

Leonie Gerster

## Rezension zu

van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201.

## Kommentierter Kurzbefund

Mobbing und Viktimisierung („jemanden zum Opfer machen“) sowie kooperatives Lernen sind populäre und viel beforschte Themen in der Schulpädagogik. Van Ryzin und Roseth versuchen, eine Brücke zwischen beiden Themen zu schlagen, und entwickeln einen Präventionsansatz, um Mobbing und Viktimisierung mit Hilfe von kooperativem Lernen zu minimieren. In der vorliegenden Studie untersuchen sie, ob dadurch der gruppenspezifische Prozess, bei dem sich Personen mit ähnlichen Sichtweisen und Verhaltensmustern zusammenschließen und mobben, durchbrochen werden kann und ob es gelingt, für ausgegrenzte (marginalisierte) Lernende Strukturen aufzubauen, die bei der Entwicklung neuer Freundschaften unterstützend wirken.

Hierfür wurden 1460 Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe aus 15 Sekundarschulen im ländlich geprägten Pazifischen Nordwesten Nordamerikas im Abstand von durchschnittlich 5,5 Monaten onlinegestützt zu 2 Zeitpunkten befragt. Die Lehrkräfte der zufällig gebildeten Interventionsgruppe (7 Schulen) wurden zu kollaborativem Lernen fortgebildet und die Daten varianzanalytisch ausgewertet.

Im Ergebnis geht kooperatives Lernen insbesondere bei marginalisierten Schülerinnen und Schülern mit positiven Veränderungen einher. So reduzieren sich die erlebte Viktimisierung und das Stressempfinden marginalisierter Schülerinnen und Schüler durch kooperatives Lernen signifikant. Darüber hinaus verringert kooperatives Lernen bei allen Schülerinnen und Schülern emotionale Probleme und stärkt die soziale Eingebundenheit in den Klassenverband.

Auf Basis der gewonnenen Ergebnisse schlagen van Ryzin und Roseth vor, kooperatives Lernen als kontinuierlichen Bestandteil des Unterrichts in Schulkultur sowie Lehreraus- und -fortbildung zu integrieren. Im Gegensatz zu traditionellen Präventionsansätzen (z. B. Olweus-Programm), welche zeitaufwendig und deren Wirksamkeit zum Teil nur unzureichend empirisch bestätigt sind, sprechen die Befunde für den Einsatz des kooperativen Lernens im Regelunterricht als effiziente und ressourcenschonende Möglichkeit zur Prävention von Mobbing.

## Hintergrund

Mobbing sowie das Viktimisieren („zum Opfer machen“) Gleichaltriger betrifft laut dem HBSC-Studienverbund Deutschland (2020) im Jahr 2017/18 weltweit rund 36 % der Schulkinder. Insofern ist Mobbing im Schulkontext ein bedeutsames Thema, wobei unter Mobbing sowohl physische (z. B. Schlagen), verbale (z. B. Beleidigungen) als auch psychische (z. B. soziale Isolation) Gewalt zu verstehen ist. Mobbing (im englischen Sprachraum auch Bullying) umfasst laut einer international gebräuchlichen

Definition von Gladden et al. (2014) jegliches aggressive Verhalten, das wiederholt stattfindet und durch ein (wahrgenommenes) Machtungleichgewicht gekennzeichnet ist. Der Begriff der Viktimisierung wird nicht eindeutig abgegrenzt, wobei nach Wolke (2019) die kontinuierliche Ausgrenzung bzw. Zuschreibung der Opferrolle (Viktimisierung) als Folge von Mobbing betrachtet werden kann. Hierdurch kann sich eine Abwärtsspirale ergeben, indem sozial isolierte Kinder wiederum anfälliger für Mobbing sind bzw. größere Schwierigkeiten haben, Freundschaften zu schließen.

Besonders das Sekundarstufenalter wird in Bezug auf Mobbing und Viktimisierung als kritischer Zeitpunkt definiert, wodurch dieser Zeitraum für Präventionsprogramme besonders geeignet erscheint (Rueger et al., 2011). Vielfältige negative Ergebnisse von Mobbing (z. B. erhöhte Angst, Depression, Drogenkonsum) sowie mögliche nachhaltige Veränderungen der Gehirnfunktionen haben dazu geführt, dass die Weltgesundheitsorganisation Viktimisierung als bedeutsames Problem für die öffentliche Gesundheit eingestuft hat (WHO, 2012).

Van Ryzin und Roseth unterscheiden reaktive und proaktive Aggression. Reaktive Aggression meint hierbei das negative Verhalten, das von viktimisierten Jugendlichen ausgeht, wohingegen unter proaktiver Aggression das eher geplante, häufig durch sozial dominantere Jugendliche durchgeführte Mobbing zu verstehen ist. Ergänzend wird in der rezensierten Studie der Begriff der Homophilie thematisiert (Brechtwald et al., 2011). Unter Homophilie wird die Tendenz von Individuen verstanden, Menschen zu mögen bzw. mit Menschen in Interaktion zu treten, wenn diese einem selbst ähnlich sind. Entsprechend wird Mobbing unter Mobbenden selbst als positives Gemeinschaftserlebnis wahrgenommen und dadurch verstärkt (Hong et al., 2012).

Ausgehend von gemischten Ergebnissen bisheriger Präventionsansätze (z. B. Olweus-Programm) in amerikanischen Schulen (vgl. z. B. Ferguson et al., 2007; Merrell et al., 2008; Olweus et al., 2010; Evans et al., 2014), schlagen van Ryzin und Roseth in ihrer Studie einen neuartigen Präventionsansatz vor, der auf dem Konzept des kooperativen Lernens basiert. Durch die Verwendung echter Gruppenaufgaben (1), der Schaffung positiver Interdependenzen (2) und individueller Verantwortlichkeiten (3) (Kunter et al., 2013) soll Mobbing reduziert und die Beziehungen zwischen Gleichaltrigen gestärkt werden. Dadurch sollen gemeinsame Erfolgserlebnisse, weniger Konkurrenz erleben sowie das Bilden von Freundschaften unterstützt werden.

Ergänzend untersuchen van Ryzin und Roseth, ob die Auswirkungen des kooperativen Lernens auf Viktimisierung, Stressempfinden und emotionale Probleme vom Ausgangsniveau der Marginalisierung (marginalization) abhängen. Das Ausgangsniveau wird durch die Lernenden definiert, die zu Beginn der Untersuchung am wenigsten engagiert bzw. sozial integriert sind. Das Autorenteam stellt hierbei die gerichtete Hypothese auf, dass ausschließlich die durch das kooperative Lernen bedingten positiven Interaktionen zu einer Reduktion von Mobbing und damit zu einer Reduktion des wahrgenommenen Stresses bzw. der gesundheitlichen Folgen führen. Hervorzuheben ist hierbei, dass lediglich der Einsatz kooperativer Methoden und kein ergänzendes Präventionsprogramm angewandt wurde, sodass keine zusätzliche Unterrichtszeit, wie bei anderen Präventionsprogrammen oft üblich, beansprucht wird. Auch wird davon ausgegangen, dass der Einsatz kooperativen Lernens zu einer Verbesserung der Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen beiträgt.

## Design

### Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 15 weiterführende Schulen im ländlich geprägten Pazifischen Nordwesten teil. Die Stichprobe umfasst  $N = 1.460$  Schülerinnen und Schüler (48,2 % weiblich) der 7. Klassenstufe. Nach dem Zufallsprinzip wurden die teilnehmenden Schulen der Interventionsgruppe oder einer Warte-Kontrollgruppe zugeordnet. Um eine mögliche Absage von Schulen in der Kontrollgruppe kompensieren zu können, wurden insgesamt 8 Schulen der Kontrollgruppe ( $n = 792$ ) und 7 Schulen der Interventionsgruppe ( $n = 668$ ) zugeordnet.

Die Beteiligung jeder Schule war  $> 80 \%$ , wobei die Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zwischen  $n = 43$  und  $n = 211$  variierte.

Die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe gehören verschiedenen rassischen und ethnischen Gruppen an (76,4 % Weiße; 14,3 % Hispanic-Latinos; 9,3 % andere). 13,9 % der Teilnehmenden hatten einen Sonderschulstatus, 79,6 % hatten diesen Status nicht und bei 6,5 % fehlten die Angaben diesbezüglich.

### Intervention (Personalschulung an Interventionsschulen)

Im Zeitraum von Herbst 2016 bis März 2017 wurde das Personal der Interventionsschulen an je drei halbtägigen Präsenzveranstaltungen geschult. Ergänzend wurden regelmäßige Online-Termine sowie der Zugang zu Materialien (z. B. Newsletter) angeboten. Schulungsgrundlage war das Werk *Cooperation in the Classroom* (Johnson et al., 2013), welches anhand verschiedener Methoden (z. B. Peer Tutoring, kollaboratives Lesen) das Etablieren von positiven Interdependenzen fokussiert.

### Erhebungsinstrumente

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen einer längsschnittlichen Online-Umfrage sowohl im September bzw. Oktober 2016 (Basiserhebung) als auch im Herbst 2017 (Nacherhebung) zu verschiedenen thematischen Bereichen befragt, wobei die Zeitspanne zwischen den Befragungen im Durchschnitt 5,5 Monate betrug.

Aus ökonomischen Gründen wurden ausschließlich Subskalen bereits etablierter Messinstrumente verwendet. Die verwendeten Skalen wiesen sowohl in der Basis- als auch in der Nacherhebung akzeptable bis sehr gute Reliabilitäten auf ( $.59 \leq \alpha \leq .94$ ), wobei die Skala zum Stressempfinden mit  $.59 \leq \alpha \leq .63$  nur ansatzweise reliabel erscheint. Folgende Bereiche wurden erfasst:

- Mobbing (5 Items) und Viktimisierung (3 Items; Espelage et al., 2001)
- Stressempfinden (4 Items; Cohen et al., 1983)
- emotionale Probleme (3 Items; Goodman et al., 1998)
- soziale Eingebundenheit (4 Items; Furrer et al., 2003)
- Engagement (4 Items; Skinner et al., 1993)

Ergänzend wurden wesentliche demografische Daten (Geschlecht, Ethnizität, Sonderschulstatus) den Schulakten entnommen. Um die Umsetzungsqualität des kooperativen Lernens (Durchführungsobjektivität) zu erfassen, wurden im Spätherbst/Frühwinter und im Frühjahr Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Es wurden etablierte Beobachtungsprotokolle für die Bedingungsfaktoren kooperativen Lernens (z. B. positive Interdependenz, Krol et al., 2008) eingesetzt, wobei dem Forschungspersonal nicht bekannt war, ob es sich um eine Kontroll- oder Interventionsschule handelte.

## Auswertung

Um die hierarchische Struktur der Daten (Schülerinnen und Schüler sind in Schulen gruppiert) berücksichtigen zu können, wurden die Daten mittels gemischter linearer Modelle in der Software R modelliert. Diese Modelle unterscheiden zwischen Varianz innerhalb einer Gruppe (Ebene 1; innerhalb der Schule) und Varianz zwischen den Gruppen (Ebene 2; zwischen den Schulen). Im angewandten Modell wurden Schülerdaten (Viktimisierung und Stressempfinden) auf Ebene 1, die Interventionsbedingung auf Ebene 2 verortet.

Um die Wirksamkeit des Interventionsprogramms zu evaluieren, wurden gemischte lineare Modelle berechnet. Mittels dieser Modelle wurde untersucht, welchen Einfluss das Zusammenspiel aus Interventionsbedingung und Marginalisierung (gemessen am Engagement der Schülerinnen und Schüler zu Studienbeginn) auf Mobbing, Viktimisierung, Stressempfinden und die soziale Eingebundenheit in den Klassenverband zum Zeitpunkt der Nacherhebung hat (Interaktionseffekt). Konnte bei dieser Interaktion keine Signifikanz festgestellt werden, so wurde ein Haupteffekt der Intervention geprüft. Da frühere Studien auf Geschlechterunterschiede bei Mobbing und Viktimisierung hinweisen, wurde der Einfluss des Geschlechts statistisch kontrolliert.

## Ergebnisse

Betrachtet man die deskriptiven Kennwerte, fallen einige Korrelationen besonders auf. Zwischen Basis- und Nacherhebung korrelieren die Variablen Viktimisierung ( $r = .60$ ;  $p < 0.01$ ), Stressempfinden ( $r = .58$ ;  $p < 0.01$ ) und emotionale Probleme ( $r = .59$ ;  $p < 0.01$ ) jeweils stark positiv und weisen damit eine zeitliche Stabilität auf.

Sowohl bei der Basiserhebung als auch bei der Nacherhebung zeigen sich positive Korrelationen zwischen Stressempfinden und emotionalen Problemen (Basiserhebung:  $r = .58$ ; Nacherhebung:  $r = .63$ ; alle  $p < 0.01$ ), was darauf hindeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit hohem Stressempfinden verstärkt emotionale Probleme erfahren. Ebenso zeigen sich an beiden Messzeitpunkten negative Korrelationen zwischen der sozialen Eingebundenheit im Klassenverband und dem Stressempfinden (Basiserhebung:  $r = -.51$ ; Nacherhebung:  $r = -.55$ ; alle  $p < 0.01$ ).

Zu Beginn der Untersuchung zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Ausgangswerten der Schülerinnen und Schüler der Kontroll- und Interventionsgruppe hinsichtlich Mobbing, Viktimisierung, Stressempfinden und sozialer Eingebundenheit. Geringe Unterschiede zugunsten der Interventionsgruppe zeigen sich lediglich in den Ausgangswerten der wahrgenommenen emotionalen Probleme und den beobachteten positiven Interdependenzen. Es handelt sich jedoch um geringe Effekte mit  $R^2 > .01$ .

Die Varianzanalysen erbringen signifikante Interaktionseffekte (Interventionsbedingung x Engagement) hinsichtlich Mobbing (d. h. reaktive Aggression;  $b = .09$ ,  $SE = .04$ ;  $p < .05$ ), Viktimisierung ( $b = .21$ ,  $SE = .09$ ;  $p < .05$ ) und Stressempfinden ( $b = .21$ ,  $SE = .07$ ;  $p < .01$ ). Dies bedeutet, dass marginalisierte Schülerinnen und Schüler in der Interventionsgruppe weniger Viktimisierung und ein niedrigeres Stressempfinden im Vergleich zur Kontrollgruppe berichten und weniger reaktive Aggressionen zeigen.

Kein Interaktionseffekt ergibt sich hinsichtlich emotionaler Probleme und sozialer Eingebundenheit, weshalb für diese Variablen Modelle ohne den Interaktionsterm berechnet wurden. Es zeigt sich jeweils ein Haupteffekt der Intervention. Die Ergebnisse legen demnach nahe, dass die Intervention in Form des kooperativen Lernens bei allen (nicht nur bei marginalisierten) Schülerinnen und Schülern zu einer

Reduzierung emotionaler Probleme führt und die wahrgenommene soziale Eingebundenheit in den Klassenverband fördert.

In Bezug auf Geschlechterunterschiede erweist sich, dass Mädchen mehr emotionale Probleme und ein höheres Stressempfinden berichten, was sich auch mit bisherigen Forschungsergebnissen deckt (z. B. Robert Koch-Institut, 2020). Darüber hinaus berichten Mädchen ein höheres Maß an Viktimisierung und eine geringere soziale Eingebundenheit. Entgegen den Erwartungen zeigen sich keine Geschlechterunterschiede in Bezug auf Mobbing.

Weitere Analysen ergeben keine Haupteffekte der Intervention in Bezug auf das Mobbing bei nicht marginalisierten Schülerinnen und Schülern. Dies deutet darauf hin, dass die Intervention in Form des kooperativen Lernens keinen Einfluss auf das proaktive Mobbing in der Klasse hat.

## Diskussion und Einschätzung

### Hintergrund

Die rezensierte Studie greift ein relevantes Forschungsdesiderat auf, indem zwei bedeutende Themen miteinander in Verbindung gebracht und untersucht werden. Während eine umfangreiche Datenbasis den positiven Einfluss des kooperativen Lernens auf akademische Motivation, Leistung sowie Sozialkompetenzen (Kunter et al., 2013) stützt, sind bislang kaum Forschungsansätze bekannt, die kooperatives Lernen als Präventionsprogramm in Bezug auf Mobbing und Viktimisierung untersuchen. Die rezensierte Studie leistet einen wichtigen Beitrag zu dieser Forschungslücke. Des Weiteren erfolgt die empirische Untersuchung eingebettet in theoretische Überlegungen, die auch auf die vielfältigen Definitionsvarianten der Thematik Mobbing eingehen. Auch werden Forschungsergebnisse vorangegangener Untersuchungen aufgegriffen und berücksichtigt (z. B. Olweus).

### Design

Die *Forschungsfragen und Hypothesen* erscheinen insofern sinnvoll, als dass die möglichen Auswirkungen des kooperativen Lernens getrennt für marginalisierte Schülerinnen und Schüler einerseits und die gesamte Klasse andererseits betrachtet werden und auch Geschlechterunterschiede berücksichtigt werden.

Insgesamt sind die theoretische Herleitung sowie die Verknüpfung von Mobbing und kooperativem Lernen stimmig, was sich beispielsweise in der Auswahl der Items zeigt. Hierbei wird weitestgehend auf bekannte und robuste Skalen zurückgegriffen. Lediglich bei der Skala zum Stressempfinden wäre es durchaus interessant, das geringe Cronbachs Alpha durch einen weiteren Reliabilitätsindikator (z. B. McDonalds Omega) abzusichern und ggf. den Einsatz der Skala zu überdenken (Berger, 2019).

Auch der *Erhebungsplan* und die *Operationalisierung* der Studie erscheinen logisch und nachvollziehbar. Als Qualitätsmerkmal sticht beispielsweise hervor, dass die Umsetzungsqualität des kooperativen Lernens zusätzlich durch Unterrichtsbeobachtungen abgesichert wurde.

Der Umgang mit fehlenden Daten wird in der Studie nicht ausreichend erläutert.

Anhand der verwendeten *Stichprobe* konnten Hinweise auf die positiven Auswirkungen des kooperativen Lernens gewonnen werden, welche in weiteren Studien mit größeren und diversen Stichproben validiert werden sollten. Ausgehend davon, dass in der rezensierten Studie kein Haupteffekt für den Rückgang von Mobbing festgestellt werden konnte, in den Interventionsschulen die Viktimisierung sozial isolierter

Kinder und damit reaktives Mobbing jedoch massiv zurückging, wird davon ausgegangen, dass die Stichprobe zu klein gewählt war, als dass ein Haupteffekt gefunden werden konnte. Entsprechend wird darauf hingewiesen, in möglichen Anschlussforschungen größere Stichproben heranzuziehen, um zu untersuchen, ob kooperatives Lernen tatsächlich dabei helfen kann, Homophilie unter Mobbenden zu durchbrechen und neben reaktiver auch proaktive Aggression zu senken. Des Weiteren wird in der rezensierten Studie die Limitation angebracht, dass die untersuchte Stichprobe sich vergleichsweise homogen aus weißen Schülerinnen und Schülern im ländlichen Raum zusammensetzte, wodurch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Bevölkerungsgruppen und -gebiete eingeschränkt wird. Auch die interne Validität ist durch die Erhebung mittels Selbsteinschätzungen nicht einwandfrei gegeben.

Als konkrete Verbesserung wird die Einbeziehung weiterer Perspektiven, wie z. B. Lehrkräfte oder Eltern, in Folgestudien vorgeschlagen. Darüber hinaus schlägt das Autorenteam vor, in Folgeuntersuchungen mindestens drei Messzeitpunkte miteinzubeziehen, um die Wirkmechanismen der gefundenen Effekte (z. B. wie gestaltet sich das Zusammenspiel aus kooperativem Lernen und Viktimisierung mit Blick auf das Stressempfinden?) untersuchen zu können.

### **Ergebnisse**

Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere marginalisierte Schülerinnen und Schüler vom kooperativen Lernen als Präventionsansatz profitieren. Schülerinnen und Schüler, welche zu Beginn der Untersuchung besonders zurückgezogen waren, berichten nach der Teilnahme an der Intervention ein geringeres Stressempfinden, weniger Viktimisierung und reaktive Aggressionen und können folglich ihre Opferrolle teilweise ablegen. Im Gegensatz dazu zeigt sich kein Haupteffekt des kooperativen Lernens als Intervention auf das Mobbing. Dies deutet darauf hin, dass kooperatives Lernen (in der untersuchten Stichprobe) bei marginalisierten Schülerinnen und Schülern einen reduzierenden Effekt auf reaktive Aggression hat, nicht aber die proaktive Aggression der Mobbenden reduziert.

Dennoch zeigt sich, dass nicht nur marginalisierte Schülerinnen und Schüler vom kooperativen Lernen zu profitieren scheinen: Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass kooperatives Lernen allen Schülerinnen und Schülern der Klasse dazu verhilft, emotionale Probleme zu reduzieren und die soziale Eingebundenheit in den Klassenverband zu stärken.

Die Ergebnisse verdeutlichen den Nutzen des kooperativen Lernens für das Bildungssystem, indem sie Akteure im Bildungssystem darin bestärken, Ressourcen für den kontinuierlichen Einsatz sowie die Weiterentwicklung kooperativer Methoden aufzubringen. Besonders ist, dass der Einsatz des kooperativen Lernens im Unterricht einen wirksamen und zugleich niederschweligen Ansatz zur Prävention von Mobbing darstellt. Durch den Einsatz im Regelunterricht müssen keine zusätzlichen (zeitlichen) Ressourcen für ein schulweites Mobbing-Präventionsprogramm aufgebracht werden.

Dennoch muss auch berücksichtigt werden, dass die Intervention in Form des kooperativen Lernens nicht mit einer Reduzierung der proaktiven Aggressionen durch Mobbende einherging und somit nicht als alleiniges Werkzeug in der Prävention anzusehen ist.

In der rezensierten Studie werden die gestellten Forschungsfragen beantwortet und in die bestehende Forschungslandschaft eingebettet. Die Forderung bzw. der Mehrwert, kooperatives Lernen in der Schulkultur sowie in der Lehreraus- und -fortbildung fest zu verankern, wird anhand der Ergebnisse plausibel erläutert und deckt sich mit aktuellen bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Erkenntnissen (z. B. Kultusministerkonferenz, 2015). Ergänzend wird der Einsatz digitaler Medien, als

Umsetzungs- und Unterstützungswerkzeug kooperativen Lernens, vielfältig diskutiert und untersucht (Scheiter, 2017). Ein echter Mehrwert kann hierbei vor allem dann erreicht werden, wenn sich Kollegien absprechen und voneinander lernen, sodass Schülerinnen und Schüler ähnliche oder sich ergänzende kooperative Lernformen bei verschiedenen Lehrkräften erfahren und sich eine entsprechende Schulkultur, auch trotz der Fluktuation von Lehrkräften, etablieren kann.

## Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

### Reflexionsfragen für Lehrkräfte

- In welcher Weise setze ich das Konzept des kooperativen Lernens in meinem Unterricht (bereits) ein?
- In welcher Weise kann ich verstärkt kooperative Elemente in meinen Unterricht einbauen?
- Nehme ich Mobbing und Ausgrenzung in meinen Klassen wahr?
- Lassen sich in meinen Klassen proaktive und reaktive Formen der Aggression unterscheiden?
- Welche Anzeichen für Homophilie unter Mobbenden gibt es in meinen Klassen?
- Wie verändert sich die Klassenstruktur bzw. das soziale Miteinander, wenn verstärkt auf soziale Interaktionen geachtet wird?
- Werden (kooperative) Lernmethoden schulweit eingesetzt bzw. an welchen Stellen findet ein Austausch mit Kolleginnen und Kollegen statt?

### Reflexionsfragen für Schulleitungen

- Gibt es an meiner Schule geregelte Abläufe bzw. Prozessbeschreibungen für den Fall, dass Mobbing auftritt?
- Welche Rolle spielt die Schulsozialarbeit bei akutem Mobbing bzw. bei der Prävention?
- Wie schätze ich das Schul- bzw. Klassenklima im Hinblick auf mögliche Mobbingaktivitäten sowie die Gesunderhaltung von Lernenden und Lehrenden ein?
- Auf welche Weise gewinne ich einen Überblick, wie häufig Mobbing in meiner Schule vorkommt?
- Inwiefern unterstütze ich den Einsatz kooperativer Methoden beispielsweise durch die Teilnahme des Kollegiums an entsprechenden Fortbildungen?
- Sind kooperative Lernformen im Schulcurriculum verankert und werden aktiv umgesetzt bzw. eingefordert?

## Literatur

- Berger, U. (2019). Interne Konsistenz von Fragebogen-Skalen: Alpha oder Omega? *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 69(8), 348349. <http://dx.doi.org/10.1055/a-0878-1270>
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 166–179. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <http://dx.doi.org/10.2307/2136404>
- Espelage, D. L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2–3), 123–142. [http://dx.doi.org/10.1300/J135v02n02\\_08](http://dx.doi.org/10.1300/J135v02n02_08)
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532–544. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., Jr., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401–414. <http://dx.doi.org/10.1177/0734016807311712>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements (Version 1.0)*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125–130. <http://dx.doi.org/10.1007/s007870050057>
- HBSC-Studienverbund Deutschland (2020). Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Schulisches Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“ (AutorInnen: John, N., Pahlke, K., Fischer, S. M., & Bilz, L.). [http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt\\_Schulisches-Mobbing-2018-final-05.02.2020.pdf](http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Schulisches-Mobbing-2018-final-05.02.2020.pdf)
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Edina,



MN: Interaction Book.

Krol, K., Slegers, P., Veenman, S., & Voeten, M. (2008). Creating cooperative classrooms: Effects of a two-year staff development program. *Educational Studies*, 34(4), 343–360. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690802257101>

Kultusministerkonferenz (2015): *Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015). [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung\\_350\\_KMK\\_Arbeit\\_Grundschule\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf)

Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

Robert Koch-Institut (2020). *AdiMon-Themenblatt: Stressbelastung bei Kindern und Jugendlichen* (Stand: 29. September 2020). [https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Adipositas\\_Monitoring/Psychosoziales/PDF/Themenblatt\\_Stressbelastung.pdf?blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Adipositas_Monitoring/Psychosoziales/PDF/Themenblatt_Stressbelastung.pdf?blob=publicationFile)

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration. *Journal of School Psychology*, 49(4), 443–464. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.005>

Scheiter, K. (2017). Lernen mit digitalen Medien – Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der Lehr-Lernforschung. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierungen*, Schulmanagement-Handbuch, Band 164 (S. 33–53). München: Oldenbourg.

Schubarth, W. (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

Wallner, F. (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule*. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. [https://www.ozepps.at/wp-content/uploads/2019/02/Handreichung\\_Mobbing\\_ONLINE.pdf](https://www.ozepps.at/wp-content/uploads/2019/02/Handreichung_Mobbing_ONLINE.pdf)

Wolke, D. (2019). Bullying und psychische Gesundheit. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter*, 2. Aufl. (S. 979–998). Heidelberg:

Springer.

World Health Organization (2012). Risk behaviours: Being bullied and bullying others. In C. Currie, C. Zanotti, A. Morgan, D. Currie, M. de Looze, C. Roberts, & V. Barnekow (Hrsg.), *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (S. 191–200). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

## **Rezensent/-in**

Leonie Gerster, Referentin in Referat 32 am IBBW Stuttgart, Lehrerin an der Gemeinschaftsschule Schelklingen-Allmendingen, M.A. Schulforschung und Schulentwicklung

## **Zitiervorschlag**

Gerster, L. (2024). Rezension zu van Ryzin, M. J. & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201. *Forschungsmonitor Schule*, 145. Abgerufen von <https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=149>

## **Urheberrecht**

Dieser Text steht unter der [CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz](#). Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Leonie Gerster (2024) für den [Forschungsmonitor Schule](#).