

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

**Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms
fairplayer.manual zur Förderung sozialer
Kompetenzen und zur Reduktion von Bullying
und Schulgewalt im Jugendalter**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
(Dr. phil.)

vorgelegt von
Dipl.-Psych.
Heike Dele Bull

Berlin, 2013

Erstgutachter

Prof. Dr. Herbert Scheithauer, Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin

Prof. Dr. Bettina Hannover, Freie Universität Berlin

Tag der Disputation: 04.12.2013

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Abstract	II
Zusammenfassung	III
Kapitel 1 Einleitung und theoretischer Rahmen der Arbeit	1
1.1 Einleitung	2
1.2 Theoretischer Hintergrund	3
1.2.1 Relationale Aggression	3
1.2.2 Bullying	6
1.2.3 Empathie	7
1.2.4 Soziale Intelligenz	10
1.2.5 Empathie als hemmende Bedingung für aggressives Verhalten ..	11
1.2.6 Die Bedeutung von sozialer Intelligenz bei der Entwicklung relationaler Aggression	12
1.2.7 Weitere Einflussfaktoren im Schulkontext	14
1.3 Entwicklungspsychologischer Rahmen für die Prävention und Intervention aggressiven Verhaltens	15
1.3.1 Bronfenbrenner`s Ökologisches Modell als Rahmen	15
1.3.2 Maßnahmen auf individueller Ebene	17
1.3.3 Maßnahmen auf Gruppen- und Klassenebene	18
1.3.4 Maßnahmen auf Schulebene	19
1.4 Theoretische Grundlagen und Ziele des fairplayer.manuals	20
1.4.1 Ziele und Programminhalte	20
1.4.2 Präventionsmodell und theoretische Grundlagen	25
1.4.3 Programmstruktur und didaktisches Vorgehen	28
1.5 Evaluationsphasen zur Wirksamkeitsüberprüfung des fairplayer.manuals	29
1.6 Forschungsfragen und Studiendesign der vorliegenden Arbeit	31
1.6.1 Ziel der Arbeit und Fragestellung der Studien	31

1.6.2 Stichprobe und Design der Studien	33
1.7 Literatur	34
Kapitel 2 Studie 1: The Role of Cognitive Empathy in the Association Between Social Intelligence and Relational Aggression: An MTMM Analysis of Informant Agreement in the Assessment of Empathy Deficits in Relationally Aggressive Adolescents	44
2.1 Introduction	46
2.1.1 Defining the Constructs	46
2.1.2 The Role of Empathy in the Development of Aggression	48
2.1.3 The Role of Empathy and Social Intelligence in the Development of Relational Aggression	49
2.1.4 Measurement Issues	49
2.1.5 Aims of This Study	51
2.2 Method	51
2.2.1 Sample	51
2.2.2 Procedure and Measures	52
2.2.3 Statistical Analysis	52
2.3 Results	55
2.3.1 Agreement of Raters	55
2.3.2 Prediction of Relational Aggression	58
2.4 Discussion	60
2.4.1 Agreement Among Different Informants	60
2.4.2 Moderated Prediction of Relational Aggression	62
2.4.3 Role of Gender	63
2.4.4 Strengths and Limitations	64
2.4.5 Implications for Prevention and Intervention	65
2.5 References	65
Kapitel 3 Studie 2: School-based Prevention of Bullying and Relational Aggression: The fairplayer.manual	72
3.1 Introduction	74
3.2 Method	75
3.3 Results	76

3.4	Conclusions	78
3.5	References	79
Kapitel 4	Studie 3: Kognitive Empathie fördern und relationale Aggression unter Jugendlichen reduzieren: Evaluationsergebnisse des fairplayer.manuals	80
4.1	Einleitung und theoretischer Hintergrund	82
4.2	Das fairplayer.manual: Theoretische Grundlagen und Ziele	86
4.3	Ziele der Studie	87
4.4	Methode	87
	4.4.1 Stichprobe	87
	4.4.2 Durchführung des fairplayer.manuals und Treatmentintegrität ..	88
	4.4.3 Messinstrumente	88
4.5	Ergebnisse	89
	4.5.1 Datenauswertung	89
	4.5.2 Überprüfung des Trainingseffektes anhand der Untersuchungsgruppen	91
4.6	Diskussion	94
4.7	Literatur	98
Kapitel 5	Gesamtdiskussion	104
5.1	Ergebniszusammenfassung	105
5.2	Zentrale Befunde der Arbeit	108
	5.2.1 Kognitive Empathie als hemmende Bedingung für relationale Aggression	108
	5.2.2 Geschlechterunterschiede	110
	5.2.3 Programmevaluation und praktische Relevanz der Ergebnisse für das fairplayer.manual	111
	5.2.4 Übereinstimmung von Selbst- und Schülerratings	115
5.3	Praktische Relevanz der Ergebnisse für Präventions- und Interventionsprogramme	119
5.4	Einschränkungen und Ausblick	122
5.5	Literatur	123

Lebenslauf	129
Erklärung	132

Danksagung

Ohne die Unterstützung zahlreicher Personen wäre die Anfertigung dieser Arbeit nicht möglich gewesen. An erster Stelle gilt mein besonders herzlicher Dank meinem Betreuer und Erstgutachter Prof. Dr. Herbert Scheithauer, der mich in die Grundzüge wissenschaftlichen Arbeitens und entwicklungsorientierter Präventionskonzepte eingeführt hat. Ich möchte mich an dieser Stelle ganz ausdrücklich für seine Unterstützung und Förderung bedanken.

Auch die Entwicklung des fairplayer.manuals und seine Evaluation, die mir sehr am Herzen lag, wären ohne eine Vielzahl von Unterstützern nicht möglich gewesen. An erster Stelle sind hier die fairplayer.teamer/innen „der ersten Stunde“ zu nennen, die mit ihrer konstruktiven Kritik und ihrem Einsatz zur Verbesserung des Programms maßgeblich beigetragen und die Datenerhebung möglich gemacht haben. Mein großer Dank gilt Anna-Marfa Bloss, Carolin Escher, Indra Kregel, Riccardo Kulisch, Jana Mahlke, Michaela Pateas, Anna Vierling, Anton Walcher und Rüdiger Zutz.

Ein besonders großer Dank geht an Prof. Dr. Bettina Hannover für die Bereitschaft, Zweitgutachterin dieser Arbeit zu werden. Auch möchte ich mich herzlich bei den Mitgliedern der Kommission, Prof. Dr. Angela Ittel, Prof. Dr. Dieter Kleiber und Dr. Janine Neuhaus für ihr – auch nach all den Jahren, die zur Fertigstellung dieser Arbeit vergangen sind, immer noch bestehendes – Interesse an dieser Arbeit bedanken.

Ich möchte mich auch von Herzen bei allen fairplayern, Kolleginnen und Kollegen und studentischen Hilfskräften, die alle ihren Teil zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben, für ihre Verlässlichkeit, Geduld in schwierigen Phasen des Projekts und die gute Zusammenarbeit bedanken.

Mein allergrößter Dank gilt meinem Ko-Autoren, Martin Schultze und Rebecca Bondü für unermüdliches Korrekturlesen. Eure Unterstützung, die ich in vielfältiger Weise in Anspruch nehmen durfte, hat zur Weiterentwicklung der Arbeit maßgeblich beigetragen und war in dieser Hinsicht damit unersetzlich für ihr Gelingen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinem Partner und meiner Familie für den Rückhalt, auf den ich auch in schwierigen Arbeitsphasen immer zählen konnte, bedanken.

Abstract

The aim of this dissertation was to evaluate the school-based bullying prevention program “fairplayer.manual” and to study a central mechanism of the prevention model underlying the program. The following questions were investigated: (1) Can cognitive empathy moderate the assumed positive association between social intelligence and relational aggression in such a way that high cognitive empathy inhibits relational aggressive behavior?; (2) Can the frequency of students’ bullying and relational aggression be reduced using fairplayer.manual?; (3) Can fairplayer.manual specifically promote cognitive empathy and does this lead to a decrease in relational aggression? In addition, the degree of agreement between self-ratings and peer ratings for cognitive empathy, social intelligence and relational aggression was investigated.

Results confirmed that cognitive empathy has an inhibiting effect on relational aggression. A positive association between social intelligence and relational aggression was found which was moderated by cognitive empathy. High levels of social intelligence were positively related to high levels of relational aggression only when cognitive empathy was low. With increasing cognitive empathy this association disappeared.

The evaluation of the program revealed that fairplayer.manual significantly reduced the frequency of students’ bullying and relational aggression. Moreover, implementation of fairplayer.manual resulted not only in a significant reduction of relational aggression but also in higher cognitive empathy. The program’s effects on bullying and on relational aggression assessed by peer ratings remained stable at follow-up and can therefore be considered long-term effects. The effects on cognitive empathy, however, were no longer found at follow-up. This might be due to poor transfer of the contents and methods of the program to everyday school life. The findings on rater agreement showed low agreement between self-ratings and peer ratings, particularly for relational aggression. For this reason, the exclusive use of self-ratings when assessing relational aggression has to be viewed with caution.

The concluding section of the dissertation discusses implications of the findings for prevention of and interventions for aggressive behavior. The results demonstrate that cognitive empathy, which is more manipulable by social factors than affective empathy, can be promoted by prevention and intervention programs.

Zusammenfassung

Ziel der Dissertation war es, eine Evaluationsstudie zum Gewaltpräventionsprogramm fairplayer.manual durchzuführen und einen zentralen Wirkmechanismus des dem Programm zugrundeliegenden Präventionsmodells zu überprüfen. Folgende Fragestellungen wurden untersucht: (1) Kann kognitive Empathie den als positiv angenommenen Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression in der Form moderieren, dass hohe kognitive Empathie die Ausführung relational aggressiven Verhaltens hemmt?; (2) Kann die Auftretenshäufigkeit von Bullying und relationaler Aggression mit der Durchführung des fairplayer.manuals reduziert werden?; (3) Kann kognitive Empathie mit der Durchführung des fairplayer.manuals gezielt gefördert werden und führt dies zu weniger relationaler Aggression? Zudem wurde die Übereinstimmung von Selbst- und Mitschülerratings für kognitive Empathie, soziale Intelligenz und relationale Aggression erhoben.

Die Ergebnisse bestätigten, dass kognitive Empathie einen hemmenden Effekt auf relationale Aggression hat. Es wurde ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression gefunden, der jedoch vom Ausmaß der kognitiven Empathie abhängig ist: Hohe soziale Intelligenz ist nur bei geringer kognitiver Empathie mit hoher relationaler Aggression assoziiert. Bei steigender kognitiver Empathie verschwindet dieser Zusammenhang.

In der Programmevaluation konnte aufgezeigt werden, dass mit der Durchführung des fairplayer.manuals die Häufigkeit von Bullying-Verhalten und relationaler Aggression signifikant reduziert werden kann. Darüber hinaus führte die Durchführung des fairplayer.manuals nicht nur zur signifikanten Reduktion relational aggressiven Verhaltens, sondern gleichzeitig auch zu höherer kognitiven Empathie. Die Programmeffekte für Bullying und für die durch Mitschülerratings erhobene relationale Aggression waren bis zum Follow-up stabil und können als nachhaltig bezeichnet werden. Die Effekte hinsichtlich kognitiver Empathie konnten jedoch bei der Follow-up Erhebung nicht mehr nachgewiesen werden. Dies kann durch einen mangelnden Transfer der Inhalte und Methoden des Programms in den Schulalltag erklärt werden. Die Ergebnisse zur Rater-Übereinstimmung zeigten insbesondere für relationale Aggression eine geringe Übereinstimmung von Selbst- und Mitschülerratings. So sollte die alleinige Verwendung von Selbsteinschätzungsverfahren für die Erhebung relationaler Aggression mit Vorsicht betrachtet werden.

Abschließend wird die Bedeutung der Ergebnisse für die Prävention und Intervention aggressiven Verhaltens diskutiert. Die Ergebnisse zeigen auf, dass kognitive Empathie, welche durch soziale Faktoren leichter beeinflussbar ist als affektive Empathie, von Präventions- und Interventionsprogrammen gezielt gefördert werden kann.

Kapitel 1

Einleitung und theoretischer Rahmen der Arbeit

1.1 Einleitung

Relationale Aggression besteht aus Verhaltensweisen, die absichtlich die soziale Reputation anderer schädigen oder zu sozialem Ausschluss anderer aus der Gruppe führen. Diese Form aggressiven Verhaltens wird von den Betroffenen als genauso verletzend wie physische oder verbale Formen aggressiven Verhaltens beschrieben. Die Häufigkeit relationaler Aggression steigt ab der späten Kindheit und mit beginnender Adoleszenz sprunghaft an und kann dadurch im Schulkontext für Lehrer und Mitschüler zu einem Problem werden. So besteht an Schulen ein Bedarf an wirksamen Maßnahmen, die neben anderen Aggressionsformen auch relationale Aggression reduzieren können.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, das Gewaltpräventionsprogramm fairplayer.manual hinsichtlich seiner Wirksamkeit zu evaluieren und seine theoretische Fundierung im Präventionsmodell genauer zu beleuchten.

Die vorliegende Arbeit beginnt in Kapitel 1 mit der Definition und Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und führt in den aktuellen Forschungsstand zu relationaler Aggression und Empathie als hemmende Bedingung für relational aggressives Verhalten ein.

Danach folgt ein kurzer theoretischer Überblick zur Prävention und Intervention von aggressivem Verhalten. Anschließend wird das fairplayer.manual und dessen zugrundeliegendes Präventionsmodell vorgestellt. Das Kapitel endet mit der Darstellung des Evaluationsdesigns und den Forschungsfragen der Arbeit.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit besteht aus drei Teilen. In Kapitel 2 wird ein dem fairplayer.manual zugrundeliegender Wirkmechanismus untersucht. Dabei wird der Fragestellung nachgegangen, ob kognitive Empathie relational aggressives Verhalten hemmen kann. Ziel der in Kapitel 3 und 4 vorgestellten Studien ist es, das fairplayer.manual hinsichtlich der zentralen Outcome-Variablen Bullying, relationale Aggression und Empathie zu evaluieren.

Die Arbeit schließt in Kapitel 5 mit einer, die Studienergebnisse integrierenden, Gesamtdiskussion ab. In diesem Rahmen werden Schlussfolgerungen für die Prävention und Intervention aggressiven Verhaltens gezogen und Schwächen der Arbeit diskutiert.

1.2 Theoretischer Hintergrund

1.2.1 Relationale Aggression

Aggression wird als potentiell schädigendes Verhalten definiert, welches mit der Absicht ausgeführt wird, andere zu verletzen oder zu schädigen und vom Opfer als aversiv erlebt wird (Coie & Dodge, 1998). Relationale Aggression umfasst Verhaltensstrategien, die zur absichtlichen Schädigung oder Verletzung anderer Menschen durch soziale Manipulation führen. Dazu zählen die Schädigung von sozialen Beziehungen, die Beschädigung des sozialen Ansehens durch Verbreiten von Gerüchten oder der soziale Ausschluss aus der Peergruppe (Crick & Grotpeter, 1995).

Neben dem Begriff der *relationalen Aggression* (Crick & Grotpeter, 1995) verwenden andere Forscher für ähnliche Konstrukte die Terme *indirekte Aggression* (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992) oder *soziale Aggression* (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariépy, 1989). Alle drei Begriffe beschreiben ein ähnliches Phänomen (Björkqvist, 2001), weshalb sie häufig als synonym verwendet werden. Dennoch gibt es Unterschiede in der Definition der Konstrukte (Vaillancourt, Brendgen, Boivin & Tremblay, 2003; Young, Boye & Nelson, 2006). Relationale Aggression beschreibt sowohl verdeckte (z.B. Gerüchte verbreiten) als auch offene Verhaltensweisen (z.B. drohen, als Vergeltungsmaßnahme nicht mehr mit einem Freund zu sprechen), während indirekte Aggression und soziale Aggression nach der Definition von Cairns et al. (1989) ausschließlich nichtkonfrontative (verdeckte) aggressive Verhaltensweisen umfassen. Darüber hinaus gibt es eine abweichende Definition von sozialer Aggression nach Galen und Underwood (1997), die entsprechend der Definition von relationaler Aggression sowohl offene als auch verdeckt aggressive Verhaltensweisen sowie einen noch weiteren Bereich non-verbaler Verhaltensweisen wie ablehnende Gestik und abfällige Mimik einschließt. Zusammenfassend ist jedoch festzuhalten, dass die drei Konstrukte mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff relationale Aggression aus zwei Gründen verwendet. Erstens schließt das Konstrukt das ganze Spektrum offener und verdeckter sozial manipulativer aggressiver Verhaltensweisen in jugendlichen Peergruppen ein. Offene Formen relational aggressiven Verhaltens (wie bspw. mit Beziehungsabbruch zu drohen, damit ein Freund das tut, was man möchte) können eine sehr effektive Strategie zur Erreichung sozialer Ziele sein. Indirekt aggressive Verhaltensweisen werden zudem zur Erreichung von sozialem Status in der Peergruppe eingesetzt (Cillessen & Mayeux, 2004; Puckett, Aikins & Cillessen,

2008). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass relational aggressive Kinder und Jugendliche das ganze Spektrum von offenem und verdecktem, indirekt aggressiven Verhalten für diesen Zweck ausnutzen. Zweitens ist die Definition von relationaler Aggression nicht so weit gefasst wie die Definition sozialer Aggression nach Galen und Underwood (1997) und bezieht sich auf eher konkretes und wahrnehmbares Verhalten, während der Bereich der non-verbalen Gestik oder Mimik viel zweideutigen Interpretationsspielraum zulässt. Die Genauigkeit von verhaltensbezogenen Messinstrumenten ist abhängig von eindeutigen und klar beschreibbaren Verhaltensweisen, besonders wenn es sich bei der Informationsquelle wie im Fall von Gleichaltrigen-Einschätzungen um untrainierte Beobachter handelt. Obwohl in der vorliegenden Arbeit das Konstrukt der relationalen Aggression verwendet wird, werden in der Literatur-Übersicht die in den referierten Studien benutzten Begriffe der indirekten und sozialen Aggression wiedergegeben und als Synonyme für relationale Aggression verwendet.

Ein vielzitiertes Befund der Aggressionsforschung – über viele Jahre hinweg – ist, dass Jungen eher physische Aggression zeigen und Mädchen eher relational aggressiv sind (Björkqvist, 1994; Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 1999). Tatsächlich ist ein etablierter Forschungsbefund, dass Jungen häufiger physisch aggressive Verhaltensweisen zeigen als Mädchen (Coie & Dodge, 1998; Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin & Tremblay, 2006). Unstrittig ist auch, dass Jungen sich ebenfalls relational aggressiver Verhaltensweisen bedienen (Merrell, Buchanan & Tran, 2006). Es liegen jedoch keine eindeutigen Studienergebnisse dazu vor, ob Mädchen wirklich häufiger relational aggressive Verhaltensweisen einsetzen als Jungen (Merrell et al., 2006). Viele Autoren berichten zwar, dass dies bei Mädchen häufiger der Fall ist (Archer, 2004; Björkqvist, Lagerspetz et al., 1992; Crick & Grotpeter, 1995). Umgekehrt gibt es jedoch auch Autoren, die berichten, dass Jungen häufiger relational aggressive Verhaltensweisen einsetzen (Henington, Hughes, Cavell & Thompson, 1998) oder die keine bzw. vernachlässigbare Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen finden konnten (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Galen & Underwood, 1997; Scheithauer, 2002; Scheithauer, Haag, Mahlke & Ittel, 2008).

Unabhängig vom Geschlechterunterschied in der Auftretenshäufigkeit relational aggressiven Verhaltens, gibt es Hinweise darauf, dass Mädchen auf relationale Aggression mit mehr Distress reagieren. Sie nehmen sich relational aggressive Verhaltensweisen in ihrer Peergruppe stärker zu Herzen als Jungen (Coyne, Archer & Eslea, 2006; Crick, Bigbee & Howes, 1996; Paquette & Underwood, 1999). Dies lässt sich vor dem Hintergrund von Geschlechtertheorien erklären, die davon ausgehen, dass Mädchen mehr Wert auf soziale

Beziehungen legen und diesen mehr Beachtung schenken als Jungen. Aufgrund der angenommenen geschlechtsspezifischen Sozialisierung sind Mädchen daher sensibler gegenüber relational aggressiver Verhaltensweisen, die zum Ziel haben, ihre sozialen Beziehungen und den sozialen Status in der Gruppe zu schädigen (Crick & Grotpeter, 1995; Underwood, 2003).

Die Folgen von relational aggressivem Verhalten sind ähnlich schwerwiegend wie die physisch aggressiven Verhaltens. Relationale Viktimisierung steht im Zusammenhang mit Zurückweisung durch Gleichaltrige, Gefühlen der Einsamkeit, niedrigem Selbstwertgefühl und internalisierenden Symptomen wie Depression oder Angststörungen (Crick, Casas & Nelson, 2002; Crick & Grotpeter, 1996; Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001). Betroffene Kinder und Jugendliche geben an, dass sie relationale Aggression genauso verletzend wahrnehmen wie physische Aggression (Crick et al., 1996; Paquette & Underwood, 1999).

Die Arbeitsgruppe um Kai Björkqvist entwickelte auf der Basis eigener Befunde eine Entwicklungstheorie aggressiven Verhaltens (Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992, 2000), welche einen hilfreichen Rahmen darstellt, um das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter zu erklären. In drei teilweise aufeinander folgenden, teilweise sich überlappenden Entwicklungsphasen zeigen sich jeweils unterschiedliche Formen aggressiven Verhaltens. Jüngere Kinder drücken sich durch physisch aggressive Verhaltensweisen aus wie schlagen, treten oder schubsen, weil ihre verbalen und sozial-kognitiven Fähigkeiten noch nicht ausgereift sind. Mit der zunehmenden Entwicklung verbaler Fähigkeiten setzt auch der Gebrauch direkt verbaler Aggression wie beschimpfen oder drohen ein. Um indirekt bzw. relational aggressive Verhaltensstrategien einzusetzen, braucht es ein relativ hohes Maß an sozialer Intelligenz. Mit zunehmender Entwicklung der sozial-kognitiven Fertigkeiten und damit auch der sozialen Intelligenz (11-12 Jahre), sind Kinder in der Lage, das volle Spektrum indirekter Aggressionsformen zur sozialen Manipulation anzuwenden, ohne dabei die eigene Schädigungsabsicht preiszugeben. Physisch aggressives Verhalten erreicht seinen Höhepunkt in der mittleren Kindheit (8-11 Jahre) und nimmt dann ab, während indirekte Aggressionsformen ab der späten Kindheit bis zur Adoleszenz (12-15 Jahre) hin zunehmen.

Jüngere Längsschnittstudien zu Entwicklungspfaden aggressiven Verhaltens untermauern diese Entwicklungstheorie aggressiven Verhaltens (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin & Tremblay, 2007; Miller, Vaillancourt & Boyle, 2009). Unterstützung erhält die Entwicklungstheorie von Björkqvist und Kollegen auch durch Studien zum sozialen Status, die aufzeigen, dass indirekte Formen aggressiven Verhaltens von der späten Kindheit bis zur

frühen Adoleszenz zunehmend als erfolgreiches Mittel zum Aufbau und Erhalt von sozialem Status in der Peergruppe (Cillessen & Mayeux, 2004; Prinstein & Cillessen, 2003; Puckett et al., 2008) sowie zum Aufbau von sozialem Einfluss und von Freundschaften (Sijtsema et al., 2010) an Bedeutung gewinnen, während physisch aggressive Verhaltensweisen diesen Zweck zunehmend verfehlen.

1.2.2 Bullying

Unter Bullying werden wiederholt aggressive Verhaltensweisen von einem oder mehreren Tätern gegen eine oder mehrere physisch oder psychisch unterlegene Person bzw. Personen verstanden (Olweus, 1993). Diese Definition von Bullying beinhaltet mehrere Kriterien: 1) Es muss ein asymmetrisches Machtungleichgewicht zugunsten des Täters bzw. der Täter bestehen. Der Begriff Bullying sollte somit nicht verwendet werden, wenn es sich um eine Auseinandersetzung zwischen zwei gleich starken Personen bzw. Parteien handelt. 2) Es handelt sich um physisch, verbal oder relational aggressive Verhaltensweisen, die mit einer Schädigungsabsicht ausgeführt werden. 3) Die aggressiven Handlungen müssen wiederholt und über einen längeren Zeitraum ausgeführt werden. Ohne den Wiederholungsaspekt sind sie zwar als aggressives Verhalten, jedoch nicht als Bullying zu bezeichnen.

Die Auftretenshäufigkeit von Bullying bei 13- bis 15-jährigen Schülern in Deutschland liegt bei 8-19% (Currie et al., 2012). Nach Schätzungen im Auftrag der WHO ist ein nicht unerheblicher Teil aller Kinder und Jugendlichen (29 – 62%) während ihrer Schulzeit zumindest temporär in Bullying involviert bzw. davon betroffen (Craig & Harel, 2004). Jungen überwiegen auf der Täterseite, vor allem bei physischen und verbalen Formen von Bullying. Auf der Opferseite sind die Geschlechterunterschiede weniger klar, insbesondere, wenn relationale Formen von Bullying einbezogen werden (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003).

Bullying kann für die Opfer schwerwiegende Folgen haben. So steht Viktimisierung in Zusammenhang mit depressiven Symptomen, Gefühlen der Einsamkeit, niedrigem Selbstwertgefühl sowie generalisierter und sozialer Ängstlichkeit (Hawker & Boulton, 2000). Diese negativen Folgen reichen zudem weit über die Schulzeit hinaus. Eine Meta-Analyse von Längsschnittstudien zeigt auf, dass Opfer von Bullying ein erhöhtes Risiko für depressive Symptome im Erwachsenenalter aufweisen (Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011). Die Autoren schlussfolgern, dass wirksame Programme gegen Bullying als eine frühe Form der Gesundheitsförderung im Sinne des Public Health-Konzeptes verstanden werden können und ein gutes Kosten-Nutzen Verhältnis haben.

Bullying ist ein gruppendynamisches Phänomen. So geben in einer Studie von Rivers et al. (Rivers, Poterat, Noret & Ashurst, 2009) ca. 60% der Schüler an, Zeuge von Bullying-Episoden geworden zu sein. Auf der Basis von Beobachtungsdaten auf dem Schulhof und im Klassenzimmer konnte sogar gezeigt werden, dass in 85% bzw. 88% der beobachteten Bullying-Vorfälle Gleichaltrige anwesend waren (Atlas & Pepler, 1998; Hawkins, Pepler & Craig, 1998). Bullying-Episoden scheinen überdies einen hohen Aufforderungscharakter für Gleichaltrige zu haben, der dazu motiviert, sich dem Bullying anzuschließen oder es als passive Zuschauer zu verstärken: So fanden O'Connell und Kollegen (O'Connell, Pepler & Craig, 1999) heraus, dass Gleichaltrige die Täter im Mittel bei 21% der in ihrer Gegenwart stattfindenden Bullying-Vorfälle auf dem Pausenhof aktiv beim Bullying unterstützten und die Täter bei 54% der Bullying-Vorfälle durch passives Zuschauen bzw. durch passive Anwesenheit und unterlassene Hilfeleistung für das Opfer indirekt verstärkten. Gleichaltrige griffen im Mittel nur bei 25% der in ihrer Gegenwart stattfindenden Bullying-Episoden auf dem Pausenhof helfend ein.

Entsprechend konnten Salmivalli und Kollegen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) 87% der Schüler einer Schulklasse eine eindeutige Rolle (participant role) im Bullying-Prozess zuweisen. Sie identifizierten 12% der Schüler als Opfer von Bullying, 8% als Täter, 7% der Schüler wurden als Assistenten des/der Täter/s (z.B. durch Festhalten des Opfers) und 20% in einer den Täter indirekt oder direkt verstärkenden Rolle (Verstärker; z.B. durch Zuschauen oder Lachen) beobachtet. 17% der Schüler nahmen die Rolle als Verteidiger des Opfers ein und 24% wurden als Außenstehende identifiziert, die versuchten, sich aus dem Bullying-Geschehen herauszuhalten und es zu ignorieren. Die Schüler schienen sich der eigenen Rolle beim Bullying-Prozess dabei mehr oder weniger bewusst zu sein.

1.2.3 Empathie

Empathie wird als angeborene Eigenschaft bzw. Fähigkeit betrachtet, den emotionalen Zustand anderer zu erkennen und zu verstehen (kognitive Komponente) sowie die Gefühle anderer nachzuempfinden (affektive Komponente). Vor allem aus dem affektiven Nacherleben entstehen Mitgefühl und Fürsorgeempfinden für andere sowie als aversiv erlebte Distress-Reaktionen, wie Schmerzempfinden oder Angst als Folge des stellvertretenden Schmerzerlebens anderer (Davis, Luce & Kraus, 1994).

Es ist wichtig, konzeptuell zwischen Empathie und Mitgefühl (sympathy) zu differenzieren, auch wenn es einige Schwierigkeiten in der empirischen Unterscheidung der

beiden Begriffe gibt (Eisenberg et al., 1989) und sie deshalb häufig als identische und austauschbare Konzepte verwendet werden (Björkqvist et al., 2000). Empathie ist eine emotionale Reaktion, die kongruent mit der wahrgenommenen Emotion einer anderen Person ist und von dieser ausgelöst wird. Mitgefühl (sympathy) ist eine stellvertretende emotionale Reaktion, die aus Fürsorgeempfinden und Mitleid für eine andere Person besteht. Distress-Reaktionen sind definiert als selbst-fokussierte und aversiv erlebte Reaktionen wie Unbehagen, Schmerzerleben oder Angstempfinden, die als Folge des nachempfundenen Unglücks anderer Personen auftreten (Eisenberg & Fabes, 1990, 1992). Eine in den letzten Jahrzehnten häufig diskutierte Definition von Empathie ist Davis' Konstrukt des *Empathic Concern* (Davis, 1983), welches jedoch per definitionem die Grenzen zwischen Empathie und Mitgefühl (sympathy) verwischt (Beven, 2006). *Empathic Concern* lässt sich definieren als Mitgefühl und Fürsorgeempfinden in Reaktion auf Distress-Signale anderer Personen.

Derzeitige Ansätze definieren Empathie als ein multidimensionales Konstrukt, das auf der wechselseitigen Beeinflussung der kognitiven und affektiven Komponente beruht. Zum Erleben von Empathie sind demnach beide Komponenten notwendig (Davis, 1983; Feshbach, 1975, 1983; Hoffman, 1984). Die kognitive und die affektive Komponente von Empathie sind somit klar zu unterscheidende, jedoch hoch korrelierende Konstrukte (Duan, 2000).

Feshbach (1975, 1983) postuliert ein aus drei Komponenten bestehendes Empathie-Modell: 1) Die kognitive Fähigkeit, affektive Signale anderer Personen unterscheiden und benennen zu können, 2) die kognitive Fähigkeit, die Perspektive einer anderen Person annehmen zu können und 3) die rein affektive Empfindsamkeit gegenüber dem Emotionserleben anderer. Eine der wichtigsten Implikationen dieses Modells ist, dass empathisches Verstehen im Sinne der ersten beiden kognitiven Komponenten zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Erleben von Empathie darstellt, sondern dass dafür alle drei Komponenten notwendig sind. Moraltheorien hingegen stellten Empathie in einem übergeordneten Rahmen kognitiver Prozesse dar (Kohlberg, 1969) oder unterstrichen den Prozess der Perspektivenübernahme (Hogan 1973), während Entwicklungspsychologen wie bspw. Hoffman (1982, 2000) die Bedeutung der affektiven Prozesse in den Mittelpunkt stellen. Hoffman's Entwicklungstheorie zur Empathie hat daneben noch einen anderen hervorzuhebenden Aspekt. Empathie wird hier eher unter dem Blickwinkel der Performanz-Definition als der Kompetenz-Definition betrachtet (vgl. Lovett & Sheffield, 2007). In anderen Worten liegt der Fokus darauf, ob ein Individuum tatsächlich Empathie *empfindet* und nicht, ob es grundsätzlich über die Fähigkeit zur Empathie verfügt.

Empathie ist ein wesentlicher Bestandteil der emotionalen Kompetenz (Saarni, 1990), respektive der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001) und steht in Zusammenhang mit moralischer Sensibilität (Keller, 2005) sowie altruistischem bzw. prosozialem Verhalten (Eisenberg & Miller, 1987; Hoffman, 1982; Roberts & Strayer, 1996).

Jüngere Studien verdeutlichen die Notwendigkeit, zwischen der generellen Neigung eines Individuums, Empathie zu empfinden (dispositional empathy) und der situations- bzw. objekt-spezifischen Empathie-Reaktion eines Individuums zu unterscheiden (Duan, 2000). Ob ein Individuum, das grundsätzlich über die Fähigkeit zum Erleben von Empathie verfügt, auch bereit bzw. motiviert ist, diese Fähigkeit anzuwenden und die Gefühle anderer Menschen zu verstehen und nachzuempfinden – also Empathie zu erleben – wird von intra- und interpersonalen sowie von situationalen Faktoren beeinflusst. Zu solchen Faktoren zählen z.B. die Beurteilung des Verhaltens einer anderen Person als richtig oder falsch (Strayer & Roberts, 1997), der Grad des Interesses an (Ickes, Stinson, Bissonnette & Garcia, 1990) oder der Grad der Identifizierung (aufgrund von antizipierter Ähnlichkeit) mit dem Gegenüber (Feshbach, 1978).

Es wird angenommen, dass die Ausprägung der affektiven Empathie maßgeblich durch das angeborene Temperament einer Person beeinflusst wird. Entsprechend gehen Davis et al. (1994) davon aus, dass diese einen vererbten Anteil hat. Für die kognitive Empathie ließ sich jedoch kein Zusammenhang mit der Temperamentsausprägung finden. Folglich definieren Davis et al. (1994) die kognitive Komponente von Empathie (empathisches Verstehen) vielmehr als habituierten sozialen oder Verhaltensstil im Sinne einer zur Gewohnheit gewordenen Neigung, die eigene Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Kontakt mit anderen Menschen anzuwenden bzw. einzusetzen. Dabei grenzen die Autoren die kognitive Empathie deutlich gegenüber angeborenen kognitiven Fähigkeiten wie der sozialen Intelligenz ab (Davis et al., 1994). Befunde aus einer anderen Studie weisen darauf hin, dass Individuen dazu in der Lage sind, ihr empathisches Verstehen (kognitive Empathie), willentlich zu steigern, wenn dies der sozial erwünschten Verhaltensnorm entspricht (Duan, 2000). Gleichzeitig legen diese Befunde nahe, dass dies nicht für die affektive Komponente der Empathie gilt. Nach Ansicht von Duan (2000) ist dies darin begründet, dass Individuen ihre kognitiven Prozesse besser kontrollieren und steuern können als ihre emotionalen Prozesse. Daraus lässt sich ableiten, dass die kognitive Komponente stärker durch Sozialisationsfaktoren wie soziale Normen beeinflussbar ist als die affektive Komponente der Empathie.

Im Allgemeinen wurde bei Mädchen eine höhere Empathie-Ausprägung gefunden, als bei Jungen (Davis, 1983; Lennon & Eisenberg, 1987; Roberts & Strayer, 1996). Eine mögliche Erklärung dafür lässt sich in der geschlechterstereotypen Sozialisierung finden. Es wird postuliert, dass Mädchen dazu sozialisiert werden, mehr Empathie zu erleben, weil dies der weiblichen Geschlechterrolle entspricht oder sich zumindest als empathischer wahrzunehmen, als Jungen (Eisenberg, 2003). Entsprechend dieser Sichtweise basieren die meisten Studien, die einen Geschlechterunterschied zugunsten von Mädchen gefunden haben, auf Selbsteinschätzungen (Davis, 1983; Lennon & Eisenberg, 1987; Roberts & Strayer, 1996). Hingegen ließen sich keine Geschlechterunterschiede bei Fremdeinschätzungen (Roberts & Strayer, 1996) oder bei physiologischen Messungen (Derntl et al., 2010) finden.

1.2.4 Soziale Intelligenz

Unter sozialer Intelligenz wird zum einen die Fähigkeit verstanden, soziales Verhalten und dem Verhalten vorausgehende intrapersonale Prozesse wie Motive, Wünsche oder Stimmungen bei sich und bei anderen zu analysieren. Zum anderen umfasst das Konstrukt auch die Fertigkeit, eigene soziale Ziele durch angemessene bzw. zielführende Verhaltensweisen durchzusetzen oder zu erreichen. Soziale Intelligenz wird als neutrale Fertigkeit betrachtet, die entweder zu antisozialen oder prosozialen Zwecken eingesetzt werden kann (Björkqvist et al., 2000; Kaukiainen et al., 1999).

Über die letzten Jahrzehnte wurden unterschiedliche Definitionen von sozialer Intelligenz verwendet (Ford & Tisak, 1983; Silvera, Martinussen & Dahl, 2001; Thorndike 1920; Weis, Seidel & Süß, 2006). Einige Autoren bezogen sich dabei vorrangig auf die kognitive Komponente des Konstrukts, den Prozess der Dekodierung sozialer Informationen (Barnes & Sternberg, 1989; Süß, Seidel & Weis, 2008; Weis et al., 2006). So entwickelten Weis, Seidel und Süß (2006) ein integratives Modell sozialer Intelligenz, dem zufolge sich diese aus fünf kognitiven Fähigkeiten zusammensetzt: Sozialem Verständnis, sozialem Gedächtnis, sozialer Wahrnehmung, sozialer Kreativität oder Flexibilität und sozialem Wissen. Dem entgegen steht das von Ford und Tisak (1983) verwendete, verhaltensbezogene Definitionskriterium von sozialer Intelligenz. Aus ihrer Sicht ist die kognitive Komponente der sozialen Intelligenz nur die notwendige Bedingung für die Entwicklung von effizienten Verhaltensstrategien zur Erreichung sozialer Ziele. Nach diesem Ansatz ist soziale Intelligenz also als die Fähigkeit definiert, soziale Ziele in spezifischen sozialen Kontexten zu erreichen oder andere Personen auf die gewünschte Art und Weise zu beeinflussen (Ford & Tisak, 1983). Soziale Intelligenz befähigt demnach aber auch, auf die Anforderungen unterschiedlicher sozialer Situationen mit

größtmöglicher Flexibilität zu reagieren. Andere Autoren aus jüngeren Arbeiten definieren soziale Intelligenz als ein multidimensionales Konstrukt mit kognitiven und verhaltensbezogenen Anteilen (Björkqvist et al., 2000; Silvera et al., 2001). Beispielsweise entwickelten Silvera et al. (2001) eine Skala zur Messung sozialer Intelligenz, die auf den drei Komponenten soziale Informationsverarbeitung, soziale Wahrnehmung und soziale Fertigkeiten beruhen.

Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz (Goleman 1995; Mayer & Salovey, 1995; Salovey & Mayer, 1990) entstand nach dem Konstrukt der sozialen Intelligenz und ist seitdem ein häufig verwendetes Konzept geworden. Es soll daher an dieser Stelle kurz von dem Begriff der sozialen Intelligenz abgegrenzt werden. Nach Salovey und Mayer (1990) umfasst emotionale Intelligenz die Fähigkeit, eigene Emotionen und die anderer Personen zu erkennen, auszudrücken und zu regulieren sowie für mentale Prozesse zu nutzen. Beide Konstrukte zeigen also eine große Überlappung in ihrer Definition (Kang, Day & Meara, 2006). Emotionale Intelligenz kann somit sogar als ein Teilbereich der sozialen Intelligenz aufgefasst werden (Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001; Salovey & Mayer, 1990).

Auch soziale Intelligenz und kognitive Empathie sind überlappende Konstrukte. (Kaukiainen et al., 1999). Perspektivenübernahme bzw. Perspektivenkoordination (theory of mind) ist ein wesentlicher Bestandteil von beidem. Für eine empathische Reaktion braucht es per definitionem die Wechselwirkung zwischen der kognitiven und der affektiven Empathie-Komponente, die in ständigem Austausch zueinander stehen (Davis, 1983; Feshbach, 1975, 1983). Empathisches Verstehen (kognitive Komponente) wird daher immer auch durch die affektive Empathie mitbeeinflusst, bspw. durch die subjektive Erfahrung stellvertretend erlebter Emotionen. Hingegen kann soziale Intelligenz in rein instrumenteller Weise eingesetzt werden, um intendierte soziale Ziele zu erreichen – ohne jedes empathisches Empfinden oder affektives Miterleben für andere Personen.

1.2.5 Empathie als hemmende Bedingung für aggressives Verhalten

Empathie wird als hemmende Bedingung für alle Formen aggressiven Verhaltens und für Bullying betrachtet (Jolliffe & Farrington, 2006). Einige Autoren konnten die aggressionshemmende Wirkung von Empathie auch für relationale Aggression zeigen (Batanova & Loukas, 2011; Espelage, Mebane & Adams, 2004). Empathie wird dabei als moderierender Faktor definiert, der aggressives Verhalten durch zwei postulierte Wirkmechanismen hemmen kann.

Der erste Wirkmechanismus wird für die kognitive Empathie angenommen: Durch die Übernahme der Perspektive einer anderen Person entsteht ein größeres Verständnis für die Bedürfnisse und das Verhalten dieser Person. Dieses Verstehen hemmt aggressive Verhaltensweisen und erhöht das Mitgefühl für diese Person (Davis, 1994; Feshbach, 1975).

Der zweite angenommene Wirkmechanismus entsteht über die affektive Empathie: Der Schmerz des Opfers wird stellvertretend miterlebt – unabhängig davon, ob dies aus der Beobachter- oder der Verursacherrolle geschieht. Um eigene Distress-Reaktionen zu mildern bzw. zu vermeiden oder um das Schmerzempfinden des Opfers zu verringern, wird eigenes aggressives Verhalten gehemmt (Davis, 1994; Feshbach, 1975).

Es gibt viele empirische Belege für die hemmende Wirkung von der affektiven Komponente der Empathie (Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988) oder von beiden gemeinsam erfassten Komponenten (Cohen & Strayer, 1996; Kaukiainen et al., 1999) auf aggressives Verhalten. Wenn die kognitive Komponente der Empathie jedoch separat erfasst wurde, dann zeigten sich bisher heterogene Ergebnisse. Einige Autoren fanden keinen Zusammenhang zwischen kognitiver Empathie und Bullying (Jolliffe & Farrington, 2006), während andere sogar einen positiven Zusammenhang herstellen konnten (Caravita, di Blasio & Salmivalli, 2009; Sutton, Smith & Swettenham, 1999b). Entsprechend wird der affektiven Komponente der Empathie die entscheidende Rolle für die aggressionshemmende Wirkung der Empathie zugeschrieben (Feshbach, 1975).

1.2.6 Die Bedeutung von sozialer Intelligenz bei der Entwicklung relationaler Aggression

Im Rahmen der Entwicklungstheorie aggressiven Verhaltens von Björkqvist und Kollegen (Björkqvist et al., 2000; Kaukiainen et al., 1999) wird postuliert, dass Empathie den positiven Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und indirekter Aggression abschwächt. Dabei wird angenommen, dass Kinder und Jugendliche mit hoher sozialer Intelligenz und niedriger Empathie ihre überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten für antisoziale Zwecke wie relational aggressives Verhalten einsetzen, während Kinder und Jugendliche mit hoher Empathie ihre kognitiven Fähigkeiten für prosoziale Verhaltensweisen verwenden. Entsprechend fanden die Autoren einen positiven Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und indirekter Aggression, jedoch keinen signifikanten Zusammenhang mit physischer oder verbaler Aggression. Hingegen korrelierten alle drei Aggressionsformen negativ mit Empathie (Kaukiainen et al., 1999). In einer zweiten Studien konnten die Autoren zeigen, dass sich die Korrelationen zwischen sozialer Intelligenz und allen drei Formen aggressiven Verhaltens vergrößerten, wenn Empathie herauspartialisiert wurde, während sich

die Korrelationen zwischen allen drei Aggressionsformen und Empathie ins Negative drehen, sobald soziale Intelligenz herauspartialisiert wurde (Björkqvist et al., 2000). Die Autoren konstatierten, dass Empathie den positiven Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und indirekter Aggression abschwächt und somit eine moderierende Rolle einnimmt.

Seit mehr als einem Jahrzehnt weisen Forscher darauf hin, dass aggressive Kinder und Jugendliche nicht als homogene Gruppe behandelt werden können, sondern dass es mindestens zwei Gruppen aggressiver Kinder und Jugendlicher gibt. Neben der Gruppe der stereotypen Täter, die sich durch physisch aggressives Verhalten, geringe soziale Fertigkeiten und Zurückweisung durch Gleichaltrige auszeichnen, existiert eine zweite Gruppe, die sich durch gute bis überdurchschnittliche soziale und kognitive Fertigkeiten auszeichnet, relational aggressives Verhalten einsetzt und dominante Positionen in der Peergruppe einnimmt (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Sutton, Smith & Swettenham, 1999a).

Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die sich relational aggressiver Verhaltensweisen bedienen, altersangemessene oder überdurchschnittliche Perspektivenübernahme aufwiesen (Gini, 2006; Sutton et al., 1999b). Jüngere Forschungsarbeiten legen nahe, dass relationale Aggression ab dem frühen Jugendalter ein wirkungsvolles Mittel darstellt, um Popularität oder sozialen Status unter Gleichaltrigen zu gewinnen (Andreou, 2006; Cillessen & Mayeux, 2004; Prinstein & Cillessen, 2003; Puckett et al., 2008; Sijtsema et al., 2010). Trotz ihres sozialen Einflusses werden relational aggressive Kinder und Jugendliche von einem Teil ihrer Mitschüler jedoch als unbeliebt beschrieben (Cillessen & Mayeux, 2004; de Bruyn & Cillessen, 2006). Dies bestätigt die Sichtweise von relational aggressiven Kindern und Jugendlichen als überdurchschnittlich gute Analytiker des Sozialverhaltens und diesem zugrundeliegenden Motiven bzw. Wünschen. Obwohl sie in der Lage sind, die Emotionen anderer sehr gut zu analysieren, scheint es ihnen jedoch an der Fähigkeit, die Gefühle anderer nachzuempfinden – also an Empathie – zu mangeln (Kaukiainen et al., 1999; Sutton et al., 1999a, 1999b). In diesem Sinne konnten Renouf und Kollegen zeigen, dass relational aggressive Kinder über gute bis überdurchschnittliche Perspektivenübernahme bei einem gleichzeitig geringeren prosozialen Verhaltensrepertoire verfügen (Renouf et al., 2010).

Studien aus der Moralforschung konnten überdies zeigen, dass relational aggressive Kinder sich durch ein fortgeschrittenes Verständnis für moralische Regeln und moralische Gefühle (Erkennen von moralischen Emotionen in anderen bei Regelverletzungen wie bspw. Schuld) auszeichnen, welches sie nach Angaben der Autoren zu ihren Zwecken instrumentalisieren (Gasser & Malti, 2011). Andere Studien, die jedoch nicht zwischen

verschiedenen Aggressionsformen unterscheiden, bestätigen, dass es eine Gruppe regelmäßig aggressiver Kinder und Jugendlicher gibt (Bullies), die sich durch gute bis überdurchschnittliche Perspektivenübernahme bei gleichzeitig mangelnder moralischer Motivation (die Motivation entsprechend eigener moralischer Überzeugung zu handeln (Gasser & Keller, 2009) und hohem Moral Disengagement (Gebrauch von Rechtfertigungsstrategien bei moralischer Regelverletzungen) auszeichnen (Gini, 2006).

1.2.7 Weitere Einflussfaktoren im Schulkontext

Es ist gut belegt, dass sowohl persönliche Einstellungen als auch soziale Normen Einfluss auf das aggressive Verhalten von Schülern nehmen. So konnten Espelage et al. (2004) zeigen, dass die Einstellung von Schülern gegenüber Bullying einen mediiierenden Einfluss auf die negative Beziehung zwischen Empathie (über eine Kombination aus kognitiver und affektiver Komponente erhoben) und Bullying ausübte. Eine positive Einstellung gegenüber Bullying stand in Beziehung zu geringerer Empathie und höherem Bullying-Verhalten.

Die Intention von Jugendlichen, indirekt oder direkt aggressives Verhalten zu zeigen, wird zudem durch Gruppen- und Schulnormen beeinflusst (Nesdale, 2008; Nipedal, Nesdale & Killen, 2010). Eine weitere Studie konnte aufzeigen, dass die soziale Struktur der Schulklasse und das Verhalten der Lehrpersonen einen stärkeren Einfluss auf das Bullying-Verhalten der Schüler (direktes und indirektes Bullying) ausübte als familiäre Variablen (Roland & Galloway, 2002). Salmivalli und Voeten (Salmivalli & Voeten, 2004) demonstrierten, dass Schüler in ihrem Verhalten in Bullying-Situationen (z.B. dem Opfer helfen vs. den Täter verstärken) nicht nur durch die persönliche Einstellung gegenüber Bullying, sondern auch durch Klassennormen (Akzeptanz von Bullying in der Klasse) beeinflusst wurden. Eine ablehnende persönliche Haltung gegenüber Bullying sowie eine Klassennorm, die Bullying-Verhalten nicht unterstütze, waren assoziiert mit helfendem oder neutralem Verhalten gegenüber dem Opfer. Allerdings war der Effekt von Einstellungen und Normen auf das aggressive Verhalten zwar signifikant aber nicht sehr hoch (Salmivalli & Voeten, 2004); vgl. auch Boulton, Bucci & Hawker, 1999).

1.3 Entwicklungspsychologischer Rahmen für die Prävention und Intervention aggressiven Verhaltens

1.3.1 Bronfenbrenner`s Ökologisches Modell als Rahmen

Bullying und relationale Aggression entstehen und werden aufrecht erhalten durch ein komplexes Zusammenspiel zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, welches im Rahmen des Ökologischen Modells von Bronfenbrenner konzeptualisiert werden kann (Bronfenbrenner, 1977, 1989). Das Ökologische Modell bezieht die gesamte materielle und soziale Umwelt des Menschen mit ein, wobei der Schwerpunkt jedoch auf den psychischen Prozessen liegt. Dem Modell liegt somit die Annahme zugrunde, dass die wahrgenommene bzw. die erlebte, nicht die „objektive“ Umwelt für das Verhalten eines Menschen bestimmend ist. Bronfenbrenner unterteilt die Umwelt eines Menschen (Ökosystem) in ursprünglich drei bzw. vier komplexe und ineinander geschachtelte Ebenen: Mikro, Meso-, Exo- und Makrosystem (Bronfenbrenner, 1977). Später kommt mit dem Chronosystem eine weitere Ebene hinzu (Bronfenbrenner, 1989).

Das *Mikrosystem* umschließt das Muster von Tätigkeiten, sozialen Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das von einem Individuum in seinem unmittelbaren Lebensbereich wahrgenommen bzw. erlebt wird. Dabei wird der heranwachsende Mensch durch seine Interaktion und Verhaltensweisen als aktiver Mitgestalter seiner Entwicklungsbedingungen definiert. Lebensbereiche des Mikrosystems sind solche mit direkten Bezugspersonen zum Individuum wie z.B. die Familie oder die Schule. Das *Mesosystem* umfasst die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Mikrosystemen einer Person, z.B. die Beziehungen zwischen Familie, Schule und Spielkameraden der Nachbarschaft. Das *Exosystem* umfasst Lebensbereiche, an denen das Individuum nicht direkt bzw. aktiv beteiligt ist, die aber dennoch Einfluss auf die eigenen Lebensbereiche ausüben bzw. umgekehrt durch Ereignisse im Lebensbereich des Individuums beeinflusst werden können. Beispiele für Exosysteme sind die Arbeitsstelle der Eltern oder die Schulklasse älterer Geschwister. Das *Makrosystem* umfasst die formale und inhaltliche Ähnlichkeit aller Lebensbereiche in einer Gesellschaft. Damit bezieht sich das Makrosystem auf kulturelle oder subkulturelle Strukturen und Ähnlichkeiten, einschließlich kultureller Weltanschauungen, Normen und Traditionen, bis hin zu Ideologien. Ein Beispiel hierfür ist die Unterschiedlichkeit der Beziehungen zwischen Schulsystem und Familie in verschiedenen Ländern. Das *Chronosystem* beinhaltet schließlich einen zeitlichen Aspekt und bezieht sich auf die Entwicklungsübergänge eines Menschen, die fast immer mit einer Rollenveränderung

und veränderten Verhaltenserwartungen verbunden sind wie z.B. Schuleintritt oder Schulwechsel. Im Rahmen des Ökologischen Modells sind Peerbeziehungen auf der Ebene des Mesosystems einzuordnen, da sie über verschiedene Mikrosysteme hinweg stattfinden: Im häuslichen Umfeld bspw. zwischen Geschwistern, der Schule und den Spielkameraden aus der Nachbarschaft. Schule ist demnach sowohl ein Teil des Mikrosystems als auch Teil des Mesosystems.

Wie eingangs erwähnt, kann die Entstehung und Aufrechterhaltung von allen Formen aggressiven Verhaltens sowohl theoretisch als auch empirisch im Rahmen des ökologischen Modells von Bronfenbrenner verstanden werden wie z.B. für antisoziales Verhalten (Dishion, French & Patterson, 1995), Bullying (Swearer et al., 2006) oder relationale Aggression (Merrell et al., 2006). Danach ist (relational) aggressives Verhalten und Bullying reziprok beeinflusst von und entsteht durch

- das *Individuum* selbst (z.B. Aggression als Ergebnis defizitärer sozialer Fertigkeiten [Patterson, Capaldi & Bank, 1991] oder als Ergebnis von Defiziten in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung [Crick & Dodge, 1994])
- *die Familie* (z.B. machtbetonte Erziehungsmethoden mit wenig Wärme und Anteilnahme stehen im Zusammenhang mit Bullying [Olweus, 1993]; geringe elterliche Verantwortungsübernahme und zwangsausübender mütterlicher Erziehungsstil ist assoziiert mit relationaler Aggression [Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998])
- *die Peergruppe und Schulklasse* (z.B. Instrumentalisierung aggressiven Verhaltens zur Erreichung dominanter Positionen in der Peergruppe [Cillessen & Mayeux, 2004; Pellegrini & Long, 2002]; Gruppennormen [Salmivalli & Voeten, 2004]; Übernahme von sozialen Rollen beim Bullying-Prozess [Salmivalli et al., 1996])
- *die Schule* (z.B. Schulnormen [Nipedal et al., 2010]; Schulklima [Goldstein, Young & Boyd, 2008; Wilson, 2004]; Lehrerverhalten [Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005])
- *das Stadtviertel* (Community; z.B. größere Häufigkeit von physisch-verbalem Bullying in sozialen Brennpunktvierteln mit hohem Gewaltanteil [Chaux, Molano & Podlesky, 2009])
- *die Gesellschaft* (z.B. kulturelle Unterschiede in aggressivem Verhalten bspw. zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen, [vgl. Forbes, Zhang, Doroszewicz & Haas, 2009])

Gewaltprävention und –intervention im Schulkontext ist ebenfalls vor dem Hintergrund des Ökologischen Modells zu betrachten (Boxer, Musher-Eizenman, Dubow, Danner & Heretick, 2006; Espelage & Swearer, 2004; Merrell et al., 2006). Wirksame Programme gegen Bullying und relationale Aggression sollten daher die verschiedenen Ebenen im Mikro- bzw. Mesosystem Schule – Individuum, Peergruppe, Schulklasse und Schule – fokussieren und wenn möglich die Eltern einbeziehen bzw. Merkmale des Stadtviertels (Community) sowie (sub)kulturelle Merkmale berücksichtigen.

1.3.2 Maßnahmen auf individueller Ebene

Bei Ansätzen zur Prävention und Intervention von aggressivem Verhalten müssen Alter und Entwicklungsstand der Zielgruppe berücksichtigt werden. So nimmt relational aggressives Verhalten innerhalb der Peergruppe ab der späten Kindheit bis zur Adoleszenz hin (ca. 12-15 Jahre) sprunghaft zu, wohingegen physische Aggression im Rückgang begriffen ist (Björkqvist, Österman et al., 1992; Björkqvist et al., 2000; Côté et al., 2007; Miller et al., 2009). Programme, die sich gegen relationale Aggression richten, sind daher in der frühen Adoleszenz besonders notwendig – denn ohne Intervention bleibt relational aggressives Verhalten stabil (Crick & Grotpeter, 1995).

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass aggressive Kinder und Jugendliche eine heterogene Gruppe darstellen. Nangle und Kollegen (Nangle, Erdley, Carpenter & Newman, 2002) bemängeln, dass sich viele Programme gegen aggressives Verhalten über Jahrzehnte hinweg am Modell des defizitär aggressiven Kindes bzw. Jugendlichen mit mangelnden sozialen Kompetenzen orientierten und primär auf die Förderung sozial-kognitiven Informationsverarbeitung konzentrierten. Diese Ansätze vernachlässigen die Gruppe der relational aggressiven Kinder und Jugendlichen mit altersangemessenen oder überdurchschnittlichen Perspektivenübernahmefähigkeiten und sozialer Intelligenz, aber fehlender Empathie und moralischer Motivation (Gasser & Keller, 2009; Sutton et al., 1999a, 1999b). Präventions- und Interventionsprogrammen kommt die schwierige Aufgabe zu, beiden Gruppen aggressiver Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden: Sie sollten sowohl sozial-kognitive Fertigkeiten als auch Empathie und prosoziales Verhalten fördern sowie soziale Ziele und Werte der Jugendlichen berücksichtigen (Sutton et al., 1999b; Walker, 2005).

1.3.3 Maßnahmen auf Gruppen- und Klassenebene

Hawkins et al. (1998) beobachteten Bullying-Episoden in einem naturalistischen Setting auf dem Pausenhof. Sie konnten dokumentieren, dass in 88% aller Bullying-Vorfälle Gleichaltrige anwesend waren, die jedoch in nur 19% der Vorfälle eingriffen. Dabei beobachteten sie jedoch auch, dass mehr als die Hälfte dieser Peer-Interventionen die Bullying-Situation erfolgreich und umgehend beendete (innerhalb von 10 sec). Die Autoren schlossen daraus, dass die Peergruppe eine Schlüsselrolle bei der Prävention von Bullying einnehmen kann, wenn den Mitschülern vermittelt wird, wie sie sich in solchen Situation angemessen verhalten können. Dies bedeutet, dass sie sich einerseits selbst keiner Gefahr aussetzen und andererseits wirkungsvolle Verhaltensstrategien wie kreatives Problemlösen, Hilfesuchen bei Erwachsenen oder dem Opfer Beistehen einsetzen (Hawkins et al., 1998).

Kinder greifen in Bullying-Situationen aus verschiedenen Gründen nicht ein, teilweise weil sie nicht wissen wie, teilweise weil sie Angst vor Vergeltungsmaßnahmen haben oder befürchten, dem Opfer durch ihr Eingreifen noch größere Probleme zu bereiten (Hazler, 1996). Darüber hinaus geben zwar viele Kinder (41%) an, dass sie versuchen zu helfen, d.h. viele Kinder haben eine negative Einstellung zu Bullying. Beobachtungsdaten der gleichen Kinder zeigten jedoch, dass sie tatsächlich nur in 25% aller Bullying-Episoden, denen sie beiwohnten, eingriffen (O'Connell et al., 1999). Andere Studien bestätigen, dass viele Kinder und Jugendliche eine negative Einstellung gegenüber Bullying haben (Boulton et al., 1999; Menesini et al., 1997), trotzdem wird weniger häufig eingegriffen. Offensichtlich müssen neben der Einstellung zu Bullying weitere Faktoren berücksichtigt werden wie z.B. Gruppennormen oder Gruppendruck, die Einfluss auf das Verhalten der Schüler nehmen (Salmivalli, 1999).

Interventionen sollten daher einerseits Empathie für die Opfer stärken sowie ein Bewusstsein für die Gruppendynamik beim Bullying schaffen und andererseits Kindern und Jugendlichen beibringen, wie sie der Gruppendynamik bzw. dem Gruppendruck widerstehen können. Wirksame Interventionen gegen physisches, verbales und relationales Bullying müssen daher die gesamte Peergruppe einbeziehen, sodass die Peergruppe Einfluss auf das Bullying-Verhalten einzelner nehmen kann und nicht umgekehrt (Cowie & Sharp, 1994; O'Connell et al., 1999; Salmivalli, 1999; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005; Sutton & Smith, 1999).

Das Modell der am Bullying beteiligten sozialen Rollen (participant role approach; (Salmivalli et al., 1996) bietet einen hilfreichen Rahmen für Interventionen im Schulkontext. Diese können sich die Gruppenstruktur beim Bullying-Prozess zunutze machen: Ca. 60% der

Schüler einer Klasse sind zwar am Bullying-Prozess beteiligt, gehören jedoch nicht der Täter-Opfer Dyade an (Salmivalli et al., 1996) und können somit als primäre Zielgruppe anvisiert werden. Nach Salmivalli und Kollegen sollte eine Intervention, die primär Außenstehende, Assistenten und Verstärker zur Einstellungs- und Verhaltensänderung bewegen soll, folgende Elemente enthalten: a) Sensibilisierung für die Gruppenstruktur beim Bullying, b) Selbstreflektion der eigenen Rolle, c) Vermittlung von Verhaltensstrategien gegen Bullying (vgl. Salmivalli, 1999).

Die Verankerung der Intervention in der gesamten Peergruppe ist im Fall der relationalen Aggression besonders wichtig, da hochgradig relational aggressive Kinder und Jugendliche geschickte und geradezu unsichtbare Manipulatoren ihres sozialen Umfeldes sind. Sie sind in der Lage, ganze Gruppen gegen einzelne Personen aufzubringen, ohne dabei selbst als Aggressor in Erscheinung zu treten (Garandau & Cillessen, 2006). So konstatieren Garandau und Cillessen (2006), dass wirksame Intervention gegen verdeckt aggressive Verhaltensmuster nur im Peergruppenkontext und vor dem Hintergrund des Interventions-Ansatzes von Salmivalli (1999) begegnet werden kann. Zumal im Sinne der Dominanztheorie von relational aggressiven Kindern und Jugendlichen keine Motivation zur Verhaltensänderung zu erwarten ist, solange relationale Aggression als probates Mittel zum Erreichen ihrer sozialen Ziele funktioniert (Cillessen & Mayeux, 2004; Cillessen & Rose, 2005; Prinstein & Cillessen, 2003).

Shechtman und Ifargan (2009) konnten überdies aufzeigen, dass universelle bzw. primärpräventive Präventionsprogramme, die sich an alle Kinder einer Schulklasse richten, genauso wirkungsvoll in der Verminderung aggressiven Verhaltens sein können, wie sekundärpräventive Interventionen, die sich spezifisch nur an diejenigen Kinder einer Schulklasse richten, die im Vorfeld anhand eines Screening Instrumentes als aggressiv eingestuft wurden. Primärpräventive Programme bieten darüber hinaus den Vorteil, dass keine Stigmatisierung der aggressiven Schüler stattfindet und unterrichtsbegleitende Programme im Schulkontext besser umsetzbar und kostengünstiger sind, da anstelle von speziell ausgebildeten Experten und Therapeuten Lehrpersonen als Multiplikatoren eingesetzt werden können (Shechtman & Ifargan, 2009). Darüber hinaus können alle Kinder von der Förderung sozialer Kompetenzen profitieren, auch wenn sie keiner Risikogruppe angehören.

1.3.4 Maßnahmen auf Schulebene

Maßnahmen auf Schulebene wie die Einführung schulweiter Regeln gegen Bullying, zielen auf eine indirekte Verhaltensänderung über soziale Kognitionen ab (Bear, Webster-

Stratton, Furlong & Rhee, 2000). Ziel dieser Maßnahmen ist es, die Einstellung gegenüber Bullying auf Schulebene zu verändern und ein Klima der Toleranz und Akzeptanz zu erzeugen. Als Beispiele für erfolgreiche Maßnahmen, die bereits breite Anwendung in vielen Programmen finden, sollen folgende genannt werden: Klare Verhaltensregeln im Umgang mit Bullying für Lehrkräfte und Schüler (school policies), Supervisionsangebote für Lehrkräfte, Schüler und Eltern, höhere Aufsichtsdichte während der Pausenzeit, Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas und enge Zusammenarbeit zwischen Eltern sowie Einrichtungen im Stadtviertel (vgl. Cotton, 1990, December; Olweus, 1993).

1.4 Theoretische Grundlagen und Ziele des fairplayer.manuals

1.4.1 Ziele und Programminhalte

Das Präventionsprogramm fairplayer.manual (Scheithauer & Bull, 2008) ist eine stark strukturierte, manualisierte Maßnahme, die unterrichtsbegleitend zur Prävention von Bullying und relationaler Aggression eingesetzt werden kann. Das Programm fördert Werte, Einstellungen und spezifische soziale Kompetenzen wie z.B. Empathie und moralische Sensibilität, die prosoziales Verhalten und Eingreifverhalten stärken. Das fairplayer.manual richtet sich in erster Linie an 7. bis 9. Klassen (ab 12 Jahre) und umfasst Inhalte für 15 bis 17 Unterrichtsdoppelstunden. Hauptmediatoren sind Lehrpersonen, die das Programm nach einer vorausgehenden Schulung in der Schulklasse umsetzen können. Über Elternabende werden die Eltern begleitend mit einbezogen. Einen Überblick über die Programminhalte gibt Tabelle 1.

Das Programm richtet sich an alle Schüler einer Schulklasse (primärpräventiver Ansatz). Primäre Zielgruppe sind Schüler, die nicht unmittelbar als Täter oder Opfer am Bullying-Prozess beteiligt sind, sondern diejenigen, die Rollen als Außenstehende, Assistenten, Verstärker oder potentielle Helfer einnehmen. Den Ansatz von Salmivalli (1990) erweiternd, fokussiert das fairplayer.manual auch auf die Schüler, die häufig in der Rolle der Helfer agieren, da sie zwar grundsätzlich bereit sind einzugreifen, dies jedoch nicht in allen Situationen tun. Aus diesem Grund wird im Programm auch der Begriff potentielle Helfer verwendet. Entsprechend des auf dem Participant Role Approach (Salmivalli, 1999) basierenden Interventionsgedankens soll durch Zuwachs an sozialer Kompetenz sowie durch Einstellungs- und Verhaltensänderungen dieser Schülergruppen eine Veränderung der gesamten Gruppendynamik in Gang gesetzt werden, welche relationale Aggression und

Bullying bereits im Ansatz verhindert, das Täterverhalten sanktioniert und die Opfer unterstützt. So soll Bullying langfristig gänzlich vermieden oder zumindest reduziert werden.

Das fairplayer.manual ist dem Ansatz der entwicklungsorientierten Prävention zuzuordnen (Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003). Entsprechend werden durch das Programm nicht nur spezifische Präventionsziele anvisiert, sondern alle Teilnehmer in altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und somit auch in ihrer „normalen“ Entwicklung gefördert und unterstützt. So fokussiert das Programm bspw. auf den Umgang mit relationaler Aggression und die Entwicklung moralischer Sensibilität, welche mit Beginn zur Adoleszenz zu besonders entwicklungsrelevanten Aufgaben werden. Wie beschrieben, nimmt relationale Aggression als Mittel zur Erreichung sozialer Ziele in dieser Entwicklungsperiode sprunghaft zu. Auch der Prozess, Konsistenz zwischen moralischen Werten und dem eigenen Verhalten herzustellen bzw. moralische Werte, Verhalten und moralische Motivation zu einem moralischen Selbst zu integrieren, beginnt in der Adoleszenz (Keller & Edelstein, 1993).

Aufbauend auf dem Ansatz der entwicklungsorientierten Prävention können die Ziele des fairplayer.manuals daher wie folgt beschrieben werden:

- Individuelle Ebene: Förderung von spezifischen sozialen Kompetenzen wie z.B. Empathie und moralischer Sensibilität, die hemmend auf aggressives Verhalten wirken; Vermittlung von prosozialen Handlungsstrategien gegen Bullying (vgl. Eisenberg & Miller, 1987; Feshbach, 1975; Keller, 2001; Keller & Becker, 2008; Roberts & Strayer, 1996).
- Gruppen- und Klassenebene: Sensibilisierung für bestehende soziale Rollen, Veränderung von diesen und damit einhergehenden Gruppenprozessen, die beim Bullying eine Rolle spielen (vgl. Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996).
- Schulebene: Förderung eines sozialen Schulklimas, in dem Lehrpersonen und Schüler zum Eingreifen bei Bullying-Vorfällen oder sozialer Ausgrenzung ermutigt werden, z.B. durch schulweite Regeln gegen Bullying (vgl. Olweus, 1993) oder durch Förderung von Partizipationsmöglichkeiten der Schüler wie beim sogenannten Klassenrat zur Verbesserung des Klassenklimas (vgl. Giese, Schmermund & Haufe, 2004; Kiper, 2003).

Der Fokus des fairplayer.manuals liegt somit nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern gleichermaßen auf der Gruppen- bzw. Klassenebene. Langfristiges Ziel des Programms ist die Integration der Inhalte und Methoden in den regulären Unterricht über den Durchführungszeitraum hinaus. Die Programmkonzeption basiert auf dem Menschenbild des

Konstruktivismus, wonach der heranwachsende Mensch als aktiv mit seiner Umwelt in Interaktion stehend, eigenverantwortlich und lernfähig verstanden wird. Durch Lernprozesse wie das Kennenlernen von anderen Perspektiven oder Verhaltensstrategien sollen Verhaltensänderungen angestoßen werden (vgl. Malti, Häcker & Nakamura, 2009). So wird im Programm mit kognitiv-behavioralen Methoden im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura, 1986) wie z.B. Wissensvermittlung, Gruppendiskussionen, Modelllernen, sozialer Verstärkung und Verhaltensrückmeldung, strukturiertem Rollenspiel und Übungen zum Transfer in den Alltag sowie mit der moralischen Dilemma-Methode (Keller, 2001; Lind, 2003) gearbeitet.

Aus den übergreifenden Präventionszielen lassen sich die Feinziele des fairplayer.manuals wie folgt ableiten:

- Sensibilisierung für die gruppodynamischen Prozesse beim physischen, verbalen und relationalen Bullying
- Selbstreflexion des eigenen Verhaltens und der eigenen Rolle im Bullying-Prozess und Wegbereitung für neue soziale Rollen
- Förderung von Verantwortungsübernahme und Veränderung der Einstellungen zu Bullying und relationaler Aggression
- Förderung von Empathie und moralischer Sensibilität/moralischem Urteilen
- Förderung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung in Gruppeninteraktionen
- Entwicklung von Handlungsalternativen und Einüben von neuen Verhaltensweisen sowie Selbstsicherheitstraining
- Umstrukturierung der sozialen Netzwerke in der Schulklasse
- Einführung von Klassenregeln und Konsequenzen zum respektvollen Umgang miteinander und zum Umgang mit Bullying und relationaler Aggression
- Förderung eines positiven Klassenklimas und Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten

Table 1: Die einzelnen Schritte des fairplayer.manuals im Überblick (geringfügig modifiziert aus Scheithauer & Bull, 2008)

Schritte	Ziele	Zeit
Schritt 1: Einführung ins Thema: Was ist fairplayer?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einleitung in die Arbeitsschritte ▪ Erste Auseinandersetzung mit dem Programm ▪ Sensibilisierung in der Wahrnehmung von Medien 	45 Min.
Schritt 2: Einführung in die Arbeitsmethoden: Wie gehen wir miteinander um?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung in die Arbeitsmethoden des fairplayer.manuals ▪ Aufstellen verbindlicher Klassen- bzw. Gruppenregeln für alle ▪ Unterzeichnen eines Kontrakts 	45 Min.
Schritt 3: Was ist Gewalt?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung in die Themen Gewalt und Aggression ▪ Diskussion unterschiedlicher Formen von Gewalt ▪ Gemeinsames Arbeiten und Diskutieren unterschiedlicher Meinungen ▪ Sensibilisierung der Wahrnehmung von (unterschiedlichen Formen der) Gewalt ▪ Förderung der Interaktionen zwischen den Jugendlichen 	90 Min.
Schritt 4: Zivilcourage ... was ist das?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thematische Einführung in Zivilcourage ▪ Erste Auseinandersetzung mit dem Thema ▪ Gemeinsames Arbeiten und Diskutieren unterschiedlicher Meinungen ▪ Förderung der Interaktionen zwischen den Jugendlichen 	90 Min.
Schritt 5: „Wie es mir geht.“ Gefühle und Körpersprache	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der Wahrnehmung von Körpersignalen und Gefühlen anderer Personen ▪ Entwicklung von Empathie und Reflexion eigener Gefühle 	90 Min.
Schritt 6: „Ich hab nix gesehen ...!“ Soziale Rollen beim Bullying	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkennen und Reflexion von Teilnehmerrollen beim Bullying ▪ Entwicklung von Empathie und Reflexion eigener Gefühle ▪ Erleben der eigenen Person in Gruppensituation und verschiedenen Rollen ▪ Sensibilisierung der Wahrnehmung von Gruppenprozessen beim Bullying ▪ Kennenlernen von Handlungsmöglichkeiten ▪ Förderung der Interaktionen zwischen den Jugendlichen ▪ Kennenlernen von Feedbackregeln 	2 x 90 Min.
Film drehen		90 Min.
Schritt 7: Unsere Klasse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der Arbeitsfähigkeit und –motivation ▪ Verbesserung von Kommunikationsfertigkeiten und Interaktionsmustern ▪ Förderung von Kooperationsverhalten ▪ Positive Identifikation mit der Klasse bzw. Gruppe 	90 Min.

Schritte	Ziele	Zeit
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstreflexion bzgl. der Situation in der Klasse bzw. Gruppe 	
Schritt 8: „Was kann ich tun?“ Situation erkennen und eingreifen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der Perspektivenübernahme ▪ Verbesserung der Wahrnehmung von Körpersignalen und Gefühlen anderer Personen ▪ Entwicklung von Empathie und Reflexion eigener Gefühle ▪ Transfer auf eigene Lebenssituation ▪ Kennenlernen und Erleben von Handlungsmöglichkeiten 	2 x 45 Min.
Schritt 9: „Ich denke, das ist richtig!“ Moralische Dilemmata	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der Perspektivenübernahme ▪ Entwicklung von Empathie und Reflexion eigener Gefühle ▪ Kennenlernen verschiedener Perspektiven und Argumente, andere Meinungen respektieren lernen ▪ Förderung moralische Sensibilität und moralischen Urteilens ▪ Transfer auf eigene Situation ▪ Kennenlernen und Erleben von Handlungsmöglichkeiten ▪ Förderung des Verständnisses für Handlungsabfolgen ▪ Kennenlernen und Diskussion sozialer Regeln und Normen 	2 x 135 Min. + 2 x 90 Min.
Film drehen		90 Min.
Schritt 10: „Typisch Kerl! ... Weiber!“ Geschlechterunterschiede	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der Perspektivenübernahme ▪ Entwicklung von Empathie ▪ Kennenlernen verschiedener Perspektiven und Argumente, andere Meinungen respektieren lernen ▪ Förderung der Fertigkeit, anderen Wertschätzung entgegenbringen zu können ▪ Transfer auf eigene Situation 	90 Min.
Schritt 11: Abschlussrunde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rückmeldung der Jugendlichen zur Durchführung und zum fairplayer.manual ▪ Geben und Nehmen von Feedback ▪ Integration einzelner Bausteine in den Gruppen- bzw. Klassenalltag ▪ Abschluss der Durchführung des fairplayer.manuals 	90 Min.
Kernzeit: 15 Doppelstunden Ideale Durchführungszeit: 17 Doppelstunden Die Durchführung des fairplayer.manuals nimmt in seiner Kernzeit 15 Schuldoppelstunden à 90 Minuten in Anspruch. Wir empfehlen, auf das Drehen eines Kurzfilms nicht zu verzichten. Dann benötigen Sie idealerweise 17 Schuldoppelstunden à 90 Minuten. Wir empfehlen, mit einigem Abstand zur Durchführung des fairplayer.manuals, 1-2 Auffrischungsstunden mit fairplayer.teamern durchzuführen.		= 15 Doppelstunden = 17 Doppelstunden

1.4.2 Präventionsmodell und theoretische Grundlagen

Das dem fairplayer.manual (Scheithauer & Bull, 2008) zugrundeliegende Präventionsmodell wird in der vorliegenden Arbeit leicht modifiziert in Abbildung 1 dargestellt. Das Präventionsmodell versucht, die komplexen Einflussfaktoren auf das individuelle Verhalten in Bullying-Situationen in möglichst reduzierter und vereinfachter Form wiederzugeben.

Im Programm soll einerseits prosoziales Verhalten und Eingreifverhalten¹ der Schüler gefördert werden, um relational aggressivem Verhalten und Bullying entgegen zu wirken. Andererseits soll aggressives Verhalten (Bullying/relationale Aggression) direkt gehemmt werden. Schüler, die sogenannte Pro-Bully-Rollen als Assistenten oder Verstärker des oder der Täter einnehmen, zeigen ebenfalls aggressives Verhalten – wenn auch nicht in der Rolle als „Anführer“ (sogenannter Ringleader Bully) –, welches vermindert werden soll.

Basierend auf den im Folgenden zusammengefassten theoretischen Annahmen sollen daher im Programm auf individueller Ebene gezielt Empathie, Perspektivenübernahme und moralische Sensibilität gefördert werden. Die Förderung von *Empathie* ist ein Programmziel, da Empathie aus entwicklungspsychologischer Perspektive als zentrale Bedingung für die Entstehung von moralischer Sensibilität (Keller, 2005) und von prosozialem Verhalten (Eisenberg & Miller, 1987; Hoffman, 1982; Roberts & Strayer, 1996) betrachtet wird. Gleichzeitig wirkt Empathie durch das Entstehen von Mitgefühl allen Formen aggressiven Verhaltens hemmend entgegen (Batanova & Loukas, 2011; Cohen & Strayer, 1996; Espelage et al., 2004; Jolliffe & Farrington, 2006; Kaukiainen et al., 1999; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988).

Die Förderung von *moralischer Sensibilität* und von *Perspektivenübernahme* als Programmziele lassen sich aus folgenden theoretischen Konzepten ableiten: „Eine Person kann als moralisch sensibel betrachtet werden, wenn sie Situationen nicht nur im Lichte eigener Interessen wahrnimmt, sondern in Handlungsentscheidungen und Handlungsstrategien die Perspektive aller Betroffenen und die möglichen Folgen der Handelnden für alle berücksichtigt“ (Keller, 2001, S. 124). Moralische Sensibilität erfordert also nicht nur Sensibilität für und Anteilnahme an anderen Personen und Beziehungen, sondern auch ein moralisches Selbst, welches versucht, Konsistenz zwischen moralischer Überzeugung und Handlung herzustellen, d.h. die eigenen (moralischen) Werte als verbindlich zu betrachten und die eigenen Handlungen danach auszurichten. Eine moralisch sensible Person ist außerdem bereit, die Folgen eigenen oder fremden Handelns für andere

¹ Im Programm wird anstelle von „Eingreifverhalten“ der Begriff zivilcouragiertes Verhalten verwendet.

Personen mitzuempfinden, also Empathie zu erleben (Keller, 1996). Neben dem Aspekt der Empathie kommt beim Konstrukt der moralischen Sensibilität jedoch auch der Perspektivenübernahme eine tragende Rolle zu. Die Fähigkeit, die eigene Perspektive und diejenige von anderen zu verstehen und zu koordinieren, wird als kognitive Basis moralischen Urteilens betrachtet (Kohlberg, 1995). Moralisch sensible Kinder und Jugendliche sind eher bereit, faire Konfliktlösungen auszuhandeln, kooperative Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen (Keller, 2001) und sich prosozial zu verhalten (Eisenberg, 1982b; Rushton, 1982) bzw. prosoziale Engagementbereitschaft zu entwickeln (Krettenauer, 1998) – und damit auch sich helfend für Mitschüler einzusetzen und in Bullying-Situation helfend einzugreifen.

Prosoziales Verhalten ist als helfendes, teilendes oder generell positives Verhalten definiert, welches mit der Intention ausgeführt wird, eine andere Person zu unterstützen, ohne dabei extrinsische Verstärkung zu erwarten (Eisenberg, 1982a). Empathie wird als eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung prosozialen Verhaltens betrachtet (Feshbach, 1982; Hoffman, 1982). Zugleich kommt jedoch auch der Perspektivenübernahme eine wichtige Rolle zu: Grundlegende Fähigkeiten wie die Perspektive anderer zu verstehen oder zwischen eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen anderer unterscheiden zu können, sind notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung prosozialen Verhaltens (Hoffman, 1975).

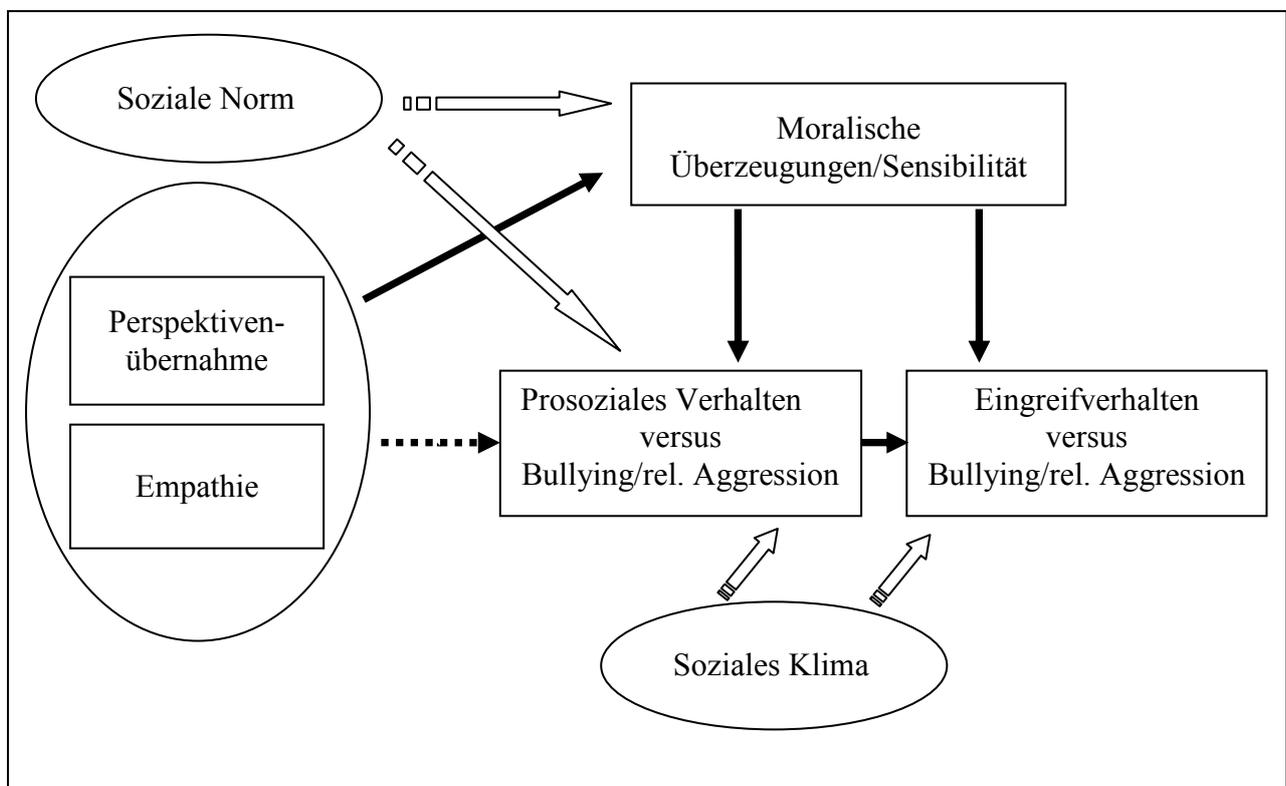
Ausgehend von der Erkenntnis, dass viele Schüler eine negative Einstellung gegenüber Aggression haben, jedoch aus verschiedenen Gründen nicht eingreifen, wenn sie Zeuge davon werden (Hazler, 1996; Salmivalli, 1999), wird im Programm zunächst über eine Sensibilisierung für die Gruppenstruktur beim Bullying entsprechend des Ansatzes von Salmivalli (participant role approach; Salmivalli et al., 1996) eine Veränderung in den Gruppennormen und sozialen Rollen angestrebt. Ziel ist es, gemeinsam mit den Schülern eine *soziale Norm* der persönlichen Verantwortung zu entwickeln, die sich förderlich auf die Entwicklung der moralischen Sensibilität auswirkt (Krappmann, 2001) und aufgrund derer die Klasse als positive Gemeinschaft wahrgenommen und in Bullying-Situationen prosozial gehandelt bzw. *helfend eingegriffen* wird (Henry et al., 2000). Dabei werden auch ganz konkrete prosoziale Handlungsstrategien gegen Bullying und relationale Aggression vermittelt und in Rollenspielen erprobt. Im Wirkmodell wird dabei implizit von einer Verhaltensverstärkung im Sinne der sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura, 1986) ausgegangen. Mit dem Aufbau von prosozialen Verhaltensstrategien entsteht eine zunehmende Handlungssicherheit und damit Selbstwirksamkeitserwartung: Die Schüler erleben ihr Handeln als wirkungsvoll, weshalb sie in der Zukunft stärker auf ihre prosozialen

Konfliktlösefertigkeiten vertrauen und erwarten werden, dass die intendierte Wirkung ihres Handelns eintreten wird. Dies führt zum häufigeren Einsatz prosozialer und kooperativer Verhaltensweisen, sodass Bullying-Situationen einerseits seltener entstehen können und andererseits in Bullying-Situationen vermehrt eingegriffen wird.

Darüber hinaus wird den Schülern eine größtmögliche Fläche der Identifikation mit der Klasse und der Schule als Ganzes geboten, indem sie aktiv in die Entwicklung von Klassenregeln einbezogen werden und über Bausteine wie den Klassenrat Partizipationsmöglichkeiten erhalten (Olweus, 1993). So soll ein *soziales Klassen- bzw. Schulklima* geschaffen werden, welches sich förderlich auf selbstverantwortliches Handeln, Kooperation und die Bereitschaft, sich für andere einzusetzen, auswirken soll.

Der Baustein Klassenrat stellt zudem ein Modul dar, in dem die in Übungen erprobten Verhaltensstrategien immer wieder in ihrer Umsetzung im Klassen- und Schulalltag überprüft und weiterentwickelt werden können, um so den größtmöglichen Transfer der Programminhalte und Methoden in den Schulalltag zu gewährleisten.

Abbildung 1: Präventionsmodell des fairplayer.manuals (modifiziert aus Scheithauer & Bull, 2008)



Anmerkung: Zur Vereinfachung der Grafik werden Empathie und Perspektivenübernahme zusammengefasst. Der gestrichelte Pfeil soll verdeutlichen, dass Empathie und Perspektivenübernahme unterschiedlichen Einfluss auf prosoziales bzw. aggressives Verhalten haben. Empathie wirkt sich förderlich auf prosoziales Verhalten und hemmend auf aggressives Verhalten (Bullying/relationale Aggression) aus. Hingegen stellt Perspektivenübernahme zwar eine Voraussetzung für prosoziales Verhalten dar, jedoch hat sie keine hemmende Wirkung auf aggressives Verhalten.

1.4.3 Programmstruktur und didaktisches Vorgehen

Vor der Durchführung des Programms besuchen alle Lehrpersonen der teilnehmenden Schulklassen eine zweitägige Intensiv-Schulung, die von fairplayer.teamern/innen geleitet wird. Im Rahmen dieser Schulung werden die in Tabelle 1 aufgeführten stufenweise aufeinander aufbauenden Bausteine des fairplayer.manuals im Sinne eines Curriculums systematisch durchgearbeitet. Grundlage der Fortbildung ist somit das fairplayer.manual mit beiliegender Material-DVD. Die Fortbildung besteht einerseits aus Wissensvermittlung der Programminhalte und Methoden und andererseits aus praktischen Übungen, in denen im Wesentlichen die einzelnen Module des Programms praktisch erprobt und anschließend im Plenum ausgewertet werden. Im Weiteren werden mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung sowie Lösungsstrategien dafür angesprochen. Im letzten Teil der Intensiv-Schulung planen die Lehrpersonen die konkrete Umsetzung des Programms in ihrer Schulklasse. Hierbei sind eine situationsspezifische und auf den jeweiligen Klassenkontext zugeschnittene Anwendung der Verhaltensregeln und Anpassung der Inhalte erwünscht. Die fairplayer.teamer/innen stehen den Lehrpersonen auch nach der Schulung im weiteren Verlauf für Gruppen- oder Einzelsupervisionen zur Verfügung. Während der Programmdurchführung findet ein weiterer halber Fortbildungstag für die Lehrkräfte statt, an dem Programminhalte vertieft und mögliche Schwierigkeiten besprochen werden. Bei Bedarf erhalten die Lehrpersonen bei der Programmdurchführung Unterstützung durch fairplayer.teamer/innen, die von Begleitung in einzelnen Unterrichtsstunden, über Shadowing bis hin zur vollständigen Durchführung des Programms reicht. Den Lehrpersonen wird empfohlen, die Maßnahme gemeinsam mit einer Kollegin oder einem Kollegen umzusetzen.

Die Eltern werden durch zwei begleitende Elternabende in die Programmdurchführung einbezogen. Der erste Elternabend informiert über das Programm und Handlungsmöglichkeiten von Eltern bei Bullying-Vorfällen. Er soll darüber hinaus Anknüpfungspunkte für Elterninitiativen und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Schule schaffen. Der zweite Elternabend findet am Ende der Programmdurchführung statt und wird von den Schülern gestaltet, die dort ihre Arbeitsergebnisse und positiven Aktivitäten während der Programmdurchführung vorstellen.

1.5 Evaluationsphasen zur Wirksamkeitsüberprüfung des fairplayer.manuals

Es muss zwischen der *Wirksamkeitsüberprüfung* und der Überprüfung der *Wirkung* einer Intervention unterschieden werden (Hager & Hasselhorn, 2000; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Ersteres bezieht sich auf die Evaluation des zu erwartenden Outcomes. Demnach ist die Annahme der Wirksamkeit einer Präventions- oder Interventionsmaßnahme dann gestützt, wenn die erwarteten Effekte in einer Evaluation aufgezeigt werden können. Im Gegensatz dazu steht die Überprüfung der Wirkung einer Maßnahme, die klären soll, ob der oder die angenommenen Wirkmechanismen empirisch zu belegen sind. Im Theorieteil wurde bereits hergeleitet, dass sich die im Präventionsmodell postulierten Wirkmechanismen auf empirische Befunde aus der Grundlagenforschung stützen, sodass in der Programmevaluation – mit einer Ausnahme – auf eine generelle Überprüfung der angenommenen spezifischen Wirkmechanismen (Überprüfung der Wirkung) verzichtet wird. Stattdessen wurde eine Wirksamkeitsüberprüfung der postulierten Effekte des Programms in mehreren Schritten bzw. Teilevaluationen (Evaluationsphasen) vorgenommen. In Tabelle 2 sind die Evaluationsphasen zusammenfassend dargestellt. Während der Konzeptionsphase des Programms wurde 2004-2005 zunächst eine begleitende Evaluation in einer Vorlaufstudie (unveröffentlichte Studie, siehe I. in Tabelle 2) durchgeführt. Die Ergebnisse der 2005 durchgeführten Pilotstudie (siehe II. Teilevaluation 1) wurden in Scheithauer & Bull (Scheithauer & Bull, 2010) publiziert. Dabei zeigte sich nach der Durchführung des Programms ein signifikanter Rückgang in der Anzahl der Bullying-Opfer in den teilnehmenden Schulklassen und abhängig von der Treatment-Integrität ein Anstieg im prosozialem Verhalten und eine Reduktion in der Gewaltlegitimation der Schüler. Die Ergebnisse für Empathie waren jedoch sehr heterogen und entsprachen nicht den Erwartungen. Da die Daten der Kontrollgruppe aufgrund von zu hohen Dropout-Quoten nicht berücksichtigt werden konnten, sind die Ergebnisse jedoch unter Vorbehalt zu betrachten und können nicht zur intern validen summativen Evaluation des fairplayer.manuals herangezogen werden. Die Daten der anfangs zusammengestellten Kontrollgruppen konnten nicht verwendet werden, teilweise weil die Lehrkräfte aus den Schulklassen der Kontrollgruppen die Studien-Kooperation stillschweigend aufkündigten und teilweise weil einige, der noch erreichbaren Schüler, aufgrund mangelnder Motivation ungültige Antwortmuster ankreuzten.

Darauf folgten 2006-2007 und 2008-2010 zwei weitere Teilevaluationen (siehe III. Teilevaluation 2 und IV. Teilevaluation 3) zur Wirksamkeitsüberprüfung des Programms, in denen neben einem identischen Set an Outcome-Variablen zusätzliche spezifische Outcome-Variablen erhoben wurden. Die Aufteilung der summativen Evaluation in zwei

Teilevaluationen folgte einerseits praktischen Überlegungen – aufgrund der Stichprobengröße konnte jeweils nur ein Teil der erwarteten Effekte untersucht werden – und hatte andererseits die Überprüfung der externen Validität zum Ziel. Um im Sinne der externen Validität die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Situationen zu testen, wurde daher für die zweite summative Evaluation (Teilevaluation 3) eine Schule in einem anderen Bundesland ausgewählt, um das fairplayer.manual anhand der zentralen Outcome-Variablen – ergänzt durch zusätzliche interessierende Variablen – dort erneut zu evaluieren. In der vorliegenden Arbeit werden Ergebnisse aus der ersten summativen Evaluationsstudie (Teilevaluation 2) an einer Berliner Schule dargestellt. Eine erweiterte Darstellung von Teilergebnissen findet sich bei Scheithauer et al. (Scheithauer, Hess, Schultze-Krumbholz & Bull, 2012). Die Auswertung der zweiten summativen Evaluationsstudie an einer Bremer Schule liegt zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht als Publikation vor.

Tabelle 2: Evaluationsphasen des fairplayer.manuals

<i>Studien und Outcome-Variablen</i>	<i>Hauptziele der Evaluationsphasen</i>
I. Vorlaufstudie (Bremen), $N = 226$	Präformative Evaluation Begleitende Evaluation in der Konzeptionsphase des Programms
II. Teilevaluation 1: Pilotstudie (Berlin), $N = 113$ Bullying, prosoziales Verhalten, Empathie, Gewaltlegitimation, qualitative Lehrerbefragung Prozessevaluation	Formative Evaluation Prozessevaluation zur Weiterentwicklung der Maßnahme und Verbesserung der Implementierbarkeit und erste Wirksamkeitsüberprüfung
III. Teilevaluation 2 (Berlin), $N = 128$ Bullying, relationale Aggression, Empathie, Teilnehmerrollen beim Bullying, moralische Sensibilität, Klassenklima u.a. Prozessevaluation	Summative Evaluation Wirksamkeitsüberprüfung
IV. Teilevaluation 3 (Bremen), $N = 220$ Bullying, relationale Aggression, Empathie, Teilnehmerrollen beim Bullying, moralische Sensibilität, Klassenklima, Kooperation, Cyberbullying u.a. Prozessevaluation	Summative Evaluation Wirksamkeitsüberprüfung und Überprüfung der Übertragbarkeit

1.6 Forschungsfragen und Studiendesign der vorliegenden Arbeit

1.6.1 Ziel der Arbeit und Fragestellung der Studien

Die vorliegende Arbeit stellt Ergebnisse aus der Teilevaluation 2 des Gewaltpräventionsprogramms fairplayer.manual vor und untersucht darüber hinaus einen der zentralen im Programm postulierten Wirkmechanismen. Der Fokus der Arbeit liegt auf der Beziehung von relationaler Aggression und sozialer Intelligenz, kognitiver Empathie als hemmende Bedingung von relationaler Aggression und der Fragestellung, wie relationale Aggression gezielt durch Interventionen verändert werden kann. Zudem wird die Validität der Erhebungsmethoden anhand eines Vergleichs von Selbst- und Schülerratings² erhoben. Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden insgesamt drei Studien verfasst.

Wie in den vorausgehenden Kapiteln dargelegt, können bis auf einen, alle postulierten Wirkmechanismen des dem fairplayer.manual zugrundeliegenden Präventionsmodells als theoretisch und empirisch hinreichend abgesichert betrachtet werden. Deshalb wird das fairplayer.manual bis auf eine Ausnahme nur in seiner Wirksamkeit evaluiert und keine Analyse über die Wirkung aller postulierten Wirkmechanismen durchgeführt. Wie bereits dargestellt, gibt es jedoch für den angenommenen Wirkmechanismus der kognitiven Empathie als hemmende Bedingungen für aggressives und im Besonderen für relational aggressives Verhalten noch Klärungsbedarf. Theoretisch ist sehr gut zu begründen (Davis, 1994; Feshbach, 1975), dass neben der affektiven Empathie auch die kognitive Empathie einen hemmenden Einfluss auf alle Formen aggressiven Verhaltens haben sollte. Jedoch sind die empirischen Befunde dazu sehr widersprüchlich (Jolliffe & Farrington, 2006) oder zeigen sogar einen positiven Zusammenhang zwischen kognitiver Empathie und Bullying auf (Caravita et al., 2009; Sutton et al., 1999b). Da bisherige empirische Befunde wenig oder keine Unterstützung für die theoretische Annahme von Feshbach (1975) und Davis (1994) bieten, wird im ersten Teil dieser Arbeit die Beziehung von kognitiver Empathie und relationaler Aggression untersucht.

Zusammengefasst bearbeitet die vorliegende Arbeit drei zentrale Fragestellungen:

- 1) Kann kognitive Empathie den als positiv angenommenen Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression in der Form moderieren, dass hohe kognitive Empathie die Ausführung relational aggressiven Verhaltens hemmt?
(Kapitel 2)

² In allen drei Studien der vorliegenden Arbeit wurden Schülerratings durch die Mitschüler/innen der gleichen Schulklasse erhoben.

Zusätzlich wird in *Kapitel 2* die Güte von Selbst- und Schülerratings untersucht.

- 2) Kann die Auftretenshäufigkeit von Bullying und relationaler Aggression mit der Durchführung des fairplayer.manuals reduziert werden? (*Kapitel 3*)
- 3) Kann kognitive Empathie mit der Durchführung des fairplayer.manuals gezielt gefördert werden? Und führt dies gleichzeitig zu einer Reduktion relational aggressiven Verhaltens? (*Kapitel 4*)

Kapitel 2 verfolgt zwei Ziele. Einerseits wird untersucht, ob relational aggressives Verhalten an hohe soziale Intelligenz geknüpft ist und ob dieser Zusammenhang durch kognitive Empathie moderiert³ wird. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sozial intelligente Jugendliche ihre sozial-kognitiven Fähigkeiten nur dann für relational aggressive Verhaltensstrategien einsetzen, wenn sie gleichzeitig über geringe kognitive Empathie verfügen. Andererseits wird die Übereinstimmung von Selbst- und Schülerratings für relationale Aggression, soziale Intelligenz und Empathie erhoben.

In der zweiten und dritten Studie der vorliegenden Arbeit (*Kapitel 2* und *3*) werden Ergebnisse aus der zweiten summativen Evaluationsstudie (Teilevaluation 2) des fairplayer.manuals dargestellt. Dabei werden gezielt Interventionseffekte aus Teilbereichen untersucht, die im Zusammenhang mit der Fragestellung (s.o.) der vorliegenden Arbeit stehen.

In *Kapitel 3* wird überprüft, ob die Häufigkeit von selbstberichtetem Bullying sowie die Anzahl von Tätern und Opfern mit der Durchführung des fairplayer.manuals reduziert werden kann. Im Weiteren wird getestet, ob die Häufigkeit von relational aggressivem Verhalten, welches anhand von Lehrer- und Schülerratings erhoben wurde, mit der Durchführung des Programms verringert werden kann.

In *Kapitel 4* wird untersucht, ob die durch Umweltfaktoren leichter zu beeinflussende kognitive Empathie im Jugendalter gezielt gefördert werden kann und ob das fairplayer.manual eine wirkungsvolle Maßnahme zur Förderung kognitiver Empathie und damit zur Reduktion relationaler Aggression, welche jeweils durch Schülerratings erhoben wurde, darstellt.

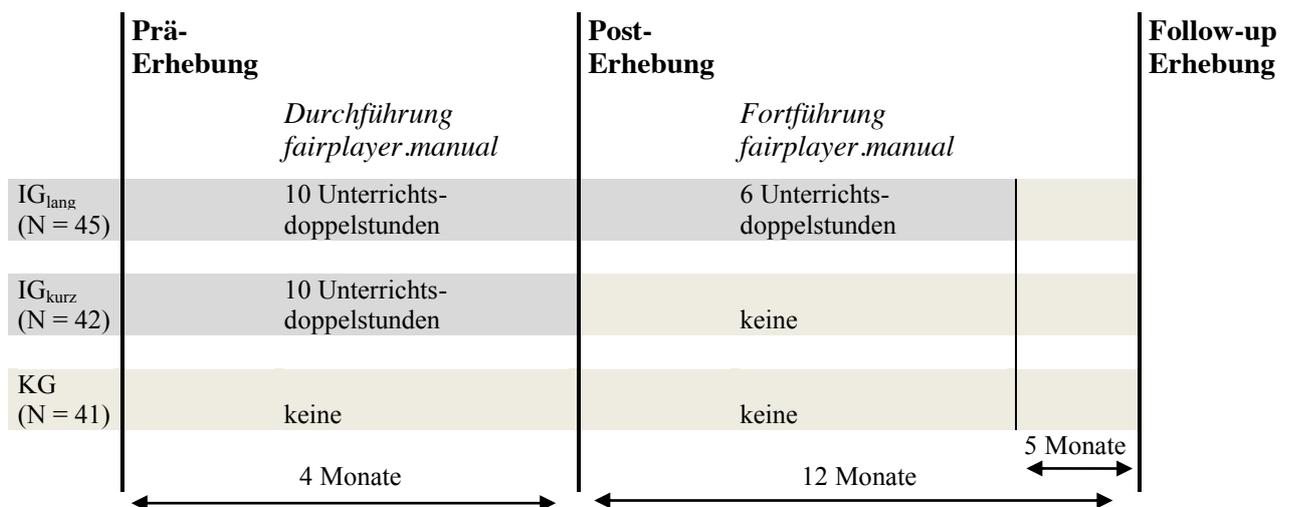
³ In der vorliegenden Arbeit wird kognitive Empathie aufgrund der theoretischen Fundierung, sprachlichen Vereinfachung und leichteren Interpretierbarkeit der statistischen Ergebnisse als Moderator behandelt. Auch wenn die Annahme, dass es sich bei kognitiver Empathie um den Moderator (vgl. (Baron & Kenny, 1986; Fairchild & MacKinnon, 2008) des Effektes von sozialer Intelligenz auf relationale Aggression handelt, hier nicht forschungsmethodisch geprüft, sondern nur aus der Forschungsliteratur übernommen wurde.

1.6.2 Stichprobe und Design der Studien

Die Studien der vorliegenden Arbeit basieren auf den Daten der zweiten summativen Evaluationsstudie des fairplayer.manuals (Teilevaluation 2). Die Evaluationsstudie umfasste ein Prä-Post-Kontrollgruppendesign (t1, t2) mit Follow-up Erhebung (t3). Es gab zwei Interventionsgruppen sowie eine Kontrollgruppe, die jeweils aus 3 Klassen bestanden. An der Studie nahmen insgesamt 9 Schulklassen der 9. Klassenstufe einer Berliner Gesamtschule teil, die sich aufgrund eigenen Interesses bei der Maßnahme angemeldet hatte („convenience sample“). Zum ersten Messzeitpunkt bestand die Stichprobe aus 128 Schülern (65 Mädchen und 63 Jungen) im Alter von 14 bis 17 Jahren ($M = 15,16$; $SD = 0,77$). Die beiden Interventionsgruppen unterschieden sich aufgrund der Durchführungszeit des fairplayer.manuals. Die kurze Interventionsgruppe (IG_{kurz}) mit 42 Schülern nahm über zehn Wochen zwischen t1 und t2 an der Maßnahme teil. Die lange Interventionsgruppe (IG_{lang}) mit 45 Schüler nahm über 16 Wochen – unterteilt in zehn Wochen zwischen t1 und t2 sowie weiteren sechs Wochen zwischen t2 und t3 – an der Maßnahme teil. Die Kontrollgruppe (KG) setzte sich aus 41 Schülern zusammen. Für 7% der Stichprobe liegen für einen der späteren Messzeitpunkte (t2, t3) keine Daten vor. Der Umgang mit diesen Missing Data wird im jeweiligen Kapitel angegeben. Das Evaluationsdesign ist in Abbildung 2 dargestellt.

Für die Querschnittsanalyse der ersten Studie in *Kapitel 2* fließen nur die Daten des ersten Messzeitpunktes ein. Zur Wirksamkeitsüberprüfung der Interventionseffekte in *Kapitel 3* und *Kapitel 4* werden die Daten aller drei Messzeitpunkte verwendet.

Abbildung 2: Design der Evaluationsstudie



1.7 Literatur

- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International, 27*, 339-351.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*, 291-322.
- Atlas, R. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research, 92*, 86-99.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnes, M. L. & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence, 13*, 263-287.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Batanova, M. D. & Loukas, A. (2011). Social anxiety and aggression in early adolescents: Examining the moderating roles of empathic concern and perspective taking. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 1534-1543.
- Bear, G. G., Webster-Stratton, C., Furlong, M. J. & Rhee, S. (2000). Preventing aggression and violence. In K. M. Minke & G. G. Bear (Eds.), *Preventing school problems - promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 1-69). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists (NASP).
- Beven, J. (2006). *Interpersonal emotional responses in violent offenders: (Re) examining the role of empathy. Dissertation*. Murdoch University, Murdoch, WA.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*, 177-188.
- Björkqvist, K. (2001). Comments to "Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along?": Different names, same issues. *Social Development, 10*, 272-274.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior, 5*, 191-200.
- Boulton, M. J., Bucci, E. & Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*, 277-284.
- Boxer, P., Musher-Eizenman, D., Dubow, E. F., Danner, S. & Heretick, D. M. L. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: Applying a cognitive-ecological framework. *Psychology in the Schools, 43*, 331-344.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 6, pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Caravita, S. C. S., di Blasio, P. & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Chaux, E., Molano, A. & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social emotional and personality development* (5th ed.) (pp. 779-862). New York, NY: Wiley.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 71-85.
- Cotton, K. (1990, December). *Schoolwide and classroom discipline. School Improvement Research Series, Close-up #9*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 84-107). London, UK: Routledge.
- Coyne, S. M., Archer, J. & Eslea, M. (2006). "We're not friends anymore! Unless ...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307.
- Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow

- Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. (Health Policy for Children and Adolescents, No. 4) (pp. 133-144). Copenhagen: WHO.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98-101.
- 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.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, M. A., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K. & Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In D. Bernstein (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, Vol. 45: Gender and Motivation* (pp. 75-140). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F. & Barnekow, V. (Eds.) (2012). *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* (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6). Copenhagen: WHO.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview.
- Davis, M. H., Luce, C. & Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality*, 62, 369-391.
- de Bruyn, E. H. & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in early adolescence: Prosocial and antisocial subtypes. *Journal of Adolescent Research*, 21, 607-627.
- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F. & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 67-82.
- Dishion, T. J., French, D. C. & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 421-471). New York, NY: Wiley.
- Duan, C. (2000). Being empathic: The role of motivation to empathize and the nature of target emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 29-49.
- Eisenberg, N. (1982a). *The development of prosocial behavior*. New York, NY: Academic Press.

- Eisenberg, N. (1982b). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219-249). New York, NY: Academic Press.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy and sympathy. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 253-265). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131-149.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology, Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M. & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 55-66.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. E. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fairchild, A. J. & MacKinnon, D. P. (2008). A general model for testing mediation and moderation effects. *Prevention Science, 10*, 87-99.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist, 5*, 25-30.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp. 1-47). New York, NY: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 315-338). New York, NY: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology, 12*, 266-271.
- Forbes, G., Zhang, X., Doroszewicz, K. & Haas, K. (2009). Relationships between individualism-collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in china, poland, and the US. *Aggressive Behavior, 35*, 24-30.
- Ford, M. E. & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology, 75*, 196-206.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589-600.

- Garandeau, C. F. & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.
- 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.
- Gasser, L. & Malti, T. (2011). Relationale und physische Aggression in der mittleren Kindheit: Zusammenhänge mit moralischem Wissen und moralischen Gefühlen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43*, 29-38.
- Giese, C., Schmermund, L. & Haufe, K. (2004). *Klassenrat*. Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528-539.
- Goldstein, S. E., Young, A. & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 641-654.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 41-85). Bern: Huber.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology, 34*, 687-697.
- 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.
- Hawkins, L., Pepler, D. & Craig, W. (1998). Naturalistic observations of peer interventions in bullying among elementary school children. *Social Development, 10*, 512-527.
- Hazler, R. J. (1996). Bystanders: An overlooked factor in peer on peer abuse. *The Journal for the Professional Counselor, 11*, 11-21.
- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*, 457-477.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*, 59-81.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York, NY: Academic Press.

- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychological Bulletin*, 79, 217-232.
- Ickes, W., Stinson, L., Bissonnette, V. & Garcia, S. (1990). Naturalistic social cognition: Empathic accuracy in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 730-742.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Kang, S.-M., Day, J. D. & Meara, N. M. (2006). Soziale und emotionale Intelligenz: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch* (S. 101-115). Göttingen: Hogrefe.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis* (S. 111-140). Weinheim: Beltz.
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149–172). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, M. & Becker, G. (2008). Ein handlungstheoretischer Ansatz zur Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen* (S. 108-125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, M. & Edelstein, W. (1993). Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 307-334). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kiper, H. (2003). Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule* (S. 192-210). München: Luchterhand.
- Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R. & Rickers, J. D. (2001). Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence. *Current Psychology*, 20, 154-163.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.

- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hrsg. von W. Althof unter Mitarb. von G. Noam und F. Oser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (2001). Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis* (S. 155-174). Weinheim: Beltz.
- Krettenauer, T. (1998). *Gerechtigkeit als Solidarität. Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lennon, R. & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag.
- Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Malti, T., Häcker, T. & Nakamura, Y. (2009). *Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- Merrell, K. W., Buchanan, R. & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43, 345-360.
- Miller, J. L., Vaillancourt, T. & Boyle, M. H. (2009). Examining the heterotypic continuity of aggression using teacher reports: Results from a national Canadian study. *Social Development*, 18, 164-180.
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M. & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 169-199.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J. & Griffiths, J.A. (2008). Effects of group norms on children's intentions to bully. *Social Development*, 17, 889-907.
- Nipedal, C., Nesdale, D. & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive Behavior*, 36, 195-204.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

- Paquette, J. A. & Underwood, K. M. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 242-266.
- Patterson, G. R., Capaldi, D. & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Prinstein, M. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Puckett, M. B., Aikins, J. W. & Cillessen, A. H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34, 563-576.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D. & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19, 535-555.
- Rivers, I., Potrat, V. P., Noret, N. & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211-223.
- Roberts, W. & Strayer, S. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rushton, J. P. (1982). Social learning theory and the development of prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 77-105). New York, NY: Academic Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence* 22, 453-459.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Scheithauer, H. (2002). *Entwicklungsorientierte Metaanalyse geschlechtsspezifischer Formen aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bremen, Bremen.
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2008). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2010). Das fairplayer.manual zur unterrichtsbegleitenden Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter: Ergebnisse der Pilotevaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 266-281.
- Scheithauer, H., Haag, N., Mahlke, J. & Ittel, A. (2008). Gender and age differences in the development of relational/indirect aggression: First results of a meta-analysis. *European Journal of Developmental Science*, 2, 176-189.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hess, M., Schultze-Krumbholz, A. & Bull, H. D. (2012). School-based prevention of bullying and relational aggression in adolescence: The fairplayer.manual. *New Directions for Youth Development*, 133, 55-70.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 84-99.
- Shechtman, Z. & Ifargan, M. (2009). School-based integrated and segregated interventions to reduce aggression. *Aggressive Behavior*, 35, 342-356.
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H. & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19, 515-534.
- Silvera, D. H., Martinussen, M. & Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Strayer, J. & Roberts, W. (1997). Children's personal distance and their empathy: Indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 385-403.
- Süß, H.-M., Seidel, K. & Weis, S. (2008). Neue Wege zur leistungsorientierten Erfassung sozialer Intelligenz und erste Befunde. In W. Sarges & D. Scheffer (Hrsg.), *Innovative Ansätze für die Eignungsdiagnostik* (S. 129-143). Göttingen: Hogrefe.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L. & Bevins, K. S. (2006). A social-ecological model for bullying prevention and intervention in early adolescents: An exploratory examination. In S. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 257-273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Reserach*, 3, 63-73.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: Guilford.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M. & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development*, 74, 1628-1638.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312.
- Weis, S., Seidel, K. & Süß, H.-M. (2006). Messkonzepte sozialer Intelligenz – Literaturübersicht und Ausblick. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch* (S. 213-234). Göttingen: Hogrefe.
- Wilson, D. (2004). The Interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.
- Young, E. L., Boye, A. E. & Nelson, D. A. (2006). Relational Aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43, 297-312.

Kapitel 2

Studie 1: The Role of Cognitive Empathy in the Association Between Social Intelligence and Relational Aggression: An MTMM Analysis of Informant Agreement in the Assessment of Empathy Deficits in Relationally Aggressive Adolescents

Bull, H. D., Schultze, M., Geiser, C., & Scheithauer, H. (2013). *The role of cognitive empathy in the association between social intelligence and relational aggression: An MTMM analysis of informant agreement in the assessment of empathy deficits in relationally aggressive adolescents*. Manuscript submitted for publication.

Abstract

Data from a German sample of adolescents ($M = 15.16$ years; $SD = .77$) were analyzed using the CTC(M-1) model for multitrait-multimethod (MTMM) data. First, investigation of the accuracy of measurements revealed a bias in self-ratings (self-serving attribution bias), particularly in self-ratings of relational aggression. Peer ratings appear to be valid estimators, which underlines the advantage of multiple method designs. Second, we examined the role of cognitive empathy in the association between social intelligence and relational aggression. The results indicate that social intelligence is necessary to succeed in high levels of relational aggression, but whether highly socially intelligent adolescents use or do not use their knowledge to harm others depends on the extent of their empathic understanding. Implications for prevention and intervention are discussed.

Keywords: relational aggression, cognitive empathy, social intelligence, adolescence, multitrait-multimethod analysis, agreement of raters

2.1 Introduction

The Role of Cognitive Empathy in the Association Between Social Intelligence and Relational Aggression: An MTMM Analysis of Informant Agreement in the Assessment of Empathy Deficits in Relationally Aggressive Adolescents

For more than a decade now, researchers in social development have pointed out that besides stereotypical bullies – who are physically aggressive, possess few social skills, and are rejected by peers – there is another group of skillful bullies who possess advanced social cognition skills and have dominant positions in their peer group. This may allow them to use sophisticated forms of relational aggression (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999a). However, although relational aggression may be related to high levels of social intelligence, not all socially intelligent children and adolescents use their skills to harm others. Empathy moderates the relation between social intelligence and relational aggression.

To date, few studies have evaluated more than one source of information for investigating relational aggression and its antecedents. Several studies relied on peer reports, judging them to be the most valid estimator (e.g., Crick & Grotpeter, 1995; Österman et al., 1998), and others employed self-reports (e.g., Espelage, Mebane, & Adams, 2004). However, there are differences in ratings depending on the source of information, and self-report measures have to be regarded with caution (Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988; Österman et al., 1994). Thus, there still is a need for closer investigations of informant agreement.

This study investigates, first, the accuracy of peer ratings versus self-ratings of relational aggression, social intelligence, and cognitive empathy using a multilevel structural equation model for analyzing multitrait-multimethod (MTMM) data. Second, we examine the potential interaction effect of social intelligence and cognitive empathy in predicting relational aggression in adolescents.

2.1.1 Defining the Constructs

Relational aggression refers to behavior strategies that hurt others through social manipulation, e.g., damaging a peer's relationships and feelings of acceptance by spreading rumors, or excluding someone from their peer group (Crick & Grotpeter, 1995). When reviewing previous studies, we also use the term indirect aggression (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992) as an appropriate conception of relational aggression.

There is evidence that relational aggression hurts children as much as physical aggression does (Crick, Bigbee, & Howes, 1996; Paquette & Underwood, 1999). Relational victimization is related to social-psychological maladjustment, such as peer rejection, loneliness, lower self-worth, and internalizing problems (Crick, Casas, & Nelson, 2002; Crick & Grotpeter, 1996; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001).

One common finding in aggression research indicates that boys are generally more physically aggressive, whereas girls display more relational aggression (Archer, 2004; Björkqvist et al., 1992; Coie & Dodge, 1998; Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin, & Tremblay, 2006; Crick & Grotpeter, 1995). But boys use relational forms of aggression as well (see Merrell, Buchanan, & Tran, 2006), and some studies have indicated that the quantity of relational aggression among boys and girls is similar (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Galen & Underwood, 1997; Scheithauer, Haag, Mahlke, & Ittel, 2008). It is still unclear as to whether girls are more relationally aggressive than boys.

Empathy is considered to be a general dispositional trait, the ability to interpret and understand others' emotional states (cognitive component) and to experience others' emotions (affective component), which entails feelings of sympathy or concern for unfortunate others or personal distress reactions (Davis, Luce, & Kraus, 1994). Current approaches define empathy as a multidimensional construct evolving from the joint operation of both cognitive and affective components (Davis, 1983; Feshbach, 1975, 1983) that represent distinguishable but highly correlated constructs (Duan, 2000). Previous research reveals some evidence of the heritability of the affective component but not the cognitive component of empathy (Davis et al., 1994). Empathic understanding is conceived not as a cognitive ability but as a social or behavioral style, more precisely as "a chronic tendency to use one's existing role-taking capacities in order to entertain the psychological point of view of another person" (Davis et al., 1994, p. 386). From this viewpoint, the cognitive component of empathy is more affected by socialization experiences than the affective component is, and it is hence more manipulable by social norms.

Studies suggest that girls show significantly more empathy than boys (Davis, 1983; Roberts & Strayer, 1996). Concordant to the gender role, girls are socialized to be more empathic than boys or at least to perceive themselves as more emphatic (Eisenberg, 2003).

Social intelligence refers to the ability to analyze others' social behavior and underlying processes, such as moods, motivations, or desires. Self-awareness of one's own motives and the ability to carry out the behaviors required to reach social goals is another crucial part of social intelligence (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000; Ford & Tisak, 1983;

Kaukiainen et al., 1999). Accordingly, social intelligence is regarded as a “neutral” skill, because the socially intelligent individual chooses between antisocial or prosocial behavior options (Björkqvist et al., 2000; Kaukiainen et al., 1999).

Empathy and social intelligence are overlapping constructs ($r = .62$; Kaukiainen et al., 1999): perspective taking is an integral part of both the cognitive component of empathy (empathic understanding requires perspective taking) and social intelligence (analyzing of social behavior requires interpersonal awareness and perspective taking). It is the affective component of empathy, sharing another’s feelings, that clearly separates the two constructs. As for the occurrence of an empathic reaction, both components are required to interact in a systemic manner (Davis, 1983; Feshbach, 1975, 1983); the cognitive component of empathy is to some degree always influenced by the affective component. In contrast, social intelligence requires some skill in perspective taking, but it can be used in a purely instrumental manner without any emotion or, more precisely, without any empathic reaction.

2.1.2 The Role of Empathy in the Development of Aggression

Empathy is suggested to inhibit aggression through two different moderating mechanisms. First, the perspective taking ability in the cognitive component allows a person to examine a given situation from the perspective of another person. This results in greater understanding and leads to decreased aggressive behavior. Second, due to the emotional reaction in the affective component, an empathic individual can experience the victim’s pain and may therefore inhibit his or her own aggressive behavior (Davis, 1994; Feshbach, 1975). The affective component of empathy is often considered to constitute the essential role in inhibiting aggressive behavior (Feshbach, 1975; Hoffman, 1982).

But in sum, irrespective of its proposed moderating mechanisms as affective, cognitive, or both, empathy is considered to promote prosocial behavior and to inhibit all forms of aggression and bullying behavior (e.g., Jolliffe & Farrington, 2006). There is a great deal of empirical evidence that the affective component (Lovett and Sheffield, 2007; Miller and Eisenberg, 1988) or both components (Cohen & Strayer, 1996; Kaukiainen et al., 1999) are negatively related to aggression and particularly to relational aggression (Espelage et al., 2004). Nevertheless, the negative relationship between aggression and empathy is still complex and might not be linear (Renouf et al., 2010). A previous study by Jolliffe and Farrington (2006) found lower total empathy (including both components) only related to violent boys and to indirectly aggressive girls. Jolliffe and Farrington also found affective empathy to be lower in bullies than in controls, but no relationship to cognitive empathy

emerged. Other studies even found a positive relationship between cognitive empathy and bullying (Caravita, di Blasio, & Salmivalli, 2009; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999b).

To sum up, the negative relationship between empathy and relational aggression is by no means robust and requires further research to redefine our understanding of the empathy-aggression relationship (Lovett & Sheffield, 2007). This is especially relevant with regard to the cognitive component of empathy. However, one explanation for the divergent results may be the use of different measurements and sources of information (Lovett & Sheffield, 2007).

2.1.3 The Role of Empathy and Social Intelligence in the Development of Relational Aggression

From later childhood to early adolescence physical forms of aggression become less frequent and less adaptive, whereas indirect forms of aggressive behavior become more prevalent and adaptive as a mean to gain social status in the peer group (Cillessen & Mayeux, 2004; Prinstein & Cillessen, 2003; Puckett, Aikins, & Cillessen, 2008). Björkqvist and colleagues (Björkqvist et al., 2000; Kaukiainen et al., 1999) suggested that empathy mitigates the positive relationship between social intelligence and indirect aggression. Children or adolescents with high social intelligence and low empathy are believed to use their social intelligence for relational aggressive behavior strategies, whereas socially intelligent children with high empathy are believed to use their social skills for prosocial purposes. Accordingly, there are a significant number of relational bullies that are characterized by intact or superior theory of mind skills (Gini, 2006; Sutton et al., 1999b) and central peer status (Andreou, 2006; Cillessen & Mayeux, 2004; Puckett et al., 2008; Xie, Cairns, & Cairns, 2002).

2.1.4 Measurement Issues

With regard to the validity of data, we cannot ignore the source of information when measuring an outcome. In a meta-analytic review of child and adolescent behavioral and emotional problems, Achenbach, McConaughy, and Howell (1987) found the concordance between different informants to be stronger between informants who experience the children in similar situations (such as teacher – teacher; $r = .60$) – and this is also true for peers sharing the same classroom – than between informants, who experience the child in different settings (such as teacher – parent; $r = .28$). The weakest agreement was found between self-ratings and other informants ($r = .22$). Several other studies found only moderate correlations ($r = .2 - .4$) between self-ratings and peer ratings of aggressive behavior (Obermann, 2011).

Researchers have highlighted the importance of multiple methods (sources of information) in assessing social-emotional adjustment and behavior problems in children and adolescents, because no single rater is a more valid estimator than another (Achenbach et al., 1987; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Juvonen, Nishina, and Graham (2001) concluded that self-ratings and peer ratings measure different but related constructs. Self-reports reflect personal experience from a personal frame of reference, whereas peer reports indicate social reputation and attitudes of a peer group towards an individual. Otherwise, the modest concordance between different informants may simply reflect different behavior patterns across different situations rather than the invalidity of methods (Achenbach et al., 1987; Crick, 1996).

Several researchers judge peer assessments to be the most valid estimators of behavior such as relational aggression in school-aged children (Crick & Grotpeter, 1995; Österman et al., 1998; Pellegrini, 2001). The classroom is the major socialization context for adolescents. Classmates are privy to social information not available to adults, and they have more opportunities to observe social behavior patterns. Additionally, peer assessments are based on multiple informants (all classmates), which makes them a more reliable source than single ratings (Crick & Grotpeter, 1995). However, there also might be some disadvantages of peer ratings: Group norms may affect the level of acceptance of aggressive behavior and undermine the validity of peer reports (Peets & Kikas, 2006).

Self-ratings are considered to be the most invalid method of assessing relational aggression, due to the fact that social norms condemn aggression. Because aggression is generally not approved of in society, respondents deny using it, and that is especially true for relational aggression. Aggressive children tend to underestimate their aggression to protect their self-esteem (Lagerspetz et al., 1988; Österman et al., 1994; Österman et al. 1998). This tendency is called the self-serving attribution bias (Arkin, Cooper, & Kolditz, 1980; Miller & Ross, 1975).

In contrast, self-reports of empathy and social intelligence may be affected by the self-serving attribution bias in the opposite manner, because individuals tend to claim that they have better socially desirable abilities than their peers think they have (Kaukiainen et al., 1999). Further, most studies that found greater empathy among girls relied on self-report data (Davis, 1983; Lennon & Eisenberg, 1987; Roberts & Strayer, 1996), whereas no gender differences were found when empathy was assessed by peer reports and teacher reports (Roberts & Strayer, 1996) or by physiological measures (Derntl et al., 2010). Thus, research

has raised substantial concern about the sole use of self-report measures of empathy in children and adolescents (Eisenberg & Miller, 1987; Lovett & Sheffield, 2007).

2.1.5 Aims of This Study

The first goal of this study was to investigate the degree of similarity of different sources of information in their assessment of relational aggression, cognitive empathy, and social intelligence. Because these three constructs represent types of social behavior, peer ratings and self-ratings were contrasted against each other with the assumption that peer ratings are more valid and reliable estimators than self-ratings, particularly in the case of relational aggression. According to the principle of the self-serving attribution bias, we expected adolescents to rate themselves as less relationally aggressive and more empathic and socially intelligent than they are rated by their peers.

Our second goal was to study the relationship between cognitive empathy, social intelligence, and relational aggression in a sample of adolescents in Germany. We expected the relationship between social intelligence and relational aggression to be moderated by cognitive empathy. In line with previous research results, high levels of social intelligence should predict high levels of relational aggression when cognitive empathy is low. We expect this relationship between social intelligence and relational aggression to be absent in adolescents with high levels of empathy. Additionally, we expected girls to score higher on relational aggression and cognitive empathy.

2.2 Method

2.2.1 Sample

The data analyzed in this study originated from the first measurement wave (prior to the treatment) of an evaluation study of an intervention program at a comprehensive school in Berlin, Germany. The participants were 128 ninth-grade students (65 girls, 63 boys) in nine classes with an average age of 15.16 years ($SD = .77$). One participant was excluded from analyses due to missings. The vast majority of the participants had Caucasian ethnicity; more detailed information was not available, as questions about ethnicity are restricted in Germany.

2.2.2 Procedure and Measures

Data were collected with informed consent. The students filled out the standardized questionnaires during regular class periods under the supervision of trained research assistants. Instruments were translated, back-translated, and checked by native speakers.

Relational aggression was assessed by a modified German translation (Bull & Scheithauer, 2006) of the Children's Social Behavior Scale (CSBS; Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995). In addition to self-ratings, the students were asked to rate three of their classmates who fit the behavioral description of relational aggression or, if there were none, to rate classmates who did not fit at all on all five items on a five-point scale (0 = *never*, 4 = *very often*). For the analysis we reduced the peer ratings scale by maximum-likelihood exploratory factor-analysis (EFA) for self-ratings and multilevel EFA for peer ratings to three items,¹ representing both forms (overt and covert) of relational aggressive behavior.

We assessed empathy using a German translation (Bull & Scheithauer, 2006) of the Peer-Estimated Empathy (PEE) questionnaire (Kaukiainen, Björkqvist, Österman, Lagerspetz, & Forsblom, 1995a). Students rated themselves and three of their classmates on all eight items on a five-point scale (0 = *never*, 4 = *very often*). We selected three items² that refer to the cognitive component of empathy.

Social intelligence was measured with a German version (Bull & Scheithauer, 2006) of the Peer-Estimated Social Intelligence scale (PESI; Kaukiainen, Björkqvist, Österman, Lagerspetz, & Forsblom, 1995b). Ratings were assessed with the same procedure described for the CSBS and PEE on a five-point scale (0 = *never*, 4 = *very often*). Three items³ were selected which represent behavioral outcomes and accomplishment of one's own social goals.

2.2.3 Statistical Analysis

Because the first focus of this study was to analyze the similarity of peer ratings and self-ratings, we chose the correlated trait-correlated method minus one (CTC(M-1); Eid, 2000) modeling approach proposed by Eid (2008) for the analysis of MTMM data incorporating structurally different and interchangeable raters. The peer ratings constitute a set of

¹ Selected items from the CSBS: "Tries to make other kids not like a certain person by spreading rumors about them"; "When mad, gets even by keeping the person from being in their group of friends"; "Tries to keep certain people from being in their group during activity or playtime."

² Selected items from PEE: "Understands how I feel", "When I feel bad, I think that (s)he understands"; "Notices quickly if others get hurt in a situation."

³ Selected items from PESI: "Is able to persuade others to do almost anything"; "Is able to get his/her wishes carried out"; "Is able to talk others into taking his/her side."

interchangeable methods, whereas the self-ratings represent a structurally different method as compared to the peer ratings (Eid et al., 2008). The model depicts peer raters as level-one units nested within the targets that they rate.

The CTC(M-1) approach to MTMM analysis requires one method to be selected as the reference method against which other assessment methods are contrasted (Eid, 2000). Due to our presumptions of peer ratings as a valid method, we selected the peer ratings as the reference method.

To analyze the degree of similarity between the two sources of information available in this study, three variance components are of interest: (1) reliability, (2) consistency, and (3) method specificity. Reliability is the proportion of variance not due to measurement error. Because the indicators used in this study were single items, composite reliabilities (as proposed by Allen, 1973) are also reported. Consistency and method specificity were defined in slightly differing ways for the peer ratings and the self-ratings. For peer ratings, consistency represents the proportion of reliable (i.e., error free) variance that is due to characteristics of the target that was rated by a number of peers. Thus, consistency is an indicator of the agreement between peers when rating a student. Method specificity is analogously defined as the proportion of reliable variance that is due to characteristics of the rater rating a target, which indicates the amount of disagreement between peers that rated the same student. For self-ratings, consistency depicts the proportion of reliable variance that is shared with the aggregated peer ratings of the same student. Therefore, the consistency of self-ratings with peer ratings is an indicator of convergent validity, which quantifies the degree of similarity between the two sources of information. Method specificity of the self-ratings is the proportion of reliable variance that is specific to the self-rating and is not shared with the aggregated peer rating (for a general definition of these variance components, see Eid et al., 2008).

Our second focus was examination of the relationship between empathy, relational aggression, and social intelligence. Because we assumed differential influences of social intelligence on relational aggression moderated by the level of empathy, it was necessary to analyze the latent interaction between social intelligence and empathy in the prediction of relational aggression. For this, we chose the latent moderated structural equations (LMS) method (Klein & Moosbrugger, 2000) over the unconstrained approaches (Little, Bovaird, & Widaman, 2006; Marsh, Wen, & Hau, 2004) because of two considerations: The LMS method requires fewer parameters to be estimated in a model that assumes τ -congeneric measurements, and the unconstrained approaches show biased parameter estimates in

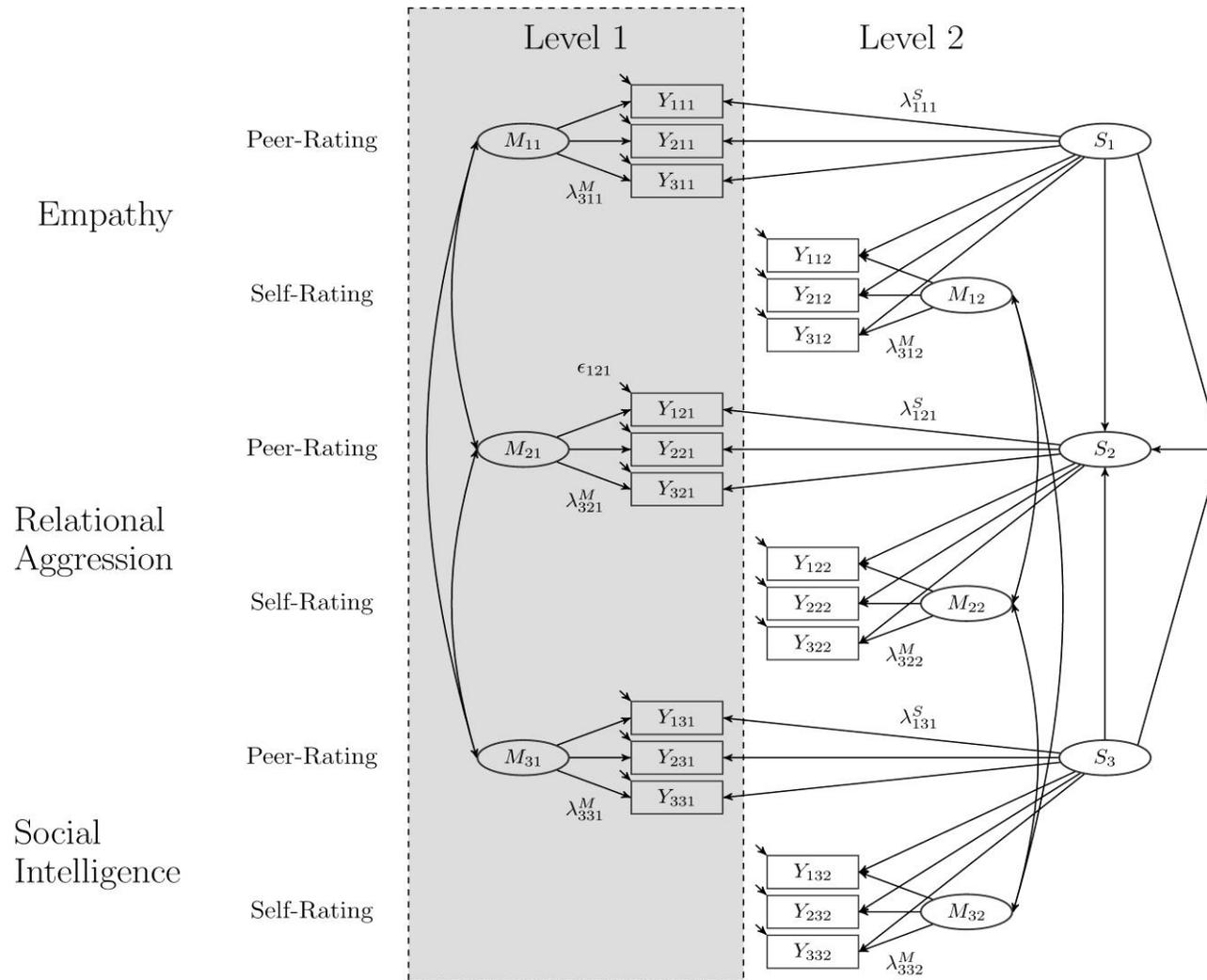


Figure 1: The path diagram of the final model. The black dots represent the latent interaction. For clarity, the regressions of the latent variables on gender were omitted from the figure.

two-level models when the reliability of the indicators is low (Leite & Zuo, 2011). Because the indicators were single items in the model presented here, low reliabilities seemed quite possible.

The model used in the analysis of this study was a multilevel CTC(M-1) model with a latent interaction (Figure 1).

To account for the clustering of students within classes we corrected standard errors using the approach proposed by Asparouhov and Muthén (2006) for multilevel modeling of complex survey data.

All analysis concerning structural equation modeling were done using Mplus Version 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2012); all further analyses were conducted using R version 2.15.0 (R Development Core Team, 2012).

2.3 Results

2.3.1 Agreement of Raters

To establish the measurement model incorporating all three constructs and both assessment methods we first estimated a model incorporating τ -congeneric measurements. This measurement model fit the data adequately ($\chi^2_{(df=153, N=852)} = 202.792, p = .004, CFI = .976, TLI = .970, RMSEA = .020$), whereas the model comparison using the Satorra-Bentler scaled χ^2 (Satorra & Bentler, 2001) showed that essentially τ -equivalent measurements cannot be assumed ($\chi^2_{(df=24, N=852)} = 179.065, p < .001$). Thus, the measurement model incorporating τ -congeneric measurements was used to compute reliability, consistency, and method specificity for each indicator.

Table 1 shows the intercepts, reliability, consistency, and method specificity estimates of the manifest variables. Except for the intercepts of the variables pertaining to social intelligence, all intercepts differed significantly ($p < .001$), indicating higher self-rated empathy and lower self-rated relational aggression when compared to peer ratings.

Reliability estimates ranged from very low (.147) to extremely high (.933). However, composite reliabilities indicated good reliabilities for all trait-method-units. Self-ratings showed higher composite reliability for all three constructs.

The consistencies and method specificities indicated that agreement between peers is highest for empathy, with an average of about 59% of reliable variance being attributable to characteristics of the target that was rated, and about 41% stemming from characteristics of the rater. For social intelligence, an average of about 50% of reliable variance can be

Table 1: Intercepts, Consistency, Method Specificity, Reliability, and Composite Reliability Estimates of the Indicators.

	Indicator	Intercept	Consistency	Method specificity	Reliability	Composite reliability
Cognitive empathy	Peer ratings	Y ₁₁₁	3.210	0.479	0.521	0.490
		Y ₂₁₁	3.263	0.477	0.523	0.672
		Y ₃₁₁	3.159	0.809	0.191	0.323
	Self-ratings	Y ₁₁₂	3.807	0.201	0.799	0.645
		Y ₂₁₂	3.817	0.252	0.748	0.737
		Y ₃₁₂	3.755	0.064	0.936	0.605
Relational aggression	Peer ratings	Y ₁₂₁	1.702	0.416	0.584	0.687
		Y ₂₂₁	1.979	0.444	0.556	0.546
		Y ₃₂₁	1.536	0.410	0.590	0.482
	Self-ratings	Y ₁₂₂	1.295	0.023	0.977	0.842
		Y ₂₂₂	1.628	0.001	0.999	0.939
		Y ₃₂₂	1.112	0.029	0.971	0.588
Social intelligence	Peer ratings	Y ₁₃₁	2.704	0.339	0.661	0.658
		Y ₂₃₁	3.296	0.688	0.312	0.384
		Y ₃₃₁	2.803	0.467	0.533	0.512
	Self-ratings	Y ₁₃₂	2.880	0.195	0.805	0.760
		Y ₂₃₂	3.398	0.306	0.694	0.174
		Y ₃₃₂	3.086	0.455	0.545	0.727

attributed to the target that was rated by the group of peers. Consistency was lowest for relational aggression, for which about 42% of the reliable variance can be explained by characteristics of the target.

For self-ratings, consistencies showed that for social intelligence roughly 32% of the reliable variance was shared with the aggregated peer rating; the remaining 68% can be conceived of as variance that is unique for self-ratings of this construct. For empathy, self-ratings shared about 17% of their variance with the aggregated peer rating; for relational aggression, only about 2% of the self-ratings were shared with the assessment of the peers.

Table 2 shows the covariances and correlations of the method factors for the peer ratings. The significant correlation between the method factor for empathy and that for social intelligence showed a moderate generalization of the individual peer bias in rating targets, meaning that peers who tended to overestimate a target's empathy (in comparison with the aggregated peer ratings) also tended to have a positive bias concerning social intelligence. Equivalently, peers who overestimated a target's empathy tended to underestimate the same target's relational aggression. On the contrary, the correlations and covariances of the method factors for self-ratings indicated that there were no significant generalizations in the bias of the adolescents' self-ratings concerning any combination of the three constructs.

Table 2: Covariances and Correlations of the Rater-Specific Method Factors of the Peer Ratings

	M_{11}	M_{21}	M_{31}
M_{11}	0.908	- 0.319**	0.526***
M_{21}	- 0.289	0.903	0.020
M_{31}	0.368	0.014	0.539

Note. Variances are in the diagonal, covariances in the lower triangle, and correlations in the upper triangle and in italics.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

To investigate the role of gender in the assessment of relational aggression, empathy, and social intelligence, gender of the rater was included as a predictor for method factors on level one and gender of the target was included as a predictor for method factors on level two.

This revealed that boys tended to significantly underestimate the relational aggression of the target that they were rating ($b_1 = -0.244$, S.E. = 0.124, $p = .049$). Otherwise, no significant influence of gender on the bias of either peer or self-ratings was detected.

2.3.2 Prediction of Relational Aggression

To investigate the moderated effects of social intelligence and cognitive empathy on relational aggression, the latent regressions were included in the model. Additionally, gender was included as a predictor of all three latent variables. Model comparison using the Satorra-Bentler corrected χ^2 (Satorra & Bentler, 2001) revealed that a model without the latent interaction between empathy and social intelligence fit the data significantly worse than a model incorporating this interaction ($\chi^2_{(df=1, N=774)} = 4.177$, $p = .040$), and information criteria (Akaike's information criterion, Bayesian information criterion, and sample-size adjusted Bayesian information criterion) unanimously favored the model with the interaction term.

Table 3: Results of the Latent Regression Analysis Predicting Relational Aggression

Predictor	b_1	s.e.	p
Gender	- 0.360	0.240	.133
Cognitive empathy	- 1.718	0.539	.001
Social intelligence	0.055	0.234	.814
Interaction term	- 2.316	1.003	.021

Note. Estimated R = .987

Table 3 shows the results of the latent regression predicting relational aggression. Gender proved to have a non-significant direct effect on relational aggression when controlling for empathy, social intelligence, and their interaction. Empathy and the interaction term were significant predictors of relational aggression, but social intelligence was not. The entire latent regression almost fully explained the reference measured latent relational aggression (estimated R = .987; 95% CI [.982, .989]). Figure 2 shows the results of the regression in a comprehensive manner; high values of social intelligence in combination with low levels of empathy resulted in extremely high values of relational aggression. Low levels of social intelligence, on the other hand, were associated with lower levels of relational aggression, with much less dependence on empathy.

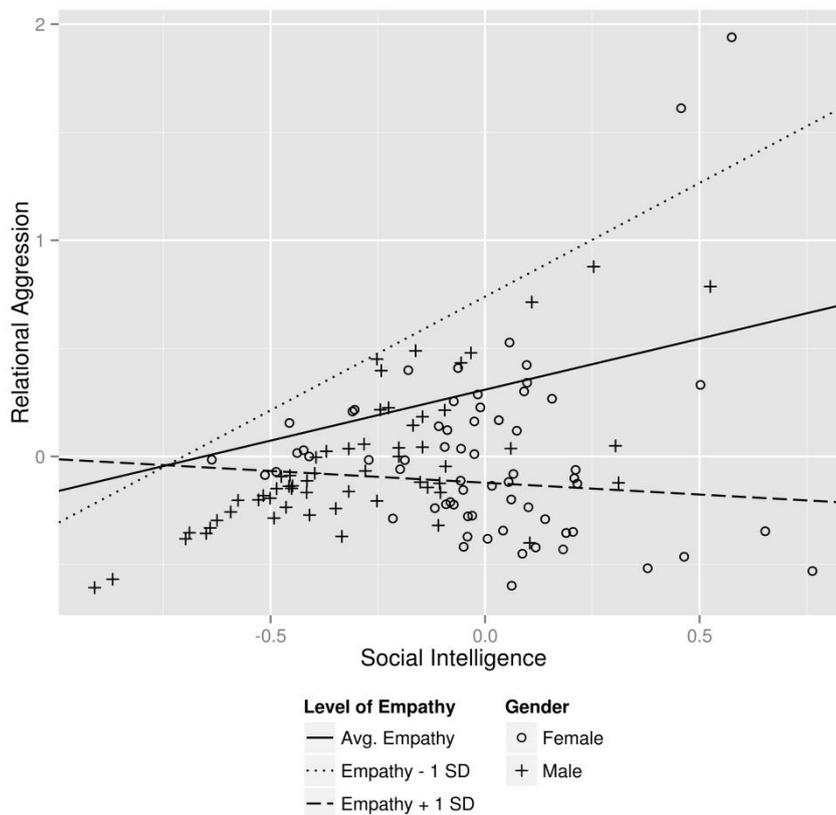


Figure 2: Results of the latent regression predicting relational aggression by gender of the target, cognitive empathy, social intelligence, and the latent interaction.

In addition to the prediction of relational aggression, the model also examined the influence of the gender of the target on the other two reference measured states. Gender had a significant effect on both empathy ($b_0 = -0.363$, $S.E. = 0.127$, $p = .004$) and social intelligence ($b_0 = -0.293$, $S.E. = 0.141$, $p = .038$). Because gender was dummy-coded “0” for girls and “1” for boys, this means that boys displayed significantly lower levels of peer-rated empathy and social intelligence. Testing the indirect effects with the $P = z_\alpha z_\beta$ approach recommended by MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, and Sheets (2002) yielded a significant indirect effect of gender on relational aggression mediated by empathy ($b_1 b'_1 = 0.623$, $P = 9.110$, $p < .01$) and a non-significant indirect effect mediated by social intelligence ($b_1 b'_1 = -.020$, $P = -0.600$, $p > .10$). However, the overall effect of gender on relational

aggression included in the model amounted to $b_{\text{tot}} = .001$ (S.E. = .159, $p = .995$),⁴ thus leading us to conclude that boys and girls did not differ in their relational aggression.

2.4 Discussion

We aimed to investigate the informant agreement between self-ratings and peer ratings of relational aggression, empathy, and social intelligence and to examine the relationship between empathy and social intelligence in the prediction of relational aggression. Additionally, we also looked at gender effects on these three constructs.

2.4.1 Agreement Among Different Informants

The CTC(M-1) approach for interchangeable and structurally different methods used in this study allows for the analysis of five different aspects of the agreement between different informants:

1. the agreement between a number of different peers
2. the generalization of peer-specific bias across constructs
3. the agreement between peer group-assessed and self-assessed constructs
4. the generalization of bias in self-ratings across constructs
5. the differences in “averages” between self-ratings and peer ratings.

Concerning the first aspect, peer ratings showed relatively strong agreement with each other. These findings are in line with previous findings (Achenbach et al., 1987; Peets, & Kikas, 2006), which found the strongest consistencies between informants who experience children in similar situations. Furthermore, this study extends those findings, because the same patterns are found for latent variables. Due to the absence of measurement error in the variables investigated here, consistencies are higher than those found in previous studies. However, average method specificities of peer ratings are above .40 for all three constructs, so it must also be acknowledged that a large part of peer ratings may be due to characteristics of the rater, e.g., rater differences in perception or judgment. An alternative explanation is that these differences between peer ratings may reflect different behavior patterns across different situations of the target rather than invalidity of peer ratings (Achenbach et al., 1987; Crick, 1996).

⁴ The $P = z_{\alpha}z_{\beta}$ approach is not applicable to the total effect; we therefore report results of the Wald-Test here.

Concerning the second aspect of agreement among raters, correlations of the method factors indicated positivity and negativity biases: Peers who tend to overestimate a target's empathy also overestimates a target's social intelligence, whereas they tend to underestimate the same target's relational aggression. This might be explained by the social identity theory, whereby individuals tend to perceive more favorable qualities in ingroup-members and less favorable qualities in outgroup members (Brown, 1995). Another explanation might be that adolescents simply behave differently within the peer group.

Third, in line with previous studies, consistencies between self-reports and peer reports are relatively small. The concordance found here between self-ratings and peer ratings for empathy and social intelligence is comparable to that found previously by Kaukiainen et al. (1999, 2002). For aggressive behavior, several studies found only moderate correlations ($r = .2$ to $.4$) between self-ratings and peer ratings (Obermann, 2011). In Peets and Kikas' (2006) study, none of the correlations between self- and peer ratings of relational aggression in several school grades were statistically significant. Lagerspetz et al. (1988) suggested that some relationally aggressive adolescents regard their behavior as not aggressive at all. In contrast, Juvonen et al. (2001) suggested that self-ratings and peer ratings measure different constructs (e.g., personal experience vs. agreement in the group on a classmate as aggressor). However, more research is needed to explain why the relationship between these two related constructs is so weak.

Concerning the forth aspect, surprisingly, no indication of generalization of the bias in self-ratings with reference to peer ratings was found across the three constructs. Further research on possible explanations is needed.

Fifths, in line with previous studies (Österman et al., 1994) the results provide evidence for the self-serving attribution bias in relational aggression and empathy. Participants rated themselves as less relationally aggressive and more empathic than they are rated by their peers (Österman et al. (1997) found similar results for conflict resolutions). The bias may arise from the desire to protect one's own self-esteem and to conform to social desirability, because empathy "is a fashionable trait to have" (Lovett & Sheffield, 2007, p. 10). Interestingly, self-ratings and peer ratings of social intelligence did not differ significantly. Individuals' self-assessment might be less distorted by social norms because social intelligence might be regarded as a neutral skill that is neither highly desirable nor condemned. Therefore, the findings confirm our hypotheses for relational aggression and empathy but not for social intelligence.

In sum, self-ratings and peer ratings of empathy and especially of relational aggression tend to display low consistencies, indicating either a large bias in self-ratings or the assessment of differing constructs. Therefore, the exclusive use of self-ratings, particularly when assessing relational aggression, has to be viewed with caution. Otherwise, our findings reveal that peer ratings appear to be valid estimators for all three constructs and highlight the advantage of multiple method designs.

2.4.2 Moderated Prediction of Relational Aggression

The second goal of this study was to test the hypothesis that social intelligence is positively related to relational aggression and that this association is moderated by cognitive empathy. The results confirm that the relationship between social intelligence and relational aggression is indeed dependent upon cognitive empathy. As Figure 2 shows, the positive relationship becomes stronger with decreasing cognitive empathy, meaning that it also becomes weaker (and eventually turns negative) when cognitive empathy increases. As we found no main effect of social intelligence, our findings indicate that superior social manipulation skills are necessary but not sufficient prerequisites for high levels of relational aggression. Empathy has a powerful moderating role such that the presence or absence of empathic understanding determines whether highly socially skilled adolescents translate their knowledge into relationally aggressive behavior.

Our empirical findings are consistent with previous findings (Björkqvist et al., 2000; Kaukiainen et al., 1999) and support the view that relationally aggressive adolescents are highly skilled social manipulators, are superior analysts of social behavior and underlying processes, and do not empathize with others' feelings (Sutton et al., 1999a). Their lack of empathic understanding makes this highly skilled group able to use aggressive behavior in a subtle and effectively instrumental way to their own personal advantage.

Our results confirm the theoretical distinction between the two constructs of cognitive empathy and social intelligence, because they have unique associations with relational aggression. Furthermore, in our latent interaction model both constructs can almost fully predict the variance in relational aggression (estimated $R^2 = .987$). Thus, the distinction between cognitive empathy and social intelligence might be a valuable framework to understand relational aggression in adolescents.

The broad literature on empathy and aggression emphasizes the role of affective empathy in inhibiting aggressive behavior (Feshbach, 1975; Hoffman, 1982; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988). To date, only a few studies have examined explicitly the

cognitive component, with inconsistent findings. Some researchers found no (Jolliffe & Farrington, 2006) or even positive relationships between cognitive empathy and aggression (Caravita et al., 2009; Sutton et al., 1999b). However, our results indicate that the cognitive component plays an important role in mitigating aggressive behavior, too. But how can the different findings be explained? First, we investigated relational aggression exclusively, whereas most others studies tested the effects on bullying in general (including relational bullying) or did not differentiate between direct and indirect forms of aggressive behavior. Second, using social intelligence as a predictor in the model, we were able to differentiate between individuals using their perspective taking skills to empathize with others or just instrumentally analyze the state of others without empathy. Other investigations that studied the association between empathy-related behavior and indirect aggression and included perspective taking as a separate predictor assessing neutral socio-cognitive skills found similar results (Renouf et al., 2010). Third, the inconsistent findings on empathy and aggression may be explained by differences between methods. For example, in a meta-analytic review (Miller & Eisenberg, 1988) the negative relationship between empathy and aggressive behavior was revealed to be stronger for self-reports, whereas a more recent review (Lovett & Sheffield, 2007) found the relation in adolescent samples to be more consistent for behavioral measures of empathy (e.g., story measures, facial expression). We suggest that behavior-related operationalizations of the theoretical constructs in real world settings, as we used in this study, referring to a performance rather than to a competence definition, may provide an improved understanding. Behavior-based conceptions also have more practical relevance for intervention and preventions programs that include empathy training components to reduce aggressive behavior.

In sum, our results indicate that superior social manipulation skills are necessary to succeed in high levels of relational aggression, but they are not a sufficient predictor of relational aggression. Whether highly socially intelligent adolescents use or do not use their knowledge to harm others through relational aggression depends on the extent of their empathic understanding.

2.4.3 Role of Gender

The analyses of agreement between girls' and boys' ratings indicate that boys estimate the relational aggression of their peers significantly lower than girls do. This may support the conclusion that girls are more aware of relational aggressive behavior strategies (Crick & Grotpeter, 1995; Paquette & Underwood, 1999; Underwood, 2003). However, it should be

noted that this difference in perception of relational aggression was found only for peer ratings. The findings presented here suggest that there is no systematic difference in the bias of self-reports between girls and boys. Both genders tend to underestimate their harmful behavior.

The effects of gender on empathy and social intelligence reveal girls to be rated as more socially intelligent and empathic. But girls and boys did not differ in the amount of peer-rated relational aggression. Thus, in line with a broad literature (Card et al., 2008; Scheithauer, Haag, Mahlke, & Ittel, 2008), our results confirm that relational aggression belongs to the behavioral repertoire of girls and boys.

It has been suggested (Davis, 1983; Lennon & Eisenberg, 1987; Roberts & Strayer, 1996) that gender differences predominantly appear in self-report measures of empathy due to gender stereotypical responses, indicating that girls may perceive themselves as more empathic, because being empathic is consistent with the female gender role (Eisenberg, 2003). However, we found higher levels of empathy in girls on self-ratings and peer ratings. This might be due to the fact that peer ratings are affected by gender stereotypes as well. Another explanation could be that we referred only to the cognitive component of empathy, and gender differences in perspective taking skills were found to be consistently in favor of girls (Sutton et al., 1999a).

2.4.4 Strengths and Limitations

The CTC(M-1) approach chosen in this study has some advantages when analyzing data from interchangeable and structurally different methods. It allows for the simultaneous analysis of self-ratings and peer ratings in a manner that highlights differences and similarities of these two sources of information. It also incorporates all peer ratings even if the number of peer ratings varies widely across targets, thus allowing conclusions not only about the assessment of the peer group as a whole but also of individual peer raters. Additionally, because estimates of consistency and method specificity pertain to latent variables, it allows for estimates of the concordance of different assessment methods that are void of measurement error. Studies examining correlations of manifest variables usually underestimate concordance of different assessment methods due to measurement error. However, due to the complexity of the model presented here, there are also some drawbacks that need to be considered. First and foremost, the absence of proven guidelines for determining model fit for multilevel structural equation models makes the assessment of the quality of data representation by the model a difficult task.

The cross-sectional nature of the data prohibits us from drawing any conclusions about the causality of effects. Thus, longitudinal data are needed for a better understanding of the moderating role of empathy on relational aggression and the contributing factors.

2.4.5 Implications for Prevention and Intervention

Despite these limitations, this study has some important implications for prevention and intervention programs targeting not only physical and verbal aggression but also specifically relational aggression.

First, aggressive adolescents are a heterogeneous group consisting of aggressive adolescents with biased or low socio-cognitive skills as well as highly skilled aggressive adolescents with superior theory of mind skills using relational aggressive behavior strategies but lacking empathy skills and moral motivation (Gasser & Keller, 2009; Sutton et al., 1999a, 1999b). Effective interventions need to target both groups. Interventions aimed only at promoting cognitive skills like perspective taking will fail or even foster aggressive behavior, if they are not combined with fostering empathy and prosocial behavior (Sutton et al., 1999b; Walker, 2005).

Second, several researchers (Caravita et al., 2009; Jolliffe & Farrington, 2006) have suggested that intervention programs should emphasize the affective component of empathy. However, our findings indicate otherwise. Research has suggested that it is more difficult to train an individual in emotions than in cognitions, because individuals have more control over their cognitive than their affective processes. And there is some evidence from experimental settings for the persuasibility of the cognitive but not the affective component of empathy for interpersonal moral pressure (Duan, 2000). Together with this finding, our results indicate that to be efficacious, intervention programs for school-aged children and adolescents might focus on the cognitive component of empathy to foster prosocial behavior and buffer relational aggression.

2.5 References

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213–232.
- Allen, M. P. (1973). Construction of composite measures by the canonical-factor-regression method. In H. L. Costner (Ed.), *Sociological Methodology 1973/1974* (pp. 51–79). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence: Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27, 339–351.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291–322.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291–322.
- Arkin, R., Cooper, H., & Kolditz, T. (1980). A statistical review of the literature concerning the self-serving attribution bias in interpersonal influence situations. *Journal of Personality*, 48, 435–448.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2006). Multilevel modeling of complex survey data. *Proceedings of the Joint Statistical Meeting in Seattle, August 2006, ASA section on Survey Research Methods*, 2718–2726.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191–200.
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bull, H. D., & Scheithauer, H. (2006). *Evaluation des fairplayer.manuals: Skalenhandbuch zur Befragung von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006* [Evaluation of the fairplayer.manual: Manual for scales used in teacher and student survey]. Unpublished manuscript, Freie Universität Berlin, Berlin, Germany.
- Caravita, S. C. S., di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147–163.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social emotional and personality development* (5th ed.) (Vol. 3, pp. 779–862). New York, NY: Wiley.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 71–85.

- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317–2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610–617.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003–1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 98–101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710–722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367–380.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113–126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview.
- Davis, M. H., Luce, C., & Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality, 62*, 369–391.
- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F., & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology, 35*, 67–82.
- Duan, C. (2000). Being empathic: The role of motivation to empathize and the nature of target emotions. *Motivation and Emotion, 24*, 29–49.
- Eid, M. (2000). A multitrait-multimethod model with minimal assumptions. *Psychometrika, 65*, 241–261.
- Eid, M., Nussbeck, F. W., Geiser, C., Cole, D. A., Gollwitzer, M., & Lischetzke, T. (2008). Structural equation modeling of multitrait-multimethod data: Different models for different types of methods. *Psychological Methods, 13*, 230–253.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy and sympathy. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 253–265). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91–119.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37–61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist, 5*, 25–30.
- Feshbach, N. D. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology, 12*, 266–271.
- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology, 75*, 196–206.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589–600.
- 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.
- Hoffman, M. L. (1982). The development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281–313). New York, NY: Academic Press.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 540–550.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victims status among early adolescents. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 105–124). New York, NY: The Guilford Press.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 81–89.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K. M. J., & Forsblom, S. (1995a). *Peer-Estimated Empathy (PEE)*. Turku, Finland: University of Turku.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K. M. J., & Forsblom, S. (1995b). *Peer-Estimated Social Intelligence (PESI)*. Turku, Finland: University of Turku.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 269–278.
- Klein, A., & Moosbrugger, H. (2000). Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika, 65*, 457–474.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*, 74–96.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403–414.

- Leite, W. L., & Zuo, Y. (2011). Modeling latent interactions at level 2 in multilevel structural equation models: An evaluation of mean-centered and residual-centered unconstrained approaches. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *18*, 449–464.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195–217). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Little, T. D., Bovaird, J. A., & Widaman, K. F. (2006). On the merits of orthogonalizing powered and product terms: Implications for modeling interactions among latent variables. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *13*, 497–519.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, *27*, 1–13.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, *7*, 83–104.
- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K.-T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods*, *9*, 275–300.
- Merrell, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, *43*, 345–360.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction. *Psychological Bulletin*, *82*, 213–225.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, *103*, 324–344.
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods & Research*, *22*, 376–398.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide*: Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, *37*, 133–144.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Frączek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, *20*, 411–428.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Frączek, A., & Caprara, G. V. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *24*, 1–8.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Landau, S. F., Frączek, A., & Pastorelli, C. (1997). Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 185–197). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Paquette, J. A., & Underwood, K. M. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*, 242–266.

- Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior*, 32, 68–79.
- Pellegrini, A. D. (2001). Sampling instances of victimization in middle school: A methodological comparison. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 125–146). New York, NY: The Guilford Press.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325–338.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479–491.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310–342.
- Puckett, M. B., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34, 563–576.
- R Development Core Team. (2012). R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <http://www.R-project.org>
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D., Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19, 535–555.
- Roberts, W., & Strayer, S. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449–470.
- Satorra, A., & Bentler, P. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507–514.
- Scheithauer, H., Haag, N., Mahlke, J., & Ittel, A. (2008). Gender and age differences in the development of relational/indirect aggression: First results of a meta-analysis. *European Journal of Developmental Science*, 2, 176–189.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117–127.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: Guilford.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children’s peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 297–312.

Xie, H., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28, 341–355.

Kapitel 3

Studie 2: School-based Prevention of Bullying and Relational Aggression: The fairplayer.manual

Bull, H. D., Schultze, M. & Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: the fairplayer.manual. *European Journal of Developmental Science*, 3, 312-317.

Abstract

The fairplayer.manual is a manualized, school-based intervention program to prevent bullying and relational aggression. We present first results from an evaluation study conducted in Berlin (Germany) with 119 students (age 14-17) from a comprehensive school using a controlled pre-/post-/follow-up design. Utilizing standardized questionnaires we found a significant and practically relevant decrease in bullying behavior and in peer and teacher reported relational aggression in the intervention group after the fairplayer.manual was implemented.

Keywords: bullying, prevention, school, relational aggression, adolescence

3.1 Introduction

Bullying includes long-term repeated physical, relational or verbal victimization with an imbalance of power between the bully(ies) and the victim(s) (Olweus, 1994). Relational aggression refers to harmful behaviours (e.g. social exclusion, gossip) which destroy or threaten to destroy social relationships (Crick & Grotpeter, 1995). Bullying as well as relational aggression are highly prevalent in everyday life of many adolescents and related to far-reaching negative outcomes such as lower academic performance and emotional, psychological, and physical health problems (cf. Scheithauer, Hayer, & Petermann, 2003). Thus, effective and immediate preventive intervention programs are needed.

Although a multitude of school anti-bullying programs have been developed and implemented in Europe, there is still a lack of appropriate preventive interventions for relational aggression (Ostrov et al., 2009). Meta-analyses (Ferguson et al., 2007; Merrell et al., 2008) revealed that anti-bullying programs produce small, positive and statistically significant, but in sum not practically relevant effects, even though they have some meaningful positive effects on bullying behavior. Additionally, Ryan and Smith (2009) report a great variety in outcomes of bullying prevention programs and shortcomings in their evaluation, such as the use of only one type of informant or outcome measure, which decreases the confidence in findings because it only partially depicts bully and/or victim problems.

The fairplayer.manual (Scheithauer & Bull, 2008) is a manualized intervention program developed to prevent bullying and relational aggression in the school context and to enhance social and moral competencies, targeting 7th to 9th graders and their teachers. The program is based on cognitive-behavioural methods, methods which focus on participant roles within bullying episodes (cf. Salmivalli, 1999), and moral dilemma discussions, amongst others. Following training, teachers implement the fairplayer.manual (one 90 min session per week over a period of 15-17 weeks) together with psychologists trained by the developers.

The purpose of this short report is to present first preliminary findings from an evaluation study. The following hypotheses were tested: fairplayer.manual participation leads to a decrease in (1) self-reported bullying and victimization, and (2) relational aggression, assessed by teacher and peer ratings.

3.2 Method

Sample and Design

Data were collected in a pre-/post-/follow-up (t1, t2, t3) design (t2 four months after t1, t3 another 12 months later). 119 students (64 girls, 55 boys; convenience sample) from a comprehensive school in Berlin, Germany, participated (age 14-17, mean = 15.13, SD = .74). 43 students attended the long term intervention (IG_{long}, 16 weeks of treatment with booster sessions between t2 and t3), 41 the short term intervention (IG_{short}, 10 weeks of treatment between t1 and t2). 35 students received no treatment (control group). The dropout rate was 7% (leaving school, absence of participants at t2 or t3)¹.

Instruments and Procedures

Data were collected with informed consent by a team of psychologists and analyzed anonymously. Bullying was assessed with a German short version of the Bully/Victim Questionnaire by Olweus (BVQ, partly revised version; Olweus, 1997) with an introductory part providing the definition of bullying. Details on the psychometric properties of the German version are reported by Spiel and Atria (2002). A dichotomous classification for “bully” and “victim” status was obtained by using a cut-off of “bullied others” or “were bullied” at least “two or three times a month”. The outcome classification is not treated disjunctively, because a student can be categorized separately as a bully and a victim.

Peer and teacher reports of relational aggression were assessed using a German translation (translated, translated back, and checked by native speakers) of the Children’s Social Behavior Scale (CSBS; Crick & Grotpeter, 1995; range: 1-5; Cronbach’s α : peer reports, $.88 \leq \alpha \leq .95$; teacher reports, $.92 \leq \alpha \leq .95$).

Data Analyses

To investigate our first hypothesis, two separate multinomial logistic regression analyses were performed to predict group membership (with control group as referred baseline) by bully and victim status, respectively, at t3 while controlling for status at t1. Treating the BVQ as an ordinal scale three non-parametric Friedman’s ANOVA with Wilcoxon signed-rank tests as post hoc analyses over time were conducted to analyze the frequency of bullying and victimization. In order to test our second hypothesis two separate one-way repeated-measures

¹ Additional exclusions from analysis due to missing data: 2 participants for BVQ; 23 (19%) for longitudinal analyses of CSBS teacher ratings; 54 (45%) for longitudinal analyses of CSBS peer ratings. Only the latter differed significantly from not excluded participants (were rated less relational aggressive by teachers).

ANOVAs were conducted with teacher and peer reports as dependent variables and group as between subject factor (cf. Field, 2005).

3.3 Results

At t1, 8.8% to 22.5% of the students within intervention and control groups were categorized as victims, and 10% to 11.8% as bullies based on their self report (see Table 1). The total number of self reported victims and bullies decreased or did not change meaningfully for both intervention groups, but increased in the control group.

Table 1: Number of Victims and Bullies (Self Report) in Intervention and Control Groups.

	t1	t2	t3
	n (%) ¹	n (%) ¹	n (%) ¹
	Victims		
IG _{long} (N = 43)	5 (11.6)	5 (11.6)	5 (11.6)
IG _{short} (N = 40)	9 (22.5)	6 (15.0)	3 (7.5)
Control Group (N = 34)	3 (8.8)	5 (14.7)	7 (20.6)
	Bullies		
IG _{long} (N = 43)	5 (11.6)	2 (4.7)	4 (9.3)
IG _{short} (N = 40)	4 (10.0)	3 (7.5)	5 (12.5)
Control Group (N = 34)	4 (11.8)	5 (14.7)	7 (20.6)

Annotations: N = 117; ¹ Percentage of victims or bullies in each group

As no differences emerged with regard to gender, age, or school class, these variables were not considered in the multinomial logistic regression analysis using forced entry method. We found no significant change for self-reported bullying, but a significant decrease for self-reported victimization in the IG_{short} emerged (OR = 7.86; CI_{95%} [1.33 - 46.29]; $p < .05$) (see Table 2). At t1 the odds of a child being victimized in the IG_{short} were 7.14 times (1/.14 = 7.14) higher than in the control group but at t3 the odds of a child in the IG_{short} *not* being victimized were 7.86 times higher than in the control group.

Using Friedman's ANOVA we found that the frequency of bullying itself significantly decreased only in the intervention groups over all three measurement waves (IG_{long}: $\chi^2(2) = 7.75$, $p < .05$; IG_{short}: $\chi^2(2) = 8.07$, $p < .05$). The frequency of being bullied significantly decreased only in the IG_{short} ($\chi^2(2) = 6.93$, $p < .05$). Wilcoxon signed-rank tests as posthoc

analyses² revealed that the frequency of being bullied significantly declined in the IG_{short} from t1 to t3 ($T = 57, r = -.25$). The frequency of self-reported bullying behavior significantly declined in both intervention groups from t1 to t2 (IG_{long}: $T = 51, r = -.25$; IG_{short}: $T = 65, r = -.21$). No further significant change could be found between t2 and t3. Overall, these findings support our first hypothesis.

Table 2: Multinomial Logistic Regression Analysis Predicting Group Membership (IG_{long}, IG_{short}, Control Group) by Victim Status at t3 while Controlling for Victim Status at t1.

Groups ¹	Predictors	B	(SE)	95% CI for exp b		
				Lower	exp b	Upper
IG _{long}	Constant	0.14	(0.79)			
	Victim Status at t1	-0.81	(0.88)	0.08	0.45	2.48
	Victim Status at t3	0.97	(0.72)	0.64	2.64	10.87
IG _{short}	Constant	0.05	(0.83)			
	Victim Status at t1	-1.96*	(0.88)	0.02	0.14	0.79
	Victim Status at t3	2.06*	(0.90)	1.33	7.86	46.29

Annotations: $R^2 = .08$ (Cox & Snell), $.09$ (Nagelkerke). Model $\chi^2_{(4)} = 9.42, p < .05, N = 117$. * $p < .05$;
¹ Reference group = control group; Victim status was dummy coded (0 = „no victim“; 1 = „victim“)

All effects concerning relational aggression were independent of gender, age, and school class. Teacher and peer reports correlated modestly ($r_{t1} = .47, r_{t2} = .41, r_{t3} = .27$, all $ps < .05, N = 119$). We found a significant interaction effect between group and time ($F_{(3,717,172.828)} = 3.64, p < .01$)³ for teacher reported relational aggression. Post hoc analyses with Bonferroni corrected paired t-tests⁴ revealed that levels of relational aggression were significantly lower at t2 than at t1 for the IG_{long} ($t_{42} = 4.52, p < .0083, r = .57$) and that these lower levels were sustained until t3. For the IG_{short} we found a significant decrease from t1 to t2 ($t_{40} = 3.17, p < .0083, r = .45$) and a significant increase from t2 to t3 ($t_{27} = -4.18, p < .0083, r = .63$). No meaningful change was revealed for the control group. Finally, we also found a significant interaction effect between group and time ($F_{(4,124)} = 3.38, p < .05$) with regard to peer reported relational aggression. Post-hoc analyses revealed a significant decrease from t1 to t2 in both intervention groups (IG_{long}: $t_{27} = 2.59, p$ (one-tailed) $< .0083, r = .44$; IG_{short}: $t_{21} = 3.27, p$

² Bonferroni corrected critical p -value: $.0167$.
³ df corrected using Greenhouse-Geisser estimates of sphericity.
⁴ Critical p -value: $.0083$.

(one-tailed) $< .0083$, $r = .58$) but no significant change for the control group. No further significant change emerged from t2 to t3 for any group. Thus, the present study confirmed our second hypothesis.

3.4 Conclusions

The preliminary findings reported here show some evidence of the effectiveness of the fairplayer.manual to reduce and prevent bullying and relational aggression among students. We found a decrease of bullying behavior in the intervention groups with an effect size ($r \geq -.21$) of practical value. The frequency of self-reported bullying behavior significantly declined in both intervention groups from t1 to t2, which can be interpreted as a stable long term effect in the reduction of bullying in the intervention groups because no further significant change could be found between t2 and t3. The number of bullies and victims decreased or remained constant within the intervention groups, but increased in the control group over time, with a significant effect for victimization. Bullying often serves children as an effective strategy to rise in the social hierarchy. It is therefore extremely hard to convince bullies to give up what they perceive as a – often “rewarded” – dominant role. Working with the methods of the fairplayer.manual, however, seems to discourage imitation of bullying behaviors by other adolescents while also providing help for victims of bullying.

A crucial point for preventive interventions is to incorporate methods considering the participant roles during bullying episodes because bullying may be seen as a phenomenon with underlying group dynamics (cf. Salmivalli, 1999). The fairplayer.manual incorporates methods which focus on participant roles within bullying episodes. Additionally, the fairplayer.manual focuses on all students within a school class – not just on bullies and victims.

We assume an immediate effect of the program, which still persists a year after program implementation, because we found a decrease in relational aggression between t1 and t2 ($r \geq .44$) but no significant change beyond that in the IG_{long}. Both intervention groups received the program under the same circumstances with the exception of the differing number of training sessions over time. This difference in amount of training sessions may explain the unexpected increase in relational aggression in the IG_{short} at t3. Even though this increase was only found in teacher reports – this discrepancy, which resulted in a lower correlation between peer and teacher reports at t3 should be investigated in further studies – we suggest that the short implementation time of 10 weeks is not sufficient to achieve a long term effect on such a “covert behavior” as relational aggression. This leads to the conclusion that the long version

of the fairplayer.manual needs to be implemented to achieve its best results. Further studies with representative samples have to be conducted to corroborate these preliminary findings.

3.5 References

- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of schoolbased anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review, 32*, 401-414.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- 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*, 26-42.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). *Bully/Victim Questionnaire. Partly revised version*. Unpublished.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., & Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 15-28.
- Ryan, W., & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices? *Prevention Science, 10*, 248-259.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453-459.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern – Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., & Bull, H. D. (2008). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spiel, C., & Atria, M. (2002). Trackling violence in schools: A report from Austria. In P.K. Smith (Ed.), *Trackling violence in schools on a European-Wide Basis. EC CONNECT Initiative*. Goldsmiths College: University of London, UK, Retrieved February 13, 2003, from <http://www.gold.ac.uk/connect/reportaustria.html>

Kapitel 4

Studie 3: Kognitive Empathie fördern und relationale Aggression unter Jugendlichen reduzieren:
Evaluationsergebnisse des fairplayer.manuals

Bull, H. D., Schultze, M. & Scheithauer, H. (2013). *Kognitive Empathie fördern und relationale Aggression unter Jugendlichen reduzieren: Evaluationsergebnisse des fairplayer.manuals*. Manuskript in Vorbereitung.

Zusammenfassung

Die Studie untersucht, ob das Gewaltpräventionsprogramm fairplayer.manual, das sich besonders für Schüler der 7. bis 9. Klassenstufen eignet, eine wirksame Maßnahme zur Förderung von kognitiver Empathie sowie zur Reduktion von relationaler Aggression darstellt. Empathie hemmt alle Formen aggressiven Verhaltens. Die kognitive Komponente der Empathie ist leichter durch Umweltfaktoren und soziale Normen zu beeinflussen als die affektive Komponente. Dies kann von Präventionsprogrammen wie dem fairplayer.manual gezielt genutzt werden. An der Evaluationsstudie nahmen 119 Schüler im Alter von 14-17 Jahren teil. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothesen und zeigen, dass die Teilnahme an der Durchführung des fairplayer.manuals zu signifikant höherer kognitiver Empathie und nachhaltig zu signifikant weniger relationaler Aggression führt. Faktoren, die zur Wirksamkeit von Präventions- und Interventionsprogrammen beitragen, werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Relationale Aggression, Kognitive Empathie, Prävention, Intervention, Evaluation, Jugendalter, Schule, Multitrait-Multimethod-Analyse

4.1 Einleitung und theoretischer Hintergrund

Präventions- und Interventionsprogramme, die sich gegen Bullying im Jugendalter richten, müssen der indirekten bzw. relationalen Aggression besondere Aufmerksamkeit widmen. Dies ist schwierig, da es sich bei relationaler Aggression um subtile und meist verdeckt aggressive Verhaltensweisen handelt, die von Erwachsenen oft unbemerkt bleiben. Empathie wird dabei als eine aggressionshemmende personale Bedingung gesehen: Empathische Personen hemmen sich einerseits selbst in der Ausführung aggressiven Verhaltens und sind andererseits eher motiviert, helfend einzugreifen, um das Leiden anderer zu reduzieren. Dabei wurde der affektiven Komponente der Empathie häufig eine tragende Rolle zugesprochen (Feshbach, 1975). Neuere Studien deuten jedoch darauf hin, dass auch die kognitive Komponente der Empathie einen hemmenden Einfluss auf relational aggressives Verhalten ausüben kann (Bull, Schultze, Geiser & Scheithauer, 2013).

In der vorliegenden Studie wird einerseits der Frage nachgegangen, ob die durch Umweltfaktoren leichter zu beeinflussende kognitive Komponente der Empathie gezielt durch Gewaltpräventionsprogramme zur Förderung sozialer Kompetenz erhöht werden kann. Andererseits soll überprüft werden, ob dies zu einer Verminderung von relational aggressivem Verhalten führt. Die Studie beinhaltet eine Teilevaluation des Präventionsprogramms *fairplayer.manual* zur Reduktion von Bullying und relationaler Aggression für 7. bis 9. Schulklassen (s. auch Bull, Schultze & Scheithauer, 2009; Scheithauer, Hess, Schultze-Krumbholz & Bull, 2012).

Unter dem Begriff der relationalen Aggression werden alle Verhaltensweisen zusammengefasst, welche zum Ziel haben, soziale Beziehungen oder die soziale Reputation einer Person durch soziale Manipulation zu beschädigen, z.B. durch das Verbreiten von Gerüchten oder den Ausschluss Einzelner aus der Gruppe (Crick & Grotpeter, 1995). Das Konzept der relationalen Aggression umfasst sowohl offene (z.B. als Vergeltungsmaßnahme nicht mehr mit einem Freund sprechen) als auch verdeckte (z.B. Gerüchte verbreiten) Verhaltensweisen. Relationale Aggression wird als normatives Verhalten betrachtet, das vom Übergang der späten Kindheit zur Adoleszenz (ca. 12 Jahre) erheblich zunimmt, während physisch aggressive Verhaltensformen gleichzeitig abnehmen (Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992, 2000; Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin & Tremblay, 2007; Crick, Bigbee & Howes, 1996; Miller, Vaillancourt & Boyle, 2009; Paquette & Underwood, 1999). Ohne Intervention bleibt relational aggressives Verhalten zeitlich stabil (Crick & Grotpeter, 1995).

Relationale Aggression wird von Kindern und Jugendlichen als genauso verletzend wahrgenommen wie physische Aggression (Crick et al., 1996; Paquette & Underwood, 1999),

verursacht ein negatives Schul- und Klassenklima (Goldstein, Young & Boyd, 2008) und führt insbesondere bei häufig davon betroffenen Kindern und Jugendlichen zu psychosozialen Anpassungsstörungen wie z.B. Depressionen, Angststörungen oder Gefühlen der Einsamkeit (Crick, Casas & Nelson, 2002; Crick & Grotpeter, 1996; Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001). Es ist geradezu ein Charakteristikum relationaler Aggression, dass die Täter ihr aggressives Verhalten zu verbergen suchen. Daher wird es von Erwachsenen (z.B. Lehrpersonen) häufig nicht wahrgenommen oder nicht als aggressiver Akt eingestuft (Bauman & del Rio, 2006; Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988), sodass ein Eingreifen unterbleibt.

Dies sind genügend Gründe, weshalb Präventions- und Interventionsprogramme nicht nur die Reduktion von aggressivem Verhalten oder Bullying im Allgemeinen zum Ziel haben, sondern sich auch spezifisch gegen relational aggressives Verhalten richten sollten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind Prävention und Intervention, insbesondere während Entwicklungsübergängen und bevor sich das unerwünschte Verhalten verfestigt hat, sinnvoll. Im Fall der relationalen Aggression beginnt die entwicklungsensible Phase in der späten Kindheit mit Übergang zum frühen Jugendalter (ab 12 Jahren aufwärts). Nach Ostrov et al. (2009) besteht jedoch immer noch ein Mangel an wirkungsvollen Programmen zum Abbau von relationaler Aggression.

Aggressive Kinder und Jugendliche sind eine heterogene Gruppe. Neben dem Stereotyp des physisch und offen-aggressiven Bullys, der durch Defizite in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, mangelnde soziale Kompetenzen und Zurückweisung durch Gleichaltrige charakterisiert ist, gibt es eine zweite Gruppe aggressiver Kinder und Jugendlicher. Diese zeichnen sich durch gute bis überdurchschnittliche soziale und kognitive Fertigkeiten aus, bedienen sich indirekter oder relationaler Aggressionsstrategien, nehmen dominante soziale Positionen in der Peergruppe ein und werden als geschickte soziale Manipulatoren beschrieben (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Sutton, Smith & Swettenham, 1999a). Dies steht im Einklang mit der These, dass sozial intelligente Jugendliche mit mangelnder Empathie ihre überdurchschnittlichen sozial-kognitiven Fähigkeiten nutzen, um durch relational aggressive Verhaltensstrategien ihre sozialen Ziele zu erreichen, während sozial intelligente Jugendliche mit gut entwickelter Empathie ihre sozial-kognitiven Fähigkeiten für prosoziales Verhalten einsetzen (Björkqvist et al., 2000; Bull et al., 2013; Kaukiainen et al., 1999; Renouf et al., 2010).

Empathie wird als eine angeborene menschliche Eigenschaft betrachtet und beschreibt die Fähigkeit, sowohl den emotionalen Zustand anderer zu erkennen und zu verstehen

(kognitive Komponente) als auch deren Gefühle nachzuempfinden (affektive Komponente) (Davis, Luce & Kraus, 1994). Beide Komponenten der Empathie beeinflussen sich wechselseitig und sind gemeinsam für das Erleben von Empathie notwendig (z.B. Davis, 1983; Feshbach, 1975, 1983; Hoffman, 1984). Empathie wird als zentrale Bedingung für die Entwicklung moralischer Sensibilität (Keller, 2005) und prosozialen Verhaltens (Eisenberg & Miller, 1987; Hoffman, 1982; Roberts & Strayer, 1996) betrachtet.

Es gibt hinreichend empirische Belege, dass Empathie allen Formen aggressiven Verhaltens hemmend entgegenwirkt (Cohen & Strayer, 1996; Jolliffe & Farrington, 2006; Kaukiainen et al., 1999; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988). Neuere Studien bestätigen den Zusammenhang auch spezifisch für relationale Aggression (Batanova & Loukas, 2011; Bull et al., 2013; Espelage, Mebane & Adams, 2004). Empathie wird dabei als moderierender Faktor definiert, welcher die Ausübung aggressiven Verhaltens durch zwei Mechanismen hemmt: Einerseits führt empathisches Verständnis (kognitive Komponente) zu mehr Mitgefühl und dadurch zu verringertem aggressiven Verhalten; andererseits führt stellvertretendes Nachempfinden der Gefühle anderer (affektive Komponente) zu mehr Mitgefühl und entsprechend ebenso zu verringertem aggressiven Verhalten (Davis, 1994; Feshbach, 1975).

Dabei sind die empirischen Befunde hinsichtlich der aggressionshemmenden Wirkung der affektiven Empathie (Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988) oder beider gemeinsam erfassten Komponenten (Cohen & Strayer, 1996; Kaukiainen et al., 1999) erheblich konsistenter und vielzähliger als die hinsichtlich der kognitiven Komponente. Bull et al. (2013) zeigten jedoch auf, dass auch kognitive Empathie relational aggressivem Verhalten hemmend entgegenwirken kann.

Dieser Befund ist für die Planung und Ausrichtung wirksamer Präventions- und Interventionsprogramme von zentraler Bedeutung. Denn einiges spricht dafür, dass die kognitive Komponente der Empathie leichter durch Umweltfaktoren beeinflussbar und somit durch gezielte Interventionen leichter veränderbar ist als die affektive Komponente. Befunde deuten beispielsweise darauf hin, dass die Ausprägung der affektiven Komponente in starkem Maße durch das angeborene Temperament beeinflusst ist und damit eine erbliche Komponente hat, die sich für die kognitive Komponente von Empathie nicht finden ließ (Davis et al., 1994). Davis und Kollegen (1994) grenzen kognitive Empathie im Gegenteil klar von angeborenen kognitiven Fähigkeiten wie z.B. Intelligenz ab, in dem sie kognitive Empathie als einen habituierten sozialen oder Verhaltensstil definieren, der beeinflusst, wie Individuen ihre vorhandene Perspektivenübernahmefähigkeit tatsächlich einsetzen. Demnach

ist kognitive Empathie stärker von Sozialisationsfaktoren abhängig als die affektive empathische Komponente. Entsprechend deutet eine experimentelle Studie darauf hin, dass es den Versuchspersonen gelang, aufgrund von antizipierten sozialen Normen ihr empathisches Verständnis (kognitive Komponente) zu erhöhen, während die schlechter willentlich kontrollier- und steuerbare affektive Komponente (Mitfühlen) davon unbeeinflusst blieb (Duan, 2000).

Vor diesem Hintergrund mag es für Präventionsprogramme, die das frühe Jugendalter fokussieren, eine wirkungsvollere Strategie sein, auf eine Verhaltensänderung über die Förderung der kognitiven Empathie abzielen, da die Entwicklung der dispositionalen affektiven Empathie bis zu diesem Zeitpunkt weitestgehend abgeschlossen ist. Die soziale Beeinflussbarkeit der kognitiven Empathie ist in der Adoleszenz auch deswegen zentral, weil in dieser Entwicklungsperiode der soziale Status innerhalb der Peergruppe an Wichtigkeit gewinnt (LaFontana & Cillessen, 2010) und eine starke Orientierung an der Peergruppe und deren Normen besteht (Dworetzky, 1995; Salmivalli & Voeten, 2004). Programme, die sowohl Einfluss auf Gruppenprozesse und -normen beim Bullying und relationaler Aggression nehmen und damit eine soziale Motivation für empathisches bzw. prosoziales Verhalten schaffen als auch auf individueller Ebene Empathie fördern, sollten aggressivem Verhalten besonders erfolgreich entgegen wirken können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Präventions- und Interventionsprogramme, die sich gegen Bullying und relational aggressives Verhalten richten, berücksichtigen müssen, dass aggressive Kinder und Jugendliche eine heterogene Gruppe darstellen. Mehrere Jahrzehnte lang wurden solche Programme primär auf die Gruppe der aggressiven Kinder und Jugendlichen zugeschnitten, die sich durch Verzerrungen in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und durch fehlende soziale Kompetenzen auszeichnen (vgl. Nangle, Erdley, Carpenter & Newman, 2002). Präventions- und Interventionsprogramme dürfen sich jedoch nicht nur auf die Förderung sozial-kognitiver Fertigkeiten beschränken, um aggressives Verhalten zu reduzieren. Sie müssen auch die zweite Gruppe aggressiver Kinder und Jugendlicher mit eher überdurchschnittlicher Perspektivenübernahmefähigkeit und verdeckt relational aggressiven Verhaltensstrategien einbeziehen, indem sie zusätzlich Empathie und prosoziales Verhalten fördern. Zudem ist es notwendig, soziale Ziele und Werte der Jugendlichen zu berücksichtigen, um aggressives und insbesondere im Jugendalter relational aggressives Verhalten erfolgreich zu vermindern (vgl. Sutton, Smith & Swettenham, 1999b; Walker, 2005).

4.2 Das fairplayer.manual: Theoretische Grundlagen und Ziele

Das fairplayer.manual (Scheithauer & Bull, 2008) ist eine strukturierte manualisierte Maßnahme, die unterrichtsbegleitend durchgeführt werden kann und die Prävention von Bullying und relationaler Aggression zum Ziel hat. Das Programm umfasst 15 bis 17 Unterrichtsdoppelstunden à 90 Minuten und eignet sich besonders für die Durchführung in 7. bis 9. Klassenstufen. Das fairplayer.manual ist dem Ansatz der entwicklungsorientierten Prävention zuzuordnen (Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003). Das Programm soll von Lehrpersonen durchgeführt werden und richtet sich an alle Schüler einer Schulklasse (primärpräventiver Ansatz). Primäre Zielgruppe sind die Schüler, die nicht unmittelbar als Opfer oder Täter in Erscheinung treten, sondern den Täter oder das Opfer unterstützende Rollen einnehmen oder „Wegsehen“. Diese sollen ermutigt werden, bei Bullying-Vorfällen oder bei sozialer Ausgrenzung einzugreifen. Gleichzeitig soll das aggressive Verhalten von „Mitläufern“ gehemmt werden.

Auf individueller Ebene zielt das Programm einerseits auf die Förderung von spezifischen sozialen Kompetenzen wie z.B. Empathie und moralische Sensibilität, die aggressivem Verhalten als hemmende Faktoren entgegen wirken sowie andererseits auf die Förderung alternativer Handlungsstrategien ab (Eisenberg & Miller, 1987; Feshbach, 1975; Keller, 2001; Keller & Becker, 2008; Roberts & Strayer, 1996). Auf der Klassenebene liegt der Fokus auf der Sensibilisierung für bestehende soziale Rollen und auf der Veränderung von Gruppenprozessen, die Bullying begünstigen (Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Auf Schulebene werden die Lehrpersonen angesprochen, ein soziales Schulklima zu etablieren, z.B. durch schulweite Regeln gegen Bullying und relationale Aggression oder Partizipationsmöglichkeiten der Schüler wie beim sogenannten Klassenrat (Giese, Schermund & Haufe, 2004; Kiper, 2003), in dem Lehrpersonen und Schüler dazu ermutigt werden, bei Bullying-Vorfällen oder sozialer Ausgrenzung einzugreifen. Ziel über den Durchführungszeitraum hinaus ist die langfristige Integration der Inhalte und Methoden in den Unterricht.

Im Programm wird mit kognitiv-behavioralen Methoden im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie gearbeitet (Bandura, 1986). Dazu gehören beispielsweise Wissensvermittlung, Gruppendiskussionen, Modelllernen, soziale Verstärkung und Verhaltensrückmeldung, strukturiertes Rollenspiel und Übungen zum Transfer in den Alltag sowie die moralische Dilemma-Methode (Keller, 2001; Lind, 2003).

4.3 Ziele der Studie

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob die im Vergleich zur affektiven Empathie durch Umweltfaktoren leichter zu beeinflussende kognitive Empathie gezielt gefördert werden kann und ob das Gewaltpräventionsprogramm fairplayer.manual im Jugendalter eine wirksame Maßnahme zur Reduktion von relationaler Aggression sowie zur Förderung von (kognitiver) Empathie darstellt. Konkret wurden in der Studie folgende Hypothesen getestet: Die Teilnahme an der Durchführung des fairplayer.manuals führt zu (1) höherer kognitiver Empathie und (2) gleichzeitig zu niedrigerer relationaler Aggression.

4.4 Methode

4.4.1 Stichprobe

Die Studie war in einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign (t1, t2) mit Follow-up Erhebung (t3) angelegt und umfasste zwei Interventionsgruppen und eine Kontrollgruppe, jeweils bestehend aus drei Klassen der 9. Klassenstufe einer Berliner Gesamtschule. Die Schule meldete sich aufgrund eigenen Interesses bei der Maßnahme an (convenience sample). Die Stichprobe umfasste zum ersten Messzeitpunkt 128 Schüler. Davon nahmen aufgrund von Schul- und Klassenwechseln noch 119 Schüler (65 Mädchen und 63 Jungen) im Alter von 14 bis 17 Jahren ($M = 15,13$; $SD = 0,74$) an der Programmdurchführung und damit an der Evaluation zu allen drei Messzeitpunkten teil. Die kurze Interventionsgruppe (IG_{kurz}) mit 41 Schülern nahm über zehn Wochen zwischen t1 und t2 an der Maßnahme teil. Die lange Interventionsgruppe (IG_{lang}) mit 43 Schülern nahm über 16 Wochen – unterteilt in zehn Wochen zwischen t1 und t2 sowie weitere sechs Wochen zwischen t2 und t3 – an der Maßnahme teil. Die Kontrollgruppe (KG) setzte sich aus 35 Schülern zusammen und erhielt im Evaluationszeitraum keinerlei Intervention. Die Prä-Erhebung (t1) fand direkt vor und die Post-Erhebung (t2) direkt im Anschluss an die Intervention statt. Die Follow-up Erhebung (t3) wurde zwölf Monate nach t2 durchgeführt. Auch in der langen Interventionsgruppe (IG_{lang}) wurde so zwischen Intervention und t3 ein Abstand von mindestens fünf Monate eingehalten. Somit kann auch im Hinblick auf diese Gruppe (IG_{lang}) bei t3 von einem Follow-up gesprochen werden.

Bei 7% der Daten lagen unvollständige Angaben vor. Zur Einbeziehung dieser fehlenden Werte wurde bei der Modellierung in Mplus standardmäßig das Full-Information Maximum Likelihood (FIML) Schätzverfahren verwendet (vgl. Geiser, 2010).

4.4.2 Durchführung des fairplayer.manuals und Treatmentintegrität

Lehrpersonen sind die Hauptmediatoren des fairplayer.manuals. Daher nahmen die Klassenlehrer der teilnehmenden Schulklassen vor der Durchführung des Programms an einer zweitägigen Intensiv-Schulung teil. Nach der Hälfte der Durchführungszeit wurde ein weiterer halber Fortbildungstag angeboten. Im Anschluss an die erste Fortbildung wurde das Programm abhängig von der Zuteilung zur kurzen oder langen Interventionsgruppe in 10 bzw. 16 Unterrichtsdoppelstunden in den Schulklassen durchgeführt. Alle Lehrpersonen wurden bei der Durchführung des Programms durchgängig von fairplayer.teamern unterstützt.

Um die Treatmentintegrität zu gewährleisten, füllten die Lehrpersonen und begleitenden fairplayer.teamer/innen nach jeder Stunde einen Feedbackbogen aus. In diesem wurde angegeben, ob und wie die einzelnen Modulinhalte durchgeführt wurden und ob Schwierigkeiten auftraten. Probleme oder Fragen wurden bis zur nächsten Stunde in der begleitenden Supervision behandelt und Lösungen erarbeitet. Die Inhalte des Programms wurden in allen Gruppen wie geplant durchgeführt. Eine erneute Befragung der Lehrpersonen zu t3 zeigte jedoch, dass die Bausteine und Methoden des Programms (z.B. Klassenrat, Klassenregeln) nur von einem Viertel aller Lehrpersonen in den regulären Unterricht der teilnehmenden Schulklassen integriert und fortgeführt worden waren.

4.4.3 Messinstrumente

Relationale Aggression. Relational aggressives Verhalten wurde anhand von Schülerratings mittels einer deutschen Übersetzung (Bull & Scheithauer, 2006) der Children's Social Behavior Scale (CSBS; Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995) erfasst. Alle Schüler einer Schulklasse wurden gebeten, das relational aggressive Verhalten von drei Mitschülern/innen, auf welche die Beschreibung der Items am ehesten oder am wenigsten zutraf, jeweils auf allen fünf Items auf der adaptierten fünfstufigen Antwortskala (0 = *nie* bis 4 = *sehr oft*) einzuschätzen. Für die folgenden Analysen wurde die Skala anhand einer Faktorenanalyse auf drei Items¹ reduziert, die sowohl das offene als auch das verdeckte Verhaltensspektrum relationaler Aggression abbildeten.

Kognitive Empathie. Zur Erfassung der Empathie wurde eine adaptierte deutsche Version (Bull & Scheithauer, 2006) der Skala Peer-Estimated Empathy (PEE; Kaukiainen, Björkqvist, Österman, Lagerspetz & Forsblom, 1995) eingesetzt, die tatsächlich gezeigte empathische

¹ Ausgewählte Items für relationale Aggression: "... versucht, andere Schüler dazu zu bringen, eine bestimmte Person abzulehnen, indem er/sie Gerüchte über diese Person verbreitet", "... versucht, einen anderen Schüler aus der Gruppe fernzuhalten, wenn er/sie wütend auf diesen Schüler ist", "... versucht, während der Pause oder auf dem Schulhof bestimmte Jugendliche aus der Gruppe auszuschließen".

Reaktionen von Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Peergruppe (hier: Klassenkontext) erfasst. Die aus acht Items bestehende Skala orientiert sich damit an der Performanz-Definition von Empathie. Auch hier wurden alle Schüler gebeten, die Empathie von drei Mitschülern/innen, auf welche die Beschreibung der Items am ehesten oder am wenigsten zutraf, mittels einer adaptierten fünfstufigen Skala (0 = *nie* bis 4 = *sehr oft*) einzuschätzen. Für unsere Datenanalysen wurden drei Items², welche die kognitive Empathie erfassen, ausgewählt.

4.5 Ergebnisse

4.5.1 Datenauswertung

Da die im Rahmen dieses Artikels betrachteten Konstrukte soziale Verhaltensweisen darstellen, die am häufigsten im Peergruppenkontext zu beobachten sind, basieren die vorliegenden Analysen auf Schülerratings. Dies betrifft vor allem relationale Aggression, die primär dann auftritt, wenn sich die relational aggressiven Täter nicht durch Erwachsene beobachtet fühlen. Darüber hinaus muss der Einsatz von Selbsteinschätzungen bei Empathie und besonders bei relationaler Aggression mit Vorsicht betrachtet werden (Bull et al., 2013).

Die Analyse der Schülerratings erfolgt mittels des in Abbildung 1 dargestellten Mehrebenen-Strukturgleichungsmodells (Muthén, 1994). Im Rahmen dieses Modells werden die durch verschiedene Mitschüler (Rater) abgegebenen Ratings als austauschbare Beobachtungen desselben Jugendlichen (Target) behandelt (Eid et al., 2008). Dies erlaubt es explizit, unterschiedliche Anzahlen von Beobachtungen für jedes Target zu modellieren.

Die Schülerratings werden in diesem Modell in drei Bestandteile zerlegt: Rater-spezifische Komponenten, Target-spezifische Komponenten und Messfehler. Die Rater-spezifischen Komponenten sind in Abbildung 1 durch die eindimensionalen Methodenfaktoren M_{jk} dargestellt. Diese Faktoren bilden die Abweichung eines spezifischen Mitschülers von der Einschätzung eines spezifischen Targets durch andere Mitschüler ab. Die mittlere Einschätzung der Mitschüler wird mittels des Latent-Covariate-Ansatzes (Lüdtke et al., 2008) auf die zweite Ebene übertragen. Daher stellen die in Abbildung 1 mit S_{ijk} bezeichneten latenten Variablen das „wahre“ mittlere Rating einer Zielperson auf Item i dar. Die mit S_{jk} bezeichneten latenten States stellen die eindimensionalen Schülerratings einer Zielperson bezüglich des Konstruktes j zum Zeitpunkt k dar.

² Ausgewählte Items für kognitive Empathie: „... versteht, wie ich mich fühle“, „... versteht mich, wenn es mir nicht gut geht“, „... bemerkt sofort, wenn die Gefühle anderer verletzt werden“.

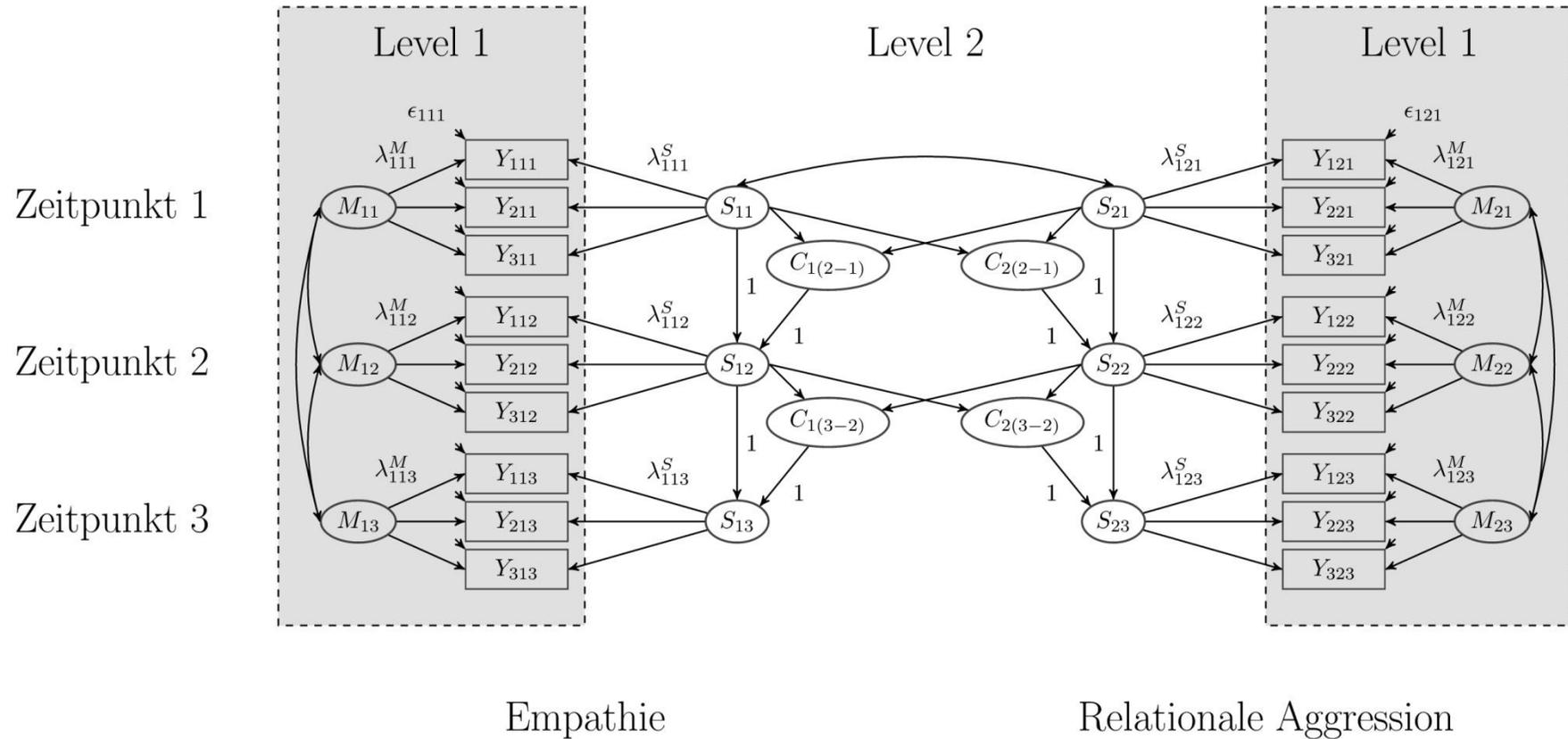


Abbildung 1: Längsschnittliches Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell für kognitive Empathie und relationale Aggression über drei Messzeitpunkte. Die Regressionen der latenten Veränderungsvariablen auf die dummy-kodierten Gruppenvariablen sind zur Vereinfachung nicht angezeigt.

Um die Veränderung auf den latenten Variablen zu modellieren, wurde der Latent-Change-Ansatz herangezogen (Steyer, Eid & Schwenkmezger, 1997). Dabei werden die Differenzen zweier benachbarter States $S_{j(k-1)}$ und S_{jk} durch die latente Veränderungsvariable $C_{j(k-(k-1))}$ abgebildet. Diese Modellierung erlaubt es, die latente Veränderung zwischen zwei Messzeitpunkten als abhängige Variable auf Kovariaten zurückzuführen. Im vorliegenden Fall werden die latenten Veränderungsvariablen auf zwei dummy-kodierte Gruppenvariablen zurückgeführt, welche die Zugehörigkeit zur IG_{lang} bzw. IG_{kurz} darstellen. Die daraus entstehenden Regressionsgewichte erlauben die Untersuchung der Kontraste zwischen der Kontrollgruppe und der jeweiligen Interventionsgruppe in der Veränderung zwischen zwei Messzeitpunkten.

Um die geschachtelte Struktur der Stichprobe (Schüler in Schulklassen) zu berücksichtigen, wurden zudem mithilfe des Ansatzes von Asparouhov und Muthén (2006) die Standardfehler korrigiert, um eine Erhöhung des α -Fehlers zu umgehen (vgl. Baldwin, Murray & Shadish, 2005).

Alle Analysen wurden mit Mplus (Version 5.21; Muthén & Muthén, 1998-2010) durchgeführt.

4.5.2 Überprüfung des Trainingseffektes anhand der Untersuchungsgruppen

Das zur Analyse gewählte Strukturgleichungsmodell weist eine zufriedenstellende Modellanpassung auf ($\chi^2_{df=328} = 590,985$; CFI = 0,952; TLI = 0,950; RMSEA = 0,033).

Die Varianzzerlegung der manifesten Variablen zeigte annehmbare Reliabilitäten der einzelnen Items sowohl für kognitive Empathie (.421 bis .839) als auch für relationale Aggression (.750 bis .846). Faktorenreliabilitäten in Anlehnung an Allens Ω_w (Allen, 1973) zeigten aber sehr gute Reliabilitäten beider Konstrukte für alle drei Messzeitpunkte (.899 bis .912). Anteilig an der reliablen Varianz, d.h. Varianz, die nicht auf Messfehler zurückzuführen ist, gingen bei der Erhebung der kognitiven Empathie durchschnittlich 23,5% auf Unterschiede zwischen den Targets und 76,5% auf Unterschiede zwischen den Ratern zurück. Für relationale Aggression war das Verhältnis mit 19,6% (Targets) zu 80,4% (Rater) ähnlich.

Die Korrelationen der Rater-spezifischen Methodenfaktoren für kognitive Empathie und relationale Aggression sind in Tabelle 1 dargestellt. Die längsschnittlichen Korrelationen der Methodenfaktoren des gleichen Konstrukts bilden die zeitliche Stabilität in der Abweichung eines spezifischen Raters von der mittleren Einschätzung eines Targets durch die Mitschüler ab. Die Höhe dieser Korrelationen (.491 bis .644) weist darauf hin, dass die Rater-

spezifischen Verzerrungen zeitlich relativ stabil sind. Schüler, welche die kognitive Empathie oder relationale Aggression ihrer Mitschüler im Vergleich zur mittleren Einschätzung der Schulklasse zu t1 über- oder unterschätzen, tun dies in ähnlichem Umfang auch zu t2 und t3. Die Korrelationen der Methodenfaktoren unterschiedlicher Konstrukte geben den Grad der Generalisierbarkeit von Rater-spezifischen Effekten an. Die negativen Korrelationen der Methodenfaktoren von kognitiver Empathie mit relationaler Aggression (-.102 bis -.313) zeigen also, dass Schüler, welche die kognitive Empathie ihrer Mitschüler im Vergleich zur mittleren Einschätzung der Schulklasse *überschätzen*, die relationale Aggression ihrer Mitschüler tendenziell *unterschätzen*.

Tabelle 1: Korrelationen der Rater-spezifischen Methodenfaktoren (M) für kognitive Empathie und relationale Aggression über die Messzeitpunkte.

	<i>Kognitive Empathie</i>			<i>Relationale Aggression</i>		
	M ₁₁	M ₁₂	M ₁₃	M ₂₁	M ₂₂	M ₂₃
M ₁₁	1					
M ₁₂	.625**	1				
M ₁₃	.535**	.588**	1			
M ₂₁	-.259*	-.133	-.102	1		
M ₂₂	-.313**	-.288**	-.188	.644**	1	
M ₂₃	-.300**	-.122	-.276*	.578**	.491**	1

Anmerkungen: * $p < .01$; ** $p < .001$

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse. Die Veränderung der Kontrollgruppe (KG) über die Messzeitpunkte hinweg kann an den Intercepts abgelesen werden. Die Regressionsgewichte zeigen die zusätzliche Veränderung der jeweiligen Interventionsgruppe (IG_{lang}, IG_{kurz}) über die Veränderung der Kontrollgruppe hinaus an.

Wie Tabelle 2 zeigt, ist die Veränderung der kognitiven Empathie in beiden Interventionsgruppen signifikant von der Veränderung in der Kontrollgruppe verschieden. Beide Interventionsgruppen zeigen einen Anstieg in kognitiver Empathie (IG_{lang}: 0,070; IG_{kurz}: 0,195) zwischen t1 und t2 und dann einen leichten Rückgang (IG_{lang}: -0,016; IG_{kurz}: -0,089) zwischen t2 und t3. Zum Follow-up lag das Niveau der kognitiven Empathie also in beiden Interventionsgruppen wieder im Bereich der Kontrollgruppe.

Die Veränderung der relationalen Aggression zwischen t1 und t2 in beiden Interventionsgruppen (IG_{lang}: -0,038; IG_{kurz}: -0,216) unterscheidet sich ebenfalls signifikant

von der Veränderung in der Kontrollgruppe. Die relationale Aggression reduziert sich innerhalb der Interventionsgruppen und steigt in der Kontrollgruppe. Im Gegensatz zur Entwicklung der kognitiven Empathie zeigen sich zwischen Post-Erhebung und Follow-up allerdings keine Unterschiede zwischen den Veränderungen der Kontroll- und Interventionsgruppen.

Tabelle 2: Regressionsergebnisse der latenten Veränderung (C) von kognitiver Empathie und relationaler Aggression über die Messzeitpunkte, in Abhängigkeit zur Gruppenzugehörigkeit.

	b	β	S.E.	p-Wert
<i>Kognitive Empathie</i>				
<i>Veränderung zwischen t1 und t2 (C₁₍₂₋₁₎)</i>				
Intercept	-0,161		0,086	.061
IG _{lang}	0,231	0,642	0,115	.045
IG _{kurz}	0,356	0,991	0,100	.000
<i>Veränderung zwischen t2 und t3 (C₁₍₃₋₂₎)</i>				
Intercept	0,241		0,074	.001
IG _{lang}	-0,257	-0,520	0,109	.003
IG _{kurz}	-0,330	-0,406	0,099	.009
<i>Relationale Aggression</i>				
<i>Veränderung zwischen t1 und t2 (C₂₍₂₋₁₎)</i>				
Intercept	0,207		0,100	.037
IG _{lang}	-0,245	0,622	0,124	.047
IG _{kurz}	-0,423	-1,072	0,111	.000
<i>Veränderung zwischen t2 und t3 (C₂₍₃₋₂₎)</i>				
Intercept	0,036		0,130	.781
IG _{lang}	0,014	0,060	0,137	.918
IG _{kurz}	0,162	0,690	0,181	.369

Anmerkungen: b = Unstandardisiertes Regressionsgewicht; β = Standardisiertes Regressionsgewicht; S.E. = Standardfehler (Standard Error)

4.6 Diskussion

Ziel der Studie war es, zu überprüfen, ob die Teilnahme an der Durchführung des fairplayer.manuals zu höherer kognitiver Empathie und zu niedrigerer relationaler Aggression führt.

Insgesamt zeigen die Schülerratings zufriedenstellende Reliabilitäten für beide Konstrukte auf. Allerdings sollten einige Charakteristika der in der Studie vorliegenden Schülerratings hervorgehoben werden.

Der Anteil der reliablen Varianz der Messungen, der auf die zu beurteilende Person zurückgeht, war für beide Konstrukte weniger als 25%. Das deutet darauf hin, dass Eigenschaften des Raters sowie die Konstellation aus Rater und Target einen größeren Anteil in den Beurteilungen ausmachen als die Eigenschaften des Targets. Dies weist einerseits darauf hin, dass Unterschiede in der Wahrnehmung oder Beurteilung des Verhaltens anderer Personen mit Persönlichkeitsmerkmalen der Rater zusammenhängen können. Andererseits ist es aber auch möglich, dass einzelne Schüler tatsächlich unterschiedliche Erfahrungen innerhalb der Klassengemeinschaft machen, in dem Sinne, dass sich Mitschüler gegenüber unterschiedlichen Personen und in unterschiedlichen Situationen tatsächlich unterschiedlich verhalten (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987; Crick, 1996). Dies kann z.B. davon abhängig sein, ob Schüler zentrale Positionen in der Peergruppe einnehmen und viele Freundschaften in der Schulklasse haben oder eher Randpositionen einnehmen und ausgeschlossen werden. Die Korrelationen der Methodenfaktoren über die Messzeitpunkte hinweg zeigen auf, dass diese Rater-spezifischen Abweichungen im Vergleich zur mittleren Einschätzung aller Schüler zudem über die Zeit relativ stabil erhalten bleiben.

Die Korrelationen der Methodenfaktoren zeigen darüber hinaus eine Generalisierung über die Konstrukte hinweg an, die sich ebenfalls über alle drei Messzeitpunkte als relativ stabil zeigt: Schüler, die die kognitive Empathie eines Mitschülers überschätzen, neigen gleichzeitig dazu, die relationale Aggression dieses Mitschülers zu unterschätzen. Als mögliche Erklärung kann die Theorie der sozialen Identität herangezogen werden, nach der Individuen dazu neigen, Mitgliedern der Ingroup mehr wünschenswerte und der Outgroup weniger wünschenswerte Eigenschaften zuzuschreiben, als diese tatsächlich besitzen (Brown, 1995). Auch hier muss jedoch die alternative Erklärung, dass Rater-spezifische Unterschiede in der Einschätzung auf tatsächliche Verhaltensunterschiede der Mitschüler zurückzuführen sind, in Betracht gezogen werden. Weitere Befunde zukünftiger Studien bleiben abzuwarten. Diese Ergebnisse verdeutlichen jedoch, dass multiple Informationsquellen (hier: Mitschüler eines Jugendlichen) für die Einschätzung von sozialem Verhalten zu bevorzugen sind, da große

Anteile der individuellen Einschätzungen auf Eigenschaften des Raters und dessen Verhältnis zum Target zurückgeführt werden können.

Die Ergebnisse bestätigen die erste Hypothese. Die Teilnahme an der Durchführung des Programms führte in beiden Interventionsgruppen zu signifikant höherer kognitiver Empathie. Dies zeigt, dass es möglich ist, kognitive Empathie – also die Fähigkeit, die Gefühle anderer zu verstehen – im frühen Jugendalter durch Präventionsprogramme gezielt zu fördern. Da sich beide Komponenten der Empathie wechselseitig beeinflussen (Davis, 1983; Feshbach, 1975; Hoffman, 1984), ist davon auszugehen, dass mit der Förderung der kognitiven Komponente grundsätzlich auch das Erleben von Empathie insgesamt gefördert wird.

Allerdings blieben die Effekte für kognitive Empathie nicht bis zur Follow-up Erhebung stabil. Zum Follow-up wurde in beiden Interventionsgruppen ein Angleich an die Kontrollgruppe verzeichnet. Eine graduelle Abnahme der Effekte, die sich in einem negativen Persistenzgradienten zwischen Post- und Follow-up Erhebung niederschlägt, ist für kompetenzfördernde Maßnahmen wie das fairplayer.manual durchaus zu erwarten, da die gelernten Fertigkeiten unmittelbar nach dem Programm am höchsten ausgeprägt sind und dann langsam wieder abnehmen (Gollwitzer & Jäger, 2009). Ein so deutliches Absinken der kognitiven Empathie bis auf das Niveau der Kontrollgruppe war dagegen nicht zu erwarten. Die Abnahme mag aber darauf zurückzuführen sein, dass die Bausteine und Methoden des Programms, die langfristig in den Unterricht integriert werden sollten, nur von einem Viertel der Lehrpersonen weitergeführt wurden. Damit entfielen auch die Randbedingungen, die sich fördernd auf das Klassenklima und den positiven Umgang unter den Schülern auswirken sollten (z.B. Klassenrat). Zudem liegt die Schule, an der das Programm evaluiert wurde, in einem sozialen Brennpunkt. Kinder, die in einem gewalthaltigen Umfeld aufwachsen, lernen, Empathie zu unterdrücken und Gewalt als legitimes Mittel zur Durchsetzung von Zielen einzusetzen (Beland, 1996; Hazler, 1996). Es ist daher nicht auszuschließen, dass der positive Einfluss des Programms nach Abschluss der Maßnahme aufgrund der fehlenden Integration in den Schulalltag wieder vom Einfluss des sozialen Umfeldes überlagert wurde.

Die zweite Hypothese wurde in vollem Umfang bestätigt. Das fairplayer.manual kann als wirksame Maßnahme zur Reduktion von relationaler Aggression betrachtet werden. Die Teilnahme am Programm führte nicht nur in beiden Interventionsgruppen zu einer signifikanten Reduktion relational aggressiven Verhaltens zur Post-Erhebung, sondern diese Effekte blieben darüber hinaus in beiden Interventionsgruppen bis zum Follow-up stabil, sodass von einem nachhaltigen Effekt auszugehen ist. Beim Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe wurde ersichtlich, dass in den Kontrollgruppen sogar ein Anstieg relational

aggressiven Verhaltens zu verzeichnen war, der in dieser Altersgruppe auch zu erwarten ist, wenn keine Intervention stattfindet (Björkqvist et al., 1992; Côté et al., 2007; Miller et al., 2009). Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund, dass die inhaltlichen Bausteine und Methoden des Programms größtenteils nicht langfristig in den Unterricht integriert wurden, besonders positiv zu bewerten.

Die unterschiedlich lange Durchführungszeit in den beiden Interventionsgruppen diente der Überprüfung, ob bereits eine kürzere Dauer der Maßnahme für die Wirksamkeit des Programms ausreichend wäre. An anderer Stelle erbrachte der Vergleich zwischen der langen und der kurzen Interventionsgruppe den Hinweis, dass die kurze Interventionszeit möglicherweise nicht ausreichend sein könnte, um relational aggressives Verhalten langfristig zu verringern (Bull et al., 2009). Die Schülerratings dieser Studie unterstützen diesen Hinweis jedoch nicht, die Effekte waren in beiden Interventionsgruppen gleichermaßen zu finden. Zukünftige Ergebnisse weiterer Teilevaluationen sollten daher abgewartet werden, bevor eine endgültige Empfehlung zur Durchführungsdauer des fairplayer.manuals abgegeben wird.

Diese Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass es für Präventions- und Interventionsmaßnahmen hilfreich ist, von einer Performanz-Definition (z.B. Hoffman, 1982, 2000) anstatt von einer Kompetenz-Definition von Empathie auszugehen. Dies bedeutet, dass ein Programm das tatsächliche Erleben von Empathie in konkreten Situationen (hier: in der Schulklasse) fördern sollte, nicht nur die generelle Fähigkeit zu Empathie. Die Bereitschaft, die Gefühle anderer Menschen zu verstehen und nachzuempfinden, also Empathie zu erleben, ist durch unterschiedliche personale und situationale Faktoren wie die Beurteilung des Verhaltens anderer als richtig oder falsch (Strayer & Roberts, 1997), dem Grad des Interesses an einer anderen Person (Ickes, Stinson, Bissonnette & Garcia, 1990) oder dem Grad der Identifizierung mit dem Gegenüber beeinflusst (Feshbach, 1978). Diese Faktoren, welche die Motivation, Empathie zu empfinden beeinflussen, gilt es, gezielt zu nutzen. So werden im fairplayer.manual eine Identifikationsfläche mit prosozialen Vorbildern geboten, unterschiedliche Perspektiven und soziale Rollen in Rollenspielen zum besseren Verständnis anderer erlebbar gemacht oder Zusammenarbeit und Zusammenhalt in der Klasse gefördert. Darüber hinaus hat das fairplayer.manual zum Ziel, soziale Normen wie z.B. die Norm der persönlichen Verantwortung zu entwickeln, die sich ebenfalls förderlich auf die durch antizipierte soziale Normen leichter beeinflussbare kognitive Empathie auswirkt.

Die Befunde zeigen, dass sich wirksame Präventionsprogramme gegen relationale Aggression an die ganze Klasse wenden und sowohl Empathie fördern als auch Gruppenprozesse, die relationale Aggression begünstigen, aufdecken und verändern sollten.

Es erscheint überhaupt fraglich, ob relational aggressives Verhalten außerhalb des Peergruppenkontextes vermindert werden kann, da es sich dabei um ein Gruppenphänomen handelt. Die Motivation relational aggressiver Kinder und Jugendlicher, ihre wirkungsvollen Verhaltensstrategien zur Erreichung sozialer Ziele ohne äußeren „Anreiz“ durch die Gruppe aufzugeben, erscheint äußerst gering (Cillessen & Mayeux, 2004; Cillessen & Rose, 2005; Prinstein & Cillessen, 2003). Darüber hinaus darf die Fähigkeit hochgradig relational aggressiver Kinder, ganze Gruppen zu manipulieren und gegen einzelne Schüler aufzubringen, nicht außer Acht gelassen werden. Programme wie das fairplayer.manual, die relationale Aggression in Schulklassen senken wollen, müssen daher alle direkt oder indirekt am Bullying-Prozess beteiligten Schülergruppen ansprechen, indem sie Empathie für die Opfer und Eingreifverhalten fördern sowie Gruppenprozesse und Klassennormen aufdecken und verändern (vgl. Garandau & Cillessen, 2006). In diesem Sinne konnten Shechtman und Ifargan (2009) aufzeigen, dass universelle bzw. primärpräventive Präventionsprogramme, die sich an alle Kinder einer Schulklasse richten, genauso wirkungsvoll in der Verminderung aggressiven Verhaltens sein können wie sekundärpräventive Interventionen.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass anhand des Evaluationsdesigns der vorliegenden Studie nicht festgestellt werden kann, ob die Reduktion relational aggressiven Verhaltens allein auf die hemmende Wirkung der kognitiven Empathie zurückzuführen ist. Im Programm werden neben Empathie weitere personale und situative Faktoren gefördert, die zu prosozialem Verhalten und Eingreifverhalten führen sowie relational aggressives Verhalten vermindern. Es ist daher davon auszugehen, dass weitere personale Faktoren wie gesteigerte moralische Sensibilität und Randbedingungen wie soziale Normen oder ein positives Klassenklima ebenfalls einen Einfluss auf die Reduktion relational aggressiven Verhaltens ausübten. Dies könnte auch erklären, warum sich nur für relationale Aggression, nicht aber für kognitive Empathie ein nachhaltiger Effekt zeigte.

Darüber hinaus wäre es für zukünftige Evaluationsstudien interessant, herauszufinden, bei welchen Schülern sich die kognitive Empathie erhöht hat. Betrifft dies alle Schüler oder vorrangig solche, die den oder die Täter durch assistierende oder verstärkende Verhaltensweisen unterstützen hatten, sodass diese stattdessen nun helfend eingreifen oder die (früheren) Täter, sodass es insgesamt weniger relationale Aggression gibt?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wirksame Präventions- und Interventionsprogramme gegen relationale Aggression im frühen Jugendalter folgende Elemente enthalten sollten:

- (1) Die Maßnahmen sollten in der Altersgruppe ab der späten Kindheit oder mit Beginn der Adoleszenz (ca. ab 12 Jahre) angesetzt werden, da relational aggressives Verhalten zu diesem Zeitpunkt in der Entwicklung an Häufigkeit zunimmt und im sozialen Kontext an Bedeutung gewinnt.
- (2) Programmziele und -methoden sollten auch aggressive Kinder und Jugendliche berücksichtigen, die über durchschnittliche oder überdurchschnittliche sozial-kognitive Fähigkeiten verfügen.
- (3) Ein zentrales Programmziel sollte in der Förderung von Empathie liegen. Dabei kommt der leichter durch Umweltfaktoren und soziale Normen beeinflussbaren kognitiven Empathie eine tragende Rolle zu.
- (4) Da der Einsatz relational aggressiver Verhaltensweisen oft dem Zweck dient, soziale Ziele und Status zu erreichen und hierfür oft ganze Gruppen manipuliert werden, sind Interventionserfolge gegen relational aggressives Verhalten vor allem im Gruppenkontext zu erwarten. Zielgruppe der Programme sollte daher die gesamte Klasse sein, im Besonderen aber Schüler, die als Zuschauer, Verstärker, Assistierende des oder der Täter oder bereits als Helfer für die Opfer von relationaler Aggression am Gruppenprozess beteiligt sind.

4.7 Literatur

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213-232.
- Allen, M. P. (1973). Construction of composite measures by the canonical-factor-regression method. In H. L. Costner (Ed.), *Sociological Methodology 1973/1974* (pp. 51-79). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. O. (2006). Multilevel modeling of complex survey data. *Proceedings of the Joint Statistical Meeting in Seattle, August 2006, ASA section on Survey Research Methods*, 2718-2726.
- Baldwin, S. A., Murray, D. M. & Shadish, W. R. (2005). Empirically supported treatments or type I errors? Problems with the analysis of data from group-administered treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *73*, 924-935.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Batanova, M. D. & Loukas, A. (2011). Social anxiety and aggression in early adolescents: Examining the moderating roles of empathic concern and perspective taking. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1534-1543.
- Bauman, S. & del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Beland, K. R. (1996). A schoolwide approach to violence prevention. In R. L. Hampton, P. Jenkins & T. P. Gullotta (Eds.), *Preventing violence in America* (pp. 209-231). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bull, H. D. & Scheithauer, H. (2006). *Evaluation des fairplayer.manuals: Skalenhandbuch zur Befragung von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. Unveröffentlichtes Manuskript, Fachbereich Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Bull, H. D., Schultze, M., Geiser, C. & Scheithauer, H. (2013). *The role of cognitive empathy in the association between social intelligence and relational aggression: An MTMM analysis of informant agreement in the assessment of empathy deficits in relationally aggressive adolescents*. Manuscript submitted for publication.
- Bull, H. D., Schultze, M. & Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer.manual. *European Journal of Developmental Science*, 3, 312-317.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.

- Crick, N. R., Bigbee, M. A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Nelson, D. A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 98-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview.
- Davis, M. H., Luce, C. & Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality, 62*, 369-391.
- Duan, C. (2000). Being empathic: The role of motivation to empathize and the nature of target emotions. *Motivation and Emotion, 24*, 29-49.
- Dworetzky, J. (1995). *Human development. A life span approach*. St. Paul, MN: West Publishing.
- Eid, M., Nussbeck, F. W., Geiser, C., Cole, D. A., Gollwitzer, M. & Lischetzke, T. (2008). Structural equation modeling of multitrait-multimethod data: Different models for different types of methods. *Psychological Methods, 13*, 230-253.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist, 5*, 25-30.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp. 1-47). New York, NY: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology, 12*, 266-271.
- Garandau, C. F. & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giese, C., Schmermund, L. & Haufe, K. (2004). *Klassenrat*. Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“.

- Goldstein, S. E., Young, A. & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 641-654.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Hazler, R. J. (1996). Bystanders: An overlooked factor in peer on peer abuse. *The Journal for the Professional Counselor*, 11, 11-21.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York, NY: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ickes, W., Stinson, L., Bissonnette, V. & Garcia, S. (1990). Naturalistic social cognition: Empathic accuracy in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 730-742.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K. M. J. & Forsblom, S. (1995). *Peer-Estimated Empathy (PEE)*. Turku, Finland: Department of Psychology, University of Turku.
- Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis* (S. 111-140). Weinheim: Beltz.
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149-172). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, M. & Becker, G. (2008). Ein handlungstheoretischer Ansatz zur Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen* (S. 108-125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiper, H. (2003). Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule* (S. 192-210). München: Luchterhand.
- LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19, 130-147.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag.
- Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Lüdtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T. & Muthén, B. (2008). The multilevel latent covariate model: A new, more reliable approach to group-level effects in contextual studies. *Psychological Methods*, 13, 203-229.
- Miller, J. L., Vaillancourt, T. & Boyle, M. H. (2009). Examining the heterotypic continuity of aggression using teacher reports: Results from a national Canadian study. *Social Development*, 18, 164-180.
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods & Research*, 22, 376-398.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus User's Guide. Fifth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M. & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: A developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 169-199.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 15-28.
- Paquette, J. A. & Underwood, K. M. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 242-266.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Prinstein, M. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D. & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19, 535-555.
- Roberts, W. & Strayer, S. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence* 22, 453-459.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2008). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H., Hess, M., Schultze-Krumbholz, A. & Bull, H. D. (2012). School-based prevention of bullying and relational aggression in adolescence: The fairplayer.manual. *New Directions for Youth Development*, 133, 55-70.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 84-99.
- Shechtman, Z. & Ifargan, M. (2009). School-based integrated and segregated interventions to reduce aggression. *Aggressive Behavior*, 35, 342-356.
- Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research – Online*, 2, 21-33.
- Strayer, J. & Roberts, W. (1997). Children's personal distance and their empathy: Indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 385-403.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312.

Kapitel 5

Gesamtdiskussion

5 Gesamtdiskussion

Ziel dieser Arbeit war es, Ergebnisse aus der zweiten Teilevaluation (siehe Tab. 2 in Kap. 1) des fairplayer.manuals vorzustellen und einen dem Präventionsmodell des Programms zugrundeliegenden Wirkmechanismus zu überprüfen. Hinsichtlich der postulierten hemmenden Wirkung der kognitiven Empathie auf aggressives Verhalten lagen bisher nur widersprüchliche empirische Befunde vor. Daher bearbeitete Studie 1 (*Kapitel 2*) der Arbeit folgende Fragestellung: Kann kognitive Empathie den als positiv angenommenen Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression in der Form moderieren, dass hohe kognitive Empathie die Ausführung relational aggressiven Verhaltens hemmt? Darüber hinaus wurde die Güte von Selbst- und Schülerratings untersucht.

Es folgten zwei Studien zur Wirksamkeitsüberprüfung des fairplayer.manuals hinsichtlich zentraler Outcome-Variablen des Programms. Dabei wurden folgende Fragestellungen bearbeitet: Kann die Auftretenshäufigkeit von Bullying und relationaler Aggression mit der Durchführung des fairplayer.manuals reduziert werden (*Kapitel 3*)? Und kann kognitive Empathie mit der Durchführung des fairplayer.manuals gezielt gefördert und relationale Aggression dabei gleichzeitig reduziert werden (*Kapitel 4*)?

Im Folgenden wird zunächst eine kurze Zusammenfassung der Studienergebnisse vorgestellt. Anschließend werden die zentralen Befunde der Arbeit diskutiert und kritisch in den Gesamtkontext der Arbeit integriert. Danach wird die praktische Bedeutung der Ergebnisse für Präventions- und Interventionsprogramme zur Reduktion von relational aggressivem Verhalten dargelegt. Die Gesamtdiskussion endet mit einem zusammenfassenden Überblick über strukturelle Einschränkungen der Arbeit, die nicht bereits in den Einzelkapiteln beleuchtet wurden und Überlegungen zu weiterführenden Fragestellungen.

5.1 Ergebniszusammenfassung

(a) Studie 1 (*Kapitel 2*)

Die Studie in *Kapitel 2* verfolgte zwei Ziele. Erstens wurde die Validität der Erhebungsmethoden anhand der Übereinstimmung von Selbst- und Schülerratings überprüft. Zweitens wurde untersucht, ob kognitive Empathie einen moderierenden Einfluss auf die erwartete positive Beziehung zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression ausübt. Um diese Fragestellungen beantworten zu können wurde ein Correlated Trait-Correlated Method-1 (CTC[M-1])-Modell für austauschbare bzw. strukturell unterschiedliche

Methoden gerechnet. Als Standardmethode des Multitrait-Multimethod-(MTMM-) Modells mit latenten Variablen wurden Schülerratings ausgewählt.

Die Indikatoren aller Konstrukte wurden reliabel gemessen (Faktorenreliabilitäten: .78 bis .96). Die Schülerratings zeigten eine relativ stabile Einschätzung auf allen Konstrukten, da ein großer Teil der Varianz (im Mittel 42% bis 59%) auf die Traitvariablen, also die Charakteristika der zu ratenden Personen zurückgeführt werden konnte. Jedoch liegt die Methodenspezifität der Konstrukte im Mittel bei .41 bis .58, was bedeutet, dass ein großer Teil der Varianz auch auf Charakteristika der Rater wie z.B. Unterschiede in der Wahrnehmung oder Beurteilung des Verhaltens anderer Personen zurückzuführen ist. Korrelationen der Methodenfaktoren zeigten eine Generalisierung über die Konstrukte hinweg. Schätzte ein Schüler also die kognitive Empathie eines Mitschülers im Vergleich zur mittleren Einschätzung durch alle Schüler höher ein, so schätzte er tendenziell auch dessen soziale Intelligenz im Vergleich höher und dessen relationale Aggression niedriger ein (siehe Tab. 2 in Kap.2).

Selbstratings wiesen eine eher geringe Übereinstimmung mit den Schülerratings auf: Die Konsistenz der Selbstratings, also der Varianzanteil, der auf Gemeinsamkeiten mit der durch die Schülerratings gemessenen Traitvariable zurückzuführen ist, lag im Mittel für relationale Aggression bei 2%, für Empathie bei 17% und für soziale Intelligenz bei 32%. Die Korrelationen der Methodenfaktoren zeigten keine Generalisierung in den Abweichungen der Selbstratings über die Konstrukte hinweg an. Der Vergleich zwischen den Intercepts der Selbst- und Schülerratings zeigte, dass die Schüler selbst ihre relationale Aggression im Mittel niedriger und ihre kognitive Empathie höher einschätzen als ihre Mitschüler (siehe Tab. 1 in Kap.2). Hinsichtlich sozialer Intelligenz gab es keine Unterschiede. Geschlechterunterschiede in den Methodenvariablen zeigten, dass Jungen die relationale Aggression ihrer Mitschüler signifikant geringer einschätzen als Mädchen ($b_1 = -0.244$, S.E. = 0.124, $p = .049$). In den Selbstratings zu relationaler Aggression fanden sich diese Unterschiede jedoch nicht. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse zur Übereinstimmung der Informationsquellen die Annahme stützen, dass Gleichaltrige eine valide Informationsquelle für beobachtbare soziale Verhaltensweisen bzw. Fertigkeiten wie relationale Aggression, soziale Intelligenz und kognitive Empathie darstellen. Hingegen deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die alleinige Verwendung von Selbsteinschätzungen mit Vorsicht betrachtet werden muss.

Die Ergebnisse der latenten Regression zur Vorhersage von relationaler Aggression zeigten einen signifikanten Haupteffekt von kognitiver Empathie ($b_1 = -1,718$; S.E. = 0,539;

$p = .001$) und einen signifikanten Interaktionseffekt ($b_1 = -2,316$, S.E. = 1,003, $p = .021$) in der Form, dass hohe soziale Intelligenz bei niedriger kognitiver Empathie hohe Werte für relationale Aggression vorhersagte. Bei zunehmender kognitiver Empathie wird der positive Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression jedoch schwächer und verkehrt sich schließlich ins Negative. Empathie hat als moderierende Variable also einen hemmenden Effekt auf relationale Aggression. Soziale Intelligenz zeigte keinen Haupteffekt auf relationale Aggression. So lässt sich zusammenfassen, dass soziale Intelligenz zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für relational aggressives Verhalten darstellt. Insgesamt konnte durch diese latente Regression 98,7% der Varianz in relationaler Aggression aufgeklärt werden. Mädchen zeigten signifikant mehr kognitive Empathie und soziale Intelligenz als Jungen. Hinsichtlich relationaler Aggression zeigten sich keine Geschlechterunterschiede.

(b) Studie 2 (Kapitel 3)

In *Kapitel 3* wurde untersucht, ob sich das fairplayer.manual als wirksam hinsichtlich der Reduktion von selbstberichtetem Bullying und relationaler Aggression erweist. Bullying wurde durch ein Selbstnominierungsverfahren erfasst. Die Anzahl der selbst nominierten Opfer und Täter wurde anhand zweier logistischer Regressionen und die Häufigkeit an selbstberichtetem Bullying-Verhalten durch drei Friedman's ANOVAs berechnet. Die Anzahl an selbstnominierten Tätern konnte nicht auf signifikantem Niveau reduziert und die Anzahl an selbstnominierten Opfern konnte nur in der kurzen Interventionsgruppe (IG_{short}: OR = 7,86; CI_{95%} [1,33 – 46,29]; $p < .05$) auf signifikantem Niveau verringert werden. Es zeigte sich jedoch, dass die Durchführung des fairplayer.manuals die Häufigkeit des Bullying-Verhaltens signifikant verringerte (IG_{lang}: $\chi^2_{(2)} = 7,75$; $p < .05$; IG_{kurz}: $\chi^2_{(2)} = 8,07$; $p < .05$).

Relationale Aggression wurde durch Lehrer- und Schülerratings erhoben, für die Berechnungen wurden zwei einfaktorielle ANOVAs mit Messwiederholung durchgeführt. Es konnte gezeigt werden, dass die Durchführung des Programms sowohl nach Schülereinschätzungen (IG_{lang}: $t_{27} = 2,59$; p (einseitig) $< .0083$; $r = .44$; IG_{kurz}: $t_{21} = 3,27$; p (einseitig) $< .0083$; $r = .58$) als auch nach Lehrereinschätzungen (IG_{lang}: $t_{42} = 4,52$; $p < .0083$; $r = .57$; IG_{kurz}: $t_{40} = 3,17$; $p < .0083$; $r = .45$) in beiden Interventionsgruppen zu weniger relationaler Aggression führte. Die berichteten Programmeffekte waren sich bis zum Follow-up stabil und können als nachhaltig bezeichnet werden; mit Ausnahme der durch Lehrerratings erhobenen relationalen Aggression in der kurzen Interventionsgruppe, die zum Follow-up wieder signifikant zunahm.

(c) Studie 3 (Kapitel 4)

Ziel der Evaluationsstudie in *Kapitel 4* war es, zu überprüfen, ob die kognitive Empathie durch das fairplayer.manual gefördert werden kann und ob dies im Zusammenhang mit einer Reduktion relational aggressiven Verhaltens steht. Beide Konstrukte wurden durch Schülerratings erhoben, daher wurde ein längsschnittliches Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell für die Analysen ausgewählt. Die Hypothesen wurden durch die Ergebnisse bestätigt. Die Teilnahme am fairplayer.manual führte in beiden Interventionsgruppen zu signifikant höherer kognitiver Empathie (IG_{lang} : 0,070; $p = .045$; IG_{kurz} : 0,195; $p = .000$) und signifikant weniger relationaler Aggression (IG_{lang} : -0,038; $p = .047$; IG_{kurz} : -0,216; $p = .000$). Die kognitive Empathie sank jedoch in beiden Interventionsgruppen zum Follow-up wieder signifikant und glich sich damit an die Kontrollgruppe an. Dies kann durch einen mangelnden Transfer der Inhalte und Methoden des Programms in den Schulalltag erklärt werden. Für relationale Aggression war der Effekt hingegen bis zum Follow-up stabil, sodass hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms für relationale Aggression von einem nachhaltigen Effekt gesprochen werden kann.

5.2 Zentrale Befunde der Arbeit

5.2.1 Kognitive Empathie als hemmende Bedingung für relationale Aggression

Die Hypothese, dass kognitive Empathie den positiven Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression moderieren kann, wurde anhand des CTC(M-1)-Modells mit einer latenten Interaktion zwischen den beiden Prädiktorvariablen kognitive Empathie und soziale Intelligenz auf die abhängige Variable relationale Aggression getestet (*Kapitel 2*). Die vorliegenden Befunde bestätigten die Hypothese.

Das Modell mit latenter Interaktion zeigte sich als gut für die Prädiktion relational aggressiven Verhaltens geeignet ($R = .987$). Dies bedeutet, dass die Kombination von sozialer Intelligenz und kognitiver Empathie relational aggressives Verhalten gut vorhersagen kann. Die Ergebnisse der latenten Regression zeigten keinen signifikanten Haupteffekt für soziale Intelligenz, jedoch einen signifikanten Haupteffekt von kognitiver Empathie und einen signifikanten Interaktionseffekt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der positive Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression vom Ausmaß der kognitiven Empathie abhängig ist. Hohe soziale Intelligenz führt nur bei geringer kognitiver Empathie zu einem hohen Ausmaß an relationaler Aggression. Bei steigender kognitiver

Empathie wird der positive Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz und relationaler Aggression jedoch schwächer, bis er sich ins Negative verkehrt. Niedrige soziale Intelligenz ist hingegen grundsätzlich mit geringerer relationaler Aggression assoziiert und diese Beziehung wird in einem deutlich geringeren Maße durch kognitive Empathie beeinflusst. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass soziale Intelligenz zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Auftreten relational aggressiven Verhaltens darstellt. Kognitive Empathie hat auf diesen Zusammenhang einen starken moderierenden Einfluss: Das Vorliegen von kognitiver Empathie entscheidet darüber, ob Individuen ihre sozial-kognitiven Fertigkeiten für die Ausübung relational aggressiven Verhaltens einsetzen oder nicht.

Diese Befunde stimmen mit früheren Korrelationsstudien überein (Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 2000; Kaukiainen et al., 1999) und unterstützen die Ansicht, dass relational aggressive Kinder und Jugendliche geschickte soziale Manipulatoren sowie gute Analytiker des Sozialverhaltens anderer und diesem zugrundeliegenden psychischen Prozessen sind. Der Mangel an Empathie erlaubt es diesen relational aggressiven Kindern und Jugendlichen, ihre hohen sozial-kognitiven Fähigkeiten auf subtile und rein instrumentelle Weise zu ihrem eigenen Vorteil zu nutzen (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008; Sutton, Smith & Swettenham, 1999a, 1999b). Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen darüber hinaus, dass kognitive Empathie und soziale Intelligenz zwei eng verwandte, jedoch trennbare Konstrukte sind, die unterschiedliche Aspekte relational aggressiven Verhaltens aufklären können.

Die Studie konnte zeigen, dass auch kognitive Empathie eine hemmende Wirkung auf relationale Aggression hat, obwohl häufig nur der affektiven Empathie die entscheidende aggressionshemmende Wirkung zugesprochen wurde (Feshbach, 1975). Tatsächlich konnten bisher viele Studien die hemmende Wirkung der affektiven Komponente von Empathie (Feshbach, 1975; Hoffman, 1982; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988) oder beider gemeinsam erfasster Komponenten von Empathie (Cohen & Strayer, 1996; Kaukiainen et al., 1999) auf Aggression und Bullying empirisch belegen. Dieser Zusammenhang konnte auch spezifisch für relationale Aggression aufgezeigt werden (Batanova & Loukas, 2011; Espelage, Mebane & Adams, 2004). Es gibt bislang jedoch nur wenige Studien, die explizit den Zusammenhang zwischen kognitiver Empathie und Aggression untersuchten. Dabei zeigten sich heterogene Ergebnisse: Manche Autoren fanden keinen (Jolliffe & Farrington, 2006), andere einen positiven Zusammenhang zwischen kognitiver Empathie und Aggression bzw. Bullying (Caravita, di Blasio & Salmivalli, 2009; Sutton et al., 1999b).

Wie lassen sich die Unterschiede zwischen den vorliegenden Ergebnissen und denen anderer Studien zur kognitiven Empathie erklären?

Erstens wurde in der vorliegenden Studie deren spezifischer Effekt auf relationale Aggression untersucht. Die meisten früheren Studien untersuchten hingegen den Effekt auf Bullying im Allgemeinen, einschließlich relationalem Bullying oder unterschieden nicht zwischen direkten und indirekten (relationalen) Formen aggressiven Verhaltens.

Zweitens erlaubte die Aufnahme des Prädiktors soziale Intelligenz eine Unterscheidung zwischen Personen, die ihre Perspektivenübernahmefähigkeit zum besseren Verständnis der Gefühle anderer einsetzen und dadurch mit anderen Empathie empfinden, und Personen, die ihre Perspektivenübernahmefähigkeit auf rein instrumentelle Weise und ohne Mitgefühl einsetzen, um den psychischen Zustand anderer zu analysieren und diesen gegebenenfalls für ihre eigenen sozialen Ziele zu nutzen. Entsprechend kam eine jüngere Studie, die ein mit Empathie im Zusammenhang stehendes Verhalten und indirekte Aggression untersuchte und gleichzeitig Perspektivenübernahme als „neutralen“ Prädiktor sozial-kognitiver Fertigkeiten erhob, zu einem ähnlichen Ergebnis wie die vorliegende Studie (Renouf et al., 2010).

Drittens könnte ein Grund für die abweichenden Befunde zwischen der vorliegenden Studie und früheren Forschungsergebnissen in den unterschiedlichen Erhebungsmethoden liegen. So zeigte sich in einem metaanalytischen Review (Miller & Eisenberg, 1988) beispielsweise der negative Zusammenhang zwischen Empathie und aggressivem Verhalten stärker für Selbstberichte, während sich dieser Zusammenhang in einem jüngeren Review (Lovett & Sheffield, 2007) hingegen für physiologische Messungen (z.B. Gesichtsausdruck, Story Measures) konsistenter erwies.

Viertens und letztens wurden in der vorliegenden Studie alle drei Konstrukte verhaltensbezogen und im Sinne einer Performanz- anstatt einer Kompetenz-Definition operationalisiert (vgl. Lovett & Sheffield, 2007). Entsprechend wurden kognitive Empathie, soziale Intelligenz und relationale Aggression durch tatsächlich gezeigtes und somit beobachtbares Verhalten unter Alltagsbedingungen operationalisiert und nicht die grundsätzlichen Fähigkeiten einer Person, bspw. Empathie zu erleben oder soziale Situationen zu analysieren, erhoben. Studien mit einer anderen Operationalisierung der Konstrukte mögen daher zu anderen Ergebnissen kommen.

5.2.2 Geschlechterunterschiede

Ein weiterer interessanter Befund der vorliegenden Studie betrifft die Geschlechterunterschiede. Mädchen wurden auf allen Ratings als empathischer und sozial

intelligenter eingeschätzt als Jungen. Geschlechterunterschiede in der Perspektivenübernahmefähigkeit treten üblicherweise zugunsten von Mädchen auf (Sutton et al., 1999a), sodass es nicht erstaunt, dass die Ergebnisse auf eine höhere soziale Intelligenz bei den Mädchen hinweisen. Hinsichtlich der kognitiven Empathie wurde erwartet, dass Mädchen höhere Empathie zeigen würden als Jungen. Entgegen der vorliegenden Befunde wurde ein Geschlechterunterschied zugunsten von Mädchen jedoch vor allem in Studien gefunden, die auf Selbsteinschätzungen basierten (Davis, 1983; Lennon & Eisenberg, 1987; Roberts & Strayer, 1996), während sich keine Geschlechterunterschiede bei anderen Erhebungsmethoden wie z.B. Fremdeinschätzungen finden ließen (Derntl et al., 2010; Roberts & Strayer, 1996). Zur Erklärung dieser Befunde wurde auf die geschlechterstereotype Sozialisierung verwiesen, wonach Mädchen dazu sozialisiert werden, mehr Empathie zu erleben oder sich zumindest als empathischer wahrzunehmen (Eisenberg, 2003). Die vorliegenden Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass Mädchen tatsächlich empathischer sind als Jungen, da diese in den mittleren Schülerratings und den Selbstratings gleichermaßen als empathischer eingeschätzt wurden. Möglicherweise sind die vorliegenden Befunde aber auch ein Hinweis darauf, dass sich die Verzerrung in der Wahrnehmung von Empathie – im Sinne des Geschlechterstereotyps – auch auf die Schülerratings erstreckt.

Hinsichtlich relationaler Aggression wurde kein Geschlechterunterschied gefunden. Diese Ergebnisse bestätigen, dass relationale Aggression zum Verhaltensrepertoire von Jungen und Mädchen gehört und Unterschiede zwischen den Geschlechtern vernachlässigbar sind (vgl. Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Galen & Underwood, 1997; Scheithauer, 2002; Scheithauer, Haag, Mahlke & Ittel, 2008).

5.2.3 Programmevaluation und praktische Relevanz der Ergebnisse für das fairplayer.manual

Wie im vorausgehenden Kapitel beschrieben wurde (Kap. 5.2.1), kann der im Präventionsmodell angenommene Wirkmechanismus, dass neben affektiver Empathie auch kognitive Empathie eine hemmende Bedingung für relational aggressives Verhalten darstellt, bestätigt werden. Damit können alle Wirkmechanismen des dem fairplayer.manual zugrundeliegenden Präventionsmodells theoretisch und empirisch als hinreichend abgesichert betrachtet werden.

In *Kapitel 3* und *Kapitel 4* wurden zwei Studien mit Daten aus der ersten summativen Teilevaluation des fairplayer.manuals vorgestellt (siehe III. Teilevaluation 2 in Kap. 1.4.3,

Tab. 2). Dabei wurde jeweils eine Wirksamkeitsüberprüfung eines Teils der erwarteten Programmeffekte vorgenommen.

In Studie 2 (*Kapitel 3*) wurden die Hypothesen getestet, ob die Auftretenshäufigkeit von Bullying und relationaler Aggression mit der Durchführung des fairplayer.manuals reduziert werden kann. Die Anzahl an Tätern und Opfern wurde mithilfe zweier logistischer Regressionen, die Häufigkeit von Bullying-Verhalten mithilfe dreier Friedman's ANOVAs und die Häufigkeit von relationaler Aggression mit zwei einfaktoriellen ANOVAs mit Messwiederholung, je eine für Lehrer- und Schülerratings, untersucht. Insgesamt können die Studienergebnisse die Hypothesen bestätigen.

Die Anzahl an selbstnominierten Tätern und Opfern in den Interventionsgruppen sank oder blieb gleich und stieg in der Kontrollgruppe. Dabei lag nur in der kurzen Interventionsgruppe ein signifikanter Effekt vor. In beiden Interventionsgruppen konnte jedoch mit der Durchführung des fairplayer.manuals die Häufigkeit des selbstberichteten Bullying-Verhaltens signifikant verringert werden. Dieser Effekt von $r \geq -.21$ kann auch als praktisch relevant gelten. Da Programme gegen Bullying zwar häufig signifikante Effekte aufzeigen, diese jedoch selten praktische Relevanz erreichen (Ferguson, Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007; Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008), ist dieses Ergebnis für die Programmevaluation des fairplayer.manuals besonders bedeutsam.

Das fairplayer.manual zielt als primäre Zielgruppe auf die Schüler ab, die nicht direkt als Opfer oder Täter am Bullying-Prozess beteiligt sind, sondern auf diejenigen, die Rollen als Assistenten oder Verstärker der Täter, Helfer der Opfer und als wegsehende Außenstehende einnehmen. Insofern war, zumindest kurzfristig, auch keine sehr große Veränderung in den Rollen der Schüler als Täter oder Opfer zu erwarten. Es ist schwierig, den Status oder die Rolle dieser Personen zu verändern, weil Bullying von den Tätern häufig zum Erreichen sozialer Ziele eingesetzt wird und für diese somit durchaus funktional ist (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009). Da mit der Durchführung des fairplayer.manuals jedoch die Häufigkeit des Bullying-Verhaltens insgesamt signifikant reduziert werden konnte, deutet dies darauf hin, dass entweder in Bullying-Situationen von Schülern der primären Zielgruppe häufiger eingegriffen und den Opfern geholfen wurde oder Bullying-Situationen seltener entstehen konnten, da das aggressive Verhalten von Tätern und/oder Assistenten gehemmt wurde.

In Kapitel 2 dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass Selbstberichte bei der Erhebung sozial erwünschten oder unerwünschten Verhaltens und insbesondere bei verdeckten Verhaltensweisen wie relationaler Aggression mit Vorsicht betrachtet werden

müssen, da sie häufig selbstwertdienlichen Verzerrungen zu unterliegen scheinen. Bullying umfasst physische, verbale und relational aggressive Verhaltensweisen und stellt damit sowohl ein gesellschaftlich unerwünschtes als auch im Falle von relationalem Bullying ein verdeckt ausgeführtes Verhalten dar. Insofern muss zumindest kritisch betrachtet werden, dass Bullying in der vorliegenden Evaluationsstudie nur im Selbstbericht erfasst wurde. Obwohl der eingesetzte Bully/Victim Questionnaire international breite Anwendung findet (z.B. Menesini et al., 1997; Pepler et al., 2008; Solberg & Olweus, 2003; Strohmeier, Wagner, Spiel & von Eye, 2010), wurden in einer jüngeren Studie nur geringe bis mittlere Übereinstimmungen zwischen Selbstnominierungen mit diesem Fragebogen und Fremdnominierungen für Bullying gefunden (Lee & Cornell, 2010). Weitere Teilevaluationen des fairplayer.manuals sollten die Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Reduktion von Bullying daher unbedingt auf Lehrer- oder Schülereinschätzungen von Bullying erweitern (siehe erweiterte Darstellung von Teilergebnissen in Scheithauer, Hess, Schultze-Krumbholz & Bull, 2012).

Die Häufigkeit relational aggressiven Verhaltens konnte mit der Durchführung des fairplayer.manuals in beiden Interventionsgruppen – nach Schülereinschätzungen und Lehrereinschätzungen – signifikant verringert werden. Dieser Befund ist besonders positiv zu bewerten, da es sich dabei um zwei unterschiedliche Informationsquellen handelt, die relationale Bullying-Prozesse aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen. Sowohl Schüler als auch Lehrkräfte sind aktiv in die Durchführung des Programms eingebunden und Teil der Schulklasse. Beide beurteilen das Programm hinsichtlich relationaler Aggression als wirksam. Es lässt sich allerdings kritisch anmerken, dass beide nicht als objektive Beobachter gelten können, da sie Teil der Maßnahme sind, daher einen positiven Effekt erwarten und deshalb in ihrer Wahrnehmung verzerrt sein könnten. In Bezug auf soziales Verhalten ist aber vor allem bedeutsam, dass die beteiligten Personengruppen eine Reduktion des unerwünschten Verhaltens (hier: relationale Aggression) tatsächlich *erleben*.

Die berichteten Programmeffekte waren bis zum Follow-up stabil, können also als nachhaltig bezeichnet werden. Eine Ausnahme bildet die anhand von Lehrerratings erhobene relationale Aggression in der Interventionsgruppe mit der kurzen Durchführungszeit. Hier stieg relationale Aggression zum Follow-up wieder an. Dies veranlasste die Autoren, zunächst die lange Durchführungszeit als Standard für das fairplayer.manual zu empfehlen.

Studie 3 (*Kapitel 4*) untersuchte, ob kognitive Empathie mit der Durchführung des fairplayer.manuals gefördert und relationale Aggression reduziert werden kann. Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Schülerratings herangezogen und mithilfe eines

längsschnittlichen Mehrebenen-Strukturgleichungsmodells analysiert. Die Ergebnisse bestätigten die Hypothesen: Die Teilnahme an der Durchführung des fairplayer.manuals führte in beiden Interventionsgruppen zu signifikant höherer kognitiver Empathie und signifikant geringerer relationaler Aggression.

Ein negativer Persistenzgradient zum Follow-up zeigte in beiden Interventionsgruppen jedoch einen signifikanten Wirksamkeitsverlust für kognitive Empathie an, der mit der mangelnden Integration der inhaltlichen Bausteine und Methoden des Programms nach Abschluss der Maßnahme erklärt werden kann. Für relationale Aggression blieb der Effekt hingegen in beiden Interventionsgruppen bis zum Follow-up stabil, sodass der Programmeffekt hinsichtlich der Wirksamkeit für relationale Aggression auch hier als nachhaltig bezeichnen werden kann. Dies ist vor dem Hintergrund, dass ein mangelnder Transfer der Bausteine und Methoden in den Unterricht erfolgte, besonders positiv zu bewerten. In dieser Studie unterschieden sich die Evaluationseffekte nicht zwischen der kurzen und langen Interventionsgruppe, sodass für eine endgültige Empfehlung hinsichtlich der Durchführungsdauer weitere Evaluationsergebnisse abzuwarten sind.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass es sich bei beiden Evaluationsstudien um die gleiche Stichprobe und bei den Schülerratings von relationaler Aggression um die gleichen Daten handelt. In Studie 2 (*Kapitel 3*) wurden hinsichtlich relationaler Aggression erste Befunde vorgestellt. Varianzanalysen stellen jedoch keine ideale Methode für die Analyse austauschbarer Methoden dar (Eid et al., 2008). Bei dem varianzanalytischen Vorgehen werden die Ratings verschiedener Mitschüler ungewichtet gemittelt wodurch wichtige Informationen bezüglich der Konsistenz und Rater-Spezifität dieser Ratings verloren gehen. Im Rahmen des angewendeten MTMM Strukturgleichungsmodells werden diese Informationen in Form der Methodenfaktoren abgebildet. Daher stellen die Befunde aus Studie 3 (*Kapitel 4*) eine Erweiterung der Befunde aus Studie 2 (*Kapitel 3*) dar.

Obwohl in den letzten zwei Jahrzehnten viele Anti-Bullying Kampagnen und Programme zur Reduktion von Bullying an Schulen ins Leben gerufen und evaluiert wurden (Ferguson et al., 2007; Merrell et al., 2008; Polanin, Espelage & Pigott, 2012), besteht nach Ostrov et al. (2009) weiterhin ein Mangel an wirkungsvollen Programmen zur Reduktion von relationaler Aggression. Vor diesem Hintergrund ist es als besonderes Merkmal des fairplayer.manuals hervorzuheben, dass es als wirksame Maßnahme zur Reduktion von Bullying *und* relationaler Aggression eingesetzt werden kann.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie nun alle Wirkmechanismen des dem fairplayer.manual zugrundeliegenden Präventionsmodells als theoretisch und auch empirisch hinreichend abgesichert betrachtet werden können. Darüber hinaus kann die Wirksamkeit des fairplayer.manuals hinsichtlich der Outcome-Variablen Bullying, relationale Aggression und kognitive Empathie als bestätigt gelten. Für die Reduktion von Bullying und relationaler Aggression liegt darüber hinaus ein nachhaltiger Programmeffekt vor. Ergebnisse weiterer Teilevaluationen müssen jedoch noch aufzeigen, ob sich die gefundenen Interventionseffekte im Sinne der externen Validität auf die Situation an anderen Schulen übertragen lassen.

5.2.4 Übereinstimmung von Selbst- und Schülerratings

Das Correlated Trait-Correlated Method-1 (CTC[M-1])-Modell für austauschbare und strukturell unterschiedliche Methoden wurde herangezogen, um die konvergente und diskriminante Validität von Selbst- und Schülerratings in der Messung von relationaler Aggression, kognitiver Empathie und sozialer Intelligenz zu bestimmen (*Kapitel 2*). Im Hinblick auf die Übereinstimmung der beiden Methoden (Informationsquellen) sind die im Folgenden aufgeführten Aspekte hervorzuheben.

(a) Übereinstimmung zwischen verschiedenen Schülerratings

Die Schülerratings können als reliabel bezeichnet werden und zeigten eine recht gute Konsistenz (Stabilität) in ihren Einschätzungen für alle drei Konstrukte. Im Mittel können für relationale Aggression 42%, für Empathie 59% und für soziale Intelligenz 50% der Varianz auf Charakteristika der eingeschätzten Personen zurückgeführt werden. Diese relativ guten Übereinstimmungen in den Schülerratings stehen im Einklang mit bereits vorliegenden Forschungsbefunden. So fanden Achenbach und Kollegen (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987) in ihrer Metaanalyse höhere Übereinstimmungen zwischen Informanten, welche die einzuschätzenden Kinder in der gleichen Situation erlebten (z.B. Lehrer – Lehrer; $r = .60$) als zwischen Informanten, die die Kinder in unterschiedlichen Settings erlebten (Lehrer – Eltern; $r = .28$). Entsprechend zeigten auch Ratings für indirekte Aggression zwischen Gleichaltrigen höhere Übereinstimmungen als zwischen Gleichaltrigen und Lehrern (Peets & Kikas, 2006). Da die Konstrukte der vorliegenden Studie über latente Variablen erhoben werden, sind die hier gemessenen Übereinstimmungen (Konsistenzen) zwischen den Ratings messfehlerfrei und damit höher als die korrelativen Zusammenhänge der referierten Studien.

Jedoch liegt die Methodenspezifität der Schülerratings für relationale Aggression bei 58%, für Empathie bei 41% und für soziale Intelligenz bei 50%. Entsprechend ist ein großer Teil der Varianz nicht auf Merkmale der einzuschätzenden Person, sondern auf Charakteristika der verschiedenen Rater zurückzuführen. Dies deutet entweder darauf hin, dass sich die Schüler in der Wahrnehmung oder der Beurteilung des Verhaltens ihrer Mitschüler nicht einig sind bzw. unterscheiden. Oder es ist ein Anzeichen dafür, dass sich die zu beurteilenden Mitschüler gegenüber verschiedenen Personen und in verschiedenen Situationen tatsächlich unterschiedlich verhalten, sodass diese das Verhalten dieses Mitschülers anders erleben. Diese Erklärung spricht für die Güte von Schülerratings, da diese somit ein breites Verhaltensspektrum einer Person widerspiegeln (Achenbach et al., 1987); (Crick, 1996).

(b) Generalisierbarkeit von Verzerrungen in den Schülerratings

Die Korrelationen der Methodenfaktoren zeigten eine Generalisierung über die Konstrukte hinweg: Schüler, die die kognitive Empathie eines Mitschülers im Vergleich zur mittleren Einschätzung aller Schüler überschätzen, überschätzen tendenziell auch dessen soziale Intelligenz und unterschätzen dessen relationale Aggression. Dieser Befund kann durch die Theorie der sozialen Identität erklärt werden, nach der Individuen dazu neigen, den Mitgliedern der Ingroup mehr und den Mitgliedern der Outgroup weniger wünschenswerte Eigenschaften zuzuschreiben, als diese tatsächlich aufweisen (Brown, 1995). Andererseits kann sich in diesem Befund auch einfach nur widerspiegeln, dass Schüler sich tatsächlich innerhalb von Subgruppen im Peerkontext unterschiedlich verhalten, z.B. sich innerhalb ihres engen Freundeskreises weniger relational aggressiv und gleichzeitig empathischer verhalten.

Diese Ergebnisse werden durch zwei Befunde des längsschnittlichen Mehrebenen-Strukturgleichungsmodells (*Kapitel 4*) erweitert. Die Korrelationen der Methodenfaktoren für kognitive Empathie und relationale Aggression über die Messzeitpunkte hinweg zeigen auf, dass die Rater-spezifischen Abweichungen im Vergleich zur mittleren Einschätzung aller Schüler über die Zeit relativ stabil erhalten bleiben. Darüber hinaus bleibt auch die Generalisierung in den Verzerrungen über die beiden Konstrukte hinweg – Schüler, die die kognitive Empathie eines Mitschülers überschätzen, neigen dazu dessen relationale Aggression zu unterschätzen – zeitlich relativ stabil. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Unterschiede in Wahrnehmung oder Beurteilung von Verhalten mit Persönlichkeitsmerkmalen der Rater zusammenhängen. Alternativ kann dies jedoch auch bedeuten, dass das unterschiedliche Verhalten der zu beurteilenden Schüler gegenüber

verschiedenen Mitschülern über die Zeit hinweg stabil bleibt. Weitere Studien sollten diesen Zusammenhang genauer untersuchen.

(c) Übereinstimmung zwischen Selbst- und Schülerratings

Die Selbstratings können ebenfalls als reliabel bezeichnet werden, wiesen aber eine eher geringe Übereinstimmung mit den Schülerratings auf. Die Methodenspezifität der Selbstratings zeigt auf, dass Selbst- und Schülerratings zum Teil erheblich divergierten. Nur 2% der Varianz der Selbstratings von relationaler Aggression konnte auf die durch die Schülerratings erfasste Traitvariable zurückgeführt werden. Bei der kognitiven Empathie betrug die Übereinstimmung 17% und bei sozialer Intelligenz 32%.

Die Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Schülerratings hinsichtlich kognitiver Empathie und sozialer Intelligenz sind mit anderen Studienbefunden vergleichbar (Kaukiainen et al., 1999; Kaukiainen et al., 2002). In der vorliegenden Studie ist vor allem die Abweichung zwischen Selbst- und Schülerratings für relationale Aggression bedenklich. Auch dieser Befund wird jedoch durch Ergebnisse anderer Studien gestützt. So fanden Peets und Kikas (2006) für relationale Aggression keine signifikante Korrelation zwischen Selbst- und Schülerratings in mehreren Klassenstufen. Andere Studien fanden immerhin geringe bis mittlere Korrelationen ($r = .2$ bis $.4$) zwischen Selbst- und Schülerratings zur Einschätzung aggressiven Verhaltens (relationale Aggression wurde nicht separat erfasst).

So ist entweder davon auszugehen, dass Selbstratings für relationale Aggression keine valide Erhebungsmethode darstellen, da relational aggressive Kinder und Jugendliche ihr aggressives Verhalten überhaupt nicht als solches wahrnehmen (Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988). Oder Selbst- und Schülerratings messen nicht das gleiche Konstrukt: So erfassen Selbstratings möglicherweise die persönlichen Erfahrungen eines Individuums, Schülerratings hingegen die soziale Reputation und die Einstellung der gesamten Gruppe gegenüber einzelnen Mitschülern (hier: die Übereinstimmung zwischen allen Schülern einer Klasse über ein Individuum als Aggressor) (Juvonen, Nishina & Graham, 2001).

(d) Verzerrungen in Selbstratings

Beim Vergleich der Intercepts zwischen Selbst- und Schülerratings ist zu sehen, dass die Schüler im Mittel ihre eigene relationale Aggression niedriger und ihre kognitive Empathie höher beurteilten als ihre Mitschüler. Diese Befunde, zusammen mit den Ergebnissen der Varianzkomponenten zur Übereinstimmung von Selbst- und Schülerratings, sind ein deutlicher Hinweis für eine selbstwertschützende systematische Verzerrung (self-serving

attribution bias) in der Selbsteinschätzung von kognitiver Empathie und ganz besonders von relationaler Aggression.

Relational aggressives Verhalten ist eine gesellschaftlich nicht akzeptierte und sozial unerwünschte Verhaltensweise. Daher verleugnen relational aggressive Personen ihr aggressives Verhalten möglicherweise, um ihr Selbstwertgefühl zu schützen (Lagerspetz et al., 1988; Österman et al., 1994; Österman et al., 1998). Aus dem gleichen Grund kann angenommen werden, dass Personen vermutlich dazu neigen, Fähigkeiten, die sozial erwünscht sind, zu überschätzen (Kaukiainen et al., 1999; Österman et al., 1997 fanden ähnliche Ergebnisse für Konfliktlöseverhalten).

Die Befunde der vorliegenden Studie bestätigen den „self-serving attribution bias“ insbesondere für relationale Aggression und in umgekehrter Weise für kognitive Empathie. Hinsichtlich sozialer Intelligenz zeigten sich allerdings keine Unterschiede zwischen den Intercepts der Selbst- und Schülerratings, sodass hier nicht von einer systematischen Unter- oder Überschätzung ausgegangen werden kann. Damit ließ sich die entsprechende Hypothese der Studie hinsichtlich der sozialen Intelligenz nicht bestätigen. Soziale Intelligenz scheint von den Schülern als neutrale Fertigkeit betrachtet zu werden, die nicht durch soziale Erwünschtheit verzerrt wird.

(e) Geschlechterunterschiede zwischen Selbst- und Schülerratings

Die Analyse zur Übereinstimmung der Methodenfaktoren zwischen Jungen und Mädchen zeigte, dass Jungen die relationale Aggression ihrer Mitschüler tendenziell niedriger einschätzen als Mädchen. Dies unterstützt die These, dass Mädchen aufgrund der angenommenen geschlechterstereotypen Sozialisierung gegenüber relationaler Aggression sensibler sind und sich daher relational aggressiver Verhaltensweisen bewusster sind als Jungen (Crick & Grotpeter, 1995; Paquette & Underwood, 1999; Underwood, 2003).

Hinsichtlich der Selbsteinschätzungen konnte kein Geschlechterunterschied gefunden werden. Dies bedeutet, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen ihr relational aggressives Verhalten unter- und ihre kognitive Empathie überschätzen.

Die Ergebnisse zur Übereinstimmung von Selbst- und Schülerratings zeigen zusammenfassend, dass Gleichaltrige als valide Informationsquelle für beobachtbare soziale Verhaltensweisen bzw. Fertigkeiten wie relationale Aggression, soziale Intelligenz und kognitive Empathie gelten können. Hingegen deuten die Befunde darauf hin, dass die

alleinige Verwendung von Selbsteinschätzungen vor allem für relationale Aggression mit Vorsicht betrachtet werden muss.

Diese Schlussfolgerung wird von anderen Forschungsbefunden gestützt. Gleichaltrige werden häufig als die valideste Informationsquelle angesehen, da die Mitschüler mehr Gelegenheit als Erwachsene haben, verdeckte Verhaltensweisen wie relationale Aggression zu beobachten (Crick & Grotpeter, 1995; Österman et al., 1998; Pellegrini, 2001). Crick und Grotpeter (1995) weisen darüber hinaus auf einen weiteren Vorteil von Schülerratings hin: Diese basieren auf der Einschätzung multipler Informanten, was sie zu einer reliableren Informationsquelle macht als Einzel-Ratings. Trotzdem muss bedacht werden, dass auch eine ganze Klasse von systematischen Verzerrungen in ihrer Einschätzung betroffen sein kann. Beispielsweise können soziale Normen die Einstellung gegenüber aggressivem Verhalten in der Weise verändern, dass relational aggressives Verhalten als Norm und überhaupt nicht mehr als aggressiver Akt wahrgenommen wird (vgl. Peets & Kikas, 2006).

Darüber hinaus ist die Entscheidung für die Informationsquelle natürlich auch vom Konstrukt und der gewählten Operationalisierung abhängig. Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Studien verwendeten für alle Konstrukte eine verhaltensbezogene Operationalisierung: Alle Konstrukte wurden durch Indikatoren erfasst, die konkretes, tatsächlich gezeigtes Sozialverhalten unter Alltagsbedingungen beschreiben. Diese Form der Operationalisierung ist für Fragestellungen von Prävention- und Interventionsprogrammen besonders relevant, da ein tatsächlich beobachtbares Verhalten verändert werden soll. Fragestellungen hingegen, die stärker auf intrapsychische Prozesse abzielen, mögen bei der Beurteilung der Güte von Informationsquellen zu anderen Ergebnissen kommen. So wird beispielsweise in Studien zur Viktimisierung immer wieder die Bedeutung von Selbstberichten hervorgehoben und auf die Notwendigkeit von Multi-Method Designs verwiesen (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). In der vorliegenden Studie zielt die Fragestellung jedoch auf beobachtbares Verhalten unter realen Lebensbedingungen ab, wofür auf Basis der vorliegenden Befunde Gleichaltrige als valide Informationsquelle betrachtet werden können.

5.3 Praktische Relevanz der Ergebnisse für Präventions- und Interventionsprogramme

Empathie – das Verständnis für und das Nachempfinden der Gefühle anderer – wird entwicklungspsychologisch als eine der zentralen Voraussetzungen für die Entstehung moralischer Sensibilität (Keller, 2005) und prosozialen Verhaltens (Eisenberg & Miller, 1987; Roberts & Strayer, 1996) betrachtet. Gleichzeitig hemmt Empathie alle Formen aggressiven

Verhaltens (Batanova & Loukas, 2011; Bull, Schultze, Geiser & Scheithauer, 2013; Cohen & Strayer, 1996; Espelage et al., 2004; Jolliffe & Farrington, 2006; Kaukiainen et al., 1999; Lovett & Sheffield, 2007; Miller & Eisenberg, 1988). Es wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass sich Präventions- und Interventionsprogramme gegen Aggression auf die Förderung der affektiven Empathie fokussieren sollten (Caravita et al., 2009; Jolliffe & Farrington, 2006), da dieser häufig die zentrale Rolle für die aggressionshemmende Wirkung der Empathie zugeschrieben wird (Feshbach, 1975). Die Ergebnisse aus Studie 1 sprechen nun auch dafür, dass kognitive Empathie ebenfalls einen hemmenden Einfluss auf Aggression, zumindest aber relationale Aggression hat.

Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass beide Komponenten der Empathie durch Faktoren der sozialen Umwelt unterschiedlich beeinflussbar sind und die kognitive Komponente der Empathie in stärkerem Maße von Sozialisationsfaktoren wie (antizipierten) sozialen Normen abhängt (Davis, Luce & Kraus, 1994; Duan, 2000). Dies ist besonders relevant für Programme wie dem fairplayer.manual, die erst in der späten Kindheit oder im Jugendalter mit der Intervention ansetzen, da in dieser Altersstufe die Entwicklung der dispositionalen affektiven Empathie bereits weitestgehend abgeschlossen ist. Die Ergebnisse von Studie 3 zeigen nun, dass auch die kognitive Empathie von Präventions- und Interventionsprogrammen gezielt gefördert werden kann.

Bei der Prävention von und Intervention bei relational aggressivem Verhalten muss berücksichtigt werden, dass aggressive Kinder und Jugendliche eine heterogene Gruppe darstellen. Seit mehr als einem Jahrzehnt gibt es eine zunehmende Anzahl an Forschungsergebnissen, die deutlich machen, dass es eine Gruppe von aggressiven Kindern und Jugendlichen gibt, die altersangemessene oder sogar überdurchschnittliche Perspektivenübernahmefähigkeiten und soziale Intelligenz besitzen und häufig relational aggressive Verhaltensweisen einsetzen, aber einen Mangel an Empathie und moralischer Motivation aufweisen (Gasser & Keller, 2009; Sutton et al., 1999a, 1999b). Diese Gruppe aggressiver Kinder und Jugendlicher wurde in den letzten Jahrzehnten bei der Entwicklung von Präventions- und Interventionsprogrammen gegen aggressives Verhalten häufig „übersehen“, da sich viele Programme ausschließlich auf die Gruppe aggressiver Kinder und Jugendlicher konzentrierten, die sich durch Verzerrungen in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und mangelnde soziale Kompetenzen auszeichnen (vgl. Nangle, Erdley, Carpenter & Newman, 2002). Um jedoch auch die aggressiven Kinder und Jugendlichen mit durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen sozialen Fertigkeiten erreichen zu können, sollten Präventions- und Interventionsprogramme auch die Förderung

von Empathie und prosozialem Verhalten mit einbeziehen sowie die sozialen Ziele und Werte der Jugendlichen berücksichtigen (vgl. Sutton et al., 1999b; Walker, 2005).

Programme, die neben der Reduktion aggressiven Verhaltens im Allgemeinen insbesondere auf die Verminderung relationaler Aggression abzielen, sollten zudem in einer Altersstufe ansetzen, ab der das unerwünschte Verhalten an Häufigkeit gewinnt, sich jedoch noch nicht verfestigt hat. Relationale Aggression steigt ab der späten Kindheit mit Übergang zum frühen Jugendalter (ab 12 Jahre) sprunghaft an und wird dann zunehmend als Mittel zum Aufbau und Erhalt von sozialen Zielen und sozialem Status in der Peergruppe eingesetzt (Cillessen & Mayeux, 2004; Prinstein & Cillessen, 2003; Puckett, Aikins & Cillessen, 2008; Sijtsema et al., 2010). So ist nicht zu erwarten, dass relational aggressive Kinder oder Jugendliche ihre bisher wirkungsvoll eingesetzten relational aggressiven Verhaltensstrategien „freiwillig“ und ohne „Anreize“ durch die Gruppe aufgeben (Cillessen & Mayeux, 2004; Cillessen & Rose, 2005; Prinstein & Cillessen, 2003). Entsprechend ist davon auszugehen, dass relationale Aggression nur sehr schwer oder gar nicht außerhalb des Peergruppenkontextes verändert werden kann, zumal sich die Täter häufig hinter der Gruppe verstecken bzw. sich häufig als geschickte Manipulatoren des gesamten Gruppengefüges erweisen, indem sie bspw. ganze Gruppen gegen einzelne Personen aufbringen. Relationale Aggression ist wie Bullying somit ein gruppendynamisches Phänomen, das daher auch im Gruppenkontext verändert werden muss (vgl. auch Garandeau & Cillessen, 2006). Programme wie das fairplayer.manual, die auf die Veränderung von bestehenden Gruppenprozessen und –normen abzielen und damit eine Motivation für prosoziales Verhalten schaffen, sollten daher wirkungsvoll in der Reduktion relational aggressiven Verhaltens sein. Das Modell der am Bullying beteiligten sozialen Rollen (participant role approach; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) bietet einen hilfreichen Interventionsansatz, um physischem, verbalem und relationalem Bullying im Gruppenkontext zu begegnen (Salmivalli, 1999). Dabei wird die ganze Schulklasse angesprochen, primäre Zielgruppe sind jedoch die Schüler, die nicht direkt als Opfer oder Täter am Bullying-Prozess beteiligt sind, sondern primär diejenigen, die Rollen als Assistenten und Verstärker der Täter sowie als wegsehende Außenstehende einnehmen. Im fairplayer.manual wurde dies noch um die Gruppe der potentiellen Helfer erweitert, da diese Gruppe sich zwar häufig, jedoch nicht immer für die Opfer einsetzt. Über Einstellungs- und Verhaltensänderung sollen diese Schüler (weiter) zu prosozialem und eingreifendem Verhalten motiviert werden.

Schlussfolgernd erscheint es für Präventions- und Interventionsprogramme gegen relationale Aggression im frühen Jugendalter empfehlenswert, folgende Elemente zu berücksichtigen (entnommen aus Kap. 4.6):

- (1) Die Maßnahmen sollten in der Altersgruppe ab der späten Kindheit oder mit Beginn der Adoleszenz (ca. ab 12 Jahre) angesetzt werden, da relational aggressives Verhalten zu diesem Zeitpunkt in der Entwicklung an Häufigkeit zunimmt und im sozialen Kontext an Bedeutung gewinnt.
- (2) Programmziele und -methoden sollten auch aggressive Kinder und Jugendliche berücksichtigen, die über durchschnittliche oder überdurchschnittliche sozial-kognitive Fähigkeiten verfügen.
- (3) Ein zentrales Programmziel sollte in der Förderung von Empathie liegen. Dabei kommt der leichter durch Umweltfaktoren und soziale Normen beeinflussbaren kognitiven Empathie eine tragende Rolle zu.
- (4) Da der Einsatz relational aggressiver Verhaltensweisen oft dem Zweck dient, soziale Ziele und Status zu erreichen und hierfür oft ganze Gruppen manipuliert werden, sind Interventionserfolge gegen relational aggressives Verhalten vor allem im Gruppenkontext zu erwarten. Zielgruppe der Programme sollte daher die gesamte Klasse sein, im Besonderen aber Schüler, die als Zuschauer, Verstärker, Assistierende des oder der Täter oder bereits als Helfer für die Opfer von relationaler Aggression am Gruppenprozess beteiligt sind.

5.4 Einschränkungen und Ausblick

Für die Ergebnisse aus Studie 1 (*Kapitel 2*) zum Zusammenhang von kognitiver Empathie, sozialer Intelligenz und relationaler Aggression muss einschränkend hinzugefügt werden, dass die Analyse mit Querschnittsdaten erfolgte. Aus diesem Grund sind Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge nicht möglich. Für ein besseres Verständnis des aggressionshemmenden Einflusses von (kognitiver) Empathie auf die positive Beziehung von sozialer Intelligenz und relationaler Aggression sollten weitere längsschnittliche Studien durchgeführt werden.

Darüber hinaus haben neben Empathie und sozialer Intelligenz weitere Faktoren Einfluss auf relational aggressives Verhalten, auch wenn sich die beiden Faktoren als starke Prädiktoren für relationale Aggression darstellten. Zukünftige Studien, welche die Entwicklungspfade relational aggressiven Verhaltens untersuchen wollen, sollten weitere personale Prädiktoren sowie soziale und situationale Einflussfaktoren berücksichtigen wie

bspw. spezifische Charakteristika von Gruppen (z.B. Zusammenhalt oder Qualität der Freundschaftsbeziehungen; Garandau & Cillessen, 2006) oder Einstellungen sowie Gruppen- und Schulnormen (Nesdale, 2008; Nipedal, Nesdale & Killen, 2010).

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Ergebnisse aus einer der Teilevaluationen des fairplayer.manuals vorzustellen (Studie 2 und 3). Den beiden hier präsentierten Studien liegt daher die gleiche Stichprobe zugrunde. Um die Ergebnisse zur Wirksamkeit des fairplayer.manuals generalisieren zu können, sollten jedoch noch zusätzliche Ergebnisse aus einer weiteren Teilevaluation ausgewertet werden.

Darüber hinaus wurden in den beiden Evaluationsstudien nur Interventionseffekte überprüft, die mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit in Zusammenhang stehen. Bullying und relationale Aggression sind zwar die beiden zentralen Outcome-Variablen des Gewaltpräventionsprogramms fairplayer.manual, trotzdem gibt es neben den hier untersuchten weitere postulierte Outcome-Variablen wie prosoziales oder Eingreifverhalten, die für die Programmevaluation von Interesse sind und die in zukünftigen Studien überprüft werden sollten.

5.5 Literatur

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213-232.
- Batanova, M. D. & Loukas, A. (2011). Social anxiety and aggression in early adolescents: Examining the moderating roles of empathic concern and perspective taking. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 1534-1543.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, *5*, 191-200.
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bull, H. D., Schultze, M., Geiser, C. & Scheithauer, H. (2013). The role of cognitive empathy in the association between social intelligence and relational aggression: An MTMM analysis of informant agreement in the assessment of empathy deficits in relationally aggressive adolescents. *Manuscript submitted for publication*.
- Caravita, S. C. S., di Blasio, P. & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, *18*, 140-163.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*, 1185-1229.

- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163.
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 102-105.
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology, 32*, 988-998.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 113-126.
- Davis, M. H., Luce, C. & Kraus, S. J. (1994). The heritability of characteristics associated with dispositional empathy. *Journal of Personality, 62*, 369-391.
- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F. & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology, 35*, 67-82.
- Duan, C. (2000). Being empathic: The role of motivation to empathize and the nature of target emotions. *Motivation and Emotion, 24*, 29-49.
- Eid, M., Nussbeck, F. W., Geiser, C., Cole, D. A., Gollwitzer, M. & Lischetzke, T. (2008). Structural equation modeling of multitrait-multimethod data: Different models for different types of methods. *Psychological Methods, 13*, 230-253.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy and sympathy. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 253-265). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C. & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review, 32*, 401-414.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist, 5*, 25-30.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589-600.
- Garandeau, C. F. & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.

- 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.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York, NY: Academic Press.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 540-550.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 105-124). New York, NY: The Guilford Press.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 81-89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 269-278.
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 149-172). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*, 74-96.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Lee, T. & Cornell, D. (2010). Concurrent validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Journal of School Violence, 9*, 56-73.
- Lennon, R. & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195-217). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review, 27*, 1-13.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior, 23*, 245-257.
- 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*, 26-42.
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*, 324-344.

- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M. & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior, 7*, 169-199.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J. & Griffiths, J.A. (2008). Effects of group norms on children's intentions to bully. *Social Development, 17*, 889-907.
- Nipedal, C., Nesdale, D. & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive Behavior, 36*, 195-204.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R. & Frączek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior, 20*, 411-428.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Landau, S. F., Frączek, A. & Caprara, G. V. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior, 24*, 1-8.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Landau, S. F., Frączek, A. & Pastorelli, C. (1997). Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 185-197). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D. & Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 15-28.
- Paquette, J. A. & Underwood, K. M. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 242-266.
- Peets, K. & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior, 32*, 68-79.
- Pellegrini, A. D. (2001). Sampling instances of victimization in middle school: A methodological comparison. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 125-146). New York, NY: The Guilford Press.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*, 325-338.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*, 47-65.
- Prinstein, M. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 310-342.
- Puckett, M. B., Aikins, J. W. & Cillessen, A. H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior, 34*, 563-576.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D. & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind

- and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19, 535-555.
- Roberts, W. & Strayer, S. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence* 22, 453-459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Scheithauer, H. (2002). *Entwicklungsorientierte Metaanalyse geschlechtsspezifischer Formen aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bremen, Bremen.
- Scheithauer, H., Haag, N., Mahlke, J. & Ittel, A. (2008). Gender and age differences in the development of relational/indirect aggression: First results of a meta-analysis. *European Journal of Developmental Science*, 2, 176-189.
- Scheithauer, H., Hess, M., Schultze-Krumbholz, A. & Bull, H. D. (2012). School-based prevention of bullying and relational aggression in adolescence: The fairplayer.manual. *New Directions for Youth Development*, 133, 55-70.
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H. & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19, 515-534.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S. & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Strohmeier, D., Wagner, P., Spiel, C. & von Eye, A. (2010). Stability and constancy of bully-victim behavior: Looking at variables and individuals. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 218, 185-193.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999a). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312.

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Ausgewählte Publikationen

* die mit Stern gekennzeichneten Artikel sind Teil der Dissertation

* **Bull, H. D.**, Schultze, M. & Scheithauer, H. (2013). *Kognitive Empathie fördern und relationale Aggression unter Jugendlichen reduzieren: Evaluationsergebnisse des fairplayer.manuals*. Manuskript in Vorbereitung.

* **Bull, H. D.**, Schultze, M., Geiser, C. & Scheithauer, H. (2013). *The role of cognitive empathy in the association between social intelligence and relational aggression: An MTMM analysis of informant agreement in the assessment of empathy deficits in relationally aggressive adolescents*. Manuscript submitted for publication.

Scheithauer, H., Hess, M., Schultze-Krumbholz, A. & **Bull, H. D.** (2012). School-based prevention of bullying and relational aggression in adolescence: The fairplayer.manual. *New Directions for Youth Development*, 133, 55-70.

Wölfer, R., **Bull, H. D.** & Scheithauer, H. (2012). Social integration in youth: Insights from a social network perspective. *Group dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16, 138-147.

Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2010). Das fairplayer.manual zur unterrichtsbegleitenden Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter: Ergebnisse der Pilotevaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 266-281.

Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2010). Unterrichtsbegleitende Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter – das fairplayer.manual. *forum kriminalprävention*, 4/10, 14-24.

* **Bull, H. D.**, Schultze, M. & Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer.manual. *European Journal of Developmental Science*, 3, 312-317.

Bull, H. D. & Scheithauer, H. (2009). *Ausbildungskonzept und Schulungsmaterialien zum fairplayer.manual*. Berlin: Unveröffentlichte Materialien. DVD.

Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2009). Prävention von Bullying und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Schulkontext: Das fairplayer.manual. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler: Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 232-236). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2009). Männer als Opfer von Gewalt – ein Tabuthema? Kleiber, D., Grüsser, S., Knoll, N. & Brähler, E. (Hrsg.), *Frauen- und Männergesundheit: Psychosoziale Perspektiven* (S. 189-208). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2009). Aggression und Gewalt an Schulen: Erfolgreiche Handlungsansätze. *PÄD Forum*, 37(1), 13-16.

Bondü, R., Meixner, S., **Bull, H. D.**, Robertz, F. & Scheithauer, H. (2008). Schwere, zielgerichtete Schulgewalt: School Shootings und „Amokläufe“. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, und Möglichkeiten der Prävention* (S. 86-98). Stuttgart: Kohlhammer.

- Scheithauer, H., Bondü, R., Meixner, S., **Bull, H. D.** & Dölitzsch, C. (2008). Sechs Jahre nach Erfurt - Das Berliner Leaking-Projekt: Ein Ansatz zur Prävention von School Shootings und Amokläufen an Schulen. *Trauma und Gewalt, 1*, 8-19.
- Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2008). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Varbelow, D. & **Bull, H. D.** (2008). Gewalt im Rahmen von Schüler-Lehrer-Interaktionen. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Möglichkeiten der Prävention* (S. 99-112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2007). Unterrichtsbegleitende Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter – das fairplayer.manual. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 43*, 277 – 293.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & **Bull, H. D.** (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying: Aktuelle Aspekte eines populären Themas. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 38*, 141-152.
- Scheithauer, H., **Bull, H. D.** & Soellner, R. (2006). *Evaluation des Präventionsprogramms COOLE KIDS STARTEN DURCH (CKSD) zur Verhinderung jugendlicher Intensivtäterschaft. Zwischenbericht zur Evaluation*. Freie Universität Berlin.
- Bull, H. D.**, Scheithauer, H., Groen, G. & Petermann, F. (2005). Der Einfluss kritischer Lebensereignisse und chronischer Belastungen auf die Entwicklung von depressiven, Angststörungen und Störungen des Sozialverhaltens im Jugendalter: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53*, 143-170.

Ausgewählte Kongressbeiträge

- Bull, H. D.**, Schultze, M. & Scheithauer, H. (2009). Unterrichtsbegleitende Prävention von Bullying und relationaler Aggression: Das fairplayer.manual. Poster Präsentation auf dem 14. Workshop Aggression, 6.-8.11.2009, Berlin.
- Scheithauer, H. & **Bull, H. D.** (2008). Empathy and perspective-taking: risk OR protective factors or risk AND protective factors for the development of relational aggression in adolescence? Presentation in the Symposium “Risk and Protective Factors of Relational Aggression in Adolescence”, Co-Conveners H. Scheithauer & A. Ittel, at the 24. International Congress of Psychology (ICP), 20.-25.07.2008, Berlin.
- Bull, H. D.** & Scheithauer, H. (2007). Das fairplayer.manual – ein Programm zur Förderung von sozialen Kompetenzen und zur Prävention von Bullying im Jugendalter. Vortrag auf dem 12. Workshop Aggression, 09.-10.11.2007, Hildesheim.
- Scheithauer, H., **Bull, H. D.**, Rusch, S. & Braun, D. (2005). fairplayer: Wirksamkeit schulbegleitender Materialien zur Prävention von Bullying und zur Förderung prosozialen Verhaltens im Jugendalter. Vortrag auf dem 10. Workshop Aggression in der Université du Luxembourg, 3.-5.11.2005, Luxemburg.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Zürich, 29. Juli 2013

Heike Dele Bull