

Integrationsförderliches Kooperatives Lernen und soziale Unsicherheit

Simone Weber, Corinna Hank und Christian Huber

Zusammenfassung

Das Integrationsförderliche Kooperative Lernen bietet die Möglichkeit, hochwertige soziale Kontakte zu evozieren und Beziehungen zwischen Schüler:innen zu fördern. Da die Kontaktgestaltung für Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit herausfordernd ist, wird diesen Kindern im vorliegenden Beitrag besondere Beachtung geschenkt. Es wird herausgearbeitet, was es bei der Gestaltung kooperativer Lernarrangements für diese Schüler:innen zu beachten gilt.

Résumé

L'apprentissage coopératif favorisant l'intégration offre la possibilité d'établir des contacts sociaux de qualité et d'encourager les relations entre les élèves. Étant donné que nouer des liens est difficile pour les élèves peu à l'aise socialement, une attention particulière leur est accordée dans le présent article. Nous mettons en évidence les éléments à prendre en compte lors de la mise en place d'arrangements d'apprentissage coopératifs pour ces élèves.

Keywords: Unterrichtsmethode, Lernen, Lernprozess, Kooperation, soziale Interaktion, soziale Integration, sozial-emotionale Entwicklung / méthode pédagogique, acquisition de connaissances, processus d'apprentissage, coopération, interaction sociale, intégration sociale, développement socio-émotionnel

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2026-02-05>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 32, 02/2026



Einleitung

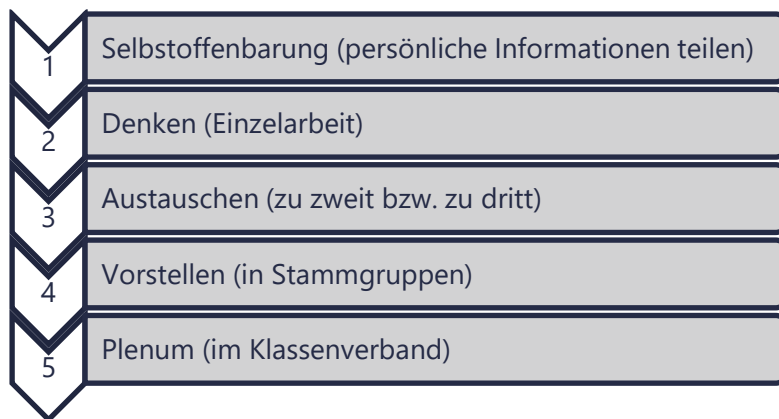
Dieser Beitrag stellt das Integrationsförderliche Kooperative Lernen (IKL) vor.¹ IKL bietet eine Möglichkeit, die soziale Integration (Hank et al., 2023) von Lernenden unterrichtsimmanent zu fördern und wird zunächst in seinen Grundzügen erläutert. Darüber hinaus kann es dazu beitragen, Schüler:innen mit Merkmalen sozialer Unsicherheit in ihrer Partizipation zu unterstützen (Weber & Huber, 2023). Daher wird in einem weiteren Schritt das Konstrukt der sozialen Unsicherheit erläutert. Abschliessend wird gezeigt, wie durch das IKL insbesondere die Partizipation von Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit gestärkt und ein offenes Lernsetting für alle gestaltet werden kann. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, interessierten Personen Anregungen zu geben, wie sie IKL umsetzen können.

Integrationsförderliches Kooperatives Lernen

Die Grundidee des IKL besteht darin, hochwertige Sozialkontakte zwischen Lernenden zu schaffen und somit das soziale Miteinander zu verbessern. Um dies zu realisieren, wurde der *Learning Together-Ansatz*, der die Grundlage des kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1989) bildet, mit der *Intergroup Contact Theory* (Allport, 1954) verbunden. Der aus dem Kooperativen Lernen bekannte Dreischritt «Denken – Austauschen – Vorstellen» (Brüning & Saum, 2024) wurde durch zwei weitere Schritte (Selbstoffenbarung und Plenum) zu einem Fünfschritt erweitert (vgl. Abb. 1).

¹ IKL wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes SOZIUS (Förderung sozialer Integration in Unterricht und Schule, Kennziffer 01NV1739) theoretisch erarbeitet und empirisch überprüft.

Abbildung 1: Der IKL-Fünfschritt



Dieser Fünfschritt umfasst sowohl die Basiskriterien des Kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1989) als auch die kontaktförderlichen Bedingungen der *Intergroup Contact Theory* von Allport (1954) und anderen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Basiskriterien des Kooperativen Lernens und kontaktförderliche Bedingungen

Basiskriterien des Kooperativen Lernens (Johnson & Johnson, 1989, 2005)	Kontaktförderliche Bedingungen (Allport, 1954; Aronson et al., 2014; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008)
1. Positive Interdependenz	1. Positive Interdependenz
2. Individuelle Verantwortung	2. Statusgleichheit
3. Unterstützende Interaktion	3. Gemeinsame Ziele
4. Soziale Kompetenzen	4. Qualität des Kontaktes
5. Prozessevaluation	5. Selbstoffenbarung innerhalb eines Kontaktes (Teilen persönlicher Informationen)
	6. Länge des Kontaktes
	7. Sicherheit
	8. Gelegenheiten für informellen Austausch
	9. Legitimation durch eine Autorität (die Lehrkraft)

Eine umfassende Darstellung des theoretischen Hintergrunds findet sich bei Hank et al. (2022).

Ablauf

Im Folgenden wird ein exemplarischer Ablauf des IKLs gezeigt. Dabei wird auf die Basiskriterien des Kooperativen Lernens beziehungsweise die kontaktförderlichen Bedingungen Bezug genommen. Wir empfehlen ein Stammgruppenprinzip. Die Schüler:innen arbeiten für einen festgelegten Zeitraum (z. B. eine Woche) regelmässig in Kleingruppen von vier bis fünf Personen (Hank et al., 2022).

1. Zunächst findet innerhalb der Stammgruppe eine *Selbstoffenbarung* statt, in der die Schüler:innen ihre derzeitige Stimmung beschreiben. Sie teilen persönliche Informationen und es besteht Raum für informellen Austausch. Das Mitteilen eigener Emotionen soll es den Schüler:innen erleichtern, Verhaltensweisen und/oder Reaktionen der anderen besser einzuordnen. Wir empfehlen, die Selbstoffenbarung in der ersten IKL-Einheit des Tages und danach nach Bedarf einzusetzen. Die Selbstoffenbarung kann losgelöst vom Unterrichtsgegenstand erfolgen.

2. Das *Denken* ist der Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand. Bei diesem Schritt handelt es sich um eine Einzelarbeitsphase, in der sich die Schüler:innen allein mit einer Aufgabe auseinandersetzen. Durch diese Denkzeit gewinnt der darauffolgende Austausch an Qualität, da die Schüler:innen ihr Vorwissen aktivieren und ihre Gedanken sortieren können. Durch die Einzelarbeit findet der folgende Austausch zwischen den Schüler:innen eher auf Augenhöhe statt. Das ist eine zwingende Voraussetzung für einen statusgleich(er)en Austausch. Des Weiteren wird die individuelle Verantwortung aller Schüler:innen für den Abschluss des Arbeitsauftrags sichtbar.
3. Der *Austausch* findet zwischen zwei oder drei Schüler:innen statt, die sich aus der Stammgruppe heraus zusammenfinden. In dieser Phase können offene Fragen besprochen werden. Je nach Aufgabenstellung einigen sich die Schüler:innen beispielsweise auf eine gemeinsame Lösung. Dieser Schritt ist eine Art doppelter Boden und ist insbesondere dann gewinnbringend, wenn Unsicherheiten bestehen. Durch die gegenseitige Unterstützung in einem sicheren Rahmen soll die Qualität des Kontaktes sichtbar werden.
4. Das *Vorstellen* der erarbeiteten Ergebnisse in der Kleingruppe schafft einen sicheren Rahmen und soll die Partizipation für alle Schüler:innen erleichtern. Wer mit der Vorstellung beginnt, wird zufällig entschieden. So werden die individuelle Verantwortung der Lernenden und die wechselseitige Abhängigkeit (positive Interdependenz) während des Austauschs erhöht.
5. Im *Plenum* mit der gesamten Klasse können Ergebnisse noch einmal mit allen besprochen werden. Es kommt zu einem gemeinsamen Abschluss. Zentrale Lernergebnisse können zum Beispiel schriftlich festgehalten werden.

Rahmenbedingungen

Der Fünfschritt wird in einem zeitlich begrenzten und für alle bekannten Rahmen durchgeführt. Dadurch wird mehr Transparenz geschaffen, sodass die Schüler:innen Kontakte in einem für sie sicheren Format erleben können. Die Aufgabenstellungen sollten so formuliert sein, dass die Schüler:innen zusammenarbeiten müssen und eine positive Interdependenz entsteht. Dies kann zum Beispiel dadurch erreicht werden, dass eine Person die Ideen des Partnerkindes vorstellt oder beide Kinder sich auf eine gemeinsame Lösung einigen müssen. Dadurch wird sichergestellt, dass sich die Schüler:innen auch tatsächlich untereinander austauschen und jede Person ihre eigenen Ideen und Gedanken einbringt. Des Weiteren arbeiten die Schüler:innen so an einem gemeinsamen Ziel.

Der Fünfschritt kann wiederkehrend und in allen Unterrichtsfächern eingesetzt werden. Die Erfahrung zeigt, dass die Schüler:innen den Ablauf schnell verinnerlichen und der Anteil selbständigen Arbeitens zunehmend erhöht werden kann. Die Lehrkraft erhält dadurch die Möglichkeit, sich stärker zurückzunehmen, die Schüler:innen mehr zu beobachten und bei Bedarf einzelne Gruppen individuell zu unterstützen. Je nach Vorerfahrung der Klasse kann es sinnvoll sein, den Ablauf schrittweise einzuführen, um Überforderung vorzubeugen.

Im Rahmen von IKL arbeiten die Schüler:innen in Stammgruppen von vier bis fünf Personen zusammen. Eine entsprechende Anpassung der Sitzordnung erleichtert die Durchführung und ermöglicht soziale Interaktionen über den IKL-Kontext hinaus (Weber et al., 2024).

Die Stammgruppen evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig. Dafür können Leitfragen genutzt werden, die im Methodenkoffer (www.sozius-projekt.de) verfügbar sind, der eigens für das Projekt erarbeitet wurde. Dort finden sich weitere Ideen für die Umsetzung.

Wirksamkeit

IKL Kooperatives Lernen bietet viele Chancen und kann unabhängig von Schulform und Jahrgangsstufe eingesetzt werden. Viele Studien belegen die Wirksamkeit der Methode im Hinblick auf den Lernzuwachs (z. B. Roseth et al., 2008). Darüber hinaus können damit die sozialen Beziehungen zwischen Schüler:innen verbessert (Weber & Huber, 2020) und die soziale Integration von Schüler:innen gestärkt werden: In einer Längsschnittstudie im Prä-Post-Follow-Up-Design

mit Wartekontrollgruppe, an der 685 Schüler:innen der Primarstufe teilnahmen, zeigte sich, dass IKL ein wirksames Mittel ist, um soziale Beziehungen zu verbessern (Hank et al., 2023).

Soziale Unsicherheit

Auch wenn das IKL viele Vorteile mit sich bringt, kann es insbesondere Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit herausfordern. Der Begriff *soziale Unsicherheit* umfasst Zuschreibungen wie schüchtern, kontaktängstlich oder zurückgezogen (Petermann & Petermann, 2015). Soziale Unsicherheit bezeichnet das subjektive Unwohlsein in sozialen Situationen sowie die Sorge vor einer negativen Bewertung durch andere. Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit meiden, sofern möglich, soziale Kontakte (Ahrens-Eipper et al., 2010; La Greca & Stone, 1993).

Ahrens-Eipper et al. (2010) bezeichnen soziale Unsicherheit zudem als Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen. Wiederkehrende und transparente Strukturen sowie ein sicherer Rahmen sind daher besonders wichtig, da sie die psychische Gesundheit im Kontext Schule fördern (Larson et al., 2004). Weber et al. (2021) konnten einen negativen Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und der sozialen Integration auf den Ebenen Beziehung, Akzeptanz und eigene Wahrnehmung, jedoch nicht zwischen sozialer Unsicherheit und dem Wunsch nach sozialen Kontakten zeigen. Daraus lässt sich ableiten, dass der Wunsch nach sozialen Kontakten unabhängig von sozialer Unsicherheit besteht. Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit benötigen jedoch Unterstützung in der Gestaltung dieser Kontakte. Folglich ergibt sich die Notwendigkeit, Kontaktsituationen für Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit in einen sicheren Rahmen zu überführen, damit sie erfolgreich mit anderen Kindern interagieren können. Eben diesen sicheren Rahmen eines schüler:innenzentrierten und somit offenen Lernsettings kann das IKL schaffen.

Das IKL bietet eine Möglichkeit, hochwertige Sozialkontakte in einem strukturierten Rahmen anzubahnen.

IKL und soziale Unsicherheit

Der schulische Alltag ist geprägt von Kontaktsituationen, die unterschiedlich stark strukturiert sind. Angeleitete Interaktionen, wie sie beispielsweise im Rahmen von IKL stattfinden, sind deutlich stärker strukturiert als unangeleitete Situationen, wie sie zum Beispiel in der Pause auftreten. IKL bietet somit eine Möglichkeit, wiederkehrend hochwertige Sozialkontakte in einem strukturierten Rahmen anzubahnen. Das Ziel ist es, dass Schüler:innen positive Kontakte erleben. Dies soll ihnen helfen, erfolgreich und aktiv am Unterricht zu partizipieren und das Gelernte auch auf weniger strukturierte Kontaktsituationen zu übertragen.

Beim IKL arbeiten die Schüler:innen mehrheitlich innerhalb einer Stammgruppe zusammen. Dies schafft einen sicheren Rahmen, der durch die Phase des Austauschs und den damit einhergehenden doppelten Boden weiter verstärkt wird. Durch die längerfristige Zusammenarbeit innerhalb der Stammgruppe haben Lernende zudem wiederkehrend mit den gleichen Schüler:innen Kontakt. Durch die regelmässige Selbstoffenbarung steigt die Chance, dass sich die Gruppenmitglieder untereinander besser kennenlernen und dass ihnen die Interaktion leichter fällt. Das Teilen persönlicher Informationen kann für Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit herausfordernd sein, insbesondere zu Beginn, wenn sich die Stammgruppen noch nicht gut kennen. Zur Unterstützung können zum Beispiel Bildkarten eingesetzt werden, die einen nonverbalen Austausch ermöglichen. Darüber hinaus könnte zunächst die jeweilige Emotion benannt werden, bevor eine Begründung erfolgt.

Die positive Interdependenz wird unter anderem dadurch sichergestellt, dass das Vorstellen nach dem Zufallsprinzip erfolgt. Ist die Vorstellung innerhalb der Stammgruppe für ein Kind zu herausfordernd, kann sie gemeinsam mit dem Partnerkind aus der Phase *Austauschen* durchgeführt werden. Um einen sicheren Rahmen zu gewährleisten, empfehlen wir, dass Beiträge im Plenum freiwillig sind. Denn das Sprechen vor der gesamten Klasse kann für manche Kinder eine Herausforderung sein.

Durch die Arbeit am gemeinsamen Ziel leistet jedes Gruppenmitglied einen individuellen Beitrag. Um das Kontakterleben, insbesondere zu Beginn, möglichst positiv zu gestalten, sollten Aufgaben gewählt werden, die von den Schüler:innen erfolgreich bewältigt werden können. Durch ein positives Feedback der Lehrkraft (Legitimation durch eine Autorität) sowie durch die anderen Gruppenmitglieder (z. B. im Rahmen der Prozessevaluation) können Schüler:innen in ihrem Kontakterleben bestärkt werden.

Weber und Huber (2023) untersuchten, inwiefern IKL soziale Unsicherheit mindern kann. Auch wenn sich im Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe keine signifikante Reduktion der sozialen Unsicherheit nachweisen lässt, zeigt sich, dass die Intensität, in welcher IKL durchgeführt wurde, eine relevante Gelingensbedingung ist. Je häufiger IKL umgesetzt wurde, desto stärker wurde die soziale Unsicherheit reduziert. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, IKL möglichst regelmässig einzusetzen, um Schüler:innen mit sozialer Unsicherheit bestmöglich zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben, am Unterricht zu partizipieren.



Dr. Simone Weber
Arbeitsbereich Methodik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
Bergische Universität Wuppertal
siweber@uni-wuppertal.de



Dr. Corinna Hank
Arbeitsbereich Rehabilitationswissenschaften Emotionale-soziale Entwicklung
Bergische Universität Wuppertal
chank@uni-wuppertal.de



Prof. Dr. Christian Huber
Leitung des Arbeitsbereichs Rehabilitationswissenschaften Emotionale-soziale Entwicklung
Bergische Universität Wuppertal
chuber@uni-wuppertal.de

Literatur

- Ahrens-Eipper, S., Leplow, B. & Nelius, K. (2010). *Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder* (2. erw. Aufl.). Hogrefe.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice* (Unabridged, 25th anniversary ed.). Addison-Wesley Publishing Company.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie* (8., akt. Aufl.). Pearson.
- Brüning, L. & Saum, T. (2024). *Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur kognitiven Schüleraktivierung*. Neue Deutsche Schule.
- 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*, 52, 391–416. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00174-1>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research* (2nd ed.). Interaction Book Co.
- 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>
- La Greca, A. M. & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (1), 17–27. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_2
- Larson, R., Eccles, J. & Gootman, J. A. (2004). Features of positive developmental settings. *The Prevention Researcher*, 11 (2), 8–13.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2015). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Behandlung von sozialer Angst, Trennungsangst und generalisierter Angst* (11., überarb. und erw. Aufl.). Beltz.

- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Sociology*, 49 (749), 65–85.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38 (6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships. The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 223–246.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Weber, S., Hank, C. & Huber, C. (2024). Kooperatives Lernen und Inklusion. *Pädagogik*, 12 (4), 19–22.
<https://doi.org/10.3262/PAED2412019>
- 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). 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>
- Weber, S., Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 295–304. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316>