

Die Bedeutung sozialer Kompetenzen im Kooperativen Lernen

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

Corinna Hank

geboren in Osnabrück

Köln, 2023

Datum der Disputation: 15.04.2024

Prüfungskommission:

Prof. Dr. Friedrich Linderkamp (Erstgutachten)

Prof. Dr. Christoph Müller (Zweigutachten)

Prof. Dr. Thomas Hennemann (Drittgutachten)

Prof. Dr. Christian Huber (Kommissionsmitglied)

Prof.'in Dr.'in Karolina Urton (Kommissionsmitglied)

Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich
um eine durch die Bergische Universität
Wuppertal angenommene Dissertation.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit fasst meine Forschung der vergangenen Jahre zusammen. In dieser Zeit wurde mein wissenschaftliches Denken nicht zuletzt durch den Austausch, die Diskussion und die Gedankenspiele mit Kolleginnen und Kollegen geformt. Ihr Rückhalt, ihre Begeisterung und ihr Rat haben mich in dieser Zeit begleitet. Ihnen gilt mein besonderer Dank.

Ganz besonders möchte ich mich bei Prof. Dr. Christian Huber bedanken, der durch seine zuverlässige Unterstützung, seine Beratung und sein Vertrauen Projekte ermöglicht und Gedanken und Ideen umsetzbar gemacht hat.

Weiterhin möchte ich mich bei Prof. Dr. Friedrich Linderkamp, Prof. Dr. Christoph Müller und Prof. 'in Dr. Karolina Urton bedanken, die sich bereit erklärt haben, diese Arbeit zu bewerten. Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinem Team bedanken, das stets ein offenes Ohr hatte und ohne das die letzten Jahre deutlich weniger Spaß gemacht hätten.

Mein ganz besonders herzlicher Dank gilt meinem Partner, meiner Familie und meinen Freunden, die mir durch ihr Vertrauen, ihr Zutrauen, ihre Diskussionsfreude, aber auch durch die eine oder andere geschmierte Stulle, bereitgestellte Wasserflasche, Notbanane oder gekochte Linsensuppe den Schreibprozess erleichtert und mir den Rücken freigehalten haben.

Köln, 11.07.2023

Corinna Hank

Inhaltsverzeichnis

1 Problem- und Zielsetzung	13
1.1 Angenommenes Wirkmodell und Beitragsverortung	14
1.2 Aufbau der vorliegenden Arbeit	18
2 Soziale Kompetenzen	21
2.1 Definition	21
2.2 Relevanz sozialer Kompetenzen und ihre Entwicklung	26
2.3 Relevanz sozialer Kompetenzen im inklusiven Schulsetting	28
2.4 Herausforderungen bei der Erfassung sozialer Kompetenzen	30
2.5 Social Skills Improvement System Rating Scales – eine Möglichkeit zur differenzierten Erfassung sozialer Kompetenzen (Beitrag 1).....	32
2.5.1 Theoretische Ausgangslage	33
2.5.2 Fragestellungen	35
2.5.3 Methode	35
2.5.4 Ergebnisse	36
2.5.5 Diskussion.....	37
2.6 Zwischenfazit zu Beitrag 1	37
3 Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule	39
3.1 Kooperatives Lernen im Kontext sozialer Kompetenzen	44
3.2 Learning Together als sozialorientierte Form des Kooperativen Lernens.....	48
3.3 Kooperatives Lernen als Fördermethode im sozialen Kontext (Beitrag 2)	52
3.3.1 Theoretische Ausgangslage	53

3.3.2	Vernetzung von Kooperativem Lernen und der Intergroup Contact Theory	54
3.3.3	Ableitungen für die praktische Umsetzung von IKL	58
3.3.4	Diskussion	59
3.4	Zwischenfazit zu Beitrag 2	59
4	Peereinfluss und die Förderung sozialer Kompetenzen	62
4.1	Wirkmechanismen im Kontext des Peereinflusses	64
4.2	Lernen am Modell im Kooperativen Lernen	68
4.3	Kooperatives Lernen als Katalysator für die Beeinflussung sozialer Kompetenzen durch die Peers (Beitrag 3)	72
4.3.1	Theoretische Ausgangslage	73
4.3.2	Fragestellungen	73
4.3.3	Methoden	74
4.3.4	Ergebnisse	76
4.3.5	Diskussion	78
4.4	Zwischenfazit zu Beitrag 3	80
5	Soziale Kompetenzen und soziale Integration	86
5.1	Soziale Integration	87
5.2	Soziale Integration und spezifische soziale Kompetenzen	89
5.3	Eine differenzierte Betrachtung der Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration (Beitrag 4)	91
5.3.1	Theoretische Ausgangslage	92
5.3.2	Fragestellungen	93

5.3.3 Methode	93
5.3.4 Ergebnisse	94
5.3.5 Diskussion.....	96
5.4 Zwischenfazit zu Beitrag 4	96
6 Diskussion.....	99
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	99
6.2 Vernetzung der Beitragsergebnisse	102
6.3 Einordnung in das Forschungsfeld	104
6.3.1 Messbarkeit sozialer Kompetenz	105
6.3.2 Soziale Kompetenzen als Anforderung und Förderziel im Kooperativen Lernen	108
6.3.3 Kooperatives Lernen als Unterrichtsmethode zur Förderung sozialer Kompetenzen im inklusiven Setting	110
6.4 Limitationen.....	112
6.5 Ausblick.....	116
6.6 Praktische Implikationen	118
6.7 Fazit	119
Literaturverzeichnis	121
Anhang.....	149
Anhang A (Beitrag 1)	149
Anhang B (Beitrag 2).....	150
Anhang C (Beitrag 3).....	151

Anhang D (Beitrag 4).....	152
Anhang E (Übersetzung der Social Skills Improvement System Rating Scales)	153
Anhang F (Methodenkoffer IKL).....	154
Anhang G (Poster der GEBF 2023)	185
Publikationsverzeichnis.....	187
Eigenständigkeitserklärung	191

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Konzeptuelles Wirkmodell als Grundlage für den Aufbau der Dissertationsschrift	15
Abbildung 2. Überblick über die Ziele und Studiendesigns der Beiträge, die für diese Dissertation herangezogen werden	19
Abbildung 3. Zusammenfassende Darstellung der identifizierten Domänen emotional- sozialer Kompetenzen (Berg et al., 2017; S. 43)	22
Abbildung 4. Schematische Darstellung des Fünfschrittes von IKL.....	56
Abbildung 5. Konzeptuelles Modell für den Prozess des Peereinflusses (adaptiert nach B. B. Brown et al., 2008)	66
Abbildung 6. Geschätzter Zusammenhang zwischen Prä- und Post-Messzeitpunkt für die soziale Teilkompetenz Kooperation differenziert nach Interventionsgruppe und Kontrollgruppe für den Fall einer Klassenkompetenz -1 SD vs. +1 SD.....	77
Abbildung 7. Erweiterter Wirkmechanismus (vgl. Abbildung 1) zur Berücksichtigung der veränderten sozialen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe eines regelmäßigen Kooperativen Lernens in das Lernsetting einbringen	85
Abbildung 8. Profile sozialer Teilkompetenzen erfasst über die Facetten der SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008; Hank & Huber, 2023)	95
Abbildung 9. QR-Code des Posters von Hank, Nicolay und Huber (2023, März).....	185

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen der sozialen Kompetenzdomäne der SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008)	25
Tabelle 2. Darstellung der Basiskriterien des Kooperativen Lernens im Sinne des Learning Together Ansatzes (Johnson & Johnson, 1994).....	50
Tabelle 3. Übersicht der kontaktförderlichen Bedingungen, die seit Allports (1954) Aufstellung der Intergroup Contact Theory ergänzt werden konnten (Pettigrew & Tropp, 2008).....	54
Tabelle 4. Übersicht über mögliche Wirkmechanismen des Lernens am Modell, die über Kooperatives Lernen ausgelöst werden könnten.....	71
Tabelle 5. Mehrebenenregressionsanalysen zum Einfluss der Sitzordnungsveränderung auf die Angleichung sozialer Kompetenzen innerhalb neuer Sitzpartnerschaften.....	82

Abkürzungsverzeichnis

AIC	Akaike Information Criterion
AUDIO	Auswirkungen soziometrischer Diagnostik auf die Entwicklung sozialer Integrationsprozesse
BIC	Bayesian Information Criterion
BLRT	Bootstrap Likelihood Ratio Rest
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DU	Durchsetzungsfähigkeit (SSIS-RS)
EM	Empathie (SSIS-RS)
IKL	Integrationsförderliches Kooperatives Lernen
KANSAS	Kontakt Akzeptanz Sitznachbarschaft
KM	Kommunikation (SSIS-RS)
KO	Kooperation (SSIS-RS)
PIQ	Perceptions of Inclusion Questionnaire
SI	Soziale Initiative (SSIS-RS)
SK	Selbstkontrolle (SSIS-RS)
SOZIUS	Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung
SSIS-RS	Social Skills Improvement System Rating Scales
VB	Verantwortungsbewusstsein (SSIS-RS)
VIF	Varianzinflationsfaktor



1 Problem- und Zielsetzung

Soziale Kompetenzen sind eine Voraussetzung dafür, dass Kontakte und Freundschaften entstehen und soziale Interaktionen erfolgreich gestaltet werden können (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011; Rose-Krasnor, 1997). Somit kann ein Mangel an sozialen Kompetenzen dem Grundbedürfnis eines jeden Menschen nach sozialer Zugehörigkeit entgegenstehen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2001; Asher, Renshaw & Hymel, 1982; DeWall & Bushman, 2011; Huber, 2019). Zudem beeinträchtigt dieser Mangel die schulische (Frogner et al., 2022; Gerbino et al., 2018), psychische (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) und berufliche Entwicklung (Jansen, Melchers & Kleinmann, 2012). Um der Problematik mangelnder sozialer Kompetenzen präventiv zu begegnen, erscheint es zielführend, soziale Kompetenzen zu fördern. Dazu bietet sich der schulische Rahmen an, der insbesondere diejenigen Kinder auffangen kann, die ihre sozialen Kompetenzen in ihrem privaten Umfeld noch nicht ausreichend aufbauen konnten. Bei der Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting empfiehlt es sich, frühzeitig im Primarbereich anzusetzen, da hier die größten Erfolge zu erwarten sind (January, Casey & Paulson, 2011). Auch von politischer Seite wird eine Förderung sozialer Kompetenzen gefordert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012).

Lehrkräfte werden damit sowohl von politischer Seite als auch von Seiten der pädagogischen Forschung mit der Herausforderung konfrontiert, soziale Kompetenzen in ihren Klassen zu fördern. Aufgrund der zahlreichen verfügbaren curricularen Förderprogramme im deutschen Sprachraum (Casale, Hennemann & Hövel, 2014) stehen viele Optionen zur Verfügung. Diese sind jedoch mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand verbunden und schöpfen weder den Gestaltungsraum des regulären Unterrichts (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012; Spilles & Leidig, 2020) noch die Peers als

Ressource (Busching & Krahé, 2020; Laursen & Veenstra, 2023) in der Förderung sozialer Kompetenzen aus. Die vorliegende Arbeit möchte diese beiden Chancen in den Blick nehmen. Es soll untersucht werden, inwiefern Kooperatives Lernen, als soziale Lernform im regulären Unterricht (Weidner, 2006, 2012), und Peers, als Modelle für sozial kompetentes Verhalten (Bandura, 1971; Busching & Krahé, 2020), eine Option für Lehrkräfte darstellen kann, den Herausforderungen und Forderungen, mit denen sie in Bezug auf diese Zielkompetenzen konfrontiert werden, zu begegnen. Damit soll auch dem Befund Rechnung getragen werden, dass Lehrkräfte präferiert Methoden implementieren, die sie leicht und ohne komplizierten Zusatzaufwand umsetzen können (Tingstrom, 1994). Ziel dieser Arbeit ist es, über die Einführung neuer oder veränderter unterrichtlicher Maßnahmen zeitlich aufwendigere Präventionsprogramme zu ergänzen und den Unterricht als Förderrahmen stärker nutzbar zu machen (Beelmann, 2008). Durch Kooperatives Lernen, als eine Form des peer-gestützten Lernens, könnten Synergieeffekte erzielt werden, indem akademisches und soziales Lernen gleichermaßen gefördert werden (Dart, Collins, Klingbeil & McKinley, 2014; Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006).

1.1 Angenommenes Wirkmodell und Beitragsverortung

Die Relevanz sozialer Kompetenzen zeigt sich sowohl in politischen Vorgaben zur schulischen Ausbildung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008) als auch in der Forschungsdichte zu Fördermöglichkeiten für soziale Kompetenzen im nationalen (Casale et al., 2014) wie internationalen (Mooij, Fekkes, Scholte & Overbeek, 2020) Raum.

Die vorliegende Dissertation fokussiert die Rolle der sozialen Kompetenzen im Kooperativen Lernen. Es soll untersucht werden, ob soziale Kompetenzen durch

Kooperatives Lernen als Methode des regulären Unterrichts gefördert werden können. Abbildung 1 zeigt den angenommenen Wirkmechanismus, der die vorliegende Arbeit konzeptuell strukturiert. Die einzelnen Wirkelemente werden darüber hinaus mit den der Dissertation zugrundeliegenden Beiträgen verknüpft. Es wird angenommen, dass eigene soziale Kompetenzen (A) sowie die der Peers (C) eine zentrale Rolle bei der Effektivität des Kooperativen Lernens zur Förderung sozialer Kompetenzen einnehmen.

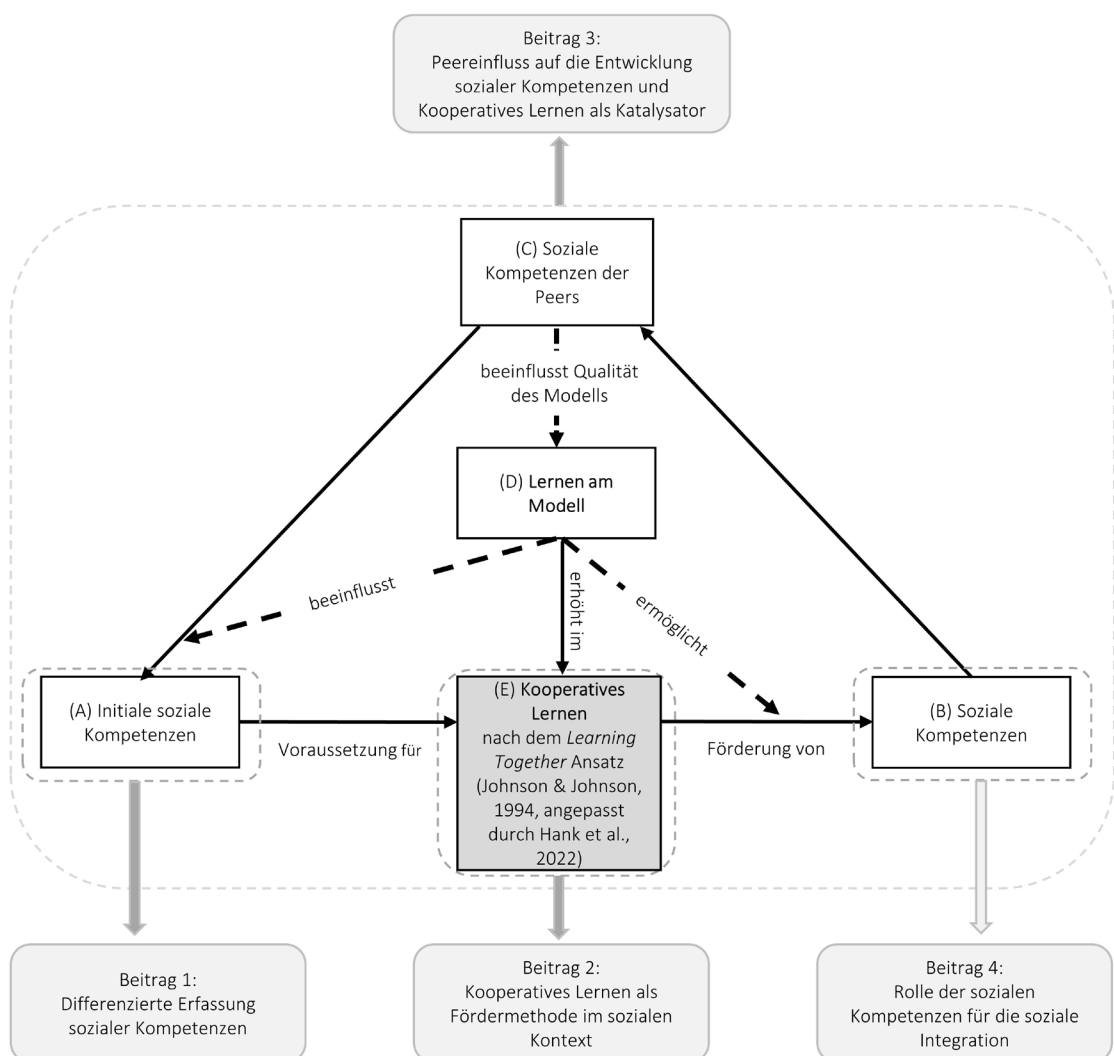


Abbildung 1. Konzeptuelles Wirkmodell als Grundlage für den Aufbau der Dissertationsschrift

Schülerinnen und Schüler nehmen mit einem gewissen Ausgangsniveau sozialer Kompetenzen (A) an sozialen Situationen in der Schule teil. Dabei erleben Schülerinnen und Schüler Situationen, die in der Klassengemeinschaft entstehen, und gestalten diese gleichermaßen für andere Mitglieder der Klassengemeinschaft ($B \rightarrow C$). Davon ausgehend, dass ein Schulkind mit seinen Peers interagiert ($C \rightarrow A$), lässt sich postulieren, dass jedes Individuum in der Entwicklung seiner sozialen Kompetenzen durch das Verhalten der Peers (C) beeinflusst wird (Busching & Krahe, 2020; Hofmann & Müller, 2018; Laursen & Veenstra, 2023). Ein Mechanismus, der diesen Einfluss ermöglicht, ist das Lernen am Modell (D; Bandura, 1971). Dabei wird durch das Beobachten bestimmter Verhaltensweisen von Peers und durch die Möglichkeit, dieses Verhalten zu wiederholen, neues Verhalten erlernt. Wenn dieser Mechanismus für die Förderung sozialer Kompetenzen genutzt werden soll, dann erscheint es notwendig, das Verhalten der Peers zu beeinflussen. Weisen Schülerinnen und Schüler einer Klassengemeinschaft bereits ein umfassendes Repertoire sozial kompetenter Verhaltensweisen auf, so bedeutet dies zunächst noch nicht, dass sie im Unterricht die Gelegenheit haben oder die Notwendigkeit sehen, diese auch zu zeigen. Um Peers als Modelle sichtbar zu machen, bieten sich Unterrichtsformate an, die ein soziales Verhalten erfordern. Kooperatives Lernen (E) gilt nach Johnson und Johnson (1994) in ihrer Definition im *Learning Together* Ansatz als soziale Unterrichtsform, die soziale Kompetenzen erfordert, aber deren Erwerb auch fördert. Mit Kooperativem Lernen (E) als evozierendes Element könnte die Entwicklung individueller sozialer Kompetenzen (A) unterstützt werden, indem Schülerinnen und Schüler mehr Modelle bei sozial kompetentem Verhalten ($C \rightarrow D \rightarrow E$) beobachten können und damit mehr Lerngelegenheiten erhalten.

Vor dem Hintergrund des angenommenen Wirkmodells (Abbildung 1) wird in dieser Arbeit zunächst ein Inventar ermittelt, das eine differenzierte Erfassung sozialer

Kompetenzen zulässt. Dieses soll es ermöglichen, die Rolle sozialer Kompetenzen im Kooperativen Lernen und in Bezug auf andere Konstrukte differenziert zu erfassen (Beitrag 1, Kapitel 2.5). In einem zweiten Schritt soll das Kooperative Lernen als soziales Setting beschrieben werden. Im Rahmen des SOZIUS-Projekts (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung; BMBF) wurde eine Variante des Kooperativen Lernens entwickelt, in der der Fokus auf positive Kontakterfahrungen gelegt wird, die strukturiert und kleinschrittig eingeführt werden sollen. Das aus der *Intergroup Contact Theory* (Allport, 1954) und dem Learning Together Ansatz (Johnson & Johnson, 1994) zusammengeführte *Integrationsförderliche Kooperative Lernen* (IKL) wird als Methode zur impliziten Förderung sozialer Kompetenzen eingeführt (Beitrag 2, Kapitel 3.3). Anschließend wird im Rahmen eines längsschnittlichen Interventionsdesigns geprüft, ob die Klassengemeinschaft die sozialen Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler beeinflusst und ob dieser Einfluss durch IKL zusätzlich unterstützt werden kann (Beitrag 3, Kapitel 4.3). Weiterführend wird die Relevanz sozialer Kompetenzen für soziale Integration auf der Ebene sozialer Teilkompetenzen untersucht (Beitrag 4, Kapitel 5.3), um aufzuzeigen, welche sekundären Effekte eine Förderung sozialer Kompetenzen haben könnte. Zudem kann Beitrag 4 entnommen werden, welche Teilkompetenzen besonders relevant für eine erfolgreiche soziale Integration sind. Die Befunde der jeweiligen Beiträge werden in einem Gesamtfazit zusammenführend diskutiert (Kapitel 6.2). Eine Einordnung der Beiträge in das inklusive und sonderpädagogische Forschungsfeld wird in Kapitel 6.3.3 vorgenommen und in Kapitel 6.6 reflektiert.

1.2 Aufbau der vorliegenden Arbeit

Die Grundlage der Arbeit bilden aufeinander aufbauende Projekte, die sukzessive entwickelt worden sind. Insgesamt lassen sich drei Projekte den vier assoziierten Publikationen zuordnen. Abbildung 2 zeigt die den Publikationen zugrunde gelegten Projekte, eine Übersicht über die Studiendesigns sowie die assoziierten Ziele.

In einem ersten Schritt widmet sich die Dissertation der Notwendigkeit, soziale Kompetenzen differenziert zu erfassen (Beitrag 1, Kapitel 2.5). Um einen Beitrag zu diesem Ziel zu leisten, wurde die *Social Skills Improvement System Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008) für den deutschen Sprachraum übersetzt. Bei der SSIS-RS handelt es sich um ein amerikanisches Inventar zur multiperspektivischen Erfassung sozialer Kompetenzen. In dieser Arbeit wird der Fokus auf die Selbstperspektive der Schülerinnen und Schüler gelegt. Die verwendeten Daten wurden in einem Lehrstuhlprojekt erhoben.

In einem zweiten Schritt wird im Rahmen dieser Arbeit IKL als Variante des Kooperativen Lernens entwickelt, um soziale Kompetenzen unterrichtsimmanent zu fördern (Beitrag 2, Kapitel 3.3). Die konzeptuelle Entwicklung der vorgestellten Unterrichtsmethode sowie deren Evaluation erfolgten im Rahmen des SOZIUS-Projekts¹, das durch das BMBF (Projektzeitraum von Februar 2018 bis April 2021) gefördert wurde. Das im Projekt entwickelte Kooperative Lernen wurde als integrationsförderliches Kooperatives Lernen (IKL; Hank, Weber & Huber, 2022), publiziert.

¹ Vollständiger Projektname: Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung; weitere Informationen zu dem Projekt erhältlich unter www.sozius-projekt.de (zuletzt abgerufen am: 21.06.2023)

Beitrag 1

- Ziel: Differenzierte Erfassung sozialer Kompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschulern im Selbstbericht
- $N = 525$ und $N = 294$
- Design: Empirische quantitative Arbeit - Querschnittliche Befragung mit zwei Messzeitpunkten
- Datengrundlage: Lehrstuhlprojekt mit Studierenden 2018
- Quelle: Hank, C. & Huber, C. (2023). Soziale Kompetenzen im Selbstbericht bei Kindern der Primarstufe. *Diagnostica*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000318>
- Kapitel 2.5

Beitrag 2

- Ziel: Entwicklung einer Variante des Kooperativen Lernens, die über die Struktur von Aufgabenstellungen vorhandene soziale Kompetenzen der Peers sichtbar macht
- Design: Konzeptuelle Arbeit
- Datengrundlage: SOZIUS-Projekt (www.sozius-projekt.de; gefördert durch das BMBF)
- Quelle: 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*, (1), 1-17. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Kapitel 3.3

Beitrag 3

- Ziel: Überprüfung, ob Kooperatives Lernen als Unterrichtsmethode Peerkompetenzen sichtbar macht und soziale Kompetenzen über Modelllernen fördert
- $N = 585$
- Design: Empirische quantitative Arbeit - Längsschnittliches Interventionsdesign
- Datengrundlage: SOZIUS-Projekt (www.sozius-projekt.de; gefördert durch das BMBF)
- Quelle: Hank, C. & Huber, C. (2024). Do peers influence the development of individuals' social skills? The potential of cooperative learning and social learning in elementary schools. *International Journal of Applied Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00151-8>
- Kapitel 4.3

Beitrag 4

- Ziel: Soziale Integration als Metaziel der sozialen Kompetenzförderung: Welche sozialen Teilkompetenzen sind besonders relevant?
- $N = 876$
- Design: Empirische quantitative Arbeit - Querschnittliche Befragung
- Datengrundlage: AUDIO-Projekt (<https://rwes.uni-wuppertal.de/de/forschungsprojekte/aktuelle-forschungsprojekte/audio-30/>)
- Quelle: Hank, C., Kluge, J., Huber, C., Nicolay, P., Spilles, M., Krull, J. (eingereicht). Die Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration in der Primarstufe. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.
- Kapitel 5.3

Abbildung 2. Überblick über die Ziele und Studiendesigns der Beiträge, die für diese Dissertation herangezogen werden

Anschließend werden Peereinfluss (Kapitel 4.1) und das darin enthaltene Lernen am Modell (Beitrag 4.2) in Verbindung zum Kooperativen Lernen gesetzt, um mögliche Effekte der Unterrichtsmethode IKL auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen abzuleiten. Mithilfe der übersetzten SSIS-RS wurde IKL in einem nächsten Schritt im Rahmen einer Interventionsstudie im Feld auf die Wirksamkeit in Bezug auf die Förderung sozialer Kompetenzen untersucht (Beitrag 3, Kapitel 4.3).

Wie zu Beginn erwähnt, spielen soziale Kompetenzen eine zentrale Rolle für die Erfüllung des psychischen Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000). Unter der Prämisse, dass sich soziale Kompetenzen mithilfe Kooperativen Lernens fördern lassen, stellt sich die Frage, ob damit auch eine Förderung der sozialen Integration einhergeht. In Beitrag 4 werden soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf Teilkompetenzebene in Bezug zu sozialer Integration gesetzt (Beitrag 4, Kapitel 5.4). Die differenzierte Vernetzung soll mögliche Transfereffekte auf die soziale Integration aufzeigen, die eine spezifische Förderung sozialer Teilkompetenzen erreichen könnte. Dazu werden Daten des AUDIO-Projekts² herangezogen.

Abschließend werden in einer zusammenfassenden Diskussion die Zusammenhänge der einzelnen Beiträge aufgezeigt und ihre Bedeutung für die weitere Forschungspraxis dargestellt. Zudem werden praktische Implikationen für einen Transfer in die Unterrichtspraxis abgeleitet sowie Empfehlungen für die Schulentwicklung gegeben. Die zugrundeliegenden Beiträge werden dabei zusammenfassend dargestellt. Darüber hinaus gehende Details können den Originalbeiträgen (Anhang A bis Anhang D) entnommen werden.

² Vollständiger Projektname: *Auswirkungen soziometrischer Diagnostik auf die Entwicklung sozialer Integrationsprozesse*; Lehrstuhlprojekt; weitere Informationen zu dem Projekt erhältlich unter <https://rwes.uni-wuppertal.de/de/forschungsprojekte/aktuelle-forschungsprojekte/audio-30/> (zuletzt abgerufen am: 21.06.2023)

2 Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen werden zunächst für den Kontext dieser Arbeit definiert (Kapitel 2.1). Anschließend wird ihre Relevanz für verschiedene Lebensbereiche beschrieben (Kapitel 2.2 und Kapitel 2.3). Aus den Herausforderungen bei der Erfassung sozialer Kompetenzen (Kapitel 2.4) folgt die Beschreibung von Beitrag 1 (Kapitel 2.5) der vorliegenden Dissertation. Der Beitrag (Anhang A) beinhaltet die Validierung der Übersetzung der *Social Skills Improvement System Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008).

2.1 Definition

Bis dato fehlt eine einheitliche Definition des Begriffs der sozialen Kompetenzen (Berg et al., 2017). Bereits in Bezug auf den zu verwendenden Terminus zeigt sich eine hohe Diversität. Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka und Lendrum (2010) resümieren nach inhaltlicher Inspektion der Begrifflichkeiten jedoch, dass Begriffe wie Sozialverhalten, emotional-soziale Kompetenzen, Sozialkompetenz u. Ä. vergleichbar sind.

Im Sinne einer Definition sozialer Kompetenzen finden sich verschiedene Ansätze, die sich in Spezifität und Breite der Definition substantiell unterscheiden (Berg et al., 2017). Soziale Kompetenzen werden beispielsweise als die Fähigkeit beschrieben, soziale Interaktionen erfolgreich dahingehend zu nutzen, dass die eigenen Ziele bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ziele Anderer erreicht werden können (Perren, Forrester-Knauss & Alsaker, 2012). Rose-Krasnor (1997) definiert soziale Kompetenzen als Fähigkeit zur effektiven Interaktionsgestaltung. Die Organisation *American Institutes for Research* fasst die zahlreichen theoretischen Modelle und Konzeptionen, die im Laufe der Jahre bei der Identifikation, Messung und

Förderung sozialer Kompetenzen entwickelt wurden, zusammen und identifiziert 136 verschiedene Rahmenmodelle für emotional-soziale Kompetenzen, für die sie sechs Hauptdomänen mit insgesamt 23 Subdomänen klassifiziert (Abbildung 3). Die Hauptdomänen umfassen kognitive Regulation, emotionale Prozesse, interpersonale Prozesse, Werte, Perspektiven und das Selbstbild. Abbildung 3 stellt die verschiedenen Domänen sozialer Kompetenzen, die Berg et al. (2017) identifizieren konnten, dar.

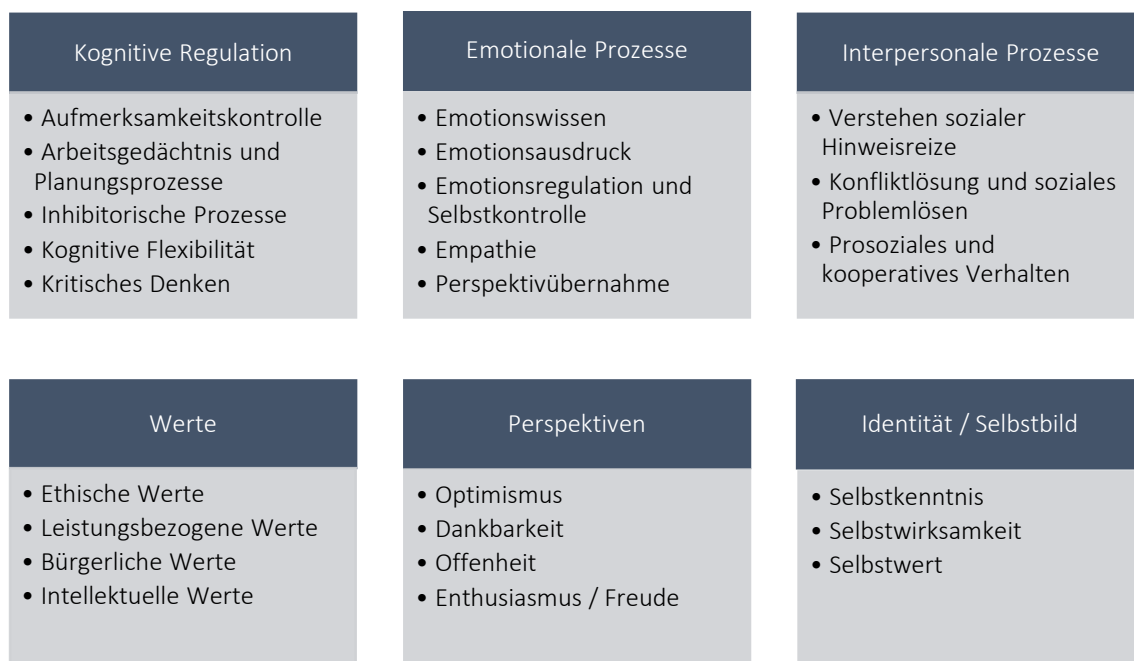


Abbildung 3. Zusammenfassende Darstellung der identifizierten Domänen emotional-sozialer Kompetenzen (Berg et al., 2017; S. 43)

Vor dieser Befundlage stellt diese Arbeit nicht den Anspruch, soziale Kompetenzen vollständig zu erfassen. Vielmehr orientiert sie sich an der Definition sozialer Kompetenzen von Rose-Krasnor (1997), die dafür plädiert, soziale Kompetenzen kontextspezifisch zu betrachten. Das Ziel der Arbeit ist es, die Rolle sozialer Kompetenzen im Kooperativen Lernen und die Fördermöglichkeiten des Kooperativen Lernens für die soziale Kompetenzentwicklung zu untersuchen. Vor diesem Hintergrund

wird die Domäne der *interpersonalen Prozesse* besonders relevant, die das Verstehen sozialer Hinweisreize, Konfliktlösungskompetenzen und prosozial kooperatives Verhalten als Subdomänen zusammenfasst (Berg et al., 2017).

Beispielhaft für die Komplexität konzeptueller Rahmenmodell sozialer Kompetenzen und der Kontextgebundenheit sozialer Kompetenzen soll hier das Prisma sozialer Kompetenzen vorgestellt werden (Rose-Krasnor, 1997). Dieses beschreibt soziale Kompetenzen als Konstrukt, das soziale Kompetenzen mehrstufig beschreibt und auf drei Ebenen verortet. In diesem Modell stellt das theoretische Level der sozialen Kompetenzen die Spitze des Primas dar, dem das Index-Level zugrunde liegt, das wiederum die Level der Fertigkeiten zusammenfasst (Rose-Krasnor, 1997). Das Index-Level repräsentiert das Interaktionsverhalten, Beziehungen, den sozialen Status und soziale Wirksamkeit. Dabei ist das Index-Level in eine auf das Selbst bezogene und eine auf Andere bezogene Domäne unterteilt, die wiederum in situationsspezifische Unterkategorien, die verschiedene Fertigkeiten beschreiben, unterschieden werden können. Auf dem Level der Fertigkeiten verortet Rose-Krasnor (1997) im Individuum liegende Aspekte der sozialen Interaktion wie kognitive Fähigkeiten und motivationale Elemente, die wiederum eine Ausprägung auf dem Index-Level mitgestalten. Vor dem Hintergrund dieser Komplexität fokussiert diese Arbeit verschiedene Fertigkeiten, die im Kooperativen Lernen notwendig sind, um eine Entwicklung dieser Fertigkeiten abzubilden. Aus der Synthese der Sammlung verschiedener Domänen von Berg et al. (2017) und des Modells von Rose-Krasnor (1997) zeichnet sich ab, dass soziale Kompetenzen vor dem Ziel dieser Dissertation spezifisch für das Unterrichtsetting des Kooperativen Lernens betrachtet werden sollten. Da Kooperatives Lernen maßgeblich durch soziale Interaktionen geprägt ist, wird deutlich, dass in diesem Unterrichtsetting Kompetenzen zur Gestaltung interpersonaler Prozesse (vgl. Abbildung 3) besonders

relevant sind. Auch wenn interpersonale Prozesse das Gesamtkonstrukt der sozialen Kompetenzen nicht vollumfänglich abbilden, erscheint eine Fokussierung in diesem Bereich zielführend.

Insgesamt beziehen die Definitionen sozialer Kompetenzen regelmäßig das Element der Interaktion und die erfolgreiche Bewältigung derselben mit ein (Berg et al., 2017). Rose-Krasnor (1997) hebt über die Kontextgebundenheit sozialer Kompetenzen hinaus die Einigkeit verschiedener Definitionen dahingehend hervor, dass soziale Kompetenzen sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammensetzen (Rose-Krasnor, 1997). Allerdings scheinen diese Teilkompetenzen in Abhängigkeit von der Arbeitsgruppe immer wieder unterschiedlich gefüllt zu werden (Gresham & Elliott, 2008; Hartmann & Methner, 2015; Jurkowski & Hänze, 2014; Kanning, 2002; Perren et al., 2012; U. Petermann & Petermann, 2013; Rose-Krasnor, 1997). Diese Arbeit verwendet den Begriff der *sozialen Kompetenzen* als pluralen Sammelbegriff, um dem multifaktoriellen Charakter, der sich flächendeckend und einheitlich präsentiert, Rechnung zu tragen.

Diese Dissertation strebt keine Finalisierung einer Definition sozialer Kompetenzen an, sondern möchte vielmehr für den Kontext des Kooperativen Lernens relevante soziale Kompetenzen erfassen. Da im Kooperativen Lernen insbesondere interpersonale Prozesse relevant werden, fokussiert sich diese Arbeit auf die Definition von Gresham und Elliott (2008), die die in dieser Arbeit verwendete SSIS-RS erstellt haben. Nach Gresham und Elliott (2008) handelt es sich bei sozialen Kompetenzen um erlerntes Verhalten, das positive Interaktionen ermöglicht und negative reduziert, wenn es in angemessenen sozialen Settings eingesetzt wird. Diese Definition macht einen weiteren gemeinsamen Aspekt der Definitionen deutlich. Er deutet an, dass ein relevantes Element sozialer Kompetenzen die Auswahl der richtigen Teilkompetenz für die

passende Situation darstellt. Dieser Aspekt wird in der Diskussion aufgreifend erörtert (Kapitel 6.3.1). Wie Gresham und Elliott (2008) als Autoren des Instrumentes, das in dieser Arbeit Verwendung findet, das Konstrukt der sozialen Kompetenzen inhaltlich füllen, wird in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1. *Inhaltliche Beschreibung der Teilkompetenzen der sozialen Kompetenzdomäne der SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008)*

Skala (Abkürzung)	Inhaltliche Beschreibung
Kommunikation (KM)	wechselnde Kommunikationsrollen, Augenkontakt halten, angemessene Wahl von Mimik und Sprache
Kooperation (KO)	Hilfsbereitschaft, Bereitschaft Materialien zu teilen, Einhalten von Regeln und Abmachungen
Durchsetzungsfähigkeit (DU)	selbstbewusstes Verhalten, sich selbst vorstellen können, Initiative bei neuen Handlungen
Verantwortungsbewusstsein (VB)	Respekt vor dem Eigentum und der Arbeit anderer, Kommunikationskompetenz auch im Kontakt mit Erwachsenen
Empathie (EM)	Perspektivenübernahme, Zeigen von Mitgefühl und Respekt vor den Gefühlen anderer
Soziale Initiative (SI)	Initiiieren von Unterhaltungen, Freundschaften schließen, positive Interaktion mit Gleichaltrigen
Selbstkontrolle (SK)	angemessenes Konfliktverhalten, angemessene Kompromissbereitschaft

Anmerkungen. Die Tabelle ist angelehnt an Hank und Huber (2023).

Unabhängig von der Entscheidung, wie soziale Kompetenzen inhaltlich mit Teilkompetenzen gefüllt werden, stellt sich die Frage, wie sie valide und reliabel erfasst werden können. Im schulischen Kontext besteht darüber hinaus die Herausforderung, dass möglichst alle Kinder einer Klasse in Bezug auf die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen in den Blick genommen werden sollen und dabei eine möglichst ökonomische Erfassung notwendig wird (Kapitel 2.4).

2.2 Relevanz sozialer Kompetenzen und ihre Entwicklung

Die sozialen Kompetenzen der Lernenden werden von der UNICEF (2012) als *life skills* deklariert, bei deren Entwicklung Lehrkräften eine tragende Rolle zukommt. Soziale Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle in der Prävention psychischer Erkrankungen (Humphrey & Wigelsworth, 2012; Segrin, McNelis & Swiatkowski, 2016). Ein Mangel sozialer Kompetenzen führt zu verminderten akademischen Leistungen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001) sowie zu geringeren beruflichen Perspektiven (Jansen et al., 2012). Darüber hinaus folgt aus geringen sozialen Kompetenzen ein geringeres Interaktionsvermögen, das wiederum mit einer geringeren sozialen Integration in ein soziales Netzwerk assoziiert ist (Asher et al., 1982; Jones, Hobbs & Hockenbury, 1982; Segrin et al., 2016). Die Relevanz sozialer Integration für das Individuum wird in Kapitel 5.1 weiter ausgeführt.

Soziale Kompetenzen entwickeln sich über die Kindheit und Adoleszenz hinweg zunehmend (Beauchamp & Anderson, 2010). Soziale Verhaltensweisen und Konventionen werden dabei primär durch soziales Lernen über Modellierung, Verstärkung und Imitation vermittelt (Bandura, 1971). Soziale Kompetenzen werden somit im sozialen Miteinander geformt und erweitert. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist dabei nicht ausschließlich vom Lernen am Modell abhängig, sondern

wird darüber hinaus durch lehrkraftgesteuerte Elemente wie Wertschätzung und ein positives Interaktionsverhalten vorhergesagt (Spivak & Farran, 2016). Sørlie, Hagen und Nordahl (2020) untersuchten die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von über 2000 norwegischen Grundschülerinnen und -schülern und konnten ableiten, dass soziale Kompetenzen mit zunehmendem Alter steigen. Die Rangposition der Kinder in Bezug auf ihre sozialen Kompetenzen im Vergleich zu anderen Kindern ihrer Peergemeinschaften sind dabei als stabil zu bezeichnen (Frogner et al., 2022; Sørlie, Hagen & Nordahl, 2020). Schülerinnen und Schüler verbessern grundsätzlich mit zunehmendem Alter ihre sozialen Kompetenzen. Zeigen sie im Vergleich zur Vergleichsgruppe der eigenen Klasse bei Schuleintritt hohe soziale Kompetenzen, weisen sie auch über den Verlauf der allgemeinen Entwicklung sozialer Kompetenzen höhere soziale Kompetenzen auf als die Peers ihrer Klasse (Frogner et al., 2022). Über diesen grundsätzlichen Trend hinaus konnte gezeigt werden, dass es kleine Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern gab, die von sehr hoch ausgeprägten sozialen Kompetenzen ausgehend eine relative Verringerung sozialer Kompetenzen aufwiesen, während andere Gruppen mit geringen Ausgangskompetenzen ansteigende Entwicklungen verzeichneten (Sørlie et al., 2020). Sørlie et al. (2020) zeigen damit auf, dass individuelle Abweichungen der tendenziell stabilen Entwicklung sozialer Kompetenzen möglich sind. Frogner et al. (2022) ergänzten diesen Befund dahingehend, dass sie zeigen konnten, dass eine Verringerung der Rangposition sozialer Kompetenzen zu vermehrten akademischen Problemen führte.

Die heterogenen Entwicklungsverläufe, bei denen einzelne Schülerinnen und Schüler sich, abweichend von der ursprünglichen Rangposition, ihre sozialen Kompetenzen weiterentwickeln, lassen darauf schließen, dass sozialen Kompetenzen ein Förderpotential zugrundeliegt. Dies wird in Kapitel 3 differenzierter betrachtet. Setzt man

soziale Kompetenzen in den Kontext der inklusiven Beschulung, so lassen sich hier besondere Förderbedarfe und Herausforderungen finden (Kapitel 2.3).

2.3 Relevanz sozialer Kompetenzen im inklusiven Schulsetting

Im inklusiven Schulsetting bestehen besondere Ansprüche an die Förderung sozialer Kompetenzen. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit einem emotional-sozialen Förderbedarf konnte gezeigt werden, dass sie häufig geringere soziale Kompetenzen aufweisen. So konnte für Kinder mit Autismus (z. B. Gates, Kang & Lerner, 2017) und Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (z. B. Ros & Graziano, 2018) gezeigt werden, dass sie Einschränkungen in der sozialen Funktionsfähigkeit aufweisen, die zu sozialer Ausgrenzung und Einschränkungen der mentalen Gesundheit beitragen. Derzeit liegt für 1.6 % der Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitig inklusiver Beschulung ein diagnostizierter Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung vor. 0.6 % der Gesamtschülerschaft zwischen der ersten und zehnten Jahrgangsstufe weisen einen diagnostizierten Förderbedarf in diesem Bereich auf und werden zugleich an einer Förderschule unterrichtet (Kultusministerkonferenz, 2022). Hier besteht somit ein relevanter Unterstützungsbedarf.

In der inklusiven Beschulung wird häufig auf ein Fördersetting in der Kleingruppe für Kinder mit Förderbedarf zurückgegriffen (Huber, 2019). Für eine gelingende inklusive Beschulung sollte jedoch darauf geachtet werden, sich nicht ausschließlich auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu konzentrieren. Die sozialen Kompetenzen der Klassengemeinschaft stellen einen entscheidenden Faktor in einer erfolgreichen inklusiven Beschulung dar (Visser, Kunnen & van Geert, 2010). Auch Schülerinnen und Schülern mit hohen sozialen Kompetenzen fallen Kontakte mit Kindern, die ein für sie ungewohntes

Interaktionsschema verfolgen, möglicherweise schwer. Visser et al. (2010) konnten über einen Verlauf von zweieinhalb Jahren zeigen, dass die Entwicklung aggressiven Verhaltens durch das Verhalten der Peers mit beeinflusst wird. So zeigten Schülerinnen und Schüler, die von einer Förderschule an eine Regelschule wechselten, eine günstigere Entwicklung aggressiven Verhaltens als Kinder, die an einer Förderschule verblieben. Die vorherrschenden Verhaltensweisen in einer Klasse nehmen damit eine zentrale Position ein. Aus den Befunden von Visser et al. (2010) lässt sich ableiten, dass das Förderschulsetting im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung vor systematischen Nachteilen in der sozialen Kompetenzförderung stehen könnte.

Trotz der Relevanz der Klassenkomposition finden bisherige Ansätze zu sozialen Kompetenztrainings für die Zielgruppe, die einen emotional-sozialen Förderbedarf aufweist, häufig in Kleingruppen- oder Einzelsettings statt und klammern die Peers aus (z. B. Whalon, Conroy, Martinez & Werch, 2015). Garrote, Sermier Dessemontet und Moser Opitz (2017) führen dies als einen möglichen Grund auf, warum soziale Kompetenztrainings für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf nicht zu einer verbesserten Integration oder Teilhabe führen. Im Rahmen eines metaanalytischen Reviews für Einzelfallstudien zu Peer-Management Interventionen konnte aufgezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf von ihren Peers profitieren können (Dart et al., 2014; Moeyaert, Klingbeil, Rodabaugh & Turan, 2021). Somit könnte eine gleichzeitige Förderung sozialer Kompetenzen über peermedierte Interventionen, wie dem Kooperativen Lernen, eine Option darstellen, den Ausschluss, den ein Kleingruppensetting bedeuten kann, mithilfe von peergestützten Unterrichtsformaten entgegenzuwirken.

In der Förderschule besteht die Herausforderung, dass ein Großteil sozial kompetenten Verhaltens und sozialer Normen implizit durch Lernen am Modell erlernt

wird (Kapitel 4.2). Insbesondere für Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotional-soziale Entwicklung kann ein Nachteil in Bezug auf das modellierte Verhalten bestehen.

Auch wenn diese Arbeit keine gesonderte Betrachtung von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf vornimmt, so diskutiert sie dennoch, ob Kooperatives Lernen auch oder insbesondere im inklusiven Setting eine gewinnbringende methodische Ergänzung darstellen könnte, um soziale Kompetenzen sowohl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf als auch der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf zu fördern.

Die weitere Bedeutung der vorliegenden Dissertation für die inklusive Beschulung sowie das Förderschulsetting wird in Kapitel 6.3.3 diskutiert.

2.4 Herausforderungen bei der Erfassung sozialer Kompetenzen

Zur Evaluation eines möglichen Fördererfolgs wird in einem ersten Schritt zunächst ein Inventar benötigt, das die Erfassung sozialer Kompetenzen ermöglicht. Soziale Kompetenzen werden in der Forschung sowie in der Diagnostik in der Regel über Fremdurteile oder Beobachtungen erfasst (F. Petermann & Wiedebusch, 2016). Auch wenn Kinder bei einer Selbsteinschätzung zu Extremurteilen neigen, stellt sich dennoch die Frage, ob Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausreichend akkurat einschätzen können. Bei der Interpretation der Einschätzung durch verschiedene Perspektiven muss berücksichtigt werden, welche Beobachtungskontexte für eine Bewertung herangezogen werden können und inwiefern Teilkompetenzen für externe Beobachterinnen und Beobachter überhaupt zugänglich sind und nicht subjektiv und willkürlich verzerrt werden. Aus Kapitel 2.1 lässt sich ableiten, dass unabhängig davon, mit welchen Teilkompetenzen das Konstrukt der sozialen Kompetenzen inhaltlich gefüllt wird, einige Kompetenzen (z. B.

Kommunikation) nach außen gerichtet und damit sichtbarer sind. Andere Teilkompetenzen (z. B. Empathie) entziehen sich aufgrund der internalen Prozessierung möglicherweise einem externen Urteil. Einige Studien konnten aufzeigen, dass die Einschätzungen durch Lehrkräfte und durch Schülerinnen und Schüler lediglich gering bis moderat zusammenhängen (z. B. Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010; Jurkowski & Hänze, 2014; Südkamp, Krawinkel, Lange, Wolf & Tröster, 2018). Gresham et al. (2010) führen dies darauf zurück, dass die beurteilenden Parteien über die fehlende Sichtbarkeit einzelner Teilkompetenzen hinaus nicht auf dieselbe Datengrundlage zurückgreifen können. Während Lehrkräfte primär den schulischen Kontext und Erziehungsberechtigte hauptsächlich den häuslichen Rahmen heranziehen, können Kinder introspektive Elemente sowie tatsächlich gezeigtes Verhalten aus allen Kontexten berücksichtigen. Eine Abweichung zwischen den Urteilen erscheint somit nachvollziehbar und legt eine Erfassung der Selbstperspektive nahe. Roos et al. (2016) konnten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler ab neun Jahren zuverlässige Selbsteinschätzungen vornehmen können. Auch im internationalen Raum wird bestätigt, dass Selbstberichtsdaten zuverlässig im Primarbereich genutzt werden können (z. B. Franco, Beja, Candeias & Santos, 2017; Junttila & Vauras, 2014). Wigelsworth et al. (2010) betonen in einer Überblicksarbeit, dass die Introspektion der Kinder gewinnbringend ist, da sie für internale Prozesse die einzigen belastbaren Quellen darstellen. Sie weisen aber auch darauf hin, dass die Urteilsgenauigkeit von Kindern durch Verzerrungen wie soziale Erwünschtheit und tägliche Stimmungsschwankungen beeinflusst wird.

Im deutschen Sprachraum gibt es dennoch kaum Inventare, die soziale Kompetenzen im Primarbereich im Selbstbericht erfassen. Für die Erfassung der emotional-sozialen Situation im Selbstbericht finden sich beispielsweise die

Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL; U. Petermann & Petermann, 2014), das *Leipziger Kompetenz Screening* (LKS; Hartmann & Methner, 2015) sowie der *Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern* (Görtz-Dorten & Döpfner, 2010). Diese Inventare erfassen soziale Kompetenzen teilweise unzureichend valide (Sparfeldt, Rost, Schleebusch & Heise, 2012), und können die im Kooperativen Lernen relevanten Teilkompetenzen (vgl. Kapitel 3.4) nicht ausreichend differenziert erfassen. Für eine ökonomische und differenzierte Erfassung sozialer Kompetenzen im Selbstbericht ist es das erste Ziel dieser Dissertation, ein angemessenes Inventar zu identifizieren und ggf. zu adaptieren.

Ein Inventar, das diesen Herausforderungen vielversprechend begegnet, ist die *Social Skills Improvement System Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008). Die SSIS-RS ist die überarbeitete Version des *Social Skill Rating Systems* (Gresham & Elliott, 1990), die zumindest in der Version für Erziehungsberechtigte sprachlich und kulturell übertragbar ist (Hess et al., 2014). Die Übersetzung und Validierung der SSIS-RS für den deutschen Sprachraum sind die Ziele des ersten Beitrags.

2.5 Social Skills Improvement System Rating Scales – eine Möglichkeit zur differenzierten Erfassung sozialer Kompetenzen (Beitrag 1)

Hank, C. & Huber, C. (2023). Soziale Kompetenzen im Selbstbericht bei Kindern der Primarstufe. *Diagnostica*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000318>

Die SSIS-RS wurde als Instrument entwickelt, das Teil eines umfassenden Interventionskonzeptes ist (Gresham & Elliott, 2008). Ziel der SSIS-RS ist es, Förderbedarfe abzuleiten und eine individuell angepasste Förderung anzuschließen. Die SSIS-RS wurde im Rahmen eines systematischen Reviews als ein Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen hervorgehoben, das umfassend auf seine Testgüte

geprüft wurde und ethnienübergreifend zuverlässig einsetzbar ist (Humphrey et al., 2011). Eine Adaption für den deutschen Sprachraum ist vielversprechend, da die SSIS-RS international bereits mehrfach erfolgreich adaptiert wurde (Cheung, Siu & Brown, 2017; Gamst-Klaussen, Rasmussen, Svartdal & Strømgren, 2016; Wu, Mak, Hu, He & Fan, 2019).

Darüber hinaus weist die SSIS-RS auf Subskalenebene ein passendes Profil für die Erfassung von Veränderungen sozialer Kompetenzen im Kooperativen Lernen auf, das als Unterrichtsmethode zur Förderung sozialer Kompetenzen in dieser Arbeit evaluiert werden soll (Beitrag 3). Die SSIS-RS erfasst folgende Subskalen: Kommunikation, Kooperation, Durchsetzungsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Empathie, Soziale Initiative und Selbstkontrolle. Eine Auflistung der Subskalen und der zugrundeliegenden Items findet sich in Anhang E.

2.5.1 Theoretische Ausgangslage

Soziale Kompetenzen sind entscheidend für den schulischen Erfolg (Frogner et al., 2022) von Kindern sowie ihre psychische Gesundheit (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010). Auch wenn es an einer einheitlichen Definition sozialer Kompetenzen mangelt, so besteht dennoch Konsens in Bezug auf die mehrdimensionale Struktur, die sozialen Kompetenzen zugrunde liegt (Jurkowski & Hänze, 2014; Rose-Krasnor, 1997). Für den Primarbereich fehlen differenzierte Instrumente, die soziale Kompetenzen im Selbstbericht erfassen. Die Ergänzung um die Selbstperspektive begegnet dem Phänomen, dass die Übereinstimmung der Einschätzungen durch Lehrkräfte und durch Schülerinnen und Schüler lediglich gering bis moderat ausfallen (Gresham et al., 2010; Jurkowski & Hänze, 2014). Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte oder Eltern die sozialen Kompetenzen eines Kindes nur kontextspezifisch einschätzen können und eine

Ergänzung um die Selbstperspektive gewinnbringend bei einer differenzierten Erfassung sowie der kleinschrittigen Evaluation von Förderansätzen sein könnte. Daraus ergeben sich für die Entwicklung eines Inventars zwei Anforderungen:

1. Es ist erforderlich, dass die Perspektive des Kindes einbezogen wird, da die tatsächlichen sozialen Kompetenzen gegebenenfalls nur eingeschränkt mit dem beobachtbaren sozial kompetenten Verhalten übereinstimmen.

2. Das Inventar sollte so aufgebaut sein, dass verschiedene Facetten sozialer Kompetenzen unterscheidbar sind, um eine individuelle und frühzeitige Förderung zu ermöglichen.

Im internationalen Raum gilt die SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008) als evaluiertes Instrument für die Erfassung sozialer Kompetenzen im Primarbereich (Humphrey et al., 2011). Die SSIS-RS erfasst soziale Kompetenzen über sieben Facetten: Kommunikation (KM; „Ich lasse andere zu Wort kommen, wenn ich mit ihnen rede.“), Kooperation (KO; „Ich arbeite gut mit meinen Mitschülern zusammen.“), Durchsetzungsfähigkeit (DU; „Ich setze mich für andere ein, wenn sie nicht gut behandelt werden.“), Verantwortungsbewusstsein (VB; „Ich übernehme meine Aufgaben in einer Gruppe.“), Empathie (EM; „Ich versuche mir vorzustellen, wie sich andere fühlen.“), Soziale Initiative (SI; „Ich gehe von allein auf neue Mitschüler zu und begrüße sie.“) und Selbstkontrolle (SK; „Ich bleibe ruhig, wenn andere eine andere Meinung haben als ich.“). Sie liegt in vier Versionen vor: Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler im Alter von 8 bis 12 Jahren und Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 bis 18 Jahren. Ziel des Beitrags ist es, die Version für Schülerinnen und Schüler (8-12) zu übersetzen und für die Forschung zu validieren.

2.5.2 Fragestellungen

Aus dem Manual (Gresham & Elliott, 2008) und den weiterführenden Untersuchungen in Bezug auf die Beurteilungsübereinstimmung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (Gresham et al., 2010) ergeben sich folgende Anforderungen an eine deutsche Version der SSIS-RS:

Hypothese 1. Die siebenfaktorielle Struktur des amerikanischen Inventars lässt sich für die Version für Schülerinnen und Schüler im Alter von 8 bis 12 Jahren bestätigen.

Hypothese 2. Die verschiedenen Facetten sozialer Kompetenzen der SSIS-RS 8–12 korrelieren mit den korrespondierenden Facetten sozialer Kompetenzen des Leipziger Kompetenz-Screenings (Hartmann & Methner, 2015).

Hypothese 3. Zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zeigt sich eine geringe bis moderate Interraterreliabilität (in Anlehnung an Gresham et al., 2010: $.15 \leq r \leq .38$).

Hypothese 4. Die Einschätzung sozialer Kompetenz ist zeitlich weitestgehend stabil. Für die Anwendung auf Gruppenebene sollte die Retestrelia­bilität $r_{tt} = .70$ erreichen (Vilagut, 2014).

2.5.3 Methode

Die Lehrkraftversion und Schülerinnen- und Schülerversion (8-12) der SSIS-RS wurden entlang der Standards des KIDSCREENS übersetzt (The KIDSCREEN Group, 2004). Mithilfe von 525 Schülerinnen und Schülern (49 % weiblich) aus 26 Schul­klassen (50 % dritte Jahrgangsstufe, 50 % vierte Jahrgangsstufe) wurde in einer ersten Studie die Konstruktvalidität überprüft. Dazu wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit *Weighted Least Square Means and Variances* berechnet (T. A. Brown, 2014). Aufgrund der genesteten Datenstruktur wurden clusterrobuste Standardfehler geschätzt

(Pornprasertmanit, Lee & Preacher, 2014), die Überprüfung der Skalenhomogenität erfolgte über McDonalds ω (McDonald, 1999; Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2016).

In einer zweiten Studie wurde mithilfe von 294 Schülerinnen und Schülern (50 % weiblich; 38 % dritte Jahrgangsstufe, 62 % vierte Jahrgangsstufe) die Retestreliaibilität mit vier Wochen Messabstand sowie die Kriteriumsvalidität ermittelt. Zur Ermittlung der konvergenten Validität bearbeiteten die Kinder sowie die Lehrkräfte das Leipziger Kompetenzscreening (Hartmann & Methner, 2015).

Die Befragungen wurden jeweils im Rahmen größerer Projekte durchgeführt. Auf die erste Studie entfallen dabei einmalig 60 Minuten und auf die zweite jeweils 80 Minuten Befragungsdauer. Alle Items wurden den Kindern vorgelesen. Die SSIS-RS erforderte für 46 Items eine Einschätzung auf einer vierstufigen Likertskala für die Kinder (*stimmt nicht* = 0 bis *stimmt voll und ganz* = 3) und einer vierstufigen Likertskala für die Lehrkräfte (*nie* = 0 bis *immer* = 3). Eine Darstellung der Items für die Schülerinnen und Schüler findet sich in Anhang E.

2.5.4 Ergebnisse

Die siebenfaktorielle Struktur konnte für die Schülerinnen- und Schülerversion der SSIS-RS bestätigt werden ($\chi^2 = 1727.815$; $p < .001$; $df = 968$; CFI = .923; TLI = .918; SRMR = .065; RMSEA = .043). Für die Version für Lehrkräfte konnte keine Passung gefunden werden ($\chi^2 = 1875.277$; $p < .001$; $df = 968$; CFI = .684; TLI = .662; SRMR = .139; RMSEA = .110). Die Skalenhomogenität konnte für die Subskalen sowie die Gesamtskala bestätigt werden ($.67$ [EM] $\leq \omega \leq .85$ [SK]; $\omega = .97$ [Gesamtskala]). Die Skaleninterkorrelationen fallen sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte sehr hoch aus. Zu den Subskalen des Leipziger Kompetenzscreenings zeigen sich erwartungskonform hohe Korrelationen, während die Übereinstimmung zwischen

Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern als niedrig bis moderat zu bewerten ist (Maximum von $\rho_{LKsUS} = .25$ [KO]). Die Retestreliabilität kann mit $r_{tt} = .75$ für die Version der Schülerinnen und Schüler als akzeptabel eingestuft werden (Vilagut, 2014), während die Version für die Lehrkräfte keine ausreichende Stabilität aufweist ($r_{tt} = .46$).

2.5.5 Diskussion

Insgesamt zeigt die SSIS-RS akzeptable Werte für die deutschsprachige Schülerinnen- und Schülerversion auf. Die Lehrkraftversion kann nicht als zuverlässig eingestuft werden, was vermutlich auf die geringe Stichprobengröße der Lehrkräfteeinschätzungen zurückzuführen ist. Die übersetzte SSIS-RS für Schülerinnen und Schüler bietet damit die Chance, frühzeitig und systematisch individuelle Bedarfe zu erfassen und möglicherweise implizite Effekte von Fördermethoden differenziert abbilden zu können. Verhaltensweisen, die gelernt werden, aber im Schulkontext möglicherweise noch keine Anwendung finden, können über das Selbstberichtsinventar explizit gemacht werden. Gleichwohl sollte berücksichtigt werden, dass die Daten eine linksschiefe Verteilung aufweisen. Dieser Befund reiht sich in die Forschung zu Selbstberichtsinstrumenten ein (Gresham & Elliott, 2008; K. E. Weber & Freund, 2017). Dennoch gilt die Introspektion auch im Primarbereich als zuverlässig (Roos et al., 2016). Das Inventar bietet die Möglichkeit, den Forderungen aus Politik und Forschung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen evaluiert zu unterstützen, zu begegnen.

2.6 Zwischenfazit zu Beitrag 1

Beitrag 1 stellt ein Inventar zur Erfassung sozialer Kompetenzen im Selbstbericht bereit. Die introspektive Bewertung durch die Kinder bietet einige Vorteile. Zum einen können die Kinder kontextübergreifende Erfahrungen für ihre Bewertung heranziehen,

da sie Teil all ihrer Lebenskontexte sind (Gresham et al., 2010). Zum anderen können auch die Dimensionen sozialer Kompetenzen abgebildet werden, die nicht notwendigerweise sichtbar und damit beobachtbar werden (Jurkowski & Hänze, 2014). Darüber hinaus können mithilfe eines Selbstberichtsinventars die sozialen Kompetenzen aller Kinder einer Schulklasse zeitökonomisch erfasst werden. Nichtsdestotrotz sollte für die Interpretation der Werte berücksichtigt werden, dass der Selbstbericht durch soziale Erwünschtheit verzerrt werden kann.

3 Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule

Beitrag 1 beschreibt ein Inventar zur Erfassung sozialer Kompetenzen im Selbstbericht. Damit besteht die Möglichkeit, Fördererfolge im Bereich der sozialen Kompetenzen zu evaluieren. Ziel der Arbeit ist es, soziale Kompetenzen im Rahmen des Kooperativen Lernens zu fördern. Beitrag 2 stellt eine sozialorientierte und auf Kontakterfahrungen fokussierte Version des Kooperativen Lernens vor, die im weiteren Verlauf in Bezug auf ihre Wirksamkeit bei der Förderung sozialer Kompetenzen evaluiert werden soll (Beitrag 2).

Hinführend auf diese Unterrichtsmethode soll zunächst ein Überblick über verschiedene Möglichkeiten, soziale Kompetenzen in der Schule zu fördern, gegeben werden. Anschließend wird Kooperatives Lernen in den Kontext sozialer Kompetenzen gestellt. Dazu wird der Bezug zur zugrundeliegenden Konzeption des Kooperativen Lernens nach dem Learning Together Ansatz (vgl. Kapitel 3.2; Johnson & Johnson, 1994) hergestellt. Weiterführend wird das IKL (Beitrag 2), das im Rahmen dieser Arbeit im SOZIUS-Projekt entwickelt wurde, vorgestellt. Mit der Vorstellung von Beitrag 2 wird die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) eingeführt, die theoriebildend für IKL herangezogen wurde. Abschließend wird IKL als mögliche Intervention zur Förderung sozialer Kompetenzen diskutiert (Kapitel 3.4). Dabei wird berücksichtigt, inwiefern IKL über das primäre Interventionsziel des SOZIUS-Projekts, das in der Förderung der sozialen Integration besteht, hinaus zeitgleich soziale Kompetenzen fördern kann. Die entwickelte Unterrichtsmethode wird in einer Interventionsstudie (Beitrag 3) in Bezug auf das Potential in der sozialen Kompetenzförderung evaluiert.

Ausgehend von der Relevanz sozialer Kompetenzen für die psychische (Jones et al., 1982), akademische (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001) und berufliche Entwicklung (Jansen et al., 2012) sollte die frühzeitige Förderung sozialer Kompetenzen

angestrebt werden. Sowohl auf nationaler (Casale et al., 2014) als auch auf internationaler Ebene (Mooij et al., 2020) finden sich umfassende Überblicksarbeiten, die das diverse Forschungsfeld um die Förderung sozialer Kompetenzen abbilden. Neben der Forschung zu den Auswirkungen eines Mangels an sozialen Kompetenzen besteht eine Forderung auf politischer Seite dahingehend, soziales Miteinander und soziales Lernen in der Schule zu fokussieren. Beispielhaft sei hier das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012) zitiert. Zum einen fordert dieses, dass soziales Lernen und die Unterstützung desselben im Kontext Schule gestaltet wird:

Verbreitet ist die Einschätzung, dass besonders in der jüngeren Generation die Verbindlichkeit sozialer Werte schwindet und abweichendes Verhalten, bis zur Ausübung von Gewalt, in allen Formen zunimmt. Vor diesem Hintergrund wird von der Schule erwartet, dass sie mehr Gewicht auf Erziehung legt, Anlässe für soziales Lernen schafft und soziale Verantwortung fördert. (S.138)

Zum anderen sollen soziale Kompetenzen bei der Leistungsbewertung berücksichtigt werden: „Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen und soziale Kompetenzen sind zu berücksichtigen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012; S.181). Dabei fehlt in den politischen Ausarbeitungen eine Definition, was soziale Kompetenzen im Kontext Schule bedeuten. Gleichwohl ergeben sich aus der Relevanz sozialer Kompetenzen für den gesundheitlichen und beruflichen Werdegang, die die Forschung darlegt (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Jones et al., 1982), sowie den benannten politischen Forderungen für Lehrkräfte die Herausforderungen, soziale Kompetenzen in ihren Klassen unterstützend zu adressieren. Bei der Wahl einer Intervention sollte berücksichtigt werden, dass Lehrkräfte neue Methoden eher akzeptieren, wenn sie das Gefühl haben, dass der Einsatz ihre zeitlichen Ressourcen nicht überschreitet, sie von der

Methode überzeugt sind und sie ritualisiert eingesetzt werden können (Ismail, Omar, Don, Purnomo & Kasa, 2021; Tingstrom, 1994). Bei der Wahl der Interventionsmöglichkeiten stehen Lehrkräfte damit vor der Herausforderung, Methoden auszuwählen, die für sie folgenden Kriterien und damit verbundenen Fragen entsprechen:

- *Machbarkeit*: Sind Lehrkräfte in der Lage, die entsprechende Förderung mit ihrem Professionalisierungsstand umzusetzen?
- *Wirksamkeit*: Handelt es sich um eine evaluierte Fördermethode? Ist das gewählte Hilfsmittel wirksam in Bezug auf die Entwicklung der Zielkompetenzen?
- *Praktikabilität*: Ist die gewählte Methode in den Unterrichtsalltag integrierbar? Passt die Methode zu den verfügbaren zeitlichen, personellen und monetären Ressourcen?

Auch wenn es grundsätzlich denkbar ist, dass Lehrkräfte nicht gezwungenermaßen für die Förderung sozialer Kompetenzen verantwortlich sind, bietet der schulische Rahmen und insbesondere der Rahmen der Grundschule einige Vorteile, die bei einer flächendeckenden Unterstützung sozialer Kompetenzen der Kinder berücksichtigt werden sollten. Zum einen stellt die Schule einen durch die Lehrkraft strukturierbaren Rahmen dar, in dem Aktionen und soziale Interaktionen aktiv und langfristig wiederkehrend strukturiert werden können (Hank et al., 2022; Lanphen, 2011). Zum anderen besteht durch die Anwesenheit der Peers eine große Varianz an Modellen sozialer Handlungen, die im Sinne des Lernens am Modell gewinnbringend eingesetzt werden könnten (Kapitel 4.2). Außerdem kann die Lehrkraft über den gezielten Einsatz von Feedback in Bezug auf explizite Verhaltensweisen den Transfer aus Kompetenztrainings in das reguläre Schulsetting unterstützen. Dies würde im Sinne des Lernens am Modell (Bandura, 1971) eine Möglichkeit darstellen, Verhaltensweisen, die

entweder in Kompetenztrainings oder durch das Beobachten von Peers erlernt wurden, zu festigen und so das Repertoire sozialer Kompetenzen langfristig zu erweitern. Auf empirischer Seite sprechen sich January et al. (2011) dafür aus, gerade bei der klassenweiten Förderung sozialer Kompetenzen bereits im frühen Primarschulalter zu beginnen, um besonders hohe Effekte zu erzielen.

Auffällig ist, dass eine Vielzahl sozialer Kompetenztrainings nicht den Erwerb sozialer Kompetenzen als Metaziel fokussiert, sondern eine angenommene präventive Wirkung auf aggressives Verhalten in den Blick nimmt (Beelmann & Lösel, 2021; Casale et al., 2014). Da diese Arbeit weiterführend den Peereinfluss, basierend auf dem Lernen am Modell (Bandura, 1971; Laursen & Veenstra, 2023), als Mechanismus für die Förderung sozialer Kompetenzen im Kooperativen Lernen annimmt, werden Studien, die sekundäre Effekte im Sinne der Reduktion eines gegensätzlichen Verhaltens betrachten, ausgeklammert.

Bei der Wahl möglicher Unterstützungsmöglichkeiten sozialer Kompetenzen bieten sich im schulischen Setting drei verschiedene Strukturen an: Individualsetting, Kleingruppen und Klassenverband (Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020). Ein Überblick über verschiedene Fördermöglichkeiten, die von Lehrkräften eingesetzt werden können, findet sich bei Leidig et al. (2016). Mit dem Ziel der Praktikabilität und Machbarkeit konzentriert sich diese Arbeit im weiteren Verlauf auf die Möglichkeiten, soziale Kompetenzen im Klassenverband zu fördern. Hier ist es sowohl möglich auf curriculare Trainingsprogramme (z. B. *Lubo aus dem All*; Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015) zurückzugreifen, als auch Unterrichtsmethoden zu fokussieren, die soziale Kompetenzen aufgrund ihrer Sozialform (z. B. *Tutorielle Lernverfahren*; Spilles & Leidig, 2020) unterstützen. Darüber hinaus ist es denkbar, Elemente in den alltäglichen Unterricht zu implementieren, die die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf

sozial kompetente Verhaltensweisen lenken (z. B. *Tootling*; Hintz et al., 2014). Die aufgeführten Ansätze lassen sich kombinieren. So ist es beispielsweise denkbar, explizite soziale Kompetenztrainings einzusetzen (z. B. Carroll, McCarthy, Houghton & Sanders O'Connor, 2020; La Grutta et al., 2022; Mooij et al., 2020) und erlernte Kompetenzen dann über Unterrichtsformen wie tutorielle Lernverfahren (z. B. Spilles & Leidig, 2020) oder Kooperatives Lernen (van Ryzin & Roseth, 2019) zu festigen. Elemente wie das Tootling können zusätzlich operant verstärkend wirken und den Erwerb sozialer Kompetenzen gewinnbringend erleichtern (Hintz et al., 2014). Diese können zufällig gezeigte positive soziale Verhaltensweisen für die Förderung nutzbar machen (Skinner, Cashwell & Skinner, 2000), indem zufällig gezeigtes Verhalten zum einen über Feedback als erwünschtes Verhalten dargestellt und zum anderen für andere Kinder der Klasse über dieses Feedback überhaupt erst sichtbar gemacht werden kann.

Eine Unterrichtsmethode, die in der Forschung bereits in Bezug auf lernförderliche (z. B. Stevens & Slavin, 1995) und integrationssteigernde (z. B. S. Weber & Huber, 2020) Effekte untersucht wurde, ist das Kooperative Lernen. Damit scheint es im sozialen Interaktionskontext vielversprechend zu sein. Diese Unterrichtsmethode steht als Förderinstrument zur Steigerung sozialer Kompetenzen im Fokus dieser Arbeit. Sie bietet den Vorteil, dass viele Lehrkräfte sie als Teil ihres Unterrichtsrepertoires betrachten (Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018) und sie parallel die fachliche Vermittlung von Inhalten ermöglicht. Im Sinne der Machbarkeit sind Lehrkräfte damit in der Lage, Kooperatives Lernen einzusetzen. Im Sinne der Praktikabilität scheint sich Kooperatives Lernen als ökonomische Option abzuzeichnen, bei der mehrere Unterrichtsanforderungen parallel erfüllt werden können. Im Folgenden wird die Verbindung zwischen Kooperativem Lernen und sozialen Kompetenzen differenziert beleuchtet (Kapitel 3.1). Anschließend wird in Beitrag 2 mit IKL eine sozialorientierte Variante des Kooperativen

Lernens vorgestellt, die die Elemente des Learning Together Ansatzes (Kapitel 3.2) und der Intergroup Contact Theory (Kapitel 3.3.2) miteinander verbindet. Daraus wird abgeleitet, inwiefern IKL besonders zielführend für die soziale Kompetenzförderung eingesetzt werden kann (Kapitel 3.4). Die Überprüfung der Wirksamkeit ist Teil von Beitrag 3 (Kapitel 4.3).

3.1 Kooperatives Lernen im Kontext sozialer Kompetenzen

Kooperatives Lernen soll als eine Option, soziale Kompetenzen implizit im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zu unterstützen, in den Blick genommen werden. Für diese Dissertation folgt das Verständnis Kooperativen Lernens dem Learning Together Ansatz, der positive Interdependenz sowie eine soziale Unterstützung anstelle des Leistungszuwachses priorisiert (Tabelle 2; Johnson & Johnson, 1994).

Kooperatives Lernen wird teilweise als Sammelbegriff für Lernformen wie das reziproke Lehren, Peer Tutoring, Gruppenpuzzle und ähnliche interaktionsbasierte Methoden, die eine positive Interdependenz zwischen den Lernenden implizieren, betrachtet (van Ryzin, Roseth & Biglan, 2020). Teilweise wird Kooperatives Lernen als eine Unterrichtsmethode, die mit Peer Tutoring, Peer Modeling und Gruppenkontingenzverfahren unter dem Begriff der peergestützten Maßnahmen zusammengefasst wird, dargestellt (Ginsburg-Block et al., 2006). Obwohl die Zusammenfassung der verschiedenen peermedierten Formate eine hohe Vergleichbarkeit suggeriert, unterscheidet sich Kooperatives Lernen von Peer-Tutoring beispielsweise durch die Größe der Interaktionseinheiten und den Grad der Strukturierung (Büttner et al., 2012). Für Kooperatives Lernen werden Interaktionseinheiten von vier Personen als besonders passend erachtet (Brüning & Saum, 2017). Andere peermedierte Lernformen arbeiten vorwiegend in Dyaden (Büttner et al., 2012). Auch wenn

unterschiedliche Strukturierungsgrade vorliegen können, so zeigen sich sowohl für peergestützte Unterrichtsmethoden als auch für Kooperatives Lernen Effekte für den Erwerb sozialer Kompetenzen (Büttner et al., 2012; Dart et al., 2014; Ginsburg-Block et al., 2006). Damit scheint Kooperatives Lernen eine Unterrichtsmethode zu sein, die sich zur klassenweiten Förderung sozialer Kompetenzen eignet. Grundsätzlich gibt es keine einheitliche Umsetzung von Kooperativem Lernen, vielmehr haben sich mit der Zeit verschiedene Aufgabenformate herauskristallisiert (z. B: Gruppenpuzzle oder auch Jigsaw-Puzzle), die mit dem Kooperativen Lernen teilweise synonym verwendet und unterschiedlich eingesetzt werden (Sharan, 2010).

Nach dem Verständnis dieser Dissertation setzt Kooperatives Lernen voraus, dass eine positive Interdependenz zwischen Interaktionsteilnehmenden besteht (Johnson & Johnson, 1994; van Ryzin et al., 2020). Brüning und Saum (2017) spezifizieren dies auf unterrichtspraktischer struktureller Ebene, indem sie eine feste Struktur, den Dreischritt *Denken-Austauschen-Vorstellen*, der dem amerikanischen *Think-Pair-Share* (Lyman, 1981) entspricht, als Voraussetzung für Kooperatives Lernen definieren.

Auch Lehrkräfte scheinen die Chancen im Kooperativen Lernen zu sehen. Traub (2004) führt in einer Überblicksarbeit an, dass Lehrkräfte im Kooperativen Lernen motivationssteigernde, lernförderliche, soziale und persönlichkeitsbezogene Potentiale sehen. Gleichzeitig scheinen Lehrkräfte zu befürchten, dass die Disziplin der Kinder und die Kontrolle der Unterrichtssituation durch die Lehrkraft in dieser Lernform nicht gegeben sind und sie den organisatorischen Anforderungen des Kooperativen Lernens nicht gewachsen sind (Traub, 2004).

Grundsätzlich scheint Kooperatives Lernen Teil des Methodenrepertoires von Lehrkräften zu sein. So geben viele Lehrkräfte an, Kooperatives Lernen im Unterricht einzusetzen (Völlinger et al., 2018). Damit ist die Version des Kooperativen Lernens, die

im Rahmen des SOZIUS-Projekts entwickelt wurde und dieser Arbeit zugrunde liegt, anschlussfähig an das Wissen der Lehrkräfte. Dennoch können viele Lehrkräfte, die Kooperatives Lernen als eine von ihnen eingesetzte Unterrichtsmethode angeben, nur wenige Elemente dessen benennen (Völlinger et al., 2018). Borsch (2010) führt auf, dass mittlerweile eine Vielzahl kooperativer Formate (z. B. Gruppenpuzzle, Lerntempoduett) entwickelt wurde, die laut Brüning und Saum (2017) allerdings nicht zum Einstieg in das Kooperative Lernen geeignet sind, sondern für erfahrene Lerngruppen eine Abwechslung und Erweiterung darstellen. Die Methodenvielfalt scheint dazu beizutragen, dass Lehrkräfte nicht ausreichend in den Möglichkeiten Kooperativen Lernens orientiert sind und ihm eine hohe Komplexität zuweisen (Völlinger et al., 2018). Eine umfassende Fortbildung zu dieser Lernform, wie sie Beitrag 3 zugrunde liegt und damit auf den Inhalten von Beitrag 2 fußt, scheint somit unabdingbar. Damit könnte auch den Befürchtungen der Lehrkräfte, den organisatorischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, begegnet werden.

Kooperatives Lernen hat sich als lernförderliche Methode in der Unterrichtspraxis erwiesen (Borsch, 2010; Brüning & Saum, 2017; Stevens & Slavin, 1995). Darüber hinaus wird es als Instrument zur Verbesserung von Sozialkontakten diskutiert (Borsch, 2010; Green & Green, 2011; Stephan & Stephan, 2005) und sogar zur Förderung sozialer Integrationsprozesse empfohlen (Garrote et al., 2017; Huber, 2019; van Ryzin & Roseth, 2019; S. Weber & Huber, 2020).

Kooperatives Lernen und soziale Kompetenzen lassen sich für den Unterricht aus zwei Kausalitätsrichtungen betrachten, die einander nicht notwendigerweise ausschließen, sondern ggf. reziprok ergänzen.

Auf der einen Seite steht die Perspektive, dass soziale Kompetenzen im Kooperativen Lernen den akademischen Lernzuwachs erhöhen. Soziale Kompetenzen

gelten in dieser Betrachtungsweise als Voraussetzung für erfolgreiches Kooperatives Lernen. So konnte Jurkowski (2011) zeigen, dass soziale Kompetenzen die Verstehensleistung in kooperativen Einheiten erhöhen. Ein Training transaktiver Kommunikationsfähigkeiten scheint die Effekte des Kooperativen Lernens sogar noch zu verstärken (Jurkowski & Hänze, 2015).

Dem gegenüber steht die Wahrnehmung, dass Kooperatives Lernen soziale Kompetenzen fördern kann. So konnte beispielsweise im Zuge einer zweijährigen Implementation Kooperativen Lernens das prosoziale Verhalten amerikanischer Jugendlicher gesteigert werden (van Ryzin et al., 2020). Bei regelmäßigem Einsatz konnte eine Verringerung der sozialen Unsicherheit von Primarschülerinnen und -schülern beobachtet werden (S. Weber & Huber, 2023). Kinder berichten von besseren Interaktionserfahrungen mit Peers nach dem regelmäßigen Einsatz Kooperativen Lernens (Mikami, Boucher & Humphreys, 2005). Als Teil der peergestützten Lernstrategien konnten Ginsburg-Block et al. (2006) schwache Effekte von $d = 0.28$ des Kooperativen Lernens und anderer peergestützter Maßnahmen auf soziale Kompetenzen finden. Dabei scheinen sich eine intensive Strukturierung, Gruppenkontingenzverfahren sowie individualisierte Curricula positiv auszuwirken (Ginsburg-Block et al., 2006). Weidner (2012) fasst diese beiden Wirkrichtungen zusammen und postuliert, dass Kooperatives Lernen soziale Kompetenzen fordert und fördert. Gleichzeitig könnte der soziale Lernzuwachs den fachlichen Lernzuwachs begünstigen.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass Kooperatives Lernen einen Rahmen bietet, in dem die Kinder, die bereits relevante soziale Kompetenzen mitbringen, diese auch zeigen, da entsprechende Kompetenzen durch die kooperative Aufgabenstellung erforderlich werden. Damit können diese Kinder zu sichtbaren Modellen werden, die zusätzlich die Möglichkeit erhalten, eigene Kompetenzen durch die Reproduktion der

Verhaltensweisen zu festigen (Bandura, 1971). Diejenigen Kinder, die die gezeigten Verhaltensweisen noch nicht in ihrem Verhaltensrepertoire haben, können Verhaltensweisen beobachten, die ihre eigenen Kompetenzen erweitern. Die Kinder, die die jeweiligen Kompetenzen beherrschen, diese aber noch nicht in kooperativen Lernsettings anwenden, können beobachten, dass ihre Klassenkameradinnen und -kameraden für ihr Verhalten durch Lernerfolg oder Lehrkraftfeedback verstärkt werden. Auch für diese Kinder wird es nun wahrscheinlicher, dass entsprechende Verhaltensweisen zukünftig in kooperativen Lernsettings und darüber hinaus gezeigt werden können.

Vor diesem angenommenen Wirkmechanismus steht im Folgenden der Learning Together Ansatz als konzeptuelles Rahmenmodell eines sozialorientierten Kooperativen Lernens im Fokus (Kapitel 3.2).

3.2 Learning Together als sozialorientierte Form des Kooperativen Lernens

Mit der Entwicklung des Learning Together Ansatzes verfolgten Johnson und Johnson (1994) das Ziel, eine Lernform zu entwickeln, bei der Schülerinnen und Schüler kooperativ miteinander arbeiten und dabei voneinander abhängig sind. Dieser Ansatz basiert auf der *social interdependence theory* (Deutsch, 1949), die von Johnson und Johnson (2005) weiterentwickelt wurde.

Soziale Interdependenz besteht, wenn die Zielerreichung eines Individuums von den Aktionen der Mitmenschen abhängig ist (Johnson & Johnson, 1989). Dabei kann zwischen positiver und negativer Interdependenz unterschieden werden. Während in einer positiven Interdependenz die Handlungen der jeweiligen Interaktionspartnerinnen und -partner die gemeinsame Zielerreichung fördern, ver- oder behindern in einer negativen Abhängigkeit die Handlungen der Einzelnen die jeweiligen

Interaktionspartnerinnen oder -partner. Das Grundprinzip der Theorie besagt, dass die Struktur eines Ziels entscheidet, wie Individuen oder Gruppen miteinander interagieren (Johnson & Johnson, 2005). Die Struktur des Ziels kann dabei auf den Ebenen der Notwendigkeit des eigenen Beitrages zur Zielerreichung und der Notwendigkeit des Beitrages der Interaktionspartnerinnen und -partner eingeordnet werden. Ein sozial interdependentes Ziel zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl die Aktionen des Partners oder der Partnerin als auch die eigenen Handlungen notwendig sind, um ein Ziel zu erreichen (Johnson & Johnson, 2005). Erfüllt ein Ziel diese Kriterien, wird ein unterstützendes Interaktionsverhalten gefördert (Johnson & Johnson, 2005).

Johnson und Johnson (1989) adaptieren die *social interdependence theory* für den schulischen Kontext und beschreiben kooperative Lernsituationen als eine Möglichkeit, positive soziale Interdependenz zu gewährleisten, um damit wiederum ein unterstützendes Interaktionsverhalten hervorzurufen. Für eine unterrichtliche Umsetzung positiver Interdependenz wurde der Learning Together Ansatz entwickelt, dem fünf Basiskriterien zugrunde liegen: Positive Interdependenz, individuelle Verantwortung, unterstützende Interaktion, soziale Kompetenzen und Prozessevaluation. Die Strukturierung einer Situation im Sinne einer positiven Interdependenz stellen sie als zentral für eine unterstützende Interaktion dar (Johnson & Johnson, 1994). In Tabelle 2 finden sich eine Übersicht sowie eine Erläuterung der einzelnen Basiskriterien.

Tabelle 2. *Darstellung der Basiskriterien des Kooperativen Lernens im Sinne des Learning Together Ansatzes (Johnson & Johnson, 1994)*

Basiskriterium	Definition
Positive Interdependenz	Dieses Kriterium stellt das Kernelement des Kooperativen Lernens dar (Johnson, Johnson, Johnson Holubec & Roy, 1984). Zwischen den Gruppenmitgliedern im Kooperativen Lernen sollte eine positive reziproke Abhängigkeit bestehen. Diese kann auf unterschiedliche Weise hergestellt werden. Eine positive Interdependenz kann über eine Zielinterdependenz hergestellt werden, wenn das Gruppenziel nur gemeinsam erreicht werden kann (Borsch, 2010). Findet eine kollektive statt einer individuellen Belohnung statt, spricht man von einer Belohnungsinterdependenz, während im Rahmen der Ressourceninterdependenz die positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder mithilfe limitierter Materialien hergestellt wird (Lanphen, 2011).
Individuelle Verantwortung	Aufgaben des Kooperativen Lernens sollten so gestaltet sein, dass sich jedes Gruppenmitglied verantwortlich fühlt, am Erreichen des Ziels mitzuarbeiten (Borsch, 2010; Johnson & Johnson, 2002).
Unterstützende Interaktion	Aufgaben des Kooperativen Lernens sollten eine Interaktion der Gruppenmitglieder erforderlich machen. Darüber hinaus sollten sie einen positiven unterstützenden Austausch erfordern (Johnson & Johnson, 1989).
Soziale Kompetenzen	Für die erfolgreiche Interaktion und Kommunikation benötigen die Gruppenmitglieder soziale Kompetenzen. Weidner (2012) deutet jedoch an, dass soziale Kompetenzen im Kooperativen Lernen auch gefördert und gefestigt werden können.
Prozessevaluation	Um das Kooperative Lernen zunehmend verbessern zu können, sollte eine regelmäßige Evaluation und Reflektion der Arbeitsphasen stattfinden (Johnson & Johnson, 2002).

Anmerkung. Die Tabelle wurde Hank et al. (2022, S.6) entnommen und ergänzt.

Brüning und Saum (2017) zeigen konzeptuell auf, dass eine Umsetzung aller Basiskriterien durch die Strukturierung von Aufgabenstellungen in Form des Dreischrittes Denken-Austauschen-Vorstellen, international bekannt als *Think-Pair-Share*, gewährleistet werden kann. Wird dieser nicht eingehalten und werden Schülerinnen und Schüler lediglich in einer Gruppenarbeit zusammengeführt, kann meist nicht von Kooperativem Lernen gesprochen werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um eine Aufgabenstellung handelt, in der die einzelnen Gruppenmitglieder bei der Zielerreichung nicht von den anderen Gruppenmitgliedern abhängig sind (Brüning & Saum, 2017; Traub, 2004). Werden die Basiskriterien umgesetzt, zeigen sich umfassende Wirksamkeitsnachweise für den Leistungszuwachs (Johnson, Johnson & Stanne, 1989; Kyndt, Raes, Lismont, Timmers & Cascallar, 2013).

Für Kooperatives Lernen als soziales Setting zeigen S. Weber und Huber (2020) in einem systematischen Literaturreview auf, dass Kooperatives Lernen das Potential hat, soziale Integrationsprozesse positiv zu beeinflussen. Sie diskutieren in diesem Kontext insbesondere die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) als Basismechanismus. Durch eine strukturierte Kontaktgestaltung können Kontakterfahrungen geschaffen werden, die dazu führen, dass Interaktionen positiver wahrgenommen werden. So können insbesondere Schülerinnen und Schüler, die wenig Sozialkontakt erfahren oder diesen nicht erfolgreich gestalten können, dabei unterstützt werden, erfolgreiche Kontakterfahrungen zu sammeln. Vor dem Hintergrund, dass soziale Kompetenzen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Beziehungs- und Kontaktgestaltung betrachtet werden (Asher et al., 1982; Rose-Krasnor, 1997), könnte Kooperatives Lernen dabei unterstützen, durch einen positiv interdependenten Rahmen unterstützende Interaktionen zu erleichtern, indem durch eine kleinschrittige Aufgabenstrukturierung Interaktionen in ihrer Komplexität reduziert werden. Beitrag 2

beschreibt eine Form des Kooperativen Lernens, die die Interaktionsgestaltung zwischen Schülerinnen und Schülern fokussiert.

3.3 Kooperatives Lernen als Fördermethode im sozialen Kontext (Beitrag 2)

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*, (1), 1-17. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>

Kooperatives Lernen setzt eine Unterrichtssituation voraus, in der soziale Kontakte notwendig sind und damit vermehrt zum Tragen kommen. Bei Beitrag 2 (Anhang B) handelt es sich um eine konzeptionelle Arbeit, die im Rahmen des SOZIUS-Projekts (gefördert durch das BMBF) entstanden ist. Im Fokus stand hier die Entwicklung einer Variante des Kooperativen Lernens, die die Verbesserung sozialer Interaktionen ermöglicht. Der akademische Leistungszuwachs wurde als explizites Förderziel ausgeklammert. Stattdessen stand die Förderung sozialer Integrationsprozesse im Vordergrund. Dem Konzept werden die Basiskriterien des Kooperativen Lernens (Johnson & Johnson, 1994) und die kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) zugrunde gelegt. Es ist anzunehmen, dass kooperative Lerneinheiten, die diese Voraussetzungen erfüllen, zu einer Verbesserung sozialer Integration führen können. Vor dem Hintergrund der Konzeption von IKL ist eine Förderung sozialer Kompetenzen als Transferziel dennoch plausibel. Wie die adaptierte Variante des Kooperativen Lernens auch zur Förderung sozialer Kompetenzen beitragen kann, wird in einem Zwischenfazit diskutiert (Kapitel 3.4). Zunächst erfolgt die Darstellung des IKL mit seinem im SOZIUS-Projekt verankerten Ziel, soziale Integration zu fördern. Das Ziel war die Entwicklung einer

Methode, die Sozialkontakte evoziert. Kooperatives Lernen stellt hier bereits ein vielversprechendes Gerüst dar, das im Laufe der letzten Jahrzehnte vermehrt im Fokus des akademischen Leistungsgewinns stand (Borsch, 2010, 2019). Für IKL wurde hingegen eine Anreicherung und theoretische Verankerung der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2008) in der Methode und seiner Struktur priorisiert. Folgend wird die theoretische Verankerung sowie die Anleitung und Begründung zur praktischen Umsetzung von IKL dargestellt.

3.3.1 Theoretische Ausgangslage

Das Gefühl des Angenommenseins und der Zugehörigkeit ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis (DeWall & Bushman, 2011). Für einige Kinder besteht ein erhöhtes Risiko, im schulischen Setting soziale Ausgrenzung zu erfahren (Henke et al., 2017; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Dennoch fehlt es an Handlungsempfehlungen und evaluierten Interventionen für den schulischen Kontext (Garrote et al., 2017). Sowohl Garrote et al. (2017) als auch S. Weber und Huber (2020) arbeiten in systematischen Überblicksarbeiten heraus, dass Kooperatives Lernen soziale Integrationsprozesse gewinnbringend erleichtern könnte. S. Weber und Huber (2020) führen darüber hinaus die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) als einen Wirkmechanismus an. Der in Beitrag 2 vorgestellte Ansatz soll aufzeigen, wie Kooperatives Lernen mit kontaktförderlichen Bedingungen, wie Allport (1954) und Pettigrew und Tropp (2008) sie aufführen, verknüpft werden kann, um Kontakterfahrungen in Unterrichtsettings so zu gestalten, dass sie von allen Interaktionsbeteiligten als gewinnbringend und erfolgreich erlebt werden.

3.3.2 Vernetzung von Kooperativem Lernen und der Intergroup Contact Theory

Die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954) widmet sich dem Phänomen, dass Kontakterfahrungen nicht grundsätzlich zu einer Reduktion von Vorurteilen und damit der Reduktion von sozialer Ausgrenzung führen. Die ursprüngliche Theorie bezog sich auf Beobachtungen, die Allport (1954) bei interethnischen Kontakten machen konnte. Er beobachtete, dass Kontakte nur unter bestimmten Bedingungen zu einer Reduktion von Vorurteilen und Überwindung von sozialer Ausgrenzung führen. Er entwickelte dabei vier kontaktförderliche Bedingungen. Diese konnten empirisch geprüft, repliziert und durch weitere kontaktförderliche Bedingungen ergänzt werden (Aronson, Wilson & Akert, 2014; Lemmer & Wagner, 2015; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008). Eine Darstellung der kontaktförderlichen Bedingungen findet sich in Tabelle 3 (entnommen aus Hank et al., 2022).

Tabelle 3. *Übersicht der kontaktförderlichen Bedingungen, die seit Allports (1954) Aufstellung der Intergroup Contact Theory ergänzt werden konnten (Pettigrew & Tropp, 2008)*

Kontaktförderliche Bedingung	Definition
1. Statusgleichheit	Innerhalb des Kontaktes bestehen für die Mitglieder aus unterschiedlichen Gruppen gleiche Rechte und Pflichten. Diese Rechte und Pflichten sind den Mitgliedern bekannt und werden entsprechend wahrgenommen (Allport, 1954).
2. Gemeinsame Ziele	Innerhalb des Kontaktes wird von den Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen ein gemeinsames Ziel verfolgt (Allport, 1954).
3. Positive Interdependenz	Die Mitglieder unterschiedlicher Gruppen befinden sich in einer positiven Abhängigkeit zueinander und können nur gemeinsam ein erfolgreiches Ergebnis erzielen (Allport, 1954).

4. Legitimation durch eine Autorität	Kontakte zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen werden durch eine externe Autorität legitimiert, evoziert und gefordert (Allport, 1954).
5. Qualität des Kontaktes	Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen sind integrationsförderlich, wenn sie von den Partizipierenden als qualitativ hochwertig und bedeutsam wahrgenommen werden (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006). Pettigrew (1998) schreibt Kontakten eine integrationsförderliche Wirkung zu, wenn sie die Möglichkeit zur Entstehung einer Freundschaft bieten.
6. Selbstoffenbarung innerhalb eines Kontaktes	Die Beschreibung des aktuellen Gemütszustandes durch ein Individuum ermöglicht den anderen Gruppenmitgliedern eine Perspektivübernahme und regt deren Empathie an, wodurch Sozialkontakte integrationsförderlicher werden können (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2008).
7. Länge des Kontaktes	Kontakte zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen sind besonders integrationsförderlich, wenn sie regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden (Pettigrew & Tropp, 2006).
8. Sicherheit	Kontakte haben eine integrationsfördernde Wirkung, wenn sie von den teilnehmenden Personen als sicher und angstfrei wahrgenommen werden (Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2008).
9. Raum für Kontakt	Eine integrationsförderliche Wirkung von Kontakten setzt voraus, dass diese in einer freundlichen und zwanglosen Umgebung stattfinden. Innerhalb dieses Raums sollte es, neben inhaltlichen Aufgaben, auch Möglichkeiten für die Gestaltung informeller Kontakte geben (Aronson, Wilson & Akert, 2014).

Anmerkung. Die Tabelle ist Hank et al. (2022, S.4) entnommen (Anhang B).

Je mehr kontaktförderliche Bedingungen erfüllt sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass der entsprechende Kontakt positiv wahrgenommen wird (Weber & Huber, 2020).

Kooperatives Lernen, wie Johnson und Johnson (1994) es in ihrem Learning Together Ansatz beschreiben (Kapitel 3.2), könnte dabei eine Möglichkeit darstellen, optimale und ausgrenzungsreduzierende Sozialkontakte zu gestalten. In der Literatur wird Kooperatives Lernen als positiver Wirkfaktor auf soziale Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern diskutiert (Borsch, 2010; Green & Green, 2011; Stephan & Stephan, 2005).

Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern IKL Kooperatives Lernen mit der Intergroup Contact Theory verknüpft. Um zu gewährleisten, dass die kontaktförderlichen Bedingungen im Kooperativen Lernen verankert werden, wurde auf die Struktur des Dreischrittes *Denken-Austauschen-Vorstellen* (Brüning & Saum, 2017) zurückgegriffen und um zwei weitere Elemente ergänzt. Die einzelnen Elemente des damit entstehenden Fünfschrittes stellen verschiedene kontaktförderliche Bedingungen der Intergroup Contact Theory im Kooperativen Lernen sicher. Eine schematische Darstellung des Fünfschrittes und der verknüpften kontaktförderlichen Bedingungen findet sich in Abbildung 4.

	Fünfschritt IKL	Verankerung kontaktförderlicher Bedingungen
• Sicherheit ↓	1. Selbstoffenbarung	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstoffenbarung • Raum für Kontakt
	2. Denken	<ul style="list-style-type: none"> • Statusgleichheit • Gemeinsames Ziel
	3. Austauschen	<ul style="list-style-type: none"> • Statusgleichheit • Sicherheit • Qualität
	4. Vorstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Interdependenz
	5. Plenum	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit

Abbildung 4. Schematische Darstellung des Fünfschrittes von IKL

Der im Zuge dieser Dissertation entwickelte Fünfschritt stellt den strukturellen Rahmen einer jeden IKL-Einheit dar. Jede IKL-Einheit wird in einer Gruppenarbeit von vier bis fünf Lernenden gestaltet, wobei die Phase Austauschen in Teams von zwei bis drei Personen gestaltet wird. Arbeitsaufträge beginnen mit der Phase der Selbstoffenbarung (1). Innerhalb der Gruppen verbalisieren alle Kinder, wie sie sich fühlen und begründen dies auf freiwilliger Basis. Auf diese Weise erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen persönliche Informationen zu offenbaren. Darüber hinaus besteht in dieser Phase Raum für informellen und außerunterrichtlichen Kontakt. Im nächsten Schritt, Denken (2), arbeiten alle Kinder zunächst in Einzelarbeit an dem Arbeitsauftrag der IKL-Einheit. Die Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner erhalten somit die Gelegenheit, sich auf den Austausch (3) vorzubereiten. In dieser Zeit arbeiten alle an einem gemeinsamen Ziel und können in einem festgelegten und damit geschützten Zeitrahmen Vorüberlegungen anstellen. Insbesondere in leistungsheterogenen Teams ermöglicht dieses Vorgehen einen möglichst statusgleichen Austausch. Alle Schülerinnen und Schüler können damit in der Phase Austauschen (3) etwas beitragen, sodass diese für alle Interaktionsparteien als gewinnbringend erlebt werden kann. Die Austauschphase sollte so gestaltet sein, dass ein Austausch zwischen den Kindern notwendig wird, um sich in der Phase Vorstellen (4) beteiligen zu können. Der Austausch (3) verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass sie gleichberechtigt und statusgleich in der Interaktion sind. Darüber hinaus bietet sich hier die Gelegenheit, Rückfragen zu stellen, bevor gemeinsame Ergebnisse in der Gruppenarbeitsphase vorgestellt werden. Das Vorstellen (4) erfolgt in der Kleingruppe. Dabei wird zufällig ausgewählt, wer beginnt, die Ergebnisse aus dem Austausch zu präsentieren. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass der Austausch (3) tatsächlich notwendig ist, um an der vierten Phase teilnehmen zu können. So wird im IKL die positive

Interdependenz sichergestellt. Abschließend werden die erarbeiteten Inhalte im Plenum (5) gesichert. Ein Plenumsbeitrag erfolgt auf freiwilliger Basis, um die Interaktionserfahrung in einem Rahmen zu gestalten, der sich für alle Kinder sicher anfühlt.

Die vorgegebene Struktur und die Einteilung der Gruppen durch die Lehrkraft verdeutlicht für die Schülerinnen und Schüler, dass die Kontakterfahrungen durch die Lehrkraft und damit im Sinne der Intergroup Contact Theory durch eine Autorität legitimiert werden. In regelmäßigen Abständen sollte IKL durch eine Prozessevaluation begleitet werden. Durch die Reflexion der Zusammenarbeit soll die Qualität der Interaktion für die Lernenden explizit sichtbar gemacht werden.

3.3.3 Ableitungen für die praktische Umsetzung von IKL

Der erarbeitete Fünfschritt stellt ein strukturierendes Gerüst dar, das fächer- und themenunabhängig mit Inhalten gefüllt werden kann. Grundsätzlich ist es denkbar, IKL in Unterrichtssituationen zu nutzen, in denen es nicht um die Vermittlung von Wissen, sondern um vertrauten Austausch geht (z. B. Morgenkreis). Die Struktur leitet die Kinder bei der Interaktion an. Für einen ökonomischen Einsatz der Unterrichtsmethode empfiehlt es sich, IKL ritualisiert und damit hochfrequent (z. B. täglich) einzusetzen. Dabei ist die Frequenz des Einsatzes relevanter als die Dauer der jeweiligen Einheit. Der hochfrequente Einsatz erleichtert die Umsetzung der kontaktförderlichen Bedingungen. Die Regelmäßigkeit kann dabei unterstützen, Interaktionssituationen zunehmend als sicherer zu empfinden. Auch positive Kontakterlebnisse werden zunehmend wahrscheinlicher.

Für die Bildung der Stammgruppen empfehlen Brüning und Saum (2017) eine zufällige Gruppenzuordnung, die in regelmäßigen Abständen rotiert werden sollte.

Wechselnde Gruppenkonstellationen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, mit verschiedenen Kindern unter strukturierten Rahmenbedingungen soziale Kontakterfahrungen zu sammeln. Auf diese Weise werden möglicherweise nicht positiv erlebte Kontaktsituationen wieder aufgelöst und es entstehen Gruppenkonstellationen, die weder Lehrkraft noch Schülerinnen und Schüler gebildet hätten, die dennoch positiv erlebt werden.

Um den Einstieg in diese Unterrichtsmethode zu erleichtern, wurde im Rahmen des Projekts ein Methodenkoffer (Anhang F) entwickelt, der den Fünfschritt in verschiedenen Aufgabenformaten darlegt sowie Differenzierungs- und Adaptionsoptionen aufzeigt.

3.3.4 Diskussion

Für den Transfer der Theorie, die in der Intergroup Contact Theory verankert ist, können einige Hinweise für die Praxis abgeleitet werden. Für den Einsatz im Primarbereich sollte berücksichtigt werden, dass die Einführung von IKL als reguläre Unterrichtsmethode Zeit benötigt. Es empfiehlt sich, IKL schrittweise einzuführen und zunächst für außercurriculare Inhalte zu nutzen, um allen Schülerinnen und Schülern den Einstieg in die neue Methode zu erleichtern. Für IKL müssen keine neuen Unterrichtsinhalte entwickelt werden. Bestehende Unterrichtsinhalte werden lediglich in einer anderen Struktur angeboten, die optimale Sozialkontakte zwischen Kindern wahrscheinlicher macht.

3.4 Zwischenfazit zu Beitrag 2

Die im Rahmen des Dissertationsprojektes entwickelte Methode des IKL verankert die kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory (Allport,

1954; Pettigrew & Tropp, 2006) mit der Struktur und den Basiskriterien des Kooperativen Lernens (Johnson & Johnson, 1994). Damit wurde eine Unterrichtsmethode entwickelt, die zunächst die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern fördern soll. Im Rahmen dieser Arbeit soll IKL dahingehend geprüft werden, ob auch soziale Kompetenzen durch diese Form des Kooperativen Lernens gefördert werden können. IKL fokussiert die Kontaktgestaltung zwischen Schülerinnen und Schülern. Es erleichtert damit Interaktionssituationen insbesondere für Schülerinnen und Schüler, denen diese aufgrund mangelnder sozialer Kompetenzen schwerfallen. Einzelne Elemente des IKL erleichtern Situationen, in denen verschiedene Teilkompetenzen notwendig werden könnten. So unterstützt die Phase *Selbstoffenbarung* des konzipierten Fünfschritts (Abbildung 4) die Perspektivübernahme und Empathie. Die kleinschrittige Struktur und Arbeitsaufträge, die einen Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern in der Phase *Austausch* notwendig machen, bieten Raum, Kommunikation und Kooperation zu erproben. Aufgabenformate, die eine individuelle Verantwortlichkeit und Statusgleichheit ermöglichen aber auch notwendig machen, können wiederum dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler in verantwortungsbewussten und rücksichtsvollen Verhaltensweisen unterstützt werden. IKL bietet mit der Einbindung der kontaktförderlichen Bedingungen der Intergroup Contact Theory damit Ansatzpunkte, die im Learning Together Ansatz verankerten, sozialen Kompetenzen (Tabelle 2) zu füllen. Die Schülerinnen und Schüler werden an die Umsetzung sozial kompetenter Verhaltensweisen herangeführt und erhalten die Möglichkeit Mitschülerinnen und -schüler bei entsprechenden Verhaltensweisen zu beobachten, da diese durch das Aufgabenformat gefordert werden. Interpersonale Prozesse, wie Berg et al. (2017) sie beschreiben, werden damit im Kooperativen Lernen und ganz besonders im Rahmen von

IKL betont. Diese werden zusätzlich aus einer Metaperspektive in der wöchentlichen Prozessevaluation reflektiert.

Dennoch sollte vor dem Hintergrund von Beitrag 3, der Kooperatives Lernen als Katalysator im Peereinfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen betrachtet, berücksichtigt werden, dass IKL nicht explizit zur Förderung sozialer Kompetenzen entwickelt wurde. Es könnte jedoch argumentiert werden, dass das Basiskriterium der *unterstützenden Interaktion*, wie es im Learning Together Ansatz (Johnson & Johnson, 1994) definiert wird, durch den Fokus auf die Kontaktgestaltung erst möglich oder zumindest wahrscheinlicher gemacht wird. Dass IKL ursprünglich mit dem Fokus auf die Förderung sozialer Integrationsprozesse und Kontakte konzipiert wurde, wird in der Diskussion aufgegriffen.

Hank, Weber und Huber (2023) konnten zeigen, dass IKL die soziale Integration fördert. Unter der Voraussetzung, dass IKL regelmäßig und hochfrequent eingesetzt wird, zeichnet sich bei S. Weber und Huber (2023) darüber hinaus ab, dass sich Kinder mit einer hohen sozialen Unsicherheit zunehmend sicherer fühlen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass IKL dazu führen kann, dass Kinder mit mangelnden sozialen Kompetenzen über IKL kleinschrittiger an soziale Interaktionen herangeführt werden und so ihre sozialen Kompetenzen ausweiten können.

Wie IKL als Raum des gesteuerten Peereinflusses und des erhöhten Modelllernens fungieren kann, wird im Folgenden dargestellt (Beitrag 3; Kapitel 4.3).

4 Peereinfluss und die Förderung sozialer Kompetenzen

Kapitel 3.4 zeigt auf, dass IKL auch zur Förderung sozialer Kompetenzen eingesetzt werden könnte. Die Ausführungen sollen im Folgenden durch die Grundannahmen des Peereinflusses (B. B. Brown, Bakken, Ameringer & Mahon, 2008) und des Lernens am Modell (Bandura, 1971) ergänzt werden.

Die Peers stellen neben der Lehrkraft eine weitere Ressource im Klassenraum dar, die von einzelnen Schülerinnen und Schülern als Modell im Sinne des Lernens am Modell (Bandura, 1971) oder als soziale Referenz (Feinman, 1992; Laursen & Veenstra, 2023) für soziales Verhalten relevant werden kann. Im Folgenden steht das Konstrukt des Peereinflusses im Fokus. Aus verschiedenen Mechanismen, die im Peereinfluss wirksam sein können (Kapitel 4.1), wird das Lernen am Modell als ein zentraler Mechanismus herausgegriffen, der im Kooperativen Lernen eine tragende Rolle für das Zeigen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen einnimmt (Kapitel 4.2). Abschließend wird dieser Mechanismus empirisch überprüft (Beitrag 3, Kapitel 4.3).

Peereinfluss beschreibt einen Prozess, bei dem Individuen ihr Verhalten oder Denken aufgrund von interaktionsbasierten oder beobachtenden Erfahrungen, die sie mit Gleichaltrigen machen, verändern (Laursen & Veenstra, 2023). Dieser Prozess verläuft nicht notwendigerweise bewusst und durch das Individuum gesteuert ab (B. B. Brown et al., 2008). Peereinfluss wird häufig aus dem Blickwinkel der Entwicklung delinquenten und aggressiven Verhaltens betrachtet, der Peereinfluss als *peer contagion* oder *peer pressure* bezeichnet (Laursen & Veenstra, 2023). Aus dieser Perspektive heraus wird Peereinfluss als ein Prozess beschrieben, der die Entwicklung aggressiven Verhaltens oder erhöhten Risikoverhaltens erklärt. So konnten Cohen und Prinstein (2006) in einem Experiment beobachten, dass Jugendliche mehr soziales Ausschlussverhalten zeigten, wenn ihnen aggressive Peers, die über das Experiment in Bezug auf ihren sozialen Status

manipuliert wurden, präsentiert wurden. In einer längsschnittlichen Feldstudie konnte gezeigt werden, dass insbesondere Jungen durch das delinquente Verhalten von Peers in ihrer Klasse beeinflusst wurden und über den Verlauf von zwei Jahren bei erhöhter aggressiver Klassennorm selbst eine erhöhte Aggressivität aufwiesen (Müller, Hofmann & Arm, 2017).

Laursen und Veenstra (2023) plädieren dafür, die Anpassungsprozesse zwischen Peers auf der Bandbreite der Wirkmöglichkeiten zu betrachten und sprechen sich dafür aus, die Peeraanpassung im Peereinfluss als gewinnbringende Kompetenz zu untersuchen.

Busching und Krahe (2020) konnten über den Verlauf von zwei Jahren zeigen, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe mehr prosoziales Verhalten entwickelten, wenn sie in Klassen mit durchschnittlich höherem prosozialem Verhalten beschult wurden. Auch die selbst erlebte Zufriedenheit scheint mit der erlebten Zufriedenheit der Peergruppe zusammenzuhängen (van Workum, Scholte, Cillessen, Lodder & Giletta, 2013). Je höher die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Peergruppe war, desto eher entwickelte sich die selbst erlebte Zufriedenheit in die gleiche Richtung. Dieser Effekt greift in beiden Wirkrichtungen, indem eine höhere Unzufriedenheit der Peers zu einer höheren eigenen Unzufriedenheit führte, während eine höhere Zufriedenheit der Peers zu einer höheren eigenen Zufriedenheit führte. Damit beschreiben van Workum et al. (2013) Peereinfluss eher auf einem Kontinuum und entsprechen damit den Forderungen von Laursen und Veenstra (2023), die Peereinfluss nicht nur als Risiko, sondern auch als Ressource beschreiben.

Sich seinen Peers anzupassen, kann ein adaptiver Prozess sein, der für die Individuen von Vorteil sein kann. Freundschaften halten mit einer größeren Wahrscheinlichkeit, wenn beide Beziehungsparteien sich einander angleichen (Laursen, 2017). Befreundete Kinder ähneln sich im Sinne der Homophilie in Bezug auf

beispielsweise prosoziales Verhalten, Schüchternheit sowie Aggressivität mehr als nicht befreundete Kinder (Haselager, Hartup, van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998). Dieser Prozess läuft nicht ausschließlich unbewusst ab. So empfehlen Kinder im Vorschulalter anderen Kindern, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, sich anzupassen und in die Gruppe einzufügen, um von der Gruppe akzeptiert zu werden (Cordonier, Nettles & Rochat, 2018). Die Peers stellen damit nicht nur einen Einflussfaktor in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar, sondern die Fähigkeit, sich Peers anpassen zu können, sowie die Wahrnehmung, was ein mögliches angepasstes Zielverhalten sein könnte, werden mit dem erfolgreichen Aufbau und Aufrechterhalten von Peerbeziehungen assoziiert (Laursen & Veenstra, 2023). Über welche Mechanismen es zu Peereinfluss kommt (Kapitel 4.1) und wie Peereinfluss über das Lernen am Modell im IKL (Kapitel 4.2) eingesetzt werden könnte, wird nachfolgend beleuchtet.

4.1 Wirkmechanismen im Kontext des Peereinflusses

Peereinfluss sowie die Empfänglichkeit hierfür werden in dieser Arbeit als adaptiver Prozess bei der Entwicklung sozialer Beziehungen und bei der Entwicklung neuer Kompetenzen betrachtet. Damit soll die Rolle des Peereinflusses bei der Entwicklung delinquenten oder aggressiven Verhaltens (Dodge & Prinstein, 2008; Rohlf, Krahe & Busching, 2016) nicht gänzlich ausgeklammert werden. Vielmehr soll berücksichtigt werden, dass Peereinfluss die vorliegenden Bedingungen in einer Klasse verstärkt, unabhängig davon, ob ein eher antisoziales oder prosoziales Klima vorherrscht (Laursen & Veenstra, 2023). Kooperatives Lernen wird weiterführend als Instrument beschrieben, das die in einer Klasse vorliegenden Bedingungen in Richtung einer sozial

kompetenteren Umgebung formen kann. Die Lehrkraft könnte so durch die Wahl der Unterrichtsmethode steuern, in welche Richtung der Peereinfluss wirkt.

Für den Peereinfluss diskutieren B. B. Brown et al. (2008) verschiedene zugrundeliegende Elemente, die den Prozess beeinflussen. Abbildung 5 stellt den Mechanismus, wie B. B. Brown et al. (2008) ihn konzeptualisieren, dar. Sie legen dem Modell zugrunde, dass ein Ereignis für ein Individuum den Prozess des Peereinflusses initiieren kann. Ein Ereignis stellt dabei nicht zwingend eine direkte Interaktion dar, besteht aber zumindest in einer Situation, die das Kind selbst beobachtet oder von der erzählt wird. Dabei ist zu beachten, dass das resultierende Verhalten den weiteren Verlauf des Ereignisses wiederum beeinflusst. Der schleifenförmige Prozess aus *Ereignis – Aktivierung des Peereinflusses – Verhalten* stellt dabei die Basis des Peereinflusses dar (B. B. Brown et al., 2008). Die Aktivierung des Peereinflusses hängt dabei von *Zeitpunkt* (Handelt es sich um aktuell gezeigtes Peerverhalten oder um Verhalten, an das das Individuum sich in einer bestimmten Situation erinnert?), *Modus* (Handelt es sich um Druck, der von Peers ausgeübt wird?), *Intensität* (Wie nachdrücklich üben Peers Druck aus?) und *Konsistenz* (Zeigen alle Peers dasselbe Verhalten oder gibt es Variabilität im Verhalten?) ab. Das Verhalten, das auf den Peereinfluss folgt, kann unterschiedlich ausfallen. Das Individuum hat die Möglichkeit, den Peereinfluss zu akzeptieren und sich dem Verhalten oder den Einstellungen der Peers anzupassen. Es kann aber auch eine Veränderung des eigenen Verhaltens oder der eigenen Einstellungen ablehnen bzw. den Peereinfluss ignorieren oder es kann dem Peereinfluss sogar aktiv entgegenwirken (B. B. Brown et al., 2008). Ob und wie die Aktivierung des Peereinflusses verändert wird, hängt dabei von vier verschiedenen Variablen ab, die in der Interaktion von Individuum und Kontext gelagert sind: *Empfänglichkeit für Peereinfluss*, *Salienz der beeinflussenden*

Peers, Beziehungsdynamik und die *Fähigkeit/Möglichkeit der Performanz* (B. B. Brown et al., 2008).

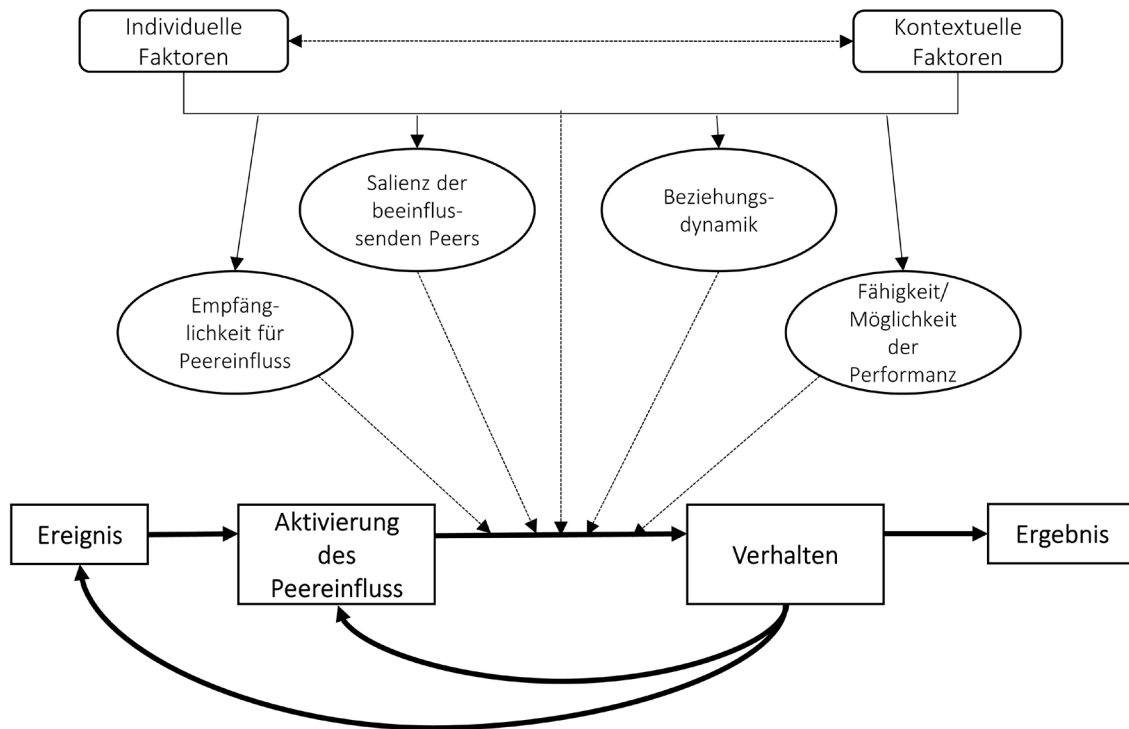


Abbildung 5. Konzeptuelles Modell für den Prozess des Peereinflusses (adaptiert nach B. B. Brown et al., 2008)

Laursen und Faur (2022) plädieren dafür, zwischen einer Trait-basierten und einer State-basierten Empfänglichkeit für Peereinfluss zu unterscheiden. Auch wenn die Situation oder eine zufällige Gruppenkonstellation den Peereinfluss verändert, so sind dennoch interindividuelle Unterschiede bei der Anpassung an Peers zu erwarten. Die *Empfänglichkeit für Peereinfluss* als individueller Faktor wird in Kapitel 4.4 für ein Zwischenfazit herangezogen.

Bei Betrachtung des Peereinflusses aus der Perspektive der Nutzbarkeit im schulischen Kontext gilt es zu berücksichtigen, dass eine Klassengemeinschaft im Gegensatz zu freundschaftlichen Netzwerken eine unfreiwillige Peergruppe darstellt (Juvonen & Galván, 2008). Peereinfluss im Zwangskontext Schule wird in der Forschung

häufig durch Klassenkompositionseffekte operationalisiert (Müller & Zurbriggen, 2016). Die Klassenkomposition setzt sich aus individuellen, peerbezogenen sowie strukturellen und sozialen Faktoren auf Klassen- und Schulebene zusammen. Dabei ist anzunehmen, dass Verhaltensweisen oder Einstellungen auf Klassenebene die individuelle Entwicklung beeinflussen und das Individuum wiederum die Klasse in Bezug auf ein bestimmtes Charakteristikum mitgestaltet (Busching & Krahé, 2015). Auch Peergruppen, die nicht auf freiwilliger Basis entstanden sind, beeinflussen einander (Busching & Krahé, 2015). Dabei scheinen die Wirkmechanismen ausreichend vergleichbar zu denen auf freiwillig gewählter Peerebene zu sein. Müller und Zurbriggen (2016) geben einen Überblick über den Einfluss der Klassenkomposition auf die Entwicklung emotional-sozialer Kompetenzen. Sie verweisen zudem darauf, dass Lehrkräfte den Peereinfluss im Klassensetting beispielsweise durch die Wahl der Sitzordnung (van den Berg, Segers & Cillessen, 2012), das Festlegen von Klassenregeln und durch ihren umfassenden Blick auf das Klassensystem und dessen Bedürfnisse durch passende Interventionen (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011) gestalten und lenken können. Eine Steuerung des Peereinflusses über Kooperatives Lernen erscheint vor diesem Hintergrund zielführend.

Viele empirische Studien zum Themenfeld Peereinfluss greifen auf das Lernen am Modell (Bandura, 1976) als zentralen zugrundeliegenden Mechanismus zurück (z. B. Busching & Krahé, 2020; Nenniger, 2022; van Hoorn, van Dijk, Meuwese, Rieffe & Crone, 2016). Die vorliegende Arbeit stützt sich ebenfalls auf das Lernen am Modell. Es wird angenommen, dass IKL Lerngelegenheiten für das Lernen von sozialen Kompetenzen am Modell generiert. Unter Berücksichtigung der Prozesse, wie B. B. Brown et al. (2008) sie für Peereinfluss sortieren, führt Kooperatives Lernen zu einer Erhöhung der *Salienz der beeinflussenden Peers*, bietet eine *Möglichkeit der Performanz* sozialer Kompetenzen und erhöht für die Schülerinnen und Schüler über die

Aufgabenstellung möglicherweise die *Empfänglichkeit für Peereinfluss*. So wird in IKL beispielsweise ein Austausch in Tandems und ein Vorstellen in der Gruppe implementiert. Die entsprechenden Peers werden salienter durch die Aufgabenstellung in IKL. Die einzelnen Schülerinnen und Schüler müssen sich aufgrund interdependenter Aufgabenstellungen miteinander austauschen und fokussieren im Rahmen der regelmäßigen Prozessevaluation, was besonders gut in der Interaktion funktioniert hat. Die *Salienz der beeinflussenden Peers* wird erhöht. IKL bietet den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus die Möglichkeit, die bei Peers beobachteten Verhaltensweisen selber auszuprobieren und werden durch neue IKL-Einheiten sogar explizit dazu angehalten. Die *Möglichkeit der Performanz* ist gegeben. Außerdem entstehen immer wieder neue Kooperationseinheiten. Dabei entstehen wahrscheinlicher Kooperationseinheiten, in denen die Schülerinnen und Schüler eher voneinander lernen. Dies kann dadurch hervorgerufen werden, dass die Schülerinnen und Schüler das entsprechende Gegenüber lieber mögen (Asher & McDonald, 2009) oder ihnen ähnlicher sind und deshalb Verhaltensweisen leichter adaptieren können (Escher & Messner, 2015).

4.2 Lernen am Modell im Kooperativen Lernen

Lernen am Modell (Bandura, 1971) wird als ein grundlegender Mechanismus beim Erwerb sozialen sowie antisozialen Verhaltens im Peereinfluss diskutiert (Busching & Krahe, 2020). Van Hoorn et al. (2016) konnten in einem experimentellen Design zeigen, dass Jugendliche sich den Werten ihrer Peers anpassten. So zeigten diese sich prosozialer beim Aufteilen von Münzen in einer Gruppe, wenn die Peers dies ebenfalls taten und befürworteten. Dabei handelt es sich nicht um das Erlernen komplexer sozial kompetenter Verhaltensweisen, sondern veranschaulicht lediglich, dass Schülerinnen und

Schüler empfänglich für die Übernahme sozialer Verhaltensweisen in das eigene Verhalten sind.

Lernen am Modell wird von Bandura (1971) als ein vierstufiger Prozess beschrieben:

- Aufmerksamkeitsprozesse
- Gedächtnisprozesse
- Motorische Reproduktionsprozesse
- Motivationsprozesse

Horstmann und Dreisbach (2017) beschreiben den Prozess des Lernens am Modell wie folgt: Damit Lernen am Modell durch Beobachtung stattfinden kann, müssen Lernende zunächst ihre Aufmerksamkeit auf das zu lernende Verhalten und die darauffolgenden Konsequenzen lenken. Ob das beobachtete Verhalten zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls ausgeführt wird, hängt davon ab, ob Lernende sich an das Verhalten erinnern können. Verhaltensweisen können dabei sowohl analog, als Erinnerung an die visuelle Repräsentation eines Bewegungsablaufs, oder symbolisch, z. B. als sprachliche Instruktion, abgespeichert werden. Gerade für komplexe Handlungsmuster gilt eine symbolische Repräsentation als hilfreich (Horstmann & Dreisbach, 2017). Im Anschluss ist die Umsetzung eines Verhaltens von den motorischen Ressourcen des Lernenden abhängig. Abhängig von den Fähigkeiten der Lernenden kann eine Übungsphase notwendig sein, um beobachtetes Verhalten in das eigene Verhaltensrepertoire zu überführen. Ob ein Verhalten auch umgesetzt wird, hängt darüber hinaus von den erwarteten Konsequenzen ab. Erwarten Lernende aufgrund der beobachteten Situation eine verstärkende Konsequenz, wird das beobachtete Verhalten wahrscheinlicher gezeigt (Horstmann & Dreisbach, 2017).

Im Lernen am Modell werden verschiedene Lerneffekte beschrieben: Modellierender Effekt, enthemmender Effekt und hemmender Effekt (Bandura, 1976; Escher & Messner, 2015). Der modellierende Effekt beschreibt dabei, dass durch die Beobachtung eines Modells eine neue Verhaltensweise erlernt wird. Der enthemmende Effekte beschreibt das Phänomen, dass durch die Beobachtung eines Verhaltens, dieses Verhalten, das bereits Teil des Verhaltensrepertoires der Lernenden ist, in zukünftigen Situationen gezeigt wird (Escher & Messner, 2015). Diesem gegenüber steht der hemmende Effekt. Dieser greift, wenn die Beobachtung eines Modells dazu führt, dass bestimmte Verhaltensweisen nachfolgend weniger wahrscheinlich gezeigt werden (Bandura, 1976; Escher & Messner, 2015).

Betrachtet man den theoretischen Rahmen des Lernens am Modell vor dem Ziel, soziale Kompetenzen mithilfe des Kooperativen Lernens zu fördern, so scheint es wahrscheinlich, dass in Abhängigkeit von initial eingebrachten sozialen Kompetenzen verschiedene Lerneffekte greifen. Tabelle 4 zeigt auf, welche Modellierungseffekte im Kooperativen Lernen im Sinne des Peereinflusses greifen könnten. Eine mögliche Annahme ist, dass Schülerinnen und Schüler mit geringen sozialen Kompetenzen viele sozial kompetente Verhaltensweisen nicht kennen und bei ihnen deshalb ein modellierender Lerneffekt greift. Besteht bereits ein Repertoire an sozial kompetenten Verhaltensweisen wirkt Kooperatives Lernen eher als enthemmender Effekt, indem die Kinder beobachten, dass bestimmte Verhaltensweisen besonders hilfreich in der Kooperation sind.

Tabelle 4. *Übersicht über mögliche Wirkmechanismen des Lernens am Modell, die über Kooperatives Lernen ausgelöst werden könnten*

Lerneffekt im Lernen am	
Modell	Wirkung im Kooperativen Lernen
Modellierender Lerneffekt	Im Kooperativen Lernen zeigen einige Kinder Verhaltensweisen, die sie bisher nicht gezeigt haben. Manche Kinder beobachten dadurch neue Verhaltensweisen, die in sozialen Unterrichtssituationen genutzt werden können. Diese neu beobachteten Verhaltensweisen führen zu einer erfolgreichen Bewältigung der Lernsituation. Bei einem regelmäßigen Einsatz Kooperativen Lernens erhalten sie die Chance, das Verhalten auszuprobieren.
Enthemmender Lerneffekt	Verhaltensweisen, die Kindern schon bekannt sind, die sie bisher im Klassensetting nicht gezeigt haben, beobachten sie nun bei anderen Kindern. Damit werden diese Verhaltensweisen entweder durch soziales Feedback in Form erfolgreicher Interaktionen mit Peers oder durch das Feedback der Lehrkraft als salient und erfolgreich hervorgehoben. Dieses Verhalten wird nun wahrscheinlicher in zukünftigen Kooperativen Lerneinheiten gezeigt.
Hemmender Lerneffekt	Verhaltensweisen, die im Kooperativen Lernen nicht erfolgreich sind, werden weniger gezeigt. Möglicherweise beobachten Kinder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler dabei, wie sie von der Lehrkraft oder von Peers für ein ähnliches Verhalten negatives Feedback erhalten.

Anmerkung. Die aufgeführten Effekte des Lernens am Modell entstammen Escher und Messner (2015)

Ausgehend von den dargestellten möglichen Wirkweisen, wie Peers über Kooperatives Lernen auf die individuelle Entwicklung sozialer Kompetenzen Einfluss nehmen können, schließt Beitrag 3 mit der Evaluation dieser Überlegungen an.

4.3 Kooperatives Lernen als Katalysator für die Beeinflussung sozialer Kompetenzen durch die Peers (Beitrag 3)

Hank, C. & Huber, C. (2024). Do peers influence the development of individuals' social skills? The potential of cooperative learning and social learning in elementary schools. *International Journal of Applied Positive Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s41042-024-00151-8>

Beitrag 3 führt die Vorbereitungen aus Beitrag 1 und Beitrag 2 zusammen. Über ein längsschnittliches Interventionsdesign bietet Beitrag 3 eine Näherung an die Frage, inwiefern Peereinfluss verstärkt über Kooperatives Lernen als Instrument bei der Förderung sozialer Kompetenzen eingesetzt werden kann. Die theoretische Fundierung der eingesetzten Intervention wird in Beitrag 2 beschrieben. Der Methodenkoffer (Anhang F), der im SOZIUS-Projekt entwickelt wurde, ist die Grundlage für die Durchführung der Intervention durch die Lehrkräfte und gibt einen praktischen Einblick in die Intervention. Im Folgenden wird Beitrag 3 zusammenfassend dargestellt und abschließend in seiner Relevanz für weitergehende Forschung diskutiert. Mit Beitrag 3 wird die Kernfrage des Dissertationsvorhabens beleuchtet, inwiefern Kooperatives Lernen zu einer Verbesserung der sozialen Kompetenzen beitragen kann. Darüber hinaus wird die Rolle der Peers und ihrer sozialen Kompetenzen berücksichtigt und damit die Peers als Ressource in der Kompetenzentwicklung beleuchtet.

4.3.1 *Theoretische Ausgangslage*

Soziale Kompetenzen spielen eine zentrale Rolle für die psychische Gesundheit (Bornstein et al., 2010) und den schulischen Erfolg (Frogner et al., 2022). Lehrkräfte stehen aus diesem Grund auch durch politische und gesellschaftliche Erwartungen (UNICEF, 2012) vor der Herausforderung, soziale Kompetenzen im Unterricht zu fördern. Obwohl es eine Vielzahl von evaluierten curricularen Förderprogrammen gibt (Mooij et al., 2020), bietet es sich für die Förderung sozialer Kompetenzen an, auf die Peers als Ressource zurückzugreifen (Laursen & Veenstra, 2023). So steigert sich prosoziales Verhalten von Kindern eher in tendenziell prosozialen Klassen (Busching & Krahe, 2020). Kinder lernen Verhaltensweisen von ihren Peers, indem sie diese beobachten (Bandura, 1971). Kooperatives Lernen kann vor diesem Hintergrund eine Möglichkeit darstellen, soziales Verhalten von Schülerinnen und Schülern als Modell sichtbar zu machen, da Kooperatives Lernen soziale Kompetenzen erfordert (Johnson & Johnson, 1994). Außerdem kann diese Unterrichtsmethode Lehrkräfte dabei unterstützen, Peereinfluss zu steuern (Farmer et al., 2011). Das Ziel dieser Studie ist es, zu untersuchen, ob Kooperatives Lernen den Peereinfluss begünstigend beeinflussen kann, indem Lerngelegenheiten geschaffen werden. Für eine differenzierte Evaluation und aufgrund der Notwendigkeit soziale Kompetenzen kontextabhängig zu betrachten (Rose-Krasnor, 1997), soll die Überprüfung der Wirksamkeit des Kooperativen Lernens in der Förderung sozialer Kompetenzen auf Teilkompetenzebene erfolgen.

4.3.2 *Fragestellungen*

Aus den theoretischen Vorüberlegungen ergibt sich die Frage, inwiefern soziale Teilkompetenzen durch die Klassenkomposition sozialer Kompetenzen beeinflusst werden können. Darüber hinaus ergibt sich die Frage, ob die Klassen, die hohe soziale

Kompetenzen mitbringen, im Rahmen des Kooperativen Lernens Kinder mit geringen sozialen Kompetenzen verstärkt bei der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen unterstützen.

Die Hypothesen lauten wie folgt:

Hypothese 1. Je höher die sozialen Teilkompetenzen der Klasse ausfallen, desto eher verbessern sich individuelle soziale Teilkompetenzen.

Hypothese 1.1. Je geringer initiale individuelle soziale Teilkompetenzen ausfallen, desto eher profitieren Schülerinnen und Schüler von höheren sozialen Klassenkompetenzen.

Hypothese 2. Schülerinnen und Schüler profitieren in kooperativen Lernsettings mehr von den sozialen Kompetenzen einer Klasse.

Hypothese 2.1. Schülerinnen und Schüler mit geringen sozialen Ausgangskompetenzen profitieren besonders stark von sozial kompetenten Klassen, wenn kooperative Lernsettings durchgeführt werden.

4.3.3 Methoden

An der Studie nahmen 585 Schülerinnen und Schüler (50 % weiblich; 52 % dritte Jahrgangsstufe, 48 % vierte Jahrgangsstufe) teil. Sie waren 8.66 ($SD = 0.77$) Jahre alt und kamen aus 26 Schulklassen, die wiederum 8 deutschen Grundschulen angehörten. Die Untersuchung wurde im Rahmen des SOZIUS-Projekts durchgeführt. Interventions- und Kontrollklassen waren gleichmäßig verteilt. Zur Beantwortung der ersten Hypothese wurden lediglich die Kontrollklassen herangezogen, für die zweite Hypothese wurden alle Klassen berücksichtigt.

Die Interventionsklassen führten unter Anleitung der Klassenlehrkraft täglich eine Einheit IKL (Kapitel 3.3.2) über den Verlauf von vier Wochen durch. Die Intervention

wurde durch drei Messzeitpunkte (Prä, Post, Follow-Up nach zwei Monaten) begleitet. Diese verliefen für Interventions- und Kontrollklasse parallel.

Zur Erfassung der sozialen Kompetenzen wurde die deutsche Übersetzung (Hank & Huber, 2023) der SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008) verwendet (vgl. Beitrag 1; Kapitel 2.5). Für die Berechnungen wurde die SSIS-RS sowohl für die Ermittlung des individuellen Levels sozialer Teilkompetenzen als auch für die Ermittlung des aggregierten Klassenlevels sozialer Kompetenzen berücksichtigt. Dazu wurden für die einzelnen sozialen Teilkompetenzen Skalenmittelwerte berechnet. Die aggregierten Klassenkompetenzen wurden *z*-standardisiert in das Modell aufgenommen, die individuelle Ausgangskompetenz, sowie die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht am Gruppenmittel zentriert (Enders & Tofighi, 2007) mit in das Modell aufgenommen. Die genestete Datenstruktur wurde über Mehrebenenregressionsmodelle berücksichtigt (Hosoya, Koch & Eid, 2014).

Zur Beantwortung von Hypothese 1 und Hypothese 1.1 wurden längsschnittliche Mehrebenenregressionsmodelle zu den Klassen der Kontrollgruppe durchgeführt. Für Hypothese 1 wurde die Interaktion aus Zeit und Klassenkompetenz in Bezug auf die einzelnen sozialen Teilkompetenzen zum ersten Erhebungszeitpunkt herangezogen. Zur Beantwortung von Hypothese 1.1 ist die Dreifachinteraktion aus Zeit, individueller initialer Teilkompetenz und Klassenkompetenz zum ersten Erhebungszeitpunkt relevant.

Für Hypothese 2 und Hypothese 2.1 wurden Mehrebenenregressionsmodelle berechnet, bei denen der Post-Messzeitpunkt und der Follow-Up-Messzeitpunkt jeweils durch den Prä-Messzeitpunkt der jeweiligen sozialen Teilkompetenzen vorhergesagt wurde. Für Hypothese 2 wurde die Interaktion aus Klassenkompetenz und Gruppenzugehörigkeit (Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppe) betrachtet, für

Hypothese 2.1 die Dreifachinteraktion aus individueller initialer Teilkompetenz, Klassenkompetenz und Gruppenzugehörigkeit.

4.3.4 Ergebnisse

Für Hypothese 1 zeigten sich für den Post-Messzeitpunkt signifikante Interaktionen aus Zeit und Klassenkompetenz für Verantwortungsbewusstsein ($\beta = -0.06$, $p = .020$), Soziale Initiative ($\beta = -0.06$, $p = .019$), und Selbstkontrolle ($\beta = -0.08$, $p = .025$). Für den Follow-up-Messzeitpunkt konnten Effekte für Kooperation ($\beta = -0.08$, $p = .013$), Verantwortungsbewusstsein ($\beta = -0.06$, $p < .001$), soziale Initiative ($\beta = -0.06$, $p = .014$), und Selbstkontrolle ($\beta = -0.10$, $p = .006$) gefunden werden. Diese zeigen eine negative Entwicklung der jeweiligen Teilkompetenzen. Vom Prä-Messzeitpunkt zum Post-Messzeitpunkt zeigten sich damit beispielsweise reduziertere Selbsteinschätzungen für Verantwortungsbewusstsein je höher die initiale Klassenkompetenz in Bezug auf das Verantwortungsbewusstsein ausfiel. Hypothese 1 konnte damit nicht bestätigt werden.

Hypothese 1.1 postuliert, dass Kinder mit geringen Ausgangskompetenzen eher von sozial kompetenten Klassen profitieren. Die entsprechenden Dreifachinteraktionen aus Zeit, initialen jeweiligen Klassenkompetenzen und initialen individuellen Kompetenzen zeigen hier auf, dass Schülerinnen und Schüler mit höheren Ausgangskompetenzen eher von sozial kompetenten Klassen profitieren. Dieser Effekt ergibt sich für den Post-Messzeitpunkt für Kooperation ($\beta = 0.26$; $p < .001$) und für die Follow-Up-Messezeitpunkt für Kommunikation ($\beta = 0.21$; $p < .001$) und Verantwortungsbewusstsein ($\beta = 0.20$; $p < .001$). Damit kann Hypothese 1.1 ebenfalls nicht bestätigt werden, sondern zeigt erwartungswidrige Signifikanzen auf.

Hypothese 2 überprüft, ob IKL dazu beiträgt, dass Klassenkompetenzen zu einer Steigerung sozialer Teilkompetenzen führen können. Dazu wurden zunächst die

Interaktionseffekte aus Gruppenzugehörigkeit und Klassenkompetenz herangezogen. Für den Post-Messzeitpunkt findet sich ein positiver Interaktionseffekt für Kooperation ($\beta = 0.74$; $p < .001$), für den Follow-Up-Messzeitpunkt für Kommunikation ($\beta = 0.81$; $p < .001$) und für Verantwortungsbewusstsein ($\beta = 0.86$; $p < .001$).

Hypothese 2.1 postuliert, dass Kinder mit geringen Ausgangskompetenzen zusätzlich profitieren. Sie kann für den Post-Messzeitpunkt für Kooperation ($\beta = -0.30$; $p < .001$) und für den Follow-Up-Messzeitpunkt für Kommunikation ($\beta = -0.32$; $p < .001$) und Verantwortungsbewusstsein ($\beta = -0.32$; $p < .001$) bestätigt werden. Zum besseren Verständnis der Dreifachinteraktion zeigt Abbildung 6 den Zusammenhang zwischen Ausgangskompetenz zum Prä-Messzeitpunkt und Post-Messzeitpunkt für die Teilkompetenz Kooperation.

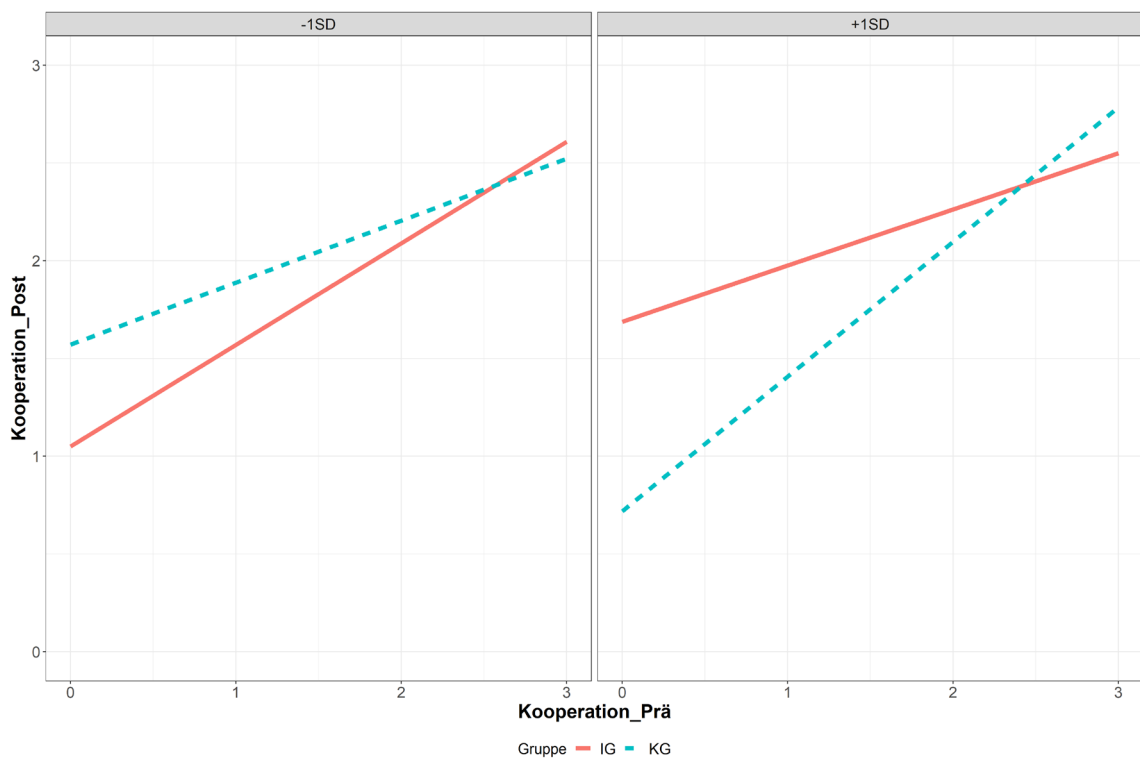


Abbildung 6. Geschätzter Zusammenhang zwischen Prä- und Post-Messzeitpunkt für die soziale Teilkompetenz Kooperation differenziert nach Interventionsgruppe und Kontrollgruppe für den Fall einer Klassenkompetenz -1 SD vs. +1 SD

Die Graphik basiert auf der Schätzung des Zusammenhangs unter der Annahme, dass die Klassenkompetenz für Kooperation eine Standardabweichung unter dem Mittelwert liegt und kontrastiert dies gegen den Fall, dass die Klassenkompetenz eine Standardabweichung über dem Mittelwert liegt. Dabei handelt es sich um eine Modellschätzung, die abbilden soll, wie die Dreifachinteraktionen zu interpretieren sind. Auf der x-Achse ist die selbst eingeschätzte Kooperation zum Prä-Messzeitpunkt abgebildet, auf der y-Achse die selbst eingeschätzte Kooperation zum Post-Messzeitpunkt. Am jeweiligen Nullpunkt der x-Achse lässt sich sehen, dass Kinder mit sehr geringer Kooperationsfähigkeit im Verlauf der Zeit ihre Kooperation grundsätzlich höher einschätzen. Außerdem zeigt Abbildung 6 auf, dass es für die Kinder mit geringen Ausgangskompetenzen entscheidend ist, ob sie sich in der Interventions- oder Kontrollgruppe befinden und wie hoch die Klassenkompetenzen ausfallen. Es wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler in sozial hochkompetenten Klassen eher von einem Kompetenzzuwachs berichten, wenn sie verstärkt kooperativ unterrichtet werden. In schwach kompetenten Klassen scheinen die Effekte jedoch gegenteilig zu verlaufen. Detaillierte Ergebnisse und weitere Abbildungen finden sich in Anhang C.

4.3.5 Diskussion

Für Hypothese 1 und Hypothese 1.1 konnte gezeigt werden, dass die Kompetenzen der Klassengemeinschaft als Peers Einfluss auf die individuelle Entwicklung sozialer Kompetenzen nehmen. Allerdings konnten Schülerinnen und Schüler mit höheren Kompetenzen eher von den Kompetenzen der Peers profitieren. In den Interventionsklassen, die gleichzeitig höhere soziale Kompetenzen aufweisen, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit geringen sozialen Kompetenzen mehr von den sozialen Kompetenzen der Peers profitieren konnten als in der Kontrollbedingung. Die

Peers können mit hohen sozialen Kompetenzen die Entwicklung weniger sozial kompetenter Schülerinnen und Schüler beeinflussen, wenn sie die Gelegenheit erhalten, ihre Kompetenzen zeigen zu können. Das Kooperative Lernen scheint damit einen geeigneten Raum für Lernen am Modell beim Erwerb sozialer Kompetenzen darzustellen.

Die Ergebnisse der Hypothese 1.1 legen nahe, dass sozial kompetentes Verhalten für Kinder mit geringen sozialen Kompetenzen möglicherweise ein zu komplexes Beobachtungsziel darstellt, wenn es nicht zusätzlich durch ein Angebot wie Kooperatives Lernen ergänzt wird. Wahrscheinlich greifen für Kinder mit hohen sozialen Kompetenzen und mit geringen sozialen Kompetenzen verschiedene Wirkmechanismen des Lernens am Modell (Tabelle 4). Während für Kinder mit hohen sozialen Kompetenzen ein enthemmender Lerneffekt greift, wirkt für Kinder mit geringen sozialen Kompetenzen ein modellierender Effekt. Die vierwöchige Beobachtungszeit ist möglicherweise zu kurz, um soziale Kompetenzen ohne zusätzliche Unterstützung zur Beobachtung in das eigene aktive Verhaltensrepertoire zu übernehmen. Busching und Krahe (2020) konnten im schulischen Kontext Effekte nach zwei Jahren abbilden, sodass ein längeres Erhebungsintervall möglicherweise andere Effekte aufgezeigt hätte.

Für Hypothese 2 und Hypothese 2.2 zeigen sich erwartungskonforme Effekte. Die kleinschrittigen Interaktionsformate scheinen die Übernahme sozial kompetenter Verhaltensweisen zu erleichtern, sodass auch modellierende Lerneffekte greifen können. Damit schließen die Ergebnisse an den Befund von van Ryzin et al. (2020) an, die positive Effekte von Kooperativem Lernen auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens finden konnten und ergänzen deren Ergebnisse dahingehend, dass im Kooperativen Lernen Effekte des Peereinflusses verstärkt werden. Einschränkend muss betont werden, dass die ausschließliche Berücksichtigung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls Effekte verzerrt. Auch weil hier Deckeneffekte vorzuliegen scheinen, sind

die Effekte für Schülerinnen und Schüler, die sich bereits initial sehr positiv einschätzen, nur vorsichtig zu interpretieren. Die Bewertung der sozialen Kompetenzen durch eine Lehrkraft könnte hier eine gewinnbringende Ergänzung sein.

4.4 Zwischenfazit zu Beitrag 3

Beitrag 3 zeigt zunächst auf, dass Kooperatives Lernen schon bei einer vierwöchigen Implementation unter bestimmten Voraussetzungen die Entwicklung sozialer Kompetenzen positiv beeinflusst. Wenn die Peers ein Angebot an sozialen Kompetenzen in das Klassensetting einbringen können und damit zu positiven Modellen werden, dann bietet Kooperatives Lernen einen Rahmen, in dem soziale Kompetenzen in Teilen ausgebaut und gefestigt werden können. Insbesondere für die Teilkompetenzen Kommunikation, Kooperation und Verantwortungsbewusstsein zeigen sich günstige Effekte für Schülerinnen und Schüler mit geringen Ausgangskompetenzen. In diesem Ergebnismuster spiegelt sich der Mechanismus des Lernens am Modell wider (Bandura, 1971), der betont, dass zu erlernendes Verhalten beobachtbar sein muss. Im Kooperativen Lernen ist nicht zu erwarten, dass alle Teilkompetenzen, die über die SSIS-RS (Hank & Huber, 2023) erfasst werden, im Kooperativen Lernen beobachtbar sind. Effekte auf allen Teilkompetenzen sind dementsprechend nicht zu erwarten. Dahingehend zeigt sich das Ergebnismuster, das lediglich Effekte für die Teilkompetenzen Kommunikation, Kooperation und Verantwortungsbewusstsein aufweist, erwartungskonform.

Einschränkend ergibt sich aus Beitrag 3 die Frage, ob eine Veränderung der selbst eingeschätzten sozialen Kompetenzen durch andere Mechanismen als das Kooperative Lernen verursacht wurde. Es ist beispielsweise denkbar, dass die mit der Intervention einhergehende Sitzordnungsveränderung ausreicht, um andere Modelle für ein Lernen am Modell zu präsentieren. Zur Untersuchung, ob der Peereinfluss bereits im Rahmen einer

Sitzordnungsveränderung wirkt, wurde das Studierendenprojekt KANSAS³ durchgeführt. Für 202 Schülerinnen und Schüler aus 14 Klassen (7 Interventionsklassen und 7 Kontrollklassen) wurde im KANSAS-Projekt überprüft, ob eine zufällige Veränderung der Sitzordnung dazu führt, dass sich individuelle soziale Kompetenzen innerhalb einer neuen Sitzpartnerschaft aneinander angleichen. Dabei ist grundsätzlich denkbar, dass sich die sozialen Kompetenzen auf Individualebene verbessern aber auch verschlechtern. Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse einer Mehrebenenregressionsanalyse, bei der die Stichprobe in folgenden Nestungsebenen berücksichtigt wurde: Messzeitpunkte (L1) in Dyaden (L2) in Kindern (L3). Die Einschätzung der sozialen Kompetenzen erfolgte dabei von Seiten der Schülerinnen und Schüler über die SSIS-RS und von Seiten der Lehrkraft über Indikatoritems zu den einzelnen Subskalen der SSIS-RS (z. B. „Wie schätzen Sie die Kommunikationsfähigkeit des Kindes ein?“).

Die Analysen zeigen, dass innerhalb der Dyaden, in denen eine neue Sitzpartnerschaft entstanden ist, keine größere Angleichung sozialer Kompetenzen zu verzeichnen ist als innerhalb der Dyaden, für die keine neue Sitzpartnerschaft besteht. Diese Ergebnisse wurden für einen Posterbeitrag bei der Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung weiter ausgearbeitet (Hank, Nicolay & Huber; 2023, März). Das entsprechende Poster findet sich in Anhang G.

³ Vollständiger Projektname: *Kontakt Akzeptanz Sitzpartnerschaft*; Lehrstuhlprojekt; weitere Informationen zu dem Projekt erhältlich unter <https://rwes.uni-wuppertal.de/de/forschungsprojekte/aktuelle-forschungsprojekte/kansas/> (zuletzt abgerufen: 21.06.2023)

Tabelle 5. Mehrebenenregressionsanalysen zum Einfluss der Sitzordnungsveränderung auf die Angleichung sozialer Kompetenzen innerhalb neuer Sitzpartnerschaften

Prädiktoren	SK_SuS_Diff		SK_LK_Diff	
	B	CI	β	CI
(Intercept)	.52**	0.43 - .61	0.91**	0.74 – 1.07
MZP [2]	-0.05	-0.15 – 0.06	-0.02	-0.13 – 0.10
nSNB [nein]	-0.09	-0.18 – 0.00	-0.05	-0.21 – 0.10
MZP [2] * nSNB [nein]	0.08	-0.02 – 0.19	0.06	-0.06 – 0.17
<i>Zufallseffekte</i>				
σ^2		0.05		0.08
$T_{00\text{ Klasse}} / T_{00\text{ Dyade}} / T_{00\text{ ID}} / T_{00\text{ Other}}$		- / 0.02 / 0.02 / 0.02		- / 0.19 / 0.10 / 0.06
ICC		0.54		0.81
$N_{\text{Klasse}} / N_{\text{Dyade}} / N_{\text{ID}} / N_{\text{Other}}$		- / 1353 / 162 / 162		- / 1383 / 159 / 159
Observations		2231		2731
Marginal R^2 / Conditional R^2		0.003 / 0.541		0.001 / 0.806

Anmerkungen. nSNB = neue Sitzpartnerschaft; SK_SuS_Diff = Differenz sozialer Kompetenzen (SSIS RS) aus Sicht der SuS auf Dyadenebene; SK_LK_Diff = Differenz sozialer Kompetenzen (SSIS RS) aus Sicht der LK auf Dyadenebene; ** = $p < .001$

Für die Fragestellung aus Beitrag 3 bedeutet dies, dass Kooperatives Lernen über die Veränderung der Sitzordnung hinaus eine Möglichkeit darzustellen scheint, den Peereinfluss als Lehrkraft gewinnbringend für die Förderung sozialer Kompetenzen einzusetzen. Lehrkräfte können über strukturierende Elemente des IKL aktiv den Peereinfluss steuern (Farmer et al., 2011). Auch in den Ergebnissen von Beitrag 3 zeigte sich, dass das Verhalten der Peers im Klassenkontext die individuelle Entwicklung beeinflusst (Müller & Zurbriggen, 2016). Kooperatives Lernen zeigt sich in Beitrag 3 als wirksames Instrument. Hypothesenkonform (Hypothese 2.1) zeigt sich ein fördernder Effekt auf soziale Kompetenzen insbesondere für die Kinder, die geringe soziale Kompetenzen aufweisen und Kooperatives Lernen in sozial kompetenteren Klassen

durchführen. Auch auf der isolierten Ebene des Peereinflusses (Hypothese 1 und Hypothese 1.1), in der lediglich die Kontrollklassen berücksichtigt wurden, zeichnen sich Effekte ab. Hier scheinen Kinder mit höheren sozialen Kompetenzen mehr von ihren Peers zu profitieren. Modellierende Effekte des Lernens am Modell benötigen möglicherweise eine höhere Dosis modellierten Verhaltens und einen längeren Zeitraum, um dieses anschließend zu übernehmen, insbesondere dann, wenn keine unterstützenden Elemente wie das Kooperative Lernen zur Verfügung stehen. Betrachtet man die verschiedenen Lerneffekte des Lernens am Modell (Kapitel 4.2), so könnte es sein, dass nach vier Wochen lediglich enthemmende Effekte ausgelöst wurden.

Die Ergebnisse deuten an, dass Schülerinnen und Schüler mit geringen Ausgangskompetenzen noch nicht von den höheren Kompetenzen der Peers profitieren konnten. Unter Einsatz des Kooperativen Lernens lassen sich jedoch Effekte verzeichnen. Unter der Annahme, dass dieser Prozess durch das Lernen am Modell (Bandura, 1971) vermittelt wird, liegt die Vermutung nahe, dass das Kooperative Lernen den Lerninhalt ausreichend an Komplexität reduziert. Der strukturierende Rahmen von IKL gestaltet die Interaktionssituationen bewältigbar. Die Beobachtungsinhalte sozialer Kompetenzen werden durch strukturierende Arbeitsaufträge möglicherweise homogener und damit salienter. Im Sinne des Lernens am Modell ist der Inhalt nun auch tatsächlich beobachtbar. Im Sinne der Theorie sozialer Vergleichsprozesse (Festinger, 1954) unterstützt der Konformitätsdruck, der sich aus dem überwiegend homogenen und sozialen Verhalten ergibt, die Lernmotivation. Für eine inklusive Beschulung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung könnte IKL gewinnbringend eingesetzt werden. Durch die Strukturierung, die im Kooperativen Lernen vorgegeben wird, wird das Potential der Peers auch für Kinder mit geringen Ausgangskompetenzen sichtbar und salient.

Dennoch ist es denkbar, dass Kinder mit geringen Ausgangskompetenzen Unterstützung dabei benötigen, komplexe soziale Verhaltensweisen symbolisch zu kodieren, um sie wieder abrufen zu können (Horstmann & Dreisbach, 2017). Für eine Reduktion der Kooperationskomplexität im Kooperativen Lernen spricht auch, dass Kinder mit der Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung davon profitieren, wenn Kooperatives Lernen durch soziale Interaktionsregeln gestützt wird (Kuester & Zentall, 2012). Insbesondere Kinder, die eine zurückgezogene Position in der Klassengemeinschaft einnehmen, scheinen davon zu profitieren, wenn zusätzlich zu Kooperativen Lerneinheiten ein soziales Kompetenztraining angeboten wird (Mesch, Lew, Johnson & Johnson, 1986).

Die Befunde aus Beitrag 3 sind auch dahingehend als vielversprechend zu interpretieren, als dass bei einem langfristigen Einsatz Kooperativen Lernens potentielle Modelle zunehmend höhere soziale Kompetenzen aufweisen und wiederum Kooperation und Interaktion noch gewinnbringender gestalten können. Abbildung 7 stellt dar, dass die Rückkopplung auf initiale soziale Kompetenzen ein wichtiger Faktor ist, der bei der weiteren Forschung im Kontext sozialer Kompetenzförderung mithilfe Kooperativen Lernens als Verstärker von Peereinfluss mitgedacht werden sollte. Schlussendlich ist durch die Erhöhung sozialer Kompetenzen auch eine zusätzliche Steigerung akademischer Kompetenzen zu erwarten (Jurkowski, 2011; Jurkowski & Hänze, 2015).

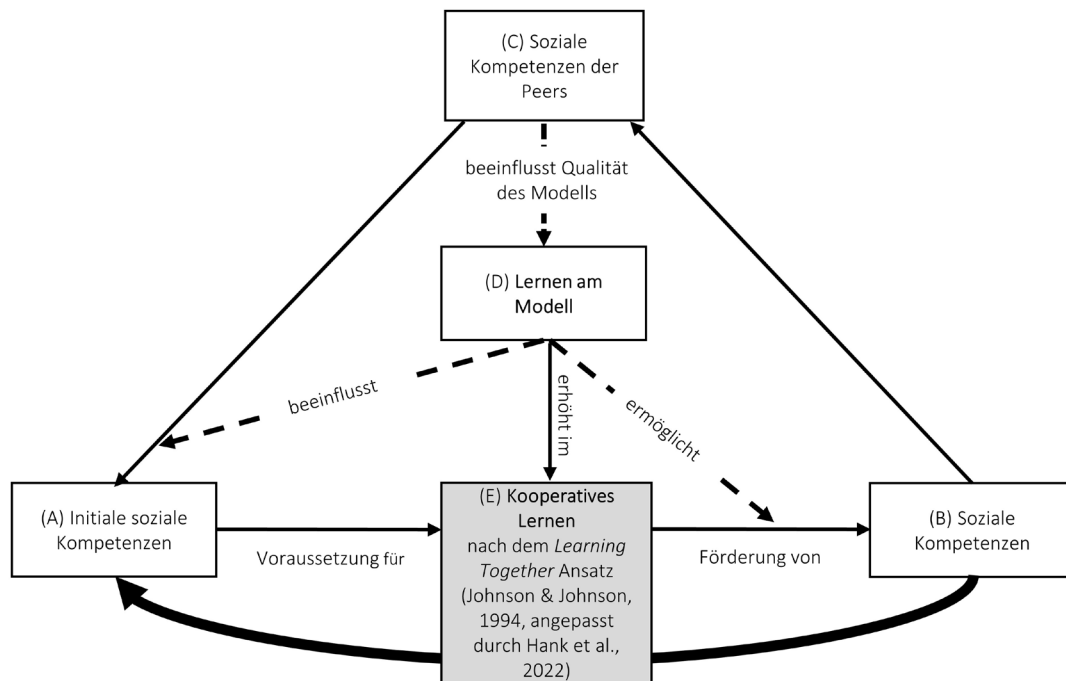


Abbildung 7. Erweiterter Wirkmechanismus (vgl. Abbildung 1) zur Berücksichtigung der veränderten sozialen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe eines regelmäßigen Kooperativen Lernens in das Lernsetting einbringen

Darüber hinaus sollte diskutiert werden, ob die Sensitivität für Peereinfluss eine soziale Teilkompetenz darstellen kann. Die neurologische Forschung findet Evidenz für eine Verbindung zwischen Peeraanpassung und Perspektivübernahme (Stallen, Smidts & Sanfey, 2013) sowie zur Sensitivität für soziale Informationen (McCormick, Perino & Telzer, 2018). Wenn soziale Kompetenzen als Voraussetzung für die erfolgreiche Gestaltung sozialer Beziehungen betrachtet werden (Kapitel 2.2) und für Peereinfluss dasselbe gilt (Kapitel 4.1), erscheint es zielführend, zukünftige Forschung um die Sensibilität für Peereinfluss als soziale Teilkompetenz zu erweitern.

5 Soziale Kompetenzen und soziale Integration

Aus Beitrag 3 kann geschlussfolgert werden, dass der Peereinfluss für die Förderung sozialer Kompetenzen durch Kooperatives Lernen verstärkt und gesteuert werden kann. Damit bietet sich für Lehrkräfte eine praktikable, wirksame und machbare Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu fördern (Kapitel 3). Kapitel 2.2 zeigt auf, dass soziale Kompetenzen für verschiedene Lebensbereiche relevant sind. Es erscheint naheliegend, mit der Förderung sozialer Kompetenzen beispielsweise einer Verbesserung der schulischen Leistungen (Frogner et al., 2022), eine Steigerung beruflichen Erfolgs (Jansen et al., 2012) oder eine erfolgreiche soziale Integration anzustreben (Asher et al., 1982; Jones et al., 1982). In einem nächsten Schritt soll in dieser Arbeit die erfolgreiche soziale Integration als sekundäres Ziel bei der Förderung sozialer Kompetenzen hervorgehoben werden. Huber (2019) und Koller und Stoddart (2021) stellen die Förderung sozialer Kompetenzen als einen Ansatz, soziale Integration für Schülerinnen und Schüler zu steigern, heraus. Daraus ergibt sich im Rahmen dieser Arbeit weiterführend die Frage, inwiefern durch die Förderung sozialer Kompetenzen sekundäre Effekte beispielsweise auf die soziale Integration zu erwarten sind. Für IKL konnte gezeigt werden, dass die soziale Integration durch den Einsatz dieser Unterrichtsmethode verbessert werden kann (Hank et al., 2023). Ungeklärt ist jedoch, welche spezifischen sozialen Teilkompetenzen besonders gefördert werden müssten, um das sekundäre Förderziel zu erreichen und ob diese Teilkompetenzen innerhalb des Förderpotentials von IKL liegen.

Soziale Kompetenzen sollen für diese Fragestellung auf Ebene der Teilkompetenzen berücksichtigt werden, um den belegten Zusammenhang von sozialen Kompetenzen und sozialer Integration (z. B. Frostad & Pijl, 2007; Nyberg, Henricsson & Rydell, 2008) differenziert zu betrachten. Eine differenzierte Betrachtung lässt zum einen

eine Verbindung zu den Fördererfolgen im Kooperativen Lernen (Beitrag 3) und zum anderen eine Förderempfehlung für soziale Kompetenzen vor dem Metaziel der sozialen Integrationsförderung zu.

Im Folgenden wird zunächst der Begriff der sozialen Integration für diese Arbeit definiert und soziale Kompetenzen in Bezug zu sozialer Integration gesetzt. Anschließend wird explizit das *social-skills-deficit-model* (SSD-Modell; Asher et al., 1982) fokussiert und soziale Kompetenzen auf Teilkompetenzebene beispielhaft in Bezug zu verschiedenen Operationalisierungen sozialer Integration gesetzt (Kapitel 5.2). Daraus ergibt sich für die Förderung sozialer Kompetenzen die Notwendigkeit des Beitrags 4 (Kapitel 5.3, Anhang D). Hier werden soziale Kompetenzen auf Teilkompetenzebene in Zusammenhang mit sozialer Integration gesetzt, um einen Überblick darüber zu erhalten, welche sozialen Teilkompetenzen besonders gefördert werden müssen, um eine Verbesserung der sozialen Integration zu erreichen.

5.1 Soziale Integration

Soziale Integration bezeichnet den Zustand der Eingebundenheit und Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. Integriert zu sein stellt ein psychologisches Grundbedürfnis dar (Ryan & Deci, 2001). Soziale Integration ist ein mehrdimensionales Konstrukt. Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) fassen in einem Literaturreview die verschiedenen Definitionen und Dimensionen sozialer Integration zusammen. Sie weisen darauf hin, dass die Begriffe soziale Inklusion, soziale Integration und soziale Partizipation weitgehend synonym einsetzbar sind. Außerdem definieren sie vier Dimensionen sozialer Integration: das Vorhandensein von Freundschaften, die Interaktion mit Gleichaltrigen, Akzeptanz durch Gleichaltrige und die subjektive Wahrnehmung der eigenen sozialen Integration.

Zahlreiche Studien zeigen, dass soziale Ausgrenzung, als Gegenstück zur sozialen Integration, mit psychischen Beeinträchtigungen wie generalisierten Angststörungen und Depressionen, aber auch mit schwachen Schulleistungen einhergeht (Newcomb et al., 1993; Wentzel, Jablansky & Scalise, 2021). Sozial ausgegrenzt zu werden, behindert die Entwicklung exekutiver Funktionen (Calero, Gomez Perez & Sierra, 2017) sowie die sozial-kognitive Informationsverarbeitung (Syrjämäki & Hietanen, 2019).

Liegen geringe soziale Kompetenzen vor, besteht ein erhöhtes Risiko für soziale Ausgrenzung (Asher et al., 1982; Jones et al., 1982; Segrin et al., 2016). Es konnte metaanalytisch gezeigt werden, dass sozialer Ausschluss wiederum zu einer Erhöhung aggressiver und Verringerung prosozialer Verhaltensweisen führt (Quarmley et al., 2022). Diese Befunde widersprechen der Theorie, dass Personen, die soziale Ausgrenzung erfahren, sich prosozialer verhalten, um Anschluss an ein soziales Netzwerk zu erhalten (Quarmley et al., 2022). Daraus ergibt sich ein für den weiteren Verlauf ungünstiger reziproker Prozess. Soziale Kompetenzen stellen eine Voraussetzung für den Beziehungsaufbau dar. Liegen nicht ausreichend soziale Kompetenzen für erfolgreiche Interaktionserfahrungen vor, kommt es eher zur sozialen Ausgrenzung des Individuums mit geringen sozialen Kompetenzen. Folglich zeigt das Individuum weniger prosoziales Verhalten und hat mehr Schwierigkeiten, Interaktionen, Beziehungsaufbau oder gar die Aufrechterhaltung von Freundschaften zu bewältigen. Diese Reziprozität gilt es zu durchbrechen.

Der Schutzraum Schule kann als Vermittler von Ausgrenzung und Integration agieren (Razer, Friedman & Warshofsky, 2013). Versucht man soziale Integration in der Schule zu fördern, so bieten sich verschiedene Ansätze an. Huber (2019) benennt in einem Rahmenmodell zur schulischen Förderung sozialer Integration die soziale Kompetenzförderung, die Verbesserung von Kontakten innerhalb der Klasse und das

Feedback der Lehrkraft ausgegrenzten Kindern gegenüber als zielführende Bestandteile. Die Förderung sozialer Integration über die Verbesserung und Steigerung von Kontakten (Hank et al., 2023; Rohrer, Keller & Elwert, 2021) und über das Feedback der Lehrkraft (Nicolay & Huber, 2021; Spilles, Huber & Nicolay, 2023) scheinen vielversprechend zu sein. Von sozialen Kompetenztrainings scheinen Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen bisher nur unzureichend in Bezug auf die Förderung sozialer Integration zu profitieren (Garrote et al., 2017).

Der Kontext Schule scheint sich besonders für die Förderung sozialer Integration, auch über soziale Kompetenztrainings, anzubieten (Garrote et al., 2017; Hank et al., 2023). Gleichwohl benötigen Lehrkräfte für das Metaziel der Integrationsförderung bei der Förderung sozialer Kompetenzen einen ökonomischen und klar definierten Rahmen, der erfolgreiche Resultate wahrscheinlicher macht. Kinder mit Verhaltensproblemen sind besonders von sozialer Ausgrenzung betroffen (Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014; Schwab, 2016; Spilles, Huber, Hennemann, König & Grosche, 2023). Frostad und Pijl (2007) konnten für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf signifikante Zusammenhänge von Empathie, nicht jedoch von Kooperationsfähigkeit, und der Akzeptanz durch Peers finden. Diese diskrepanten Befunde verdeutlichen den Mehrwert davon, das Themenfeld der sozialen Kompetenzen im Kontext sozialer Integration auf Teilkompetenzebene differenziert zu betrachten.

5.2 Soziale Integration und spezifische soziale Kompetenzen

Das SSD-Modell (Asher et al., 1982) postuliert, dass ein Mangel an sozialen Kompetenzen dazu führen kann, dass soziale Beziehungen nicht erfolgreich aufgebaut werden können. Eine Förderung sozialer Kompetenzen beispielsweise über Coaching oder manualisierte Förderprogramme könnte dazu führen, dass ausgegrenzte

Schülerinnen und Schüler Anschluss an die Schul- und Klassengemeinschaft finden (Asher & Hymel, 1986). Dabei kann zwischen Initiations-, Aufrechterhaltungs- und Konfliktlösungskompetenzen unterschieden werden (Asher et al., 1982). Bis dato ist ungeklärt, ob Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Kompetenzen keinen sozialen Anschluss finden, über einen allgemeinen Mangel sozialer Kompetenzen hinaus ein ungünstiges Verhältnis in der Ausprägung verschiedener Teilkompetenzen aufweisen. So wäre beispielsweise denkbar, dass Kinder, die besonders durchsetzungsstark sind, aber wenig Empathie zeigen, besonders aus einer Gruppe ausgrenzt werden, obwohl sie insgesamt durchschnittliche soziale Kompetenzen aufweisen. Soziale Kompetenzen sollten daher nicht losgelöst von Kontext und Zusammensetzung betrachtet werden (Kapitel 2.1; Berg et al., 2017; Rose-Krasnor, 1997).

Überblicksarbeiten zu sozialen Kompetenztrainings nutzen den Begriff der emotional-sozialen Kompetenzen zusammenfassend, um Studienergebnisse zu verschiedenen Zielkompetenzen zu inkludieren (z. B. Casale et al., 2014; Mooij et al., 2020). Soziale Kompetenztrainings weisen in Bezug auf die geförderte Zielkompetenz mittlere Effektstärken von $0.2 \leq d \leq 0.6$ auf (Beelmann, 2017). Insbesondere Kinder mit einem Förderbedarf können aber nicht ausreichend von sozialen Kompetenztrainings profitieren, um von der Klasse besser akzeptiert zu werden (Garrote et al., 2017).

Bei der Betrachtung von Studien, die soziale Kompetenzen in Beziehung zu Freundschaften, sozialer Ausgrenzung oder sozialer Integration setzen, zeigt sich, dass sowohl soziale Integration über verschiedene Methoden erhoben wurde, als auch verschiedene soziale Teilkompetenzen fokussiert wurden. Newcomb et al. (1993) stellen metaanalytisch verschiedene soziale Kompetenzen in Bezug zum soziometrischen Status (Coie & Dodge, 1988). Dabei nehmen sie unter anderem Interaktionskompetenzen, Kommunikation, Kompromissbereitschaft, positive soziale Interaktion und die Fähigkeit

zur Aufrechterhaltung einer Freundschaft mit auf (Newcomb et al., 1993). Diese Ergebnisse werden jedoch ausschließlich in Bezug zur soziometrischen Methode (Moreno, 1974) gesetzt. Neben der soziometrischen Erfassung gibt es die Möglichkeit, die soziale Integration über Fragebögen im Selbst- und Fremdbbericht, aber auch über Verhaltensbeobachtungen und Interviews zu erfassen (Spilles & Nicolay, 2022).

Ziel von Beitrag 4 ist es, den Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und sozialer Integration ausdifferenzieren. Bis dato betrachten Studien für den schulischen Kontext soziale Kompetenzen für diesen Zusammenhang unspezifisch als Konglomerat (Frostad & Pijl, 2007) oder inkludieren lediglich einzelne Teilkompetenzen, wie das prosoziale Verhalten. Zur Bewertung der sozialen Integration werden in Beitrag 4 alle Akteurinnen und Akteure berücksichtigt, die Teil sozialer Interaktion im Klassenzimmer sind: Lehrkräfte, Peers und die jeweiligen Schülerinnen und Schüler selbst. Die sozialen Teilkompetenzen werden dabei aus Selbstperspektive berücksichtigt.

5.3 Eine differenzierte Betrachtung der Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration (Beitrag 4)

Hank, C., Kluge, J., Huber, C., Nicolay, P., Spilles, M., Krull, J. (eingereicht). Die Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration in der Primarstufe. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*

Im Folgenden wird Beitrag 4 (Hank et al., eingereicht) zusammengefasst. Er beleuchtet soziale Kompetenzen im Kontext sozialer Integration. Der Mehrwert des Beitrags liegt in der differenzierten Betrachtung sozialer Kompetenzen und der multiperspektivischen Erfassung sozialer Integration.

5.3.1 Theoretische Ausgangslage

Die soziale Integration in eine Gruppe stellt ein psychologisches Grundbedürfnis dar (Ryan & Deci, 2001). Sie ist darüber hinaus eine fundamentale Voraussetzung für die Entwicklung emotional-sozialer Kompetenzen (Koster et al., 2009). Bei der Förderung sozialer Integration werden verschiedene Wirkmechanismen diskutiert (Garrote et al., 2017; Huber, 2019). Einer der angenommenen Wirkmechanismen fußt auf dem *social-skills-deficit-model* (Asher et al., 1982). Ohne soziale Kompetenzen können demnach Kontakte nicht aufgebaut, Beziehungen nicht aufrechterhalten und aufkommende Konflikte nicht gelöst werden (Asher et al., 1982). Ein Mangel an sozialen Kompetenzen führt zu Einsamkeit (Jones et al., 1982). Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit als Trait führt bei experimentell induzierter sozialer Ausgrenzung zu stärker erhöhten Cortisolspiegeln (Beekman, Stock & Marcus, 2016). Insbesondere für Kinder mit Verhaltensproblemen scheinen soziale Kompetenzen eine wichtige Rolle für die Akzeptanz durch die Klassengemeinschaft zu spielen (Frostad & Pijl, 2007).

Auch wenn für die Förderung sozialer Kompetenzen durch soziale Kompetenztrainings mittlere Effektstärken berichtet werden (Beelmann, 2017), bleiben belastbare Befunde, die die Förderung sozialer Integration durch soziale Kompetenztrainings nachweisen, aus (Garrote et al., 2017; Zaragoza, Vaughn, McIntosh, Webster & Foschi, 1991). Rose-Krasnor (1997) gibt in einem theoretischen Review zu bedenken, dass soziale Kompetenzen nicht notwendigerweise als Konglomerat verstanden werden können, sondern kontextspezifisch und auf Ebene der Balance zwischen den Teilkompetenzen betrachtet werden sollten.

5.3.2 Fragestellungen

Aus den theoretischen Vorüberlegungen ergibt sich zum einen die Frage, ob verschiedene Profile sozialer Teilkompetenzen bestehen und diese mit sozialer Integration assoziiert sind. Zum anderen stellt sich die Frage, welche der sozialen Teilkompetenzen, über die anderen Teilkompetenzen hinaus, besonders mit sozialer Integration assoziiert ist. Beitrag 4 nähert sich diesen Fragen explorativ und stellt folgende Forschungsfragen:

Fragestellung 1: Zeigen sich verschiedene Profile für die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern?

Fragestellung 2: Gibt es Unterschiede in der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen sozialen Kompetenzprofilen?

Fragestellung 3: Wie hängen die sozialen Kompetenzen auf Ebene ihrer Teilkompetenzen mit den verschiedenen Perspektiven sozialer Integration zusammen?

5.3.3 Methode

$N = 876$ Schülerinnen und Schüler (48 % weiblich; 51 % dritte Jahrgangsstufe, 49% vierte Jahrgangsstufe) aus 44 Schulklassen (durchschnittlich 22.76 Kinder pro Klasse) in 15 Grundschulen wurden befragt. Das Durchschnittsalter betrug 9.2 Jahre ($SD = 0.9$). Es handelt sich um querschnittliche Daten des ersten Messzeitpunktes des längsschnittlichen AUDIO-Projekts.

Zur Erfassung der sozialen Kompetenzen wurde die deutsche Übersetzung (Hank & Huber, 2023) der SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008) eingesetzt (Beitrag 1, Kapitel 2.5). Die soziale Integration wurde aus Sicht der Peers über die soziometrische Methode (Moreno, 1974), aus subjektiver Sicht über die Skala *Soziale Inklusion* des *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ; Zurbriggen & Venetz, 2016) und aus Sicht

der Lehrkraft über eine Indikatorvariable („Wie schätzen Sie die soziale Integration des jeweiligen Kindes in den Klassenverband ein?“) mit fünfstufiger Likertskala (0 = *sehr gering* bis 4 = *sehr hoch*) erfasst.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden latente Profilanalysen durchgeführt (Bauer, 2022; Weller, Bowen & Faubert, 2020). Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden Welch-Varianzanalysen berechnet. Die dritte Fragestellung wurde mithilfe von Random-Intercept-Mehrebenenregressionsmodellen untersucht, um die genestete Datenstruktur zu berücksichtigen (Hosoya et al., 2014). Die sozialen Teilkompetenzen wurden am Klassenmittelwert zentriert (Enders & Tofighi, 2007) und als unabhängige Variablen mit in das Modell aufgenommen. Als Maß der Multikollinearität weisen die Varianzinflationsfaktoren (VIF) von $1.87 < VIF < 3.18$ akzeptable Maße auf (VIF < 10; O'Brien, 2007) und sprechen für eine gemeinsame Aufnahme der sozialen Teilkompetenzen in die Modelle.

5.3.4 Ergebnisse

Anhand der Kennwerte AIC, BIC und BLRT, aber auch unter Berücksichtigung der Entropie ergibt sich nach den Kriterien, die Bauer (2022) und Weller et al. (2020) aufstellen, dass eine Aufteilung in vier Profile am besten zu den Daten passt (Fragestellung 1; Abbildung 8).

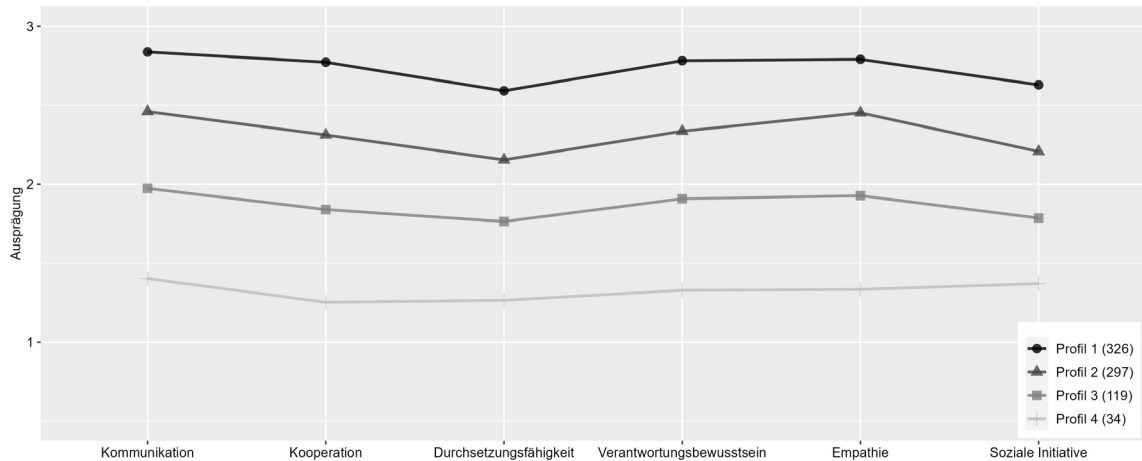


Abbildung 8. Profile sozialer Teilkompetenzen erfasst über die Facetten der SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008; Hank & Huber, 2023)

Aufgrund der parallelen Profillinien lassen sich die einzelnen Profile als Niveaustufen interpretieren (Bauer, 2022). Die einzelnen Niveaustufen sind wiederum mit dem Ausmaß sozialer Integration aus allen drei Perspektiven assoziiert (Fragestellung 2). Je höher die Profillinie verläuft, desto höher fällt die soziale Integration aus. Dies gilt sowohl für die Integrationseinschätzung der Lehrkraft als auch die der Peers und die Selbstperspektive.

Die Mehrebenenregressionsmodelle zur Beantwortung der dritten Fragestellung offenbaren unterschiedliche Teilkompetenzen, die besonders relevant für die verschiedenen Perspektiven sozialer Integration sind. Für die Perspektive der Peers zeigte sich insbesondere die Teilkompetenz Verantwortungsbewusstsein als prädiktiv ($\beta = 4.69$; $p < .01$). Mit der subjektiven Perspektive sozialer Integration hängen die Teilkompetenzen Verantwortungsbewusstsein ($\beta = 0.20$; $p < .01$) und Soziale Initiative ($\beta = 0.41$; $p < .001$) positiv, Empathie ($\beta = -0.61$; $p < .01$) hingegen negativ zusammen. Die Einschätzung sozialer Integration durch die Lehrkraft wird vor allem durch die Soziale Initiative vorhergesagt ($\beta = 0.29$; $p < .001$).

5.3.5 Diskussion

Beitrag 4 betrachtet die Zusammenhänge von sozialen Kompetenzen und sozialer Integration in einem querschnittlichen Design. Es finden sich keine Hinweise darauf, dass Kinder mit einem Ungleichgewicht sozialer Kompetenzen eher von sozialer Ausgrenzung betroffen sind. Vielmehr scheinen insgesamt geringere Ausprägungen sozialer Kompetenzen vorzuliegen (Abbildung 8). Dies entspricht den Erwartungen des SSD-Modells (Asher et al., 1982), nach dem ein Mangel sozialer Kompetenzen mit sozialer Ausgrenzung assoziiert ist. Außerdem zeigen sich Abweichungen für die verschiedenen Perspektiven, wenn sie in Zusammenhang mit den selbst eingeschätzten sozialen Teilkompetenzen gesetzt werden. Diese Abweichungen können für eine Interventionsplanung berücksichtigt werden, um soziale Kompetenztrainings gewinnbringend für die Förderung sozialer Integration zu gestalten.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse bietet es sich an, Interventionen zur Förderung der sozialen Integration über die Förderung sozialer Kompetenzen aus einem anderen Blickwinkel heraus zu planen. Während bisherige soziale Kompetenztrainings prosoziales Verhalten und initiiierende Kompetenzen in den Fokus rücken (Casale et al., 2014), scheint den Peers Verantwortungsbewusstsein wichtig für Akzeptanz zu sein. Da die Peers diejenigen sind, die den Rahmen bieten, in dem Schülerinnen und Schüler ihre sozialen Kompetenzen erproben und ausweiten können (vgl. Beitrag 3), könnte bei zukünftigen Interventionen ein stärkerer Fokus auf die Perspektive der Peers gelegt werden.

5.4 Zwischenfazit zu Beitrag 4

Betrachtet man Beitrag 4 auf methodischer Ebene, muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die soziale Integration nicht über qualitative Verfahren wie

Interviews und Verhaltensbeobachtungen (Spilles & Nicolay, 2022) erfasst wurde. Außerdem lässt das querschnittliche Studiendesign keine kausalen Schlüsse zu. King, Ryan und Nunez (2019) argumentieren beispielsweise, dass soziale Integration die Entwicklung sozialer Kompetenzen für Kinder mit Beeinträchtigungen im Lernen begünstigt.

Bei der Entwicklung von Interventionen, die sich an den Annahmen des SSD-Modells orientieren (Asher et al., 1982), das einen Mangel an sozialen Kompetenzen als Auslöser sozialer Ausgrenzung postuliert, lassen sich aus Beitrag 4 Implikationen für die Praxis ableiten. Viele soziale Kompetenztrainings konzentrieren sich auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten und die Förderung prosozialen Verhaltens (Casale et al., 2014; Mooij et al., 2020). Im SSD-Modell wird zwischen sozialen Initiationskompetenzen, Aufrechterhaltungskompetenzen sowie Konfliktlösungskompetenzen unterschieden (Asher et al., 1982). Die Konzeption von sozialen Trainingsprogrammen scheint eher Initiationskompetenzen zu fokussieren. Dies passt auch zu den Zusammenhängen, die für die Einschätzungen der sozialen Integration durch die Lehrkraft bestehen. Diese scheinen insbesondere mit der durch die Schülerinnen und Schüler selbst berichteten, Sozialen Initiative assoziiert zu sein. Die Peers, aber auch die Schülerinnen und Schüler selbst, sehen einen besonders hohen Zusammenhang zum Verantwortungsbewusstsein. Dieses würde aufgrund der Operationalisierung auf Itemebene (Anhang E) eher den Aufrechterhaltungskompetenzen zugeordnet werden. Für die Interventionsplanung sollte berücksichtigt werden, dass eine Akzeptanz durch Peers eher entstehen könnte, wenn die Kompetenzen, die eine Freundschaft aufrechterhalten, gefördert werden und nicht ausschließlich die frühe Kontaktgestaltung fokussiert wird. Gresham, Sugai und Horner (2001) betonen für die Interventionsplanung, dass soziale Kompetenztrainings nicht unspezifisch eingesetzt

werden, sondern an individuelle Teilbedarfe angepasst werden sollten. Die Ergebnisse aus Beitrag 4 legen nahe, bei der Interventionsplanung zu berücksichtigen, ob auch eine Verbesserung der sozialen Integration angestrebt wird. Killen, Mulvey und Hitti (2013) geben dahingehend zusätzlich zu bedenken, dass die Fokussierung auf intraindividuelle Funktionen bei der Überwindung sozialen Ausschlusses zu reflektieren sei und empfiehlt, Fördermethoden interpersonell auszurichten. Auch vor diesem Hintergrund bietet sich IKL zur Förderung sozialer Kompetenzen an, für das bereits positive Effekte für die interpersonelle Kontaktgestaltung gefunden werden konnten (Hank et al., 2023).

Inwiefern Kooperatives Lernen und Peereinfluss gewinnbringend eingesetzt werden können, wird in der abschließenden Diskussion thematisiert.

6 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Beiträge vor dem Hintergrund des eingangs vorgestellten konzeptuellen Wirkmodells (Abbildung 1) zusammengefasst (Kapitel 6.1) und vernetzend betrachtet (Kapitel 6.2). Nach einer Einordnung in das Forschungsfeld werden ausgewählte Limitationen (Kapitel 6.4) in den Blick genommen, um aus diesen und den vorliegenden Befunden Perspektiven für die Forschung und Praxis abzuleiten (Kapitel 6.5 und Kapitel 6.6).

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mithilfe von Beitrag 1 wurde die SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008) für Schülerinnen und Schüler im Primarbereich für den deutschen Sprachraum eingeführt (Hank & Huber, 2023). Ziel des Beitrags war es, ein Instrument zu validieren, das soziale Kompetenzen ökonomisch und differenziert erfasst sowie Teilkompetenzen, die für das Kooperative Lernen relevant sind, berücksichtigt. Für die Version für Schülerinnen und Schüler (8-12) konnte die siebenfaktorielle Struktur des Inventars anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt und unter Zuhilfenahme des Leipziger Kompetenzscreenings (Hartmann & Methner, 2015) validiert werden. Die deutsche Version reiht sich dahingehend in internationale Befunde ein (Gresham & Elliott, 2008; Wu et al., 2019). Die SSIS-RS bildet soziale Kompetenzen für sieben Teilkompetenzen ab. Insbesondere *Kommunikation*, *Kooperation* und *Verantwortungsbewusstsein* lassen sich in den Basiskriterien des Kooperativen Lernens verankern, nach denen *individuelle Verantwortlichkeit* und *unterstützende Interaktion* über *soziale Kompetenzen* hinaus explizit benannt werden (Tabelle 2; Brüning & Saum, 2017; Johnson & Johnson, 1994). Damit kann die SSIS-RS für das weitergehende Forschungsziel als passend betrachtet werden.

Im Rahmen von Beitrag 2 wurde IKL als Variante des Kooperativen Lernens vorgestellt (Hank et al., 2022). Kooperatives Lernen wurde als Unterrichtsmethode ausgewählt, um im alltäglichen Unterricht die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der sozialen Integration zu unterstützen. Um dahingehend das Potenzial des Kooperativen Lernens auszuschöpfen, wurde eine Variante des Kooperativen Lernen konzipiert, die Kontaktgestaltung anstelle des akademischen Leistungszuwachs in den Fokus nimmt. Kooperatives Lernen scheint die Entwicklung prosozialen Verhaltens zu begünstigen (van Ryzin et al., 2020) und vielversprechend in der Förderung von Sozialkontakten zu sein (Lanphen, 2011; Stephan & Stephan, 2004). Kooperatives Lernen wird in Beitrag 2 gemäß des Learning Together Ansatzes (Johnson & Johnson, 1994) verstanden und strukturell so ergänzt, dass die Umsetzung der kontaktförderlichen Bedingungen, wie sie die Intergroup Contact Theory (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008) postuliert, möglichst umfassend gewährleistet wird.

Anschließend wurden die Inhalte aus Beitrag 1 und Beitrag 2 genutzt, um zu überprüfen, ob IKL zur Förderung sozialer Kompetenzen eingesetzt werden kann (Beitrag 3). Hier wurde erwartet, dass in einer Klassengemeinschaft soziale Kompetenzen auch über den Einfluss von Peers vermittelt werden (Busching & Krahe, 2020; Laursen & Veenstra, 2023) und sich Kinder mit geringen sozialen Kompetenzen in Klassen mit hohen sozialen Kompetenzen günstiger entwickeln als in Klassen mit niedrigen sozialen Kompetenzen. In Beitrag 3 wurde darüber hinaus davon ausgegangen, dass Kooperatives Lernen diesen Prozess zusätzlich verstärken könnte. Die Annahmen lassen sich teilweise bestätigen, zeigen aber auch hypothesenwidrige Befunde auf. Peereinfluss, der nicht durch Kooperatives Lernen unterstützt wird, scheint sich eher für Schülerinnen und Schüler mit höheren sozialen Kompetenzen positiv auszuwirken. Hypothesenkonform scheinen unter Einsatz von Kooperativem Lernen insbesondere Schülerinnen und Schüler

mit geringen sozialen Kompetenzen von sozial höher kompetenten Klassen zu profitieren. Die Effekte zeigen sich für die sozialen Teilkompetenzen Kommunikation, Kooperation und Verantwortungsbewusstsein. Aus den Ergebnismustern lässt sich schließen, dass auch bei lediglich kurzem Einsatz des Kooperativen Lernens bereits modellierende Lerneffekte am Modell möglich scheinen (Hank & Huber, 2024). Es bleibt zu diskutieren, ob Kooperatives Lernen eher einen Übungskontext zur Festigung bereits mental repräsentierter sozialer Verhaltensweisen und Kompetenzen darstellt, der für einige Schülerinnen und Schüler über zusätzliche Förderangebote erst zugänglich gemacht werden muss. Auch die Frage, welche Implementationsfaktoren zu einem besonders wirksamen Einsatz von IKL führen, bleibt offen.

Abschließend greift Beitrag 4 den Befund auf, dass Personen mit geringen sozialen Kompetenzen eher von sozialem Ausschluss und Einsamkeit betroffen sind (z. B. Asher et al., 1982; Jones et al., 1982). Insbesondere Kinder mit einem durch Förderbedarf verursachten erhöhten Risiko sozialer Ausgrenzung scheinen jedoch nicht ausreichend von sozialen Kompetenztrainings als Mittel der Integrationsförderung zu profitieren (Garrote et al., 2017; Huber, 2019). In Beitrag 4 wird der Zusammenhang von sozialen Kompetenzen und sozialer Integration auf Teilkompetenzebene und mithilfe verschiedener Perspektiven sozialer Integration differenziert beleuchtet. Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler perspektivübergreifend umso besser sozial integriert sind, je höher sie ihre sozialen Kompetenzen selbst einschätzen. Gleichwohl assoziieren verschiedene Perspektiven verschiedener Teilkompetenzen besonders stark mit sozialer Integration: Lehrkräfte die Soziale Initiative, Peers das Verantwortungsbewusstsein. Es wird diskutiert, ob bei der bisherigen Interventionsplanung die Lehrkrafteerwartung die Interventionsziele stärker geformt hat, und für zukünftige Interventionen eher

Interventionen geplant werden sollten, die für Peers relevantere Teilkompetenzen aufgreifen (Hank et al., eingereicht).

6.2 Vernetzung der Beitragsergebnisse

Trotz der Vielfalt an Rahmenmodellen zu emotional-sozialen Kompetenzen (Berg et al., 2017) fehlt es an Konzepten, soziale Kompetenzen unterrichtsimmanent zu fördern. Politik (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012) und Gesellschaft (UNICEF, 2012) machen mit ihrer Forderung nach Förderung sozialer Kompetenzen diese Lücke in der Forschung salient. Diese Arbeit erweitert die Förderoptionen im Themenfeld der sozialen Kompetenzen, die vorwiegend als curriculare Förderprogramme vorliegen (Casale et al., 2014; Mooij et al., 2020). Mit IKL und der angeschlossenen Evaluation stellt dieses Dissertationsvorhaben eine Methode vor, die von Lehrkräften praktikabel und ökonomisch implementiert werden kann. Nach einer Einführung der Methode, kann IKL zunehmend ritualisiert werden und erfordert langfristig über die Anpassung der Aufgabenstruktur keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand von Seiten der Lehrkraft. Aus anderen Interventionen, die die Förderung außerunterrichtlicher Kompetenzen im alltäglichen Unterricht anstreben, wie das *Good Behavior Game*, ist bekannt, dass die Akzeptanz und damit auch die Umsetzungswahrscheinlichkeit durch Lehrkräfte erhöht ist, wenn sich eine Förderung ritualisiert in den alltäglichen Unterricht integrieren lässt (Tingstrom, 1994).

Kinder mit geringeren sozialen Ausgangskompetenzen scheinen vom Kooperativen Lernen als Erprobungsraum sozialer Kompetenzen zu profitieren (Beitrag 3). Dies gilt für die mit der SSIS-RS erfassten Teilkompetenzen Kommunikation, Kooperation und Verantwortungsbewusstsein. Auch wenn offenbleibt, wie alle Kinder von den Effekten des Kooperativen Lernens als Modellraum profitieren können, so

zeichnet sich dennoch ab, dass die Effekte des Peereinflusses gewinnbringend genutzt werden können. Peereinfluss findet im Kontext Klassenzimmer ohnehin statt, umso wichtiger erscheint es, diesen als Lehrkraft mitzugestalten (Farmer et al., 2011).

Gresham et al. (2001) fordern, dass soziale Kompetenzen nicht willkürlich umfassend gefördert, sondern an individuelle Bedarfe angepasst werden. Bei der Interventionsplanung kann zusätzlich zu den individuell mangelnden Kompetenzen auch berücksichtigt werden, ob mit der Förderung sozialer Kompetenzen ein Metaziel angestrebt wird, für das Transfereffekte wie eine Verbesserung der sozialen Integration erhofft werden. Wenn beispielsweise verstärkt eine Förderung der akademischen Schulleistungen angestrebt wird, kann es zielführend sein, transaktionale Kommunikationskompetenzen über das Kooperative Lernen hinaus zu fokussieren (Jurkowski & Hänze, 2015). Ist es notwendig, die Komplexität der Interaktion noch weiter zu reduzieren, als die Struktur des Kooperativen Lernens es ohnehin schon anbietet, so können Interaktionsprotokolle hilfreich sein (Kuester & Zentall, 2012). Wenn das Ziel der Förderung in der Verbesserung der sozialen Integration in der Klasse besteht, kann es möglicherweise gewinnbringend sein, im Kooperativen Lernen die individuelle Verantwortlichkeit (Brüning & Saum, 2017; Johnson & Johnson, 1994) durch zusätzliche Anleitung zu fokussieren, um so an die soziale Teilkompetenz heranzuführen, die stärker mit sozialer Akzeptanz durch die Peers assoziiert ist (vgl. Beitrag 4). Die Ergebnisse aus Beitrag 3 (Kapitel 4.3) deuten an dieser Stelle ein großes Potential an, da Kooperatives Lernen über die Kompetenz der Peers insbesondere Kommunikation, Kooperation und Verantwortungsbewusstsein fördert. Diese Effekte erklären möglicherweise auch die Wirksamkeit IKLs in der Förderung sozialer Integration (Hank et al., 2023).

Betrachtet man die vorgestellten Beiträge zusammenfassend, wird mit IKL eine vielversprechende Interventionsmöglichkeit zur Förderung sozialer Kompetenzen

angeboten, die auf Teilkompetenzebene durch die SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008; Hank & Huber, 2023) auf ihre Effektivität hin evaluiert wurde. Ferner bietet IKL Potentiale in der Förderung sozialer Integration (Hank et al., 2023). Die Unterrichtsmethode stellt eine interpersonelle Intervention dar, die den Fokus bei der Integrationsförderung nicht auf intrapersonelle Aspekte legt, wie es bei curricularen Förderprogrammen im Kleingruppensetting üblich ist. IKL reagiert damit auf die Kritik, die intrapersonell orientierten Interventionen bei der Förderung sozialer Integration entgegengebracht wird (Killen et al., 2013). Diese seien durch ihren von der Bezugsgruppe isolierenden Charakter auch kritisch zu betrachten. Intrapersonelle soziale Kompetenzen (Beitrag 3) werden über IKL in einem Raum gefördert, der zugleich interpersonelle Kontakte fördert (Hank et al., 2023). Auf diese Weise werden kombinierte Effekte in der Förderung sozialer Kompetenzen sowie der Förderung sozialer Integration möglich.

6.3 Einordnung in das Forschungsfeld

Die vorliegende Arbeit reiht sich damit in die bestehende Forschung ein. Darüber hinaus ergänzt sie den Forschungsstand um eine differenziertere Betrachtung sozialer Kompetenzen sowie um eine Unterrichtsmethode, die eine unterrichtsimmanente Förderung sozialer Kompetenzen zu erleichtern scheint. Um den Innovationsgehalt der Arbeit herauszustellen, werden die Ergebnisse im Folgenden in den Forschungskontext eingeordnet. Dazu erfolgt zunächst eine Einordnung der Messbarkeit sozialer Kompetenzen (Kapitel 6.3.1). Anschließend werden soziale Kompetenzen in ihrer doppelten Rolle als Voraussetzung für Kooperatives Lernen aber auch als dessen Förderziel beleuchtet (Kapitel 6.3.2). Ferner werden die Potentiale von IKL zur

Förderung sozialer Kompetenzen für ein inklusives Schulsetting diskutiert (Kapitel 6.3.3).

6.3.1 Messbarkeit sozialer Kompetenz

Diese Arbeit zeigt auf, dass soziale Kompetenzen zuverlässig im Selbstbericht erfasst werden können (Hank & Huber, 2023). Sie schließt damit an die Befunde zu reliabler Selbsteinschätzung im Primarbereich für soziale Unsicherheit (Nicolay, Weber & Huber, 2021), soziale Integration (Zurbriggen & Venetz, 2016) und Selbstkonzept (K. E. Weber & Freund, 2017) an und bestätigt, dass im Primarbereich auf den Selbstbericht zurückgegriffen werden kann (Roos et al., 2016). Ferner zeigt sich auch in dieser Arbeit, dass die Erfassung sozialer Kompetenzen im Selbstbericht gewinnbringend ist, da eine Übereinstimmung mit der Wahrnehmung der Lehrkraft für die SSIS-RS nur gering bis moderat gegeben ist (Gresham et al., 2010; Hank & Huber, 2023). Die Ergebnisse stimmen dahingehend mit Südkamp et al. (2018), die für soziale Kompetenzen und soziale Akzeptanz keine hinreichende Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und denen der Schülerinnen und Schüler finden konnten, überein.

Trotz der differenzierten Erfassung über die Selbstperspektive erhebt diese Dissertation keinen Anspruch auf Vollständigkeit bei der Erfassung sozialer Kompetenzen. Berg et al. (2017) zeigen den umfassenden Bereich, innerhalb dessen emotionale und soziale Kompetenzen definiert werden, auf (Abbildung 3). Auch Rose-Krasnor (1997) weist darauf hin, dass soziale Kompetenzen umfassend und teilweise widersprüchlich definiert werden. Vor diesem Hintergrund kann diese Arbeit nicht beanspruchen, soziale Kompetenzen hinreichend zu erfassen.

Ausgehend von der Begriffsdiversität und dem ganzheitlichen Umfang sozialer Kompetenzen ist fraglich, ob es sich bei dem Begriff der sozialen Kompetenzen um einen

der Wissenschaft dienlichen Begriff handelt. Der Begriff sozialer Kompetenzen scheint bei der Vielfalt der Definitionen nicht als Mittel der Kommunikation zwischen Forschungsinstitutionen aber auch zwischen Forschung, Praxis und Politik genutzt werden zu können.

Über die inhaltliche Definitionsebene hinaus zeigen sich teilweise paradox erscheinende empirische Effekte. Hartl, Laursen, Cantin und Vitaro (2020) konnten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die eine ambivalente Strategie im sozialen Umgang verfolgen, die höchste Popularität in der Klasse aufweisen. Diese Kinder zeichneten sich dadurch aus, dass sie zwischen prosozialem und aggressivem Verhalten wechselten. Damit waren sie weniger prosozial als die prosozialen Kinder der Klasse und weniger aggressiv als die aggressiven Kinder der Klasse, und zeigten insgesamt den höchsten sozialen Erfolg (Hartl et al., 2020).

Dies wirft normative, aber auch tautologische Fragen auf. Zum einen stellt sich normativ die Frage, ob soziale Kompetenzen ein Zeichen von besonders sozialen Personen sind, oder ob sozial kompetente Menschen sich insbesondere durch bessere strategische Bewertungen einer sozialen Situation auszeichnen. Dem schließt sich die Frage nach der Tautologie der Begriffsdefinition sozialer Kompetenzen an. Auch wenn Tautologien ein gängiges Phänomen, gerade im sozialpsychologischen Kontext, zu sein scheinen (Liska, 1969), so sollte der Umstand bestehender Tautologien in der Theoriebildung und Interpretation empirischer Arbeiten berücksichtigt werden. Sozial kompetente Personen wären damit nicht notwendigerweise sozial, auch wenn dies im alltäglichen Sprachgebrauch eher miteinander assoziiert wird. Soziale Kompetenzen wurden zu Beginn als Fähigkeiten definiert, die das erfolgreiche Bewältigen sozialer Interaktionen (Berg et al., 2017; Kapitel 2.1) ermöglichen. Diese Definition legt auch eine positive Bewertung machiavellistischer Strategien nahe, bei denen bestimmte soziale

Verhaltensweisen gezielt für den persönlichen Erfolg eingesetzt werden könnten. Berger, Batanova und Cance (2015) konnten bei einer Untersuchung von 1170 Schülerinnen und Schülern zwischen 10 und 12 Jahren zu prosozialem Verhalten, Aggressivität, Machiavellismus und sozialem Status keinen sozialen Vorteil in Bezug auf die Position in der sozialen Hierarchie für machiavellistische Strategien finden. Wenn soziale Kompetenzen als Voraussetzung für sozialen Erfolg definiert werden (z. B. Kanning, 2002; Rose-Krasnor, 1997), dann müsste vor den Befunden von Hartl et al. (2020) auch Aggressivität als soziale Teilkompetenz definiert werden. Wenn hingegen der strategische Wechsel zwischen verschiedenen sozialen Kompetenzen als Kernelement sozialer Kompetenzen definiert werden würde, stellt sich auf normativer Seite die Frage, ob eine Person, die zu jedem Zeitpunkt eine für sie selbst strategisch passende Kompetenz verwendet, beispielsweise auf der Teilkompetenz der Empathie noch hoch eingestuft werden kann. Überspitzend wirft diese Arbeit die Frage auf, ob die Definitionsvielfalt (Berg et al., 2017; Jurkowski & Hänze, 2014; Kanning, 2002; Rose-Krasnor, 1997; Wigelsworth et al., 2010) dafür spricht, von sozialen Kompetenzen als Gesamtkonstrukt Abstand zu nehmen. Wenn der Versuch angestrebt wird, alle Verhaltensweisen der sozialen Interaktion in einer Definition einzufangen, dann ist dies auf der Ebene der Wissenschaftskommunikation kein zielführendes Vorhaben. Für einen Menschen, der als soziales Wesen gilt, scheinen die Definitionen emotional-sozialer Kompetenzen nahezu sämtliche Verhaltensweisen und kognitiven Prozesse zu beinhalten (vgl. Abbildung 3). Für zukünftige Forschung kann es hilfreich sein, den Begriff der sozialen Kompetenzen als konzeptuellen Sammelbegriff und nicht als feststehendes Konstrukt zu verstehen. Für die Forschung kann dies auch bedeuten, dass soziale Kompetenzen kontextübergreifend (z.B. in der Intervention und in einer freien Spielphase, in selbstgewählten und nicht selbstgewählten Kontexten) betrachtet werden sollten (Spilles, Hagen & Hennemann,

2018). Für eine differenzierte Evaluation bieten sich möglicherweise auch personenzentrierte Ansätze an. Die Betrachtung der sozialen Kompetenzen auf personenzentrierter Ebene zeigt, dass die Ausprägung verschiedener Teilkompetenzen als Niveaustufen interpretiert werden können (Hank et al., eingereicht). Cheng, Lei und DiPerna (2023) zeigten für die SSIS-RS aus Lehrkraftperspektive ein vergleichbares Profil. Sie betonen, dass latente Profilanalysen dennoch dabei unterstützen können, dass Interventionseffekte von sozialen Kompetenztrainings nicht durch allgemeine Gruppeneffekte verdeckt werden. Thompson, Macy und Fraser (2011) geben einen umfassenderen Überblick über die Vorteile von latenten Profilanalysen in der Evaluation von Interventionen.

Für die weitergehende Diskussion und Einordnung bedeutet dies, dass Aussagen zu sozialen Kompetenzen nur in Bezug auf die erfassten Teilkompetenzen interpretiert werden können. Eine Erfassung mehrerer Teilkompetenzen bei der Evaluation von Fördermaßnahmen bietet sich vor dem umfassenden Konstrukt zwar an, die Interpretation eines Gesamtkonstrukts gestaltet sich aus benannten Gründen jedoch als herausfordernd. Auch eine allgemeine Forderung nach der Förderung nicht näher definierter sozialer Kompetenzen (vgl. Kapitel 2; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012) scheint als intransparent bewertet werden zu müssen.

6.3.2 Soziale Kompetenzen als Anforderung und Förderziel im Kooperativen Lernen

Durch die SSIS-RS (8-12) wird eine auf Teilkompetenz basierte Erfassung sozialer Kompetenzen im Sinne eines regelmäßigen Screenings möglich. Durch die Einschätzung im Selbstbericht können die sozialen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse simultan erfasst werden und für eine Interventionsplanung sowie -evaluation herangezogen werden.

Es zeigt sich, dass Peereinfluss ein Prozess sein könnte, der auch in Bezug auf soziale Kompetenzen greift, wenn er durch Kooperatives Lernen verstärkt wird (Beitrag 3). Diese Arbeit knüpft mit den signifikanten Dreifachinteraktionen aus Interventionsgruppe, individuellen Ausgangskompetenzen sowie den Klassenkompetenzen damit an Busching und Krahe (2020) an, die Effekte des Peereinflusses auf die Entwicklung prosozialen Verhaltens finden. Van Ryzin et al. (2020) konnten den gewinnbringenden Einsatz bei der Entwicklung prosozialen Verhaltens über den Einsatz Kooperativen Lernens abbilden. Abweichungen zu beiden Studien zeigen sich dahingehend, dass sie prosoziales Verhalten als Zielvariable fokussierten. Busching und Krahe (2020) untersuchten den unbeeinflussten Peereinfluss, der nicht explizit durch Methoden wie z. B. IKL gesteuert wurde. Dabei konnten sie, entgegen der Ergebnisse aus Beitrag 3, größere Effekte für Kinder mit einem geringeren Ausgangsniveau verzeichnen. Die abweichenden Ergebnismuster zwischen der Entwicklung sozialer Kompetenzen unter ausschließlichem Peereinfluss (Beitrag 3) und prosozialem Verhalten lassen sich möglicherweise durch die unterschiedlichen Interventionszeiträume begründen, sodass Kinder mit geringen Ausgangskompetenzen noch nicht ausreichend Zeit hatten, das beobachtete Verhalten zu verinnerlichen und darüber hinaus zu erproben (Bandura, 1971). Auch voneinander abweichende abhängige Variablen könnten diesen Unterschied mit begünstigen. Insbesondere für den Selbstbericht könnte dies bedeuten, dass Kinder sich innerhalb der vierwöchigen Interventionszeit nicht ausreichend sicher in sozial kompetenten Verhaltensweisen fühlen, um ihre Bewertung der eigenen Kompetenzen zu verändern. Dafür spricht auch, dass Kooperatives Lernen als Katalysator für Peereinfluss, besonders für Schülerinnen und Schüler mit geringen Ausgangskompetenzen, zu greifen scheint. An dieser Stelle

könnten über ein Lehrkrafturteil gegebenenfalls bereits erste Veränderungen abgebildet werden.

S. Weber und Huber (2023) konnten zeigen, dass IKL bei einem hochfrequenten und regelmäßigen Einsatz zu einer Verringerung sozialer Unsicherheit führt. Diese Befunde stützen die Annahme, dass ein langfristiger und hochfrequenter Einsatz von IKL ein hilfreiches Instrument für die Förderung sozialer Kompetenzen darstellt. IKL scheint damit den Bedürfnissen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und den Ressourcen der Lehrkräfte auf der anderen Seite zu entsprechen. Mit der assoziierten Förderung sozialer Kompetenzen durch IKL können sekundär möglicherweise das psychische Wohlbefinden aber auch die akademischen Leistungen verbessert werden (Durlak, Dymnicki, Schellinger, Taylor & Weissberg, 2011). Außerdem berücksichtigt IKL dabei, dass eine außerunterrichtliche Förderung sozialer Kompetenzen für viele Schulen aufgrund zeitlicher, personeller und monetärer Ressourcen herausfordernd ist (Miyamoto, Huerta & Kubacka, 2015), indem es eine unterrichtsimmanente Option bei der Förderung sozialer Kompetenzen aufzeigt.

Gerade die Wirkung von IKL auf die Entwicklung von Kommunikation, Kooperation und Verantwortungsbewusstsein, die in Beitrag 4 als besonders relevant für die soziale Integration herausgestellt werden konnte, unterstützt IKL als gewinnbringende Unterrichtsmethode.

6.3.3 Kooperatives Lernen als Unterrichtsmethode zur Förderung sozialer Kompetenzen im inklusiven Setting

Wenn IKL als Methode zur Förderung sozialer Kompetenzen aus dem Blickwinkel der inklusiven Beschulung betrachtet wird, gilt es zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Beiträge keine Informationen zum sonderpädagogischen Förderbedarf

berücksichtigt haben. Dennoch sollen die Beiträge an dieser Stelle bezüglich ihrer Bedeutung für die sonderpädagogische Forschung und Beschulung eingeordnet werden.

Die Erfassung der sozialen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere aus dem Förderschwerpunkt der emotional-sozialen Entwicklung, erscheint obligatorisch. Mit Beitrag 1 bietet die vorliegende Dissertation ein Instrument an, das regelmäßige Screenings ermöglicht.

Beitrag 3 zeigt auf, dass Kinder mit geringen sozialen Kompetenzen ihre selbstwahrgenommenen Kompetenzen in Klassen mit hohen Kompetenzen im Kooperativen Lernen verbessern. Dieser Befund scheint dafür zu sprechen, dass auch Kinder mit Förderbedarf in dem entsprechenden Bereich von Kooperativem Lernen profitieren können. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, die Verhaltensweisen kompetenterer Mitschülerinnen und Mitschüler zu beobachten. Ferner weisen Aduen et al. (2018) darauf hin, dass beispielsweise Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung zwar weniger soziale Kompetenzen zeigen, dies aber darin begründet liegt, dass die Kinder Schwierigkeiten haben, diese konstant und langfristig zu zeigen. Kooperatives Lernen könnte hier unterstützend wirken, indem es Interaktionen in zeitlich kürzere und damit bewältigbare Abschnitte teilt. Untersuchungen dazu stehen noch aus.

Außerdem erfordert die Förderung über Kooperatives Lernen als reguläre Unterrichtsmethode im Klassenkontext keine räumliche Trennung von Kindern mit Förderbedarf, wie sie gelegentlich in der Kleingruppenförderung notwendig wird. Die Kritik an der Kleingruppenförderung, dass diese mit einer räumlichen Isolation einhergehe (Garrote et al., 2017), könnte somit umgangen werden.

Für den Förderschulkontext stellt sich dennoch die Frage, ob IKL hier in vergleichbarem Maße einsetzbar ist. Beitrag 3 zeigt auf, dass Kinder im Kooperativen

Lernen insbesondere vom Kompetenzunterschied profitieren. Davon ausgehend, dass die Förderschule einen homogeneren Raum in Bezug auf die emotional-sozialen Kompetenzen darstellt, werden im Förderschulkontext gegebenenfalls Adaptionen von IKL notwendig. Ob ergänzende Unterstützung, wie Kuester und Zentall (2012) sie in Form von Interaktionsprotokollen beschreiben, auch hier hilfreich sein kann, könnte in künftigen Studien thematisiert werden.

6.4 Limitationen

Trotz vielversprechender Befundlage liegen für diese Dissertation Einschränkungen vor, die im Folgenden auf methodischer und inhaltlicher Ebene diskutiert werden.

Auf methodischer Ebene stellt der kurze Interventionszeitraum eine Einschränkung dar. Eine hochfrequente Implementation führt zumindest in Bezug auf die Verminderung sozialer Unsicherheit eher zu Effekten (S. Weber & Huber, 2023). Van Ryzin et al. (2020) betrachten einen zweijährigen Interventionszeitraum des Kooperativen Lernens. Busching und Krahe (2020) beobachten den Peereinfluss bei der Entwicklung prosozialen Verhaltens ebenfalls über einen Zeitraum von zwei Jahren. Für IKL steht eine langfristige Evaluation noch aus. Dass jedoch bereits für den vierwöchigen Interventionszeitraum günstige Effekte in Bezug auf die sozialen Kompetenzen (Hank & Huber, eingereicht) sowie die soziale Integration (Hank et al., 2023) gefunden werden konnten, ist vielversprechend, sollte aber auch bei langfristigem Einsatz bestätigt werden.

Außerdem muss bei allen Vorteilen, die eine Erfassung sozialer Kompetenzen im Selbstbericht mit sich bringt, betont werden, dass die Evaluation des Peereinflusses im Kooperativen Lernen sowie die Verknüpfung mit der sozialen Integration ausschließlich über die Schülerinnen- und Schülerversion (8-12) der SSIS-RS (Gresham & Elliott, 2008;

Hank & Huber, 2023) vorgenommen wurde. Wenn Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler eine unzureichende Übereinstimmung in Bezug auf die Einschätzung sozialer Kompetenzen aufweisen (Gresham et al., 2010; Südkamp et al., 2018), dann spricht dies auch dafür, dass sie unterschiedliche Aspekte abbilden. Eine multiperspektivische Erfassung könnte vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte bestimmte Verhaltensweisen über Feedback als Teilprozess des Modelllernens verstärken, weitere Schlüsse ermöglichen (Bandura, 1971). Ferner könnte eine Einschätzung der sozialen Kompetenzen über Verhaltensbeobachtungen oder durch die Peers, die das Interaktionsverhalten aus Unterrichts- aber auch Pausensituationen heraus bewerten können, eine aufschlussreiche Ergänzung darstellen (Spilles et al., 2018).

In Beitrag 3 werden die Hypothesen über Mehrebenenregressionsmodelle vorgenommen, die eine genestete Datenstruktur berücksichtigen (Hosoya et al., 2014). Zwischen den Kindern, die in Klassen genestet sind, besteht über die Stammgruppen eine weitere Nestungsebene. Zukünftige Studien könnten über die Erfassung der Sitzordnung auch die räumliche Nähe als einflussnehmenden Faktor berücksichtigen.

Ferner wären Analysen auf Einzelfallebene, die insbesondere Kinder mit schwachen sozialen Kompetenzen oder eine ausgegrenzte soziale Position in der Klasse einnehmen, gewinnbringend, um individuelle Modifikationsoptionen in IKL aufzuzeigen, bzw. Modifikations- und Differenzierungsvorschläge, wie sie im Methodenkoffer (Anhang F) aufgeführt werden, zu evaluieren.

Außerdem konnte für IKL kein allgemeiner Effekt auf die sozialen Kompetenzen, über die positiven Effekte für Schülerinnen und Schüler mit geringen Ausgangskompetenzen in hochkompetenten Interventionsklassen hinaus, gefunden werden. IKL scheint damit einen Lernraum darzustellen, der nicht zwingend für alle Kinder gleichermaßen als solcher genutzt werden kann. Beitrag 3 bietet keinen

Aufschluss darüber, ob ein gewisser Kompetenzunterschied zwischen Lernendem und Modell notwendig ist, um Lernprozesse zu initiieren. Grundsätzlich wäre es denkbar, dass Schülerinnen und Schüler mit hohen Ausgangskompetenzen ebenfalls im Kooperativen Lernen in Form eines selbst wahrgenommenen Kompetenzzuwachses profitieren, wenn sie mit noch kompetenteren Modellen konfrontiert würden. Die linksschiefe Verteilung der SSIS-RS (Beitrag 1) könnte mögliche Effekte aber auch verschleiert haben.

Auf inhaltlicher Ebene wurde in Kapitel 4.4 aufgeführt, dass eine Veränderung sozialer Kompetenzen im Kooperativen Lernen auch auf eine veränderte Sitzordnung zurückzuführen sein könnte. Die veränderte Sitzordnung innerhalb der Klasse, wie sie im SOZIUS-Projekt vorgenommen wurde, geht mit der Exposition mit neuen Modellen – auch sozialer Kompetenzen – einher. Dies lässt aus theoretischer Perspektive die Frage zu, ob Veränderungen bzw. die Steigerung sozialer Kompetenzen auch auf die Erweiterung des Repertoires sozialer Handlungsweisen, die mit neuen Modellen einhergeht, zurückzuführen ist. Bandura (1971) postuliert, dass das Lernen am Modell davon abhängig ist, dass Verhalten beobachtet, sich daran erinnert, es geübt und es verstärkt werden kann. Dieser Prozess wird im Kooperativen Lernen unterstützt (vgl. Kapitel 4.2), kann aber bei der vergleichsweise kurzen Interventionsdauer nicht zwingend auf das neue Lernsetting zurückgeführt werden. Sollte allein die Sitzordnungsveränderung, die für soziale Settings durchaus relevant ist (z. B. Rohrer et al., 2021), zu einer Veränderung der sozialen Kompetenzen führen, würde dies eine noch ökonomischere Interventionsoption für Lehrkräfte eröffnen. Erste Analysen, die das Veränderungspotential der Sitzordnung auf die sozialen Kompetenzen untersuchen, finden dafür keine Hinweise (Kapitel 4.4). Dennoch bietet sich eine Kontrolle der Sitzordnung für weitere Studien an.

Ferner ist zu benennen, dass im Rahmen des Peereinflusses die Beliebtheit des Modells und die eigene Beziehung zu den beeinflussenden Peers eine wichtige Rolle spielen (Asher & McDonald, 2009; Gommans, Sandstrom, Stevens, Bogt & Cillessen, 2017; Nenniger, 2022). Beitrag 4 weist darauf hin, dass die soziale Integration mit sozialen Kompetenzen zusammenhängt. Dennoch fehlen in Beitrag 3 und anderen Studien zur Evaluation von IKL (Hank & Huber, 2023; S. Weber & Huber, 2023) Angaben zur räumlichen Nähe innerhalb der Sitzordnung und auch zur sozialen Hierarchie der Kinder aus der unmittelbaren räumlichen Umgebung.

Abschließend sollte auf inhaltlicher Ebene diskutiert werden, ob es sich bei den in Beitrag 3 gefundenen Effekten tatsächlich um Peereinfluss handelt. Es ist denkbar, dass die Anpassung der Schülerinnen und Schüler mit geringen sozialen Kompetenzen an ihre höher kompetenten Peers aufgrund von Konformitätsdruck vorgenommen wurde. Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse (Festinger, 1954) geht davon aus, dass Gruppenmitglieder innerhalb einer sozialen Gruppe nach Konformität streben. Hypothese 1.1 aus Beitrag 3 konnte jedoch zeigen, dass Kinder mit hohen Ausgangskompetenzen sich eher angleichen. Bei diesen Kindern könnte man jedoch davon ausgehen, dass der Konformitätsdruck am geringsten ausfällt und der Druck für Kinder mit geringen Ausgangskompetenzen am höchsten ist (Huber, Nicolay & Weber, 2021). Erst unter Einsatz von Kooperativem Lernen profitieren sozial weniger kompetente Kinder von hochkompetenten Klassengemeinschaften (Abbildung 6). Dieser Befund legt nahe, dass im Kooperativen Lernen eher ein Mechanismus des Peereinflusses über das Lernen am Modell greift. Experimentelle Designs im Laborsetting könnten dazu beitragen, final zu bestimmen, welche theoretischen Annahmen die Effekte begründen.

Insgesamt sollte bei der Betrachtung von IKL als überfachlich wirksame Interventionsmethode beachtet werden, dass IKL ursprünglich zur Förderung sozialer

Integration und zur Verbesserung von Sozialkontakten konzipiert wurde (Hank et al., 2022). Die ursprünglichen Zieldimensionen sind zwar verwandt mit sozialen Kompetenzen (s. Beitrag 4), sind aber dennoch nicht deckungsgleich. Es ist denkbar, dass eine Förderung sozialer Kompetenzen über Kooperatives Lernen durch einen additiven Fokus auf soziale Verhaltensweisen noch zusätzlich verbessert werden kann (Kapitel 6.6).

6.5 Ausblick

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, sowie den beschriebenen Limitationen lassen sich Implikationen für Forschung und Praxis ableiten.

Der Einsatz von IKL mit längerer Interventionsdauer scheint vielversprechend und sollte in weiterführenden Studien evaluiert werden. Ferner sollte in zukünftigen Studien die Kompetenz, sich Peers anzupassen, als Teilkompetenz sozialer Kompetenzen untersucht werden. Laursen und Veenstra (2023) betonen, dass Peereinfluss Individuen dabei unterstützt, Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Diese Perspektive auf Peereinfluss weist eine hohe inhaltliche Parallelität zu gängigen Definitionen sozialer Kompetenzen, die sie als Kompetenz, soziale Situationen erfolgreich zu bewältigen, beschreiben, auf (vgl. Kapitel 2.1). Diese Zusammenhänge lassen sich sogar auf neurologischer Ebene abbilden. So findet sich eine Verknüpfung zwischen Anpassungsprozessen an Peers und Perspektivübernahme (Stallen et al., 2013) sowie Sensitivität für soziale Prozesse (McCormick et al., 2018).

Weitere Studien könnten untersuchen, ob der vorgeschaltete oder parallele Einsatz curricularer sozialer Kompetenztrainings und der unterstützende Einsatz durch Tootling (Skinner et al., 2000) als Maßnahmen im Klassenverband die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens additiv unterstützen können (Kapitel 3). Gerade vor dem

Hintergrund ausbleibender Haupteffekte zugunsten IKLs, könnte dies eine gewinnbringende Ergänzung darstellen. Auf diese Weise könnten Schülerinnen und Schüler zunächst explizite Instruktionen zu sozial kompetenten Verhaltensweisen erhalten und werden anschließend über den operant verstärkenden Mechanismus des Tootlings zusätzlich unterstützt. Die im Lernen am Modell verankerte Verstärkung könnte auf diese Weise systematisch implementiert werden. Bowman-Perrott, Burke, Zhang und Zaini (2014) konnten in einer Metaanalyse von Einzelfallstudien zu peer-unterstützten Lernformen höhere Effekte in Bezug auf soziale Kompetenzen für Studien ohne gruppenweite Belohnungssysteme finden. Dennoch ist denkbar, dass Schülerinnen und Schüler mit beispielsweise geringer Selbstkontrolle und damit einhergehenden Verhaltensproblemen von Gruppenkontingenzverfahren wie dem *Good Behavior Game* als Ergänzung zum Kooperativen Lernen profitieren könnten. Spilles, Hagen und Hennemann (2021) konnten für Kinder mit externalisierendem Problemverhalten keine additiven Effekte für das *Good Behavior Game* finden, zeigen aber auf, dass Gruppenkontingenzverfahren die Regeleinhaltung steigern.

Weitere Studien sollten zudem das Lehrkraftverhalten in kooperativen Lerneinheiten miterfassen. Für die Entwicklung sozialer Kompetenzen begünstigt die von den Lehrkräften transportierte Unterstützung und emotionale Wärme die Entwicklung sozialer Kompetenzen zusätzlich (Spivak & Farran, 2016).

Wenn über soziale Kompetenzförderung auch eine Förderung der sozialen Integration angestrebt wird, so könnte es gemäß den Ergebnissen des Beitrags 4 unterstützend wirken, Verantwortungsbewusstsein zu fördern und über kleinschrittige Aufgabenstellungen beispielsweise im Rahmen von IKL anzuleiten. Garrote et al. (2017) beschreibt die außerunterrichtliche Förderung sozialer Kompetenzen in Kleingruppen als

einen Grund für ausbleibende Transfereffekte auf die soziale Integration. Das Problem der Separation könnte mithilfe von IKL umgangen werden.

Für den Transfer in die Unterrichtspraxis sollte berücksichtigt werden, dass im Rahmen des Kooperativen Lernens ein hochfrequenter und regelmäßiger Einsatz die Voraussetzung für einen regelmäßigen Übungsraum zum Lernen am Modell darstellt. Zudem kann eine regelmäßige Umsetzung von Kooperativem Lernen den Peereinfluss für einen Großteil der Unterrichtszeit steuern (Farmer et al., 2011).

Zuletzt sollte bei der regulären praktischen Umsetzung eine individuelle Anreicherung über das Kooperative Lernen hinaus berücksichtigt werden. So stellen Interaktionsprotokolle für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung eine hilfreiche Unterstützung im Kooperativen Lernen dar (Kuester & Zentall, 2012). Es ist durchaus denkbar, dass individuelle Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder etabliert werden, die nicht ausreichend vom alleinigen Einsatz des Kooperativen Lernens und dem damit verbundenen Peereinfluss profitieren können. Der Methodenkoffer des SOZIUS-Projekts (Anhang F) bietet dahingehend einige Differenzierungs- und Modifikationsoptionen an. Insbesondere für Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf bietet sich eine Evaluation mithilfe eines Einzelfalldesigns an.

6.6 Praktische Implikationen

Betrachtet man die praktischen Implikationen, die sich aus dieser Arbeit ergeben, so zeichnet sich ab, dass der vermehrte und regelmäßige Einsatz Kooperativen Lernens Lehrkräfte bei der Gestaltung des sozialen Lernens unterstützen kann. Um IKL erfolgreich zu implementieren, sollte bedacht werden, dass Effekte eher bei einem hochfrequenten (S. Weber & Huber, 2023) und langfristigen (van Ryzin & Roseth, 2018; S. Weber & Huber, 2020) Einsatz zu erwarten sind. Ein entsprechender Einsatz auf

unterrichtspraktischer Ebene hat den Vorteil, dass über die Ritualisierung und Automatisierung der Abläufe der anfänglich erhöhte Zeitaufwand reduziert wird und Schülerinnen und Schüler sich zunehmend sicherer in der neuen Kontaktsituation fühlen. Auf theoretisch inhaltlicher Ebene erhöht ein entsprechender Einsatz die Wahrscheinlichkeit, die Kontakte auch im Sinne der Intergroup Contact Theory (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2008) optimaler und damit gewinnbringender zu gestalten.

Es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, IKL durch flankierende Maßnahmen wie weitere peer-gestützte Maßnahmen (Ginsburg-Block et al., 2006), Tootling (Hintz et al., 2014), Gruppenkontingenzverfahren (Spilles et al., 2021) oder curriculare Kompetenztrainings (Casale et al., 2014) zu unterstützen. Dabei ist es denkbar, auf bereits im Klassensetting etablierte Elemente zurückzugreifen. Lehrkräfte erhalten über IKL die Möglichkeit, präventiv soziale Kompetenzen zu fördern und die Effekte manualisierter Förderprogramme nachhaltiger zu festigen.

6.7 Fazit

Der Fokus der vorliegenden Arbeit auf die sozialen Kompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschülern zeigt die Relevanz einer differenzierten Betrachtung dieses Kompetenzbereichs. Aus den Beiträgen lässt sich ableiten, dass eine Betrachtung sozialer Kompetenzen als globales Konstrukt nicht hinreichend zur Untersuchung sozialer Prozesse oder Evaluation präventiver wie reaktiver Interventionen geeignet ist.

Kultusministerien fordern über die Festlegung der Curricula eine zentrale Verankerung sozialen Lernens als Förderziel im Unterricht (z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). Die vorliegende Arbeit kann mit der vorgestellten SSIS-RS dazu beitragen, Fördererfolge differenziert abzubilden und

bietet darüber hinaus mit der Unterrichtsmethode IKL einen gut implementierbaren Interventionsansatz, der kaum zusätzliche Ressourcen benötigt. Die vorgestellte Form des Kooperativen Lernens scheint einen Effekt auf die Entwicklung spezifischer sozialer Kompetenzen zu haben. Es zeichnet sich ab, dass der Erwerb sozialer Kompetenzen im Kooperativen Lernen auch von den sozialen Kompetenzen der Peers unterstützt wird. Gerade vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Beitrags 3 und vor dem Ziel, soziale Kompetenzen für eine erfolgreiche soziale Integration zu nutzen, sollten sich künftige Forschungsvorhaben auf die Frage konzentrieren, auf welche Weise alle Kinder vom Kooperativen Lernen als Werkzeug zur Förderung sozialer Kompetenzen profitieren können.

Literaturverzeichnis

- Aduen, P. A., Day, T. N., Kofler, M. J., Harmon, S. L., Wells, E. L. & Sarver, D. E. (2018). Social problems in ADHD: Is it a skills acquisition or performance problem? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40, 440–451. <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9649-7>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie* (Always learning, 8., akt. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Asher, S. R. & Hymel, S. (1986). Coaching in social skills for children who lack friends in school. *Children & Schools*, 8(4), 205–218. <https://doi.org/10.1093/cs/8.4.205>
- Asher, S. R. & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S. 232–248). New York, NY: Guilford Press.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In S. G. Moore & C. R. Cooper (Hrsg.), *The Young child* (NAEYC, Bd. 206, S. 137–158). Washington, D.C.: National Association for the Education on Young Children.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Bauer, J. (2022). A Primer to Latent Profile and Latent Class Analysis. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damşa (Eds.), *Methods for researching professional learning and development. Challenges, applications and empirical illustrations*

- (Professional and practice-based learning, vol. 33, vol. 33, S. 243–268). Cham: Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08518-5_11
- Beauchamp, M. H. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39–64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Beekman, J. B., Stock, M. L. & Marcus, T. (2016). Need to belong, not rejection sensitivity, moderates cortisol response, self-reported stress, and negative affect following social exclusion. *The Journal of Social Psychology*, 156, 131–138. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1071767>
- 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. (2017). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 1–16). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54061-5_9-1
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2021). A Comprehensive Meta-Analysis of Randomized Evaluations of the Effect of Child Social Skills Training on Antisocial Development. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 7(1), 41–65. <https://doi.org/10.1007/s40865-020-00142-8>
- Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D. & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington: American Institutes for Research. Verfügbar unter:

<https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies-december-2017-rev.pdf>

- Berger, C., Batanova, M. & Cance, J. D. (2015). Aggressive and prosocial? Examining latent profiles of behavior, social status, machiavellianism, and empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2230–2244. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0298-9>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (Lehren und Lernen, 3., akt. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter: http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=978-3-17-034136-4; http://digitale-objekte.hbz-nrw.de/storage2/2018/12/27/file_4/8230303.pdf
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zhang, N. & Zaini, S. (2014). Direct and collateral effects of peer tutoring on social and behavioral outcomes: A meta-analysis of single-case research. *School Psychology Review*, 43(3), 260–285. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087427>
- Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W. & Mahon, S. D. (2008). A Comprehensive Conceptualization of the Peer Influence Process in Adolescence. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and*

- adolescents* (Duke series in child development and public policy, S. 17–44). New York: Guilford.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, Second Edition* (Methodology in the Social Sciences). Guilford Publications. Verfügbar unter: <https://books.google.de/books?id=JDb3BQAAQBAJ>
- Brüning, L. & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung* (11. überarb. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Busching, R. & Krahe, B. (2015). The girls set the tone: gendered classroom norms and the development of aggression in adolescence. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 41(5), 659–676. <https://doi.org/10.1177/0146167215573212>
- Busching, R. & Krahe, B. (2020). With a Little Help from Their Peers: The Impact of Classmates on Adolescents' Development of Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1849–1863. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01260-8>
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/147/139>
- Calero, M. D., Gomez Perez, M. M. & Sierra, S. M. (2017). Learning potential and executive functions in children in social exclusion: Using a mediational training programme. *Educational & Child Psychology*. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.1.9>
- Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S. & Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KooLKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children. *Psychology in the Schools*, 57(6), 851–867. <https://doi.org/10.1002/pits.22352>

- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 33–58. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-92449>
- Cheng, W., Lei, P.-W. & DiPerna, J. C. (2023). Using a person-centered analysis to examine second-grade outcomes of a universal SEL program. *School Psychology (Washington, D.C.)*. <https://doi.org/10.1037/spq0000539>
- Cheung, P. P. P., Siu, A. M. H. & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research in Developmental Disabilities*, 60, 187–197. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.11.019>
- Cohen, G. L. & Prinstein, M. J. (2006). Peer contagion of aggression and health risk behavior among adolescent males: an experimental investigation of effects on public conduct and private attitudes. *Child Development*, 77(4), 967–983. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00913.x>
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988, Juni). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829. <https://doi.org/10.2307/1130578>
- Cordonier, L., Nettles, T. & Rochat, P. (2018). Strong and strategic conformity understanding by 3- and 5-year-old children. *The British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 438–451. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12229>
- Dart, E. H., Collins, T. A., Klingbeil, D. A. & McKinley, L. E. (2014). Peer management interventions: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 43(4), 367–384. <https://doi.org/10.17105/SPR-14-0009.1>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- 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>
- Dodge, K. A. & Prinstein, M. J. (Eds.) (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents* (Duke series in child development and public policy). New York: Guilford Press. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10237028>
- 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), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Enders, C. K. & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: a new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121–138.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.2.121>
- Escher, D. & Messner, H. (2015). *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch* (hep praxis). Bern: hep verlag. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6723411>
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children’s peer experiences. *Journal of Applied*

- Developmental Psychology*, 32(5), 247–256.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Feinman, S. (1992). Social Referencing and Conformity. In S. Feinman (Hrsg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (S. 229–268). New York: Plenum Press.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Franco, M. d. G., Beja, M. J., Candeias, A. & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
- Frogner, L., Hellfeldt, K., Ångström, A.-K., Andershed, A.-K., Källström, Å., Fanti, K. A. et al. (2022). Stability and Change in Early Social Skills Development in Relation to Early School Performance: A Longitudinal Study of A Swedish Cohort. *Early Education and Development*, 33(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857989>
- Frostdad, P. & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Gamst-Klaussen, T., Rasmussen, L.-M. P., Svartdal, F. & Strømgren, B. (2016). Comparability of the Social Skills Improvement System to the Social Skills Rating System: A Norwegian Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.971864>
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review

- of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27(1), 2–14.
- Gates, J. A., Kang, E. & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 52, 164–181.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006>
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo K., B. P., Pastorelli, C. et al. (2018). Adolescents' Prosocial Behavior Predicts Good Grades Beyond Intelligence and Personality Traits. *Journal of Personality*, 86(2), 247–260.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12309>
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732>
- Gommans, R., Sandstrom, M. J., Stevens, G. W., Bogt, T. F. ter & Cillessen, A. H. (2017). Popularity, likeability, and peer conformity: Four field experiments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 73, 279–289.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.10.001>
- Görtz-Dorten, A. & Döpfner, M. (2010). *Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern. FAVK ; Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- 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. (1990). *Social skill rating system manual*. Circle Pines: MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS). Rating Scales Manual*. Minneapolis: NCS Pearson.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: an investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157–166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Hank, C. & Huber, C. (2024). Do peers influence the development of individuals' social skills? The potential of cooperative learning and social learning in elementary schools. *International Journal of Applied Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00151-8>
- Hank, C. & Huber, C. (2023). Soziale Kompetenzen im Selbstbericht bei Kindern der Primarstufe. *Diagnostica*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000318>
- Hank, C., Kluge, J., Huber, C., Nicolay, P., Spilles, M. & Krull, J. (eingereicht). Die Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.

- Hank, C., Nicolay, P. & Huber, C. (2023, März). *Zur richtigen Zeit am richtigen Ort? Zur Rolle der Sitznachbarschaft im Peereinfluss bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen* (10. Jahrestagung) (Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, Hrsg.) (Poster). Universität Duisburg-Essen.
- 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*, (1), 1–17. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2023). Die Rolle des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00174-1>
- Hartl, A. C., Laursen, B., Cantin, S. & Vitaro, F. (2020). A test of the bistrategic control hypothesis of adolescent popularity. *Child Development*, 91(3), e635-e648. <https://doi.org/10.1111/cdev.13269>
- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). *Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten*. München: Ernst Reinhardt GmbH und Co KG.
- Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M. & Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69(4), 1198–1208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06167.x>
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jäeuth, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>

- Hess, M., Scheithauer, H., Kleiber, D., Wille, N., Erhart, M. & Ravens-Sieberer, U. (2014). The parent version of the preschool Social Skills Rating System. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(3), 216–226. <https://doi.org/10.1177/0734282913483977>
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2015). „Lubo aus dem All“ - 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt GmbH und Co KG.
- Hintz, A.-M., Krull, J., Paal, M., Schirmer, R., Boon, R. T. & Burke, M. D. (2014). 'Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!' - Förderung positiven Verhaltens durch Tootling. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(12), 440–453.
- Hofmann, V. & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68, 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Horstmann, G. & Dreisbach, G. (2017). *Allgemeine Psychologie 2 kompakt. Lernen, Emotion, Motivation, Gedächtnis*. (Originalausgabe, 2., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hosoya, G., Koch, T. & Eid, M. (2014). Längsschnittdaten und Mehrebenenanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 189–218. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0262-9>
- 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., Nicolay, P. & Weber, S. (2021). Celebrate Diversity? *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00115-w>

- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165. <https://doi.org/10.25656/01:9296>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- Humphrey, N. & Wigelsworth, M. (2012). Modeling the factors associated with children's mental health difficulties in primary school: A multilevel study. *School Psychology Review*, 41(3), 326–341. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087513>
- Ismail, S. N., Omar, M. N., Don, Y., Purnomo, Y. W. & Kasa, M. D. (2021). Teachers' acceptance of mobile technology use towards innovative teaching in Malaysian secondary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(1), 120-127. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.21872>
- Jansen, A., Melchers, K. G. & Kleinmann, M. (2012). Der Beitrag sozialer Kompetenz zur Vorhersage beruflicher Leistung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 56(2), 87–97. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000077>
- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087715>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research* (2. printing). Edina, Minn.: Interaction Book Co.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4.). Boston u.a.: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone. Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (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. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & 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>
- Jones, W. H., Hobbs, S. A. & Hockenbury, D. (1982). Loneliness and social skill deficits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 682–689. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.42.4.682>
- Junttila, N. & Vauras, M. (2014). Latent profiles of parental self-efficacy and children's multisource-evaluated social competence. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(Pt 3), 397–414. <https://doi.org/10.1111/bjep.12040>
- Jurkowski, S. (2011). *Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen*. Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2010. Kassel: Kassel Univ. Press. Verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-020-1.volltext.frei.pdf>
- Jurkowski, S. & Hänze, M. (2014). Diagnostik sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. *Diagnostica*, 60, 167–180. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000104>

- Jurkowski, S. & Hänze, M. (2015). How to Increase the Benefits of Cooperation: Effects of Training in Transactive Communication on Cooperative Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 1(3), 357–371. <https://doi.org/10.1111/bjep.12077>
- Juvonen, J. & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups. Lessons from research in bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (Duke series in child development and public policy, S. 225–244). New York: Guilford.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- The KIDSCREEN Group. (2004). *KIDSCREEN Translation & Validation Procedure. Guidelines and Documentation Form*. KIDscreen. Verfügbar unter: <https://www.kidscreen.org/deutsch/%C3%BCbersetzungsprozess/>
- Killen, M., Mulvey, K. L. & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: a developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84(3), 772–790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12012>
- King, N. & Ryan, B. J. (2019). The impact of social inclusion on the social development of students with a general learning difficulty in postprimary education in Ireland. *Education Research International*, (1), 1–7. <https://doi.org/10.1155/2019/6327567>
- Koller, D. & Stoddart, K. (2021). Approaches that address social Inclusion for children with disabilities: A critical review. *Child & Youth Care Forum*, 50(4), 679–699. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09589-8>
- 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>
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 59–75.
<https://doi.org/10.25656/01:9245>
- Kuester, D. A. & Zentall, S. S. (2012). Social Interaction Rules in Cooperative Learning Groups for Students At Risk for ADHD. *The Journal of Experimental Education*, 80(1), 69–95. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.566589>
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.). Berlin. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- 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 Grutta, S., Epifanio, M. S., Piombo, M. A., Alfano, P., Maltese, A., Marcantonio, S. et al. (2022). Emotional Competence in Primary School Children: Examining the Effect of a Psycho-Educational Group Intervention: A Pilot Prospective Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13).
<https://doi.org/10.3390/ijerph19137628>

- Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen* (Texte zur Sozialpsychologie, Bd. 10). Univ., Diss.—Marburg. Münster: Waxmann.
- Laursen, B. (2017). Making and keeping friends: The importance of being similar. *Child Development Perspectives*, *11*(4), 282–289. <https://doi.org/10.1111/cdep.12246>
- Laursen, B. & Faur, S. (2022). What does it mean to be susceptible to influence? A brief primer on peer conformity and developmental changes that affect it. *International Journal of Behavioral Development*, *46*(3), 222–237. <https://doi.org/10.1177/01650254221084103>
- Laursen, B. & Veenstra, R. (2023). In defense of peer influence: The unheralded benefits of conformity. *Child Development Perspectives*, *17*(1), 74–80. <https://doi.org/10.1111/cdep.12477>
- Leidig, T., Hennemann, T., Casale, G., König, J., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, (2), 54–70.
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (71), 148–159.
- 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>
- Liska, A. E. (1969). Uses and Misuses of Tautologies in Social Psychology. *Sociometry*, *32*(4), 444–457. <https://doi.org/10.2307/2786546>

- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstream Digest* (S. 109–113). College Park, MD: University of Maryland College of Education
- McCormick, E. M., Perino, M. T. & Telzer, E. H. (2018). Not just social sensitivity: Adolescent neural suppression of social feedback during risk taking. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 30, 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.01.012>
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory. A Unified Treatment* (1st ed.). London: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410601087>
- Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W. & Johnson, R. (1986). Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *The Journal of Psychology*, 120, 323–334. <https://doi.org/10.1080/00223980.1986.9712630>
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A. & Humphreys, K. (2005, Januar). Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5–23.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* (1. Aufl.) (Schule in NRW). Frechen: Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre* (1. Aufl.) (Schriftenreihe „Schule in NRW“). Frechen: Nordrhein-Westfalen.

- Miyamoto, K., Huerta, M. C. & Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 50(2), 147–159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>
- Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E. & Turan, M. (2021). Three-level meta-analysis of single-case data regarding the effects of peer tutoring on academic and social-behavioral outcomes for at-risk students and students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 42(2), 94–106. <https://doi.org/10.1177/0741932519855079>
- Mooij, B. de, Fekkes, M., Scholte, R. H. J. & Overbeek, G. (2020). Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples: A Multilevel Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 250–264. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00308-x>
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege z. Neuordnung d. Gesellschaft* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Arm, S. (2017). Susceptibility to Classmates' Influence on Delinquency During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1221–1253. <https://doi.org/10.1177/0272431616653475>
- Müller, C. M. & Zurbriggen, C. L. A. (2016). An Overview of Classroom Composition Research on Social-Emotional Outcomes: Introduction to the Special Issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2), 163–184. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.2.163>
- Nenniger, G. (2022). Classroom influence—Do students with high autistic traits benefit from their classmates' social skills? *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.971775>

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993, Januar). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *113*, 99–128.
- Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 3–20.
- 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>
- Nyberg, L., Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2008). Low social inclusion in childhood: adjustment and early predictors. *Infant and Child Development*, *17*(6), 639–656. <https://doi.org/10.1002/ICD.590>
- O'Brien, R. M. (2007). A Caution Regarding Rules of Thumb for Variance Inflation Factors. *Quality & Quantity*, *41*(5), 673–690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- Perren, S., Forrester-Knauss, C. & Alsaker, F. D. (2012). Self- and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Educational Research Online*, *4*(1), 99-123. <https://doi.org/10.25656/01:7053>
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe Verlag. Verfügbar unter: <https://elibrary.hogrefe.com/book/99.110005/9783840927102>
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *LSL. Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (2. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.

- Petermann, U. & Petermann, F. (2014). *SSL. Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co KG.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, *38*, 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Pornprasertmanit, S., Lee, J. & Preacher, K. J. (2014). Ignoring Clustering in Confirmatory Factor Analysis: Some Consequences for Model Fit and Standardized Parameter Estimates. *Multivariate Behavioral Research*, *49*(6), 518–543. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.933762>
- Quarmley, M., Feldman, J., Grossman, H., Clarkson, T., Moyer, A. & Jarcho, J. M. (2022). Testing effects of social rejection on aggressive and prosocial behavior: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, *48*, 529–545. <https://doi.org/10.1002/ab.22026>
- Razer, M., Friedman, V. J. & Warshofsky, B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *17*, 1152–1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Rohlf, H., Krahe, B. & Busching, R. (2016). The socializing effect of classroom aggression on the development of aggression and social rejection: A two-wave multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, *58*, 57–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.002>
- Rohrer, J. M., Keller, T. & Elwert, F. (2021). Proximity can induce diverse friendships: A large randomized classroom experiment. *PloS One*, *16*(8), e0255097. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255097>

- Roos, S., Lohbeck, A., Petermann, F., Petermann, U., Schultheiß, J., Nitkowski, D. et al. (2016). Fremd- und Selbsturteile von Lehrern und Schülern im Rahmen psychologischer Diagnostik. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 64(3), 199–207. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000279>
- Ros, R. & Graziano, P. A. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 47(2), 213–235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mitundohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Segrin, C., McNelis, M. & Swiatkowski, P. (2016). Social skills, social support, and psychological distress: A test of the social skills deficit vulnerability model. *Human Communication Research*, 42(1), 122–137. <https://doi.org/10.1111/hcre.12070>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300–313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>

- Skinner, C. H., Cashwell, T. H. & Skinner, A. L. (2000). Increasing tootling: The effects of a peer-monitored group contingency program on students' reports of peers' prosocial behaviors. *Psychology in the Schools*, 37(3), 263–270. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<263::AID-PITS6>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<263::AID-PITS6>3.0.CO;2-C)
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429–445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Nordahl, K. B. (2020). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(1), 69-87. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>
- Sparfeldt, J. R., Rost, D. H., Schleebusch, R. & Heise, A.-L. (2012). Lehrerbeurteiltes Schülerverhalten. Eine Evaluation der „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (59), 146–158.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 39-71. <https://doi.org/10.25656/01:15960>
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2021). Empirische Arbeit: Evaluation des KlasseKinderSpiels im Kontext einer tutoriellen Leseförderung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(1), 54–68. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art30d>
- Spilles, M., Huber, C., Hennemann, T., König, J. & Grosche, M. (2023). Sind Grundschulkindern besser sozial integriert, wenn sie im Unterricht weniger Probleme im Lernverhalten und weniger oppositionelles Verhalten zeigen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000360>

- Spilles, M., Huber, C. & Nicolay, P. (2023). *Feedback-Memory: An Approach to Promoting the Social Acceptance of Students Rarely Receiving Positive Teacher Feedback*.
- Spilles, M. & Leidig, T. (Hrsg.). (2020). *Förderung von Lesekompetenz und Soziabilität durch tutorielle Lernverfahren - Hinweise zur Unterrichtsgestaltung* (4). Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen/DZI. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Verfügbar unter: https://www.wiso-net.de/document/DZI__CE4A8C0BEF11956423BC805DC09FD354
- Spilles, M. & Nicolay, P. (2022). Messung sozialer Integration. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Version 1.0* (S. 191–202). Universität Regensburg.
- Spivak, A. L. & Farran, D. C. (2016). Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. *Early Education and Development*, 27(6), 735–750. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1138825>
- Stallen, M., Smidts, A. & Sanfey, A. G. (2013). Peer influence: neural mechanisms underlying in-group conformity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 50. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00050>
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2004). Intergroup relations in multicultural education programs. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., S. 782–798). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- 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, MA: Blackwell Pub. <https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch26>

- Stevens, R. J. & Slavin, R. E. (1995). The Cooperative Elementary School. Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321–351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>
- Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S. M. & Tröster, H. (2018). Lehrkrafteinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusiv geführten Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, 39–51. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000212>
- Syrjämäki, A. H. & Hietanen, J. K. (2019). The effects of social exclusion on processing of social information - A cognitive psychology perspective. *The British Journal of Social Psychology*, 58(3), 730–748. <https://doi.org/10.1111/bjso.12299>
- Thompson, A. M., Macy, R. J. & Fraser, M. W. (2011). Assessing person-centered outcomes in practice research: a latent transition profile framework. *Journal of Community Psychology*, 39(8), 987–1002. <https://doi.org/10.1002/jcop.20485>
- Tingstrom, D. H. (1994). The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 31(1), 57–65. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199401\)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199401)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K)
- 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/Obb.: Klinkhardt.
- Trizano-Hermosilla, I. & Alvarado, J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology*, 7, 769. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- UNICEF. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes*. United Nations Children's Fund. Verfügbar unter: <https://gdc.unicef.org/resource/global-evaluation-life-skills-education-programmes-2012>

- Van den Berg, Y. H. M., Segers, E. & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: a field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 403–412. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6>
- Van Hoorn, J., van Dijk, E., Meuwese, R., Rieffe, C. & Crone, E. A. (2016). Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 90–100. <https://doi.org/10.1111/jora.12173>
- 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>
- Van Workum, N., Scholte, R. H. J., Cillessen, A. H. N., Lodder, G. M. A. & Giletta, M. (2013). Selection, deselection, and socialization processes of happiness in adolescent friendship networks. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 563–573. <https://doi.org/10.1111/jora.12035>
- Vilagut, G. (2014). Test-Retest Reliability. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (S. 6622–6625). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_3001

- Visser, M., Kunnen, S. E. & van Geert, P. L. E. (2010). The impact of context on development of aggressive behavior in special elementary school children. *Mind, Brain, and Education*, 4(1), 34–43. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01081.x>
- Völlinger, V. A., Supanc, M. & Brunstein, J. C. (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 159–176. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000165>
- 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. & Huber, C. (2023). Empirische Arbeit: Die Wirkung von Kontakten auf die soziale Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70(3), 177–194. <https://doi.org/10.2378/peu2023.art14d>
- Weidner, M. (2006). Durch kooperatives Lernen Sozialkompetenzen entwickeln. *Lernende Schule*, 9(33), 14–17. Verfügbar unter: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis/_bildung/suche/fis/_set.html?FId=749704
- Weidner, M. (2012). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch* (7.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Weller, B. E., Bowen, N. K. & Faubert, S. J. (2020). Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287–311. <https://doi.org/10.1177/0095798420930932>

- Wentzel, K. R., Jablansky, S. & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R. & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder: a meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1513–1531. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2373-1>
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A. & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Wu, Z., Mak, M. C. K., Hu, B. Y., He, J. & Fan, X. (2019). A validation of the Social Skills domain of the Social Skills Improvement System-Rating Scales with Chinese preschoolers. *Psychology in the Schools*, 56(1), 126–147. <https://doi.org/10.1002/pits.22193>
- Zaragoza, N., Vaughn, S., McIntosh, R., Webster, M. & Foschi, M. (1991). Social skills interventions and children with behavior problems: A review // Social Referencing and Theories of Status and Social Interaction. *Behavioral Disorders*, 16(4), 260–275. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2462-9_11
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30, 98–112.



Anhang

Anhang A (Beitrag 1)

Hank, C. & Huber, C. (2023). Soziale Kompetenzen im Selbstbericht bei Kindern der Primarstufe. *Diagnostica*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000318>

Anmerkung: Die übersetzten Skalen und Items der *Social Skills Improvement System Rating Scales*, die das Kernstück dieses Beitrags darstellen, sind in Anhang E abgebildet.

Anmerkung zu Abweichungen zur ursprünglich eingereichten Dissertationsschrift: Der Originalbeitrag ist nicht mehr Teil des Manuskriptes. Er ist über die Quellenangaben zu finden und Open-Access frei verfügbar. Ferner mussten die Items (Anhang E) aus dem Manuskript entfernt werden, da für dieses die Rechte beim Pearson Verlag liegen.

Anhang B (Beitrag 2)

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*, (1), 1-17. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>

Anmerkungen. Es handelt sich um einen konzeptuellen Artikel, der das für die Praxis entwickelte IKL theoretisch fundiert. Hinweise, Vorlagen und Adaptionmöglichkeiten werden anhand eines Methodenkoffers bereitgestellt (Anhang F). Die Materialien können auch der Projekthomepage www.sozius-projekt.de entnommen werden.

Anmerkung zu Abweichungen zur ursprünglich eingereichten Dissertationsschrift: Der Originalbeitrag ist nicht mehr Teil des Manuskriptes. Er ist über die Quellenangaben zu finden und Open-Access frei verfügbar.

Anhang C (Beitrag 3)

Hank, C. & Huber, C. (2024). Do peers influence the development of individuals' social skills? The potential of cooperative learning and social learning in elementary schools. *International Journal of Applied Positive Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s41042-024-00151-8>

Anmerkungen: Bei dem angehängten Beitrag handelt es sich um das eingereichte Manuskript. Die Einreichungsbestätigung findet sich am Ende des Beitrags.

Anmerkung zu Abweichungen zur ursprünglich eingereichten Dissertationsschrift: Der Beitrag wurde mittlerweile bei einem Journal publiziert. Dieses weicht von dem Journal ab, das ursprünglich für die Veröffentlichung vorgesehen war. Die Quellenangaben zu Beitrag 3 wurden im gesamten Manuskript entsprechend angepasst. Der Originalbeitrag ist nicht mehr Teil des Manuskriptes. Er ist über die Quellenangaben zu finden und Open-Access frei verfügbar.

Anhang D (Beitrag 4)

Hank, C., Kluge, J., Huber, C., Nicolay, P., Spilles, M., Krull, J. (eingereicht). Die Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration in der Primarstufe. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.

Anmerkungen: Bei dem angehängten Beitrag handelt es sich um das eingereichte Manuskript. Die Einreichungsbestätigung findet sich am Ende des Beitrags.

Anmerkung zu Abweichungen zur ursprünglich eingereichten Dissertationsschrift: Der Originalbeitrag ist nicht mehr Teil des Manuskriptes. Es handelt sich um ein bisher unveröffentlichtes Manuskript, das sich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Dissertation im Review-Prozess befindet.

Anhang E (Übersetzung der Social Skills Improvement System Rating Scales)

Anmerkung. Bei der hier eingefügten Tabelle wird das übersetzte Inventar sortiert nach seinen Subskalen dargestellt. Es dient der Darstellung des Fragebogens für die Prüfung der Dissertation. Die Rechte des Fragebogens liegen beim Pearson-Verlag und werden nicht Teil einer öffentlich zugänglichen Version dieser Inauguraldissertation sein.

Anmerkung zu Abweichungen zur ursprünglich eingereichten Dissertationsschrift: Die Originalitems sind nicht mehr Teil des Manuskriptes. Die Rechte für die Items liegen beim Pearson-Verlag. Eine Publikation der Items ist aus diesem Grund nicht möglich.

Anhang F (Methodenkoffer IKL)

Anmerkung. Der Methodenkoffer entstand im Rahmen des SOZIUS-Projekts und ist unter www.sozius-projekt.de frei verfügbar.

Methodenkoffer für das integrationsförderliche kooperative Lernen (IKL)

Stand: Oktober 2021



Dieses Dokument wurde erstellt von:

Simone Weber (Bergische Universität Wuppertal)

Corinna Hank (Bergische Universität Wuppertal)

Prof. Dr. Christian Huber (Bergische Universität Wuppertal)

Miriam Overhage (Bergische Universität Wuppertal)

Sera Meliha Sağlar (Bergische Universität Wuppertal)

In Kooperation mit Dr. Frank Borsch (Universität Frankfurt) sowie Ludger
Brüning

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an Simone Weber: siweber@uni-wuppertal.de

www.sozius-projekt.de ©Weber, Hank & Huber (2021)

1

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
Das Stammgruppenprinzip im IKL	4
Der Ablauf der einzelnen IKL-Einheiten	5
IKL in die Klasse einführen.....	6
Grundstruktur aller IKL-Einheiten	7
Übungen für die IKL-Einheiten	9
Gemeinsame Frage.....	9
Redekarten	10
Schnittkreis.....	11
Interview.....	12
Gemeinsames Lesen	14
Gemeinsames Arbeitsblatt	15
Gemeinsame Reflexion.....	16
Beziehungstiftende Übungen	17
Selbstoffenbarung innerhalb der Stammgruppe	18
Erinnerungskarten	19
Mögliche Arbeitsblattvorlagen.....	26
Literaturverzeichnis.....	30

Einleitung

Im Folgenden wird das Unterrichtskonzept des *Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens* (im Folgenden kurz IKL) vorgestellt. Um das Konzept in seiner theoretischen Fundierung und seiner ursprünglichen Intention umfassend zu verstehen, empfehlen wir, den konzeptuellen Artikel von Hank, Weber und Huber (angenommen) vor dem praktischen Einsatz der IKL-Methode zu lesen.

Darüber hinaus sei an dieser Stelle kurz zusammengefasst, dass IKL sich an den kontaktförderlichen Bedingungen der Kontakthypothese (siehe Seite 8) orientiert. Durch vorstrukturierte Interaktionsphasen soll, mithilfe des Kooperativen Lernens, die soziale Situation ausgegrenzter Schülerinnen und Schüler in ihrer Klassengemeinschaft während des regulären Unterrichts verbessert werden. Zu diesem Zweck sollte im Rahmen der Methode auf grundlegende Prinzipien zurückgegriffen werden: Zum einen die Organisation der Klasse in sogenannte Stammgruppen (siehe Seite 4), in deren Verband Einheiten des IKL stattfinden sollten, zum anderen die Strukturierung der Aufgaben in einem Fünfschritt (siehe Seite 5). Der Fünfschritt lehnt sich an den Dreischritt des Kooperativen Lernens, wie er von Brüning und Saum (2015) empfohlen wird, an. Das Ziel dieses Methodenkoffers ist es, Material zur Nutzung des Kooperativen Lernens für die Nutzung zur Förderung sozialer Integrationsprozesse bereitzustellen. Dazu werden bereits bekannte Elemente des Kooperativen Lernens adaptiert. Der Methodenkoffer stellt demnach verschiedene Formen der Strukturierung kooperativer Einheiten vor und versteht sich nicht als Basiswerk Kooperativen Lernens, sondern vielmehr als neue Perspektive einer bereits gut evaluierten und in der Praxis erprobten Methode.

Diese Methode wurde zunächst für den Primarbereich entwickelt. Eine Übertragung auf den Sekundarbereich ist durchaus denkbar, erfordert aber gewiss einige Adaptionen.

Das Stammgruppenprinzip im IKL

Im Rahmen von IKL sollte die Klasse in Form von Stammgruppen organisiert werden. Für eine bestimmte Zeitspanne (z. B. eine Woche) werden Stammgruppen mit vier bis fünf Schülerinnen und Schülern (im Weiteren kurz SuS) zusammengesetzt. Die Zusammensetzung der Gruppen kann zufällig stattfinden. Wir empfehlen die Gruppenzusammensetzung regelmäßig zu variieren, damit möglichst alle SuS einer Klasse miteinander arbeiten. SuS, die sehr gut befreundet sind, sowie SuS, die sich überhaupt nicht verstehen, sollten ggf. nicht in einer Stammgruppe zusammenarbeiten. Diese pädagogische Entscheidung sollte im Einzelfall getroffen werden.

Falls möglich, sollten die Stammgruppen zusammen an einem Gruppentisch sitzen. Somit würde sich mit einer neuen Stammgruppenzusammensetzung auch die Sitzordnung ändern. Aus der Stammgruppe heraus bilden sich in jeder IKL-Einheit Zweiergruppen (bei ungerader Klassengröße kommt es auch zu Dreiergruppen während der Austauschphase). Die Partnerzusammensetzung innerhalb der Stammgruppe wird durch die Lehrkraft (im Weiteren kurz LK) vorgenommen und ist möglichst abwechslungsreich (möglichst immer eine andere Konstellation). Wir empfehlen, die jeweiligen Partnerzusammensetzungen innerhalb der Stammgruppen im Vorfeld durchzuführen und diese den SuS zu präsentieren. Hierfür kann eine Übersicht in der Klasse aufgehängt werden. Dies spart Zeit während der IKL Einheiten, da sich die SuS selbstständig mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin zusammenfinden können.

Für die Einteilung und Präsentation der Stammgruppen wird eine Vorlage zur Verfügung gestellt (siehe Seite 29), die genutzt werden kann. Eine Zuteilung könnte wie folgt aussehen:

Die Wochenstammgruppe				
	Tobias	Sina	Leon	Artur
Wer arbeitet wann mit wem in der Partnerarbeit?				
Montag:	Tobias	und	Leon	Sina und Artur
Dienstag:	Sina	und	Tobias	Artur und Leon
Mittwoch:	Artur	und	Tobias	Leon und Sina
Donnerstag:	Sina	und	Tobias	Artur und Leon
Freitag:	Tobias	und	Leon	Sina und Artur

Der Ablauf der einzelnen IKL-Einheiten

Jede IKL Einheit besteht aus einem Fünfschritt: **Selbstoffenbarung – Denken – Austauschen – Vorstellen – Plenum**. Dieses ist an das Grundprinzip *Denken – Austauschen – Vorstellen* (oder auch Think-Pair-Share), das Brüning und Saum (2008) für das Kooperative Lernen fordern angelehnt. Die ersten vier Phasen werden im Zuge der Stammgruppen realisiert, die Phase Plenum dient der Inhaltssicherung und findet im Klassengespräch statt. Hierzu sollen **Übungen** (ab Seite 9) aus dem vorliegenden Dokument ausgewählt und umgesetzt werden. Diese Übungen sind bewusst ausgewählt, da sie sowohl den Basiskriterien des Kooperativen Lernens (D. Johnson, R. Johnson & Johnson Holubec, 2005) als auch den kontaktförderlichen Bedingungen (Allport, 1954; Aronson, Wilson & Akert, 2014; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008) entsprechen.

IKL ist auf einen langfristigen Gebrauch ausgelegt, für den eine **Wiederholung der Übungen** vorgesehen ist. Die Reihenfolge kann dabei beliebig gewählt und somit auf den jeweiligen Kontext angepasst werden. Sie ist nicht an die Nummerierung gebunden. Die durch die Ritualisierung geschaffene Sicherheit sowohl auf Seiten der LK als auch auf Seiten der SuS ermöglicht einen ökonomischen Einsatz von IKL im unterrichtlichen Alltag. Je nach Vorerfahrung und Arbeitsverhalten einer Klasse kann dieselbe Übung an mehreren Tagen hintereinander durchgeführt werden oder die Übungen variieren.

Nach der Zusammensetzung neuer Stammgruppen und vor Beginn der ersten IKL-Einheit kann eine **beziehungsstiftende Übung** innerhalb der Stammgruppe durchgeführt werden. Zur Auswahl stehende Übungen finden sich in diesem Dokument (siehe Seite 17).

Vor jeder IKL-Einheit findet eine kurze **Selbstoffenbarung** der SuS statt (siehe Seite 18). Die Selbstoffenbarung schafft die Grundlage für einen positiv wahrgenommenen Sozialkontakt. Selbstoffenbarung im Rahmen von IKL bedeutet, dass die SuS ihre aktuelle Stimmung gegenüber ihrer Wochenstammgruppe benennen. Dieser Schritt findet vor jeder IKL-Übung statt und ist somit fester Teil des Prozesses. Die darauffolgenden Arbeitsphasen sollen kurzgehalten werden und einen zeitlichen Rahmen von ca. 30 min. zunächst nicht überschreiten. Um den SuS die Einhaltung der Phasen zu erleichtern, können Erinnerungskarten verwendet werden, die die Erwartungen an die einzelnen Arbeitsphasen noch einmal klar formulieren und als Er-

innerungshilfe genutzt werden können. Ab Seite 19 finden sich Erinnerungskarten für die verschiedenen Formate der in diesem Methodenkoffer bereitgestellten Formate für die Umsetzung von IKL.

Je nach Länge der Zusammenarbeit innerhalb einer festen Stammgruppe sollte währenddessen, spätestens aber zum Ende, eine **Reflexion** der gemeinsamen Arbeit innerhalb der Stammgruppe stattfinden. Eine Vorlage findet sich in diesem Dokument (siehe Seite 28). Die Reflexion dient der Optimierung der Zusammenarbeit und der Fokussierung von Erfolgen. Wir empfehlen daher, diese Reflexion regelmäßig einzusetzen.

IKL in die Klasse einführen

Wir empfehlen den Einstieg in die IKL-Einheit über eine gesonderte Einheit, die einen Wechsel bzw. eine Ergänzung bisheriger Methoden transparent und nachvollziehbar macht. Dazu kann beispielsweise die Geschichte „Die Brücke“ (Janisch & Bansch, 2010) genutzt werden. Dieses Bilderbuch thematisiert die Vorteile einer Kooperation und bietet eine gute Möglichkeit, um den SuS die Vorteile der Zusammenarbeit näher zu bringen.

Mögliche Aktivitäten zu dieser Geschichte könnten sein:

- Gemeinsames Lesen
- Nachspielen der Kooperation
- Perspektivübernahme: Wie fühlt sich der Bär? Wie fühlt sich der Riese?
- Alternative Enden: Was passiert, wenn keiner der Beiden von seinem Standpunkt abweicht?
- Bezug zur Lebenswelt der SuS: Wann hattest Du mal eine ähnliche Situation? Was hast Du gemacht?

Es ist problemlos, möglich diese Vorgehensweise für andere Geschichten zu übernehmen.

Das Kinderbuch „Die Brücke“ stellt an dieser Stelle lediglich einen Impuls dar.


Grundstruktur aller IKL-Einheiten


Alle IKL-Einheiten sind nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. In diesem Abschnitt haben wir Ihnen die wiederkehrenden Elemente aufgelistet:


Wiederkehrende Elemente in den IKL-Einheiten	
Aufbau der Aufgaben	 1. Selbstoffenbarung (in der Stammgruppe)  2. Denken (Einzelarbeit)  3. Austauschen (mit dem Partnerkind)  4. Vorstellen (in der Stammgruppe)  5. Zusammentragen der Ergebnisse (im Plenum)
Vorgegebene Länge der Phasen	Jeder der genannten Schritte sollte in einer vorgegebenen Zeit durchlaufen werden, der durch die LK vorgegeben wird (bitte machen Sie den Zeitverlauf transparent, z.B. durch eine Sanduhr oder durch einen TimeTimer)
Vorgegebene Zusammensetzung der Partnergruppen	Der Austausch zwischen den Mitgliedern in der Phase <i>Austauschen</i> findet in einer vorgegebenen Zusammensetzung durch die LK statt. Das Ziel ist es, möglichst viele Varianten der Partnergruppen zu gestalten. Um die vorgegebene Reihenfolge innerhalb der Partnerarbeit (siehe nächsten Punkt) möglichst einfach zu kommunizieren, empfiehlt es sich, die Partnergruppen anhand der Farben zusammenzusetzen. Auf der Stammgruppenübersicht werden die SuS den vier Farben gelb, rot, grün und blau zugeordnet.
Vorgegebene Reihenfolge innerhalb der Partnerarbeit	Der Austausch zwischen den Mitgliedern in der Phase <i>Austauschen</i> findet in einer vorstrukturierten Reihenfolge statt. Alle Kinder aus der Gruppe erhalten eine Farbe. Die Lehrkraft könnte die wechselnde Reihenfolge anhand der Farben präsentieren: „Heute findet die dritte IKL-Einheit in der Stammgruppe statt und heute beginnen bitte gelb und grün.“
Prinzip der Zufälligkeit	Um alle SuS zur Mitarbeit zu motivieren und die individuelle Verantwortung zu sichern, entscheidet der Zufall darüber, welches Kind in der Phase <i>Vorstellen</i> die Ergebnisse präsentiert. Hierzu kann die LK einen Farbwürfel benutzen.
Umsetzung der Basiskriterien des Kooperativen Lernens (D. Johnson et al., 2005)	
Positive Interdependenz	Die Aufgaben können nur durch Kooperation der Gruppenmitglieder erfolgreich abgeschlossen werden. Es ist weder möglich, dass die SuS alleine arbeiten, noch, dass sich einzelne SuS aus der Verantwortung herausziehen.
Individuelle Verantwortlichkeit	Der Zufall entscheidet, welches Kind in der Phase <i>Vorstellen</i> die Ergebnisse präsentiert. Dies stellt sicher, dass jedes Mitglied Verantwortung für die

	Lösung der Aufgabe übernimmt. In einigen Methoden erhalten die SuS zudem unterschiedliche Aufgaben. Hierdurch wird die individuelle Verantwortung nochmal erhöht.
Unterstützende Interaktion	Die <i>Austauschphase</i> mit dem Partnerkind evoziert Interaktion und dient dazu, die Vorstellung vorzubereiten und evtl. Fragen und Probleme zu besprechen.
Soziale Kompetenzen	Jede Methode fordert und fördert gewisse soziale Kompetenzen. Diese sind in der Übersicht der einzelnen Methoden aufgeführt.
Prozessevaluation	Innerhalb der Stammgruppe findet regelmäßig eine Prozessevaluation statt.
Einbezug der kontaktförderlichen Bedingungen (Allport, 1954; Aronson et al., 2014; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006; 2008)	
Zielgleichheit	Die Mitglieder der Stammgruppe arbeiten am gleichen Ziel.
Positive Interdependenz	Die Aufgaben können nur durch Kooperation der Gruppenmitglieder erfolgreich abgeschlossen werden. Es ist weder möglich, dass die SuS alleine arbeiten, noch, dass sich einzelne SuS aus der Verantwortung herausziehen.
Quantität des Kontakts	Durch das Stammgruppenprinzip handelt es sich um einen wiederkehrenden Kontakt über eine Woche hinweg.
Qualität des Kontakts	Die Qualität des Kontaktes profitiert davon, dass der Austausch die SuS in einem bestimmten Themenfeld sicherer werden lässt und die Präsentationssituation weniger angstbesetzt ist. Der Kontakt kann dadurch als gewinnbringender wahrgenommen werden.
Statusgleichheit	Durch die Einzelarbeitsphase haben die SuS die Möglichkeit, sich Gedanken zu machen und in dem anschließenden Austausch statusgleich zu interagieren.
Legitimation durch die LK	Die LK übernimmt die Zuordnung in die Gruppen und formuliert Erwartungen an die Gruppe (z.B. „Wir arbeiten mit allen SuS zusammen“). Die LK verstärkt positives Verhalten, das sie beobachtet.
Selbstoffenbarung	Jede IKL-Einheit beginnt mit einer Selbstoffenbarung der SuS.
Sicherheit	Durch das Stammgruppenprinzip wird eine gleichbleibende Struktur geschaffen, die Sicherheit bietet. Die Methoden sind im Aufbau gleich und wiederholen sich im Laufe des Projektes. Der dadurch geschaffene sichere Rahmen soll den SuS die Entstehung sicherer Kontakte erleichtern.
Raum für Kontakt	Innerhalb des Projektes liegt der Fokus auf der Gestaltung der Kontakte und nicht auf dem Inhalt der einzelnen Einheiten. Die SuS sollen unter keinem Leistungsdruck stehen.

Übungen für die IKL-Einheiten

Übungen für IKL nach dem Prinzip Selbstoffenbarung – Denken – Austauschen – Vorstellen – Plenum	
Gemeinsame Frage	
	
Beispielhafte Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung von Vorwissen • Abgleich von Lösungen • Vertiefung/Festigung von zuvor behandelten Inhalten • Fokussierung einzelner Teilfragestellungen nach einer Frontaleinheit, nach einer Diskussionsrunde, als Vorbereitung auf eine Diskussionsrunde, etc.
Ablauf	<p>Selbstoffenbarung: Jedes Mitglied der Stammgruppe verbalisiert seine aktuelle Stimmung.</p> <p>Denken: In Einzelarbeit beantwortet jedes Mitglied die gegebene Fragestellung für sich alleine.</p> <p>Austauschen: Die SuS tauschen sich mit dem Partnerkind über die Aufgabe aus. Der Austausch erfolgt nach einer vorgegebenen Reihenfolge. Das zuhörende Kind kann sich Notizen zu der Antwort des Partnerkindes machen.</p> <p>Vorstellen: Die Ideen des Partnerkindes werden per Zufall durch ein Kind des Teams in der Stammgruppe vorgestellt.</p> <p>Die Arbeitsergebnisse der Stammgruppen werden im Anschluss an die Vorstellung in der Stammgruppe im Plenum zusammengetragen.</p>
Mögliche Modifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Anzahl der Fragestellungen kann variabel gestaltet werden. • Sofern (einzelne) SuS noch nicht über eine ausreichende Schriftsprachkompetenz verfügen, ist eine Differenzierung notwendig (z.B. Zeichnen, Nutzen vorgegebener Symbol- oder Wortkarten). • Die einzelnen Teammitglieder können unterschiedliche Fragestellungen zu demselben Themenkomplex bekommen.
Benötigte Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterkarten für die Selbstoffenbarung • Erinnerungskarten <i>Gemeinsame Frage</i> • ggf. schriftlicher Arbeitsauftrag
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Anderen aktiv zuhören • Blickkontakt • Andere SuS aussprechen lassen • Auf Nachfragen von anderen reagieren und das Verständnis sichern


Übungen für IKL nach dem Prinzip Selbstoffenbarung – Denken – Austauschen – Vorstellen – Plenum	
 Redekarten	
Beispielhafte Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammentragen von Informationen oder Ideen („Welches neue Spielzeug sollen wir für die Pausenkiste kaufen? Überlege Dir Gründe, wie Du die anderen von deiner Idee überzeugen kannst“) • Aktivierung von Vorwissen („Was weißt Du über das Leben auf einer Burg?“) • Sich besser kennenlernen („Welche fünf Adjektive beschreiben Dich am besten?“, „Wie sieht dein Morgen aus?“)
Ablauf	<p>Selbstoffenbarung: Jedes Mitglied der Stammgruppe verbalisiert seine aktuelle Stimmung.</p> <p>Denken: In Einzelarbeit bearbeitet jedes Mitglied die Aufgaben für sich alleine.</p> <p>Austauschen: Die Teammitglieder stellen sich gegenseitig ihre Ideen vor. Jedes Schulkind erhält eine Redekarte in seiner Farbe. Gesprochen werden darf nur dann, wenn die Redekarte in die Mitte gelegt wurde. Im Anschluss dürfen Rückfragen gestellt werden. Die Idee des anderen Kindes darf auch aufgeschrieben werden. Das Ziel ist es, dass jedes Mitglied die Idee des Partnerkindes in der Stammgruppe vorstellen kann.</p> <p>Vorstellen: Die Idee des Partnerkindes wird in der Stammgruppe vorgestellt. Dafür wird ein Kind aus der Stammgruppe per Zufall ausgewählt. Die Arbeitsergebnisse der Stammgruppen werden im Anschluss an die Vorstellung in der Stammgruppe im Plenum zusammengetragen.</p>
Mögliche Modifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Teams in der Stammgruppe können die gleiche oder unterschiedliche Aufgaben erhalten. Unterschiedliche Aufgaben erhöhen den Anforderungsgrad, da neben Lösungsvorschlägen auch die Aufgabe präsentiert werden muss. • In der Phase <i>Vorstellen</i> kann nur ein Kind vorstellen oder es wird aus jeder Stammgruppe ein Kind ausgewählt.
Benötigte Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterkarten für die Selbstoffenbarung • Erinnerungskarten <i>Redekarten</i> • Redekarten bunt
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Ideen formulieren und verbalisieren, dabei auf eine Fokussierung achten, da die Zeit abläuft • Anderen aktiv zuhören • Blickkontakt • Nachfragen bei Nichtverstehen • Andere SuS aussprechen lassen • Andere Meinungen zulassen und die eigene Meinung ggf. zurückstellen • Auf Nachfragen von anderen reagieren und das Verständnis sichern • Sich auf ein Ergebnis einigen


Übungen für IKL nach dem Prinzip Selbstoffenbarung – Denken – Austauschen – Vorstellen – Plenum	
Schnittkreis	
	
Beispielhafte Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden („Woran erinnerst Du dich noch aus der Geschichte?“) • Sich besser kennenlernen („Was machst Du gerne in deiner Freizeit?“)
Ablauf	<p>Selbstoffenbarung: Jedes Mitglied der Stammgruppe verbalisiert seine aktuelle Stimmung.</p> <p>Denken: In Einzelarbeit bearbeitet jedes Mitglied die Aufgaben für sich alleine und notiert Ideen in seinem Kreis. In dieser Phase wird nicht gesprochen.</p> <p>Austauschen: Die Teammitglieder stellen gegenseitig in einer vorgegebenen Reihenfolge ihre Ideen vor. Es dürfen Rückfragen gestellt werden. Die Gemeinsamkeiten werden in den gemeinsamen Schnittkreis eingetragen.</p> <p>Vorstellen: Die gemeinsame Idee im Schnittkreis wird in der Stammgruppe vorgestellt. Dafür wird ein Kind aus der Stammgruppe per Zufall ausgewählt. Die Arbeitsergebnisse der Stammgruppen werden im Anschluss an die Vorstellung in der Stammgruppe im Plenum zusammengetragen.</p>
Mögliche Modifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • In der Phase <i>Vorstellen</i> kann nur ein Kind vorstellen oder es wird aus jeder Stammgruppe ein Kind ausgewählt. • Sofern (einzelne) SuS noch nicht über eine ausreichende Schriftsprachkompetenz verfügen, ist eine Differenzierung notwendig (z.B. Zeichnen, Nutzen vorgegebener Symbol- oder Wortkarten). • Sofern die Einigung auf eine gemeinsame Lösung für die SuS zu herausfordernd ist, können Gemeinsamkeiten gesucht und in den Schnittkreis geschrieben werden, z.B. „Was machst Du gerne in deiner Freizeit?“, gemeinsame Aktivitäten werden dann in den Schnittkreis geschrieben.
Benötigte Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterkarten für die Selbstoffenbarung • Erinnerungskarten <i>Schnittkreis</i> • AB Schnittkreis
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Ideen formulieren und verbalisieren • Anderen aktiv zuhören • Blickkontakt • Nachfragen bei Nichtverstehen ohne dabei zu bewerten • Andere SuS aussprechen lassen • Andere Meinungen zulassen und die eigene Meinung ggf. zurückstellen • Auf Nachfragen von anderen reagieren und das Verständnis sichern


Übungen für IKL nach dem Prinzip Selbstoffenbarung – Denken – Austauschen – Vorstellen – Plenum	
 Interview	
Beispielhafte Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Sich ggf. besser kennenlernen (Fragen über die eigene Person, ähnlich wie ein Steckbrief) • Zusammentragen von Informationen oder Ideen (Fragen zur Gestaltung des Pausenhofs) • Aktivierung von Vorwissen (z.B. Fragen zum Thema Ritter) • Vertiefung/Festigung von zuvor behandelten Inhalten (z.B. Wiederholung zu den Rechtschreibregeln) • Eigene Meinungen nennen (Haltung zu Thesen formulieren, stimme zu, stimme nicht zu, evtl. mit Begründung)
Ablauf	<p>Selbstoffenbarung: Jedes Mitglied der Stammgruppe verbalisiert seine aktuelle Stimmung.</p> <p>Denken: In Einzelarbeit beantwortet jedes Mitglied die Fragen für sich alleine.</p> <p>Austauschen: Die Teammitglieder interviewen sich gegenseitig in einer vorgegebenen Reihenfolge. Die Antworten des anderen Kindes werden aufgeschrieben.</p> <p>Vorstellen: Die Antworten des Partnerkindes werden in der Stammgruppe vorgestellt. Dafür wird ein Kind aus der Stammgruppe per Zufall ausgewählt. Die Arbeitsergebnisse der Stammgruppen werden im Anschluss an die Vorstellung in der Stammgruppe im Plenum zusammengetragen.</p>
Mögliche Modifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Je nach Thema könnten die Fragen in der vorherigen Stunde gemeinsam mit den SuS erarbeitet werden. • Die Satzstrukturen für die Fragen können in der Klasse bereitliegen oder auf einem AB vorformuliert werden. • Die Teams in der Stammgruppe können die gleichen oder unterschiedliche Fragen erhalten. Unterschiedliche Fragen erhöhen den Anforderungsgrad, da neben den Antworten auch die Fragen präsentiert werden müssen. • Sofern (einzelne) SuS noch nicht über eine ausreichende Schriftsprachkompetenz verfügen, ist eine Differenzierung notwendig (z.B. Zeichnen, Nutzen vorgegebener Symbol- oder Wortkarten, die gleichen Fragen könnten in der Phase <i>Denken</i> durch die LK vorgelesen werden). • In der Phase <i>Vorstellen</i> kann nur ein Kind vorstellen oder es wird aus jeder Stammgruppe ein Kind ausgewählt. • In der Phase <i>Vorstellen</i> könnten die gestellten Fragen zum Ziehen auf einem Stapel bereitliegen. Das Kind, das vorstellt, könnte eine Karte ziehen und die Antwort auf die gezogene Frage geben.
Benötigte Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterkarten für die Selbstoffenbarung • Erinnerungskarten <i>Interview</i> • AB Interview (am besten doppelseitig drucken, damit die eigenen Antworten und die Lösungen des anderen Kindes notiert werden können)




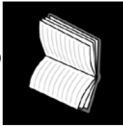


soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Anderen aktiv zuhören• Blickkontakt• Andere SuS aussprechen lassen• Auf Nachfragen von anderen reagieren und das Verständnis sichern
---------------------	---

Übungen für IKL nach dem Prinzip Selbstoffenbarung – Denken – Austauschen – Vorstellen – Plenum	
 Gemeinsames Lesen	
Beispielhafte Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Texterschließung/sinnentnehmendes Lesen • Informationsgewinnung • Einstieg in ein Thema
Ablauf	<p>Selbstoffenbarung: Jedes Mitglied der Stammgruppe verbalisiert seine aktuelle Stimmung.</p> <p>Denken: In Einzelarbeit liest jedes Mitglied den Text und beantwortet die Fragen für sich alleine.</p> <p>Austauschen: Die Teammitglieder stellen gegenseitig in einer vorgegebenen Reihenfolge ihre Fragen und die Lösungsvorschläge vor. Es dürfen Rückfragen gestellt werden. Jedes Kind soll die Antwort auf jede Frage kennen.</p> <p>Vorstellen: Zur Beantwortung der Frage wird zufällig ein Kind aus der Stammgruppe ausgewählt. Innerhalb der Stammgruppe wird eine Frage aus einem Fragenstapel gezogen.</p> <p>Die Arbeitsergebnisse der Stammgruppen werden im Anschluss an die Vorstellung in der Stammgruppe im Plenum zusammengetragen.</p>
Mögliche Modifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Text kann im Vorfeld mit der ganzen Klasse gelesen werden. • Die SuS lesen den Text als Hausaufgabe im Vorfeld. • Sofern (einzelne) SuS noch nicht über eine ausreichende Schriftsprachkompetenz verfügen, ist eine Differenzierung notwendig (z.B. Zeichnen der Antworten, Nutzen vorgegebener Symbol- oder Wortkarten; der Text und die Fragen können in der Phase <i>Denken</i> durch die LK vorgelesen werden). • Die SuS können die gleichen oder unterschiedliche Fragen erhalten. Unterschiedliche Fragen erhöhen den Anforderungsgrad, da neben den Antworten auch die Fragen präsentiert werden müssen. Zudem müssen sich die SuS mehr Antworten merken.
Benötigte Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterkarten für die Selbstoffenbarung • Erinnerungskarten <i>Gemeinsames Lesen</i> • Text • Fragen zum Text
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Anderen aktiv zuhören • Blickkontakt • Andere SuS aussprechen lassen • Auf Nachfragen von anderen reagieren und das Verständnis sichern

Übungen für IKL nach dem Prinzip Selbstoffenbarung – Denken – Austauschen – Vorstellen – Plenum	
 Gemeinsames Arbeitsblatt	
Beispielhafte Anwendungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung von Vorwissen • Abgleich von Lösungen • Vertiefung/Festigung von zuvor behandelten Inhalten
Ablauf	<p>Selbstoffenbarung: Jedes Mitglied der Stammgruppe verbalisiert seine aktuelle Stimmung.</p> <p>Denken: In Einzelarbeit bearbeitet jedes Mitglied die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt für sich alleine.</p> <p>Austauschen: Die SuS legen ihre Arbeitsblätter nebeneinander und prüfen zunächst, welche Aufgaben beide identisch gelöst haben. Diese werden mit einer Sonne gekennzeichnet. Unterschiedliche Lösungen werden mit einer Wolke gekennzeichnet. Die Wolkenaufgaben werden durch das Team gemeinsam geprüft, es darf sich nur für eine Lösung entschieden werden. Im Anschluss werden die Lösungen auf ein weiteres gemeinsames Arbeitsblatt übertragen.</p> <p>Vorstellen: Die gemeinsamen Ergebnisse werden per Zufall durch ein Kind des Teams in der Stammgruppe vorgestellt.</p> <p>Die Arbeitsergebnisse der Stammgruppen werden im Anschluss an die Vorstellung in der Stammgruppe im Plenum zusammengetragen.</p>
Mögliche Modifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Anzahl der Aufgaben kann variabel gestaltet werden. • Sofern (einzelne) SuS noch nicht über eine ausreichende Schriftsprachkompetenz verfügen, ist eine Differenzierung notwendig (z.B. Zeichnen, Nutzen vorgegebener Symbol- oder Wortkarten). • Bei den Aufgaben mit einer Wolke (uneinheitliche Lösung) wird schriftlich festgehalten, wie sich für eine Lösung entschieden wurde. • Es können Erinnerungsblätter für Lösungswege bereitgestellt werden. (z.B. in Mathe: nochmal nachgerechnet, eine Probe angewandt, im Lösungsbuch abgeglichen).
Benötigte Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterkarten für die Selbstoffenbarung • Erinnerungskarten <i>gemeinsames Arbeitsblatt</i> • Bunte Stifte (mit welchen man schreiben kann)
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Anderen aktiv zuhören • Blickkontakt • Andere SuS aussprechen lassen • Auf Nachfragen von anderen reagieren und das Verständnis sichern

Übungen für IKL nach dem Prinzip Selbstoffenbarung- Denken – Austauschen – Vorstellen- Plenum Gemeinsame Reflexion	
	
Anwendungsmöglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der gemeinsamen, zurückliegenden Zusammenarbeit
Ablauf	<p>Selbstoffenbarung: Jedes Mitglied der Stammgruppe verbalisiert seine aktuelle Stimmung.</p> <p>Denken: In Einzelarbeit füllt jedes Mitglied den Reflexionsbogen für sich alleine aus.</p> <p>Austauschen: Die Teammitglieder stellen gegenseitig in einer vorgegebenen Reihenfolge ihre Reflexion vor. Hierzu interviewen sie sich gegenseitig.</p> <p>Vorstellen: In zufälliger Reihenfolge werden die Ziele für die nächste Zusammenarbeit der Partnerkinder vorgetragen. Die Arbeitsergebnisse der Stammgruppen werden im Anschluss an die Vorstellung in der Stammgruppe im Plenum zusammengetragen.</p>
Mögliche Modifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Reflexionsbogen kann zuvor mit der gesamten Klasse besprochen werden. • Es können mögliche Komplimente im Vorfeld gesammelt und z.B. in einem Ordner präsentiert werden. Der Ordner liegt in der Klasse und ist bei Bedarf einsehbar. • Es können mögliche individuelle Ziele im Vorfeld gesammelt und ebenfalls in einem Ordner präsentiert werden. • Sofern (einzelne) SuS noch nicht über eine ausreichende Sprachkompetenz verfügen, ist eine Differenzierung notwendig (die LK könnte den Reflexionsbogen in der Phase <i>Denken</i> vorlesen, sodass jedes Kind die Fragen alleine für sich beantworten kann, die Komplimente könnten auch gezeichnet werden). • Die Fragen können auf einem AB vorformuliert werden.
Benötigte Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerungskarten <i>Reflexion</i> • Reflexionsbogen
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Anderen aktiv zuhören • Blickkontakt • Andere SuS aussprechen lassen • Auf Nachfragen von anderen reagieren und das Verständnis sichern

Beziehungstiftende Übungen, wenn sich die neuen Stammgruppen zusammenfinden, Wiederholungen sind möglich

Nr.	Name	Ablauf	Ziel	Material
1	Sortieren 	Die SuS der Stammgruppe sortieren sich auf einer Linie nach einer bestimmten Eigenschaft (Größe, Alter), die Absprache kann verbal oder nonverbal erfolgen.	<ul style="list-style-type: none"> Sich besser kennenlernen Miteinander ins Gespräch kommen 	<ul style="list-style-type: none"> Evtl. Klebeband für eine Linie am Boden
2	Geschichte zusammenlegen 	Die Stammgruppe erhält die Aufgabe eine Geschichte zusammenzulegen. Jedes Kind hat einen unterschiedlichen Abschnitt	<ul style="list-style-type: none"> Miteinander ins Gespräch kommen 	<ul style="list-style-type: none"> Geschichte
3	bis 10 zählen 	Die Stammgruppe erhält die Aufgabe, laut bis 10 zu zählen. Dabei darf eine Zahl nicht gleichzeitig genannt werden. In diesem Fall beginnt die Gruppe wieder von vorne. Die Reihenfolge wird durch die Kinder nicht im Vorfeld festgelegt.	<ul style="list-style-type: none"> Aufeinander achten, nonverbale Signale deuten 	-
4	Heute bin ich... 	Die Stammgruppe stellt sich in einem kleinen Kreis auf. Ein Kind beginnt und sagt: „ich fühle mich heute so...“, dazu macht es eine Bewegung, die die derzeitige Stimmung ausdrückt. Im Anschluss ist das Kind daneben an der Reihe und wiederholt den Satz mit einer eigenen Bewegung.	<ul style="list-style-type: none"> Eigene Stimmung versprachlichen, Grundlage für einen Sozialkontakt schaffen. 	-

Selbstoffenbarung innerhalb der Stammgruppe



Durch die Selbstoffenbarung soll die aktuelle Stimmung der SuS sichtbar werden.

Eine Selbstoffenbarung darf nicht erzwungen werden, die SuS müssen sich trauen, sich selbst zu offenbaren, andernfalls ist die Gefahr sozial erwünschter Antworten zu hoch.

Daher könnte man in zwei Schritten arbeiten:

1..Ich fühle mich heute so:



2. Ich fühle mich so, weil...

Insgesamt handelt es sich um eine verbale Interaktion, in welcher die Gefühle/Stimmungen kurz verbalisiert werden. Dies soll zu Beginn jeder IKL-Einheit geschehen. Der zweite Schritt (Begründung der aktuellen Stimmung) könnte im Verlauf mit hinzugenommen werden, wenn den SuS der grundlegende Ablauf bekannt ist.

Erinnerungskarten
Erinnerungskarte
Gemeinsame Frage



Ziel: Wir kennen die Ideen.

Das brauchen wir: -

Stammgruppe



1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich



2. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

Mein Partner und ich



3. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

4. Wir stellen uns die Ideen vor.

5. Wir fragen uns, wenn wir etwas nicht verstehen.

Stammgruppe



6. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

7. Das Kind stellt die Idee von seinem Partner vor.

Erinnerungskarte Redekarten



Ziel: Wir kennen die Ideen.

Das brauchen wir: Redekarten

Stammgruppe



1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich



2. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

Mein Partner und ich



3. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

4. Wir reden nur, wenn unsere Redekarte in der Mitte liegt.

5. Wir fragen uns, wenn wir etwas nicht verstehen.

Stammgruppe



6. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

7. Das Kind stellt die Idee von seinem Partner vor.

Erinnerungskarte

Schnittkreis

Ziel: Wir finden eine gemeinsame Lösung.

Das brauchen wir: AB Schnittkreis



Stammgruppe



1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich



2. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

3. Ich schreibe meine Antwort in meinen Kreis.

Mein Partner und ich



4. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

5. Wir stellen uns unsere Antworten vor.

6. Wir suchen Gemeinsamkeiten.

7. Wir schreiben die Gemeinsamkeiten in den gemeinsamen Kreis.

Stammgruppe



8. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

9. Das Kind stellt die Antwort aus dem gemeinsamen Kreis vor.

Erinnerungskarte

Interview

Ziel: Wir lernen uns besser kennen.

Das brauchen wir: AB Interview



Stammgruppe



1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich



2. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

3. Ich schreibe meine Antworten auf.

Mein Partner und ich



4. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

5. Wir befragen uns.

6. Wir schreiben die Antworten von unserem Partner auf.

Stammgruppe



7. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

8. Das Kind stellt die Antworten von seinem Partner vor.

Erinnerungskarte Gemeinsames Lesen



Ziel: Wir beantworten alle Fragen zum Text.

Das brauchen wir: Text, AB Gemeinsames Lesen

Stammgruppe



1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich



2. Ich lese den Text.

3. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

4. Ich schreibe meine Antworten auf.

Mein Partner und ich



5. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

6. Wir stellen uns die Fragen und die Antworten vor.

Stammgruppe



7. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

8. Es wird eine Frage gezogen.

9. Das Kind beantwortet die Frage.

Erinnerungskarte Gemeinsames Arbeitsblatt



Ziel: Wir haben eine gemeinsame Lösung.

Das brauchen wir: AB Gemeinsames Arbeitsblatt

Stammgruppe



1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich



2. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

3. Ich schreibe meine Antworten auf.

Mein Partner und ich



4. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

5. Wir vergleichen unsere Aufgaben.

6. Wenn die Aufgaben gleich sind, malen wir eine Sonne neben die Aufgabe. Wenn sie nicht gleich sind, malen wir eine Wolke neben die Aufgabe.

7. Wir prüfen die Wolkenaufgaben und entscheiden uns für eine Lösung.

Stammgruppe



8. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

9. Das Kind stellt die Ergebnisse vor.



Erinnerungskarte Gemeinsame Reflexion

Ziel: Wir denken über die letzte Zusammenarbeit nach und setzen uns Ziele für die nächste Zusammenarbeit.

Das brauchen wir: AB Reflexion

Stammgruppe



1. Wir sagen, wie es uns geht.

Ich



2. Ich denke alleine über die Aufgabe nach.

3. Ich schreibe die Antworten auf.

Mein Partner und ich



4. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

5. Wir befragen uns gegenseitig.

6. Wir sagen dem anderen Kind, was es in der letzten Zusammenarbeit besonders gut gemacht hat.

Stammgruppe

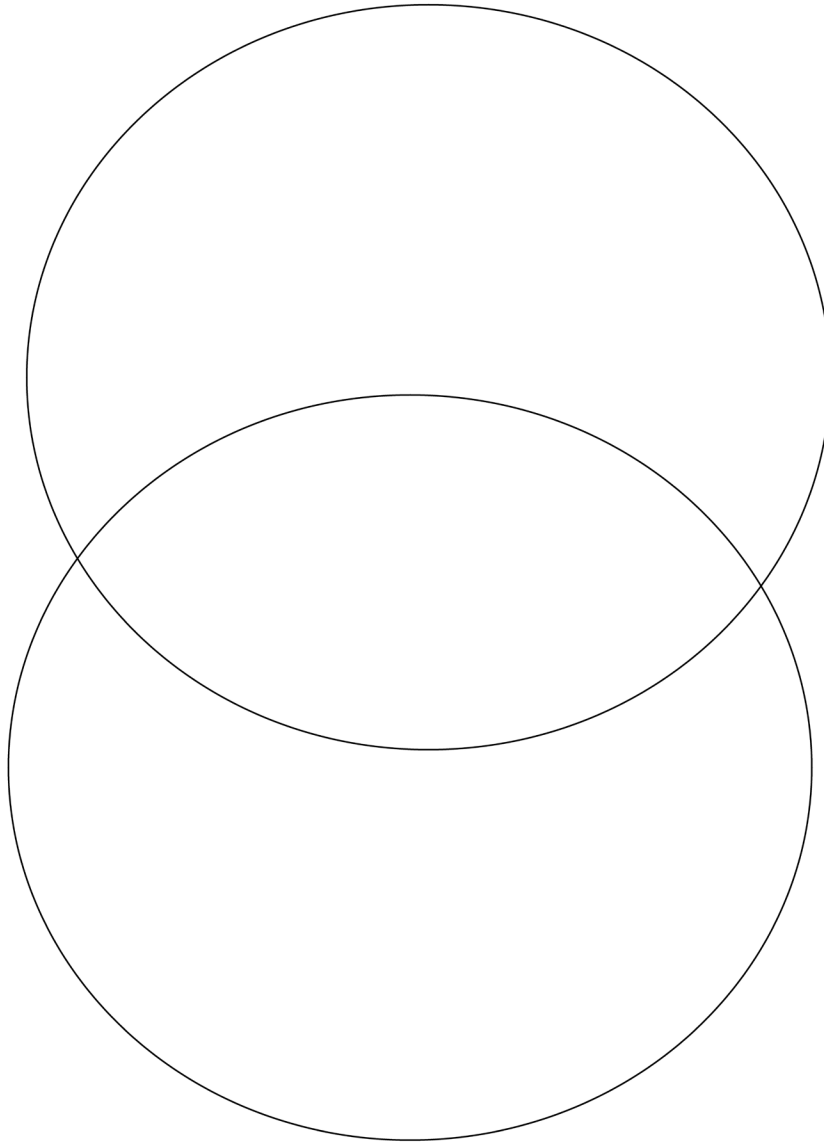


7. Die Lehrerin sagt, wer beginnt.

8. Das Kind stellt das Ziel von seinem Partner vor.



Mögliche Arbeitsblattvorlagen
AB Schnittkreis





AB Interview



Name: _____

Geburtstag: _____

Geschwister: _____

Lieblingstier: _____

Haustier: _____

Lieblingsfach: _____

Lieblingsessen: _____

Hobbies: _____

AB Gemeinsame Reflexion



Bitte kreuze an, was deiner Meinung nach in der Gruppe gut geklappt hat:

- Wir haben uns gesagt, wie es uns geht.
- Wir haben alleine über die Aufgabe nachgedacht.
- Wir haben uns zu zweit über die Aufgabe ausgetauscht.
- Durch Zufall wurde ein Kind bestimmt, dass die Aufgabe in der Stammgruppe vorstellt.
- Wir waren freundlich zueinander.
- Wir haben uns gegenseitig geholfen.

Bitte schreibe auf, was Du dir für die nächste Zusammenarbeit vornimmst:

Ich achte darauf, dass ich

Bitte schreibe etwas Freundliches an dein Partnerkind:

Ich fand es toll, dass Du

Die Wochenstammgruppe

Wer arbeitet wann mit wem in der Partnerarbeit?

Montag:	<input type="text"/>	und	<input type="text"/>
Dienstag:	<input type="text"/>	und	<input type="text"/>
Mittwoch:	<input type="text"/>	und	<input type="text"/>
Donnerstag:	<input type="text"/>	und	<input type="text"/>
Freitag:	<input type="text"/>	und	<input type="text"/>

Literaturverzeichnis

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie* (Always learning, 8., akt. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (angenommen). Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration - die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.
- Janisch, H. & Bansch, H. (2010). *Die Brücke*. Wien: Verlag Jungbrunnen.
- Johnson, D., Johnson, R. & Johnson Holubec, E. (2005). *Kooperatives Lernen - Kooperative Schule. Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Sociology*, 49 (749), 65-85.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38 (6), 922-934.

Die genutzten Grafiken stammen aus dem Programm Picto-Selector (<https://www.pictoselector.eu/de/>)

Anhang G (Poster der GEBF 2023)*Anmerkungen.*

Titel des Posters: „Zur richtigen Zeit am richtigen Ort? Zur Rolle der Sitzpartnerschaft im Peereinfluss bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen“

Der QR-Code (Abbildung 9) führt zu diesem Poster in digitaler Form und höherer Auflösung.



Abbildung 9. QR-Code des Posters von Hank, Nicolay und Huber (2023, März)

Publikationsverzeichnis

Anmerkungen.

Das folgende Publikationsverzeichnis enthält sämtliche Publikationen der Autorin zum Zeitpunkt der Abgabe Dissertation. Inkludiert sind Konferenzbeiträge in Form von Vorträgen oder Postern sowie Artikeln in Journals und Sammelbänden.

Publikationsverzeichnis

Beiträge in Herausgeber/Innenwerken

Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2022). Förderung der sozialen Integration durch kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung (SOZIUS). In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion – Grundschule* (S. 147-161). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>

Zeitschriften

Hank, C. & Huber, C. (2024). Do peers influence the development of individuals' social skills? The potential of cooperative learning and social learning in elementary schools. *International Journal of Applied Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00151-8>

Nicolay, P., Spilles, M., Hank, C., Krull, J. & Huber, C. (eingereicht). Der Zusammenhang von Lehrkraftfeedback, sozialer Akzeptanz und der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung in der Grundschule: Eine Untersuchung sozialer Referenzierungsprozesse auf Dyadenebene. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Nicolay, P., Spilles, M., Krull, J., Hank, C. & Huber, C. (eingereicht). Zu Bedeutung der sozialen Unsicherheit für den Zusammenhang von Lehrkraftfeedback und sozialer Akzeptanz im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*.

Hank, C., Kluge, J., Huber, C., Nicolay, P., Spilles, M. & Krull, J. (eingereicht). Die Rolle sozialer Kompetenzen für die soziale Integration in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.

Hank, C., Weber, S., Huber, C. & Weber, S. (2023). Die Rolle des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00174-1>

Hank, C. & Huber, C. (2023). Soziale Kompetenzen im Selbstbericht bei Kindern der Primarstufe. *Diagnostica*. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000318>

- Huber, C., Hank, C., Nicolay, P., Spilles, M. & Schütterle, P. (2022). Corona und die Belastung an Grundschulen: Haben wir die richtige Prioritätensetzung bei der Aufarbeitung der Pandemie? *SCHULWELT NRW*, (8), 6–8.
- Hank, C., Weber, S. & Huber, C. (2022). Potenziale des Kooperativen Lernens. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (1), 1–17.
<https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>

Vorträge und Konferenzbeiträge

- Hank, C., Nicolay, P., Huber, C. (2023, Februar). *Zur richtigen Zeit am richtigen Ort? Zur Rolle der Sitzpartnerschaft im Peereinfluss bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen*. Posterpräsentation auf der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Essen.
- Spilles, M., Huber, C., Nicolay, P. & Hank, C. (2023, Februar). *Feedback-Memory: Ein Konzept zur Erhöhung des wahrgenommenen Lehrkraftlobs und der sozialen Akzeptanz?* Vortrag auf der Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Essen.
- Huber, C., Nicolay, P., Hank, C., Krull, J. & Spilles, M. (2022, November). *Soziometrie als Intervention?! Hat die wiederholte Messung des Ablehnungsstatus einen Effekt auf die soziale Integration?* Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF), Bamberg.
- Nicolay, P., Huber, C., Spilles, M., Hank, C. & Krull, J. (2022, November). *Schüler*innen mit Verhaltensproblemen in Bullyingprozessen*. Posterpräsentation auf der Tagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF), Bamberg.
- Hank, C., Weber, S., Huber, C. (2022, August) *A Question of Contact? Cooperative Learning as a Way to Improve Social Integration in Primary School*. Vortrag auf der European Conference on Educational Research (ECER). Yerevan.

- Hank, C., Weber, S., Huber, C. (2022, Juni). *A Question of Contact? Cooperative Learning as a way to improve social inclusion in primary school*. Vortrag auf der Conference on the social Inclusion of students with disabilities in general Education, Zürich (CH).
- Nicolay, P., Huber, C., Hank, C. & Spilles, M. (2022, Juni). *Teachers' feedback and social acceptance: Studying social referencing processes on dyadic level*. Vortrag auf der Conference on the social Inclusion of students with disabilities in general Education, Zürich (CH).
- Hank, C., Huber, C. (2022, Mai). *Soziale Kompetenzen im Kooperativen Lernen und die Rolle des Peer-Einflusses*. Posterpräsentation auf der Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF). Hannover.
- Hank, C., Huber, C. (2021, November). *Ist soziale Kompetenz ansteckend? Kooperatives Lernen als Katalysator der Ansteckung sozialer Kompetenz*. Vortrag auf der Herbsttagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF). Luxemburg.
- Hank, C., Weber, S., Huber, C. (2021, Juni). *Eine Frage des Kontaktes? – Kooperatives Lernen als Möglichkeit zur Förderung sozialer Integration in der Primarstufe*. Vortrag auf der Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF). Rostock / Hamburg.
- Hank, C., Schulze, S., Huber, C. (2019, März). *Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung (SOZIUS)*. Posterpräsentation auf der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), Köln.
- Schulze, S., Hank, C., Huber, C. (2018, Juni). *SOZIUS. Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung*. Posterpräsentation auf der Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF). Genf.

Eigenständigkeitserklärung

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Stellen der Dissertation, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Zudem versichere ich hiermit, dass die Dissertation weder in der gegenwärtigen noch einer anderen Fassung einem anderen Fachbereich einer wissenschaftlichen Hochschule vorliegt oder vorgelegen hat.

Schließlich erkläre ich hiermit, dass weder die Hilfe einer kommerziellen Promotionsvermittlung, eines/r Promotionsberaters/in noch einer ähnlichen Einrichtung in Anspruch genommen wurde.

Wuppertal, 11.07.2023

Ort, Datum



Corinna Hank