

Baumgartner, Adrian

## **Das Emotionsverständnis von viktimisierten und mobbenden Kindern im Kindergarten – Ansatzpunkte für eine Prävention?**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 59 (2010) 7, S. 513-528*

urn:nbn:de:bsz-psydok-50199

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

### **Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

#### **PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)  
Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## ORIGINALARBEITEN

### Das Emotionsverständnis von viktimisierten und mobbenden Kindern im Kindergarten – Ansatzpunkte für eine Prävention?

Adrian Baumgartner

#### Summary

*Emotion Understanding of Victimized and Bullying Children in Kindergarten – Starting Points for a Prevention?*

Being victimized by peers is one of the most negative social experiences of childhood and adolescence. Emotions play a central role in these kinds of interaction. Surprisingly however, socio-affective skills of victimized and bullying children have only rarely been the subject of investigation. In this study, the emotion understanding of Swiss kindergarten children between the ages of four and seven years was probed with the Test of Emotion Comprehension (TEC) and an emotion recognition task. Individual scores in victimization and bullying behavior were determined using teacher ratings. Ordinal regression analyses showed that problems in recognizing mimic emotions (specifically anger, sadness and fear), understanding external causes of emotions and understanding the possibility of hiding emotions were predictive of more victimization. Likewise, problems in understanding external causes of emotions were related to more bullying behavior. Implications of these results for the prevention of bullying are discussed.

*Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59/2010, 513-529*

#### Keywords

bullying and victimization – kindergarten – emotion understanding and emotion recognition – prevention

#### Zusammenfassung

Opfer von Mobbing zu werden ist eine der negativsten sozialen Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter. Emotionen spielen in solchen Interaktionen eine zentrale Rolle. Umso erstaunlicher ist, dass sozio-affektive Fertigkeiten von viktimisierten und mobbenden Kindern bisher kaum untersucht worden sind. In dieser Studie wurde das Emotionsverständnis von Schweizer Kindergartenkindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren mit dem

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59: 513 – 528 (2010), ISSN 0032-7034  
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2010

Test of Emotion Comprehension (TEC) und einer Emotionserkennungsaufgabe geprüft. Durch das Rating der Kindergärtnerinnen konnte für jedes Kind seine individuelle Ausprägung in erlebter Viktimisierung und im gezeigten Mobbingverhalten ermittelt werden. Ordinale Regressionen ergaben, dass Probleme im Erkennen von mimischen Emotionen (spezifisch von Wut, Trauer und Angst), im Verstehen externaler Emotionsursachen und im Verständnis für das Verbergen des Emotionsausdrucks, mit mehr Viktimisierung einher gingen. Probleme im Verständnis externaler Emotionsursachen waren ein signifikanter Prädiktor für häufigeres Mobbingverhalten. Implikationen dieser Befunde für die Prävention von Mobbing werden diskutiert.

## Schlagwörter

Mobbing und Viktimisierung – Kindergarten – Emotionsverständnis und Emotionserkennen – Prävention

## 1 Hintergrund

Viktimisierung im Zuge von Mobbing zählt zu den für die individuelle Entwicklung ungünstigsten sozialen Erfahrungen und ist seitens der Opfer verbunden mit Korrelaten wie Depression, Ängstlichkeit, negativem Selbstwert und in extremen Fällen gar mit Suizid (Olweus, 1993; Craig, 1998; Smith, 1991). Mobbing als eine Form aggressiven Sozialverhaltens stellt darüber hinaus kein seltenes Phänomen dar. Je nach Erhebungsmethode (Selbstbericht, Fremdbbericht) und Definitionskriterium (Häufigkeit, Schweregrad) liegt der Anteil im Vorschulalter bei 10-18 % Opfern und bei 11-17 % Tätern (Stassen Berger, 2007).

Als Ursachen werden neben kontextuellen und systemischen Einflüssen (Pepler, Craig, O'Connell, 1999) auch spezifische Fertigungsdefizite der involvierten Kinder diskutiert (Baumgartner u. Alsaker, 2008). An letzterem Punkt setzt der soziale Informationsverarbeitungsansatz an (Crick u. Dodge, 1994), welcher Sozialverhalten als ein Produkt sozio-kognitiver Verarbeitungsschritte betrachtet und der in seiner letzten Fassung den Einfluss von Emotionen verstärkt berücksichtigt (Lemerise u. Arsenio, 2000). Das Wissen um Emotionen und ihre Beeinflussbarkeit wird unter dem Begriff Emotionsverständnis subsummiert. Zahlreiche Studien bringen ein gut entwickeltes Emotionsverständnis in Verbindung mit größerer Beliebtheit, prosozialerem Verhalten, mehr Empathie, einer höheren moralischen Urteilsfähigkeit und positiveren Sozialbeziehungen (Miller et al., 2005; Denham et al., 2003; Ensor u. Hughes, 2005).

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war zu prüfen, inwiefern die individuelle Ausprägung des Emotionsverständnisses eine Prognose darüber erlaubt, welche Kinder im Kindergarten viktimisiert werden beziehungsweise andere Kinder durch Mobbing viktimisieren.

## 1.1 Das Konstrukt Emotionsverständnis

Wenn Kinder älter werden, wächst im Zuge ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung auch ihr Wissen über Emotionen (Halberstadt, Denham, Dunsmore, 2001). Diese Entwicklung vollzieht sich je nach Umwelterfahrung (z. B. kontingente und positive Reaktion der Eltern auf den Emotionsausdruck ihrer Kinder, häufige familiäre Gespräche über Gefühle) nicht bei allen Kindern im gleichen Tempo (Denham, Zoller, Couchoud, 1994; Cassidy, Parke, Butkovsky, Braungart, 1992; Brown u. Dunn, 1996).

Das Emotionsverständnis entwickelt sich altersgebunden über mehrere Entwicklungsphasen. Eine Phasendefinition stammt von Pons, Harris und de Rosney (2004) (Tab. 1). Bei ihnen bildet diese Gliederung gleichzeitig die Basis für ein Testinstrument, welches Aufgaben zu verschiedenen Phasen sequentiell kombiniert. Dieser *Test of Emotion Comprehension* (TEC) erlaubt, das Emotionsverständnis in einer Altersspanne zwischen drei und zwölf Jahren zu ermitteln, womit gleichzeitig die interindividuelle Variabilität des Emotionsverständnisses innerhalb einer Altersstufe als auch zwischen Altersstufen verglichen werden kann. Vor allem im Alter unter zehn Jahren zeigen Kinder über den Zeitraum eines Jahres markante Veränderungen in ihrem Emotionsverständnis. Gleichzeitig findet sich in diesem Alterssegment aber auch eine hohe Stabilität der interindividuellen Unterschiede (Pons, Lawson, Harris, de Rosney, 2003; Janke, 2008).

Tabelle 1: Entwicklungsphasen des Emotionsverständnisses nach Pons et al. (2004)

Phase	Komponente	Beschreibung	Alter
Phase 1	I Emotionserkennen	Erkennen des Emotionsausdrucks (Mimik)	bis ca.
	II Externale Ursachen	Verständnis für externale Ursachen von Emotionen (z. B. Auslöser für Traurigkeit)	4/5 Jahre
	III Wunschbasiert	Verständnis dafür, dass Emotionen abhängig sind von Wünschen/Bedürfnissen, die man in einer Situation hat (z. B. Enttäuschung, wenn man das falsche Geschenk bekommt)	
Phase 2	IV Emotionsperspektive	Verständnis dafür, dass Emotionen vom jeweiligen Erkenntnisstand abhängig sind und sich intersubjektiv unterscheiden können	bis ca. 7 Jahre
	V Erinnerungsbasiert	Verständnis dafür, dass durch Erinnerungen an externe Ursachen, Emotionen ausgelöst werden können (z. B. an einen Verlust zurückdenken erzeugt erneute Traurigkeit)	
	VI Regulation	Verständnis dafür, dass Emotionen durch psychische Strategien veränderbar sind (z. B. sich ablenken)	
Phase 3	VII Verbergen	Verständnis dafür, dass der Ausdruck von Emotionen steuerbar ist (real vs. apparent emotions) (z. B. seine Angst gegenüber einem Aggressor verbergen in dem man lacht)	bis ca. 12 Jahre
	VIII Simultan	Verständnis dafür, dass man gleichzeitig mehrere Emotionen haben kann (z. B. das erste Mal alleine Fahrrad fahren kann Angst und Freude erzeugen)	
	IX Moralisch	Verständnis für moralische Emotionen (z. B. schlechtes Gewissen)	

## 1.2 Mobbing und Viktimisierung

Mobbing wird in Anlehnung an Olweus (1993) als aggressives und absichtliches Verhalten definiert, welches von einer oder mehreren Personen wiederholt und über längere Zeit gegenüber einem bestimmten Individuum gezeigt wird, wobei sich das Opfer gegen die negativen Handlungen ineffizient oder gar nicht wehren kann. Mobbing ist ein Gruppenphänomen (Alsaker, 2003) und erfordert ein zeitlich stabiles Setting (z. B. eine Schulklasse, ein Spielplatz) sowie eine zumindest minimale Bekanntheit der Personen untereinander. Bei den Opfern lassen sich zwei Reaktionsmuster auf die Mobbingattacken unterscheiden (Perren u. Alsaker, 2006; Olweus, 2001; Salmivalli, Karhunen, Lagerspetz, 1996). Einige viktimisierte Kinder reagieren auf die Angriffe submissiv und/oder passiv (Olweus, 2001; Cowie u. Berdonini, 2002). Für diese, im Folgenden als passive Opfer bezeichnete Gruppe, findet sich eine erhöhte Prävalenz für internalisierende Probleme, z. B. Schüchternheit und Depression (Stassen Berger, 2007; Boivin, Hymel, Hodges, 2001; Hawker u. Boulton, 2000). Die andere Gruppe, die aggressiven Opfer, versuchen die Angriffe mit meist reaktiver Gegenaggression zu kontern (Olweus, 2001; Schwartz, 2000; Veenstra et al., 2005; Haynie et al., 2001). Bei diesen Kindern findet sich eine höhere Rate an externalisierenden Problemen, z. B. erhöhte Impulsivität, oppositionelles Trotzverhalten und Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) (Salmon, James, Cassidy, Javaloyes, 2000; Kokkinos u. Panayiotou, 2004).

Außer erhöhter proaktiver Aggression scheinen Täter in der Mehrzahl nicht mehr Verhaltensprobleme zu zeigen als nicht ins Mobbing involvierte Kinder (Toblin, Schwartz, Hopmeyer, Abbouezzedine, 2005; Kumpulainen et al., 1998). Täter sind in ihrer Gruppe darüber hinaus häufig populär (Scheithauer et al., 2006; Salmon et al., 2000), gut im Anführen (Perren u. Alsaker, 2006) und assertiv (Smith, 1991; Perren u. Alsaker, 2006); allesamt Merkmale, die untypisch sind für Kinder mit Verhaltensproblemen.

## 1.3 Emotionsverständnis von viktimisierten und mobbenden Kindern

Nur vereinzelt stand das Emotionsverständnis von mobbinginvolvierten Kindern im Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit. So schreibt beispielsweise ein Teil der mobbenden Kinder, trotz korrekter Kenntnisse moralischer Regeln und normaler Theory of Mind, moralischen Übeltätern signifikant häufiger positive Emotionen zu (Gasser u. Keller, 2009; Menesini et al., 2006; Sutton, Smith, Swettenham, 1999) und distanziert sich durch Rechtfertigungsstrategien (z. B. Abwertung des Opfers etc.) stärker von ihren Taten (Gini, 2006).

Arbeiten von Fonzi, Ciucci, Berti und Brighi (1996) die das Emotionserkennen von Primar- (6-10 Jahre) und Sekundarschülern (11-13 Jahre) verglichen, legen nahe, dass jüngere aber nicht ältere Täter Emotionen allgemein schlechter erkennen als nicht involvierte Kinder. Besonders interessant war, dass außerdem passive Opfer Wut weniger oft korrekt erkannten als Täter und unbeteiligte Kinder. Dies kann als ein selektives Defizit im Emotionserkennen bei passiven Opfern interpretiert

werden, welches bei ihnen zu einer („gefährlichen“) Unterschätzung der aggressiven Tendenzen von Tätern beiträgt. Den Tätern schreiben Fonzi et. al ein generalisiertes Defizit im Emotionserkennen zu, das mit dem Alter abnimmt. Eine andere Studie von Woods, Wolke, Nowicki und Hall (2009) ermittelte bei Opfern von relationaler Aggression ebenfalls mehr Fehler im Erkennen von Wut (und zudem von Angst), verglichen mit nicht involvierten Kindern. Für Täter fanden sie bei neun bis elf-jährigen Kindern keine Defizite im Emotionserkennen. Und schließlich berichten Baumgartner und Alsaker (2008) für weibliche Opfer von Mobbing ebenfalls ein schlechteres Erkennen von Wut.

Nicht nur im Dekodieren, sondern auch im Enkodieren von Emotionen scheinen Opfer Mühe zu haben. Mahady, Craig und Pepler (2000) sowie Cowie und Berdonini (2002) registrierten, basierend auf naturalistischen Pausenhofbeobachtungen, bei viktimisierten Kindern häufiger dysfunktionale emotionale Reaktionen auf das Mobbing (z. B. Freude, Interesse, Ärger oder Ausdruckslosigkeit). Reaktionen also, welche den Tätern keine Rückmeldung über die tatsächliche Auswirkung ihres negativen Verhaltens geben.

Weitere Aspekte des Emotionsverständnisses, wie sie etwa mit dem TEC (Pons et al., 2004) erfasst werden, wurden bei einer Mobbingstichprobe bislang nur sporadisch geprüft. So berichten exemplarisch Baumgartner und Alsaker (2008) keine Unterschiede zwischen Tätern, Opfern und unbeteiligten Kindern in Bezug auf ihr Verständnis von Emotionsursachen, dagegen waren (passive) Opfer bei ihnen schlechter im Verstehen von simultanen Emotionen.

#### 1.4 Emotionsverständnis von Kindern mit Verhaltensproblemen

Da sich vor allem bei Opfern (sub)klinische Anzeichen von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen finden lassen, sind Studien zum Zusammenhang von Verhaltensproblemen und Emotionsverständnis eine weitere Quelle, um Erwartungen zum Emotionsverständnis von viktimisierten Kindern abzuleiten.

Für Kinder mit externalisierenden Problematiken (Aggression, ADHS) konnten konsistent schlechtere Leistungen im Emotionserkennen (Nowicki u. Duke, 1994; Cadesky, Mota, Schachar, 2000; Walker u. Leister, 1994) und im Verstehen von Emotionsursachen nachgewiesen werden (Hughes, Dunn, White, 1998; Cook, Greenberg, Kusche, 1994). Für Kinder mit internalisierenden Problemen ist die Befundlage weniger einheitlich. Während Melfsen und Florin (2002) für ängstliche Kinder kein Defizit im Emotionserkennen nachweisen konnten, fanden Walker und Leister (1994) bei internalisierenden Kindern signifikant mehr Fehler im Identifizieren von affektiven Mimiken als bei einer ungestörten Kontrollgruppe. Southam-Gerow und Kendall (2000) berichten für Kinder mit Angststörungen und depressiver Verstimmung zusätzlich über eine schlechtere Leistung im Verbergen von Emotionen und in der Emotionsregulation. Internalisierende Probleme könnten demnach mit einem eingeschränkten Wissen um die Modulierbarkeit von Emotionen zusammenhängen.

## 1.5 Ergebniserwartungen

Da die interindividuelle Variabilität in der Entwicklung des Emotionsverständnisses im Altersbereich von vier bis sieben Jahren besonders stark ausgeprägt ist (Pons, Harris, de Rosnay, 2004), sollte eine Assoziation mit anderen Phänomenen (z. B. Mobbing und Viktimisierung) im Kindergartenalter deutlicher ausfallen.

Wegen den noch wenig erforschten Zusammenhängen zwischen Emotionsverständnis und Mobbing/Viktimisierung wird in dieser Arbeit auf das Aufstellen spezifischer Hypothesen verzichtet. Für das Erkennen von Emotionen kann aufgrund der referierten Befunde erwartet werden, dass viktimisierte und mobbende Kinder darin schlechter abschneiden als unbeteiligte Kinder (Fonzi et al., 1999; Nowicki u. Duke, 1994; Cadesky, Mota, Schachar, 2000; Walker u. Leister, 1994; Woods et al., 2009; Baumgartner u. Alsaker, 2008). Bei viktimisierten Kindern wären Probleme im Verständnis von Emotionsursachen und in der Modulation/Enkodierung des Emotionsausdrucks (Regulation und Verbergen) kongruent mit den Befunden von Mahady et al. (2000), Cowie und Berdonini (2002), Hughes, Dunn und White (1998) und Southam-Gerow und Kendall (2000). Bei Tätern (und aggressive Opfern) ist zu prüfen, ob ihre Defizite in der moralischen Motivation (Sutton et al., 1999; Gasser u. Keller, 2009; Menesini et al., 2006) mit einem schlechteren Verstehen von moralischen Emotionen einhergehen. Für die übrigen Komponenten des Emotionsverständnisses wurden keine konkreten Erwartungen formuliert.

## 2 Methoden

### 2.1 Beschreibung der Stichprobe

Für die Untersuchung wurden 13 Kindergartenklassen rekrutiert ( $N_{\text{Total}} = 218$ ). Kindergärtnerinnen, Schulbehörden und die Eltern aller Kinder wurden um ihre aktive Einwilligung gebeten. Je nach Kindergarten betrug die Teilnahmequote der Kinder zwischen 45,5 % und 100 % (Mittelwert 81,6 %,  $N = 178$ ). Drei Kinder wurden nachträglich von der Datenanalyse ausgeschlossen, weil sie extreme Werte (mehr als 3,3 Standardabweichungen vom Mittelwert, siehe Tabachnick u. Fidell, 2007) in den zentralen Variablen „erlebte Viktimisierung“ und „gezeigtes Mobbingverhalten“ aufwiesen. Von den 175 Kindern waren 51,4 % Mädchen ( $n = 90$ ) und 48,6 % Knaben ( $n = 85$ ). Das mittlere Alter lag bei 6;1 Jahren (range: 4;10-7;3), wobei sich Mädchen und Knaben im Alter nicht unterschieden,  $t(173) = -1.025$ , ns.

### 2.2 Erlebte Viktimisierung und gezeigtes Mobbingverhalten

Die Kindergärtnerinnen beurteilten mit einem Fragebogen jedes Kind retrospektiv danach, wie häufig es in den letzten drei Monaten viktimisiert worden war bzw. wie häufig es andere Kinder gemobbt hatte. Die Konstrukte „Erlebte Viktimisierung“

und „Gezeigtes Mobbingverhalten“ wurden jeweils durch eine Aggregation von vier Items repräsentiert (physische, verbale, relationale und objektbezogene Aggression) (Alsaker, 2003). Für jedes Item stand eine fünfstufige ordinale Antwortskala zur Verfügung: „nie“ (1) – „selten“ (2) – „einmal oder häufiger pro Monat“ (3) – „ca. einmal pro Woche“ (4) – „mehrmals pro Woche“ (5). Der Median für das Konstrukt „erlebte Viktimisierung“ lag bei 1.37 (range: 1-3.25) und für das Konstrukt „gezeigtes Mobbingverhalten“ bei 1.50 (range: 1-3.50). Die erlebte Viktimisierung korrelierte nicht signifikant mit dem Alter,  $r_s(174) = .062$ , ns, dagegen nahm das gezeigte Mobbingverhalten mit dem Alter der Kinder zu,  $r_s(174) = .172$ ,  $p < .05$ . Weder in der erlebten Viktimisierung (Mann-Whitney  $U_z = -1.29$ , ns) noch im gezeigten Mobbingverhalten (Mann-Whitney  $U_z = -1.45$ , ns) ließ sich ein Geschlechtsunterschied feststellen.

In der Forschung zum Mobbingphänomen ist man stets mit der Frage konfrontiert, ob man Mobbing und Viktimisierung als kategoriale oder dimensionale Konstrukte analysieren will. Während der kategorialen Erfassung eine personenzentrierte Konzeption zu Grunde liegt (d. h. ein Kind *ist* ein Täter, ein Opfer), leitet sich die dimensionale Erfassung von einer verhaltenszentrierten Auffassung ab (individuelle Ausprägung des Zielkonstrukts). In der aktuellen Untersuchung wurde aus pragmatischen Gründen der dimensionale Ansatz verfolgt, da eine Einteilung der Kinder in Mobbingrollen basierend auf einem strengen Häufigkeitskriterium zu sehr kleinen und deshalb schwierig zu analysierenden Gruppen geführt hätte. Nachteiligerweise kann beim dimensionalen Ansatz nicht zwischen passiven und aggressiven Opfern differenziert werden.

### 2.3 Messinstrumente zum Emotionsverständnis

Zur Erfassung des Emotionsverständnisses kamen zwei Verfahren zum Einsatz, die mit jedem Kind einzeln in einem ruhigen Raum des Kindergartens durchgeführt wurden.

a) *Test of Emotion Comprehension* (TEC, dt. Bearbeitung Janke, 2008). Die Durchführung des Tests dauerte zwischen 10 und 20 Minuten. Der TEC deckt neun altersgradierte Komponenten des Emotionswissens ab, vom Erkennen von Emotionen in mimischen Ausdrücken (Komponente I) bis zum Verständnis von moralischen Emotionen (Komponente IX) (s. Abschnitt 1.1). Jede Komponente (mit Ausnahme der ersten zwei) wird im Test durch eine Aufgabe repräsentiert. Auf der Basis einer visualisierten Situationsvignette müssen die Kinder den Protagonisten in diesen Situationen die adäquate Emotion zuzuschreiben. Den Kindern werden dazu jeweils vier Antwortalternativen angeboten. Für eine korrekte Lösung erhält das Kind einen Punkt (bei den Komponenten I und II müssen mindestens vier von fünf Aufgaben korrekt gelöst sein, damit das Kind einen Punkt erhält), bei einer falschen Antwort gibt es Null Punkte (Pass/Fail). Insgesamt können die Kinder einen Gesamtscore von neun Punkten erreichen.

b) *Emotionserkennungsaufgabe*. Dieser Aufgabe entspricht der Komponente I im TEC. Anders als im TEC wurden in diesem eigens entwickelten Test keine stilisierten Mi-



mikbilder sondern fotografisches Material verwendet, welches aus dem Zürcher Forschungsprojekt z-proso stammt.<sup>1</sup> Für die Testung wurden 20 Fotografien ausgewählt, welche in einer Pilotierung mit erwachsenen Urteilern hohe übereinstimmenden Identifikationen erzielt hatten (Konsenskriterium 80 %) (5 x fröhlich, 5 x traurig, 5 x wütend, 5 x ängstlich). Um den sprachlichen Anteil an der Aufgabe zu minimieren, mussten die Kinder die dargestellten Emotionen nicht benennen, sondern konnten diese durch das Deuten auf vier Emoticons identifizieren. Die Emoticons waren vor der Erhebungsphase durch die Kindergärtnerinnen eingeführt und mit den Kindern geübt worden.

Bei Tests, die auf einem derartigen Signaldetektionsparadigma beruhen, kann es durch Antworttendenzen (z. B. ein Kind antwortet bei jedem Bild „fröhlich“), zu einer überzufällig korrekten Identifikation einzelner Stimulusgruppen kommen. Zur Korrektur solcher Tendenzen wurden die Werte pro Stimulusgruppe (d. h. pro Emotion) vor der Analyse einer Transformation mit der folgenden Formel unterzogen (Wagner, 1993):

$$\frac{N \text{ (korrekte Identifikationen)}^2}{N \text{ (Nennungen der Emotion über alle Bilder)} * N \text{ (Reaktionen auf Stimuli)}}$$

Der Wertebereich pro Stimulusgruppe liegt nach dieser Transformation zwischen 0 und 1 (d. h. 0 resp. 100 % der Emotionen der entsprechenden Stimulusgruppe wurden korrekt erkannt). Für die Berechnung des Gesamtscores wurden die Werte aus den vier Stimulusgruppen gemittelt.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Emotionswissen und Emotionserkennen

*TEC.* Im Schnitt erreichten die Kinder im TEC einen Gesamtscore von 4.88 (SD = 1.42, range: 1.5-8.5). Je älter die Kinder waren, desto höher war ihr Gesamtscore,  $r(175) = .235$ ,  $p < .01$ . Ein Geschlechtseffekt konnte im Gesamtscore des Emotionswissens nicht nachgewiesen werden,  $t(173) = 1.011$ , ns ( $M_{\text{Mädchen}} = 4.97$ , SD = 1.52;  $M_{\text{Jungen}} = 4.75$ , SD = 1.32). Die prozentualen Anteile der Lösungen pro Komponente (Pass/Fail) sind in Tabelle 2 dargestellt.

*Emotionserkennungsaufgabe.* Im Schnitt erkannten die Kinder 58 % der präsentierten Emotionen korrekt (SD = .17, range: 9-100 %). Am besten wurde Freude erkannt (83,3 %), gefolgt von Wut (66,6 %), Angst (43,2 %) und Trauer (37,9 %). Weder der Gesamtscore des Emotionserkennens noch die Werte für die einzelnen Emotionen korrelierten signifikant mit dem Alter. Dagegen fanden sich zwei marginal signifikante Geschlechtereffekte. Mädchen waren tendenziell besser als Jungen

1 Für weitere Informationen zu diesem Forschungsprojekt, siehe <http://www.z-proso.uzh.ch/> (15. Juni 2010).

im Erkennen von Wut (70 % vs. 62 %,  $t(170) = 1.635$ ,  $p < .10$ ) und im Erkennen von Angst (46 vs. 39 %,  $t(169) = 1.875$ ,  $p < .10$ ).

Tabelle 2: Prozentualer Anteil der Lösungen (Pass/Fail) pro Komponente des TEC

Komponente		Pass	Fail
I	Emotionserkennen	165 (94.8 %)	9 (5.2 %)
II	Externale Ursachen	156 (89.7 %)	18 (10.3 %)
III	Wunschbasiert	109 (62.6 %)	65 (37.4 %)
IV	Emotionsperspektive	55 (31.6 %)	119 (68.4 %)
V	Erinnerungsbasiert	87 (50.0 %)	87 (50.0 %)
VI	Regulation	84 (48.3 %)	90 (51.7 %)
VII	Verbergen	95 (54.6 %)	79 (45.4 %)
VIII	Simultan	41 (23.6 %)	133 (76.4 %)
IX	Moralisch	9 (5.2 %)	165 (94.8 %)

N = 174 (100 %)

Der TEC und die Emotionserkennungsaufgabe korrelierten signifikant mit  $r(175) = .275$ ,  $p < .001$ . Die Korrelation der Emotionserkennungsaufgabe mit der TEC-Komponente I, welche ebenfalls ein Erkennen von mimischen Emotionen verlangt, betrug  $r(175) = .304$ ,  $p < .001$ . Die geteilte Varianz von lediglich 9 % deutet darauf hin, dass das Erkennen von Emotionen in realen und stilisierten Gesichtern nicht 1:1 vergleichbar ist.

### 3.2 Emotionsverständnis und Emotionserkennen im Zusammenhang mit erlebter Viktimisierung und gezeigtem Mobbingverhalten

*TEC.* Die erlebte Viktimisierung korrelierte (bei gleichzeitiger Kontrolle des Alters) negativ mit dem Gesamtscore des TEC,  $r(171) = -.145$ ,  $p < .10$  (Trend), jedoch nicht mit dem gezeigten Mobbingverhalten,  $r(171) = -.055$ , ns.

Um das Ausmass erlebter Viktimisierung bzw. des gezeigten Mobbingverhaltens (ordinales Kriterium) in Abhängigkeit von der Ausprägung der einzelnen Emotionsverständniskomponenten (dichotome Prädiktoren) darzustellen, wurde eine ordinale Regression gerechnet. Als Referenzkategorie wurde für jede der neun Komponenten die Ausprägung Pass, also ein korrektes Lösen der Komponente, herangezogen. Entsprechend gelten die berichteten  $\beta$ -Werte für die Ausprägung Fail, d. h. für ein nicht erfolgreiches Lösen der Komponente.

*Erlebte Viktimisierung.* Das Regressionsmodell mit den neun Komponenten des Emotionsverständnisses und der Kovariate gezeigtes Mobbingverhalten war signifikant besser zur Vorhersage der Viktimisierung geeignet als ein Modell, welches nur die Schwellenwerte (Intercepts) enthält (Nullmodell) (Likelihood-Quotient  $\chi^2$  (df = 10) = 58.488,  $p < .001$ ). Von den neun Komponenten des Emotionsverständnisses waren zwei Komponenten signifikant und eine Komponente marginal signifikant mit der Viktimisierung

assoziiert (siehe Tab. 3). Das gezeigte Mobbingverhalten war ausserdem eine signifikante Kovariate für die erlebte Viktimisierung,  $\beta = .95$ , Wald  $\chi^2 = 22.675$ ,  $p < .001$ .

Tabelle 3: Ergebnisse der ordinalen Regression für die erlebte Viktimisierung

Prädiktoren	$\beta$	SD	Wald $\chi^2$	exp(B)	CI 95 %	
					Unterer Wert	Oberer Wert
I Emotionserkennen	.90	0.31	8.395***	2.47	1.34	4.56
II Externale Ursachen	.72	0.27	7.200***	2.05	1.21	3.46
III Wunschbasiert	-.24	0.22	1.178	0.79	0.51	1.21
IV Emotionsperspektive	.11	0.23	.236	1.12	0.71	1.75
V Erinnerungsbasiert	.14	0.23	.396	1.16	0.74	1.80
VI Regulation	-.16	0.20	.648	0.85	0.57	1.27
VII Verbergen	.38	0.21	3.308 <sup>†</sup>	1.46	0.97	2.20
VIII Simultan	.22	0.29	.607	1.25	0.71	2.19
IX Moralisch	.40	0.54	.570	1.50	0.52	4.01

<sup>†</sup>  $p < .10$ . \*\*\*  $p < .001$  (zweiseitig)

Kinder, welche die Komponente I (Emotionserkennen) nicht erfolgreich lösten, hatten eine 2,47fach erhöhte Wahrscheinlichkeit viktimisiert zu werden, als Kinder, welche die Komponente I richtig lösten, Wald  $\chi^2$  ( $df = 1$ ) = 8.395,  $p < .01$ . Ebenfalls eine erhöhte Wahrscheinlichkeit viktimisiert zu werden, resultierte für Kinder, welche die Komponente II (externale Emotionsursachen), Wald  $\chi^2$  ( $df = 1$ ) = 7.200,  $p < .01$ , OR = 2.05, und die Komponente VII (Verbergen von Emotionen), Wald  $\chi^2$  ( $df = 1$ ) = 3.308,  $p = .069$ , OR = 1.46, nicht richtig lösen konnten.

*Gezeigtes Mobbingverhalten.* Das Regressionsmodell mit den neun Komponenten des Emotionsverständnisses und den Kovariaten erlebte Viktimisierung und Alter war signifikant besser zur Vorhersage des Mobbingverhaltens geeignet als ein Modell, welches nur die Schwellenwerte (Intercepts) enthält (Nullmodell) (Likelihood-Quotient  $\chi^2$  ( $df = 10$ ) = 58.876,  $p < .001$ ). Von den neun Komponenten des Emotionsverständnisses war eine marginal signifikant mit dem Mobbingverhalten assoziiert (s. Tab. 4). Daneben waren die Kovariaten erlebte Viktimisierung,  $\beta = 1.335$ , Wald  $\chi^2 = 37.579$ ,  $p < .001$ , und das Alter der Kinder,  $\beta = .46$ , Wald  $\chi^2 = 4.054$ ,  $p < .05$ , bedeutsame Modellparameter.

Kinder, welche die Komponente II (externale Emotionsursachen) nicht richtig lösten, zeigten mit 1,79fach höherer Wahrscheinlichkeit Mobbingverhalten als Kinder, welche die Komponente richtig lösten, Wald  $\chi^2$  ( $df = 1$ ) = 2.926,  $p < .10$ .

*Emotionserkennungstest.* Der Zusammenhang zwischen der Erkennensgüte verschiedener Emotionen und der erlebten Viktimisierung bzw. dem gezeigten Mobbingverhalten wurde mittels Spearman Rangkorrelationen analysiert (s. Tab. 5). Das gezeigte Mobbingverhalten wies keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Erkennen verschiedener Emotionen auf. Mehr erlebte Viktimisierung ging dagegen mit einem signifikant schlechteren Erkennen von Wut, Trauer und Angst einher.

Tabelle 4: Ergebnisse der ordinalen Regression für das gezeigte Mobbingverhalten

Prädiktoren	$\beta$	SD	Wald $\chi^2$	exp(B)	CI 95 %	
					Unterer Wert	Oberer Wert
I Emotionserkennen	-.46	0.55	.704	0.63	0.21	1.86
II Externale Ursachen	.58	0.34	2.926 <sup>†</sup>	1.79	0.92	3.49
III Wunschbasiert	.17	0.24	.497	1.19	0.74	1.91
IV Emotionsperspektive	.17	0.23	.548	1.18	0.75	1.86
V Erinnerungsbasiert	-.34	0.21	2.624	0.71	0.47	1.08
VI Regulation	-.09	0.21	.172	0.92	0.60	1.39
VII Verbergen	-.09	0.21	.178	0.92	0.61	1.37
VIII Simultan	.14	0.23	.345	1.15	0.73	1.80
IX Moralisch	-.19	0.43	.194	0.83	0.35	1.93

<sup>†</sup>p < .10 (zweiseitig)

Tabelle 5: Spearman Rangkorrelationen zwischen erlebter Viktimisierung resp. gezeigtem Mobbingverhalten und der Erkennensgüte verschiedener Emotionen (N in Klammern)

	Viktimisierung	Mobbing	Erkennen Wut	Erkennen Freude	Erkennen Angst
Mobbing	.511*** (174)				
Erkennen Wut	-.195* (171)	-.091 (171)			
Erkennen Freude	-.117 (174)	.078 (174)	.294*** (172)		
Erkennen Angst	-.216** (169)	.009 (169)	.336*** (167)	.419*** (170)	
Erkennen Trauer	-.208** (170)	-.037 (170)	.446*** (168)	.297*** (171)	.616*** (166)

\*, p < .05. \*\*, p < .01. \*\*\*, p < .001. Bemerkung: Die internen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Erkennensgütern basieren auf der Pearson Korrelation.

## 4 Diskussion

Das situationsgerechte Dekodieren, Verstehen, Regulieren und Enkodieren von Emotionen ist gemäß dem sozialen Informationsverarbeitungsansatz (Lernerise u. Arsenio, 2000) eine Voraussetzung für funktionale und sozial kompetente Interaktionen zwischen Individuen. Aus Sicht der Prävention stellt sich dabei die Frage, welche Rolle das Emotionsverständnis am Zustandekommen von dysfunktionalen Interaktionen spielt. Der vorliegenden Studie lassen sich dazu ein paar interessante Ansatzpunkte entnehmen.

*Viktimisierte Kinder.* Wie in früheren Untersuchungen hing Viktimisierung mit einem schlechteren Erkennen von negativen Gefühlsausdrücken wie Wut, Angst und Trauer

zusammen. Prädiktoren für eine erhöhte Viktimisierung waren ein geringeres Verstehen externaler Emotionsursachen und ein fehlendes Verständnis für das Verbergen von Emotionen. Das Wissen über die Regulierbarkeit von Emotionen war erwartungskonträr nicht signifikant mit der Viktimisierung assoziiert. Alle drei Komponenten des Emotionsverständnisses, in denen Opfer Defizite aufwiesen, können dazu beitragen, dass das Mobbing aufrechterhalten wird. Fonzi et al. (1999) folgend, mag eine Insensitivität im Erkennen von negativen Gefühlsausdrücken zu einer Fehleinschätzung der Intention von Aggressoren beitragen. Als Konsequenz haben viktimisierte Kinder womöglich zu wenig Zeit, reaktive Handlungsstrategien auf die für sie überraschenden Angriffe zu entwickeln (z. B. Hilfesuchen). Ebenso plausibel ist, dass Mobbingtäter gar keine eindeutigen mimischen Signale aussenden, die auf ihre aggressiven Intentionen schliessen lassen. Bei den Opfern kann deshalb eine doppelte Verunsicherung erwartet werden, einerseits darüber, welche Mimiken für welche (negativen) Emotionen typisch sind und andererseits, wie Emotionen mit bestimmten Ereignissen (Ursachen und Folgen) zusammenhängen.

Nicht zu wissen, wie man den mimischen Gefühlsausdruck für strategische Rückmeldungen einsetzt (Verbergen), stellt ebenfalls einen Risikofaktor zur Aufrechterhaltung des Mobbing dar. Die Studien von Mahady et al. (2000) und Cowie und Berdonini (2002) illustrieren, welche Mühe viktimisierte Kinder im Enkodieren ihres Gefühlsausdrucks haben.

Als ergänzende Mobbingprävention bietet sich für viktimisierte Kinder folglich ein Training im Bereich des Erkennens von Emotionen und im adäquaten affektiven Reagieren auf Mobbing Situationen an. Ein derartiges Training ist etwa im Förderprogramm Papilio® enthalten (Mayer, Heim, Scheithauer, 2007).

*Mobbende Kinder.* Bei mobbenden Kindergartenkindern gibt es wenig Hinweise auf Defizite im Emotionsverständnis. Einzig beim schlechteren Verstehen externaler Emotionsursachen lässt sich ein tendenziell signifikanter Zusammenhang mit Mobbingverhalten feststellen. Nicht feststellbar war ein Defizit der Täter im Erkennen von Emotionen, wie es die Arbeit von Fonzi et al. (1999) nahelegt. Die Probleme von Tätern in der moralischen Motivation (Sutton et al., 1999; Gasser u. Keller, 2009; Menesini et al., 2006) fanden in dieser Studie keine Entsprechung im Nicht-Verstehen moralischer Emotionen. Die beiden Konzepte sind allerdings nicht deckungsgleich. Eine positive Emotionszuschreibung auf einen moralischen Übeltäter ist möglich, selbst wenn moralische Emotionen als solche verstanden werden. Der umgekehrte Fall ist dagegen weniger wahrscheinlich. Die im TEC enthaltene einzige Aufgabe zur moralischen Tätermotivation wurde zudem nur selten richtig gelöst (5,2 %), da diese Komponente in der Regel erst von älteren Kindern richtig beantwortet wird (vgl. Janke, 2008). Eine Replikation mit einer älteren Stichprobe ist deshalb angezeigt.

Eine Mobbingprävention mit Tätern, bei der das Emotionsverständnis im Zentrum steht, scheint kaum gewinnbringend. Stattdessen sollte bei anderen Problemen dieser Gruppe angesetzt werden, z. B. bei ihrer moralischen Motivation oder ihrer Empathiefähigkeit, welche gleichfalls tief ausgeprägt ist (Sutton et al., 1999). Spannende Möglichkeiten dazu beinhaltet etwa das Faustlos-Curriculum (Cierpka, 2004), welches die

Aspekte „Empathieförderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ abdeckt, wobei die beiden Letzteren eher für aggressive Opfer als für Täter sinnvoll sind.

Da die vorliegende Studie explorativen Charakter hatte, sind einige methodische und konzeptuelle Einschränkungen sind angebracht.

Das Emotionsverständnis von Kindern entwickelt sich über einen längeren Zeitraum. Entsprechend war vorherzusehen, dass viele Kindergartenkinder schwierigere Emotionskomponenten im TEC noch nicht würden beantworten können. Ohne Längsschnittuntersuchungen ist deshalb unklar, wie valide der hier gefundene Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Viktimisierung/Mobbing ist.

Durch die Verwendung einer dimensional Konzeption von Mobbing und Viktimisierung konnten die Rollen der passiven und aggressiven Opfer (trotz statistischer Kontrolle von erlebter Viktimisierung und Mobbingverhalten in den Regressionsanalysen) nicht sauber separiert werden. Kinder mit erhöhten Viktimisierungswerten konstituierten sich in dieser Studie somit aus passiven *und* aggressiven Opfern und Kinder mit erhöhten Mobbingwerten aus Tätern *und* aggressiven Opfern. Aggressive Opfer haben jedoch ein distinktes Verhaltens- und Merkmalsprofil (dysreguliert, externalisierend), welches sich klar von jenem der passiven Opfer und Täter unterscheidet, und auf eine differentielle Weise mit dem Emotionsverständnis verknüpft sein könnte. Ohne ergänzende Studien mit kategorialen Mobbingrollen kann nicht geschlussfolgert werden, ob die gefundenen Zusammenhänge zwischen Emotionsverständnis und Viktimisierung typisch für die passiven Opfer, für die aggressiven Opfer oder für beide sind.

Aus Sicht der Kindergärtnerinnen waren Mobbingverhalten und Viktimisierung in den untersuchten Klassen relativ schwach ausgeprägt. Größere Häufigkeit (d. h. ab einmal pro Woche) wurden selten angegeben. Zwar sind Lehrpersonen geübt im Beobachten der ihnen anvertrauten Klassen, dennoch ist nicht auszuschließen, dass sie einzelne Mobbingdynamiken nicht erkennen, diese in ihrem Schweregrad falsch einschätzen oder diese aus anderen Motiven ignorieren. Validität und Reliabilität der Einschätzung könnte durch eine parallele Befragung der Kinder deutlich erhöht werden.

Eine letzte Einschränkung betrifft das Nichterheben der Sprachfähigkeiten der Kinder. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist ein wesentlicher Entwicklungsmotor für das Emotionsverständnis (Dunn u. Hughes, 1998; Ensor u. Hughes, 2005, Janke, 2010; Köckeritz, Klinkhammer, von Salisch, 2010). Eine neuere Untersuchung durch von Grünigen, Perren, Nägele und Alsaker (2010) demonstriert, dass die Sprachfähigkeiten zudem in einem negativen Zusammenhang mit der Viktimisierung stehen. Es könnte sich bei der Sprachfähigkeit somit um eine Variable handeln, welche die hier gefundenen Beziehungen mediiert.

## Literatur

Alsaker, F. D. (2003). Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man heute damit umgeht. Bern: Huber.

- Baumgartner, A., Alsaker (2008). Soziale Kompetenz von mobbinginvolvierten Kindern. In T. Malti, S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 70-88). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boivin, M., Hymel, S., Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harrassment. In J. Juvonen, S. Graham (Hrsg.), *Peer harrassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (S. 265-289). New York, NY.: Guilford Press.
- Brown, J. R., Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Cadesky, E. B., Mota, V. L., Schachar, R. J. (2000). Beyond words: How do children with ADHD and/or conduct problems process nonverbal information about affect? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1160-1167.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Cierpka, M. (2004). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern in der Klasse 1. bis 3.* Göttingen: Hogrefe.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 205-219.
- Cowie, H., Berdonini, L. (2002). The expression of emotion in response to bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7, 207-214.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A., Zoller, D., Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dunn, J., Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Ensor, R., Hughes, C. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 343-363.
- Fonzi, A., Ciucci, E., Berti, A., Brighi, A. (1996). Riconoscimento delle emozioni, stili educativi familiari e posizioni nel gruppo in bambini che fanno e subiscono prepotenza a scuola. *Età Evolutiva*, 53, 81-89.
- Gasser, L., Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798-816.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Hawker, D. S. J., Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.



- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K., Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *J. of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hughes, C., Dunn, J., White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in „hard-to-manage“ preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 981-994.
- Janke, B. (2008). Emotionswissen und Soziale Kompetenz. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 22, 127-144.
- Janke, B. (2010). Was kannst Du tun, um Dich nicht mehr zu fürchten? Strategien zur Furchtregulation im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 561-575.
- Köckeritz, M., Klinkhammer, J., Salisch, M.v. (2010). Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 529-544.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
- Lemerise, E. A., Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Mahady, M. M., Craig, W. M., Pepler, D. J. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expression of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.
- Mayer, H., Heim, P., Scheithauer, H. (2007). Papilio®. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. *Praxis und Methodenhandbuch für ErzieherInnen* (2., akt. u. erweit. Aufl.). Augsburg. beta Institutverlag.
- Melfsen, S., Florin, I. (2002). Do socially anxious children show deficits in classifying facial expressions of emotion? *Journal of Nonverbal Behavior*, 26, 109-126.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims, and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Miller, A. L., Kiely-Gouley, K. K., Seifer, R., Zakrisi, A., Eguia, M., Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14, 637-651.
- Nowicki, S., Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 9-35.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvenon, S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (S. 3-20). New York, NY.: Guilford Press.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P. (1999). Understanding bullying for a dynamic systems perspective. In A. Slater, D. Muir (Hrsg.), *The Blackwell reader of developmental psychology* (S. 440-451). Malden, MA.: Blackwell Publishers.
- Perren, S., Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57.



- Pons, F., Harris, P. L., de Rosney, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., Lagerspetz, K. (1996). How do victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a Review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5, 563-579.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trend, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Southam-Gerow, M. A., Kendall, P. C. (2000). A preliminary study of the emotion understanding of youths referred for treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 319-327.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Aufl.). Boston, MA.: Pearson Education.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Hopmeyer, G., Abouezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., Alsaker, F. D. (im Druck, 2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*.
- Wagner, H. L. (1993). On measuring performance in category judgment studies of nonverbal behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 3-28.
- Walker, D. W., Leister, C. (1994). Recognition of facial affect cues by adolescents with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 19, 269-276.
- Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child Abuse and Neglect*, 33, 307-311.

**Korrespondenzanschrift:** Dr. Adrian Baumgartner, Päd. Hochschule Bern, Inst. Sekundarstufe I, Muesmattstr. 29, CH-3012 Bern; E-Mail: [adrian.baumgartner@phbern.ch](mailto:adrian.baumgartner@phbern.ch)