

**Empirische Sonderpädagogik**, 2020, Nr. 4, S. 257-278  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review

*Simone Weber & Christian Huber*

*Bergische Universität Wuppertal*

### Zusammenfassung

Die Intention dieser Arbeit besteht in der Darstellung und Analyse der bisherigen Forschung hinsichtlich der Wirksamkeit von Kooperativem Lernen auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Durch eine systematische Literaturrecherche wurden zehn Studien ermittelt, deren abhängige Variablen zunächst in das mehrdimensionale Modell sozialer Integration von Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) eingeordnet wurden. Die Studien fokussierten primär die Dimension *Akzeptanz*. Die Ergebnisse sprechen für die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens in Bezug auf die *Akzeptanz* von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es finden sich zudem Hinweise für die Wirksamkeit auf die Dimension *Kontakte*. Für die zwei verbleibenden Dimensionen sozialer Integration *Beziehungen* und *eigene Wahrnehmung* können keine Aussagen getroffen werden. Ausgehend von den Ergebnissen werden Empfehlungen für die Gestaltung von integrationsförderlichen kooperativen Lerneinheiten im schulischen Kontext abgeleitet.

*Schlüsselwörter*: soziale Integration, sonderpädagogischer Förderbedarf, Kooperatives Lernen, systematisches Review

### Improved Social Integration as a Result of Cooperative Learning – A Systematic Review

#### Abstract

The paper intends to describe and analyse the research concerning the effects of cooperative learning on the social integration of students with special educational needs. Based on a systematic literature review, ten studies were identified. Initially, their dependent variables were classified in the multidimensional model of social integration by Koster, Nakken, Pijl and van Houten (2009). The studies primarily focused on the dimension *acceptance*. The results promote a positive effect of cooperative learning on the *acceptance* of students with special educational needs. In addition, there are indications of a positive effect on the dimension *contacts*. No statements can be made for the dimensions *relationships* and *self-perception*. Based on the results, advice for cooperative learning methods promoting social integration in school is derived.

*Keywords*: social integration, special educational needs, cooperative learning, systematic review, literature review

## Soziale Integration

Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im schulischen Kontext ist eine zentrale Herausforderung der Inklusion. Vielfach wurde, national und international, eine unzureichende soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im inklusiven Klassenzimmer nachgewiesen. Hierbei untersuchten einige Studien die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohne weitere Spezifizierung (z.B. Baydik & Bakaloglu, 2009; Cambra & Silvestre, 2003; Frostad & Pijl, 2007; Huber, 2008; 2009; Krawinkel, Südkamp, Lange & Troster, 2017; Kulawiak & Wilbert 2015; Schwab, 2016; Schwab, Hessels, Gebhardt, Kramer & Gasteiger-Klicpera, 2015), während andere Studien eine Fokussierung auf den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (z.B. Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018; De Monchy, Pijl & Zandberg, 2004; Estell et al., 2008; Huber & Wilbert, 2012; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014) oder den Bereich der geistigen Entwicklung (z.B.

Santich & Kavanagh, 1997; Scheepstra, Nakken & Pijl, 2006; Schwab, Gebhardt & Huber, 2016) vornahmen.

In der Literatur werden die Begriffe soziale Inklusion sowie soziale Partizipation häufig synonym zur sozialen Integration verwendet (Koster et al., 2009). In dem vorliegenden Beitrag wird der Begriff soziale Integration genutzt und es werden dabei stets die Begrifflichkeiten soziale Inklusion und soziale Partizipation miteingeschlossen. Koster et al. (2009) arbeiteten in ihrem Review die Mehrdimensionalität sozialer Integration heraus, die in Abbildung 1 dargestellt wird.

Das mehrdimensionale Modell verdeutlicht, dass soziale Integration differenziert erfasst werden sollte. Dies findet in neueren Forschungsarbeiten zunehmend an Beachtung. So untersuchten z.B. Henke et al. (2017) sowie Kulawiak und Wilbert (2015) die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehrdimensional anhand des Modells von Koster et al. (2009). Die Mehrdimensionalität sozialer Integration wird auch in dem vorliegenden Beitrag berücksichtigt.

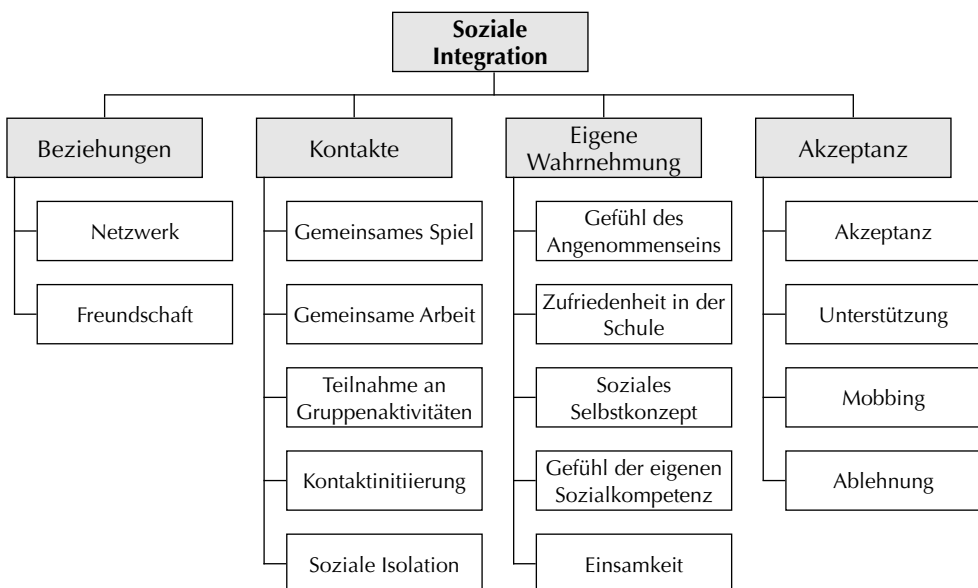


Abbildung 1: Mehrdimensionalität der sozialen Integration nach Koster et al. (2009).

**Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen**

Der Forschungsstand hinsichtlich der unzureichenden sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt, dass eine gemeinsame Beschulung per se nicht ausreichend ist, um ebendiese Schulkinder erfolgreich sozial in den Klassenverband zu integrieren (Cooper, Johnson, Johnson & Wilderson, 1980; Johnson & Johnson, 1980; Johnson & Johnson, 1983; Zurbriggen & Venetz, 2016).

Garrote, Sermier Dessemontet und Moser Opitz (2017) analysierten in ihrem Review bereits existierende Ansätze zur Förderung sozialer Integrationsprozesse im inklusiven Klassenzimmer. Es konnte das Training sozialer Interaktionsfähigkeiten (*teaching social interaction skills*) als wirksame Methode zur Förderung sozialer Integration he-

rausgearbeitet werden. Weiter geben einzelne Studien Hinweise darauf, dass auch Kooperatives Lernen die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessern könne (Garotte, Sermier Dessemontet & Moser Opitz, 2017). Eine umfassende Analyse der bisherigen Forschungslage steht jedoch bis dato aus.

Kooperatives Lernen meint in dem vorliegenden Artikel die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern in einer Gruppe unter Einbezug der fünf Basiskriterien positive Interdependenz, individuelle Verantwortung, unterstützende Interaktion zwischen den Partizipierenden, soziale Kompetenzen und Prozessevaluation. Diese Definition geht zurück auf den *learning together*-Ansatz (Johnson & Johnson, 1994). Die fünf Basiskriterien des Kooperativen Lernens werden in Tabelle 1 beschrieben.

Tabelle 1: Darstellung der Basiskriterien des Kooperativen Lernens

Basiskriterium	Definition
Positive Interdependenz	Zwischen den Mitgliedern einer Gruppe besteht eine positive, wechselseitige Abhängigkeit (Johnson & Johnson, 2002), die unterschiedlich sichergestellt werden kann. Eine Ziel-Interdependenz liegt vor, wenn die Mitglieder einer Gruppe ein Arbeitsergebnis nur gemeinsam erreichen können (Borsch, 2010; Lanphen, 2011). Wenn die Anerkennung einer Leistung nicht individuell, sondern für das Kollektiv der Gruppe erfolgt, spricht man von einer Belohnungs-Interdependenz. Die Ressourcen-Interdependenz beschreibt die Abhängigkeit der Mitglieder innerhalb einer Gruppe z.B. aufgrund der Verteilung von unterschiedlichen Inhalten an die einzelnen Mitglieder.
Individuelle Verantwortung	Die Mitglieder einer Gruppe übernehmen Verantwortung für Aufgaben, welche für das Erreichen des gemeinsamen Gruppenziels erforderlich sind (Borsch, 2010; Johnson et al., 2002). Johnson und Johnson (2002) führen die Durchführung individueller Tests oder das gegenseitige Erklären zuvor selbst erarbeiteter Inhalte als Möglichkeiten auf, um die individuelle Verantwortung der Gruppenmitglieder sicherzustellen.
Unterstützende Interaktion zwischen den Partizipierenden	Die Aufgaben des Kooperativen Lernens sind so konzipiert, dass eine Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern notwendig ist. Eine unterstützende Interaktion ist nach Johnson und Johnson (2002) definiert als die gegenseitige Ermunterung und Unterstützung der Mitglieder, die zum Erreichen des gemeinsamen Ziels beitragen sollen.
Soziale Kompetenzen	Erfolgreiches Kooperatives Lernen erfordert soziale Kompetenzen seitens der Schülerinnen und Schüler (Johnson & Johnson, 1989; 2002). Notwendige soziale Kompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit sollen mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert und eingeübt werden.
Prozessevaluation	Die Gruppe erhält die Möglichkeit, ihren eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren und evaluieren. Dies setzt voraus, dass die Mitglieder einer Gruppe die notwendigen Handlungsschritte und Aufgaben kennen, um diese evaluieren zu können (Johnson et al., 2002). Der Prozess der Zusammenarbeit soll durch eine regelmäßige Evaluation optimiert werden (Lanphen, 2011).

Kooperatives Lernen bietet die Chance, soziale Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit sowie ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu verbessern, fördern und zu festigen (Johnson & Johnson, 1980; Stephan & Stephan, 2005). Im Zuge des Kooperativen Lernens finden vielfach Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf statt, die durch den Einbezug der Basiskriterien zu einem gemeinsamen Erfolg der Gruppe führen. Anders als in Einzelarbeitssituationen erfahren die Schülerinnen und Schüler während des Kooperativen Lernens den Nutzen sowie die Vorteile des Miteinanders (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983).

### Forschungsfragen

Für die vorliegende Arbeit lassen sich zwei übergeordnete Fragestellungen benennen. Einerseits stellt sich die Frage, ob die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf empirisch nachgewiesen wurde. Mit Blick auf die konkrete Gestaltung von Kooperativem Lernen zielt die zweite übergeordnete Fragestellung auf wichtige Gelingenbedingungen für ein evidenzbasiertes Konzept zur Verbesserung der sozialen Integration ab. In diesem Review werden die vorliegenden Studien daher in Bezug auf die folgenden Aspekte analysiert:

1. Mit welcher Stichprobe wurde das Kooperative Lernen durchgeführt?
2. In welchem Schulfach fand das Kooperative Lernen statt?
3. Wie wurden die Gruppen innerhalb des Kooperativen Lernens zusammengesetzt?
4. In welchem Umfang und in welcher Dauer wurde das Kooperative Lernen durchgeführt?
5. Inwieweit wurden die Basiskriterien des Kooperativen Lernens umgesetzt?
6. Wie wurden die Lehrkräfte im Vorfeld des Kooperativen Lernens geschult?

### Methodik

Die Literaturrecherche wurde in insgesamt sechs Datenbanken (ERIC, PsychINFO, Psychology and Behavioral Science Collection, PSYINDEX, MEDLINE sowie FIS-Datenbank) durchgeführt. Die Begriffe für die systematische Datenbankrecherche wurden theoriebasiert aus dem Modell der sozialen Integration nach Koster et al. (2009) sowie der Definition des Kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1994) abgeleitet. Des Weiteren wurde eine Vorrecherche genutzter Begrifflichkeiten anhand bereits bekannter Publikationen durchgeführt. Für die Suche von englischsprachigen Arbeiten wurde folgende Suchsyntax genutzt: "cooperative learning" OR "collaborative learning" OR "learning together" AND "social integration" OR "social inclusion" OR "social participation" OR "social acceptance" OR "peer acceptance" OR "acceptance" OR "social relations" AND disab\* OR handicap\* OR impair\* OR disord\* OR difficult\* OR "special educational needs" OR "special needs" OR "special education". Für die Suche von deutschsprachigen Arbeiten wurde folgende Suchsyntax genutzt: „Kooperatives Lernen“ UND „Soziale Integration“ ODER „Soziale Inklusion“ ODER „Soziale Partizipation“ ODER „Soziale Akzeptanz“ ODER „Beziehung“ UND „Behinderung“ ODER „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ODER „behindert“. Die Recherche wissenschaftlicher Originalarbeiten fand im Oktober 2019 statt. Zur Identifikation wurden folgende Kriterien definiert:

1. Die Studien wurden in deutscher oder englischer Sprache verfasst.
2. Die Studien waren peer-reviewed.
3. Die Studien wiesen ein Prä-Posttestdesign mit einer Kontrollgruppe auf.
4. Die Studien wurden in einem inklusiven, schulischen Setting durchgeführt.

Ausgangspunkt der Literaturrecherche waren 1758 Treffer. Die 1758 Treffer wurden in einem ersten Schritt anhand einer Prüfung der Überschriften, der angegebenen Stich-

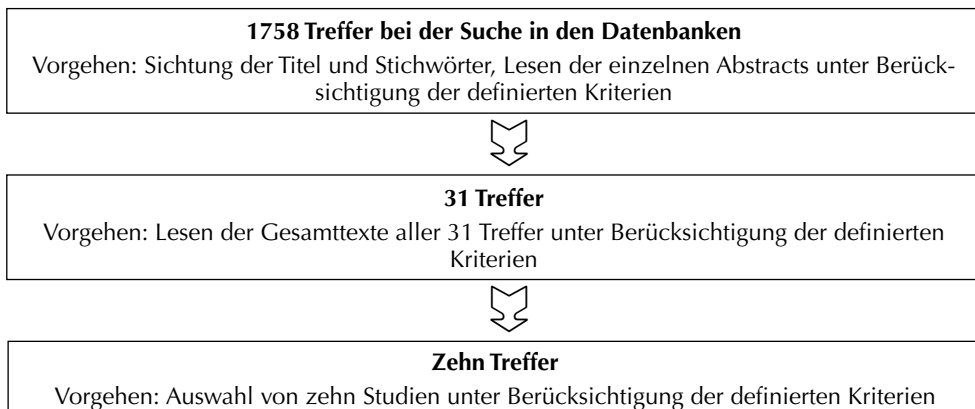


Abbildung 2. Darstellung der Literaturrecherche und -auswahl.

wörter und der Abstracts auf die definierten Auswahlkriterien geprüft. Trotz entsprechender Voreinstellungen wurden Treffer angezeigt, welche keinem Peer-Review-Verfahren unterlagen, thematisch nicht ganz passend oder nicht empirisch waren. Dadurch reduzierte sich die Auswahl auf 31 Treffer, die im Volltext gelesen wurden. Nach einer weiteren Prüfung der definierten Auswahlkriterien verblieben zehn empirische Originalarbeiten, welche die Basis dieses Reviews darstellen. Die Abstracts und die Manuskripte wurden von der Autorin gelesen. In Einzelfällen wurden weitere Personen zur Unterstützung zu Rate gezogen.

Für einige Studien waren nicht alle notwendigen Informationen zur Beantwortung der Forschungsfragen verfügbar. Sofern eine Korrespondenzadresse ermittelt werden konnte, wurden die Autorinnen und Autoren auf schriftlichem Wege kontaktiert, um die fehlenden Informationen anzufragen. Es erfolgte keine Rückmeldung.

Die einbezogenen Studien sind in Tabelle 2 in alphabetischer Reihenfolge dargestellt. Ergänzend berechnete Effektstärken für die einzelnen Studien befinden sich ebenfalls in Tabelle 2. Die Berechnungen wurden nach Lenhard und Lenhard (2016) durchgeführt. Für acht Studien konnte die Effektstärke  $d_{ppc2}$  berechnet werden. Nach

Morris (2008) ist die Berechnung dieses Effektstärkemaßes für Studiendesigns mit Messwiederholung empfehlenswert, da die Differenz der Prä-Posttestmessung der beiden Gruppen an der gepolten Standardabweichung der Prämessung gewichtet wird und diese keiner Beeinflussung durch die durchgeführte Intervention unterliegt. Für die Studie von Jacques, Wilton und Townsend (1998) wurde  $d_{Cohen}$  berechnet, da nicht alle Werte berichtet wurden, die für die Berechnung der Effektstärke  $d_{ppc2}$  notwendig waren. Für die Studie von Yager, Johnson, Johnson und Snider (1985) konnte keine Effektstärke berechnet werden, da die Veränderung der sozialen Integration durch den Einsatz kooperativer Lernformen lediglich auf deskriptiver Ebene dargestellt wurde.

Die vorliegenden Effektstärken werden wie folgt interpretiert:  $d < 0$ : negativer Effekt,  $0.0 \leq d \leq 0.1$ : kein Effekt,  $0.2 \leq d \leq 0.4$ : kleiner Effekt,  $0.5 \leq d \leq 0.7$ : mittlerer Effekt,  $d \geq 0.8$ : großer Effekt (Cohen, 1988).

Im Folgenden werden zunächst die Studiendesigns und damit die Umsetzung von Kooperativem Lernen in den einzelnen Studien deskriptiv skizziert. In einem zweiten Schritt erfolgt schließlich eine vergleichende Diskussion der Studien mit dem Ziel, Kriterien des Kooperativen Lernens zur Erhöhung der sozialen Integration abzuleiten.

Tabelle 2: Übersicht der einbezogenen Studien

Studie	Stichprobe	Rahmenbedingungen	Einbezug Basiskriterien	Zentrale Ergebnisse
André, Deneuve & Louvet (2011)	IG (KL): $N = 112$ SuS, $n = 16$ SuS mit SFB LE KG (IL): $N = 105$ SuS, $n = 16$ SuS mit SFB LE Alter: MW = 11.80 Jahre (keine SD angegeben)	Schulfach: Sport Gruppengröße: vier SuS Kriterien Gruppenszusammensetzung: SFB Umfang & Dauer: sechs Einheiten à 120 Min. über einen Zeitraum von fünf Wochen	1. positive Interdependenz 2. individuelle Verantwortung 3. unterstützende Interaktion 4. soziale Kompetenzen 5. Prozessevaluation	<b>Akzeptanz:</b> signifikant höhere Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen in IG als in KG ( $n = 16$ , $d_{ppcz} = 1.20$ )
André, Louvet & Deneuve (2013)	IG (KL mit selbstgewählten Inhalten): $N = 102$ SuS*, $n = 18$ SuS mit SFB LE* KG (KL mit vorgegebenen Inhalten): $N = 102$ SuS*, $n = 18$ SuS mit SFB LE* Alter: 11 bis 12 Jahre	Schulfach: Sport Gruppengröße: drei SuS Kriterien Gruppenszusammensetzung: SFB Umfang & Dauer: sieben Einheiten à 120 Min. über einen Zeitraum von sechs Wochen	1. positive Interdependenz 2. individuelle Verantwortung 3. unterstützende Interaktion 4. soziale Kompetenzen 5. Prozessevaluation	<b>Akzeptanz:</b> signifikant höhere Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen in IG als in KG ( $n = 18$ , $d_{ppcz} = 0.66$ ) <b>Gemeinsame Arbeit:</b> signifikant höhere Anzahl an beobachteten unterstützendem Verhalten in IG als in KG ( $n = 18$ , $d_{ppcz} = 1.13$ )
Gillies & Ashman (2000)	IG (KL): $N = 76$ SuS*, $n = 11$ SuS mit SFB LE KG (unstrukturierte Gruppenarbeit): $N = 76$ SuS*, $n = 11$ SuS mit SFB LE Alter: 8 bis 9 Jahre	Schulfach: Sozialwissenschaften Gruppengröße: vier SuS Kriterien Gruppenszusammensetzung: SFB, leistungsbezogene Kompetenz, Geschlecht Umfang & Dauer: 54 Einheiten à 60 Min. über einen Zeitraum von 18 Wochen (dreimal wöchentlich)	1. positive Interdependenz 2. individuelle Verantwortung 3. unterstützende Interaktion 4. soziale Kompetenzen 5. Prozessevaluation	<b>Gemeinsame Arbeit:</b> signifikant höhere Anzahl an beobachtetem unterstützendem Verhalten in IG als in KG ( $n = 11$ , $d_{ppcz} = 1.65$ ) <b>Teilnahme an Gruppenaktivitäten:</b> keine signifikanten Unterschiede des beobachteten kooperativen Verhaltens zwischen IG und KG ( $n = 11$ , $d_{ppcz} = -0.39$ )
Jacques, Wilton & Townsend (1998)	IG (KL): $N = 313^*$ SuS, $n = 10$ SuS mit SFB GE KG (IL): $N = 315$ SuS*, $n = 12$ SuS mit SFB GE Alter: 9 bis 11 Jahre	Schulfach: Geographie oder Sozialwissenschaften Gruppengröße: vier bis sechs SuS Kriterien Gruppenszusammensetzung: SFB Umfang & Dauer: 24 Einheiten à 30 Min. über einen Zeitraum von sechs Wochen (viermal wöchentlich)	1. positive Interdependenz 2. individuelle Verantwortung 3. unterstützende Interaktion	<b>Akzeptanz:</b> signifikant höhere Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen in IG als in KG ( $n = 10$ (IG), $n = 12$ (KG), Post: $d_{Cohen} = 3.40$ , Follow-Up: $d_{Cohen} = 1.42$ )

Tabelle 2.: Fortsetzung

Studie	Stichprobe	Rahmenbedingungen	Einbezug Basiskriterien	Zentrale Ergebnisse
Madden & Slavin (1983)	<p><b>IG (KL):</b> N = 72 SuS*, n = 20 SuS mit SFB LE*</p> <p><b>KG (IL):</b> N = 71 SuS*, n = 20 SuS mit SFB LE*</p> <p><b>Alter:</b> keine Angabe</p>	<p><b>Schulfach:</b> Mathematik</p> <p><b>Gruppengröße:</b> keine Angabe</p> <p><b>Kriterien Gruppenzusammensetzung:</b> SFB, Geschlecht, leistungsbezogene Kompetenz, ethnische Zugehörigkeit</p> <p><b>Umfang &amp; Dauer:</b> 35 Einheiten à 45 Min. über einen Zeitraum von sieben Wochen (fünfmal wöchentlich)</p>	<p>1. positive Interdependenz</p> <p>2. individuelle Verantwortung</p>	<p><b>Akzeptanz:</b> keine signifikanten Unterschiede in der Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen zwischen IG und KG (<math>n = 20</math>, <math>d_{ppc2} = -0.08</math> (Freundschaft), <math>d_{ppc2} = -0.41</math> (Zusammenarbeit))</p> <p><b>Ablehnung:</b> signifikant geringere Anzahl erhaltener soziometrischer Ablehnungen in IG als in KG (<math>n = 20</math>, <math>d_{ppc2} = -0.65</math>)</p> <p><b>Soziales Selbstkonzept:</b> keine signifikanten Unterschiede in dem sozialen Selbstkonzept (<math>n = 17</math> (IG), <math>n = 15</math> (KG), <math>d_{ppc2} = -0.32</math>)</p>
Piercy, Wilton & Townsend (2002)	<p><b>IG1 (KL):</b> N = 16 SuS, n = 2 SuS mit SFB GE</p> <p><b>IG2 (sozialer Kontakt):</b> N = 16 SuS, n = 2 SuS mit SFB GE</p> <p><b>KG (IL):</b> N = 15 SuS, n = 2 SuS mit SFB GE</p> <p><b>Alter:</b> 6 bis 7 Jahre</p>	<p><b>Schulfach:</b> keine Angabe</p> <p><b>Gruppengröße:</b> drei bis vier SuS</p> <p><b>Kriterien Gruppenzusammensetzung:</b> SFB</p> <p><b>Umfang &amp; Dauer:</b> 20 Einheiten à 40 Min. über einen Zeitraum von zehn Wochen (zweimal wöchentlich)</p>	<p>1. positive Interdependenz</p> <p>3. unterstützende Interaktion</p> <p>5. Prozessevaluation</p>	<p><b>Akzeptanz:</b> signifikante Unterschiede in der Anzahl erhaltener Wahlen zwischen IG1, IG2 und KG; signifikante Erhöhung der Anzahl erhaltener Wahlen in IG1 vom Prä- zum Posttest; keine signifikanten Unterschiede in IG2 und KG vom Prä- zum Posttest (<math>n = 2</math>, <math>d_{ppc2} = 2.12</math> (IG1 und KG), <math>d_{ppc2} = 0.78</math> (IG2 und KG))</p> <p><b>Gemeinsame Arbeit:</b> signifikante Unterschiede in beobachtbarem unterstützendem Verhalten zwischen IG1, IG2 und KG; signifikante Erhöhung des beobachtbaren unterstützenden Verhaltens in IG1 vom Prä- zum Posttest; keine signifikanten Unterschiede in IG2 und KG vom Prä- zum Posttest (<math>n = 2</math>, <math>d_{Cohen} = 8.33</math>)</p>
Putnam, Markovitch, Johnson & Johnson (1996)	<p><b>IG (KL):</b> N = 122 SuS, n = 16 SuS mit SFB LE, ESE, HK, SQ, GE oder SMB</p> <p><b>KG1 (IL):</b> N = 129 SuS, n = 7 SuS mit SFB mit SFB LE, ESE, HK, SQ, GE oder SMB</p> <p><b>KG2 (IL):</b> N = 166 SuS, n = 18 SuS mit SFB mit SFB LE, ESE, HK, SQ, GE oder SMB</p> <p><b>Alter:</b> 10 bis 15 Jahre</p>	<p><b>Schulfach:</b> Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Englisch</p> <p><b>Gruppengröße:</b> drei bis vier SuS</p> <p><b>Kriterien Gruppenzusammensetzung:</b> SFB</p> <p><b>Umfang &amp; Dauer:</b> 64 Einheiten* à 45 Min. über einen Zeitraum von 32 Wochen (mindestens zweimal wöchentlich)</p>	<p>1. positive Interdependenz</p> <p>2. individuelle Verantwortung</p> <p>3. unterstützende Interaktion</p> <p>4. soziale Kompetenzen</p> <p>5. Prozessevaluation</p>	<p><b>Akzeptanz:</b> signifikant höhere Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen in IG als in KG1 und KG2 (<math>n = 16</math> (IG), <math>n = 7</math> (KG1), <math>n = 17</math> (KG2), <math>d_{ppc2} = 0.84</math> (IG und KG1), <math>d_{ppc2} = 1.04</math> (IG und KG 2))</p>

Tabelle 2.: Fortsetzung

Studie	Stichprobe	Rahmenbedingungen	Einbezug Baskriterien	Zentrale Ergebnisse
Slavin, Leavey & Madden (1984)	<b>IG1 (KL):</b> $N = 151$ SuS*, $n = 22$ SuS mit SFB LE <b>KG1 (IL):</b> $n = 147$ SuS*, $n = 18$ SuS mit SFB LE <b>KG2 (regulärer Unterricht):</b> $n = 152$ SuS*, $n = 23$ SuS mit SFB LE <b>Alter:</b> keine Angabe	<b>Schulfach:</b> Mathematik <b>Gruppengröße:</b> vier bis fünf SuS <b>Kriterien Gruppenszusammensetzung:</b> SFB, Geschlecht, leistungsbezogene Kompetenz, ethnische Zugehörigkeit <b>Umfang &amp; Dauer:</b> zehn Wochen (keine weiteren Angaben)	1. positive Interdepen- denz 2. individuelle Verantwor- tung 3. unterstützende Interaktion	<b>Akzeptanz:</b> keine signifikanten Unterschiede zwischen IG und KG1, signifikant höhere Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen in IG als in KG2 ( $n = 22$ (IG), $n = 18$ (KG1) $n = 23$ (KG2), $d_{ppc2} = -0.03$ (IG und KG1), $d_{ppc2} = 0.23$ (IG und KG2)) <b>Ablehnung:</b> keine signifikanten Unterschiede zwischen IG und KG1, signifikant niedrigere Anzahl erhaltener soziometrischer „Nichtwäh- len“ (not-chosen) in IG als in KG2 ( $n = 22$ (IG), $n = 18$ (KG1) $n = 23$ (KG2), $d_{ppc2} = 0.21$ (IG und KG1), $d_{ppc2} = -0.34$ )
Stevens & Slavin (1995)	<b>IG (KL):</b> $n = 457$ SuS, $n = 40$ SuS mit SFB LE <b>KG (IL):</b> $n = 523$ SuS, $n = 36$ SuS mit SFB LE <b>Alter:</b> keine Angabe	<b>Schulfach:</b> keine Angabe <b>Gruppengröße:</b> vier SuS <b>Kriterien Gruppenszusammensetzung:</b> SFB <b>Umfang &amp; Dauer:</b> 416 Einheiten (keine Zeitangabe) über einen Zeitraum von 104 Wochen (viermal wöchentlich)	1. positive Interdepen- denz 2. individuelle Verantwor- tung 3. unterstützende Interaktion	<b>Akzeptanz:</b> signifikant höhere Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen in IG als in KG ( $n = 40$ (IG), $n = 36$ (KG), $d_{ppc2} = 1.18$ ) <b>Kontaktifizierung:</b> signifikant höhere Anzahl abgegebener soziometrischer Wahlen in IG als in KG ( $n = 40$ (IG), $n = 36$ (KG), $d_{ppc2} = 0.98$ )
Yager, Johnson, Johnson & Snider (1985)	<b>IG (KL):</b> $N = 23$ SuS*, $n = 5$ SuS mit SFB LE und/oder ESE * <b>KG1 (KL und IL):</b> $N = 23$ SuS*, $n = 5$ SuS mit SFB LE und/oder ESE * <b>KG2 (IL):</b> $N = 23$ SuS*, $n = 5$ SuS mit SFB LE und/oder ESE * <b>Alter:</b> keine Angabe	<b>Schulfach:</b> Naturwissenschaften <b>Gruppengröße:</b> drei bis fünf SuS <b>Kriterien Gruppenszusammensetzung:</b> SFB, Geschlecht, Alter <b>Umfang &amp; Dauer:</b> 40 Einheiten à 45 Min. über einen Zeitraum von ca. acht Wochen (fünfmal wöchentlich)	1. positive Interdepen- denz 3. unterstützende Interaktion	<b>Akzeptanz:</b> Erhöhung der Anzahl erhaltener soziometrischer Wahlen in IG vom Prätest zum Posttest, Verringerung der Anzahl der Wahlen in KG1 und KG2 vom Prätest zum Posttest <b>Ablehnung:</b> Verringerung der Anzahl erhaltener soziometrischer Ablehnungen in IG und KG1 vom Prätest zum Posttest, Erhöhung der Anzahl der Ablehnungen in KG2 vom Prätest zum Posttest

Anmerkungen. SuS = Schülerinnen und Schüler, SFB = sonderpädagogischer Förderbedarf, GE = Geistige Entwicklung, ESE = Emotionale und soziale Entwicklung, LE = Lernen, HK = Hören und Kommunikation, SQ = Sprache, SMB = Schwerstmehrfachbehinderung; KL = Kooperatives Lernen; IL = Individuelles Lernen; LK = Lehrkraft, \* Impliziert, dass in der Studie keine expliziten Angaben gemacht wurden und es sich bei den angegebenen Zahlen um eine Schätzung, basierend auf den Informationen aus der Studie, handelt, IG = Interventionsgruppe; KG = Kontrollgruppe



## Ergebnisse

### Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die soziale Integration

Die soziale Integration wurde in den einzelnen Studien zum Teil auf unterschiedliche Art und Weise untersucht. Die Ergebnisse der Studien wurden in das mehrdimensionale Modell sozialer Integration nach Koster et al. (2009) eingeordnet. Die Einordnung wird in Abbildung 3 dargestellt.

Neun der zehn Studien untersuchten die soziale Integration anhand der Dimension *Akzeptanz*. Zusätzlich bezogen vier Studien Variablen der Dimension *Kontakte* und eine Studie die *eigene Wahrnehmung* (des sozialen Selbstkonzepts) mit ein. Zum Großteil konnte eine statistisch signifikante Verbesserung der sozialen Integration in einzelnen Dimensionen nachgewiesen werden.

## Stichprobe

In der Studie von Jacques et al. (1998) war mit 3 % der kleinste Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertreten. Der größte Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fand sich mit 28 % in der Studie von Madden und Slavin (1983). Im Mittel wiesen 15 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf ( $SD = 0.06$ ).

In acht Studien wiesen die Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen auf (André et al., 2011; 2013; Gillies & Ashman, 2000; Madden & Slavin, 1983; Putnam et al., 1996; Slavin et al., 1984; Stevens & Slavin, 1995; Yager et al., 1985), in drei Studien waren Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich Geistige Entwick-

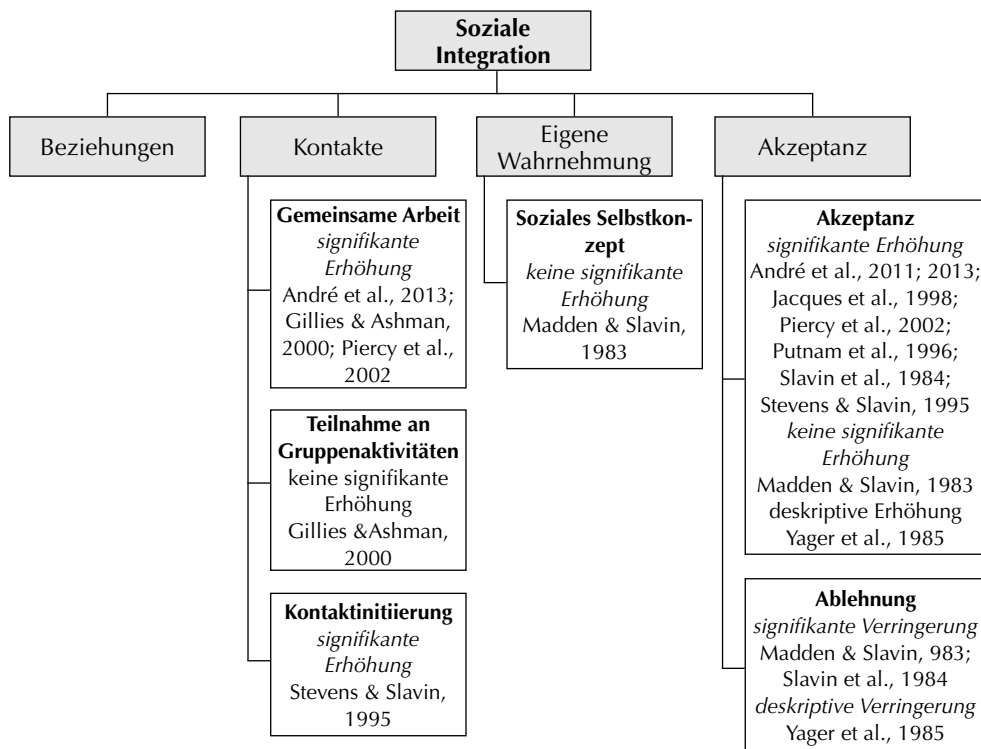


Abbildung 3. Darstellung der Ergebnisse anhand des mehrdimensionalen Modells sozialer Integration nach Koster et al. (2009).

lung (Jacques et al., 1998; Piercy et al., 2002; Putnam et al., 1996) und in zwei Studien Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Putnam et al., 1996; Yager et al., 1985) vertreten. Die Studie von Putnam et al. (1996) bezog zudem die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation sowie Sprache ein und es waren Kinder mit einer Schwerstmehrfachbehinderung vertreten.

In sechs Studien fanden sich Angaben über das Alter der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler dieser Studien (André et al., 2011; 2013; Gillies & Ashman, 2000; Jacques et al., 1998; Piercy et al., 2002; Putnam et al., 1996) waren zwischen sechs und 15 Jahren alt.

In drei Studien wurden die Schülerinnen und Schüler erstmalig im Rahmen der jeweiligen Intervention gemeinsam beschult (André et al., 2011; 2013; Yager et al., 1985).

### **Schulfach**

Anhand der Angaben der Autorinnen und Autoren ließen sich sechs unterschiedliche Schulfächer (Sport, Geographie, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Mathematik, Englisch) identifizieren, in denen Kooperatives Lernen durchgeführt wurde. Nicht inbegriffen ist die Studie von Stevens und Slavin (1995), da hier keine Fokussierung auf ein Schulfach vorgenommen wurde.

Unterschiede gab es weiter in der Anzahl der Schulfächer. In einem Großteil der Studien wurde Kooperatives Lernen ausschließlich in einem Schulfach durchgeführt (André et al., 2011; 2013; Gillies & Ashman, 2000; Jacques et al., 1998; Madden & Slavin, 1983; Slavin et al., 1984; Yager et al., 1985). Bei Putnam et al. (1996) wurde Kooperatives Lernen in vier Schulfächern durchgeführt, während sich bei Piercy et al. (2002) keine Angabe über die Anzahl der Schulfächer fand.

### **Gruppengröße**

Im Mittel bestand eine kooperative Gruppe aus vier Schülerinnen und Schülern. Die kleinste Gruppe bestand aus drei Schülerinnen und Schülern (André et al., 2013; Piercy et al., 2002; Putnam et al., 1996; Yager et al., 1985) und die größte Gruppe aus sechs (Jacques et al., 1998).

### **Gruppenzusammensetzung**

Die Gruppenzusammensetzung wurde in allen Studien in Form einer geschichteten Zufallsstichprobe durchgeführt. Ein Kriterium bei der Gruppenzusammensetzung über alle Studien hinweg war die Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf unterschiedliche Gruppen. Weiter berücksichtigten einige Studien Variablen wie das Geschlecht (z.B. Yager et al., 1985) oder die leistungsbezogene Kompetenz in einzelnen Schulfächern (z.B. Madden & Slavin, 1983). Auch die ethnische Zugehörigkeit wurde vereinzelt berücksichtigt (z.B. Slavin et al., 1984).

In der Studie von André et al. (2013) fand in jeder kooperativen Einheit eine veränderte Gruppenzusammensetzung statt und in der Studie von Slavin et al. (1984) jeden Monat. Da in den anderen Studien diesbezüglich keine Information genannt wurde, ist davon auszugehen, dass die Gruppenzusammensetzung über den Interventionszeitraum hinweg unverändert blieb.

### **Umfang und Dauer**

Der kürzeste Interventionszeitraum lag in der Studie von André et al. (2011) vor und umfasste fünf Wochen. Der längste Interventionszeitraum lag in der Studie von Stevens & Slavin (1995) vor und umfasste 104 Wochen (zwei Jahre). Im Mittel umfasste der Interventionszeitraum 20.60 Wochen ( $SD = 28.86$ ,  $MD = 9$ ).

Innerhalb des Interventionszeitraums wurden im Mittel 74 kooperative Lerneinheiten durchgeführt ( $SD = 122.32$ ,  $MD = 35$ ). Die geringste Anzahl fand sich bei André et al. (2011) mit sechs Einheiten und die höchste Anzahl mit 416 Einheiten bei Putnam et al. (1996).

Die Einheiten wurden über den Interventionszeitraum hinweg in unterschiedlichen Frequenzen durchgeführt. Während in den Studien von André et al. (2011; 2013) circa einmal wöchentlich eine kooperative Lerneinheit durchgeführt wurde, fand in den Studien von Piercy et al. (2002) sowie Putnam et al. (1996) zweimal wöchentlich Kooperatives Lernen statt. Bei Gillies und Ashman (2002) wurde dreimal wöchentlich Kooperatives Lernen durchgeführt. In den Studien von Jacques et al. (1998) sowie Stevens und Slavin (1995) fanden viermal wöchentlich und in den Studien von Madden und Slavin (1983) sowie Yager et al. (1985) täglich kooperative Lerneinheiten statt. Bei Slavin et al. (1984) waren diesbezüglich keine Informationen zu finden.

Die Länge der einzelnen kooperativen Lerneinheiten betrug im Mittel 63.13 Minuten ( $SD = 33.72$ ,  $MD = 45$ ). Die kürzeste Längenangabe fand bei Jacques et al. (1998) mit 30 Minuten, wohingegen André et al. (2011; 2013) mit 120 Minuten von den längsten kooperativen Lerneinheiten innerhalb der vorliegenden Studien berichteten.

### **Umsetzung Kooperatives Lernen**

Zur besseren Orientierung wird die Umsetzung des Kooperativen Lernens in den Studien anhand der fünf Basiskriterien nach Johnson und Johnson (1994) dargestellt (siehe Tabelle 1).

#### **Positive Interdependenz**

In allen zehn Studien wurde das Basiskriterium der positiven Interdependenz berücksichtigt. Hierbei ergaben sich Unterschiede in der konkreten Umsetzung. In acht Studien (André et al., 2011; 2013; Jacques et al., 1998; Madden & Slavin, 1983; Piercy et

al., 2002; Slavin et al., 1984; Stevens & Slavin, 1995; Yager et al., 1985) wurde eine Belohnungs-Interdependenz erzeugt. Darüber hinaus wurde bei Jacques et al. (1998) eine Ressourcen-Interdependenz und eine Ziel-Interdependenz geschaffen, indem sich die Mitglieder der kooperativen Lerngruppe das in Einzelarbeit erworbene Wissen gegenseitig vermittelten. Dieses individuelle Wissen war im anschließenden Test für alle Mitglieder prüfungsrelevant. Die positive Interdependenz wurde durch die Limitation des Arbeitsmaterials bei Yager et al. (1985) weiter erhöht. Bei Gillies und Ashman (2000) sowie Putnam et al. (1996) fanden sich keine Hinweise bezüglich der konkreten Umsetzung.

#### **Individuelle Verantwortung**

Dieses Basiskriterium wurde in acht Studien (André et al., 2011; 2013; Gillies & Ashman, 2000; Jacques et al., 1998; Madden & Slavin, 1983; Putnam et al., 1996; Slavin et al., 1984; Stevens & Slavin, 1995) berücksichtigt. Bei André et al. (2011; 2013) wurde die individuelle Verantwortung durch die Vergabe einzelner Rollen operationalisiert. In den Studien von Jacques et al. (1998), Madden und Slavin (1983), Slavin et al. (1984) sowie Stevens und Slavin (1995) nahmen die Schülerinnen und Schüler abschließend an einem Quiz teil. Die erreichten Punkte wurden dem Gruppenkonto zugeschrieben, wodurch jedes Mitglied eine individuelle Verantwortung für die Gesamtpunktzahl der Gruppe übernahm. Bei Jacques et al. (1998) vermittelten sich die Schülerinnen und Schüler die Inhalte, aufgrund der bestehenden Ressourcen-Interdependenz, gegenseitig und übernahmen somit ebenfalls die individuelle Verantwortung für die Erarbeitung und Vermittlung der relevanten Inhalte. In den Studien von Slavin et al. (1984) sowie Stevens und Slavin (1995) bezogen sich die Aufgaben des Quiz auf die zuvor in Einzelarbeit thematisierten Aufgaben, deren Erarbeitung in der individuellen Verantwortung der Schülerinnen und Schüler lag. Bei Gillies und Ashman

(2000) sowie Putnam et al. (1996) fanden sich keine Hinweise über die konkrete Umsetzung.

### **Unterstützende Interaktion**

In neun Studien (André et al., 2011; 2013; Gillies & Ashman, 2000; Jacques et al., 1998; Piercy et al., 2002; Putnam et al., 1996; Slavin et al., 1984; Stevens & Slavin, 1995; Yager et al., 1985) wurde eine unterstützende Interaktion bedacht. André et al. (2011; 2013) berichteten eine Förderung der Interaktion durch eine wechselnde Gruppenzusammensetzung. Jacques et al. (1998) evozierten eine unterstützende Interaktion durch einen limitierten Satz an Material und den dadurch notwendigen Austausch untereinander. Teilnehmende Lehrkräfte in den Studien von Piercy et al. (2002) sowie Yager et al. (1985) ermunterten die Schülerinnen und Schüler vor jeder Einheit zu einer kooperativen Zusammenarbeit und hoben die Vorzüge eines Austausches hervor. Bei Slavin et al. (1984) sowie Stevens und Slavin (1995) fand eine Lösungskontrolle innerhalb der Gruppe statt, was eine Interaktion verlangte. Bei Gillies und Ashman (2000) sowie Putnam et al. (1996) fanden sich keine Hinweise bezüglich der konkreten Umsetzung. Der Studie von Madden und Slavin (1983) war nicht zu entnehmen, ob eine Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern erforderlich war.

### **Soziale Kompetenzen**

Das vierte Basiskriterium wurde in vier der zehn Studien (André et al., 2011; 2013; Gillies & Ashman, 2000; Putnam et al., 1986) berücksichtigt. Bei André et al. (2011) sowie Gillies und Ashman (2000) wurden die notwendigen sozialen Kompetenzen für Kooperatives Lernen im Vorfeld mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern besprochen. Bei André et al. (2011; 2013) erhielten die Schülerinnen und Schüler Rollen innerhalb ihrer kooperativen Lerngruppe. Die Aufgaben der jeweiligen Rolle wurden im Vorfeld operationalisiert. Bei Gillies und Ashman (2000) fanden im Vor-

feld Rollenspiele statt, in denen sozial kompetentes Verhalten mit den Schülerinnen und Schülern geübt wurde. Die wichtigsten Merkmale dieser Verhaltensweisen wurden im Anschluss zusammengefasst und deren Relevanz diskutiert. Bei Putnam et al. (1996) fanden sich keine Informationen über die konkrete Umsetzung.

### **Prozessevaluation**

Zum Ende der kooperativen Lerneinheit fand in den Studien von André et al. (2011; 2013), Gillies und Ashman (2000), Piercy et al. (2002) sowie Putnam et al. (1996) eine Evaluation der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe statt. Bei Gillies und Ashman (2000) erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Bogen zur schriftlichen Evaluation der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe. Bei Piercy et al. (2002) fand eine mündliche Evaluation statt. Den anderen Studien konnten keine weiteren Informationen über die konkrete Umsetzung entnommen werden.

### **Fortbildung der Lehrkräfte**

Ausgehend von den verfügbaren Informationen fand in fünf Studien (André et al., 2011; Gillies & Ashman, 2000; Madden & Slavin, 1983; Putnam et al., 1996; Stevens & Slavin, 1995) eine Fortbildung teilnehmender Lehrkräfte zum Thema Kooperatives Lernen statt. In der Studie von Stevens und Slavin (1995) wurden darüber hinaus individuelle Coachings mit Lehrkräften durchgeführt.

## **Diskussion**

### ***Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die soziale Integration***

Die mehrheitlich mittleren bis großen Effektstärken deuten auf die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens hinsichtlich der Förderung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogi-

schem Förderbedarf hin. Die Einordnung der einzelnen Studienergebnisse in das mehrdimensionale Modell sozialer Integration nach Koster et al. (2009) zeigt jedoch, dass keine der vorliegenden Studien alle Dimensionen sozialer Integration berücksichtigt. Da in den vorliegenden Studien mehrheitlich die Dimension *Akzeptanz* fokussiert wurde, kann die erste übergeordnete Fragestellung nach der Wirksamkeit des Kooperativen Lernens auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur für diese Dimension positiv beantwortet werden. Das Ergebnis, dass in drei von vier Studien signifikante Erhöhungen mit großen Effektstärken für die Dimension *Kontakte* nachgewiesen werden konnten, weist darauf hin, dass sich Kooperatives Lernen auch auf diese Dimension sozialer Integration positiv auswirken könnte. Für die Dimension *eigene Wahrnehmung (des sozialen Selbstkonzepts)*, die lediglich in der Studie von Madden und Slavin (1983) untersucht wurde, liegen keine signifikanten Effekte vor. Die Dimension *Beziehungen* wurde in keiner der vorliegenden Studien untersucht.

### **Stichprobe**

In Bezug auf die Stichprobe zeigte sich in den vorliegenden Studien eine hohe Varianz des Alters der Schülerinnen und Schüler. Dies spricht für einen schulformunabhängigen Einsatz des Kooperativen Lernens zur Förderung sozialer Integrationsprozesse. Krull et al. (2014) konnten eine erhöhte soziale Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits in der ersten Klasse nachweisen. Die Förderung sozialer Integrationsprozesse sollte daher so früh wie möglich einsetzen.

Die anteilige Repräsentation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Studien bietet eine gute Vergleichsmöglichkeit zu der aktuellen Situation an deutschen allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen), an denen

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit ca. 3% repräsentiert sind (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2019). Die vergleichbare Verteilung lässt eine Übertragbarkeit der Effekte aus den vorliegenden Studien in den aktuellen Unterrichtsalltag vermuten.

### **Schulfach**

Die Tatsache, dass in den vorliegenden Studien Kooperatives Lernen in sechs unterschiedlichen Schulfächern durchgeführt wurde, gibt einen Hinweis auf die Flexibilität dieser Methode. Auf theoretischer oder empirischer Ebene lassen sich nach aktuellem Kenntnisstand keine Hinweise darauf finden, dass eine Förderung der sozialen Integration durch Kooperatives Lernen auf ein bestimmtes Schulfach beschränkt werden sollte. In keiner Studie wurden explizite Begründungen für die Auswahl des Schulfaches genannt. Es wäre möglich, dass durch die Flexibilität einer Methode die Chance der praktischen Umsetzung durch die Lehrkräfte steigt. Die Einführung kooperativer Lernmethoden bedarf, je nach Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, eines erhöhten Zeit- und Vorbereitungsaufwands (Brüning & Saum, 2017). Dies könnte eine Begründung dafür sein, wieso in einem Großteil der Studien Kooperatives Lernen nur in einem Unterrichtsfach durchgeführt wurde. Des Weiteren wäre es denkbar, dass lediglich einige (Fach-) Lehrkräfte an den Studien teilnahmen und Kooperatives Lernen daher nur in ausgewählten Schulfächern umgesetzt werden konnte.

### **Gruppengröße**

Brüning und Saum (2017) empfehlen eine maximale Größe von vier Gruppenmitgliedern, um eine individuelle Einbindung eines jeden Mitgliedes zu ermöglichen. In ei-

nem Großteil der vorliegenden Studien wurde diese Anforderung umgesetzt.

Bei der Festlegung der Gruppengröße sollte beachtet werden, dass die sozialen und kognitiven Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Gruppengröße ansteigen. Des Weiteren steigt mit zunehmender Gruppengröße das Risiko, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler nicht mehr aktiv an der Kooperation beteiligen (Johnson et al., 2002). Green und Green (2011) sowie Johnson et al. (2002) empfehlen mit zwei Mitgliedern pro Gruppe zu beginnen, wenn Kooperatives Lernen eingeführt wird.

### **Gruppenzusammensetzung**

In einem Großteil der vorliegenden Studien wurden zu Beginn der Intervention kooperative Lerngruppen gebildet, die über den gesamten Zeitraum hinweg bestehen blieben. Nach Johnson et al. (2002) bieten diese kooperativen Langzeitgruppen eine Möglichkeit für den Aufbau dauerhafter und enger Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern. Darüber hinaus erscheint die Bildung kooperativer Langzeitgruppen insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sozialer Unsicherheit, für die Situationen sozialer Interaktion häufig stressbehaftet und mit einem Unwohlsein verknüpft sind (Ahrens-Eipper, 2002; Asendorpf, 1993), empfehlenswert.

### **Umfang & Dauer**

Es wäre wünschenswert, aus den Studien Empfehlungen für die Länge des Interventionszeitraums, die Anzahl der kooperativen Einheiten, der Frequenz innerhalb des Interventionszeitraums sowie die Länge der einzelnen kooperativen Einheiten ableiten zu können. Aufgrund der hohen Varianz, die die Studien in Bezug auf diese Rahmenbedingungen aufweisen, ist dies auf Basis der vorhandenen Informationen nicht möglich.

Aus theoretischer Perspektive erscheint, insbesondere bei Schülerinnen und Schü-

lern mit keinen oder wenig Vorerfahrungen, ein hochfrequenter Einsatz kooperativer Lernformen einem niederfrequenten vorzuziehen zu sein, damit die damit einhergehenden Strukturen und Abläufe von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht werden können. Diese Annahme steht in einem Widerspruch zu den Ergebnissen der Studie von Madden und Slavin (1983). Obwohl dort, durch eine tägliche Umsetzung, hochfrequent Kooperatives Lernen durchgeführt wurde, konnte keine Verbesserung der Akzeptanz nachgewiesen werden. Es zeigte sich lediglich eine Verringerung der Ablehnung. Hingegen wiesen André et al. (2011; 2013) eine signifikante Erhöhung der Akzeptanz nach, obwohl in ihren Studien lediglich circa einmal wöchentlich Kooperatives Lernen durchgeführt wurde. Es wird deutlich, wie hoch der Bedarf an empirischen Befunden in Bezug auf die Rahmenbedingungen für ein integrationsförderliches Kooperatives Lernen ist.

### **Umsetzung Kooperatives Lernen**

Äquivalent zum Ergebnisteil soll die Umsetzung des Kooperativen Lernens anhand der Basiskriterien (Johnson & Johnson, 1994) diskutiert werden.

### **Positive Interdependenz**

Es gibt Hinweise darauf, dass die Realisierung positiver Interdependenz von Mitgliedern kooperativer Lerngruppen unterschiedlich wahrgenommen wird. Johnson, Johnson, Ortiz und Stanne (1991) verglichen die Ressourcen-Interdependenz mit einer Ziel-Interdependenz und wiesen nach, dass die Wahrnehmung der Kooperation innerhalb der Gruppe bei dem Einsatz der Ziel-Interdependenz höher war als bei der Ressourcen-Interdependenz. Johnson et al. (2002) empfehlen das Vorhandensein einer Ziel-Interdependenz in jeder kooperativen Lerneinheit, um den Nutzen der Kooperation für die Schülerinnen und Schüler hervorzuheben. Während alle Studien eine Belohnungs-Interdependenz realisierten,

fanden sich lediglich bei Jacques et al. (1998) konkrete Informationen über die Schaffung einer Ziel-Interdependenz. Eine sinnvolle Umsetzung der Ziel-Interdependenz in der schulischen Praxis bedarf einer Differenzierung und somit einer umfassenden Vorbereitung, um den Bedarfen und Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Dies könnte ein Grund dafür sein, wieso in einem Großteil der Studien keine Ziel-Interdependenz umgesetzt wurde.

Eine Möglichkeit zur Umsetzung einer Ziel-Interdependenz findet sich z.B. bei Brüning und Saum (2008), wo einer Interaktion zwischen den Mitgliedern stets eine Einzelarbeitsphase vorausgeht. Im Zuge der Einzelarbeitsphase können sich die einzelnen Mitglieder mit unterschiedlichen, individuell angepassten Inhalten auseinandersetzen. In der anschließenden Ko-Konstruktionsphase bringen sich die Mitglieder die Inhalte gegenseitig näher, sodass jedes Mitglied Informationen zu jedem Inhalt erhält und erlernt. Brüning und Saum (2008) geben zu bedenken, dass die Anforderungen an die Gruppenmitglieder in der Ko-Konstruktionsphase durch die individuellen Aufgaben in der Einzelarbeitsphase steigen, da in diesem Fall neben einem Austausch auch ein gegenseitiges Unterrichten erforderlich sei. Eine leichtere Form der Ko-Konstruktion ergibt sich durch die Arbeit an gleichen Aufgaben innerhalb einer Gruppe, die in der Einzelarbeitsphase z.B. durch differenziertes Material umgesetzt werden kann.

### **Individuelle Verantwortung**

In einem Großteil der Studien wurde die individuelle Verantwortung, wie bei Johnson und Johnson (2000) empfohlen, über die Teilnahme an einem Quiz sichergestellt. Das Ausmaß der individuellen Verantwortung wurde bei Jacques et al. (1998) durch die individuelle Erarbeitung und Vermittlung der prüfungsrelevanten Inhalte zusätzlich erhöht. Bei Slavin et al. (1984) sowie Stevens und Slavin (1995) arbeiteten die Schülerinnen und Schüler an individuellen

Inhalten, die im Anschluss in einem Quiz überprüft wurden. Zander, Kreutzmann und Hannover (2017) betonen die hohe Bedeutung der individuellen Verantwortung. Sie beschreiben Kooperatives Lernen als eine Möglichkeit, um soziale Beziehungen zu verbessern, sofern alle Mitglieder der kooperativen Lerngruppe die Möglichkeit haben, einen sinnvollen Beitrag zur Zielerreichung beizutragen und somit ihre individuelle Verantwortung wahrzunehmen. Durch die Bewertung des Quiz anhand einer individuellen Bezugsnorm und einer anschließenden Aufsummierung der erhaltenen Punkte wurde ein individueller Beitrag aller Mitglieder bei Slavin et al. (1984) sowie Stevens und Slavin (1995) ermöglicht. Überdies stellt sich jedoch die Frage, wie die individuelle Verantwortung während der Erarbeitung von den Mitgliedern der kooperativen Lerngruppen wahrgenommen wurde. Es ist anzunehmen, dass die leistungsschwächeren Mitglieder den leistungsstärkeren Mitgliedern bei fachlichen Fragen in Bezug auf den individuellen Inhalt nicht behilflich sein konnten, während dies umgekehrt wahrscheinlich der Fall war. Somit übernahmen die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler bei Slavin et al. (1984) sowie Stevens und Slavin (1995) womöglich ein höheres Maß an individueller Verantwortung als die leistungsschwächeren. Dadurch könnte ein Statusgefälle entstanden sein. Cohen (1992) bezeichnet diesen Umstand als einseitige Interdependenz. Für eine echte Kooperation fordert Cohen (1992) die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung, welche sie reziproke Interdependenz nennt.

### **Unterstützende Interaktion**

In dem Großteil der vorliegenden Studien wurde dieses Basiselement bedacht und auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt. Während André et al. (2011; 2013) die unterstützende Interaktion durch eine neue Gruppensetzung eher auf einer strukturellen Ebene durchführten, fand bei Piercy et al. (2002) sowie Yager et al. (1985) eine Er-

munterung zur Interaktion durch die Lehrkräfte statt. Beide Vorgehensweisen könnten eine unterstützende Interaktion befürworten, evozieren diese jedoch nicht sicher. Eine Evokation der Interaktion wurde bei Jacques et al. (1998) durch die Schaffung der Ressourcen-Interdependenz und bei Slavin et al. (1984) sowie Stevens und Slavin (1995) durch eine vorgegebene Lösungskontrolle sichergestellt.

### **Soziale Kompetenzen**

Lediglich in vier Studien wurden soziale Kompetenzen thematisiert. Johnson und Johnson (2002) postulieren ganz allgemein einen positiven Zusammenhang zwischen den sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und den Beziehungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern. Es ist somit davon auszugehen, dass die Zusammenarbeit mit einem Schulkind, das eine hohe soziale Kompetenz aufweist, positiver wahrgenommen wird als die Zusammenarbeit mit einem Kind mit niedrigen sozialen Kompetenzen. Eine Thematisierung sozialer Kompetenzen auf der Metaebene wie bei André et al. (2011) sowie Gillies und Ashman (2000) erscheint sinnvoll, um die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in der Umsetzung sozial kompetenter Verhaltensweisen zu unterstützen. Weidner (2012) schreibt der Thematisierung von sozialen Kompetenzen eine hohe Bedeutung zu und empfiehlt bei der Vermittlung zu besprechen, warum diese Kompetenz wichtig ist und wie sie konkret aussieht. Des Weiteren empfiehlt Weidner (2012) die Schaffung von Situationen, in denen konkrete Verhaltensweisen von den Schülerinnen und Schülern geübt und gefestigt werden können.

### **Prozessevaluation**

Auch dieses Basiskriterium wurde lediglich vereinzelt bedacht. Den vorhandenen Informationen ist zu entnehmen, dass eine Evaluation sowohl mündlich (Piercy et al., 2002) als auch schriftlich (Gillies & Ashman, 2000) durchgeführt werden kann und

somit flexibel in der Gestaltung ist. Johnson et al. (2002) sehen in der Prozessevaluation eine Möglichkeit, den Lernprozess der Gruppe zu verbessern, da durch eine regelmäßige Analyse eine Optimierung der bisherigen Zusammenarbeit stattfinden kann.

### **Fortbildung der Lehrkräfte**

Die Frage nach der Wirksamkeit einer vorherigen Fortbildung teilnehmender Lehrkräfte kann aufgrund der unvollständigen Informationen nur auf theoretischer Ebene diskutiert werden. Traub (2004) weist darauf hin, dass Kooperatives Lernen in der Praxis nur unzureichend Beachtung findet. Eine Befragung von Antil, Jenkins, Wayne und Vadasy (1998) ergab, dass Lehrkräfte häufig angaben, Kooperatives Lernen durchzuführen. Eine Prüfung der durchgeführten Methoden in Bezug auf die Einhaltung der fünf Basiskriterien des Kooperativen Lernens zeigte jedoch, dass diese nur selten vollständig umgesetzt wurden. Eine Betrachtung der heterogenen und zum Teil unvollständigen Umsetzung des Kooperativen Lernens in den vorliegenden Studien untermauert die Flexibilität und die somit einhergehende Herausforderung bei der Durchführung kooperativer Lernformen. Die Umsetzung des Kooperativen Lernens gemäß den Basiskriterien (Johnson & Johnson, 1994) bedarf einer sorgfältigen Organisation. Die bisherige Diskussion zeigte zudem die Notwendigkeit einer sorgfältigen Planung der Gruppenzusammensetzung im Vorfeld. Die von Cohen (1992) empfohlene Fortbildung teilnehmender Lehrkräfte erscheint unbedingt ratsam.

### **Limitationen und Implikationen für die weitere Forschung**

Die einbezogenen Studien weisen eine Reihe von Limitationen auf. Eine Limitation aller Studien liegt in der geringen Stichprobengröße. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf über die Studien hinweg ist ge-



ring, weshalb sich keine generalisierbaren Befunde aus den Ergebnissen ableiten lassen. Bortz und Döring (2016) empfehlen die Durchführung einer Teststärkeanalyse, um die optimale Stichprobengröße zu berechnen. In den vorliegenden Studien finden sich weder Hinweise über die Durchführung einer A-priori- noch einer Post-hoc-Teststärkeanalyse.

Zudem ist die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr heterogen. Es wäre möglich, dass je nach Förderschwerpunkt besondere Aspekte bei der Planung und Umsetzung von Kooperativem Lernen zu berücksichtigen sind. Zukünftige Studien sollten dies aufgreifen und eventuelle Besonderheiten besonders hervorheben.

In einigen Studien fehlen gehäuft Informationen über die konkrete Umsetzung des Kooperativen Lernens (z.B. Gillies & Ashman, 2000; Putnam et al. 1996), sodass diese nicht in vollem Maße miteinbezogen werden konnten. Stevens und Slavin (1995) verwiesen in ihrem Artikel auf ihr kooperatives Konzept (z.B. Slavin, 1987) und gaben an, ihre Studie danach ausgerichtet zu haben. Die hier aufgeführten Informationen zur Umsetzung der Intervention wurden dem Artikel von Slavin (1987) und nicht der Studie selbst entnommen. Im Sinne der Replizierbarkeit sollte der Ablauf der durchgeführten Intervention detailgetreu beschrieben werden.

In allen hier diskutierten Studien wurde zwar Kooperatives Lernen umgesetzt, jedoch thematisierten nur einige Studien die Basiskriterien der sozialen Kompetenzen oder der Prozessevaluation. Die Umsetzung der Basiskriterien ist zum Teil fraglich (z.B. die Sicherstellung der unterstützenden Interaktion durch eine Ermunterung der Lehrkräfte bei Yager et al., 1985) und anhand der verfügbaren Informationen nicht immer nachvollziehbar. Zukünftige Studien sollten sicherstellen, dass alle Basiskriterien berücksichtigt werden, und es sollte vollständig beschrieben werden, wie die Einhaltung sichergestellt wurde. Des Weiteren sind die

einbezogenen Studien mehrheitlich sehr alt und lassen sich daher womöglich nicht direkt auf den heutigen Schulalltag übertragen.

In Bezug auf die soziale Integration ist kritisch anzumerken, dass keine der vorliegenden Studien alle Dimensionen der sozialen Integrationen nach Koster et al. (2009) untersuchte. Auf Basis der vorliegenden Studien kann die Wirksamkeit von Kooperativem Lernen lediglich für die Dimension *Akzeptanz* bestätigt werden. Insbesondere die Dimensionen *Beziehungen* sowie *eigene Wahrnehmung* fanden in den vorliegenden Studien kaum bis gar keine Beachtung. Es besteht Bedarf an Studien, die die Wirksamkeit von Kooperativem Lernen auf die soziale Integration unter Berücksichtigung ihrer Mehrdimensionalität untersuchen.

Die mehrheitlich signifikanten Effekte könnten durch einen *publication bias* erklärbar sein, wonach primär die Studien veröffentlicht werden, die eine Wirksamkeit nachweisen (Bortz & Döring, 2016).

In drei Studien wurden die Schülerinnen und Schüler erstmalig im Rahmen der jeweiligen Intervention gemeinsam beschult (André et al., 2011; 2013; Yager et al., 1985). Dieses Vorgehen provozierte möglicherweise Bodeneffekte in der Präerhebung, wodurch die nachgewiesene Wirksamkeit des Kooperativen Lernens mutmaßlich relativiert werden muss.

Es ist nicht bekannt, welche Vorerfahrungen die teilnehmenden Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Kooperative Lernen aufwiesen. Da insbesondere die notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen (Länge, Frequenz etc.) durch die Vorerfahrungen der teilnehmenden Personen beeinflusst werden könnten, sollten diese Informationen in zukünftigen Studien miterhoben werden.

Zu bedenken ist weiter, dass soziale Integrationsprozesse auch durch andere Einflussfaktoren beeinflusst werden könnten. Alternative Einflussfaktoren wurden jedoch in keiner Studie kontrolliert. Huber (2019) weist mit einem integrierten Modell zur För-

derung sozialer Integration in der Schule (SULKI) darauf hin, dass die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die grundlegende Unterrichtsgestaltung sowie das Feedbackverhalten der Lehrkraft die soziale Integration beeinflussen könnte. Als Kernelement zur Förderung der sozialen Integration benennt Huber (2019) die Schaffung optimaler Sozialkontakte im Sinne der *Intergroup Contact Theory* (Allport, 1954), die im deutschen Sprachraum als Kontakthypothese bezeichnet wird.

Gemäß der *Intergroup Contact Theory* trägt das Vorhandensein folgender kontaktförderlicher Bedingungen zur Reduktion bestehender Vorurteile bei: Statusgleichheit, gemeinsame Ziele, positive Interdependenz, Legitimation durch eine Autorität, Qualität des Kontaktes, Selbstoffenbarung innerhalb eines Kontaktes, Länge des Kontaktes, Sicherheit sowie Raum für Kontakt (Allport, 1954; Aronson, Wilson & Akert, 2014; Pettigrew & Tropp, 2006; 2008).

Zwischen den Basiselementen des Kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (1994) und den kontaktförderlichen Bedingungen (Allport, 1954; Aronson et al., 2014; Pettigrew & Tropp, 2006; 2008;) sind Parallelen zu erkennen, was die Übertragung der *Intergroup Contact Theory* auf die Methode des Kooperativen Lernens nahelegt. Slavin (1991) führte auf dieser Grundlage bereits Anfang der 1990er Jahre an, dass Allports Kontaktbedingungen im Zuge von kooperativen Lerneinheiten umgesetzt werden könnten. Im Zuge des Kooperativen Lernens fand in allen vorliegenden Studien Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf statt. In den vorliegenden Studien fanden sich jedoch keine Informationen, wie dieser Kontakt genau gestaltet wurde und ob bzw. in welchem Rahmen die kontaktförderlichen Bedingungen berücksichtigt wurden. Lediglich Piercy et al. (2002) wiesen auf die Notwendigkeit hin, die kontaktförderlichen Bedingungen nach Allport (1954) mit einzubeziehen. In folgenden Studien sollten die durch das Ko-

operative Lernen evozierten Sozialkontakte auf das Vorhandensein dieser kontaktförderlichen Bedingungen geprüft werden, da diese die integrationsförderliche Wirkung des Kooperativen Lernens maßgeblich beeinflussen könnten.

## Literaturverzeichnis

\* Die mit einem Stern gekennzeichneten Literatureinträge kennzeichnen die Studien, die im Rahmen des vorliegenden Reviews analysiert wurden.

Ahrens-Eipper, S. (2002). *Soziale Unsicherheit im Kindesalter: Indikation und Effektivität eines verhaltenstherapeutischen Trainings*. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet GmbH.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (Unabridged, 25<sup>th</sup> anniversary ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

\*André, A., Denevue, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative Learning and physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology, 23*, 474–485.

\*André, A., Louvet, B., Denevue, P., & Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal, 39*, 677–693. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.674102>

Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal, 35*, 419–454. <https://doi.org/10.3102/00028312035003419>

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

Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and*

- Psychiatry*, 34, 1069–1083. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01774.x>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 9, 435–447.
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. 2016). Heidelberg: Springer.
- Brüning, L., & Saum, T. (2008). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 83–91). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Brüning, L., & Saum, T. (2017). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung* (10. überarbeitete Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 197–208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
- Cohen, E. G. (1992). Bedingungen für kooperative Kleingruppen. In G. L. Huber (Hrsg.), *Grundlagen der Schulpädagogik: Vol. 6. Neue Perspektiven der Kooperation: Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen* (S. 45–54). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cooper, L., Johnson, D. W., Johnson, R., & Wilderson, F. (1980). The effects of cooperative, competitive, and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogeneous peers. *The Journal of Social Psychology*, 111, 143–252.
- De Monchy, M. d., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317–330. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5–14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>
- Frostad, P., & Pijl, S.J. (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, 15–30.
- 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>
- Green, N., & Green, K. (2011). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch* (6. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaeuthe, J., & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift*

- für *Pädagogische Psychologie*, 31, 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 2–14.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23, 170–190.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27–43. <https://doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–165.
- \*Jacques, N., Wilton, K., & Townsend, M. (1998). Cooperative Learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42, 29–36.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional Children*, 47, 90–98.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, 444–449. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.73.3.444>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1983). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49, 323–239. <https://doi.org/10.1177/001440298304900405>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1984). Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students: The effects of cooperative and individualistic instruction. *The Journal of Social Psychology*, 122, 257–267. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(81\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(81)90017-5)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research* (2nd ed.). Edina, Minn.: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). 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, 95–105. <https://doi.org/10.1080/02188790220220110>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Johnson Holubec, E. (2002). *Kooperatives Lernen – Kooperative Schule: Tipps – Praxishilfen – Konzepte*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5–54. <https://doi.org/10.3102/00346543053001005>
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T., Ortiz, A. E., & Stanne, M. (1991). The impact of positive goal and resource interdependence on achievement, interaction, and attitudes. *The Journal of General Psychology*, 118, 341–347.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning methods: A meta-analysis*. Minnesota. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Johnson50/publication/220040324\\_Cooperative\\_learning\\_methods\\_A\\_meta-analysis/links/00b4952b39d258145](https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis/links/00b4952b39d258145)

- c000000/Cooperative-learning-methods-A-meta-analysis.pdf
- 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>
- Krawinkel, S., Südkamp, A. S., Lange, S., & Troster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik, 9*, 277–295.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 6*, 59–75.
- Kulawiak, P. R., & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 7*, 241–257.
- Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung: Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Univ., Diss. – Marburg. Texte zur Sozialpsychologie: Bd. 10. Münster: Waxmann.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken*. Abgerufen unter: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>. Dettelbach: Psychometrica. doi: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- \*Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research, 53*, 519–569.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods, 11*, 364–386. <https://doi.org/10.1177/1094428106291059>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- \*Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal of Mental Retardation, 107*, 352–360. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2)
- \*Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperative Learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *The Journal of Social Psychology, 136*, 741–752. <https://doi.org/10.1080/00224545.1996.9712250>
- Santich, M., & Kavanagh, D. J. (1997). Social adaption of children with mild intellectual disability: Effects of partial integration within primary school classes. *Australian Psychologist, 32*, 136–130.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., & Pijl, S. J. (2006). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14*, 212–220. <https://doi.org/10.1080/0885625990140303>
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*, 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Huber, C. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 36*, 1501–1515. <http://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>

- Schwab, S., Hessels, M. G. P., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). The relationship between social and emotional integration and reading ability in students with and without special educational needs in inclusive classes. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 14*, 180–198. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.180>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2019). *Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen): 2017/2018*. Berlin. Aufgerufen unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf)
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative Learning and the Cooperative School. *Educational Leadership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum, 45*, 7–13.
- Slavin, R. E. (1991). *Cooperative Learning: Theory, research, and practice* (3. Dr). Boston u.a.: Allyn and Bacon.
- \*Slavin, R. E., Leavey, M., & Madden, N. A. (1984). Combining Cooperative Learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviors. *The Elementary School Journal, 84*, 408–422.
- 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* (pp. 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>
- 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.
- Weidner, M. (2012). *Kooperatives Lernen im Unterricht: Das Arbeitsbuch* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- \*Yager, S., Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Snider, B. (1985). The effects of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationships. *Contemporary Educational Psychology, 10*, 127–138. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(85\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(85)90013-X)
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*, 353–386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>
- Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik, 30*, 98–112.

### Simone Weber

Bergische Universität Wuppertal  
 School of Education  
 Institut für Bildungsforschung  
 Gaußstraße 20  
 42119 Wuppertal  
 E-Mail: [siweber@uni-wuppertal.de](mailto:siweber@uni-wuppertal.de)

Erstmalig eingereicht: 02.08.2019

Überarbeitung eingereicht: 14.02.2020

Angenommen: 04.07.2020