

Drengk, Christian; Gabriel, Taina

Rollenverhalten in Bullyingprozessen. Die Bedeutung von emotionaler Kompetenz, Moral Disengagement und Moral Sensitivity

Empirische Sonderpädagogik 17 (2025) 4, S. 317-332



Quellenangabe/ Reference:

Drengk, Christian; Gabriel, Taina: Rollenverhalten in Bullyingprozessen. Die Bedeutung von emotionaler Kompetenz, Moral Disengagement und Moral Sensitivity - In: Empirische Sonderpädagogik 17 (2025) 4, S. 317-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359644 - DOI: 10.25656/01:35964; 10.2440/003-0056

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359644>

<https://doi.org/10.25656/01:35964>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rollenverhalten in Bullyingprozessen: Die Bedeutung von emotionaler Kompetenz, Moral Disengagement und Moral Sensitivity

Christian Drengk & Taina Gabriel

Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung

Bullying in Schulen findet im sozialen Kontext der Klasse statt. Neben Täter:innen und Opfern können Rollen wie Defender oder Outsider beteiligt sein. Bei der Prävention von Bullying stellt sich die Frage, warum Lernende spezifisches Rollenverhalten zeigen. Dazu untersucht die vorliegende Studie, ob Pro-Bullying-, Defender- und Outsiderverhalten in Beziehung mit emotionaler Kompetenz stehen und ob diese Beziehungen über Moral Disengagement und Moral Sensitivity mediert werden. Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurden die Daten von 570 Lernenden aus fünften bis neunten Klassen untersucht. Die Analyse zeigt Verbindungen emotionaler Kompetenz zu allen drei betrachteten Rollenverhalten, die in unterschiedlichem Maß entweder über Moral Disengagement (bei Pro-Bullying-Verhalten, Outsiderverhalten) oder Moral Sensitivity (bei Defenderverhalten) mediert werden.

Schlagwörter: Bullying, Bullying Rollen, Emotionale Kompetenz, Moral Disengagement, Moral Sensitivity

Participant Roles in Bullying: The Relevance of Emotional Competence, Moral Disengagement and Moral Sensitivity

Abstract

Bullying in schools happens in the social context of the classroom. Next to bullies and victims, other participant roles such as defenders or outsiders can be involved. Regarding bullying prevention, the question arises why students show specific role behavior. The study at hand investigates whether reinforcing, defending or outsider behavior is related to emotional competence and whether these relations are mediated by moral disengagement and moral sensitivity. To answer these questions, data from 570 students (grades five to nine) were analyzed. Relations between emotional competence and all three participant roles behaviors considered (defenders, reinforcers and outsiders) were found. The relations were mediated by either moral disengagement (regarding reinforcers and outsiders) or moral sensitivity (regarding defenders).

Keywords: Bullying, Bullying Roles, Emotional Competence, Moral Disengagement, Moral Sensitivity

Bullying ist ein soziales Phänomen in Schulklassen, das vermehrt an Aufmerksamkeit gewinnt (Hess & Scheithauer, 2015; Hymel & Swearer, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017). Es ist eine Form von aggressivem Verhalten und liegt vor, wenn eine schwächere Person wiederholt und über einen längeren Zeitraum absichtlich verletzenden Handlungen von einer oder mehreren überlegenen Personen ausgesetzt ist und sich nicht aus eigener Kraft gegen die Übergriffe zur Wehr setzen kann (Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 1999). Dieses Machtungleichgewicht ist zentral für das Verständnis von Bullying und grenzt es von anderen Formen der Aggression ab (Vaillancourt et al., 2003). Die Ursprünge des Machtungleichgewichts können dabei vielfältig sein und sich z.B. aus einer sozialen Überlegenheit ergeben, die mit einer erhöhten Popularität oder zahlenmäßigen Übermacht einhergeht (Nelson et al., 2019; Olweus, 2013). Dabei ist es entscheidend, ob und wie sich die Klassenmitglieder am Bullyingprozess beteiligen. Gemäß des Participant-Role-Approachs können die Mitschüler:innen als Bullying-Assistent:innen (Assistants), Bullying-Verstärker:innen (Reinforcer), Verteidiger:innen (Defender) der Opfer oder Außenstehende (Outsider) auftreten (Salmivalli, 2014; Salmivalli et al., 1996). Assistants unterstützen die Haupttäter:innen, indem sie beim Bullying mitmachen (z.B., Beleidigungen wiederholen), Reinforcer belohnen das Bullying mit positivem Feedback (z.B. Lachen, Anfeuern), Outsider ignorieren das Bullying (z.B. nicht reagieren, Situation vermeiden), während Verteidiger:innen gegen das Bullying vorgehen und die Opfer unterstützen (z.B. Täter:innen melden, konfrontieren, Opfer trösten; Salmivalli, 2014). Das Verhalten von Assistants und Reinforcern ist oft nicht trennscharf und wird deshalb häufig als Pro-Bullying-Verhalten zusammengefasst (Bjärehed et al., 2020, 2021; Pozzoli et al., 2012; Sutton & Smith, 1999; Thornberg & Jungert, 2013). Es wird ein Zusammenhang zwischen dem Rollenverhalten der Peers und der Häufigkeit von Bul-

lying in Schulklassen beschrieben, wobei mitmachendes und verstärkendes Verhalten die Auftretenswahrscheinlichkeit von Bullyingverhalten erhöht und verteidigendes Verhalten die Auftretenswahrscheinlichkeit senkt (Kärnä et al., 2010). Dies lässt sich möglicherweise über die soziale Lerntheorie zur Erklärung von Aggression (Bandura, 1978) erklären, die beschreibt, dass aggressives Verhalten davon abhängt, ob ein Individuum positive (z.B. Erfolg) oder negative Konsequenzen (z.B. Bestrafung) für sein Verhalten antizipiert. Das Rollenverhalten kann darüber hinaus in enger Beziehung zu den Klassennormen stehen, wobei Klassen mit stark ausgeprägten Anti-Bullying-Normen eine höhere Rate an Defendern und eine niedrigere Rate an Outsidern aufweisen (Thornberg et al., 2022). Für die Opfer von Bullying kann das Verhalten der Peergroup entscheidend für ihre soziale Eingebundenheit sein, die als protektiver Faktor gegen Viktimisierung gilt (McNicholas et al., 2020; Serdiouk et al., 2016). Insgesamt wird demnach in unterschiedlicher Weise die Relevanz der Peergroup betont, was die Frage aufwirft, unter welchen Bedingungen Lernende spezifisches Rollenverhalten zeigen.

Mit Bezug auf bestehende Forschung lässt sich vermuten, dass an Bullyingprozessen beteiligte Personen spezifische Profile in ihrer emotionalen Kompetenz aufweisen (Eilts et al., 2023; Imuta et al., 2022; Rueda et al., 2021). Dabei kann die emotionale Kompetenz als ein multidimensionales Konstrukt beschrieben werden, das eine Vielzahl von Fähigkeiten umfasst, die im Umgang mit Emotionen erforderlich sind (Garner, 2010). Rindermann (2009) und Nizielski und Rindermann (2016) unterscheiden dabei zwischen intra- (Erkennen, Regulation und Ausdruck eigener Emotionen) und interpersonalen Fähigkeiten (Erkennen und Regulation von Emotionen bei anderen). Die emotionale Kompetenz könnte entscheidend für die Art der Beteiligung am Bullyingprozess sein, da sie mit pro- bzw. dissozialem Verhalten in Verbindung steht (Koglin et al.,

2013; Navas-Casado et al., 2023; Röhr-Sendlmeier & Schmitz, 2010). Personen, die aktiv am Bullying teilnehmen, werden dabei eher geringe emotionale Kompetenzen zugeschrieben, während Personen, die verteidigendes Verhalten zeigen, eher hohe Kompetenzen in emotionalen Bereichen aufweisen (Baumgartner et al., 2021; Camodeca & Nava, 2022). Bezüglich des Assistant- bzw. Reinforcer-Verhaltens können durch das defizitäre Erkennen der Emotionen anderer die Problematik des Bullying und die Verletzung des Opfers unterschätzt werden. Darüber hinaus können Defizite in den intrapersonalen emotionalen Kompetenzen mit Impulsivität und aggressivem Verhalten verbunden sein (Bohnert et al., 2003; Navas-Casado et al., 2023). Hinsichtlich der Frage, ob Personen in spezifischen Situationen eingreifen oder sich heraushalten, könnte eine gute emotionale Kompetenz grundlegende Voraussetzung für die Entscheidung zur Hilfeleistung gelten. Dabei kann die Entscheidung auch von den Schritten des five-step-decision-making-Modells nach Latané und Darley (1970) abhängen, zu der die Wahrnehmung (1) und Interpretation (2) der Situation, die Übernahme persönlicher Verantwortung (3), die Einschätzung der Fähigkeit zum Helfen (4) und das Abwägen von Kosten (5) gehören. Insbesondere bei den Schritten 1, 2, 4 und 5 könnte eine gute emotionale Kompetenz positiv auf die Entscheidung zur Hilfeleistung wirken. Um Bullying-situationen wahrzunehmen (1) und diese als ernsthaft verletzende Situationen zu interpretieren (2) ist möglicherweise die Kompetenz, Emotionen bei anderen zu erkennen, grundlegend. Die Einschätzung der Fähigkeit in Bullying-situationen wirksam helfen zu können (4), ist ggf. von der Kompetenz zur Regulation der Emotionen anderer abhängig, die es ermöglicht effektiv auf Opfer und Täter:innen einzuwirken. Ähnlich könnten die intrapersonalen emotionalen Kompetenzen wirken, wobei das Erkennen, die Regulation und der Ausdruck der eigenen Emotionen ein (emotional) kontrolliertes Eingreifen ermög-

lichen. Die Sicherheit, die eigenen Emotionen auch in schwierigen Situationen kontrollieren zu können, führt evtl. dazu, dass die emotionalen Kosten für das Eingreifen (5; z.B. eigene emotionale Verletzungen) weniger hoch eingeschätzt werden, was verteidigendes Verhalten begünstigen könnte.

Die skizzierte Verbindung der emotionalen Kompetenz zum Rollenverhalten könnte darüber hinaus über die moralische Einstellung zu Bullying vermittelt werden. Diesbezüglich steht die moralische Einstellung zu Bullying sowohl mit der emotionalen Kompetenz (Nasaescu et al., 2023) als auch mit dem Rollenverhalten in Bullyingprozessen in Verbindung (Thornberg et al., 2023). Bestehen negativere Einstellungen gegenüber Bullying und mehr prosoziale Einstellungen, zeigen Lernende weniger Bullyingverhalten, weniger Unterstützung von Bullying und mehr Handlungen, die das Opfer verteidigen (Palmer et al., 2015; Pozzoli et al., 2012; Yun & Graham, 2018). Die moralische Einstellung zu Bullying kann sich dabei in Moral Disengagement und Moral Sensitivity manifestieren (Sjögren et al., 2024; Thornberg & Jungert, 2013). Moral Disengagement beschreibt die sozialkognitiven Prozesse, die es ermöglichen, verletzendes, menschenverachtendes Verhalten von moralischen Wertvorstellungen zu lösen und zu legitimieren (Bandura, 1999; Bandura et al., 1996, 2000). Moral Sensitivity umfasst die Mechanismen, die es ermöglichen moralische Aspekte in komplexen Situationen wahrzunehmen und steht mit den Fähigkeiten in Verbindung, die Reaktionen und Gefühle anderer zu interpretieren, Empathie zu empfinden, andere Perspektiven zu übernehmen, angemessen auf das Verhalten anderer zu reagieren und die Auswirkungen von Handlungen auf das eigene sowie auf das Wohl anderer zu erkennen (Jordan, 2007; Sjögren et al., 2024). Bei Bullyingprozessen kann Moral Disengagement als Einstellung verstanden werden, die es ermöglicht, die eigenen moralischen Standards zu umgehen, indem die

schädigenden Handlungen bagatellisiert (z.B. als harmlosen Spaß darstellen) oder rationalisiert (z.B. die Meinung vertreten, die Viktimisierten hätten es verdient) werden, während Moral Sensitivity es ermöglicht, die zahlreichen negativen Folgen von Viktimisierung (z.B. gesundheitliche Beeinträchtigungen, Angst, Depressionen und Einsamkeit) anzuerkennen und Empathie für die Betroffenen zu empfinden (Sjögren et al., 2024; Thornberg & Jungert, 2013).

Es ist zu vermuten, dass eine verharmlosende und legitimierende Einstellung in Form von Moral Disengagement eher mit einer niedrigen emotionalen Kompetenz verbunden ist. So zeigen Georgiou et al. (2022) positive Zusammenhänge zwischen Moral Disengagement und maladaptiver Emotionsregulation. Einschränkungen in der intrapersonalen wie interpersonalen Emotionswahrnehmung könnten es vereinfachen, sich emotional vom Leid der viktimisierten Personen zu distanzieren und von moralischen Standards zu lösen. Eine hohe emotionale Kompetenz könnte hingegen eher mit einer empfindsamen Einstellung gegenüber Bullyingprozessen in Form von Moral Sensitivity einhergehen. Die Verbindung der moralischen Einstellung zu Bullying und die emotionale Kompetenz von Lernenden wurde bisher nur in Ausschnitten untersucht. So bestehen Befunde, die die Beziehungen zwischen Rollenverhalten, Moral Disengagement sowie Moral Sensitivity und Empathie feststellen (Eilts & Bäker, 2024; Xie et al., 2023). Empathie kann als Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer hineinversetzen und diese nachfühlen zu können, betrachtet werden (Saarni, 1999). Dabei könnten die interpersonale emotionale Teilkompetenz, Gefühle anderer zu erkennen (die andere Person fühlt sich schlecht), und die intrapersonale emotionale Teilkompetenz, die eigenen Emotionen zu erkennen und zu verstehen (ich fühle mich auch nicht gut, weil es der anderen Person nicht gut geht) grundlegend für die Entwicklung von Empathie sein. Da einzelne emotionale Teilkompetenzen eng miteinander verknüpft sind

(Rindermann, 2009) und bisher noch nicht in ihrer Gesamtheit innerhalb der dargestellten angenommen Beziehungen untersucht wurden, erscheint eine globale Betrachtung der emotionalen Kompetenz sinnvoll.

Fragestellung und Hypothesen

Die skizzierten Zusammenhänge weisen auf eine Beziehung zwischen Rollenverhalten, moralischer Einstellung zu Bullying und emotionaler Kompetenz hin. Dabei wurden bisher nur die einzelnen Zusammenhänge zwischen den Konstrukten untersucht, nicht aber der Gesamtzusammenhang betrachtet. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und untersucht, ob Pro-Bullying-, Defender- und Outsiderverhalten in Beziehung mit der emotionalen Kompetenz steht und ob diese Beziehungen über die moralischen Einstellungen zu Bullying (Moral Disengagement und Moral Sensitivity) mediiert werden. Dabei legen die skizzierten Überlegungen folgende Hypothesen nahe (s. Abb. 1; enthält die Richtung und die Valenz der angenommenen Beziehungen):

1. Die emotionale Kompetenz steht in Beziehung zum Rollenverhalten in Bullyingprozessen.
2. Diese Beziehungen werden über die moralische Einstellung zu Bullying mediiert, indem
 - 2.1 ein Effekt der emotionalen Kompetenz auf die moralische Einstellung zu Bullying und
 - 2.2 ein Effekt der moralischen Einstellung zu Bullying auf das Rollenverhalten besteht.

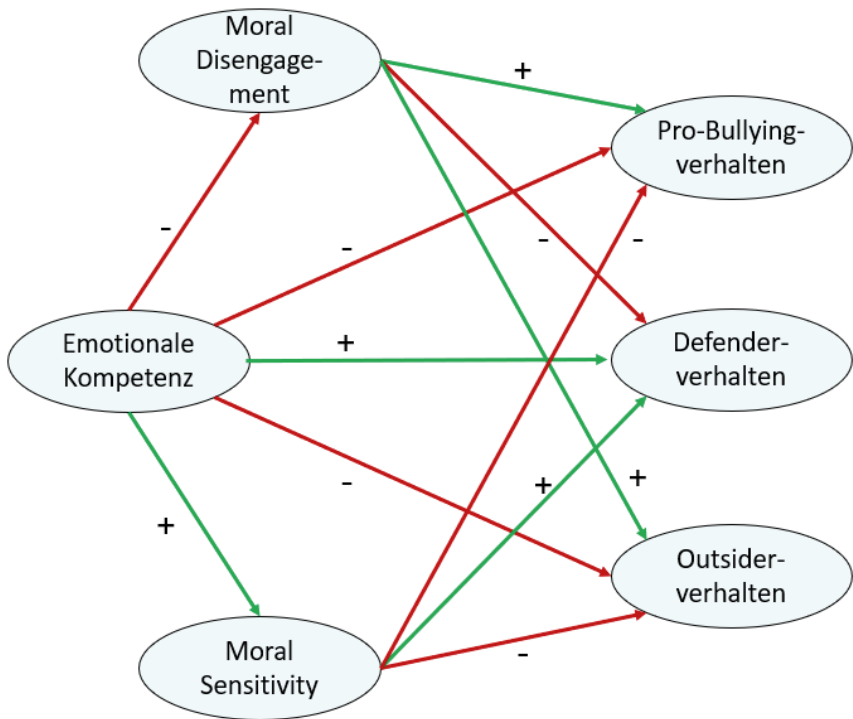
Methode

Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine querschnittliche Fragebogenstudie mit 570 Lernenden (51.37 % weiblich, 46.62 % männlich, 2.01% divers) in 47 Klassen der Stufen 5 – 9 durchgeführt (Alter in Jahren: $M [SD] = 12.79 [1.47]$). Erhoben

Abbildung 1

Grafische Darstellung der Hypothesen



wurde an Real- bzw. Oberschulen (95.95%) und integrierten Gesamtschulen (3.52 %) in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die Stichprobengröße resultierte aus der Teilnahmebereitschaft der angefragten Schulen, Lehrkräfte und Lernenden sowie dem Rücklauf der Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten. Die Studie wurde vor Beginn durch das Regionale Landesamt für Schule und Bildung Hannover und die Ethikkommission der Leibniz Universität Hannover genehmigt. Die Befragung erfolgte anonymisiert und fand 2023 und 2024 sowohl papier- als auch onlinebasiert statt.

Eingesetzte Instrumente

Der eingesetzte Fragebogen umfasste sechs Dimensionen. Zur Beantwortung der Items, mit Ausnahme der demografischen Varia-

blen und der Schulleistungsdaten, wurde eine fünfstufig Likert-Skala verwendet (0 = trifft überhaupt nicht zu – 4 = trifft voll zu). In der vorliegenden Analyse wird ein ausgewählter Teil dieser Skalen berücksichtigt.

Rollenverhalten

Die Skala zum Rollenverhalten basiert auf einer stark gekürzten Version des Bullying Participant Behavior Questionnaires von Demaray et al. (2016) und erfasst Pro-Bullying-Verhalten, Defenderverhalten und Outsiderverhalten, die jeweils durch drei Items repräsentiert werden. Die Skala Pro-Bullying-Verhalten ($\alpha = .74$) erfasst Bullying-unterstützendes Verhalten (z.B. *Ich mache mich über Personen lustig, die von anderen geärgert, angegriffen oder ausgeschlossen werden.*). Die Skala Defenderverhalten ($\alpha = .72$) fragt nach

dem aktiven Eingreifen bei Bullyingprozessen (z.B. *Ich verteidige Personen, die geärgert, angegriffen oder bewusst ausgeschlossen werden.*) und die Skala Outsiderverhalten ($\alpha = .70$) nach der Tendenz, sich bewusst von Bullyingssituationen zu distanzieren (z.B. *Wenn jemand geärgert, angegriffen oder bewusst ausgeschlossen wird, versuche ich dies zu ignorieren.*). Die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) des drei-faktoriellen Modells mit robustem Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) deutet auf eine akzeptable Modellanpassung hin (CFI = 0.99, TLI = 0.99, RMSEA = 0.03 und SRMR = 0.03).

Emotionale Kompetenz

Die Skala zur Erfassung der emotionalen Kompetenz ist an den Emotionale-Kompetenz-Fragebogen von Rindermann (2009) angelehnt und umfasst fünf Dimensionen: Das Erkennen und Verstehen eigener Emotionen (3 Items; $\alpha = .74$) wird durch Items gemessen, die sich darauf konzentrieren, wie gut Individuen ihre eigenen Gefühle wahrnehmen können (z.B. *Ich erkenne meistens, wie ich mich fühle.*). Das Erkennen von Emotionen bei anderen (6 Items; $\alpha = .83$) betont die Fähigkeit, die Gefühlszustände anderer zu verstehen (z.B. *Ich kann erklären, wie andere sich fühlen.*). Die Regulation und Kontrolle eigener Emotionen (4 Items; $\alpha = .73$) wird durch die Fähigkeit beschrieben, eigene emotionale Reaktionen zu steuern (z.B. *Ich kann meine Gefühle gut kontrollieren.*). Emotionale Expressivität (4 Items; $\alpha = .81$) bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Emotionen klar auszudrücken (z.B. *Ich kann meine Gefühle anderen verständlich darstellen.*). Schließlich erfasst die Regulation der Gefühle anderer (4 Items; $\alpha = .70$) die Fähigkeit, angemessen mit den Emotionen anderer umzugehen (z.B. *Es fällt mir leicht, auf die Gefühle von anderen zu reagieren.*). Die CFA (MLR-Schätzung) des fünf-faktoriellen Modells ergab einen CFI von 0.93, einen TLI von 0.91, einen RMSEA von 0.05 und einen SRMR von 0.07, was auf eine gute Passung des Modells hinweist.

Moralische Einstellung zu Bullying

Die Skala zur moralischen Einstellung zu Bullying basiert auf Skalen von Thornberg und Jungert (2013). Sie umfasst die Skala für Moral Sensitivity (3 Items; $\alpha = .72$), die eine empfindsame Einstellung zu Bullyingprozessen erfasst (z.B. *Eine Person, die gemobbt wird, leidet schrecklich darunter.*) und die Skala Moral Disengagement (6 Items; $\alpha = .74$), die die Tendenz erfasst, Bullyingprozesse zu verharmlosen und zu rechtfertigen (z.B. *Mobbing ist gar nicht so schlimm, sondern etwas, was man einfach ertragen muss.*). Die CFA (MLR-Schätzung) des zweifaktoriellen Modells zeigte eine gute Modellanpassung: CFI = 0.95, TLI = 0.94, RMSEA = 0.06 und SRMR = 0.06.

Auswertung

Alle Analysen wurden mit R, Version 4.4.2 (R Core Team, 2021) unter Nutzung der Pakete *psych* (Revelle, 2022) und *lavaan* (Rosseel, 2012) durchgeführt. Zunächst erfolgte eine deskriptive Analyse der Konstrukte der Studie. Im Anschluss wurden die Pearson-Korrelationen der einzelnen Dimensionen ermittelt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Konstrukte in einem Strukturgleichungsmodell analysiert. Als unabhängige Variable fungierte die emotionale Kompetenz, die sich als Second-Order-Variable aus den Variablen Erkennen und Verstehen eigener Emotionen, Erkennen von Emotionen bei anderen, Regulation und Kontrolle eigener Emotionen, emotionale Expressivität und Regulation der Gefühle anderer ergibt. Als Mediatoren wurden Moral Disengagement und Moral Sensitivity in das Modell integriert. Als abhängige Variablen wurden Pro-Bullying-, Defender- und Outsiderverhalten festgelegt. Alle Variablen wurden im Modell latent abgebildet, wobei die Messmodelle zuvor in einer CFA überprüft und teilweise angepasst wurden. Dabei wurde auf ausreichende Ladung der Items geachtet und im begründeten Fall Kovarianzen zwischen

den Fehlertermen zugelassen. Im Strukturmodell wurden ebenfalls Kovarianzen zwischen den Variablen datenbasiert geprüft und theoriegeleitet zugelassen. Es werden die unstandardisierten Kennwerte berichtet, wobei für die Pfadkoeffizienten zusätzlich auch die standardisierten Werte angegeben werden. Die Schätzung der Modelle erfolgte in lavaan unter Verwendung des MLR-Schätzers. Dieses Verfahren berücksichtigt nur vollständige Datensätze, sodass nur ein Teil der Stichprobe in diese Analysen eingeflossen ist. Zur Beurteilung der Modellpassung wurden der Comparative Fit Index (CFI), der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) herangezogen. Von einer angemessenen Modellgüte kann bei einem CFI > .95, einem RMSEA < .06 und einem SRMR < .09 ausgegangen werden (Hu & Bentler, 1999).

Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse und Korrelationen der zentralen Konstrukte sind in Tabelle 1 dargestellt.

Hypothesenprüfung

Im Strukturgleichungsmodell konnten Daten von 468 Lernenden berücksichtigt wer-

den. Die Prüfung der Modelgüte des spezifizierten Modells (s. Abbildung 2) ergibt im Allgemeinen eine akzeptable Passung ($\chi^2 = 1142.18$; $df = 672$; CFI = 0.94; RMSEA = .03; SRMR = .05). Die Faktorladungen, Fehlervarianzen der exogenen Variablen und Koeffizienten sind in Abbildung 2 dargestellt.

Die beschriebenen Messmodelle lassen sich als gut bewerten. Die Varianzaufklärung (R^2) beträgt für Moral Disengagement 6.6 %, für Moral Sensitivity 31.9 %, für Pro-Bullying-Verhalten 45.6 %, für Defenderverhalten 52.1 % und für Outsiderverhalten 22.5 %. Die eingeschlossenen Items laden hinreichend ($\lambda \geq .76$) und signifikant ($p \leq .001$) auf die jeweiligen Faktoren. Bei Betrachtung der Mediationsbeziehung zwischen der emotionalen Kompetenz, der moralischen Einstellung zu Bullying (Moral Disengagement und Moral Sensitivity) und dem Rollenverhalten (Pro-Bullying-Verhalten, Defenderverhalten und Outsiderverhalten) zeigt sich folgendes Ergebnismuster (s. Tabelle 2, inkl. der standardisierten Pfadkoeffizienten und Abbildung 2).

Die totalen Effekte weisen auf die Verbindung der emotionalen Kompetenz mit Pro-Bullying-Verhalten ($b = -.45$; $p \leq .001$), Defenderverhalten ($b = .99$; $p \leq .001$) und Outsiderverhalten ($b = -.22$; $p \leq .05$) hin. Dabei besteht eine direkte negative Bezie-

Tabelle 1
Deskriptive Kennwerte und Pearson-Korrelationen der Konstrukte

	M	SD	1	2	3	4	5
1 Pro-Bullying-Verhalten	0.47	0.65					
2 Defenderverhalten	2.21	0.99	-.13**				
3 Outsiderverhalten	1.40	0.88	.40**	-.24**			
4 Emotionale Kompetenz ¹	2.14	0.65	-.21**	.28**	-.04		
5 Moral Disengagement	0.59	0.73	.54**	-.18**	.34**	-.11*	
6 Moral Sensitivity	3.11	0.91	-.21**	.44**	-.11*	.27**	-.34**

Anmerkungen. Codierung: ¹ aggregiert aus den fünf Subdimensionen; 0 = trifft überhaupt nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft teilweise zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft voll zu; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Tabelle 2
Effekte der emotionalen Kompetenz auf Pro-Bullying-Verhalten, Defenderverhalten und Outsiderverhalten

unabh. Variable	Mediator	abhg. Variable	Effekt	b (SE)	β	p
Emotionale Kompetenz	Moral Disengagement	x		-.40 (.14)	-.26	< .01
Emotionale Kompetenz	Moral Sensitivity	y		.56 (.15)	.57	< .001
Emotionale Kompetenz	-	Pro-Bullying-Verhalten	c1 (direkt)	-.30 (.12)	-.22	< .05
-	Moral Disengagement werbsorientierung	Pro-Bullying-Verhalten	a1	.57 (.12)	.65	< .001
	Moral Sensitivity	Pro-Bullying-Verhalten	b1	.14 (.18)	.10	.439
Emotionale Kompetenz	Moral Disengagement	Pro-Bullying-Verhalten	x*a1 (indirekt)	-.23 (.10)	-.17	< .05
Emotionale Kompetenz	Moral Sensitivity	Pro-Bullying-Verhalten	y*b1 (indirekt)	.08 (.11)	.06	.456
Emotionale Kompetenz Lehrkraftpräferenz	-	Pro-Bullying-Verhalten	total	-.45 (.12)	-.33	< .001
Emotionale Kompetenz Lehrkraftpräferenz	-	Defenderverhalten	c2 (direkt)	.16 (.22)	.07	.467
-	Moral Disengagement	Defenderverhalten	a2	.31 (.12)	.23	.069
	Moral Sensitivity	Defenderverhalten	b2	1.72 (.49)	.78	< .001
Emotionale Kompetenz Lehrkraftpräferenz	Moral Disengagement	Defenderverhalten	x*a2 (indirekt)	-.13 (.08)	-.06	.139
Emotionale Kompetenz	Moral Sensitivity	Defenderverhalten	y*b2 (indirekt)	.96 (.30)	.44	< .01
Emotionale Kompetenz Lehrkraftpräferenz	-	Defenderverhalten	total	.99 (.20)	.45	< .001
Emotionale Kompetenz Lehrkraftpräferenz	-	Outsiderverhalten	c3 (direkt)	-.05 (.12)	-.22	.666
-	Moral Disengagement	Outsiderverhalten	a3	.42 (.09)	.46	< .001
	Moral Sensitivity	Outsiderverhalten	b3	.00 (.17)	.00	.999
Emotionale Kompetenz Lehrkraftpräferenz	Moral Disengagement	Outsiderverhalten	x*a3 (indirekt)	-.17 (.06)	-.12	< .01
Emotionale Kompetenz	Moral Sensitivity	Outsiderverhalten	y*b3 (indirekt)	.00 (.09)	.00	.999
Emotionale Kompetenz Lehrkraftpräferenz	-	Outsiderverhalten	total	-.22 (.11)	-.16	< .05

Anmerkungen. signifikante Effekte sind hervorgehoben (fett) dargestellt; b = unstandardisierter Effekt; β = standardisierter Effekt; SE = Standardfehler

hung zwischen der emotionalen Kompetenz und Pro-Bullying-Verhalten ($b = -.30$; $p \leq .05$). Diese wird partiell über Moral Disengagement mediert, das in negativer Beziehung zur emotionalen Kompetenz ($b = -.40$; $p \leq .01$) und in positiver Beziehung zu Pro-Bullying-Verhalten steht ($b = .57$; $p \leq .001$), sodass sich ein signifikanter indirekter Effekt ergibt ($b = -.23$; $p \leq .05$). Es kann kein direkter Effekt der emotionalen Kompetenz auf das Defenderverhalten ($b = .16$; $p = .47$) nachgewiesen werden, jedoch besteht eine vollständige Mediation dieser Beziehung über Moral Sensitivity. Moral Sensitivity steht in positiver Verbindung zur emotionalen Kompetenz ($b = .56$; $p \leq .001$) und Defenderverhalten ($b = 1.72$; $p \leq .001$), sodass auch hier ein signifikanter indirekter Effekt besteht ($b = .96$; $p \leq .01$). Es kann keine direkte Beziehung zwischen der emotionalen Kompetenz und Outsiderverhalten ($b = -.05$; $p = .67$) beschrieben, jedoch ein indirekter Effekt ($b = -.17$; $p \leq .01$) über Moral Disengagement festgestellt werden, der sich in einer negativen Beziehung zwischen emotionaler Kompetenz und Moral Disengagement ($b = -.40$; $p \leq .01$) und einer positiven Beziehung zwischen Moral Disengagement und Outsiderverhalten ($b = .42$; $p \leq .001$) manifestiert.

Diskussion

Die vorliegende Studie untersucht, ob Pro-Bullying-, Defender- und Outsiderverhalten in Beziehung mit der emotionalen Kompetenz stehen und ob diese Beziehungen über (Moral Disengagement und Moral Sensitivity) mediert werden. Die erste Hypothese, dass das Rollenverhalten in Bullyingprozessen in Beziehung zur emotionalen Kompetenz steht, kann für die drei untersuchten Dimensionen bestätigt werden. Es zeigte sich eine positive Verbindung der emotionalen Kompetenz zu Defenderverhalten und jeweils negative Verbindungen zu Pro-Bullying-Verhalten und Outsiderverhalten. Dies entspricht Ergebnissen, die emotionale

Kompetenzen positiv mit prosozialem und Defenderverhalten und negativ mit Assistent- und Outsiderverhalten assoziieren (Farina & Belacchi, 2022; Imuta et al., 2022). Auch die zweite Hypothese, dass die Beziehung der emotionalen Kompetenz und Rollenverhalten über die moralischen Einstellungen zu Bullying mediert wird, lässt sich für alle untersuchten Rollenverhalten bestätigen. Werden die moralischen Einstellungen berücksichtigt, zeigen sich keine direkten Effekte der emotionalen Kompetenz auf das Defender- und Outsiderverhalten mehr, während für das Pro-Bullying-Verhalten immer noch ein moderater negativer direkter Effekt beschrieben werden kann. Die Annahme der direkten Effekte, bei denen eine gute emotionale Kompetenz die Einschätzung der Fähigkeit zu helfen verbessert und damit Defenderverhalten begünstigt und Outsiderverhalten entgegensteht, muss an dieser Stelle verworfen werden, auch wenn eine Metanalyse Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit (insbesondere der Selbstwirksamkeit Opfer zu verteidigen) und Defenderverhalten festgestellt hat (Liu et al., 2023). Der verbleibende direkte Effekt der emotionalen Kompetenz auf das Pro-Bullying-Verhalten weist möglicherweise darauf hin, dass Pro-Bullying-Verhalten teilweise als wenig reflektiertes (nicht aus den eigenen Einstellungen entstehendes) und impulsiveres Verhalten betrachtet werden könnte, das aus Defiziten in der emotionalen Kompetenz resultiert. Dies passt zu Ergebnissen, die Bullying als reaktives Verhalten betrachten und mit Wut und Ärger in Verbindung bringen (Camodeca et al., 2002; Hein et al., 2015). Der indirekte Effekt über Moral Disengagement stellt dennoch auch für Pro-Bullying-Verhalten die Relevanz der moralischen Einstellung heraus.

Es zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der emotionalen Kompetenz und Moral Disengagement sowie ein positiver Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und Moral Sensitivity. Dies stützt die Annahme, dass Defizite

in der emotionalen Kompetenz mit einer emotionalen und moralischen Distanz zu Bullyingprozessen einhergehen könnten, während es eine gute emotionale Kompetenz erleichtert, die negativen Folgen von Viktimisierung zu erkennen und sich in die Situation des Opfers einzufühlen. Moral Disengagement wirkt im Mediationsmodell als belastbarer Prädiktor für Pro-Bullying-Verhalten und Outsiderverhalten, während Moral Sensitivity in signifikanter Beziehung zu Defenderverhalten steht. Dies kann bestehende Ergebnisse ähnlicher Studien in großen Teilen bestätigen (Jiang et al., 2022; Sjögren et al., 2024; Thornberg & Jungert, 2013). Thornberg und Jungert (2013) zeigen zusätzlich für Defender- sowie Outsiderverhalten negative Verbindungen zu Moral Disengagement sowie für Pro-Bullying-Verhalten eine negative Verbindung zu Moral Sensitivity, während für Outsiderverhalten eine positive Beziehung von Moral Sensitivity festgestellt wird. Diese Effekte zeigen sich in der vorliegenden Untersuchung nicht. Der Effekt der moralischen Einstellung auf das Outsiderverhalten zeigt sich sogar konträr, indem die Analysen eine positive Verbindung von Moral Disengagement und Outsiderverhalten nachweisen. Dies könnte an Unterschieden in der Operationalisierung von Outsiderverhalten liegen. Während Thornberg und Jungert (2013) passivere Verhaltensweisen erfassen (z.B. *I didn't do anything but I was quiet and passive instead*; S. 479), werden in der vorliegenden Befragung aktivere Formen des Heraushaltens (z.B. *Ignorieren und so tun, als würde man nichts bemerken*) betont. Passives Heraushalten ist dabei ggf. eher als Nicht-Mitmachen zu verstehen, das aus Moral Sensitivity resultiert. Aktives Heraushalten könnte hingegen als unterlassene Hilfeleitung interpretiert werden, die möglicherweise durch Moral Disengagement legitimiert wird. Dies spricht dafür Outsiderverhalten in zukünftigen Untersuchungen differenzierter zu betrachten.

Limitationen

Die Studie unterliegt mehreren Limitationen. Die Erfassung der Daten über die Selbstauskunft birgt insbesondere bei Abfrage der moralischen Einstellungen zu Bullying und dem eigenen Verhalten in Bullyingssituationen das Risiko sozialer Erwünschtheit. Darüber hinaus werden in den Analysen keine Kontextfaktoren berücksichtigt. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass Dynamiken und Normen der Klasse individuelles Rollenverhalten und moralische Einstellungen beeinflussen können (Pozzoli et al., 2012; Thornberg et al., 2022). Perspektivisch könnten hier relevante Zusammenhänge in Mehrebenenmodellen untersucht werden. Auch wenn die emotionale Kompetenz als globales Konstrukt betrachtet werden kann, könnte eine differenzierte Analyse der erfassten Teilkompetenzen Aufschluss darüber geben, welche Kompetenzen besonders relevant für moralische Einstellungen und Rollenverhalten in Bullyingprozessen sind. Ein solches Modell wäre jedoch sehr komplex, was Schwierigkeiten in Bereichen der Power und Interpretierbarkeit mit sich bringen könnte. Eine zentrale Limitation ergibt sich aus dem querschnittlichen Untersuchungsdesign, das keine Schlüsse über Kausalitäten erlaubt. Dabei zeigen Maxwell et al. (2011) sowie Maxwell und Cole (2007), dass sich querschnittlich identifizierte Mediationsbeziehungen in längsschnittlichen Betrachtungen oftmals als nicht belastbar erweisen. Hinsichtlich der zeitlichen Abfolge von Einstellung und Verhalten können entsprechend keine Aussagen getroffen werden. Demnach wären auch Modelle denkbar, die die betrachteten Variablen in andere Zusammenhänge setzen. Beispielsweise könnten Lernende ihre Einstellungen ihrem Verhalten anpassen, um kognitive Dissonanz (Festinger, 1978) zu vermeiden und ihr Handeln im Nachhinein zu legitimieren (Kokkinos & Kipritsi, 2018).

Zusammenfassung

Insgesamt stellt sich für das Rollenverhalten eine hervorgehobene Relevanz der moralischen Einstellung zu Bullying heraus. Dabei scheint eine verharmlosende legitimierende Einstellung in Form von Moral Disengagement mit Pro-Bullying-Verhalten und Outsiderverhalten in Beziehung zu stehen, während eine empfindsame Einstellung in Form von Moral Sensitivity mit Defenderverhalten assoziiert ist. Sowohl Moral Disengagement als auch Moral Sensitivity können dabei negativ bzw. positiv mit der emotionalen Kompetenz verbunden sein. Für die Prävention und Intervention von Bullying lässt sich daraus schließen, dass Maßnahmen sowohl auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz als auch auf die Förderung moralisch sensibler Einstellungen abzielen sollten. Ein wissenschaftlich fundiertes Beispiel für ein solches Anti-Bullying-Programm ist das KiVa-Programm. Evidenzen deuten darauf hin, dass die Implementierung des Programms, das gezielt auf die Förderung von verteidigendem Verhalten sowie Mit- und Verantwortungsgefühl abzielt, zu einem Anstieg von Empathieempfinden und Defenderverhalten in Schulklassen führen kann (Garandau et al., 2022, 2023). Solche Maßnahmen, die die Auswirkungen von Bullying bewusst machen und Perspektivenübernahme sowie das (emotional) sichere Eingreifen in Bullingsituationen trainieren, könnten die Bereitschaft erhöhen, bei Bullying zu intervenieren, statt das Bullying passiv durch Heraushalten oder aktiv durch Mitmachen zu unterstützen.

Literatur

- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12–29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bandura, A., Caprara, G.-V., & Zsolnai, L. (2000). Corporate Transgressions through Moral Disengagement. *Journal of Human Values*, 6(1), 57–64. <https://doi.org/10.1177/097168580000600106>
- Baumgartner, F., Vancu, E., & Kelmendi, K. (2021). Bullying at school and cognitive emotion regulation. *Človek a Spoločnosť*, 23(4). <https://doi.org/10.31577/cas.2020.04.578>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations With Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 40(1), 28–55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2021). Individual Moral Disengagement and Bullying Among Swedish Fifth Graders: The Role of Collective Moral Disengagement and Pro-Bullying Behavior Within Classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(17–18), NP9576–NP9600. <https://doi.org/10.1177/0886260519860889>
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79–91. <https://doi.org/10.1023/a:1021725400321>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and Victimization Among School-age Children: Stability and Links to Proactive and Reactive Aggression. *Social Development*, 11(3), 332–345. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203>
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3–4), NP2056–NP2075. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a Reliable and Valid Measure. *Journal of School Violence*,

- 15(2), 158–188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>
- Eilts, J., & Bäker, N. (2024). The role of CU traits, empathy and moral disengagement in bullying. *Current Psychology*, 43(7), 6136–6148. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04807-7>
- Eilts, J., Wilke, J., Düring, U. V., & Bäker, N. (2023). Bullying perpetration: The role of attachment, emotion regulation and empathy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(4), 219–233. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2267230>
- Farina, E., & Belacchi, C. (2022). Social Status and Emotional Competence in Bullying: A Longitudinal Study of the Transition From Kindergarten to Primary School. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.817245>
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz* (M. Irle & V. Möntmann, Hrsg.). Huber.
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 515–529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Garandeau, C. F., Turunen, T., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2023). Effects of the KiVa anti-bullying program on defending behavior: Investigating individual-level mechanisms of change. *Journal of School Psychology*, 99, 101226. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101226>
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Georgiou, S. N., Charalampous, Kyriakos, & Stavrinides, P. (2022). Moral disengagement and bullying at school: Is there a gender issue? *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(3), 395–407. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1859421>
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Hess, M., & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (2. Aufl., S. 429–443). Springer.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Ruffman, T., Peterson, C., & Slaughter, V. (2022). A meta-analytic review on the social-emotional intelligence correlates of the six bullying roles: Bullies, followers, victims, bully-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin*, 148(3–4), 199–226. <https://doi.org/10.1037/bul0000364>
- Jiang, S., Liu, R.-D., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X., & Hong, W. (2022). Why the Victims of Bullying Are More Likely to Avoid Involvement When Witnessing Bullying Situations: The Role of Bullying Sensitivity and Moral Disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5–6), NP3062–NP3083. <https://doi.org/10.1177/0886260520948142>
- Jordan, J. (2007). Taking the First Step Toward a Moral Action: A Review of Moral Sensitivity Measurement Across Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 323–359. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.323-360>
- Koglin, U., Petermann, F., Jaščenoka, J., Petermann, U., & Kullik, A. (2013). Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 22(3), 155–164. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000112>
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: Exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 535–552. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton-Century Crofts.
- Liu, Y., Yu, X., An, F., & Wang, Y. (2023). School bullying and self-efficacy in adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(8), 1541–1552. <https://doi.org/10.1002/jad.12245>
- Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation.

- Psychological Methods*, 12(1), 23–44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>
- Maxwell, S. E., Cole, D. A., & Mitchell, M. A. (2011). Bias in Cross-Sectional Analyses of Longitudinal Mediation: Partial and Complete Mediation Under an Autoregressive Model. *Multivariate Behavioral Research*, 46(5), 816–841. <https://doi.org/10.1080/00273171.2011.606716>
- McNicholas, C. I., Orpinas, P., & Raczyński, K. (2020). Victimized for Being Different: Young Adults With Disabilities and Peer Victimization in Middle and High School. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(19–20), 3683–3709. <https://doi.org/10.1177/0886260517710485>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2023). Stability and change in longitudinal patterns of antisocial behaviors: The role of social and emotional competencies, empathy, and morality. *Current Psychology*, 42(14), 11980–11994. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02484-y>
- Navas-Casado, M. L., García-Sancho, E., & Salgueiro, J. M. (2023). Associations between maladaptive and adaptive emotion regulation strategies and aggressive behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 71, 101845. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101845>
- Nelson, H. J., Kendall, G. E., Burns, S. K., Schonert-Reichl, K. A., & Kane, R. T. (2019). Measuring 8 to 12 year old children's self-report of power imbalance in relation to bullying: Development of the Scale of Perceived Power Imbalance. *BMC Public Health*, 19(1), 1046. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7375-z>
- Nizielski, S., & Rindermann, H. (2016). Self- and external-rated emotional competence: More than personality? *Journal of Individual Differences*, 37(2), 88–95. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000192>
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (S. 28–48). Routledge.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Palmer, S. B., Rutland, A., & Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions and social-moral reasoning about intergroup verbal aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 419–433. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12092>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and Class Moral Disengagement in Bullying Among Elementary School Children. *Aggressive Behavior*, 38(5), 378–388. <https://doi.org/10.1002/ab.21442>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. [Software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2022). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. (Version R package version 2.2.3) [Software]. Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Hogrefe Verlag. https://www.system-management.com/smg/sites/default/files/artikel/pdf/ekf_test.pdf
- Röhr-Sendlmeier, U. M., & Schmitz, M. (2010). Sozial-emotionale Kompetenz—Längsschnittstudie zu Effekten einer Kurzzeitförderung für Grundschulkinder. *Bildung und Erziehung*, 63(3), 347–370. <https://doi.org/10.7788/bue.2010.63.3.347>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Victoria Cerezo, M., & Fernández-Berrocal, P. (2021). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicología Educativa*, 28(1), 53–59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence. The Guilford Series on Social and Emotional Development*. Guilford Press/Guilford Publications, Inc., 72 Spring Street, New York, NY 10012; Tel: 800-365-7006 (Toll Free), 212-431-9800; Fax: 212-966-6708; e-mail: staff@guilford.com (hardcover: ISBN-1-57230-433-2; paper-

- back: ISBN-1-57230-434-0, \$21.95).
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T)
- Serdiouk, M., Berry, D., & Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.08.001>
- Sjögren, B., Thornberg, R., Kim, J., Hong, J. S., & Kloo, M. (2024). Basic moral sensitivity, moral disengagement, and defender self-efficacy as predictors of students' self-reported bystander behaviors over a school year: A growth curve analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1378755>
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97–111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2%3C97::AID-AB3%3E3.0.CO;2-7)
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., Jungert, T., & Hong, J. S. (2023). The indirect association between moral disengagement and bystander behaviors in school bullying through motivation: Structural equation modeling and mediation analysis. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09754-y>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19–20), NP18666–NP18689. <https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157–176. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_10
- Xie, Z., Liu, C., & Teng, Z. (2023). The Effect of Everyday Moral Sensitivity on Bullying Bystander Behavior: Parallel Mediating Roles of Empathy and Moral Disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(11–12), 7678–7701. <https://doi.org/10.1177/08862605221147071>
- Yun, H.-Y., & Graham, S. (2018). Defending Victims of Bullying in Early Adolescence: A Multi-level Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1926–1937. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0869-7>

AutorInnen Informationen

 Christian Drengk
<https://orcid.org/0009-0001-0452-4317>

 Taina Gabriel
<https://orcid.org/0000-0002-9409-0662>

Corresponding Author

Christian Drengk

Leibniz Universität Hannover
 Schloßwender Str. 1, D-30159 Hannover
christian.drengk@ifs.uni-hannover.de

Erstmals eingereicht: 27.08.2025

Überarbeitung eingereicht: 15.12.2025

Angenommen: 15.12.2025

Offene Daten	Die Daten können unter christian.drengk@ifs.uni-hannover.de angefragt werden.
Offener Code	Der zur Analyse der Daten verwendete R code kann unter christian.drengk@ifs.uni-hannover.de angefragt werden.
Offene Materialien	Der verwendete Fragebogen kann unter christian.drengk@ifs.uni-hannover.de angefragt werden.
Präregistrierung	Es liegt keine Präregistrierung vor.
Votum Ethikkommission	Die ethische Unbedenklichkeit der Studie wurde am 17.11.2023 durch die Zentrale Ethikkommission der Leibniz Universität Hannover geprüft und bescheinigt.
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Es lag keine Förderung vor.
Autorenschaft	CD und TG haben die erforderlichen Schritte von der Planung der Studie bis zur Fertigstellung des Manuskriptes gemeinsam durchgeführt.
KI und generative Modelle	Es wurden Formulierungsalternativen (Synonyme) bei der LUHKI (V. 1.0 - Modell GPT 4.1) angefragt.