig bedingen und somit aufrechterhalten. Die angenommene Vermeidung bezieht sich im Besonderen auf unstrukturierte Sozialkontakte, da mit abnehmenden Grad der Vorstrukturierung des Kontakts das Maß an Verantwortung steigt, welches ein Individuum für das Gelingen des Kontakts übernehmen muss. Es wird angenommen, dass dieser Kreislauf zwischen negativen Kontakterfahrungen und der Vermeidung von Kontakten zu einer Aufrechterhaltung oder sogar zu einer Erhöhung sozialer Unsicherheit führen kann.

Um ebendiesen negativen Kreislauf zu durchbrechen, könnte ein Förderansatz darin bestehen, möglichst viele strukturierte Sozialkontakte zwischen Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Durch die Gestaltung von strukturierten Sozialkontakten kann die Chance erhöht werden, dass soziale Kontakte im Unterricht von allen Beteiligten positiv und erfolgreich wahrgenommen werden. Durch eine Reihe von positiv wahrgenommenen

Sozialkontakten mit Mitschülerinnen und Mitschülern könnte es daraufhin zu einer Reduktion sozialer Unsicherheit kommen.

Die Strukturierung der Sozialkontakte erfolgt in der vorliegenden Arbeit im Rahmen von IKL (Hank et al., 2022). Es ist anzunehmen, dass für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit durch den Einsatz von IKL eine Desensibilisierung stattfindet (Schlup & Schneider, 2009). Im Rahmen von IKL werden den Schülerinnen und Schülern hochfrequent Sozialkontakte in einem strukturierten Rahmen angeboten. Da Kontakte mit anderen von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit als potenzielle Herausforderung wahrgenommen werden, ist anzunehmen, dass die Kontakte im Rahmen von IKL für ebendiese Kinder einen Stimulus bezeichnen, der bei ihnen zunächst Unsicherheit auslöst oder die vorhandene Unsicherheit sogar verstärkt. Durch den IKL-Fünfschritt erhalten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Sozialkontakte in einem strukturierten, organisierten Rahmen unter Berücksichtigung der kontaktförderlichen Bedingungen zu erleben. Hierdurch steigt die Chance für das Erleben positiver Sozialkontakte. Dadurch könnte sich in der Folge die soziale Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler reduzieren. Diese Annahme wird wie folgt begründet:

1. Durch das im Zuge von IKL umgesetzte Wochenstammgruppenprinzip finden Kontakte mehrheitlich innerhalb einer Kleingruppe statt. Diese Kleingruppe besteht aus vier bis fünf Schülerinnen und Schülern und bleibt für eine Woche in dieser Konstellation bestehen. Dadurch wird auf organisatorischer Ebene die Länge (eine Schulstunde) sowie die Häufigkeit (einmal täglich) des Kontakts kontrolliert. Auch die Anzahl der teilnehmenden Personen ist durch dieses Prinzip festgelegt. Durch diese Kleingruppe wird für die Schülerinnen und Schüler ein sicherer, transparenter und strukturierter Rahmen für die Kontaktgestaltung geschaffen.

2. Die zu bewältigenden Aufgaben der Schülerinnen und Schüler sind ebenfalls durch den IKL-Rahmen definiert und vorstrukturiert. Durch ihre Teilnahme tragen die Schülerinnen und Schüler zum Erfolg der gesamten Gruppe bei. Die im Rahmen von IKL entstehenden Kontakte, wie sie z. B. in der Phase des Austauschs stattfinden, bieten eine Unterstützung für die Erreichung des gemeinsamen Gruppenziels. Wenn die Gruppe für das erreichte Ziel ein positives Feedback durch die Lehrkraft erhält, werden somit auch die stattgefundenen Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern positiv verstärkt. Dies könnte den Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit dabei helfen, die erlebten Kontakte als positiv und erfolgreich wahrzunehmen. Neben einer positiven Verstärkung durch die Lehrkraft könnte auch die positive Reaktion der anderen Mitglieder in Bezug auf den Erfolg der Gruppe eine positive Verstärkung darstellen. Es erhöht sich die Chance, dass durch diese positive Verstärkung erlebte Kontakte über die Zeit hinweg als erfolgreicher und positiver wahrgenommen werden.

3. Im Zuge von IKL übernehmen alle Schülerinnen und Schüler eine individuelle Verantwortung für die Erreichung des gemeinsamen Ziels, wodurch eine Partizipation an der Gruppenarbeit obligatorisch ist. Der Ablauf der Zusammenarbeit ist durch den Fünfschritt detailliert vorgegeben. Durch diesen vorgegebenen Rahmen, der für alle Schülerinnen und Schüler gilt, erhalten Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit die Möglichkeit, sich an den anderen Kindern zu orientieren. Dies ermöglicht ein Lernen am Modell (Bandura, Grusec & Menlove, 1967). Nach Schlup und Schneider (2009) ist das Lernen am Modell insbesondere dann effektiv, wenn parallel eine Begegnung mit dem unsicherheitsauslösenden Stimulus stattfindet. Für Kinder mit sozialer Unsicherheit wäre dies der Kontakt mit den anderen Kindern aus der kooperativen Gruppe, der im Zuge des IKL-Fünfschritts mehrfach stattfindet (z. B. während den Schritten Selbstoffenbarung und Austausch).

4. Am Ende jeder Woche findet innerhalb des IKL-Fünfschritts eine Reflektion statt, in der sich die Gruppe mit der Zusammenarbeit über die Woche hinweg auseinandersetzt. Dies ist die einzige Stelle, an der auch eine Vorstrukturierung auf inhaltlicher Ebene stattfindet. Im Rahmen von IKL wurden Fragen vorbereitet, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen sollten. Diese Fragen fokussieren die positiven Aspekte der Zusammenarbeit. Dies könnte eine weitere Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit darstellen, um eine positive Verstärkung durch die Gruppenmitglieder in einem sicheren Rahmen zu erfahren (Linderkamp, 2009).

4.2. Überprüfung der Wirksamkeit von Kontakten

Zur Überprüfung der Wirksamkeit von IKL hinsichtlich der Reduktion der sozialen Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern wurde eine Interventionsstudie durchgeführt. Die Daten wurden im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts zur Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule (SOZIUS) erhoben.

Im Fokus standen dabei Schülerinnen und Schüler, die eine erhöhte soziale Unsicherheit aufwiesen. Die Wirksamkeit von IKL auf ebendiese Schülerinnen und Schüler wurde anhand von mehreren Analysen ausgewertet. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden die Ergebnisse berichtet.

4.2.1 Überprüfung der Wirksamkeit von Kontakten auf das Wohlbefinden

4.2.1.1 Theoretische Ausgangslage

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wird der Frage nachgegangen, wie sich die hochfrequente Auseinandersetzung mit Sozialkontakten in einem strukturierten Rahmen

mittels IKL auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit auswirkt. Mit IKL wird den Schülerinnen und Schülern hochfrequent ein strukturell gleichbleibender Fünfschritt angeboten, in dessen strukturierten Rahmen Kontakte gestaltet werden. Insbesondere zu Beginn von IKL wird den Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit ein Stimulus (Interaktion mit anderen Kindern) dargeboten, der vermutlich zu einer Verringerung ihres Wohlbefindens führt, da sie sich in einer Kontaktsituation befinden, die sie lieber vermeiden würden (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993; Saile & Boger, 2009). Durch das hohe Maß an Struktur werden im Kontext von IKL jedoch Kontakte evoziert, in denen die Schülerinnen und Schüler eine erfolgreiche Partizipation in einem für sie bekannten und sicheren Rahmen erleben können. Durch die wiederkehrende und häufige Begegnung mit ebendiesem Stimulus könnte sich das Wohlbefinden über den Verlauf hinweg stabilisieren oder sogar erhöhen. Die angenommene Wirkung von IKL auf das Wohlbefinden wird in Abbildung 7 dargestellt. Es wird von einer Art Zweiphasenwirkung ausgegangen, die sich auf statistischer Ebene durch die Parameter Level und Slope abbilden sollte (Huitema & McKean, 2000; Grosche, 2011).

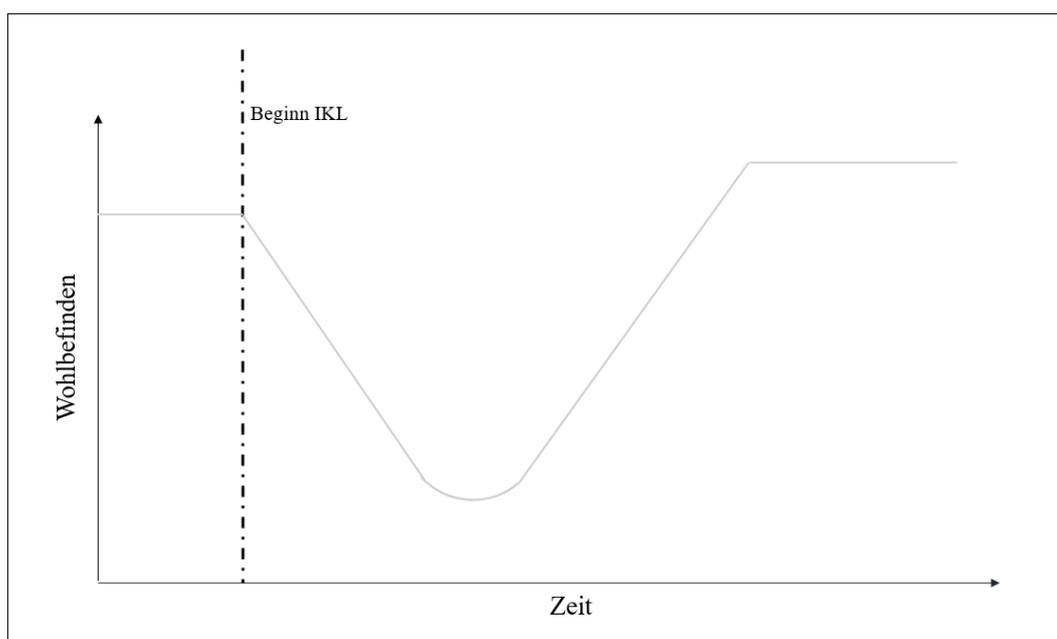


Abbildung 7. Angenommene Wirkung von Kontakten auf das Wohlbefinden

4.2.1.2 Fragestellungen

In der vorliegenden Analyse soll untersucht werden, wie sich IKL auf das subjektive Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit auswirkt. Es wird angenommen, dass sich das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz von IKL zunächst reduziert (negativer Levelleffekt) und sich im Verlauf eine Erhöhung des Wohlbefindens (positiver Slopeffekt) abbilden lässt.

4.2.1.3 Methode

Für die Überprüfung der Frage, wie sich IKL auf das subjektive Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit auswirkt, wurden Daten von $N = 5$ Schülerinnen und Schülern mit einer erhöhten sozialen Unsicherheit (Tabelle 2) auf Einzelfallebene ausgewertet. Der Erhebungszeitraum belief sich auf 6 Wochen (29 Tage), wobei 9 Tage der Baseline (A-Phase) und 20 Tage der Interventionsphase (B-Phase) zugehörig waren.

Tabelle 2. Beschreibung der fünf einbezogenen Einzelfälle

	Geschlecht	Alter*	Jahgangsstufe	SU (SASC-R-D)**		
				Prätest <i>M (SD)</i>	Posttest <i>M (SD)</i>	Follow-Up <i>M (SD)</i>
Kind 1	m	7	2	2.59 (1.65)	2.94 (1.65)	2.00 (1.25)
Kind 2	w	7	2	2.22 (0.92)	2.33 (0.92)	2.00 (0.82)
Kind 3	w	9	4	2.44 (0.83)	3.06 (0.83)	3.06 (1.03)
Kind 4	w	7	2	3.33 (1.33)	3.22 (1.33)	3.89 (0.46)
Kind 5	w	8	3	2.28 (1.66)	1.39 (1.66)	2.33 (1.05)

Anmerkungen. m = männlich, w = weiblich; * = das Alter wurde im September 2019 erhoben; SU = Soziale Unsicherheit, ** = Die Social Anxiety Scale for Children (SASC-R-D) umfasst 18 Items auf einer fünfstufigen Skala (0 = nie, 4 = immer), Risikokinder lagen im Prätest mind. 1 SD über dem Mittelwert der Gesamtstichprobe.

Im September 2019 wurde die soziale Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler erstmalig mittels der SASC-R-D erhoben. Die vorliegenden Verlaufsdaten wurden anschließend im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2019 erfasst. Während der A-Phase beurteilten die Schülerinnen und Schüler täglich ihr subjektives Wohlbefinden in der vorherigen Unterrichtsstunde. Während der B-Phase gaben die Schülerinnen und Schüler diese Beurteilung unmittelbar nach der durchgeführten IKL-Einheit ab. Die Beurteilung wurde stets von einer geschulten Lehrkraft angeleitet, die jedoch keinen Einblick in die kindlichen Beurteilungen erhielt.

Für die Einschätzung des subjektiven Wohlbefindens im Verlauf wurde eine Selbstberichts-Variante des *Direct Behavior Rating* (DBR_{selbst}) genutzt (Napiany, Weber & Huber, 2021; Weber, Napiany & Huber, 2020). Die Befragung wurde über eine App durchgeführt, die eigens für diese Erhebung konzipiert wurde. Das subjektive Wohlbefinden wurde in Anlehnung an Casale, Grosche, Volpe und Hennemann (2017) auf einer elfstufigen Likert-Skala im *Single-Item-Format* beurteilt (Abbildung 8). Es wurde folgende Operationalisierung des Items „Wie wohl hast Du dich in der Unterrichtsstunde gefühlt?“ vorgenommen: „Wenn ich mich wohl fühle, dann geht es mir gut und ich bin fröhlich. Wenn ich mich wohl fühle, dann traue ich mich, nach Hilfe zu fragen. Wenn ich mich wohl fühle, dann denke ich gerne an das Erlebte zurück. Wenn ich mich unwohl fühle, dann bin ich z. B. traurig und ich habe ein komisches Gefühl im Bauch. Wenn ich mich unwohl fühle, dann bin ich aufgeregt. Ich möchte lieber etwas anderes machen.“ Die Operationalisierung wurde für den Zeitraum des Projekts gut sichtbar in der Klasse aufgehängt. Für den Einsatz von DBR_{selbst} liegen, in Bezug auf das schulische Lernverhalten, erste empirische Befunde vor, die auf eine ausreichende Validität (Napiany et al., 2021) sowie Reliabilität (Weber et al., 2020) hindeuten.

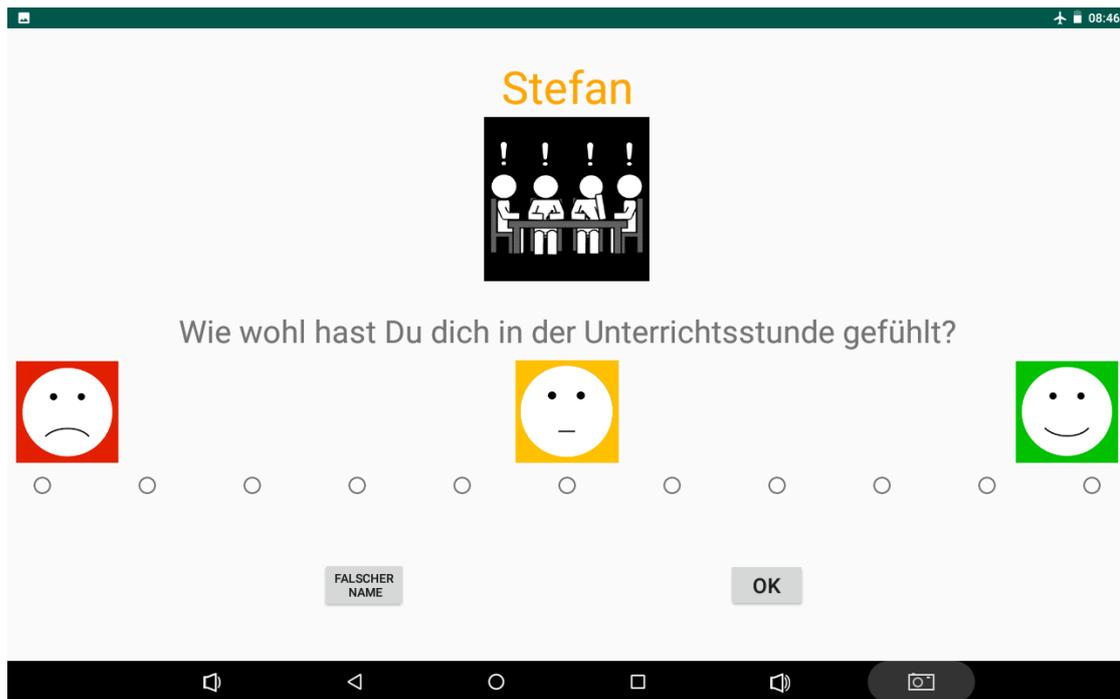


Abbildung 8. Darstellung der Selbstbeurteilung des subjektiven Wohlbefindens

Initial lagen Verlaufsdaten von $N = 424$ Schülerinnen und Schülern vor. Für die vorliegende Auswertung wurden Schülerinnen und Schüler ausgewählt, die in der Befragung im September 2019 eine erhöhte soziale Unsicherheit aufwiesen. Aufgrund fehlender Normwerte der SASC-R-D wurden die Schülerinnen und Schüler als auffällig klassifiziert, deren Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt mindestens eine Standardabweichung über dem Gesamtmittelwert lag. Einbezogen wurden ausschließlich diejenigen Fälle, für die bei der ersten Erhebung mindestens 16 von 18 Items der SASC-R-D vorlagen. In einem weiteren Schritt wurden die Selbstbeurteilungen des subjektiven Wohlbefindens (DBR_{selbst}) hinzugezogen. Um die Entwicklung im Verlauf abbilden zu können, wurden ausschließlich diejenigen Fälle ausgewählt, für die in jeder der sechs Wochen mindestens drei Beurteilungen mittels DBR_{selbst} vorlagen. Für die Daten der B-Phase wurde weiter festgelegt, dass sich die Selbstbeurteilungen ausschließlich auf die IKL-Einheiten bezie-

hen sollten. Somit verblieben $N = 5$ Schülerinnen und Schüler, für die jeweils ein Regressionsmodell (*piecewise regression*) berechnet wurde. Die Datenanalyse erfolgte mit R 4.0.2 (R Core Team, 2020) unter Hinzunahme des R-Pakets *scan* (Wilbert & Lüke, 2021).

4.2.1.4 Ergebnisse

In den folgenden Abbildungen 9 bis 13 sind die Verlaufsdaten der fünf Schülerinnen und Schülern graphisch dargestellt.

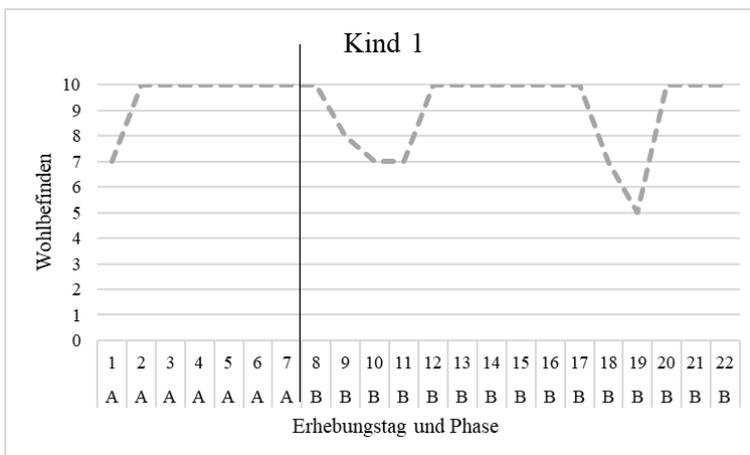


Abbildung 9. Verlaufsdaten von Kind 1

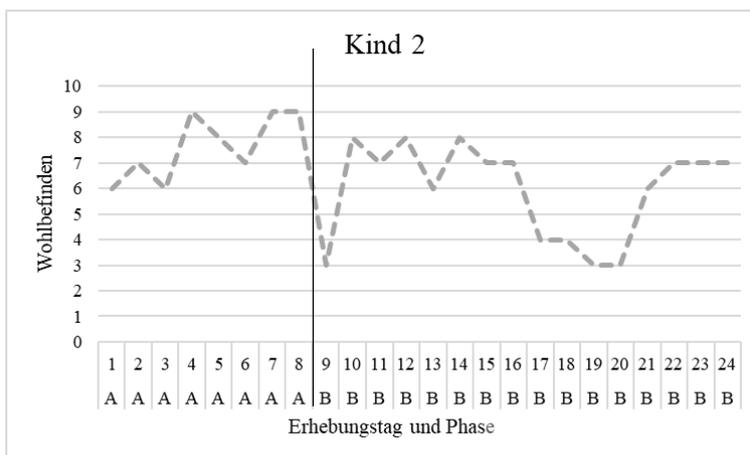


Abbildung 10. Verlaufsdaten von Kind 2

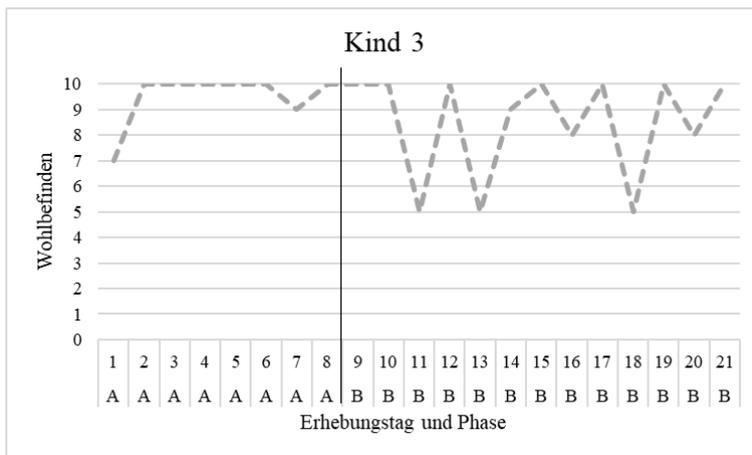


Abbildung 11. Verlaufsdaten von Kind 3

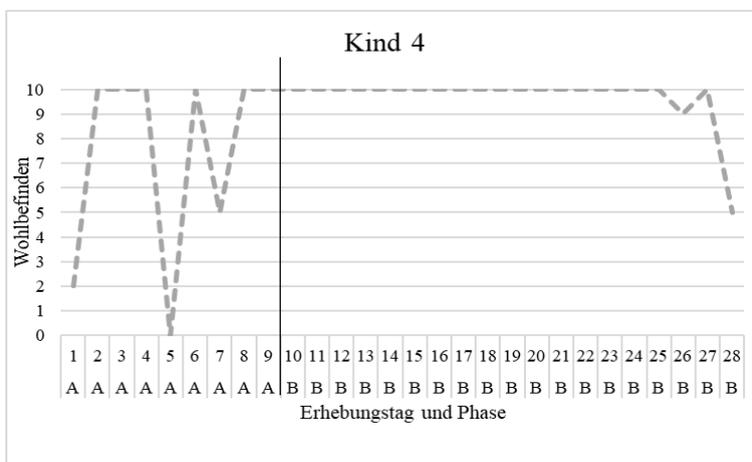


Abbildung 12. Verlaufsdaten von Kind 4

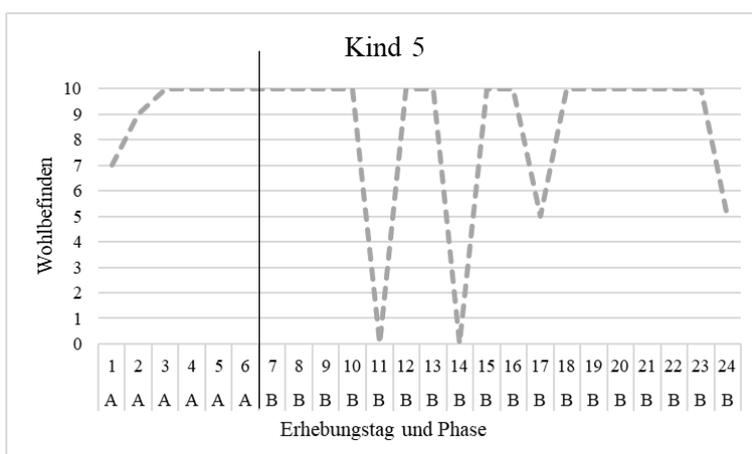


Abbildung 13. Verlaufsdaten von Kind 5

Tabelle 3. Deskriptive Darstellung der Daten der fünf Einzelfälle

	<i>N</i>		<i>M</i>		<i>Md</i>		<i>SD</i>		<i>Min</i>		<i>Max</i>		<i>Trend</i>	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Kind 1	7	15	9.57	8.93	10.00	10.00	1.13	1.67	7	5	10	10	0.32	0.04
Kind 2	8	16	7.62	5.94	7.50	7.00	1.30	1.88	6	3	9	8	0.39	-0.04
Kind 3	8	13	9.50	8.46	10.00	10.00	1.07	2.11	7	5	10	10	0.19	0.02
Kind 4	9	19	7.44	9.68	10.00	10.00	4.03	1.16	0	5	10	10	0.37	-0.09
Kind 5	6	18	9.33	8.33	10.00	10.00	1.21	3.43	7	0	10	10	0.51	0.02

Tabelle 4. Piecewise regression für das Wohlbefinden der fünf Einzelfälle

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	ΔR^2
Kind 1					
Intercept	8.29	1.31	6.31	<.001	
Trend Erhebung	0.32	0.29	1.10	.28	.06
Level	-1.89	1.35	-1.40	.17	.10
Slope	-0.29	0.31	-0.93	.36	.04
Kind 2					
Intercept	5.86	1.32	4.43	<.001	
Trend Erhebung	0.39	0.26	1.50	.14	.08
Level	-2.70	1.41	-1.91	.07	.13
Slope	-0.44	0.28	-1.57	.13	.09
Kind 3					
Intercept	8.64	1.46	5.92	<.001	
Trend Erhebung	0.19	0.29	0.66	.51	.02
Level	-1.86	1.64	-1.14	.27	.07
Slope	-0.17	0.32	-0.53	.60	.01
Kind 4					
Intercept	5.61	1.76	3.18	<.01	
Trend Erhebung	0.37	0.31	1.17	.25	.04
Level	1.69	1.89	0.89	.38	.03
Slope	-0.46	0.33	-1.39	.17	.06
Kind 5					
Intercept	7.53	2.96	2.54	<.05	
Trend Erhebung	0.51	0.76	0.68	.50	.02
Level	-2.48	2.78	-0.89	.38	.04
Slope	-0.49	0.77	-0.64	.53	.02

Anmerkungen. Intercept = Konstante in der A-Phase; Trend Erhebung = Steigung in der A-Phase pro Erhebung; Level = Änderung der Konstanten in der B-Phase; Slope = Änderung der Steigung in der B-Phase; ΔR^2 = zusätzliche Varianzaufklärung durch Berücksichtigung von Level Phase B bzw. von Slope Phase B im Vergleich zur Regressionsrechnung ohne diese Variable

Die deskriptiven Daten der fünf Schülerinnen und Schüler sind in Tabelle 3 aufgeführt. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen werden in Tabelle 4 berichtet.

Für keinen Einzelfall zeigen sich signifikante Level- oder Slopeeffekte für das subjektive Wohlbefinden. Für Kind 1, 2, 3 und 5 deuten sich zwar deskriptiv negative Leveleffekte an, jedoch wird das geforderte Signifikanzniveau nicht erreicht. Im Gesamten zeigen die vorliegenden Daten nur wenig Varianz.

4.2.1.5 Diskussion

Die Verlaufsgrafiken (Abbildungen 9 bis 13) verdeutlichen bereits in der A-Phase eine Tendenz zu Deckeneffekten. Die Tendenz zu hohen Selbstbeurteilungen bei Schülerinnen und Schülern im Primarbereich zeigte sich bereits in einer vorherigen Studie, in der Schülerinnen und Schüler ihr Lernverhalten mittels DBR_{selbst} beurteilten (Weber et al., 2020). Auch Filipp (2006) berichtet von hohen Werten in der Selbstbeurteilung bei Schülerinnen und Schülern im Primarbereich.

Die Daten können unterschiedlich interpretiert werden. Es wäre zum einen möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler, trotz einer erhöhten sozialen Unsicherheit, im Unterricht wohlfühlten. Dieser Befund wäre sehr erfreulich, denn er würde auf ein stabiles Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, ungeachtet der eingesetzten Unterrichtsmethode, hindeuten.

Die Deckeneffekte könnten jedoch auch ein Hinweis darauf sein, dass ein methodisches Problem vorlag. In einer vorangegangenen Studie zum Einsatz von DBR_{selbst} wurde eine fünfstufige Skala gewählt (Weber et al., 2020). Aufgrund unzureichender Varianz in den Daten und vorhandenen Deckeneffekten wurde geschlussfolgert, dass in Folgestudien eine Skala mit mehr Abstufungen eingesetzt werden sollte. Für den Erwachsenenbereich wird im Kontext DBR eine elfstufige Skala empfohlen (Chafouleas, 2011). In

einer Vorstudie mit 137 Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Klasse wurde ebendiese elfstufige Skala praktisch erprobt. Es zeigte sich eine ausreichende Varianz und eine positive Rückmeldung in Bezug auf das Verständnis und die Handhabbarkeit durch die Schülerinnen und Schüler, sodass der Einsatz dieser Skala beschlossen wurde. Aufgrund unzureichender Forschung zur Selbstbeurteilung im Verlauf durch Schülerinnen und Schülern im Primarbereich wäre es dennoch möglich, dass die eingesetzte elfstufige Skala nicht passend war.

4.2.2 Überprüfung der Wirksamkeit von Kontakten auf die soziale Unsicherheit (Beitrag 4)

Eine Überprüfung der Wirksamkeit von IKL auf die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern wurde im Rahmen von Beitrag 4 (Weber & Huber, angenommen) durchgeführt. Die zentralen Ergebnisse sollen folgend dargestellt werden.

Weber, S. & Huber, C. (angenommen). Die Wirkung von Kontakten auf die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

4.2.2.1 Theoretische Ausgangslage

Eine Möglichkeit, um Kontakte im Unterricht strukturiert zu gestalten, ist die IKL-Methode (Hank et al., 2022), die in Beitrag 3 zusammengefasst dargestellt wurde. Durch die Zusammenführung der kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory nach Allport (1954) und den Basiskriterien des Kooperativen Lernens (D. Johnson & R. Johnson, 1994) ergibt sich eine Weiterentwicklung des Dreischritts Denken-Austauschen-Vorstellen (Brüning & Saum, 2017) zu dem Fünfschritt Selbst-

fenbarung-Denken-Austauschen-Vorstellen-Plenum (Hank et al., 2022). Durch den wiederkehrenden Einsatz ebendieses Fünfschritts werden den Schülerinnen und Schülern hochfrequent strukturierte Kontakte ermöglicht.

Es wurde ein Wirkmodell (Kapitel 4.1) erarbeitet, wonach der hochfrequente Einsatz von IKL und die damit einhergehende Evokation von strukturierten Sozialkontakten eine Desensibilisierung für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit darstellt.

4.2.2.2 Fragestellungen

Die Studie analysiert den Einfluss von IKL auf die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern. Es ergeben sich zwei Fragestellungen und Hypothesen.

F1. Verringert sich durch den Einsatz von IKL die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern? Es wird angenommen, dass sich die soziale Unsicherheit durch den Einsatz von IKL signifikant verringert (H1).

F2. Besteht ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der durchgeführten IKL-Einheiten und der Reduktion der sozialen Unsicherheit? Es wird angenommen, dass die Reduktion sozialer Unsicherheit steigt, je häufiger IKL eingesetzt wird (H2).

4.2.2.3 Methode

Die Daten von $N = 154$ Schülerinnen und Schülern (62 % weiblich) mit einer erhöhten sozialen Unsicherheit der zweiten, dritten und vierten Jahrgangsstufe aus Nordrhein-Westfalen wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie (quasi-experimentelles Prä-Post-Follow-Up-Design) mit einer Interventions- und einer Wartekontrollgruppe erfasst. In der Interventionsgruppe wurde über einen Zeitraum von vier Wochen täglich eine IKL-Einheit von der Lehrkraft in einem frei gewählten Unterrichtsfach durchgeführt. Die soziale Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler wurde mit der SASC-R-D (Melfsen &

Florin, 1997; Melfsen, 1998) erfasst. Beide Fragestellungen wurden, aufgrund der genesteten Datenstruktur, mittels Random-Intercept-Mehrebenenregressionsanalysen überprüft. Für die erste Fragestellung wurde ein Mehrebenenmodell mit drei Ebenen spezifiziert (Ebene 1: Messzeitpunkte, Ebene 2: Schülerinnen und Schüler, Ebene 3: Klassen) und für die zweite Fragestellung ein Mehrebenenmodell mit zwei Ebenen (Ebene 1: Messzeitpunkte, Ebene 2: Schülerinnen und Schüler).

Für die erste Fragestellung wurden alle Schülerinnen und Schüler miteinbezogen. Die zweite Fragestellung, in der die Anzahl der durchgeführten IKL-Einheiten berücksichtigt wurde, bezog ausschließlich die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe ($N = 61$) mit ein.

4.2.2.4 Ergebnisse

Für F1 zeigt sich, entgegen der Annahme, kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe (Interventions- oder Kontrollgruppe) und Messzeitpunkt. Für F2 zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten und der Implementation von IKL. Je häufiger IKL in dem vierwöchigen Interventionszeitraum umgesetzt wurde, desto höher ist die Reduktion sozialer Unsicherheit von risikobehafteten Schülerinnen und Schülern vom Prä- zum Posttest. Die genauen Ergebnisse können Beitrag 4 (Weber & Huber, angenommen) entnommen werden.

4.2.2.5 Diskussion

Aufgrund des ausgebliebenen Interaktionseffektes zwischen Gruppe und Messzeitpunkt in F1 konnte eine Reduktion der sozialen Unsicherheit durch die in der Studie durchgeführte Form von IKL nicht nachgewiesen werden. Gleichwohl wies die zweite Analyse auf einen Zusammenhang zwischen der Reduktion sozialer Unsicherheit und der

Implementation von IKL hin. Daraus wird die Annahme abgeleitet, dass IKL grundlegend eine wirksame Maßnahme zur Reduktion sozialer Unsicherheit darstellen könnte und der gewählte Interventionszeitraum von 20 Tagen vermutlich zu kurz war. Viele Klassen konnten IKL aus unterschiedlichen Gründen nicht vollständig umsetzen, wodurch sich die Anzahl der IKL Einheiten weiter verringerte. Eine hochfrequente Konfrontation mit dem unsicherheitsauslösenden Stimulus, wie im Zuge einer systematischen Desensibilisierung erforderlich ist, konnte somit möglicherweise nicht in ausreichender Form stattfinden. Weiter wird diskutiert, dass Schülerinnen und Schülern, über die Gestaltung hochwertiger Sozialkontakte hinaus, in Folgestudien weitere Unterstützung (z. B. ein expliziter Einbezug kognitiver Elemente) angeboten werden sollte.

Als eine Limitation der Studie ist zu nennen, dass die Intervention von unterschiedlichen Lehrkräften eigenständig durchgeführt wurde. Trotz zweitägiger Fortbildung im Vorfeld können Unterschiede in der letztendlichen Umsetzung von IKL im Unterricht nicht ausgeschlossen werden. Aufgrund fehlender Normwerte der SASC-R-D wurden darüber hinaus für die vorliegenden Analysen die Schülerinnen und Schüler als Risikokinder bezeichnet, deren mittlere soziale Unsicherheit zum ersten Messzeitpunkt mindestens eine Standardabweichung über dem Gesamtmittelwert lag. Dieses Vorgehen ermöglicht lediglich eine Annäherung und ist daher diskutabel.

Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise darauf, dass IKL, nach Umsetzung einiger Modifikationen, insbesondere in Bezug auf die Dauer und Frequenz der Durchführung, zur Reduktion von sozialer Unsicherheit beitragen könnte.

4.3 Zwischenfazit zu Themenkomplex III

Im Zuge des Themenkomplexes III fand eine Zusammenführung der sozialen Unsicherheit und der IKL-Methode statt. Anhand eines entwickelten Wirkmodells wurde

aus einer lerntheoretischen Perspektive heraus die Hypothese abgeleitet, dass durch den hochfrequenten und regelmäßigen Einsatz von IKL im Unterricht und der damit einhergehenden Vorstrukturierung von Kontakten eine Desensibilisierung für die Schülerinnen und Schüler stattfinden könnte, die zu einer Reduktion von sozialer Unsicherheit führt. Darüber hinaus wurde angenommen, dass die regelmäßige und hochfrequente Evokation strukturierter Kontakte durch IKL zu einer Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens führt. Die Analyse des subjektiven Wohlbefindens auf Einzelfallebene anhand von $N = 5$ Schülerinnen und Schüler zeigt eine fehlende Varianz in den Daten sowie eine Tendenz zu Deckeneffekten. Es gibt zu viele offene Punkte, als dass diese Ergebnisse adäquat interpretiert werden können. Die Analyse des Einflusses von IKL auf die soziale Unsicherheit (Beitrag 4; Weber & Huber, angenommen) wurde anhand von $N = 154$ Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Hypothesenabweichend zeigte sich kein Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Messzeitpunkt. Eine vertiefende Analyse der Daten der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe ($N = 61$) zeigte jedoch einen Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten und der Implementation von IKL. Dieses Ergebnis deutet daraufhin, dass IKL durchaus eine Reduktion von sozialer Unsicherheit unterstützt und dass das theoretisch hergeleitete Wirkmodell sich empirisch bestätigen lässt. Im folgenden Kapitel findet eine Gesamtdiskussion statt, in deren Rahmen auch notwendige und mögliche Modifikationen für Folgestudien erarbeitet und diskutiert werden.

5. Abschließende Diskussion

5.1 Zusammenfassende Gesamtdarstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse zusammenfassend berichtet. Anschließend folgt in Kapitel 5.2 eine Diskussion ausgewählter Aspekte.

Der erste Themenkomplex fokussierte die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern. Bei der subklinischen sozialen Unsicherheit handelt es sich um eine niederschwellige Verhaltensauffälligkeit, die sich durch ein subjektives Unwohlsein in sozialen Situationen und durch die Angst vor einer negativen Bewertung durch andere auszeichnet (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993; Saile & Boger, 2009).

Um das Wissen über Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit zu erweitern und Informationen über deren soziale Situation zu erhalten, wurde im Rahmen des ersten Beitrags der Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und der sozialen Integration mit einer Stichprobe von $N = 617$ Schülerinnen und Schülern untersucht (Weber et al., 2021). Die soziale Unsicherheit wurde, nach Koster et al. (2009), als mehrdimensionales Konstrukt verstanden und anhand der Dimensionen Beziehungen, Kontakte, Akzeptanz und eigene Wahrnehmung operationalisiert. Für drei der vier Dimensionen (Beziehungen, Akzeptanz, eigene Wahrnehmung) zeigte sich ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und der sozialen Integration ebendieser Schülerinnen und Schüler. Lediglich für die Dimension Kontakte konnte kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Aufgrund des nicht vorhandenen Zusammenhangs zwischen sozialer Unsicherheit und der Dimension Kontakte wird angenommen, dass der Wunsch nach Kontakten ungeachtet der sozialen Unsicherheit besteht. Es ist anzunehmen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit einer erhöhten sozialen Unsicherheit gerne an Interaktionen beteiligen und mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in Kontakt treten würden,

sie diesbezüglich aber vermutlich mehr Unterstützung bei dem Erleben positiver Kontakterfahrungen über den regulären Unterricht hinaus benötigen

Die kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) bieten eine Möglichkeit, um Kontakte zu strukturieren und hochwertige Kontakte zwischen Personen zu generieren, was die Basis für das Erleben positiver Kontakte darstellt. In der aus der Sozialpsychologie stammenden Intergroup Contact Theory wird angenommen, dass Vorurteile und negative Einstellungen in einem Mangel an hochwertigen Sozialkontakten begründet liegen. Folglich bedarf es der Gestaltung hochwertiger Sozialkontakte, um Vorurteile abzubauen und soziale Beziehungen zwischen Individuen zu verbessern. Zu diesem Zweck wurden kontaktförderliche Bedingungen erarbeitet und empirisch überprüft (Allport, 1954; Aronson et al., 2014; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008). Eine Möglichkeit, um die kontaktförderlichen Bedingungen im Kontext Schule zu realisieren, bietet die Methode des Kooperativen Lernens (D. Johnson & R. Johnson, 1994), welche ebenfalls im Rahmen des zweiten Themenkomplexes dargestellt wurde. In der vorliegenden Arbeit fand eine Orientierung an dem Learning Together Ansatz statt, da dieser eine umfassende theoretische Grundlage besitzt. Da der Fokus auf der Gestaltung von Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern liegt, wurde im Rahmen eines systematischen Reviews (Beitrag 2; Weber & Huber, 2020) die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf analysiert. Zudem bestand das Ziel in der Ableitung von organisatorischen Rahmenbedingungen, die die Gestaltung von Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern unterstützen können. Anhand von zehn Studien konnte in Beitrag 2 (Weber & Huber, 2020) herausgearbeitet werden, dass Kooperatives Lernen die Chance bietet, soziale Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Die Ana-

lyse der organisatorischen Rahmenbedingungen verdeutlichte das hohe Maß an Flexibilität des Kooperativen Lernens. Dies ist auf der einen Seite ein großer Vorteil der Methode, die somit auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden kann. Auf der anderen Seite verdeutlichten die Ergebnisse des Reviews (Weber & Huber, 2020), dass der Einsatz kooperativer Lerneinheiten einer umfassenden und wohlüberlegten Vorbereitung bedarf. Davon ausgehend fand in einem konzeptuellen Artikel (Beitrag 3; Hank et al., 2022) eine Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens statt. Die durch die Zusammenführung erarbeitete IKL-Methode ist für den Primarbereich konzipiert und beinhaltet den Fünfschritt Selbstoffenbarung-Denken-Austauschen-Vorstellen-Plenum. Da der Fünfschritt fachunabhängig eingesetzt werden kann, bietet er Lehrkräften die Möglichkeit, im Unterricht regelmäßig und hochfrequent hochwertige Sozialkontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern zu gestalten. Initial für die Verbesserung der sozialen Integration konzipiert, könnte IKL ebenfalls eine Möglichkeit darstellen, um die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern zu reduzieren. Diese Annahme wurde im Rahmen des dritten Themenkomplexes anhand eines Wirkmodells theoretisch begründet und empirisch anhand einer Interventionsstudie mit $N = 154$ Schülerinnen und Schülern überprüft (Beitrag 4; Weber & Huber, angenommen). Im Rahmen des Wirkmodells wurde angenommen, dass durch eine hochfrequente Umsetzung von IKL bei Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit eine Desensibilisierung stattfindet, wobei der Kontakt zu anderen Schülerinnen und Schülern den unsicherheitsauslösenden Stimulus darstellt. Durch das hohe Maß an Struktur ebendieser Kontakte im Rahmen von IKL werden Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit in einer erfolgreichen Partizipation und dem Erleben positiver Kontakterfahrungen unterstützt. Der gleichbleibende und wiederkehrende Ablauf des IKL-Fünfschritts schafft einen sicheren Rahmen für das Kontakterleben. Die Analysen aus Beitrag 4 (Weber &

Huber, angenommen) zeigten im Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zunächst keine Reduktion sozialer Unsicherheit durch den Einsatz von IKL. Eine vertiefende Analyse der Daten der Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe ($N = 61$) ergab hingegen einen Interaktionseffekt zwischen der Zeit und der Implementationsqualität von IKL für den Posttest. Je häufiger IKL innerhalb des vierwöchigen Interventionszeitraums umgesetzt wurde, desto höher war die Reduktion sozialer Unsicherheit. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass IKL das Potenzial aufweist, als universelle Fördermöglichkeit zur Reduktion sozialer Unsicherheit im Unterricht eingesetzt zu werden. Notwendige Modifikationen für Folgestudien werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit diskutiert. Neben Beitrag 4 (Weber & Huber, angenommen) wurde zudem analysiert, ob der Einsatz von IKL zu einer Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens führt. Hierfür wurden Einzelfalldaten von $N = 5$ Schülerinnen und Schülern mit einer erhöhten sozialen Unsicherheit mittels DBR_{selbst} (Napiany et al., 2021; Weber et al., 2020) ausgewertet. Die vorliegenden Daten können, aufgrund zu vieler offener Fragen, jedoch nicht hinreichend interpretiert werden. Da der Ansatz einer begleitenden Selbstbeurteilung im Verlauf jedoch als sinnvoll und wichtig erachtet wird, werden in der folgenden Diskussion Möglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben diskutiert.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion ausgewählter Aspekte erfolgt entlang der drei Themenkomplexe.

5.2.1 Soziale Unsicherheit (Themenkomplex I)

Die soziale Unsicherheit wurde bis dato nur unzureichend erforscht. Das Konstrukt ist unpräzise definiert, sodass eine klare Abgrenzung zu den Bezeichnungen schüchtern oder introvertiert nicht eindeutig möglich ist. Damit einher geht z. B. die

Frage, ob es sich bei sozialer Unsicherheit um ein stabiles (Trait) oder um ein situatives (State) Merkmal einer Person handelt (Gerrig, Zimbardo & Dörfler, 2015; Steyer, Schmitt & Eid, 1999). Saile und Boger (2009) vertreten die Annahme, dass es sich bei sozialer Unsicherheit um ein situatives Merkmal handelt, ohne dafür eine Begründung aufzuführen. Schüchternheit wird in der Psychologie hingegen als ein stabiles Merkmal bezeichnet (Gerrig et al., 2015).

Aufgrund fehlender Informationen und Befunde bezüglich der sozialen Unsicherheit wurde in vorangegangenen Studien häufig auf die Gruppe von Kindern mit sozialen Ängsten als Referenz zurückgegriffen. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der sozialen Unsicherheit und der sozialen Integration (Beitrag 1; Weber et al., 2021) verdeutlicht, dass es zwar viele Parallelen zwischen Schülerinnen und Schülern mit sozialen Ängsten und sozialer Unsicherheit, jedoch auch Unterschiede gibt. Während z. B. La Greca und Lopez (1998) einen negativen Zusammenhang zwischen sozialen Ängsten und abgegebenen soziometrischen Wahlen (als Indikator für Kontaktinitiiierungen) berichten, findet sich kein Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und abgegebenen soziometrischen Wahlen bei Weber et al. (2021). Des Weiteren finden sich wiederkehrend Hinweise auf einen negativen Zusammenhang zwischen sozialen Ängsten und sozialer Kompetenz (z. B. Hymel, Bowker & Woody, 1993; Kingery, Erdley, Marshall, Whitaker & Reuter, 2010). Im Rahmen des SOZIUS-Projektes wurden die Schülerinnen und Schüler sowohl bezüglich der sozialen Unsicherheit (SASC-R-D) als auch bezüglich ihrer sozialen Kompetenz befragt. Hierzu wurde die deutsche Übersetzung der revidierten Version der *Social Skills Improvement System Rating Scales* (SSIS RS) (Gresham & Elliott, 2008) eingesetzt (Hank & Huber, eingereicht). Bei der SSIS RS handelt es sich um einen Selbstbeurteilungsbogen, der die soziale Kompetenz anhand von sieben Subskalen (Kommunikation, Kooperation, Durchsetzungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein,

Empathie, soziale Initiation sowie Selbstkontrolle) auf einer vierstufigen Likert-Skala erfragt. Die vorliegenden Daten ermöglichen eine Überprüfung des Zusammenhangs zwischen sozialer Unsicherheit und den Bereichen der sozialen Kompetenz anhand von $N = 738$ Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen zwei, drei und vier. Aufgrund einer fehlenden Normalverteilung der vorliegenden Daten wurden Korrelationsmaße mittels Spearmans-Rho berechnet (Tabelle 5).

Tabelle 5. Interkorrelationen nach Spearmans-Rho der SASC-R-D (Soziale Unsicherheit) und der SSIS RS (Soziale Kompetenz)

	KM	KO	DU	VB	EM	SI	SK
SU	.03	.00	.02	-.05	.07*	-.02	-.02

Anmerkungen. SU = Soziale Unsicherheit; KM = Kommunikation; KO = Kooperation; DU = Durchsetzungsfähigkeit; VB = Verantwortungsbewusstsein; EM = Empathie; SI = Soziale Initiation; SK = Selbstkontrolle; * $p < .05$

Überraschenderweise zeigen sich, ausgehend von den Interpretationsgrenzen nach Cohen (1988), keine Zusammenhänge zwischen der sozialen Unsicherheit und den Teilbereichen der sozialen Kompetenz. Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass ein Rückschluss von Schülerinnen und Schülern mit sozialen Ängsten, für die z. B. durch Hymel et al. (1993) und Kingery et al. (2010) ein negativer Zusammenhang mit sozialer Kompetenz nachgewiesen wurde, auf Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit, wie es auch in der vorliegenden Arbeit an einigen Stellen getätigt wurde, nur eingeschränkt möglich ist. Es wird deutlich, dass mehr Wissen über die soziale Unsicherheit benötigt wird. Die Ergebnisse werfen die Frage auf, inwieweit die Bezeichnung von sozialer Unsicherheit als Form der sozialen Inkompetenz, wie sie z. B. von Saile und Kison (2002) oder Döpfner et al. (1981) vorgenommen wurde, passend ist. Die vorliegenden

Daten weisen darauf hin, dass soziale Unsicherheit nicht mit sozialer Kompetenz assoziiert ist. Keine Aussagen lassen sich indes darüber treffen, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit sozial kompetentes Verhalten in Interaktionssituationen anwenden. Um mehr Wissen über die Performanz von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit zu erhalten, erscheint es sinnvoll, gezielte Beobachtungen dieser Kinder im Unterricht durchzuführen. Je mehr Wissen über soziale Unsicherheit vorhanden ist, desto passgenauer kann die erarbeitete IKL-Methode (Themenkomplex II) auf die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler adaptiert werden.

5.2.2 Soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex II)

Die IKL-Methode, die im Rahmen des SOZIUS-Projektes erarbeitet wurde (Beitrag 3; Hank et al., 2022), stellt eine Zusammenführung der Intergroup Contact Theory und des Kooperativen Lernens dar. Das initiale Ziel bestand in der Entwicklung einer Methode zur Förderung der sozialen Integration und nicht in der Entwicklung einer Fördermöglichkeit zur Reduktion sozialer Unsicherheit. Gleichwohl wurde im Rahmen der Auseinandersetzung anhand eines Wirkmodells die theoretische Annahme herausgearbeitet, dass durch den Einsatz von IKL auch eine Reduktion sozialer Unsicherheit erzielt werden könnte. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde angenommen, dass die Strukturierung von Kontakten durch IKL eine Möglichkeit darstellt, um Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit die Teilnahme an Interaktionen zu erleichtern, indem Vermeidungsprozessen entgegengewirkt und positive Kontakterfahrung unterstützt werden. Die Strukturierung im Zuge von IKL bezieht sich auf die organisatorische Ebene von Kontakten. Durch die Wahlfreiheit der Lehrkräfte in Bezug auf das Unterrichtsfach und den Unterrichtsinhalt, in dem IKL stattfinden soll, wird die inhaltliche Ebene des Kon-

takts durch IKL hingegen nicht beeinflusst. Um den Grad der Strukturierung der stattfindenden Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern im Zuge von IKL weiter zu erhöhen, wären standardisierte Unterrichtsreihen in ausgewählten Schulfächern nötig. Da dies jedoch die Nachhaltigkeit und Flexibilität der Methode einschränken würde, wurde explizit davon abgesehen, eine inhaltliche Standardisierung in Form einer oder mehrerer Unterrichtsreihen vorzunehmen. IKL ist somit auf der organisatorischen Ebene der Kontaktgestaltung zu verorten. IKL wird als Baustein für die Unterrichtsgestaltung verstanden, in dessen Rahmen hochwertige und strukturierte Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern in einem sicheren und bekannten Rahmen gestaltet werden sollen. Der Einsatz von IKL bietet somit eine strukturierte und langfristige Möglichkeit, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht, wie er z. B. im Kontext von RTI (Grosche & Casale, 2021) wiederkehrend gefordert wird, zu gestalten.

5.2.3 Soziale Unsicherheit und soziale Kontakte in der Schule (Themenkomplex III)

Rudasill und Kalutskaya (2014) berichten, dass Lehrkräfte schüchterne Schülerinnen und Schüler durch eine unterstützende Lernumgebung, insbesondere in für die Kinder stressigen Situationen, unterstützen können. Dies geht einher mit den Ergebnissen von Durlak, Dymnicki, Schellinger, Taylor und Weissberg (2011). In einer Metaanalyse über schulbasierte Präventionsansätze für psychische Störungen beschreiben die Autorinnen und Autoren zwei Strategien, die wesentlich zum Erfolg ebendieser Ansätze beitragen. Zum einen nennen sie die Etablierung sicherer und positiv konnotierter Lernumgebungen, des Weiteren wird die gezielte Förderung emotional-sozialer Fertigkeiten benannt.

Brezinka (2003) konkludiert in ihrer Arbeit folgende Merkmale erfolgreicher Präventivinterventionen in Bezug auf die emotionale-soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern:

1. Erfolgreiche Maßnahmen sind in der Regel multimodal konzipiert und beziehen z. B. die Erziehungsberechtigten mit ein oder beinhalten gezielte Lehrkrafttrainings.
2. Erfolgreiche Maßnahmen strecken sich über einen längeren Zeitraum und beginnen bereits im Vorschulalter.
3. Je höher die Frequenz der Maßnahme ist, desto effektiver ist sie.
4. Je individueller die Maßnahme ist, desto effektiver ist sie (z. B. durch den Einsatz von Einzelsitzungen).

Es soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich Brezinkas benannte Merkmale in IKL wiederfinden lassen:

Für Kinder im Alter von 7 bis 10 Jahren empfehlen auch Melfsen et al. (2006) den Einbezug der Erziehungsberechtigten in die Therapie zur Reduktion sozialer Ängste. Im Sinne eines multimodalen Vorgehens (Merkmal 1) ist dies nachvollziehbar. Da IKL jedoch für den Einsatz im regulären Unterricht konzipiert wurde und keine gezielte Maßnahme in einem Kleingruppen- oder Einzelsetting darstellt, erscheint der Einbezug erziehungsberechtigter Personen nicht umsetzbar. Einschränkend sollte zudem bedacht werden, dass die erhöhte Wirksamkeit durch ein multimodales Vorgehen z. B. in der Metaanalyse von Durlak et al. (2011) nicht bestätigt werden konnte. Durlak et al. (2011) diskutieren die Herausforderung der Implementation multimodaler Einsätze als mögliche Begründung für dieses uneinheitliche Bild.

In Bezug auf den Beginn der Durchführung (Merkmal 2) wurde für IKL der Primarbereich gewählt. Es nahmen Klassen der Jahrgangsstufen zwei, drei und vier teil.

Nach Brezinka (2003) wäre ein Einsatz bereits in der ersten Klasse empfehlenswert. Das SOZIUS-Projekt, in dessen Rahmen IKL entwickelt und evaluiert wurde, startete zum Schuljahresbeginn und hätte Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgangsstufe, die zu diesem Zeitpunkt erst seit wenigen Wochen die Schule besuchten, womöglich überfordert. Nach einer gewissen Eingewöhnungszeit (z. B. zu Beginn des zweiten Halbjahres) erscheint der Einsatz von IKL jedoch ab der ersten Klasse möglich. Es wäre denkbar, zunächst einzelne Elemente einzuführen, sodass der IKL-Fünfschritt im Gesamten dann z. B. ab dem zweiten Schuljahr vollständig umgesetzt werden könnte.

In Bezug auf die Länge und die Frequenz der Maßnahme (ebenfalls Merkmal 2 und Merkmal 3) erscheint der gewählte Zeitraum von vier Wochen (20 Schultagen) rückblickend als zu kurz gewählt. Diese Annahme gilt insbesondere unter Berücksichtigung dessen, dass kaum eine der teilnehmenden Interventionsklasse IKL täglich in diesem Zeitraum umsetzte. Als Gründe für das Auslassen von IKL-Einheiten wurden z. B. Krankheit oder außerunterrichtliche Aktivitäten, wie Projekttag oder Ausflüge, genannt. Einige der teilnehmenden Lehrkräfte meldeten zurück, dass sie den Anspruch einer täglichen IKL-Einheit als schwierig umzusetzen erachteten und sie sich diesbezüglich mehr Flexibilität gewünscht hätten. Grundlegend sollte bedacht werden, dass eine höhere Frequenz nicht automatisch mit einer erhöhten Wirksamkeit einer Fördermaßnahme einhergeht. Sowohl Mychailyszyn et al. (2012) als auch Weber und Huber (2020) konnten in ihren Reviews darlegen, dass auch niederfrequente Maßnahmen wirksam sein können, wohingegen sich ein hochfrequenter Einsatz nicht immer als wirksam erwies. Die angenommene Wirksamkeit von IKL auf die soziale Unsicherheit wurde jedoch durch die Annahme einer Desensibilisierung hergeleitet (Kapitel 4.1). Schneider und In-Albon (2010) weisen auf die Notwendigkeit hin, Übungen zu Reduktion von Angst hochfrequent und in kurzen

Abständen durchzuführen. Im Rahmen von Beitrag 4 analysierten Weber und Huber (angenommen) anhand der Teilstichprobe der Interventionsgruppe die Wirkung der Anzahl der Einheiten, in der IKL im Rahmen des vierwöchigen Zeitraums in der Klasse durchgeführt wurde. Es zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Zeit und der Implementation in Bezug auf den Posttest. Je häufiger IKL in den vier Wochen durchgeführt wurde, desto höher war die Reduktion der sozialen Unsicherheit. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass der Faktor Zeit eine relevante Gelingensbedingung für die Wirksamkeit der IKL-Methode auf die soziale Unsicherheit darstellt. Des Weiteren relativiert diese Analyse das Ergebnis der ersten Fragestellung, in der kein signifikanter Unterschied in der Reduktion sozialer Unsicherheit zwischen Interventions- und Kontrollgruppe nachgewiesen werden konnte. Aufgrund vorhandener Varianz hinsichtlich der Umsetzungshäufigkeit von IKL innerhalb des vierwöchigen Interventionszeitraums war die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler in die Interventions- und Kontrollgruppe vermutlich kein sicherer Indikator für die durchgeführten IKL-Einheiten. Um in Folgestudien sowohl die forschungsbezogenen als auch die praxisbezogenen Bedarfe zu berücksichtigen, erscheint es denkbar, den Gesamtzeitraum der Intervention z. B. auf ein Schulhalbjahr zu verlängern und im Rahmen dessen eine Mindestanzahl von wöchentlichen IKL-Einheiten (z. B. dreimal wöchentlich) zu definieren. Dies würde den Lehrkräften auf der einen Seite mehr Flexibilität bei der Planung ermöglichen und auf der anderen Seite den Bedarf einer hochfrequenten Auseinandersetzung mit dem Stimulus sicherstellen. Das erarbeitete Wirkmodell könnte dadurch erneut in einer höheren Frequenz und über einen längeren Zeitraum hinweg überprüft werden.

IKL ist auf universeller Ebene verankert, weswegen kein hohes Maß an Individualität (Merkmal 4) gegeben ist. Wie in Kapitel 2.4 beschrieben, existieren bereits gezielte Fördermaßnahmen zur Reduktion sozialer Unsicherheit (z. B. Ahrens-Eipper et al.,

2010), die durch ihr Format (Einzel- bzw. Kleingruppensetting) ein höheres Maß an Individualisierung ermöglichen.

Aus der bisherigen Forschung ist bekannt, dass kognitiv-behaviorale Ansätze zur Reduktion von Ängsten wirksam sind (z. B. Laakmann et al., 2015). Hierauf wurde in Kapitel 2.4 näher eingegangen. Jedoch ließen sich auch für kognitiv-behaviorale Fördermaßnahmen auf universeller Ebene in Forschungsarbeiten keine Langzeiteffekte (Follow-Up) nachweisen (Mychailyszyn et al., 2012). Mychailyszyn et al. (2012) bezeichnen die Effekte als kurzzeitige Symptomreduktion. Als kognitives Element im Kontext der Angstreduktion nennen Schneider und In-Albon (2010) z. B. die aktive Auseinandersetzung mit angstauslösenden Gedanken mit dem Ziel, diese gezielt zu verändern. Für gezielte Maßnahmen im Einzel- oder Kleingruppensetting scheint der Einbezug kognitiver Elemente gut umsetzbar, jedoch stellt sich die Frage, ob sich dies auch auf universeller Ebene mit der gesamten Klasse realisieren ließe. Hierbei scheint insbesondere die pädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler während der kognitiven Auseinandersetzung mit angstauslösenden Reizen schwierig umsetzbar.

Dem angenommenen Wirkmechanismus folgend handelt es sich bei IKL um einen behavioralen Ansatz zur Reduktion sozialer Unsicherheit. Gleichwohl könnten auch kognitive Elemente in IKL vorhanden sein. So wäre es z. B. denkbar, dass sich Schülerinnen und Schüler im Zuge der Selbstoffenbarung mit unsicherheitsauslösenden Faktoren auseinandergesetzt haben. Auch im Rahmen der wöchentlichen Gruppenreflexion könnte eine solche Auseinandersetzung stattgefunden haben. Im Rahmen von IKL wurde dies jedoch nicht explizit fokussiert. Womöglich würde ein expliziter Miteinbezug kognitiver Elemente die Effektivität von IKL weiter erhöhen. Hier wäre ein gestuftes Vorgehen möglich. Durch IKL erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, im Unter-

richt positive Interaktionen mit anderen Kindern zu erleben. Für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit könnten darüber hinaus gezielte Reflexionssituationen im Einzel- oder Kleingruppensetting angeboten werden. Angelehnt an ein Attributionstraining (Grünke & Castello, 2014) könnten die Reflexionen genutzt werden, um die erfolgreiche Partizipation im Rahmen der IKL-Einheiten anhand von direkten und indirekten Rückmeldungen zu besprechen.

Während die Lehrkräfte durch die angedachte tägliche Durchführung Vorgaben zur Implementation von IKL erhielten, wurde ihnen in Bezug auf die Einführung der IKL-Methode freie Hand gelassen. Es wurde eine kleinschrittige Auseinandersetzung mit den einzelnen Elementen empfohlen, die z. B. zunächst lediglich die Schritte Selbstoffenbarung-Denken-Austauschen beinhaltet. Rückmeldungen von teilnehmenden Lehrkräften konnte entnommen werden, dass dies entsprechend der Empfehlung umgesetzt wurde. Die Art der IKL-Einführung wurde jedoch nicht systematisch erfasst und konnte somit in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Dies stellt eine Limitation der vorliegenden Arbeit dar. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit erscheint eine kleinschrittige Einführung empfehlenswert, um einen sicheren Rahmen zu schaffen, der nach und nach um weitere Elemente erweitert wird. Daher sollte die Art der Einführung von IKL in Folgestudien standardisiert erfolgen und systematisch protokolliert werden.

Zudem ist auch die gewählte Gruppengröße sowie -zusammensetzung zu diskutieren. Es wurde eine Gruppengröße von vier bis fünf Schülerinnen und Schülern definiert, die wöchentlich neu zusammengesetzt wurde (Wochenstammgruppenprinzip). Hierbei wurde auf eine möglichst hohe Varianz in der Gruppenzusammensetzung geachtet. Diese Entscheidung lag in dem Wunsch begründet, innerhalb des vierwöchigen Interventionszeitraums Kontakte zwischen möglichst allen Schülerinnen und Schülern einer

Klasse zu evozieren. In Hinblick auf die soziale Unsicherheit ist der wöchentliche Wechsel möglicherweise eine Herausforderung, die modifiziert werden sollte. Denkbar wäre daher eine konstante Gruppenzusammensetzung über einen längeren Zeitraum. Diese kooperativen Langzeitgruppen werden von einigen Vertreterinnen und Vertretern des Kooperativen Lernens empfohlen (z. B. D. Johnson et al., 2005).

Die Erhebung des subjektiven Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler mittels DBR_{selbst} beruht auf der theoretischen Annahme, dass das Wohlbefinden und die soziale Unsicherheit miteinander in einem negativen Zusammenhang stehen. Laut der Definition sozialer Unsicherheit empfinden betroffene Kinder in sozialen Interaktionssituationen ein erhöhtes Unwohlsein und würden diese Situationen lieber vermeiden. Diese Annahme wurde jedoch bis dato empirisch nicht überprüft. Da soziale Unsicherheit nicht zwangsweise mit einem Leidensdruck der betroffenen Kinder einhergeht, wäre es theoretisch möglich, dass sich unsichere Schülerinnen und Schüler im Unterricht trotzdem wohlfühlen. Dies könnte durch eine Art Gewöhnung begründet werden.

Weiter stellt sich die Frage, ob sich eine Veränderung des Wohlbefindens überhaupt über DBR_{selbst} abbilden lässt. Es handelt sich bei dem Wohlbefinden möglicherweise um einen innerpsychischen Prozess, der von den Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs nicht ausreichend selbst beurteilt werden kann. Theoretisch könnte ein Ansatz für Folgestudien darin bestehen, biologische Maße, wie z. B. die Pulsfrequenz oder den Cortisolspiegel wie z. B. bei Beidel (1991), als Kriterium für das Wohlbefinden heranzuziehen. Für den praktischen Einsatz im schulischen Kontext birgt dies jedoch viele organisatorische Herausforderungen, weswegen bis dato davon abgesehen wurde. Bei Beidel (1991) sowie Beidel et al. (1999) wurde zur Erweiterung des Wissens über Schülerinnen und Schüler mit einer sozialen Phobie ebenfalls eine Selbstbeurteilung im

Verlauf durchgeführt. Teilnehmende Kinder schätzten hierfür täglich ihre Performanz in möglichen angstausslösenden Situationen (z. B. Interaktion mit anderen Kindern aus der Klasse) sowie ihr subjektives Stressempfinden ein. Es wäre denkbar, dass konkrete Verhaltensweisen, wie von den Autorinnen umgesetzt, von den Schülerinnen und Schülern leichter selbst zu beurteilen sind als das eher als global zu betrachtende Wohlbefinden. Die Entscheidung für das subjektive Wohlbefinden als globales Item für die Beurteilung mittels DBR_{selbst} wurde im Vorfeld intensiv diskutiert. Da die Schülerinnen und Schüler während der Selbstbeurteilung kein Feedback durch Lehrkräfte oder andere pädagogische Fachkräfte erhielten und auch sonst keinerlei pädagogische Begleitung angeboten wurde, wurde ein positiv formuliertes, globales Item gewählt, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler regelmäßig auseinandersetzen sollten und dass einen individuellen Interpretationsspielraum zuließ.

Des Weiteren wäre es denkbar, dass sich durch den Einsatz von IKL nicht das Wohlbefinden in, sondern die wahrgenommene Partizipation an einem Kontakt verändert. Um dies zu verdeutlichen, soll exemplarisch die Umsetzung von IKL anhand des wöchentlichen Morgenkreises nach dem Wochenende beschrieben werden, da dieser in vielen Schulklassen zu finden ist. Im regulären Unterricht könnte sich ebendieser Morgenkreis so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler reihum auf freiwilliger Basis eine Besonderheit vom Wochenende berichten. Es ist anzunehmen, dass sich ein Kind mit sozialer Unsicherheit nicht an diesem Austausch beteiligen würde. Dies liegt vermutlich nicht darin begründet, dass das Kind an dem Wochenende nichts erlebt hat. Wahrscheinlicher ist, dass das Erzählen vor der gesamten Klasse für das Kind einen herausfordernden Stimulus darstellt, den es aus der eigenen Wahrnehmung heraus nicht erfolgreich bewerkstelligen kann. Durch den Einsatz von IKL gestaltet sich dieser Stimulus für das Kind zum einen in einem strukturierten Rahmen. Zum anderen ist der Austausch über das

Erlebnis am Wochenende durch den IKL-Fünfschritt obligatorisch. Um diese Aufgabe in einem möglichst sicheren Rahmen umzusetzen, findet der Austausch zunächst mit einem anderen Kind und nicht im Plenum statt. Um ein höheres Maß an Struktur anzubieten, wird ein genauer Ablauf des Austauschs mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Es wird die Reihenfolge sowie ein zeitlicher Rahmen festgelegt. Durch ebendiese Vorstrukturierung des Kontakts im Rahmen des IKL-Fünfschritts wird somit womöglich nicht das Wohlbefinden erhöht, sondern die wahrgenommene Partizipation. Für Folgestudien wäre es interessant, die Kinder selbst zu befragen, wie sie ihre eigene Teilhabe an dem Kontakt einschätzen. Eine Operationalisierung könnte beispielsweise wie folgt aussehen: „Ich hatte die Möglichkeit, meine Gedanken zu äußern. Das andere Kind und ich kamen gleich oft zu Wort. Die gemeinsame Lösung (sofern dies Teil der Aufgabe war) beinhaltete Ideen von uns beiden.“ Um die selbstwahrgenommene Partizipation im Verlauf zu erheben, könnte ebenfalls DBR_{selbst} (Napiany et al., 2021; Weber et al., 2020) eingesetzt werden.

5.3 Methodische Einschränkungen

Über die bereits benannten Punkte hinaus lassen sich auch methodische Elemente der vorliegenden Arbeit diskutieren. Im Zuge der einzelnen Beiträge fand bereits eine ausführliche Diskussion methodischer Einschränkungen statt, weswegen an dieser Stelle nur ausgewählte Elemente aufgeführt werden.

Die Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit fand mittels der SASC-R-D (Melfsen & Florin, 1997; Melfsen, 1998) statt. Da für die SASC-R-D keine Normwerte vorhanden sind, wurden im Rahmen der vorliegenden Dissertation diejenigen Schülerinnen und Schüler als Risikokinder bezeichnet, deren mittlere soziale

Unsicherheit mindestens eine Standardabweichung über dem Gesamtmittelwert der einbezogenen Stichprobe lag. Dieses Vorgehen stellt lediglich einen ersten Näherungswert dar. Um den Einsatz der SASC-R-D in der schulischen Praxis durch Lehrkräfte zu unterstützen, ist die Erarbeitung von Normwerten obligatorisch.

Im Zuge des vierten Beitrags (Weber & Huber, angenommen) wurde die soziale Unsicherheit mittels der SASC-R-D zu drei Messzeitpunkten (prä, post, follow-up) erhoben. Rückblickend wäre es sinnvoll gewesen, in der Mitte der Intervention eine weitere Erhebung einzubinden, um eventuelle Veränderungen der sozialen Unsicherheit sensibler abbilden zu können. In Folgestudien sollte dies berücksichtigt werden.

Auf Einzelfallebene wurde zudem analysiert, ob sich durch den Einsatz von IKL eine Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens erzielen ließ. Die vorliegenden Daten zeigten eine unzureichende Varianz und eine Tendenz zu Deckeneffekten. Dies ist aus forschungsmethodischer Sicht problematisch und erschwert die Interpretation. Wie in Kapitel 4.2.1 bereits diskutiert wurde, war die genutzte Skala möglicherweise nicht passend gewählt.

In Folgestudien könnten zusätzlich Interviews mit den Schülerinnen und Schülern mit erhöhter sozialer Unsicherheit durchgeführt werden. So könnte man, im Zuge eines Mixed-Method-Designs, genauere Informationen über das Erleben der Schülerinnen und Schüler erhalten. In der durchgeführten Studie wurde zwar eine abschließende Evaluation mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern durchgeführt, jedoch erfolgte diese anonym und erlaubt lediglich Rückschlüsse auf Klassen- und nicht auf Individualebene.

5.4 Fazit

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der sozialen Unsicherheit im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde zunehmend deutlich, wie unpräzise dieses Konstrukt

bis dato definiert wurde. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation konnte ein erster Beitrag zur Wissenserweiterung in Bezug auf die soziale Unsicherheit geleistet werden. Es wurde herausgearbeitet, dass Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit, auch wenn sie der Definition nach Kontakte möglichst vermeiden, einen vergleichbaren Wunsch nach Kontakten aufweisen wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Um sie bei dem Erleben positiver Kontakte zu unterstützen, wurde herausgearbeitet, wie Kontakte im Unterricht gestaltet werden könnten, sodass auch Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit erfolgreich partizipieren können. Ein inklusiv gestalteter Unterricht zeichnet sich laut der Kultusministerkonferenz (2011) dadurch aus, dass allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, aktiv, zunehmend selbstständig sowie ergebnisorientiert Entwicklungsprozesse zu durchleben, wodurch die Grundlage für ein lebenslanges Lernen geschaffen wird. Es wird somit als pädagogische Verantwortung angesehen, Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung theoretisch zu erarbeiten und empirisch abzusichern, in deren Rahmen sich alle Schülerinnen und Schüler sicher in der Partizipation fühlen. Die erarbeitete IKL-Methode stellt eine vielversprechende Fördermaßnahme dar, um einen strukturierten Rahmen für die Erfahrung positiver Kontakte zu schaffen. Ebendiese Maßnahme soll in folgenden Forschungsvorhaben fortgeführt werden.

6. Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Ahrens-Eipper, S. (2002). *Soziale Unsicherheit im Kindesalter. Indikation und Effektivität eines verhaltenstherapeutischen Trainings*. Berlin: dissertation.de - Verlag im Internet GmbH.
- Ahrens-Eipper, S. & Hoyer, J. (2006). Applying the Clark-Wells model of social phobia to children: The case of a “dictation phobia”. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 34(1), 103–106. <https://doi.org/10.1017/S1352465805002523>
- Ahrens-Eipper, S., Leplow, B. & Nelius, K. (2010). *Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder* (2. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie* (Always learning, 8., akt. 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>

- Baker, J. R., Hudson, J. L. & Taylor, A. (2014). An investigation into the lower peer liking of anxious than nonanxious children. *Journal of Anxiety Disorders*, 28, 599–611.
- Bandura, A., Grusec, J. E. & Menlove, F. L. (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 16–23.
<https://doi.org/10.1037/h0024182>
- Barrett, P. M. & Turner, C. M. (2004). Prevention Strategies. In T. L. Morris & J. S. March (Hrsg.), *Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (2., S. 371–386). New York: The Guilford Press.
- Baumann, C., Klauke, B., Domschke, K., Fassbinder, F., Gartmann, N., Kalisch, R. et al. (2013). Die gemeinsamen und spezifischen Komponenten von Depression und Angst. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 42(4), 230–241.
<https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000225>
- Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, S. 442–464). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Beelmann, A. & Rabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention* (Bd. 10). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.
- Beidel, D. C. (1991). Social phobia and overanxious disorder in school-age children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(4), 545–552. <https://doi.org/10.1097/00004583-199107000-00003>

- Beidel, D. C., Morris, T. L. & Turner, M. W. (2004). Social Phobia. In T. L. Morris & J. S. March (Hrsg.), *Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (2., S. 141–163). New York: The Guilford Press.
- Beidel, D. C., Turner, S. M. & Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(6), 643–650. <https://doi.org/10.1097/00004583-199906000-00010>
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 57–62. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000118>
- Bittner, A., Egger, H. L., Erkanli, A., Jane Costello, E., Foley, D. L. & Angold, A. (2007). What do childhood anxiety disorders predict? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(12), 1174–1183. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01812.x>
- Blumenthal, Y., Hillenbrand, C., Hartke, B., Hennemann, T., Casale, G. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (Lehren und Lernen, 3., akt. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventionsinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 71–83. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.12.2.71>

- Brüning, L. & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (11. überarb. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Büch, H. & Döpfner, M. (2012). *Soziale Ängste. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (THAZ)* (2 Bände). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Casale, G., Grosche, M., Volpe, R. J. & Hennemann, T. (2017). Zuverlässigkeit von Verhaltensverlaufsdagnostik über Rater und Messzeitpunkte bei Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9, 143–164.
- Casale, G., Huber, C., Hennemann, T. & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule. Eine Einführung für die Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Castello, A. (2013). Soziale Ängste. In A. Castello (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten in Schule und Kita* (S. 50–59). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Chafouleas, S. M. (2011). Direct Behavior Rating: A review of the issues and research in its development. *Education & Treatment of Children*, 34(4), 575–591.
<https://doi.org/10.1353/etc.2011.0034>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>

- Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., König, H.-H. & Riedel-Heller, S. G. (2014). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health Promotion International*, 29(3), 427–441.
<https://doi.org/10.1093/heapro/dat001>
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, (2), 129–152.
- 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>
- Doey, L., Coplan, R. J. & Kingsbury, M. (2014). Bashful boys and coy girls: A review of gender differences in childhood shyness. *Sex Roles*, 70(7-8), 255–266.
<https://doi.org/10.1007/s11199-013-0317-9>
- Döpfner, M. (2003). Wie wirksam ist Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie? *Psychotherapeutenjournal*, 2(4), 258–266.
- Döpfner, M., & Lehmkuhl, G. (2000). *Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD-10 und DSM-IV (DISYPS-KJ)*. Bern: Huber.
- Döpfner, M., Schlüter, S. & Rey, E. R. (1981). Evaluation eines sozialen Kompetenztrainings für selbstunsichere Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren. Ein Therapievergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 9(3), 233.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Schellinger, K. B., Taylor, R. D. & Weissberg, R. P. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Erath, S. A., Flanagan, K. S. & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 405–416. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9099-2>
- Essau, C. A. (2003). *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Essau, C. A., Conradt, J. & Reiss, B. (2004). Klassifikation, Epidemiologie und diagnostisches Vorgehen. In S. Schneider (Hrsg.), *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung* (S. 79–102). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-18499-4_5
- Fabiano, G. A. & Pyle, K. (2019). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*, 11(1), 72–91. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9267-2>
- Feiereis, E. U., Ahrens-Eipper, S. & Lässig, W. (2009). Auswirkungen eines Klinikaufenthaltes auf die soziale Unsicherheit im Kindesalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18(1), 13–20. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.1.13>
- Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo Viera, E. & Giménez F.-G. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>
- Filipp, S.-H. (2006). Kommentar zum Schwerpunktthema. Entwicklung von Fähigkeits-selbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 65–72. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.65>

- 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>
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. & Dörfler, T. (2015). *Psychologie* (Always learning, Psychologie, 20., akt. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Green, N. & Green, K. (2011). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (6.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS). Rating Scales Manual*. Minneapolis: NCS Pearson.
- Grosche, M. (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(2), 174-161. <https://doi.org/10.25656/01:9321>
- Grosche, M. & Casale, G. (2021). Response-to-Intervention (RTI) und schulische Inklusion - Grundlegender Widerspruch oder zwei Seiten einer Medaille? In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion: Chancen und Herausforderungen* (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Band 18, 1. Auflage, S. 169–184). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.
- Grubert, J. (2016). Depressionen und Ängste bei Schüler_innen. Unauffällige Auffälligkeiten. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, (7), 1–10.
- Grünke, M. & Castello, A. (2014). Attributionstraining. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 485–494). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.

- Hanisch, C., Casale, G., Volpe, R. J., Briesch, A. M., Richard, S., Meyer, H. et al. (2019). Gestufte Förderung in der Grundschule. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(3), 237–241. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0700-z>
- Hank, C. & Huber, C. (eingereicht). Soziale Kompetenzen im Selbstbericht bei Kindern der Primarstufe – die Übersetzung und Validierung des Teilbereichs der sozialen Kompetenz der Social Skill Improvement System Rating Scales für den Primarbereich.
- Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2022). Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration - die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, 48 – 64. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntschi, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mit-tendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 5, 2., erw. und überarb. Aufl., S. 178–224). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer Verlag.
- Hofmann, S. G., Albano, A. M., Heimberg, R. G., Tracey, S., Chorpita, B. F., Barlow, D. H. et al. (1999). Subtypes of social phobia in adolescents part of the data from this study was presented at the 27th annual meeting of the association for the advancement in behavior therapy, New York, NY. *Depression & Anxiety* (1091-4269),

- 9(1), 15–18. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6394\(1999\)9:1<15::AID-DA2>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6394(1999)9:1<15::AID-DA2>3.0.CO;2-6)
- 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. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(8), 312–322.
- Huitema, B. E. & McKean, J. W. (2000). Design specification issues in time-series intervention models. *Educational and Psychological Measurement*, 60(1), 38-58.
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879–896. <https://doi.org/10.2307/1131224>
- In-Albon, T. & Schneider, S. (2007). Psychotherapy of childhood anxiety disorders: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76(1), 15–24. <https://doi.org/10.1159/000096361>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 444–449. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.73.3.444>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research* (2. printing). Edina: Interaction Book Co.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4.). Boston: Allyn and Bacon.

- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Learning together and alone. Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105.
<https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 285–358.
<https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D., Johnson, R. & Johnson Holubec, E. (2005). *Kooperatives Lernen - Kooperative Schule. Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mühlheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.
- Johnson, D., Johnson, R., Ortiz, A. E. & Stanne, M. (1991). The impact of positive goal and resource interdependence on achievement, interaction, and attitudes. *The Journal of General Psychology*, 118, 341–347.
<https://doi.org/10.1080/00221309.1991.9917795>
- Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. B. (1989). Impact of goal and resource interdependence on problem-solving success. *The Journal of Social Psychology*, 129, 621–629. <https://doi.org/10.1080/00224545.1989.9713780>
- Johnson, D., Skon, L. & Johnson, R. (1980). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem-Solving Performance. *American Educational Research Journal*, 17, 83–93.
<https://doi.org/10.3102/00028312017001083>

- Joormann, J. & Unnewehr, S. (2002a). *Behandlung der Sozialen Phobie bei Kindern und Jugendlichen. Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Gruppenprogramm*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Joormann, J. & Unnewehr, S. (2002b). Eine kontrollierte Studie zur Wirksamkeit einer kognitiv-verhaltenstherapeutischen Gruppentherapie bei Kindern und Jugendlichen mit Sozialer Phobie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31(4), 284–290. <https://doi.org/10.1026/0084-5345.31.4.284>
- Kany, W. & Schöler, H. (2009). *Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Ein Leitfaden mit einer Anleitung zur Gutachtenerstellung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G. & Reuter, T. R. (2010). Peer experiences of anxious and socially withdrawn youth: An integrative review of the developmental and clinical literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(1), 91–128. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0063-2>
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165(5), 402–407. <https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8>
- 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, 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kraemer, H. C., Measelle, J. R., Ablow, J. C., Essex, M. J., Boyce, W. T. & Kupfer, D. J. (2003). A new approach to integrating data from multiple informants in psychiatric assessment and research: Mixing and matching contexts and perspectives.

The American Journal of Psychiatry, 160, 1566–1577.

<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.9.1566>

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

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

Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 241–257.

Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 27.08.2021. Verfügbar unter:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F. & Cascallar, E. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>

La Greca, A. M. & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83–94.

<https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>

La Greca, A. M. & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17–27. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_2

- Laakmann, M., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Soziale Angst und Unsicherheit im Kindesalter. Ursachen, Diagnostik und Psychotherapie. *Nervenheilkunde*, 34, 65–70. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1627553>
- 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, 152–168. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2079>
- Linderkamp, F. (2009). Operante Methoden. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (Störungen im Kindes- und Jugendalter, Bd. 3, S. 209–220). Berlin: Springer.
- Liu, T. & Lipowski, M. (2021). Influence of cooperative learning intervention on the intrinsic motivation of physical education students-A meta-analysis within a limited range. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- McCombs Thomas, A., Forehand, R., Armistead, L., Wierson, M. & Fauber, R. (1990). Cross-informant consistency in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 12, 255–262. <https://doi.org/10.1007/BF00960622>
- Melfsen, S. (1998). Die deutsche Fassung der Social Anxiety Scale for Children Revides (SASC-R-D): Psychometrische Eigenschaften und Normierung. *Diagnostica*, 44, 153–163. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.45.2.95>
- Melfsen, S. (2009). Soziale Phobie. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (Störungen im Kindes- und Jugendalter, Bd. 3, S. 531–554). Berlin: Springer.

- Melfsen, S. & Florin, I. (1997). Ein Fragebogen zur Erfassung sozialer Angst bei Kindern (SASC-R-D). *Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie*, 6(4), 224–229.
- Melfsen, S., Schwieger, J., Kuhnemund, M., Stangier, U., Stadler, C., Poustka, F. et al. (2006). Die Behandlung sozialer Ängste im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 34, 203–214.
<https://doi.org/10.1024/1422-4917.34.3.203>
- Melfsen, S. & Walitza, S. (2010). Skalen zur Erfassung von Angststörungen im Kindes- und Jugendalter. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 3(2), 142–163.
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. & Johnson, R. (1986). Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *The Journal of Psychology*, 120, 323–334.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1986.9712630>
- Möller, C. & Petermann, U. (2011). Kurz- und langfristige Effekte des Trainings mit sozial unsicheren Kindern. *Verhaltenstherapie*, 21, 15–22.
<https://doi.org/10.1159/000324299>
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege z. Neuordnung d. Gesellschaft* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mychailyszyn, M. P., Brodman, D. M., Read, K. L. & Kendall, P. C. (2012). Cognitive-behavioral school-based interventions for anxious and depressed youth: A meta-analysis of outcomes. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 19, 129–153.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2012.01279.x>
- Napiany, S., Weber, S. & Huber, C. (2021). „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ - Eine explorative Studie zur Betrachtung verlaufdiagnostischer Selbstbeurteilungen des Lernverhaltens. *Lernen und Lernstörungen* [Vorab-Onlinepublikation].
<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000340>

- Narciss, S. (2011). Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation auf der Basis lernpsychologischer Erkenntnisse. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 419–433). Berlin: Springer.
- Nicolay, P., Weber, S. & Huber, C. (2021). Überprüfung der Konstrukt-, Kriteriumsvalidität und Messinvarianz eines Instruments zur Messung von sozialer Unsicherheit. *Diagnostica*, 67, 126–136. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000270>
- Ortbandt, C. & Petermann, U. (2009). Effekte des Trainings mit sozial unsicheren Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 18(1), 21–29. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.1.21>
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 14(1), 48–57. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.14.1.48>
- Petermann, U. & Petermann, F. (2008). Sozial unsichere Kinder. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, S. 234–242). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2009). Soziale Angst / Soziale Unsicherheit. *Kindheit und Entwicklung*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.1.1>
- Petermann, U. & Petermann, F. (2015). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst* (11., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Sociology*, 49(749), 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>

- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 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*, 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2011). *When groups meet. The dynamics of intergroup contact* (Essays in Social Psychology). New York: Psychology Press.
- 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*, 352–360.
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2)
- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J. & Ma, Y. (1998). The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archives of General Psychiatry, 55*, 56–64. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.55.1.56>
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing* (R Foundation for Statistical Computing, Hrsg.). Wien.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- 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>

- Roseth, C. J., Johnson, D. & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships. The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223–246.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Rudasill, K. M. & Kalutskaya, I. (2014). Being shy at school. *Sex Roles*, 70(7-8), 267–273. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0345-0>
- Rudasill, K. M., Prokasky, A., Tu, X., Frohn, S., Sirota, K. & Molfese, V. J. (2014). Parent vs. teacher ratings of children's shyness as predictors of language and attention skills. *Learning and Individual Differences*, 34, 57–62.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.008>
- Saile, H. & Boger, S. (2009). Geschlecht und Interaktionskontext als Bedingungen sozialer Unsicherheit bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 18(1), 6–12.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.1.6>
- Saile, H. & Kison, K. (2002). Erfassung sozialer Unsicherheit bei Kindern. *Diagnostica*, 48, 6–11. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.48.1.6>
- Schlup, B. & Schneider, S. (2009). Spezifische Phobien. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (Störungen im Kindes- und Jugendalter, Bd. 3, S. 503–530). Heidelberg: Berlin: Springer.
- Schneider, S. & In-Albon, T. (2010). Angststörungen und Phobien im Kindes- und Jugendalter. *Psychotherapeut*, 55, 525–540. <https://doi.org/10.1007/s00278-010-0724-0>
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning and intergroup relations. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Hg.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (S. 628–634). New York: Simon & Schuster Macmillan; Prentice Hall.

- Slavin, R. E. & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647–663.
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2)
- 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* (S. 429–446). Malden: Blackwell Pub.
<https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch26>
- Steyer, R., Schmitt, M. & Eid, M. (1999). Latent state-trait theory and research in personality and individual differences. *European Journal of Personality*, 13, 389–408.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199909/10\)13:5<389::AID-PER361>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199909/10)13:5<389::AID-PER361>3.0.CO;2-A)
- Strauss, C. C., Lahey, B. B., Frick, P., Frame, C. L. & Hynd, G. W. (1988). Peer social status of children with anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 137–141. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.1.137>
- Strauss, C. C. & Last, C. G. (1993). Social and simple phobias in children. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(2), 141–152. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(93\)90012-A](https://doi.org/10.1016/0887-6185(93)90012-A)
- Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung* (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school. A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110, 1192–1201.
<https://doi.org/10.1037/edu0000265>

- Van Ryzin, M. J & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45, 643–651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>
- 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>
- Verduin, T. L. & Kendall, P. C. (2008). Peer perceptions and liking of children with anxiety disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 459–469. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9192-6>
- 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>
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. et al. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis: Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Waldmann, H.-C. (2019). Screening. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Zugriff am 24.09.2021. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/screening>
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. & Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 92–105. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>
- Weber, S. & Huber, C. (angenommen). Die Wirkung von Kontakten auf die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

- Weber, S. & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 257–278.
<https://doi.org/10.25656/01:21611>
- Weber, S., Napiany, S. & Huber, C. (2020). Können Schülerinnen und Schüler ihr Lernverhalten im Verlauf zuverlässig selbst beurteilen? *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 207 – 222. <https://doi.org/10.25656/01:21608>
- Weber, S., Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* [Vorab-Onlinepublikation]. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316>
- Weitkamp, K., Romer, G., Rosenthal, S., Wiegand-Grefe, S. & Daniels, J. (2010). German screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED): Reliability, validity, and cross-Informant agreement in a clinical sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4, 19. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-19>
- Wilbert, J. & Lüke, T. (2021). *scan: Single-Case Data Analyses for Single and Multiple Baseline Designs*. R package version 0.51. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=scan>
- Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 1086–1093. <https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00018>
- World Health Organization (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems. ICD-10* (10th revision, Fifth edition,).