

Prädiktoren und Mediatoren des weiterführenden Cybermobbings mit Videos

Von der Fakultät für Ingenieurwissenschaften,
Abteilung Informatik und Angewandte Kognitionswissenschaft
der Universität Duisburg-Essen

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.)

genehmigte Dissertation

von

Christin Polzer

aus

Magdeburg

1. Gutachter: Prof. Dr. Matthias Brand

2. Gutachter: Prof. Dr. Nicole Krämer

Tag der mündlichen Prüfung: 16.09.2013

Danksagung

Die Unterstützung der folgenden Menschen hat diese Dissertation ermöglicht. Jede einzelne Person hat auf ihre Weise zur Entstehung und Fertigstellung beigetragen.

Mein größter Dank gilt Prof. Dr. Matthias Brand für den herausfordernden Themenvorschlag und den notwendigen Freiraum zur Erstellung dieser Arbeit. Es ist ihm durch fachliche Weiterbildungen, unterstützende Gespräche, die Förderung von Konferenzteilnahmen u. v. m. gelungen ideale Rahmenbedingungen zu schaffen, die mir die Durchführung der Studien und das wissenschaftliche Arbeiten während meiner Promotionszeit nicht nur ermöglicht, sondern vielfach auch erleichtert haben. Weiterhin konnte ich durch die Mitarbeit in seinem Team inhaltlich über den Rand der Dissertation hinausschauen und mich mit weiteren interessanten Themen wie der Internetsucht oder Kaufentscheidungen auseinandersetzen sowie meine Statistikkenntnisse erweitern.

Für die Übernahme des Zweitgutachtens möchte ich Prof. Dr. Nicole Krämer sehr herzlich danken, die mich auch schon während meines Masterstudiums der Angewandten Kognitions- und Medienwissenschaft dazu motiviert hat, internationale, wissenschaftliche Konferenzen zu besuchen. Auf diese Weise konnte ich zu einem frühen Zeitpunkt Erfahrungen im wissenschaftlichen Arbeiten sammeln.

Einen wesentlichen Anteil an der zurückliegenden Promotionszeit hatten auch meine Kollegen aus dem Team Allgemeine Psychologie: Kognition, die mir des Öfteren wertvolle Ideen und Tipps gaben und die gemeinsame Zeit durch Unternehmungen und Konferenzteilnahmen unvergessen gemacht haben. Für eine angenehme Atmosphäre im Büro möchte ich mich bei Dr. Mirko Pawlikowski, Dr. Johannes Schiebener und Dr. Katrin Starcke bedanken. Cordula Yallaho gilt mein Dank für ihre organisatorische Hilfe. Besonders viel Freude hat mir die Zusammenarbeit mit Benjamin Stodt, B.Sc. zum Thema Cybermobbing bereitet. Dafür möchte ich mich ganz herzlich bei dir bedanken und wünsche dir weiterhin viel Spaß beim Forschen!

Die wichtigste Grundlage des wissenschaftlichen, empirischen Arbeitens sind allerdings erhobene Daten. Zur Rekrutierung der Studienteilnehmer haben mehrere Studierende beigetragen, bei denen ich mich sehr gerne dafür bedanke: Barbara Frank, Angela Frantz, Kathrin Pollmann, Benjamin Stodt, Gianna Vaccaro und Maren Zimmermann.

Mein besonderer Dank gilt Christian Baakes, der mir während der gesamten Zeit stets zugehört hat, wertvolle Kritik und uneingeschränkt Rückhalt gab. Ohne dich wäre ich verhungert! ;-)
Für viele weitere unterstützende Worte möchte ich außerdem meiner Familie danken.
Schön, dass es euch gibt!

Genauso möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich des Öfteren auf interessante Beiträge in den Medien zum Thema Cybermobbing aufmerksam gemacht und mit mir über Cybermobbing diskutiert haben. Viele dieser Beiträge und Gespräche haben mir geholfen diese Arbeit zu schreiben.

Für kritische und manchmal auch unterhaltsame Anmerkungen zu früheren Versionen dieser Arbeit danke ich Christian Baakes, André Kammann, Astrid Rosenthal-von der Pütten und Benjamin Stodt.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	7
Abbildungsverzeichnis	9
Vorwort	11
I Theoretischer Hintergrund	13
1.1 Vom traditionellen Mobbing zum Cybermobbing	13
1.1.1 Traditionelles Mobbing	13
1.1.2 Rollen beim traditionellen Mobbing.....	18
1.1.3 Cybermobbing	26
1.1.4 Rollen beim Cybermobbing	37
1.1.5 Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing als methodische Erweiterung des traditionellen Mobbings	40
1.1.6 Prävention von und Intervention bei Cybermobbing mit Videos.....	45
1.2 Erklärungsansätze für das weiterführende Cybermobbing mit Videos.....	46
1.2.1 Wer unterstützt weiterführendes Cybermobbing?.....	46
1.2.2 Welche Bedürfnisse kann das weiterführende Cybermobbing mit Videos erfüllen?....	48
1.2.3 Weiterführendes Cybermobbing zur Emotionsregulation und Stressbewältigung durch sozialen Vergleich und durch die Verbreitung von Klatsch.....	50
1.2.4 Distanz, Empathie und Risikoneigung als Determinanten des weiterführenden Cybermobbings	63
1.2.5 Analyse potentieller Mechanismen des weiterführenden Cybermobbings mit Videos.	70
II Studie 1: Dient Cybermobbing mit Videos der Emotionsregulation? Ergebnisse einer Laborstudie	75
2.1 Theorie.....	75
2.2 Methode.....	78
2.2.1 Stichprobe.....	78
2.2.2 Ablauf.....	78
2.2.3 Instrumente.....	79
2.2.4 Statistische Analysen.....	82
2.3 Ergebnisse	83
2.3.1 Beschreibung der Stichprobe.....	83
2.3.2 Analyse des Strukturgleichungsmodells.....	84
2.4 Diskussion.....	88
2.4.1 Prädiktoren für das Teilen moralisch fragwürdiger Videos	88
2.4.2 Geschlechtsunterschiede im Umgang mit moralisch fragwürdigen Videos.....	91
2.4.3 Limitationen	92

2.4.4	Ausblick und Implikationen für die Praxis.....	93
III Studie 2: Sozialer Vergleich mit bloßstellenden Videos: Mediieren Stress und Selbstsicherheit den Zusammenhang zwischen der Emotionsregulationsfähigkeit und den geteilten Videos?.....		
		95
3.1	Theorie.....	95
3.1.1	Ziele der Studie.....	95
3.1.2	Modell der Studie	95
3.2	Methode.....	101
3.2.1	Stichprobe.....	101
3.2.2	Ablauf.....	101
3.2.3	Instrumente.....	102
3.2.4	Statistische Analysen.....	110
3.3	Ergebnisse	111
3.3.1	Deskription der Stichprobe.....	111
3.3.2	Vergleich der Videos und der Gespräche	111
3.3.3	Analysen der Strukturmodelle für die Weiterleitung der Videos	113
3.3.4	Analysen der Strukturmodelle für die Weiterleitung der Gespräche.....	118
3.4	Diskussion.....	121
3.4.1	Prädiktoren für das Teilen bloßstellender Videos	122
3.4.2	Prädiktoren für das Teilen privater Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten	126
3.4.3	Vergleich bloßstellender Videos und privater Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten 127	
3.4.4	Konklusion	128
3.4.5	Limitationen und zukünftige Studien	129
3.4.6	Implikationen für die Praxis	130
IV Studie 3: Vom Opfer zum Täter – Unterstützen das Anschauen und das Teilen bloßstellender Videos die Regulation der aktuellen Stimmung nach einer öffentlichen Provokation?.....		
		132
4.1	Theorie.....	132
4.1.1	Die Wirkung textbasierter Angriffe.....	132
4.1.2	Vom Opfer zum Täter – Regulation der aktuellen Stimmung durch sozialen Vergleich und Teilen bloßstellender Videos?	135
4.1.3	Ziele der Studie.....	137
4.2	Methode.....	139
4.2.1	Stichprobe.....	139
4.2.2	Ablauf.....	139
4.2.3	Instrumente.....	141
4.2.4	Statistische Analysen.....	146
4.3	Ergebnisse	147

4.3.1	Deskription der Stichprobe.....	147
4.3.2	Wirksamkeit der Emotionsinduktion.....	149
4.3.3	Überprüfung der Hypothesen	153
4.4	Diskussion.....	162
4.4.1	Manipulationsüberprüfung	163
4.4.2	Wahrnehmung einer Cybermobbing-Situation.....	164
4.4.3	Regulation der aktuellen Stimmung in Folge einer Provokation.....	166
4.4.4	Konklusion	169
4.4.5	Limitationen und zukünftige Studien	170
4.4.6	Implikationen für die Praxis	171
V	Gesamtdiskussion	173
5.1	Ziel der Arbeit	173
5.2	Reflektion der Studie 1.....	175
5.3	Reflektion der Studie 2.....	177
5.4	Reflektion der Studie 3.....	179
5.5	Allgemeine Diskussion	181
5.6	Reflektion des methodischen Vorgehens	187
5.7	Konklusion	188
5.8	Limitationen und zukünftige Studien.....	191
5.9	Implikationen für die Praxis.....	193
VI	Literaturverzeichnis.....	197
ANHANG	230
A	Studie 1	230
B	Studie 2	231
	Eidesstattliche Erklärung.....	248

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. <i>Tabellarischer Vergleich des traditionellen Mobbings und Cybermobbings.</i>	42
Tabelle 2. <i>Mittelwerte der Modellvariablen für die gesamte Stichprobe und die Darbietungsreihenfolgen der Studie 1.</i>	84
Tabelle 3. <i>Modell 1. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Standardisierte Koeffizienten der Komponenten der latenten Dimensionen.</i>	85
Tabelle 4. <i>Modell 1. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.</i>	85
Tabelle 5. <i>Modell 1. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.</i>	86
Tabelle 6. <i>Analyse der Geschlechtsunterschiede in der Evaluation und Anzahl geteilter Videos.</i>	88
Tabelle 7. <i>Ablaufplan der zweiten Studie.</i>	102
Tabelle 8. <i>Eigene deutsche Übersetzung der zwölf Items der Attitudes Towards Gossip Scale (Litman & Pezzo, 2005).</i>	103
Tabelle 9. <i>Übersicht über die zwölf Items der deutschen Version des Aggressionsfragebogens nach Bryant und Smith (2001).</i>	105
Tabelle 10. <i>Gespräche, die im experimentellen Paradigma der Hauptstudie 2 eingesetzt werden in der Darbietungsreihenfolge.</i>	108
Tabelle 11. <i>Mittelwerte und Standardabweichungen der unabhängigen und mediiierenden Variablen für die Gesamtstichprobe (N = 97, davon 50 Frauen).</i>	112
Tabelle 12. <i>Vergleich der Evaluation und der Anzahl geteilter Videos und Gespräche (N = 97, davon 50 Frauen).</i>	113
Tabelle 13. <i>Modell 2. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.</i>	114
Tabelle 14. <i>Modell 2. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.</i>	116
Tabelle 15. <i>Übersicht der Model Fit Indices der Modelle 2-5.</i>	117
Tabelle 16. <i>Chi-Quadrat-Differenz-Tests zum Vergleich der Modelle 2-5.</i>	117
Tabelle 17. <i>Übersicht über die Model Fit Indices der Modelle 6-11.</i>	119
Tabelle 18. <i>Vergleich der Model Fit Indices der Modelle 6-10.</i>	119
Tabelle 19. <i>Modell 9. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.</i>	119
Tabelle 20. <i>Modell 9. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.</i>	121
Tabelle 21. <i>Adjektive, die zur Erfassung der induzierten Emotionen genutzt wurden.</i>	143
Tabelle 22. <i>In Studie 3 eingesetzte negative Kommentare (Beleidigungen) zur Emotionsinduktion mit den Ergebnissen der Vorstudie.</i>	144
Tabelle 23. <i>In Studie 3 eingesetzte positive Kommentare (Komplimente) zur Emotionsinduktion mit den Ergebnissen der Vorstudie.</i>	145
Tabelle 24. <i>Studie 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der unabhängigen und Kontrollvariablen sowie die Ergebnisse der t Tests zum Vergleich beider Teilstichproben.</i>	148
Tabelle 25. <i>Vergleich der empirisch gefundenen Eigenwerte der exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) der Baselinemessung des selbst erstellten Stimmungsratings (20 Items) mit den Eigenwerten der Parallelanalyse nach Horn (1965).</i>	150
Tabelle 26. <i>Faktorladungen der 20 Items des selbst erstellten Stimmungsratings (Baselinemessung) auf den beiden extrahierten Faktoren (exploratorische Faktorenanalyse mit Hauptachsenanalyse mit Promax Rotation).</i>	150

Tabelle 27. Zweiter Vergleich der empirisch gefundenen Eigenwerte der exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) mit 16 Items der Baselinemessung des selbst erstellten Stimmungsratings mit den Eigenwerten der Parallelanalyse nach Horn (1965).	151
Tabelle 28. Faktorladungen der 16 extrahierten Items des selbst erstellten Stimmungsratings (Baselinemessung) auf den beiden extrahierten Faktoren (exploratorische Faktorenanalyse mit Hauptachsenanalyse mit Promax Rotation).	152
Tabelle 29. Mittelwerte und Standardabweichungen der Stimmung vor und während der Kommentare und die resultierenden Delta-Werte (T2-T1) für die Gesamtstichprobe und getrennt nach Versuchsbedingung.	153
Tabelle 30. Pearson-Korrelationen für die induzierten Emotionen und die erfassten Kontrollvariablen für die Bedingung negative Kommentare.	156
Tabelle 31. Pearson-Korrelationen für die induzierten Emotionen und die erfassten Kontrollvariablen für die Bedingung positive Kommentare.	156
Tabelle 32. Vergleich der Evaluation und der Anzahl der geteilten Videos getrennt nach Versuchsbedingung. 158	
Tabelle 33. Statistische Kennwerte der Zufallsstichprobe aus Studie 2 (N = 40, davon 22 Frauen), die als Kontrollgruppe herangezogen wurde.....	148
Tabelle 34. Exploratorischer Vergleich der Evaluation und der Anzahl der geteilten Videos getrennt nach Versuchsbedingung der dritten Studie und einer Zufallsstichprobe aus Studie 2.	159
Tabelle 35. Standardisierte Beta-Gewichte der Regressionsanalysen mit der Anzahl geteilter Videos als abhängige Variable beide Versuchsbedingungen.	160
Tabelle 36. Standardisierte Beta-Gewichte der Regressionsanalysen zur Vorhersage der Veränderung des Affekts von T2 zu T3 als abhängige Variable und der Evaluation der Videos als schockierend und der Anzahl geteilter Videos als Prädiktorvariablen.	161
Tabelle 37. Alle Mittelwerte und Ergebnisse der t Tests für Persönlichkeit und emotionale Kompetenzen für die gesamte Stichprobe.	230
Tabelle 38. Modell 3. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.	231
Tabelle 39. Modell 3. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.	232
Tabelle 40. Modell 4. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.	234
Tabelle 41. Modell 4. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.	235
Tabelle 42. Modell 6. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.	236
Tabelle 43. Modell 6. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.	237
Tabelle 44. Modell 7. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.	239
Tabelle 45. Modell 7. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.	240
Tabelle 46. Modell 8. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.	242
Tabelle 47. Modell 8. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.	242
Tabelle 48. Modell 10. Korrelationskoeffizienten der Variablen der Regressionsanalyse.	244
Tabelle 49. Modell 10. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.	244
Tabelle 50. Modell 11. Korrelationskoeffizienten der Variablen der Regressionsanalyse.	246
Tabelle 51. Modell 11. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.	246

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. <i>Angenommenes Modell der Studie 1.</i>	77
Abbildung 2. <i>Ergebnisse des Modells 1 der Studie 1.</i>	86
Abbildung 3. <i>Angenommenes Modell der Studie 2.</i>	100
Abbildung 4. <i>Grafische Gestaltung des Stimulusmaterials: Soziale Netzwerkseite mit einem Gespräch.</i>	107
Abbildung 5. <i>Ergebnisse des Modells 2 der Studie 2.</i>	115
Abbildung 6. <i>Ergebnisse des Modells 9 der Studie 2.</i>	120
Abbildung 7. <i>Ablaufplan der Studie 3.</i>	140
Abbildung 8. <i>Instruktion der Teilnehmer vor der Emotionsinduktion und grafische Umsetzung des Stimulusmaterials.</i>	145
Abbildung 9. <i>Mittelwerte und Standardabweichungen der PANAS zu allen drei Messzeitpunkten, 9a) Positiver Affekt, 9b) Negativer Affekt.</i>	154
Abbildung 10. <i>Modell zur Vorhersage der Beteiligung am weiterführenden Cybermobbing.</i>	190
Abbildung 11. <i>Ergebnisse des Modells 3 der Studie 2.</i>	233
Abbildung 12. <i>Ergebnisse des Modells 4 der Studie 2.</i>	236
Abbildung 13. <i>Ergebnisse des Modells 6 der Studie 2.</i>	238
Abbildung 14. <i>Ergebnisse des Modells 7 der Studie 2.</i>	241
Abbildung 15. <i>Ergebnisse des Modells 8 der Studie 2.</i>	243
Abbildung 16. <i>Ergebnisse des Modells 10 der Studie 2.</i>	245
Abbildung 17. <i>Ergebnisse des Modells 11 der Studie 2.</i>	247

Vorwort

Die vorgestellten Studien adressieren das *weiterführende Cybermobbing* am Beispiel von Cybermobbing mit Videos, d. h. das Anschauen und Verbreiten bereits ins Internet gestellter, bloßstellender Videos (z. B. auf Videoportalen, sozialen Netzwerkseiten oder per E-Mail), wodurch das Cybermobbing aufrecht erhalten wird (Suniti Bhat, Chang, & Linscott, 2010). Ziel der vorliegenden Arbeit war es mögliche Mechanismen und Ursachen zu identifizieren, die zum Teilen bloßstellender Videos führen. Basierend auf diesen Befunden sollten Handlungsempfehlungen und Präventionsmöglichkeiten gegen das Cybermobbing mit Videos abgeleitet werden.

In der vorliegenden Arbeit werden zu Beginn der thematische und der theoretische Hintergrund ausführlich erläutert. Der erste Abschnitt des theoretischen Hintergrundes beschreibt zunächst einführend die Charakteristika des traditionellen Mobbings, die Verbreitung und Ursachen des Phänomens sowie dessen Folgen und Möglichkeiten zur Prävention und Intervention. Zudem werden die beteiligten Gruppen, wie Täter, Opfer, Opfer-Täter und Verteidiger der Opfer charakterisiert. Anschließend wird darauf aufbauend und nach demselben Schema das Cybermobbing vorgestellt. Nach einem Vergleich beider Erscheinungsformen und der Vorstellung existierender Präventions- und Interventionsmöglichkeiten wird das allgemeine Ziel der Arbeit, Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing zu entwickeln, abgeleitet. Hervorgehoben wird dabei vor allem, dass das Publikum eines Mobbingvorfalls durch Partizipation, Ignorieren oder Eingreifen maßgeblich dazu beitragen kann, dass der Vorfall aufrecht erhalten oder beendet wird. Jedoch wurde dieser Publikumsaspekt für das Cybermobbing bisher unzureichend untersucht. Aus diesem Grund soll exemplarisch für das Cybermobbing mit bloßstellenden Videos erfasst werden, welche Faktoren dessen Unterstützung und Aufrechterhaltung durch das Anschauen und Verbreiten solcher Videos begünstigen können. Die Vorstellung potentieller Mechanismen, die zum weiterführenden Cybermobbing beitragen können, erfolgt im zweiten Abschnitt des theoretischen Hintergrundes. Dazu wird zunächst das weiterführende Cybermobbing definiert und im Anschluss daran insbesondere auf Motive der Medienwahl (z. B. die Uses and Gratification Theorie), auf die Emotionsregulation und Stressbewältigung durch sozialen Vergleich und die Verbreitung von Klatsch sowie auf die Anonymität der Nutzer hinter den Bildschirmen eingegangen. Daraus ergeben sich das konkrete Ziel und die zentralen Fragestellungen der Arbeit, die Relevanz (1) der positiven Evaluation bloßstellender Videos, (2) der Persönlichkeit, (3) der Emotionsregul-

lationskompetenz und (4) der individuellen Situation vor dem Anschauen und Verbreiten bloßstellender Videos für das weiterführende Cybermobbing zu untersuchen.

Im Anschluss an den Theorieteil werden die drei Studien dieser Gesamtschrift vorgestellt. Dabei wird für jede Studie zunächst kurz der wesentliche und spezifische, theoretische Hintergrund erläutert. Es folgen die Beschreibung des methodischen Vorgehens und die Darstellung der Ergebnisse. Danach werden die Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert. In Studie 1 und 2 wurden die potentiellen Mechanismen für das Teilen bloßstellender Videos mittels linearer Strukturgleichungsmodelle untersucht. Basierend auf der Uses and Gratification Theorie wurde angenommen, dass die Videos vor allem zur gegenseitigen Unterhaltung mit anderen geteilt werden. Zudem wurden in der ersten Studie auch eine geringere Orientierung am Wohl anderer sowie eine geringere Emotionsregulationskompetenz als Prädiktoren vermutet. Ferner wurde davon ausgegangen, dass eine positivere Evaluation der Videos diese Effekte mediiert. Studie 2 ging der Frage nach, ob – neben der positiven Evaluation der Videos – weitere Variablen, wie der aktuelle Stresslevel und die Selbstsicherheit einer Person, den Zusammenhang zwischen der Emotionsregulationskompetenz und dem Teilen von Videos mediierten. Darüber hinaus wurde ein Einfluss des Geschlechts und der Einstellung zu Klatsch und Tratsch auf das Teilen der Videos vermutet. Die dritte Studie untersuchte in einem klassischen Experiment, ob bloßstellende Videos tatsächlich zur Emotionsregulation beitragen können. Dazu wurden einigen Teilnehmerinnen¹ positive Emotionen induziert, während anderen Teilnehmern negative Emotionen induziert wurden. Anschließend wurde einerseits der Einfluss der induzierten Emotionen auf das Teilen der Videos erfasst. Andererseits wurde untersucht, inwiefern das Anschauen und das Teilen der Videos die aktuelle Stimmung verändern.

Abschließend werden in der Gesamtdiskussion die Ergebnisse der Studien in den theoretischen Rahmen der Arbeit eingeordnet und das methodische Vorgehen kritisch reflektiert. Darauf aufbauend werden Schlussfolgerungen abgeleitet, Limitationen für zukünftige Studien aufgezeigt und Implikationen für die Praxis, d. h. für die Präventions- und Interventionsarbeit zu Cybermobbing mit Videos, veranschaulicht.

¹ Angesichts der Tatsache, dass das Internet sowohl von Männern als auch von Frauen, Mädchen und Jungen genutzt wird und unter Berücksichtigung der Ergebnisse, dass beim (Cyber-)Mobbing sowohl Jungen als auch Mädchen bzw. Frauen als auch Männer, Täter und Opfer gleichermaßen sein können, sollen in der vorliegenden Arbeit beide Geschlechter angemessen berücksichtigt werden. Statt einer ständigen Verdopplung („Teilnehmer und Teilnehmerinnen“) oder der integrierten Schreibweise („TäterInnen“) wird hier die Methode der (willkürlichen) Abwechslung der männlichen und weiblichen Formen genutzt. Das jeweils nicht ausdrücklich erwähnte Geschlecht ist selbstverständlich mit gemeint, wenn es nicht deutlich kenntlich gemacht wird.

I Theoretischer Hintergrund

1.1 Vom traditionellen Mobbing zum Cybermobbing

1.1.1 Traditionelles Mobbing

Definition. Über einen längeren Zeitraum wiederholte, absichtsvoll ausgeführte negative Handlungen gegenüber anderen werden in Anlehnung an Dan Olweus (1997), der diesen Forschungszweig in den 1970er Jahren begründete, als Mobbing oder Bullying bezeichnet. Dieses dominant aggressive Verhalten einer Person oder Gruppe hat zum Ziel, Macht über eine andere unterlegene Person oder Gruppe auszuüben, sodass diese sich in Folge dessen wehr- und hilflos fühlt bzw. fühlen. Zur Machtausübung werden systematisch direkte, d. h. physische oder verbale, oder indirekte, d. h. psychische, soziale oder relationale, aggressive Verhaltensweisen genutzt. Unter physischen Aggressionen werden z. B. Tritte und Schläge oder die Zerstörung persönlicher Gegenstände subsummiert, während beispielsweise Beschimpfungen und Bedrohungen verbale Formen der Gewalt darstellen. Ferner werden u. a. der Ausschluss von Personen aus Gruppen oder bewusste Falschaussagen und Klatsch über eine Person als psychische, soziale oder relationale Aggressionen angesehen. Als schwerste Formen wurden bei einer Umfrage unter 723 Schülern der achten und elften Klasse in Sheffield (ungenauer oder falscher) Klatsch, physisches Mobbing, das Geben von Spitznamen und Isolation angesehen (Sharp, 1995).

Zur Beschreibung dieser Verhaltensweisen werden in der Literatur in Abhängigkeit vom kulturellen Kontext oder dem Ort des Geschehens verschiedene Begriffsdefinitionen verwendet. Während der Terminus „Mobbing“ eher im deutschen und im skandinavischen Sprachraum vor allem für wiederholte Gewalt am Arbeitsplatz verwendet wird, wird für dieselbe Form der Terminus „Bullying“ im britischen Sprachraum verwendet (Monks et al., 2009). Im Deutschen wird allerdings auch das dominant aggressive Verhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schule als „Bullying“ bezeichnet (Scheithauer, Hayer, & Bull, 2007; Spröber, Schlottke, & Hautzinger, 2008). Weiterhin werden im US-Amerikanischen auch die Begriffe „Harassment“ (Belästigung, Schikane) oder „Abuse“ (Missbrauch) verwendet (Monks et al., 2009). In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus des Mobbing für die anfangs gegebene Definition von Olweus (1997) verwendet, wenn nicht ausdrücklich eine andere Form wie z. B. das Harassment angegeben wird.

Den am Mobbing beteiligten Personen werden verschiedene Rollen zugeschrieben. So können nach dem „Participant Role“-Ansatz (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996) Täter, deren Assistenten, aktive bzw. passive Unterstützerinnen des Mobbings (Personen, die das Mobbing anfeuern bzw. nur zuschauen und nichts unternehmen), Opfer, Verteidiger des Opfers und Außenstehende in einen Mobbingvorfall involviert sein.

Verbreitung und Ursachen. Auch wenn auf Grund des Aufmerksamkeitsfokus durch die Forschung die Schule als der Ort angesehen werden kann, an dem Mobbing am stärksten verbreitet bzw. vergleichsweise am intensivsten erforscht ist, finden diese Handlungen auch in anderen Kontexten statt: So tritt Mobbing überall dort auf, wo soziale Interaktion in Gruppen (Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982) stattfindet und über die gesamte Lebensspanne hinweg (Turkel, 2007), z. B. am Arbeitsplatz, im Gefängnis oder in der Familie (Monks et al., 2009). In einer Studie des Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (Baier, Pfeiffer, Rabold, Simonson, & Kappes, 2010) aus dem Schuljahr 2007/2008 wurde aufgedeckt, dass 29.6 % der bundesweit befragten Viert- und Neuntklässler bereits einmal in ihrem Leben, 19.1 % in den letzten 12 Monaten und 11.4 % bereits mehrmals Opfer von Mobbing waren. Laut einer von der Techniker Krankenkasse zitierten und von Eurofond (2012) durchgeführten Studie, erlebten 5 % der befragten Erwachsenen Mobbing am Arbeitsplatz. In einer Studie der AOK Rheinland/Hamburg (Spanke & Hoyer, 2011) gaben 3.5 % der Teilnehmerinnen an, Opfer von Mobbing am Arbeitsplatz zu sein. Pontzer (2009) machte deutlich, dass Mobbing auch an Universitäten vorzufinden ist: Während von 527 befragten US-amerikanischen Studenten im Alter von 18-25 Jahren 19.9 % in den vergangenen Monaten Mobbingverhalten zeigten, wurden 23.7 % viktimisiert. In der Gesamtschau verdeutlichen diese Zahlen, dass Mobbing in allen Altersklassen ausgeführt wird und nicht nur ein soziales Phänomen unter Kindern- und Jugendlichen ist. Wenngleich nach eigenen Angaben zumindest bei den deutschen, berufstätigen Erwachsenen ein wesentlich geringerer Prozentsatz von einer Viktimisierung durch Mobbing betroffen zu sein scheint als bei den bundesweit befragten Schülern.

Als Ursachen für Mobbingverhalten können mehrere Gründe identifiziert werden. Zwar wird Mobbing hauptsächlich als maladaptives Verhalten angesehen, es kann allerdings auch adaptiv sein (Volk, Camilleri, Dane, & Marini, 2012). Zum einen kann eine geringere Kompetenz im Umgang mit Neid, Eifersucht und Rachegefühlen ein Grund für Mobbingverhalten sein (Turkel, 2007). Doch es kann ebenso vorkommen, dass Mobbinghandlungen aus Spaß ausgeführt werden (Schwartz, 2000), oder dass Alleinstellungsmerkmale wie z. B. schulische Leistungen (Mishna, 2003), Aussehen (Frisén, Jonsson, & Persson, 2007), Sexualität

(Poteat, Digiovanni, & Scheer, 2012; Rivers, 2004; Wensley & Campbell, n.d.) oder Behinderungen (Sentenac et al., 2012) die Viktimisierung begünstigen. Zum anderen können Aggressionen instrumentalisiert werden, um eigene Ziele zu erreichen und sich z. B. gegen Konkurrenten durchzusetzen oder um sich Ressourcen und Status bzw. Popularität zu sichern (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009; Volk et al., 2012). Ein weiterer Grund für Mobbing kann die Disziplinierung von Fehlverhalten oder einer empfundenen, direkten Provokation des Opfers sein (Burns, Maycock, Cross, & Brown, 2008; Owens, Slee, & Shute, 2000; Schwartz, 2000). Ferner kann durch den gezielten Ausschluss einer (schwachen) Person aus einer Gruppe der Zusammenhalt der anderen Gruppenmitglieder gestärkt werden (Gini, 2006). Vermutlich können auch mehrere Gründe gleichzeitig zu Mobbing führen. Doch vor allem scheint Mobbing somit eine aggressive Handlung zu sein, die als Reaktion auf Merkmale oder Handlungen des Opfers begründet ausgeführt wird.

Folgen, Prävention und Intervention. Werden die Mobbinghandlungen nicht gestoppt, können Täter an Macht gewinnen und sich als selbstwirksam erleben, sodass sie diese Verhaltensweisen wahrscheinlicher erneut anwenden (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke, & Schulz, 2005; Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp, & Haselager, 2007). Jedoch scheinen vor allem Kinder und Jugendliche häufiger verschiedene Rollen im Mobbingprozess einzunehmen wie Williford, Brisson, Bender, Jenson und Forrest-Bank (2011) in einer Studie mit Schülern zwischen der vierten und der sechsten Klassenstufe verdeutlichten. Eine Ursache dafür könnte das Ausprobieren und Experimentieren mit verschiedenen Verhaltensweisen während der Adoleszenz sein. Neurologische Studien veranschaulichten darüber hinaus, dass sich der präfrontale Cortex (PFC), der mit exekutiven Funktionen assoziiert und somit relevant für die Evaluation und Integration von (sozialen) Informationen und die Planung des (sozialen) Verhaltens ist, etwa bis zu einem Alter von 25 Jahren in der Entwicklung befindet (Walsh, 2004). Daher bildet sich auch das logische, planvolle Verhalten, bei dem Risiken kalkuliert werden, erst im Laufe der Adoleszenz aus. Jugendliche treffen Entscheidungen während dieser Zeit häufig noch emotionaler und impulsiver. Dieses Verhalten ist stärker mit dem limbischen System assoziiert, das bedeutsam für die Verarbeitung emotionaler Reize und das Treffen schneller Entscheidungen auf Grund „guter Gefühle“ ist (Blakemore & Robbins, 2012).

Während einige viktimisierte Personen unter Umständen gar nicht oder nur wenig betroffen reagieren, kann das Mobbing für andere Personen ernsthafte psychische und physische Konsequenzen haben. Durch das Mobbing können die viktimisierten Personen Gefühle der Einsamkeit, Wut, Ärger oder Hilflosigkeit erleben (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, &

Rimpelä, 2000; Ortega et al., 2012; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009). Es ist wahrscheinlich, dass das Vertrauen in Freunde und die Umwelt sinkt, wenn das Mobbing über einen längeren Zeitraum anhält (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). Infolgedessen können sich die Opfer zurückziehen, fehlen häufiger in der Schule bzw. Arbeit und oftmals lassen auch ihre schulischen oder beruflichen Leistungen nach (Einarsen & Hoel, 2008; Hakojärvi, Salminen, & Suhonen, 2012; Murray-Harvey & Slee, 2007; Vartia, 2001). Ein weiterer Indikator für Viktimisierung kann ein erhöhter Medikamenten- oder Drogenkonsum sein (Kaltiala-Heino et al., 2000; Niedhammer et al., 2011). Folglich kann es für einige Betroffene enormen Stress bedeuten, der in Depressionen, andere psychische Störungen und Krankheiten wie Diabetes oder Herzkrankheiten resultieren kann (Dempsey & Storch, 2010; Kaltiala-Heino et al., 2000; Vaillancourt et al., 2008; Waseem, Arshad, Leber, Perales, & Jara, 2012). Insgesamt berichten viele Opfer eine geringere Lebenszufriedenheit (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009; Sentenac et al., 2012). Die Tragweite der Folgen eines Mobbingvorfalls kann zunehmen, wenn die Opfer zusätzlich mit weiteren traumatisierenden Lebensumständen konfrontiert sind (Nilsson, Gustafsson, & Svedin, 2012). Viktimisierte Personen, deren Emotionsregulation beeinträchtigt ist, können versuchen ihre Emotionen zu regulieren indem sie ihrerseits mit impulsiv, aggressivem Mobbing reagieren (Schwartz, 2000). Insbesondere für sie scheint das Risiko erhöht, Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) zu entwickeln (Idsoe, Dyregrov, & Idsoe, 2012). Am Ende eines Mobbingprozesses suizidieren sich einige Opfer daher auch, weil sie keinen anderen Ausweg mehr sehen (Heikkilä et al., 2012; Kiriakidis, 2008). Mobbing, z. B. am Arbeitsplatz, kann sich auch auf die Zuschauer auswirken: Es kann angenommen werden, dass diese befürchten das nächste Opfer zu werden. Zuschauer, die diese Befürchtungen haben, sind anfälliger für eine depressive Symptomatik (Emdad, Alipour, Hagberg, & Jensen, 2012). Suizidale Gedanken zeigen vor allem Personen, die Opfer, Täter und Zuschauer zugleich sind (Rivers & Noret, 2010). Basierend auf den berichteten Auswirkungen muss angenommen werden, dass Mobbing vor allem den Alltag der Opfer dominieren und das Erleben und Verhalten der Betroffenen maßgeblich bestimmen und verändern kann.

Das traditionelle Mobbing ist allerdings auf bestimmte Räume wie das Schulgelände oder den Arbeitsplatz begrenzt. Daher ist es den Opfern bei einem Ortswechsel wahrscheinlich möglich sich von dem Stressor zu erholen. Beendet werden kann Mobbing nach einer Umfrage unter 273 schwedischen Jugendlichen durch einen Wechsel der Schule bzw. der Bezugsgruppe, durch die Änderung der Bewältigungsstrategie (problemorientiert statt vermeidend), durch Unterstützung von Autoritätspersonen und in seltenen Fällen durch Gleichaltrige

(Frisén, Hasselblad, & Holmqvist, 2012). Die Inklusion des Täters, der sich eventuell ausgeschlossen fühlt, in die Gruppe kann dessen Anpassung an die sozialen Normen der Gruppe bewirken (Correia & Dalbert, 2008; Donat, Umlauf, Dalbert, & Kamble, 2012). Außerdem sinkt das Ausmaß des Mobbingverhaltens wahrscheinlicher, wenn das Opfer stärker durch die Mitschüler verteidigt wird (Huitsing & Veenstra, 2012; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Die Verteidigung durch die Mitschüler resultiert ebenso in geringerer Ängstlichkeit und Depressivität der Viktimisierten (Holt & Espelage, 2007), insbesondere wenn die Freundschaften als unterstützend erlebt werden (Huitsing, Veenstra, Sainio, & Salmivalli, 2012; Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012). Demnach scheint das soziale Umfeld die Entwicklung eines Mobbing-Vorfalles entscheidend beeinflussen zu können. Verglichen mit nicht-viktimisierten Personen weisen vormals Viktimisierte, die dem Mobbing entkommen konnten, wieder eine ähnliche emotionale Stabilität auf, geben jedoch an, zumindest auf einer deskriptiven Ebene mehr Probleme mit ihrer Peergroup wahrzunehmen (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004). Ein Grund dafür könnte sein, dass bei Zuschauern eines Mobbingvorfalls die Befürchtung besteht, sie könnten durch eine Freundschaft mit dem ehemaligen Opfer selbst zum Opfer zukünftiger Mobbinghandlungen werden (Boulton, 2013) und unterstützen es daher nicht. Aus diesem Grund scheint es möglich, dass das Ausmaß der sozialen Beziehungen des Opfers abnimmt.

Zur Prävention und Intervention von Mobbingverhalten existieren verschiedene Ansätze. Eines der bekanntesten Programme zur Intervention bei Gewalt in der Schule wurde von Olweus (2002) verfasst und beständig evaluiert. Es umfasst verschiedene Maßnahmen auf Schulebene (z. B. Kontakttelefon, Kooperation der Lehrkräfte und Eltern), Klassenebene (z. B. Klassenregeln gegen Gewalt, gemeinsame positive Aktivitäten) und persönlicher Ebene (z. B. Gespräche mit Tätern, Opfern und Eltern). Einerseits sind Wärme und positive Anteilnahme sowie Partizipation der Erwachsenen wesentliche Merkmale des Programms. Andererseits werden bei unakzeptablen Verhaltensweisen auch feste Grenzen aufgezeigt und das Fehlverhalten wird konsequent geahndet. Dies erfordert eine umfangreiche Überwachung durch die Erwachsenen. Ein weiterer wertschätzender Ansatz zur Intervention bei Mobbing in der Schule ist der No Blame Approach (Blum & Beck, 2012). Dabei wird in drei aufeinanderfolgenden Schritten bei Mobbing interveniert. In einem ersten Gespräch mit der viktimisierten Person wird das Einverständnis zur Intervention geholt. Das zweite Gespräch wird dann zeitnah mit möglichen Unterstützern eingeholt, die helfen können das Mobbingverhalten zu beenden. In einzelnen Nachgesprächen mit Opfer und Unterstützern wird nach ein bis zwei Wochen erfragt, ob sich die Situation gebessert hat. Darüber hinaus wird zum Teil auch der An-

satz der Null-Toleranz von Mobbingverhalten durchgesetzt: Bedeutsam für die erfolgreiche Wirkung dieses Ansatzes scheint die Vorbildfunktion der Führungsperson, deren Aufgabe es ist einen positiven und respektvollen gegenseitigen Umgang und damit den gesunden Arbeitsplatz zu gestalten (Cleary, Hunt, Walter, & Robertson, 2009; Meloni & Austin, 2011). Jedoch erscheint dieser Ansatz vor allem für Personen, die Mobbingverhalten nutzen, um sich selbst besser zu fühlen, wenig lohnend, wenn sie keinen adäquaten Ersatz dafür erhalten, der ihnen hilft sich gut zu fühlen (Volk et al., 2012).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Mobbingverhalten mutmaßlich mit dem Ziel ausgeführt wird sich selbst auf Kosten anderer gut zu fühlen. Zum einen kann dies eine maladaptive Verhaltensweise sein, die auf mangelnde soziale oder emotionale Kompetenzen zurückgeführt werden kann. Zum anderen kann es sich dabei auch um ein adaptives Verhalten handeln, das dazu dient sich selbst einen Vorteil zu verschaffen. Dauert ein Mobbingprozess an, ist es nicht nur wahrscheinlicher, dass der Mobbende an Macht gewinnt. In Folge dessen leiden vermutlich die viktimisierten Personen physisch und psychisch unter den Angriffen. Mitunter steht am Ende eines Mobbingprozesses der Suizid des Opfers. Beendet werden kann das Mobbing sehr effektiv dadurch, dass eine räumliche Trennung des Opfers von der Bezugsgruppe stattfindet. Personen, die dem Mobbing entkommen konnten, können wieder emotional stabil werden, erleben sich jedoch weiterhin als sozial eingeschränkt. Eine besondere Gefahr besteht dann, wenn viktimisierte Personen selbst Mobbingverhalten nutzen, um ihre erlebten Emotionen zu regulieren. Aus diesen Gründen ist es sinnvoll, dem Mobbing vorzubeugen bzw. rechtzeitig zu intervenieren, indem intendierte, unakzeptable Verhaltensweisen, durch die andere sich schlecht fühlen sollen, geahndet werden und den Betroffenen Unterstützung angeboten wird. Damit kann das soziale Umfeld effektiv zur Beendigung von Mobbing beitragen.

1.1.2 Rollen beim traditionellen Mobbing

Verarbeitung sozialer Informationen. Nach dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) wird davon ausgegangen, dass insbesondere Personen, die als Täter oder Opfer in Mobbinghandlungen involviert sind, soziale Informationen abweichend von der Norm bzw. anders als unbeteiligte Personen oder Verteidiger der Opfer verarbeiten. Das Modell beschreibt die schrittweise Verarbeitung sozialer Informationen: Enkodierung der sozialen Reize, Interpretation der sozialen Reize, Klärung eigener Handlungsziele, Konstruktion verschiedener Handlungsoptionen, Entscheidung für

eine Handlungsoption, Ausführen der Handlung, die anschließend durch die Umwelt evaluiert wird und in einen neuen Prozess mündet. Fortwährend werden dabei Einstellungen, häufige Interpretationsmuster oder präferierte Handlungsziele genutzt. Im Folgenden werden die charakteristischsten Merkmale der an einem Mobbingvorfall beteiligten Personen in Anlehnung an dieses Modell beschrieben.

Täter. Täter, die andere Individuen intentional schikanieren, werden vor allem als neurotisch und psychotisch charakterisiert (Sutton & Keogh, 2001; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003). Insbesondere die Fähigkeit zur Emotionsregulation scheint bei ihnen stark beeinträchtigt zu sein (Schwartz, 2000; Shields & Cicchetti, 2001; Tani et al., 2003), sodass sie ein starkes Stresserleben zu haben scheinen (Schwartz, 2000) und dadurch emotional instabiler sind (Conolly & O'Moore, 2003; Tani et al., 2003). Da sie vermutlich ihre eigenen Emotionen anhand physiologischer Erregung nicht adäquat erkennen können, kann angenommen werden, dass es ihnen schwer fällt, die Angemessenheit ihres Verhaltens hinsichtlich geltender sozialer Normen in die Interaktion mit anderen einzubringen (Habashy Hussein, 2012). Daraus ergibt sich ein weiteres charakteristisches Merkmal: Die Einstellung von Täterinnen traditionellen Mobblings kann vor allem durch die Loslösung von moralischen Normen beschrieben werden. Mobbende Personen werden als weniger sozial verträglich beschrieben (Conolly & O'Moore, 2003; Tani et al., 2003) und scheinen sich bei ihren Entscheidungen eher weniger an sozialen und moralischen Regeln zu orientieren (Almeida, Correia, & Marinho, 2010; Habashy Hussein, 2012; Hyde, Shaw, & Moilanen, 2010; Menesini et al., 2003; Obermann, 2011; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, & Hymel, 2012). Es ist wahrscheinlich, dass sie nur einen geringen Glauben an eine gerechte Welt haben und daran, dass sie ein wertvolles Mitglied einer Gruppe sind (Correia & Dalbert, 2008; Donat et al., 2012). Diese Ansichten können in den bereitwilligen Einsatz aggressiver Verhaltensweisen resultieren, der mit einem insgesamt eher geringerem Verantwortungsbewusstsein für andere Personen (Nagy, Pataky, Szklenárik, & Kömendi, 2012) und geringen Fähigkeiten sich angemessen prosozial durchzusetzen (Schwartz, 2000) assoziiert wird. Darüber hinaus werden öfter positive Zusammenhänge zwischen der Rolle des Täters sowie weiteren risikoreichen Verhaltensweisen (wie z. B. Substanzabusus und Waffengebrauch; Shetgiri, Lin, & Flores, 2012; J. Wang, Iannotti, & Luk, 2012), Impulsivität (Pontzer, 2009; Shetgiri, Lin, & Flores, 2012), Extraversion (Conolly & O'Moore, 2003; Tani et al., 2003), Narzissmus (Bushman & Baumeister, 1998; Washburn, McMahon, King, Reinecke, & Silver, 2004) und Machiavellismus (Andreou, 2004; Rim, 1992) beschrieben.

Die Enkodierung und Interpretation sozialer Informationen erfolgt vor dem Hintergrund der Beziehungen zu anderen Personen und der persönlichen Einstellungen. Dabei zeichnen sich Täterinnen eher durch distanziertes zwischenmenschliches Verhalten (Nagy et al., 2012) und Misstrauen gegenüber anderen aus (Andreou, 2004; Happé & Frith, 1996). Sie erleben häufiger einen ablehnenden, stigmatisierenden Erziehungsstil der Eltern (Hyde et al., 2010; Pontzer, 2009; Shields & Cicchetti, 2001), der durch häusliche Gewalt im Kindesalter (Weiss, Dodge, Bates, & Pettit, 1992) und insgesamt durch eine beeinträchtigte Kommunikation zwischen Eltern und Kind, wenig Ermunterung des Kindes zu schulischen Leistungen und dem Verbot, Freunde zu treffen, geprägt sein kann (Shetgiri, Lin, Avila, & Flores, 2012). Neben einer geringeren Anzahl an Freunden (Schwartz, 2000) konnten auch ambivalente Beziehungen zu anderen Familienmitgliedern als charakteristische Merkmale für Täter identifiziert werden (Conolly & O'Moore, 2003). Erfahrungen dieser Art begünstigen eine maladaptive Verarbeitung sozialer Informationen (Weiss et al., 1992). Es wird vermutet, dass aggressive Personen auf Grund ihrer Erfahrungen soziales Verhalten eher verzerrt und feindselig interpretieren (*hostile attribution bias*; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Zudem sind ihnen eher aggressive statt angemessene prosoziale Verhaltensmuster zugänglicher (Happé & Frith, 1996; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992; Schwartz, 2000). Diese Muster können bis in das Erwachsenenleben fortbestehen (Pontzer, 2009).

Die Auswahl der Handlungsziele, der generierten Handlungsoptionen und der letztendlich ausgeführten Handlung kann durch Emotionen beeinflusst werden und basiert zumeist auf den eigenen Einstellungen und Erfahrungen sowie auf der Einschätzung der Handlungsoptionen hinsichtlich ihrer Konsequenzen und der Einschätzung der eigenen Möglichkeiten in der Situation. Es wird davon ausgegangen, dass viele Täter in einer Mobbingsituation eher das Machtungleichgewicht wahrnehmen, sich dem Opfer überlegen fühlen und daher eher die Absicht haben das Opfer zu verletzen (Cuadrado-Gordillo, 2012). Beispielsweise werden physische und verbale proaktiv-aggressive Handlungen als effektiver evaluiert und bereitwilliger instrumentell genutzt, um ein Spielzeug zu erhalten statt Freundschaften zu schließen (Arsenio, Adams, & Gold, 2009; Crick & Dodge, 1996).

Es kann vermutet werden, dass die Begründung für das eigene Verhalten von einem egozentrischen Standpunkt aus erfolgt: Persönliche Motive und Vorteile scheinen für die Rechtfertigung einer Handlung ausreichend. Täter befürchten eher eine Strafe für sich selbst, als dass sie die Konsequenzen für das Opfer antizipieren (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005; Menesini et al., 2003). Einerseits wird angenommen, dass sich die Mehrheit der aktiven Täterinnen durch ein sehr gutes moralisches Verständnis auszeichnet und soziale

Informationen über Einstellungen und Gefühle anderer sowie die Ergebnisse der eigenen Handlungen hervorragend kognitiv analysieren und integrieren kann, wenn sie ein moralisches Verhalten beurteilen (*kognitive Empathie* oder *affektive Theory of Mind*): Dadurch können sie auch leichter einschätzen, wie sie ihrem Opfer schaden können, gleichzeitig aber auch ihre Taten verdecken und nicht entdeckt werden (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000; Gini, Pozzoli, & Hauser, 2011; Happé & Frith, 1996; Kaukiainen et al., 1999; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Andererseits scheinen mobbende Personen größere Defizite darin zu haben, Mitgefühl für andere zu empfinden (*affektive Empathie*; Björkqvist et al., 2000; Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007; Gini et al., 2011; Hoffmann, 1975; Hyde et al., 2010; Kaukiainen et al., 1999; Staub, 1979), sodass sie eine Mobbinghandlung eher als positiv ansehen (Hymel et al., 2005). Das Handlungsergebnis wird eher mit Stolz (Menesini et al., 2003) bei gleichzeitig geringem Verantwortungs- und Schuldbewusstsein antizipiert (Hymel et al., 2005; Nagy et al., 2012; Pornari & Wood, 2010) und das Schamgefühl verdrängt (Pontzer, 2009). Begünstigt werden kann Mobbingverhalten durch eine Rechtfertigung vor dem Hintergrund (eigener) moralischer Grundsätze und euphemistischer Betitelung der Handlung (Pornari & Wood, 2010). Zudem kann eine Entmenschlichung und Schuldzuweisung an das Opfer erfolgen (Hymel et al., 2005). Insbesondere Narzissten schreiben sich selbst eher mehr menschliche Eigenschaften als anderen zu und zeigen infolgedessen häufiger aggressives Verhalten (Locke, 2009). Während Kinder eher mittels proaktiver (d. h. der Angriff geht von ihnen aus) und reaktiver Aggressionen (d. h. sie reagieren auf eine Provokation) mobben, nutzen Jugendliche vorwiegend proaktiv-aggressives Verhalten (Roland & Idsøe, 2001). Physisches Mobbingverhalten korreliert mit geringeren sozialen und emotionalen Fähigkeiten, wie z. B. wenig effizientem Stressmanagement (Polan, Sieving, & McMorris, 2012), während relationales Mobbingverhalten darüber hinaus noch mit depressiven Gefühlen wie Einsamkeit und Isolation in Zusammenhang steht (Crick & Grotpeter, 1995; Polan et al., 2012). Durchsetzungsschwache Mädchen und Frauen nutzen eher relationale Manipulationstechniken und suchen sich häufiger personelle Unterstützung, z. B. bei Freundinnen, um andere zu schikaniaieren (Andreou, 2004; Rim, 1992).

Zusammenfassend scheinen Täter somit zwar sozial adäquates Verhalten generieren zu können. Jedoch scheinen sie in der sozialen Interaktion beeinträchtigt zu sein. Vermutlich kann dies auf die Einschränkungen im Erleben eigener und fremder Emotionen zurück geführt werden.

Opfer. Ähnlich den Tätern werden durch Mobbing viktimisierte Personen eher als neurotisch charakterisiert und scheinen stärker im Erkennen ihrer eigenen Emotionen anhand

ihrer physiologischen Reaktionen beeinträchtigt zu sein (Habashy Hussein, 2012). Dazu fällt es ihnen ebenso schwerer ihre Emotionen zu regulieren (Shields & Cicchetti, 2001), sodass sie vermutlich häufiger ein stärkeres Ausmaß an Stress erleben (Nielsen, Hetland, Matthiesen, & Einarsen, 2012) und wahrscheinlicher eine depressive Symptomatik entwickeln (Hunter, Boyle, & Warden, 2007; Owens, Shute, & Slee, 2000; Seals & Young, 2003; Zimmer-Gembeck & Pronk, 2011). Weiterhin zeichnen sie sich durch Ängstlichkeit aus (Owens, Slee, et al., 2000; Zimmer-Gembeck & Pronk, 2011). Besteht zudem eine Disposition für das Empfinden von Ärger, d. h. reagieren Personen eher irritiert oder frustriert auf Kritik oder negative Bewertungen, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich jemand in Folge mehrerer negativer Vorfälle selbst als Opfer bezeichnet (Vie, Glasø, & Einarsen, 2010). Sich viktimisiert fühlende Personen erscheinen bei anhaltendem Mobbing zunehmend verbittert und irritiert (Persson et al., 2009). Es wird davon ausgegangen, dass bei anhaltendem Mobbing auch der Selbstwert sinkt (Owens, Slee, et al., 2000) und sich der Wunsch verstärken kann, der Situation beispielsweise durch Suizid zu entkommen (Owens, Slee, et al., 2000). In den Gedanken an Suizid und dessen Durchführung lässt sich unter anderem die emotionale Instabilität (Persson et al., 2009; Tani et al., 2003) und Impulsivität (Persson et al., 2009) erkennen, die die Opfer ebenfalls auszeichnet.

Es besteht die Annahme, dass die Enkodierung und Interpretation der Informationen von den stark beeinträchtigten interpersonellen Beziehungen der Opfer geprägt ist. Häufig haben sie durch Gleichaltrige und Eltern nicht nur Ablehnung (Feldman & Dodge, 1987), sondern vor allem durch die Eltern auch Vernachlässigung und Misshandlung erfahren (Feldman & Dodge, 1987; Shields & Cicchetti, 2001). Viktimisierte Personen sind insgesamt eher weniger beliebt (Habashy Hussein, 2012) und haben weniger Freunde (Owens, Slee, et al., 2000). Gegenüber anderen verhalten sie sich häufiger misstrauisch (Andreou, 2004; Persson et al., 2009; Zimmer-Gembeck & Pronk, 2011). Zudem werden ihre sozial kognitiven Fähigkeiten als geringer bezeichnet (Gini, 2006b). Da sie ihre eigenen Emotionen häufig schlechter erkennen, fällt ihnen die Berücksichtigung und Auswahl adäquater sozialer Regeln für die Interaktion mit anderen schwerer (Habashy Hussein, 2012). Insbesondere die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, d. h. dem damit einhergehenden kognitiven Hineinversetzen in eine andere Person, scheint beeinträchtigt zu sein (Sutton et al., 1999). Sie nehmen die Handlungsmotive der Täter oft verzerrt und feindselig wahr (Feldman & Dodge, 1987; Perren, Ettekal, & Ladd, 2013; Pornari & Wood, 2010). Aber vor allem erleben sie häufig die Absicht, dass sie geschädigt werden sollen (Cuadrado-Gordillo, 2012). Dennoch stellen sie zu meist vorteilhafte Vergleiche zu Gunsten des Täters an, reden die Konsequenzen klein, aber

ohne das Mobbingverhalten zu beschönigen (Pornari & Wood, 2010). Dabei tendieren sie eher dazu die Ursachen vorwiegend bei sich zu suchen und sich damit selbst die Schuld für die Viktimisierung zu geben (Hara, 2002; Perren et al., 2013). Infolgedessen schämen sie sich vermutlich mehr und internalisieren diese Scham (Perren et al., 2013; Pontzer, 2009).

In der Interaktion mit anderen Personen verhalten sich viktimisierte Personen eher passiv. Einerseits werden sie als durchsetzungsschwach charakterisiert (Andreou, 2004; Owens, Shute, et al., 2000; Persson et al., 2009; Schwartz, 2000) und zeigen häufiger zurückhaltend-unterwürfiges Verhalten (Schwartz, 2000). Andererseits nutzen sie oft auch weniger sozial kompetente Verhaltensweisen (Feldman & Dodge, 1987; Perren et al., 2012; Schwartz, 2000). Stattdessen handeln sie eher egoistischer und scheinen weniger sozial- und normorientierte (Tani et al., 2003), aber reaktiv-aggressive Handlungsoptionen (Feldman & Dodge, 1987; Persson et al., 2009) zu generieren. Dies kann zu einem erneuten Prozess der Viktimisierung führen (Feldman & Dodge, 1987; Tani et al., 2003).

Basierend auf diesen Merkmalen kann davon ausgegangen werden, dass Personen, die sich durch eine Viktimisierung belastet fühlen, sich nicht nur durch ein eingeschränktes, vorwiegend ängstliches und eher gestresstes Sozialleben auszeichnen. Es scheint ebenso wahrscheinlich, dass sie auf Grund dessen weniger kompetent interagieren (können) sowie Absichten und Handlungen anderer auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen verzerrt interpretieren. Somit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie wiederholt entweder der Meinung sind bzw. es tatsächlich so ist, dass sie durch Mobbing viktimisiert werden.

Opfer-Täter. Für Personen, die sowohl als Opfer als auch als Täter in Mobbinghandlungen involviert sind, scheint eine Kombination aus Merkmalen der reinen Täter als auch der reinen Opfer charakteristisch zu sein. Opfer-Täter werden ebenfalls als eher neurotischer beschrieben (Sutton & Keogh, 2001). Es wird angenommen, dass die Kompetenz zur Regulation der Emotionen, insbesondere des negativen Affekts, bei vielen beeinträchtigt ist und sie Stress häufiger internalisieren (Burk et al., 2008; Schwartz, 2000). Eine stärkere Impulsivität (Schwartz, 2000; Unnever, 2005), Hyperaktivität (Schwartz, 2000) und eine geringe Selbstkontrolle (Unnever, 2005) gelten für das Verhalten vieler Opfer-Täter als typisch. Oft erkennen sie soziale Regeln und Freundlichkeit nicht als Normen an (Habashy Hussein, 2012). Stattdessen lösen sie sich meist stärker von moralischen Normen, verletzen diese bereitwilliger (Obermann, 2011; Perren et al., 2012; Renati, Berrone, & Zanetti, 2012) und sehen Aggressivität als positiv an (Unnever, 2005). Zwar betrachten sie den Einsatz von Aggressionen zur Erreichung instrumenteller Ziele häufig nicht als positiv (Crick & Dodge, 1996). Jedoch

scheint ihre Einstellung stärker machiavellistisch geprägt zu sein (Andreou, 2004). Es wird davon ausgegangen, dass sie sich bei der moralischen Beurteilung einer Handlung vor allem auf das Endergebnis und nicht auf den Entstehungsprozess fokussieren (Gini et al., 2011).

Ähnlichkeiten zwischen Opfer-Tätern und reinen Tätern sowie reinen Opfern finden sich auch in der durch schlechte zwischenmenschliche Beziehungen geprägten Enkodierung und Interpretation von Informationen. Opfer-Täter wachsen eher in chaotischen Familienverhältnissen auf und haben häufiger negative Sozialisationserfahrungen gemacht (Unnever, 2005). Sie sind eher weniger beliebt (Habashy Hussein, 2012) und erhalten dadurch weniger Unterstützung durch Gleichaltrige (Schwartz, 2000). Zudem scheint ihnen das Vertrauen in die Menschlichkeit anderer Personen zu fehlen (Andreou, 2004; Sutton & Keogh, 2001), so dass sie ihre vermeintlichen Peiniger vermutlich als gemein, feindselig und bedrohlich ansehen (Crick & Dodge, 1996). Die Interpretation sozialer Informationen scheint auch bei Opfer-Tätern häufig verzerrt und feindselig zu sein (Crick & Dodge, 1996; Unnever, 2005). Mediiert wird dieser Effekt vermutlich durch eine geringere Aufmerksamkeit (Arsenio et al., 2009).

In der Interaktion mit anderen Personen handeln Opfer-Täter oftmals unüberlegter. Sie nutzen vor allem eher reaktiv-aggressive Verhaltensweisen (Andreou, 2004; Renati et al., 2012; Schwartz, 2000), die sie meist unkontrolliert und ohne mögliche Konsequenzen zu bedenken ausführen, um sich zur Wehr zu setzen, wenn sie Ärger verspüren (Crick & Dodge, 1996). Die Wahrscheinlichkeit – insbesondere für physische Aggressionen – nimmt mit geringeren verbalen Fähigkeiten zu (Arsenio et al., 2009; Unnever, 2005). Dennoch werden Opfer-Täter eher als durchsetzungsschwach gegenüber ihren Mitmenschen beschrieben (Andreou, 2004).

Zusammenfassend kann daher angenommen werden, dass es besonders Opfer-Tätern eher schwer fällt im sozialen Zusammenhang zu interagieren. Nicht nur, dass es ihnen schwer fällt negative Emotionen zu bewältigen, sie versuchen sich oftmals durch aggressives Verhalten zu wehren und ihre Emotionen auf diese Weise zu regulieren. Damit scheint ein Entkommen aus dieser besonderen Rolle erschwert zu sein.

Verteidiger. Häufig zeichnen vor allem eine positive Wahrnehmung der eigenen Person und die Orientierung an moralischen Normen Personen aus, die bei einem Mobbingvorfall für viktimisierte Personen eintreten: Sie sind eher freundlich gegenüber anderen, sozial verträglich und zeigen oft prosoziales, couragiertes Verhalten (Tani et al., 2003; Tsang, Hui, & Law, 2011). Außerdem werden ihnen ein hoher Selbstwert (Salmivalli, 1999; Tsang et al.,

2011), ein hoher Status in der Gruppe und allgemein eine größere Lebenszufriedenheit zugeschrieben. Diese Merkmale stehen eher in Zusammenhang mit einer positiven Selbstwahrnehmung (Tsang et al., 2011). Mit einer Mobbingssituation konfrontiert, nehmen diese Personen häufig vor allem die Absicht einer Person wahr, eine andere Person zu verletzen, erkennen aber auch das bestehende Machtungleichgewicht zwischen Täter und Opfer (Cuadrado-Gordillo, 2012), da sie sensibler für moralische Normen (Almeida et al., 2010; Gini et al., 2011; Gini, 2006a) und empathischer für die Bedürfnisse viktimisierter Personen zu sein scheinen (Barhight, Hubbard, & Hyde, 2012; Gini et al., 2007; Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008; Gini et al., 2011). Aktives Hilfeverhalten resultiert häufig aus guten sozialen Problemlösekompetenzen sowie dem Gefühl in der Situation selbstwirksam handeln und das Mobbing beenden zu können (Gini et al., 2008; Tsang et al., 2011). Dieser Effekt kann verstärkt werden, wenn zuvor ausdrücklich normative Erwartungen formuliert wurden, dass in einer Mobbingssituation gegenseitig Hilfe geleistet werden soll (Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012a; Pozzoli & Gini, 2010). Als charakteristisch für Verteidiger in einer Mobbingssituation scheinen außerdem das eigenständige Denken und selbstbestimmte Treffen von Entscheidungen sowie das Ausführen entsprechender Handlungen zu sein (Tsang et al., 2011). Es kann also davon ausgegangen werden, dass verteidigende Personen nicht nur angemessen für sich selbst eintreten können, sondern auch ein gutes Verständnis sozialer Werte und Normen haben und dadurch in ihrem Handeln geleitet werden. Dadurch fällt es ihnen leichter viktimisierte Personen zu unterstützen.

Zusammenfassung. Die in das traditionelle Mobbing involvierten Personen lassen sich anhand derselben Merkmale beschreiben: Täter, Opfer und Opfer-Täter werden als emotional instabil beschrieben und scheinen sich stärker von moralischen Normen zu lösen. Täter und Opfer-Täter handeln zudem eher impulsiver und gehen auch Risiken ein. Opfer werden hingegen als ängstlicher charakterisiert. Die Beziehungen der drei Gruppen zu den Eltern scheinen stark beeinträchtigt und eher durch Vernachlässigung bis hin zu Misshandlungen geprägt (gewesen) zu sein. Bei Gleichaltrigen scheinen die drei Gruppen weniger beliebt zu sein. Zudem interpretieren sie häufiger Handlungen anderer vermutlich auf Grund schlechter Erfahrungen verzerrt feindselig. Zwar können sich die Täter zumeist sehr gut kognitiv in die Lage anderer hineinversetzen, doch in der Interaktion mit anderen scheinen sie, genauso wie Opfer und Opfer-Täter auch, weniger empathisch für die Bedürfnisse anderer zu sein und eher egoistische Handlungsziele zu präferieren. Während Täter Aggressionen häufig proaktiv und instrumentell einsetzen, nutzen Opfer-Täter Aggressionen eher reaktiv. Personen, die nur Op-

fer sind, gelten als wenig aggressiv und durchsetzungsschwach. Dagegen scheinen Verteidiger der Opfer emotional stabil und beliebt zu sein. Im sozialen Zusammenhang orientieren sie sich stärker an moralischen Normen, berücksichtigen die Bedürfnisse anderer eher und interagieren zumeist selbstsicher. Sie greifen häufig in einen Mobbingvorfall ein, wenn sie sich dazu in der Lage fühlen ihn beenden zu können. Die Unterstützung Erwachsener und ausdrücklich formulierte Erwartungen, dass bei einem Mobbingvorfall dem Opfer beigestanden werden soll, begünstigen dies.

1.1.3 Cybermobbing

Definition. Durch die rasante Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien, wie z. B. das World Wide Web (Berners-Lee, 1989), das Internet (Leiner et al., 2009), das Web 2.0 (Alby, 2008) und den Smartphones (Charlesworth, 2009), in den letzten Jahrzehnten hat sich auch die soziale Interaktion auf den virtuellen Raum mit all ihren Vor- und Nachteilen ausgeweitet. So kann nicht nur von der virtuellen Unterstützung der Freunde oder Familie ausgegangen und profitiert werden (Amichai-Hamburger & Hayat, 2011). Dazu kann es sich ebenso ereignen, dass eine Person im virtuellen Raum Opfer von Mobbinghandlungen wird. Diese neue Form des Mobbings wird je nach Sprachraum beispielsweise als Cybermobbing, Internet harassment oder online bullying (Menesini et al., 2012) bezeichnet und nach Smith und Kollegen (2008, S. 376) als „*an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself*“ definiert. Während diese Definition zwar an das traditionelle Mobbing adaptiert ist, muss doch konstatiert werden, dass sich das Cybermobbing – wie die Handlung in der vorliegenden Arbeit genannt wird – nicht nur durch zusätzliche Merkmale charakterisieren lässt, sondern dass Cybermobbing auch andere Formen und Ausmaße als das traditionelle Mobbing annehmen kann.

Smith und Kollegen (2008) übertragen in ihrer an Olweus (1997) angelehnten Definition die drei wichtigen Merkmale des traditionellen Mobbings – Intention, Wiederholung und Machtungleichgewicht – auf das Cybermobbing. Durch die Komponente der *elektronischen Kommunikationsmittel* können zwei weitere Merkmale – Anonymität und Öffentlichkeit – von Cybermobbing thematisiert werden. Nach Menesini und Kollegen (2012) kennzeichnen diese Merkmale einen Cybermobbing-Vorfall. Bei diesem muss die Intention bestehen das Opfer zu schädigen. Bedeutsam ist ebenfalls der Aspekt der Wiederholung, der beim Cybermobbing jedoch anders definiert werden muss: Während die Täterin mit einer einzigen ag-

gressiven Handlung beispielsweise ein Foto oder Video ins Internet stellen kann, kann der Aspekt der Wiederholung beim Cybermobbing auch dadurch zum Tragen kommen, dass dieses Material von einer breiten Öffentlichkeit angeschaut und mit anderen Nutzern geteilt wird, ohne dass die Initiatorin weiter daran beteiligt ist. Ferner sollte auch beim Cybermobbing ein Machtungleichgewicht bestehen, z. B. dadurch, dass das Publikum oder der Täter unbekannt ist oder weil die Verbreitung bloßstellenden Materials nicht gestoppt werden kann. Zusätzlich bieten die neuen Kommunikationstechnologien dem Mobbenden die Möglichkeit anonym zu bleiben und eine große Öffentlichkeit zu erreichen. So gewinnen Vorfälle für die viktimisierten Personen vor allem mit zunehmender Publizität und Anonymität an Relevanz, wie neben Menesini und Kollegen (2012) auch Sticca und Perren (2012) aufzeigen konnten. Letztere verdeutlichten allerdings auch, dass Anonymität und Öffentlichkeit ebenfalls beim traditionellen Mobbing präsent sein können. Wenn Anonymität und Öffentlichkeit gegeben waren, wurde Cybermobbing im Vergleich zum traditionellen Mobbing als schwerwiegender eingestuft.

Klassifiziert wird Cybermobbing bisher inkonsistent und anhand verschiedener Kriterien, wie z. B. an der Art einer Handlung und den dafür eingesetzten Geräten. In Anlehnung an die Kategorien des traditionellen Mobbings unterscheiden Spears, Slee, Owens und Johnson (2009) direkte, verbale und indirekte, relationale Verhaltensweisen. Dabei betonen sie und Jackson, Cassidy und Brown (2009), dass diese Verhaltensweisen beim Cybermobbing sowohl verdeckt (z. B. heimlich gefilmt) als auch offen ausgeführt werden können. Demgegenüber betrachten Ortega und Kollegen (Ortega et al., 2009) sowie Dempsey, Sulkowski, Dempsey und Storch (2011) Cybermobbing als eigenständige Form neben offener, direkter und verdeckter, indirekter Aggression. Zudem differenzieren Ortega und Kollegen (Ortega et al., 2009) ergänzend zwischen Cybermobbing per Mobiltelefon und Cybermobbing im Internet und verdeutlichen, dass es sich um eine eher indirekte Form der Aggression handelt, die durch Informations- und Kommunikationstechnologien vermittelt ausgeführt wird. Doch die Trennung zwischen Cybermobbing per Mobiltelefon und Cybermobbing im Internet erscheint mit dem technischen Fortschritt und der Verbreitung der Smartphones, mit denen man ebenfalls mobil im Internet surfen kann, hinfällig (Slonje, Smith, & Frisé, 2013). Ohnehin subsumieren viele Kinder unter dem Begriff Cybermobbing sowohl Mobbing per Mobiltelefon als auch Mobbing im Internet (Vandebosch & van Cleemput, 2008).

Handlungen, die beim Cybermobbing ausgeführt werden, können einerseits anhand der vielfältigen Möglichkeiten klassifiziert werden, die der technologische Fortschritt eröffnet. Andererseits können sie auch technologieübergreifend beschrieben werden. Smith, Mahdavi, Carvalho und Tippett (2006) unterscheiden in einer älteren Definition zwischen Cyber-

mobbing mittels Textnachrichten, Bildern und Videos, Anrufen, E-Mails, Chats, Instantmessages sowie Websites, d. h. zwischen insgesamt sieben Formen. In Studien, die zu dieser Zeit durchgeführt wurden, gaben die Befragten an, dass Cybermobbing häufiger in Chatrooms, per E-Mail und Textmessages stattfinden würde (Cassidy, Jackson, & Brown, 2009; Jackson et al., 2009; Kowalski & Limber, 2007; Ybarra & Mitchell, 2008). Technologieübergreifend können vier Handlungsweisen unterschieden werden, die die Merkmale der Definition nach Smith und Kollegen (2008) erfüllen. Erstens können Personen durch wiederholte beleidigende oder drohende Textnachrichten belästigt werden. Zweitens besteht die Möglichkeit zur Verunglimpfung von Personen durch die Verbreitung von falschem oder ungenauem Klatsch. Drittens bieten die modernen Kommunikationstechnologien die Möglichkeit, vertrauliche Informationen vom Opfer weiterzuleiten, um das Opfer bloßzustellen, ohne dass es davon weiß. Viertens kann auch virtuell der Ausschluss aus Gruppen oder beispielsweise aus Multiplayer-Games erfolgen (Riebel, Jäger, & Fischer, 2009). Die häufigsten Cybermobbing-Formen sind einer deutschen Studie zu Folge Verunglimpfung, Beleidigungen und Bedrohungen (Stade-Müller, Bliesener, & Nowak, 2009), d. h. zumeist textbasierte Formen.

Die modernen Kommunikationstechnologien ermöglichen gezielte verbale Angriffe, um ein Opfer zu schädigen. Eine der schon früh bekannten Formen antisozialer Verhaltensweisen im World Wide Web ist das Flaming, bei dem andere Nutzer bewusst verbal provoziert werden (Moor, Heuvelman, & Verleur, 2010). Flaming wird häufig als experimentelles, vom Alltag losgelöstes Verhalten angesehen, das eher wenig Relevanz und Konsequenzen hat (Alonzo & Aiken, 1998). Als ähnlich dazu kann das Cyber-Teasing betrachtet werden, das eine Art Necken des Kommunikationspartners darstellen soll, doch mangels realer nonverbaler Kontextinformationen im Internet oder auch durch den fehlenden Bezug zum Kommunikationspartner vom Empfänger einer Nachricht als verletzend wahrgenommen werden kann (Madlock & Westerman, 2011). Darüber hinaus sind vor allem Fälle aus den USA bekannt, bei denen Jugendlichen beispielsweise eine homosexuelle Orientierung nachgesagt wird, für die sie anschließend in der Öffentlichkeit angegriffen werden. Dieser Vorgang wird als Labeling bezeichnet (Cassidy et al., 2009).

Mit dem technologischen Fortschritt haben sich auch die Möglichkeiten zum relationalen Cybermobbing weiter entwickelt. Wurden früher Instant Messenger genutzt, um zum Beispiel einer bestimmten Personengruppe den Farbcode für die Kleidung am folgenden Schultag mitzuteilen und damit nicht-informierte Personen aus einer Gruppe auszuschließen (Chisholm, 2006), dienen aktuell eher soziale Netzwerkseiten zur Initiierung relationaler Probleme: Freundschaftsanfragen können abgelehnt oder ignoriert, (semi-)öffentliche Einträge

auf den persönlichen Websites bewusst gelöscht und Statuskämpfe unter Freunden mit Hilfe von Spielen oder persönlichen Quiz ausgetragen werden (Tokunaga, 2011). Instant Messenger und soziale Netzwerkseiten gehen ebenfalls mit dem Risiko einher, dass die Nutzerkonten und Passwörter gehackt und auf diese Weise ganze Kontaktlisten gelöscht oder beleidigende Nachrichten an die Kontakte einer Person verschickt werden (Vandebosch & van Cleemput, 2008). Vor allem ist es durch den technologischen Fortschritt insgesamt und durch die sozialen Netzwerkseiten noch einfacher möglich Hassseiten oder Hassgruppen zu erstellen, zu denen nur bestimmten Personen der Zugang per Passwort gewährt wird und von denen die Öffentlichkeit keine Kenntnis hat. Dort werden dann beispielsweise manipulierte Bilder oder Klatsch über eine Person verbreitet (Spears et al., 2009). Handelt es sich dabei beispielsweise um die Verbreitung von Nacktaufnahmen der Opfer, so wird der Vorgang als Sexting bezeichnet (Siegle, 2010). Weiterhin besteht durch Instant Messenger und soziale Netzwerkseiten die Möglichkeit zur Maskerade (Jackson et al., 2009). Dabei gibt sich jemand bewusst als eine andere Person aus, gibt in ihrem Profil ein anderes Geschlecht, Alter oder Aussehen an und verhält sich anders als offline. Maskerade kann nach Jackson und Kollegen (2009) mit der Intention genutzt werden, Freunde und Bekannte auszuspionieren. Währenddessen ist für Angriffe in Massively Multiplayer Online Games, für die man Expertenwissen benötigt und die es dem Opfer unmöglich machen das Spiel zu genießen, der Terminus „Griefing“ gebräuchlich. Hier sind die Angriffe allerdings auf den Avatar, also die virtuelle Präsentation einer Person, gerichtet (Coyne, Chesney, Logan, & Madden, 2009).

Die Vielzahl von Formen, die Cybermobbing annehmen kann, erschwert ihren Vergleich. In Studien erfolgt daher oft eine Reduktion auf die gebräuchlichsten Ausprägungen. Das Cybermobbing mit Fotos und Videos wird als verletzendste und noch schwerwiegendere Form als das traditionelle Mobbing empfunden, da Fotos und Videos konkrete, greifbare und unter Umständen kompromittierende Informationen enthalten können: Einmal im Internet wird schnell ein großes Publikum erreicht und es ist nicht bekannt, wer das Bild oder Video gesehen hat (Menesini, Nocentini, & Calussi, 2011; Slonje & Smith, 2008). Als vergleichbar zum traditionellen Mobbing werden nach Menesini und Kollegen (2011) sowie Slonje und Smith (2008) Telefonanrufe empfunden, während E-Mails und Textnachrichten als weniger verletzend eingestuft werden. Die von Riebel und Kollegen (2009) beschriebenen Formen – Belästigung, Verunglimpfung, Vertrauensbruch und Ausschluss – werden als ernsthaft verletzender wahrgenommen als verbale und sexuelle Drohungen und als das Flaming (Staudemüller, Hansen, & Voss, 2012). Einerseits verdeutlichen die Ergebnisse einen bisher fehlenden Konsens über die Systematisierung von Cybermobbing. Andererseits wird klar, dass rela-

tional aggressive Formen, bei denen das soziale Ansehen geschädigt wird, als verletzender empfunden werden.

Für das Cybermobbing können verschiedene Rollen der beteiligten Personen identifiziert werden. Ähnlich dem traditionellen Mobbing unterscheiden viele Studien zwischen Tätern und Opfern und konzentrieren sich häufig auf diese beiden Rollen, während die Rolle des Zuschauers bisher vernachlässigt wird. Dieser könnte als Unterstützer des Cybermobbings oder als Verteidiger des Opfers in einen Vorfall involviert oder auch allein als außenstehender Beobachter involviert sein, wenn er von dem Vorfall erfährt. Daher betrachten beispielsweise Slonje und Kollegen (2013) die Rolle des Zuschauers bisher als nicht ganz ausdifferenziert. Sinnvoll erscheint allerdings auch für das Cybermobbing eine genauere Klassifizierung der Beteiligten, wie sie bei Suniti Bhat, Chang und Linscott (2010) zu finden ist. Sie unterscheiden zwischen (a) dem aktiven Cyberbully, der den Vorfall initiiert, (b) dem weiterführenden Cyberbully, dessen Handlung dazu beiträgt, dass das Cybermobbing aufrecht erhalten wird, (c) der Beobachterin des Cybermobbings, die sich bewusst über den Vorfall ist und das Opfer möglicherweise kennt, durch ihre Handlungen allerdings nicht dazu beiträgt, dass das Cybermobbing aufrecht erhalten wird und (c) dem Opfer des Cybermobbings. An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass die Aufzählung und Beschreibung dieser Rollen nicht umfassend erscheint. Sie sollte um die Rolle des Verteidigers des Opfers, der das Opfer unterstützt und dazu beiträgt, dass das Cybermobbing beendet wird, ergänzt werden.

Verbreitung und Ursachen. Cybermobbing scheint ein verbreitetes und vor allem unter Kindern und Jugendlichen akutes Problem der heutigen Zeit zu sein. Die durch Studien erfasste Verbreitung von Cybermobbing ist allerdings mit Vorsicht zu betrachten. Je nachdem ob eine und wenn ja, welche Definition zur Erfassung der Verbreitung dieser Aggressionsform gegeben wurde, differieren die Prävalenzraten nach einer Recherche von Ybarra, Boyd, Korchmaros und Oppenheim (2012) zwischen 9 % und 72 % in Studien, die im englischen Sprachraum durchgeführt wurden. Die Forscher empfehlen daher bei der Erfassung des Problems das Wort „Bully“ (entsprechend z. B. Täter als deutsches Äquivalent) in die Definition mit aufzunehmen und mögliche Cybermobbing-Verhaltensweisen zu beschreiben. Für Deutschland scheinen die Prävalenzraten für Cybermobbing in den letzten Jahren stabil zu sein. Riebel, Jäger und Fischer (2009) deckten auf, dass von 1987 befragten deutschen Schülern 5,4 % mindestens einmal die Woche durch Cybermobbing viktimisiert wurden. In der aktuellen JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (Feierabend, Karg, & Rathgeb, 2012) bezeichneten sich von 1182 Befragten 5 % selbst als Opfer. Ferner

gaben 23 % der 12-19 Jährigen an jemanden zu kennen, der in einen Cybermobbingvorfall involviert war. In einer österreichischen Stichprobe mit 761 Neuntklässlern identifizierten sich 7 % als Opfer und 5 % als Täter von Cybermobbing (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009). Damit scheinen im Vergleich zum traditionellen Mobbing (siehe Abschnitt 1.1.1) und zum englischen Sprachraum eher weniger Schüler direkt von Cybermobbing betroffen zu sein. Ergänzend dazu sollte außerdem festgehalten werden, dass die am Cybermobbing Beteiligten meist dieselben Rollen beim traditionellen Mobbing inne haben (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Gradinger et al., 2009; Laftman, Modin, & Österberg, 2013; Patchin & Hinduja, 2006; Raskauskas & Stoltz, 2007; Riebel et al., 2009; P. K. Smith et al., 2008; Twyman, Saylor, Taylor, & Comeaux, 2010; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007; Ybarra & Mitchell, 2004a). Darüber hinaus findet Cybermobbing auch unter Erwachsenen z. B. an der Universität (MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Wensley & Campbell, 2012) oder in der Arbeit (Baruch, 2005; Privitera & Campbell, 2009; Zacchilli & Valerio, 2011) statt. Wie Privitera und Campbell (2009) mit ihrer Studie, an der 103 männliche, australische Fabrikarbeiter teilnahmen, verdeutlichen konnten, wurden 10.7 % per Mail oder Telefon schikaniert und erlebten gleichzeitig traditionelles Mobbing. Allerdings sinkt die Wahrscheinlichkeit als Täter oder Opfer direkt in Cybermobbing involviert zu sein mit dem Alter signifikant (Ševčíková & Šmahel, 2009). Allerdings kann hier nicht eindeutig eine Aussage darüber getroffen werden, ob dafür tatsächlich das Alter bzw. die soziale und emotionale Reife oder die Selbstverständlichkeit der Technologienutzung der Kinder und Jugendlichen im Gegensatz zu der weniger selbstverständlichen Technologienutzung der Erwachsenen ursächlich sein könnte.

Motive für Cybermobbing können vielfältig sein. Vor allem erscheint es so, als wäre Cybermobbing die Verlagerung des traditionellen Mobbings vom Schulhof in den virtuellen Raum. Ein Vorfall, der in der Schule beginnt, wird im Internet fortgesetzt und kann wiederum in weitere auf traditionelle Weise geäußerte Aggression resultieren (Patchin & Hinduja, 2006). Ybarra und Mitchell (2004a) zeigten auf, dass 84 % der Täter ihr Opfer kannten und immerhin 69 % der Opfer wussten, wer der Täter war, der sie schikanierte. Zwar werden nach Vandebosch und van Cleemput (2008) für das Cybermobbing auch eher vermeintlich schwächere Personen ausgewählt, die ebenfalls Opfer des traditionellen Mobbings sein könnten. Allerdings wählen Cyberbullies auch Freunde oder ehemalige Freunde aus, die offline als gleichstark angesehen werden, wobei die Möglichkeit besteht, dass Personen Opfer von Cybermobbing werden, die wahrscheinlich nicht Opfer traditionellen Mobbings geworden wären, weil sie als stärker wahrgenommen werden (Vandebosch & van Cleemput, 2008). Folglich ermöglichen die modernen Kommunikationstechnologien es nun auch weniger typischen

Tätern, die im traditionellen Mobbing unterlegen wären, andere (anonym) zu schikanieren (Shariff, 2008). Ausgeführt wird Cybermobbing dabei häufiger insbesondere aus internalen Motiven wie Rache, Langeweile, Eifersucht, dem Wunsch nach Maskerade oder um Gefühle zu verdrängen. Externale Anreize, wie eventuell ausbleibende Konsequenzen, oder die Vermeidung der direkten Konfrontation mit dem Opfer sind im Vergleich dazu seltener der Grund einen Cybermobbing-Vorfall zu initiieren (Varjas, Talley, Meyers, Parris, & Cutts, 2010). Cassidy und Kollegen (2009) identifizierten insbesondere Alleinstellungsmerkmale wie etwa Aussehen, Ethnizität, Kleidung, schulische Leistungen oder extreme (Un-)Sportlichkeit als Anlässe zum Cybermobbing und betonen, dass es auf Grund dieser Merkmale jeden (Schüler) treffen könnte.

Faktoren, die das Cybermobbing begünstigen, sind vielfältig. An erster Stelle muss hier jedoch der zeit- und ortsunabhängige Zugang zum Internet sowohl für die Täter als auch für die Opfer genannt werden (Hinduja & Patchin, 2008; Ortega et al., 2009; P. K. Smith et al., 2008; Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007), durch den es unnötig wird, dass sich die Protagonisten zur gleichen Zeit am selben Ort befinden. Zweitens bieten die elektronischen Kommunikationsmittel, wie bereits mehrmals hervorgehoben, den Vorteil der Anonymität. Diese kann entscheidend dazu beitragen, dass Menschen eher das Risiko eingehen eine Handlung auszuführen, die sie sonst nicht ausführen würden. Dies kann sich darin äußern, dass sie z. B. anderen etwas per Mobiltelefon mitteilen, was sie ihnen nie ins Gesicht sagen würden. Oder sie geben bereitwilliger private Informationen auf sozialen Netzwerkseiten von sich preis, weil sie glauben geschützt zu sein (Patchin & Hinduja, 2006). Dieser Effekt wird auch als Onlineenthemmung bezeichnet (Suler, 2004). Einerseits erschweren es diese Charakteristika zu erkennen, dass und wie das Opfer emotional reagiert, sodass auf Grund unzureichender Hinweisreize das Mobbingverhalten wahrscheinlicher fortgesetzt wird. Andererseits können diese Merkmale auch die Fehlinterpretation von Nachrichten oder Handlungen durch den Empfänger begünstigen, wodurch sich dieser dann als vermeintliches Opfer fühlt (Ybarra & Mitchell, 2004b; Ybarra, 2004).

Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand Cybermobbing ausführt oder Opfer von Cybermobbing wird, erhöht sich, wenn neben persönlichen Merkmalen, die im Abschnitt 1.1.4 beschrieben werden, noch weitere und für elektronische Kommunikationsmittel typische Indikatoren hinzukommen. So wird davon ausgegangen, dass Täter eine größere technische Expertise haben (Patchin & Hinduja, 2006) und mehr Zeit im Internet verbringen (Patchin & Hinduja, 2006; Ybarra & Mitchell, 2004b). Inwiefern der zeitliche Aspekt die Viktimisierung durch Cybermobbing begünstigt, kann an dieser Stelle jedoch nicht geklärt werden. Während

Twyman und Kollegen (2010) fanden, dass mehr online verbrachte Zeit mit sozialen Aktivitäten die Wahrscheinlichkeit, Opfer von Cybermobbing zu werden, erhöht, zeigten O’Dea und Campbell (2012), dass die auf sozialen Netzwerkseiten verbrachte Zeit vermutlich irrelevant ist. Vielmehr scheint das Risiko Opfer von Cybermobbing zu werden dann am größten, wenn man Informationen von sich preis gibt, sich selbst ausdrückt und dem Täter somit eine größere Angriffsfläche bietet: Beim Instant Messaging (Huang & Chou, 2010; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006), auf Blogs (Ybarra et al., 2006), in Chats (Katzner, Fetchenhauer, & Belschak, 2009a, 2009b; Mesch, 2009; Ybarra et al., 2006) und auf sozialen Netzwerkseiten (Mesch, 2009; O’Dea & Campbell, 2012). Vor allem die unbedachte Preisgabe persönlicher Informationen (Erdur-Baker, 2010; Walsh, 2004; S. G. Williams & Godfrey, 2011) als auch das bereitwillige Vertrauen in den Kommunikationspartner (Erdur-Baker, 2010; Mesch, 2009; Ybarra, Mitchell, Finkelhor, & Wolak, 2007) erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer Viktimisierung. Daher ist es erforderlich, vor dem Einstellen von Informationen ins Internet, zumindest über mögliche Konsequenzen, die das Publimachen dieser Informationen bedeutet, und über das eigene Vertrauen in den Kommunikationspartner nachzudenken bzw. die Risiken abzuwägen.

Folgen, Prävention und Intervention. Nicht alle Personen, die durch Cybermobbing viktimisiert werden, fühlen sich auch dadurch belästigt. Wie Ortega und Kollegen (2012) mit ihrer Befragung von 1964 italienischen, 1671 spanischen und 2227 britischen Schülern aufdecken konnten, fühlte sich etwa ein Drittel der Opfer nicht durch das Cybermobbing im Internet belästigt, während etwa zwei Drittel der Opfer angaben, dass sie moderat betroffen gewesen seien. Für das Cybermobbing mit Mobiltelefonen wurde eine andere Verteilung identifiziert. Hier fühlten sich 22 % gar nicht belästigt, 72 % waren moderat betroffen und 6 % gaben an, ernsthaft betroffen und insbesondere deprimiert gewesen zu sein. Dabei äußerten eher die Mädchen als die Jungen, dass sie sich durch Cybermobbing belästigt fühlten (Ortega et al., 2009). Durch das Cybermobbing empfanden die Betroffenen eine Bandbreite an negativen Emotionen: Sie waren hilflos, bestürzt, verärgert, deprimiert, bekümmert, gestresst, beschämt, allein und verängstigt (Ortega et al., 2009). Mitunter entsteht bei einigen Opfern von Cybermobbing der Eindruck, dass sie ihre Privatsphäre und Würde in einer größeren Öffentlichkeit verlieren würden. Viele fühlen sich gefangen in der Situation und empfinden große Unsicherheit (Spears et al., 2009). Emotionale Labilität kann daher als ein Indikator für eine Viktimisierung durch Cybermobbing angenommen werden.

Cybermobbing kann sich allerdings auch massiv auf das Sozialleben der viktimisierten Personen auswirken. Auf Grund sozialer Ängste (Juvonen & Gross, 2008; Kowalski, Limber, & Agatston, 2008), die von Mädchen häufiger durchlebt werden (Li, 2006), kann es dazu kommen, dass die Opfer nicht mehr vor die Tür gehen, da sie Freude an Tätigkeiten verlieren, die ihnen vorher Spaß gemacht haben (Ybarra, 2004). Dies kann ihre persönlichen Beziehungen zusätzlich belasten. Für Schüler erfolgt eventuell der Wechsel der Schule und des Freundeskreises (Spears et al., 2009). Erwachsene sind unzufrieden mit der eigenen Arbeit und weniger leistungsfähig. Sie hegen eher die Absicht, ihre Organisation zu verlassen (Baruch, 2005). Es ist wahrscheinlich, dass der Selbstwert der Opfer sinkt (Juvonen & Gross, 2008; Kowalski et al., 2008; Spears et al., 2009) und sie angeben eine geringere Lebenszufriedenheit bezüglich der Aspekte Selbst, Familie, Schule, Freunde und des Umfelds zu empfinden (P. M. Moore, Huebner, & Hills, 2011). Vor diesem Hintergrund scheint sozialer Rückzug ein weiterer Indikator für eine Viktimisierung durch Cybermobbing zu sein.

Zu den direkt sichtbaren sozialen Folgen, werden auch gesundheitliche Folgen mit Cybermobbing assoziiert. Starke negative Gefühle wie Angst und reaktive Emotionen wie Ärger können Stress auslösen: Chronisch erlebter Stress kann sich auf die inneren Organe auswirken, z. B. Veränderungen einzelner Hirnstrukturen (Hippocampus, Amygdala, medialer präfrontaler Cortex) bewirken (McEwen, 2000a), die Anfälligkeit für Infekte erhöhen (Cohen & Williamson, 1991) und langfristig zu Herzerkrankungen, Diabetes, weiteren Autoimmunerkrankungen und entzündlichen Prozessen führen (Dempsey & Storch, 2010). Ferner werden eine psychische Symptomatik wie Depressionen (Ybarra, 2004) oder auch die Borderline-Persönlichkeitsstörung (Ybarra et al., 2006) und Substanzmissbrauch (z. B. der Konsum von Marihuana) indiziert (Goebert, Else, Matsu, & Chang, 2011). Gesundheitliche Einschränkungen können somit ebenfalls eine Viktimisierung durch Cybermobbing anzeigen.

Mehrere Personengruppen sind durch eine Viktimisierung durch Cybermobbing stark gefährdet. Über die Personengruppe der puren Opfer hinaus trifft dies (wie beim traditionellen Mobbing auch) allerdings vor allem auf die Opfer-Täter zu. Neben eher sozial-ängstlicherem Verhalten und einem geringeren Selbstwert (Juvonen & Gross, 2008; Kowalski et al., 2008) konnten für Opfer-Täter häufiger Anpassungsprobleme, Substanzabusus (Ybarra & Mitchell, 2004a) und eine Depressions-Symptomatik identifiziert werden (Goebert et al., 2011; Ybarra & Mitchell, 2004a). Außerdem wird angenommen, dass Personen, die Opfer von Cybermobbing und traditionellem Mobbing wurden, sich sowohl durch Externalisierungs- als auch durch Internalisierungsprobleme auszeichnen (Gradinger et al., 2009). Im Vergleich zum traditionellen Mobbing wird Cybermobbing insgesamt eher als intensiver wahrgenommen

(Spears et al., 2009) und hat vermutlich stärkere Auswirkungen auf das Wohlbefinden (Laftman et al., 2013). Aus diesem Grund kann die Viktimisierung durch Cybermobbing genauso wie die Viktimisierung durch traditionelles Mobbing mit suizidalen Gedanken der Opfer einhergehen und im finalen Suizid resultieren (Goebert et al., 2011; Hay & Meldrum, 2010; Hinduja & Patchin, 2010). Insbesondere wenn emotionale Labilität, Rückzug und gesundheitliche Einschränkungen sowie eher aggressives Verhalten bei einer Person festgestellt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Probleme vorliegen, z. B. eine Viktimisierung durch Cybermobbing, und der Person am besten Unterstützung angeboten werden sollte.

Zur Prävention von Cybermobbing können insbesondere Eltern einige Maßnahmen mit ihren Kindern besprechen. Am ehesten konnte nach Smith und Kollegen (2008) einer Viktimisierung dadurch vorgebeugt werden, dass Eltern und Kinder durch Gespräche gemeinsame Regeln aufgestellt haben, welche Websites besucht werden dürfen, welche Risiken ihre Nutzung bergen kann und wie bei einem Vorfall reagiert werden sollte. Als geeignete Strategie, um Cybermobbing selbst aktiv zu stoppen, gaben Kinder und Jugendliche in derselben Studie an Nachrichten bzw. Kontakte zu blockieren. Dabei zeigte sich auch, dass wahrscheinlich weder der Ort, an dem sich der Computer zu Hause befindet, noch Seiten und Anwendungen blockierende Software oder die online verbrachte Zeit einen präventiven Effekt haben. Wie Spears und Kollegen (2009) verdeutlichen, surfen die Kinder und Jugendlichen oft auf ihren eigenen Geräten, sodass die Erwachsenen diese Aktivitäten gar nicht adäquat überwachen können und daher tatsächlich wenig davon wissen, was im Internet passiert. Vermutlich unterschätzen sie aus diesem Grund sowohl das Mobbing-Verhalten als auch die Viktimisierungsproblematik (Dehue, Bolman, & Völlink, 2008). Prävention durch die Aufklärung über mögliche Risiken und Hilfe zur Selbsthilfe im Ernstfall scheinen daher geeignete Maßnahmen zur Vorbeugung und zum Umgang mit Cybermobbing zu sein.

Verschiedene Strategien können das Cybermobbing beenden. Wie Cassidy und Kollegen (2009) in ihrer Studie aufdeckten, würden von 363 kanadischen Schülern 74 % ihren Freunden von einem Vorfall erzählen. Außerdem würden 57 % die Eltern in Kenntnis setzen, während 47 % einen Vorfall ihren Lehrern melden würden. Hier sinkt die Wahrscheinlichkeit jedoch mit zunehmendem Alter. Demgegenüber würden 25 % sich niemandem anvertrauen. Von diesen Schülern, die einen Vorfall nicht melden würden, gaben 30 % an, dass sie Angst vor dem Täter hätten; 29 % glaubten, es sei ihr Problem und nicht das der Schule; 27 % waren der Meinung, dass das Lehrpersonal den Vorfall nicht beenden könnte; 26 % wollten ihre Freunde nicht in Gefahr bringen; 24 % glaubten, dass die Eltern ihnen anschließend PC-Verbot erteilten; 20 % wollten nicht als Verräter denunziert werden. Es wird deutlich, dass die

personelle Unterstützung, z. B. durch Gleichaltrige und Erwachsene, ein favorisiertes Mittel bei einer Viktimisierung sind. Auch Ybarra und Kollegen (2006) legten offen, dass von 1500 Befragten zwei Drittel andere Personen über eine Viktimisierung in Kenntnis setzen würden. Es scheint eine effektive Strategie zur Bewältigung einer Viktimisierung zu sein, andere Personen ins Vertrauen zu ziehen und sich damit soziale Unterstützung zu holen. Dass der Einfluss der Erwachsenen bei dieser Problematik relevant ist, verdeutlicht ebenfalls eine Studie, die an türkischen Schulen durchgeführt wurde (Topçu, Erdur-Baker, & Capa-Aydin, 2008). Während Schüler von privaten Schulen häufiger elektronische Informations- und Kommunikationstechnologien nutzten als Schüler von öffentlichen Schulen, wurden die Schüler der öffentlichen Schulen häufiger Opfer von Cybermobbing als die Schüler der privaten Schulen. Letztere nutzten die Technologien häufiger zu Hause unter erwachsener Aufsicht, während die Schüler der öffentlichen Schulen eher Internetcafés aufsuchten. Die Schüler der privaten Schulen berichteten auch eher Vertrauenspersonen von den Cybermobbing-Vorfällen als die Schüler der öffentlichen Schulen. Bei der Problembewältigung der Schüler von öffentlichen Schulen wurden dagegen eher Freunde im Internetcafé um Hilfe gebeten. Wie sich Gleichaltrige verhalten, wenn sie von einem Cybermobbing-Vorfall erfahren, haben Jones, Manstead und Livingstone (2011) untersucht. Sie konnten veranschaulichen, dass Kinder, die auf die Cybermobbing-Handlung mit Stolz reagierten, eher zum Täter hielten, während Ärger über den Vorfall eher dazu führte, einem Lehrer davon zu erzählen und sich bei dem Opfer für das Ereignis zu entschuldigen. Vermutlich empfanden die helfenden Kinder Mitgefühl für das Opfer. Aus diesem Grund scheint es wichtig zu sein, auch zu vermitteln, dass bei einem beobachteten Cybermobbing-Vorfall unterstützend eingegriffen werden sollte und sich Kinder und Jugendliche gegenseitig helfen, wenn sie die Erwachsenen nicht einbeziehen möchten.

Zusammenfassung. In Anlehnung an das traditionelle Mobbing wurde zur Beschreibung von Cybermobbing die Definition erweitert, sodass der Terminus Cybermobbing als intentionale, wiederholte Machtausübung über andere mittels elektronischer Kommunikationsmittel beschrieben wird. Weitere Charakteristika, wie die mögliche Anonymität des Täters und das Erreichen eines großen Publikums, können dem Mobbingprozess eine ungeahnte Dynamik geben. Damit kann Cybermobbing als methodische Erweiterung des traditionellen Mobbings betrachtet werden. Angesichts der verschiedenen Möglichkeiten jemanden mittels elektronischer Kommunikationsmittel wie oben beschrieben zu schikanieren, erscheint es allerdings so, als seien beim Cybermobbing die Grenzen zwischen direkter, verbaler und indirekter, relationaler Aggression fließend. Bei der Beurteilung der verschiedenen Cybermob-

bing-Handlungen muss berücksichtigt werden, dass diese mit zunehmender Publizität des Vorfalls und Anonymität des Täters als verletzender angesehen werden.

Cybermobbing ist zwar vorrangig unter Kindern und Jugendlichen bekannt und die Wahrscheinlichkeit, dass jemand an Cybermobbing beteiligt ist, nimmt mit dem Alter ab. Jedoch zeigt sich deutlich, dass das Problem auch in der Universität oder am Arbeitsplatz auftreten kann. Im Internet erhält der Status der realen Welt weniger Relevanz. Prinzipiell könnte jeder Täter und Opfer werden. Begünstigt wird Cybermobbing durch die zeit- und ortsunabhängige Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel, sodass es ohne Pause rund um die Uhr ausgeführt werden kann. Auf Grund dieser Eigenschaften fehlen jedoch auch (nonverbale) Informationen, z. B. über die Reaktionen der Opfer. Daher kann wenig Empathie für sie entwickelt werden und das Verhalten wird fortgesetzt. Hinzu kommt, dass die Anonymität zu einem stärker enthemmten, risikoreichen Verhalten führen kann. Dadurch werden auch mehr private Informationen preis gegeben und anderen (unbekannten) Personen wird bereitwilliger vertraut.

Von den viktimisierten Personen geben etwa zwei Drittel an, emotional betroffen zu sein. Diese Gefühle können weniger bis stark belastend sein. Persönliche Beziehungen leiden mit fortschreitender Zeit, da die Opfer starkes Misstrauen gegenüber anderen Menschen entwickeln. Langfristig wirkt sich chronischer Stress auf die physische und psychische Gesundheit aus. Am Ende eines Cybermobbing-Vorfalles kann der Suizid stehen. Besonders betroffen sind Individuen, die auch als Täter agieren oder auch Opfer traditioneller Mobbingformen sind. Am wirksamsten gegen Viktimisierung erscheinen Regeln zur Nutzung von Websites, die Kinder und Eltern gemeinsam aufgestellt haben, und Strategien wie das Blockieren von Nutzern, um sich im Ernstfall selbst bzw. gegenseitig effektiv helfen zu können. Ferner ist es sinnvoll, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kindern und Eltern aufzubauen, damit sich die Kinder Hilfe holen, wenn sie sie benötigen.

1.1.4 Rollen beim Cybermobbing

Täter. Eine depressive Symptomatik (Seals & Young, 2003), ein geringer Selbstwert (Patchin & Hinduja, 2010) und eine insgesamt geringere Lebenszufriedenheit hinsichtlich der Aspekte Familie, Schule, Freunde, die eigene Person und das persönliche Umfeld werden als Charakteristika der sogenannten *Cyberbullies*, die elektronische Kommunikationsmittel zum Schikaniieren anderer verwenden, angenommen (P. M. Moore et al., 2011). Zudem scheinen sie Probleme sehr stark zu externalisieren (Schultze-Krumbholz, Jäkel, Schultze, & Scheithauer,

2012) und dazu auch Cybermobbing zu nutzen (J. Wang et al., 2012). Darüber hinaus bestehen die Annahmen, dass sie im Vergleich zu anderen häufiger Risiken eingehen, Alkohol trinken, rauchen und kleinere Delikte begehen (Goebert et al., 2011; Ybarra & Mitchell, 2004a, 2004b). Internalisierungsprobleme nehmen bei männlichen Cyberbullies mit der Zeit eher ab (Schultze-Krumbholz et al., 2012). Cyberbullies lösen sich vermutlich häufiger von moralischen Normen (Gini, 2006b; Renati et al., 2012), z. B. wenn sie ihr Verhalten für sich selbst rechtfertigen (Pornari & Wood, 2010). Sie erscheinen sehr aggressiv und nutzen mehrere Formen (J. Wang et al., 2012), vor allem aber relationale Aggression (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009), um andere zu schikanieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass Personen, die nur mittels elektronischer Hilfsmittel Mobbinghandlungen ausführen, sowohl proaktiv als auch reaktiv aggressiv agieren (Renati et al., 2012), wenn das Ausmaß ihrer reaktiven Aggressionen auch geringer zu sein scheint als das von Personen, die Mobbinghandlungen ausschließlich ohne elektronische Hilfsmittel ausführen, und Personen, die alle Möglichkeiten zum elektronischen und nicht-elektronischen Schikanieren nutzen (Sontag, Clemans, Graber, & Lyndon, 2011). Weiterhin konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Narzissmus und Cybermobbingverhalten festgestellt werden, der durch die Aggressivitätsbereitschaft mediiert wurde (Ang, Tan, & Talib Mansor, 2011). Personen, die andere auf traditionelle Weise schikanieren und elektronische Kommunikationsmittel dafür einsetzen, sind eher manipulativ, reuelos, proaktiv und reaktiv aggressiver und handeln wahrscheinlich wenig impulsiv (Sontag et al., 2011).

Vermutlich empfinden Cyberbullies in der Interaktion mit anderen weniger Mitgefühl. Insgesamt geringe empathische Fähigkeiten (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009), insbesondere aber ein Mangel an affektiver Empathie (Renati et al., 2012) und gleichzeitig wenig kognitive Empathie, scheinen im Zusammenhang mit Cybermobbing-Verhalten zu stehen (Ang & Goh, 2010). Ang und Goh (2010) stellten zudem Geschlechtsspezifika heraus: Bei Jungen kann Cybermobbing-Verhalten häufiger mit mehr affektiver Empathie und geringerer kognitiver Empathie assoziiert werden. Währenddessen scheint die Fähigkeit zur kognitiven Empathie bei Mädchen nicht mit Cybermobbing-Verhalten im Zusammenhang zu stehen. Hier scheint allein eine geringere Fähigkeit zu affektiver Empathie mit mehr Cybermobbing-Verhalten korreliert zu sein.

Opfer. Durch Cybermobbing viktimisierte Personen ähneln in ihren Charakteristika den durch traditionelles Mobbing viktimisierten Personen. Sie gelten vor allem als neurotisch, empfinden oft chronischen Stress (Stade-Müller et al., 2012) und zeichnen sich häufig durch einen geringen Selbstwert aus (Patchin & Hinduja, 2010). Bei Mädchen scheinen die Externa-

lisierungsprobleme mit der Zeit zuzunehmen (Schultze-Krumbholz et al., 2012). Eine stark beeinträchtigte Beziehung zu den Eltern, die sich durch eine geringe elterliche Überwachung und häufige Disziplinierung auszeichnet (Ybarra & Mitchell, 2004b) sowie ein verzerrt feindseliger Attributionsstil (Pornari & Wood, 2010) können dann die Enkodierung und Interpretation sozialer Informationen beeinflussen. Ihr Handeln zeichnet sich eher durch ein geringeres Vermögen für Empathie aus (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009). Im Vergleich zu Unbeteiligten nutzen viele Opfer von Cybermobbing überwiegend relationale Aggressionsformen (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009) und scheinen – ebenso wie Opfer von Cybermobbing, die gleichzeitig Opfer von traditionellem Mobbing sind – reaktiv-aggressiver als Opfer traditionellen Mobbings zu sein (Sontag et al., 2011).

Weitere Personengruppen. Die Anzahl der Studien, bei denen nicht nur reine Täter und reine Opfer von Cybermobbing untersucht werden, ist überschaubar. Schultze-Krumbholz und Kollegen (2012) deckten Geschlechtsunterschiede für Personen auf, die sowohl als Täter als auch als Opfer in Cybermobbing involviert waren: Während Jungen mit Andauern des Mobbings eher zunehmend einsamer wurden, resultierte das Andauern des Mobbings bei Mädchen eher in einer Abnahme reaktiv-aggressiven Verhaltens. Zum einen würden gemäß Desmet und Kollegen (2012) vor allem die Personen den Opfern eines Cybermobbing-Vorfalles zu Hilfe kommen, die sich überwiegend an moralischen Normen orientieren und die von ihren Eltern dabei unterstützt werden. Zum anderen würden eher diejenigen Opfer verteidigt, die zum Freundes- und Bekanntenkreis zählen, in dem die Helfer selbst beliebt sind. Einen Vorfall klären die Helfer eher offline und persönlich. Die direkte Konfrontation mit den Tätern wird als schwieriger angesehen als die Unterstützung der Opfer.

Zusammenfassung. Die Charakterisierung der Personen, die in Cybermobbing involviert sind, nimmt derzeit noch nicht den Umfang an, wie die Charakterisierung der Personen, die in traditionelles Mobbing involviert sind, ihn annimmt. Auffällig an den Ergebnissen ist, dass Cyberbullies als eher unzufrieden, äußerst proaktiv und reaktiv aggressiv sowie manipulativ beschrieben werden. Darüber hinaus wird vermutet, dass sie sich durch starke Externalisierungsprobleme auszeichnen, risikobereiter und weniger empathisch sind. Opfer werden ebenfalls als emotional instabiler mit einem höheren Stressempfinden beschrieben. Weiterhin zeichnen sie sich oftmals durch eine schlechte elterliche Beziehung, und eine verzerrt feindselige Interpretation sozialer Informationen aus. In der Interaktion mit anderen nutzen sie häufig auch relationale Aggressionsformen. Weitere Personengruppen sind bisher kaum untersucht

worden. Verteidiger greifen zumeist ein, wenn sie selbst in der Gruppe beliebt sind, in der das Opfer schikaniert wird und wenn sie das Opfer kennen.

1.1.5 Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing als methodische Erweiterung des traditionellen Mobbings

Traditionelles Mobbing und Cybermobbing im Vergleich. Im Folgenden werden auf Basis der Abschnitte 1.1.1 bis 1.1.4 das traditionelle Mobbing und das Cybermobbing miteinander verglichen. Die Ergebnisse dieses Vergleichs sind in Tabelle 1 zu finden. Sowohl beim traditionellen Mobbing als auch beim Cybermobbing wird intentional und wiederholt Macht über andere, unterlegene Personen ausgeübt. Mittels elektronischer Kommunikationstechnologien kann beim Cybermobbing jedoch auch anonym und innerhalb einer kurzen Zeitspanne ein großes, öffentliches Publikum erreicht werden. Die Grenzen zwischen den beim traditionellen Mobbing genutzten Aggressionsformen – physisch, verbal und relational – werden durch die eingesetzten Methoden beim Cybermobbing aufgelöst. Neue technische Möglichkeiten können auch neue Methoden zum Cybermobbing bieten.

Traditionelles Mobbing und Cybermobbing sind in jeder Altersstufe zu finden. Vermutlich sind sie jedoch am meisten unter Kindern und Jugendlichen verbreitet. Zumindest ist diese Altersgruppe am häufigsten Gegenstand der Forschung. Vor allem Cybermobbing scheint von Kindern und Jugendlichen öfter genutzt zu werden als von Erwachsenen. Dieser Aspekt könnte sich jedoch im Laufe der Zeit verändern, wenn die Kinder, die mit den elektronischen Kommunikationsmitteln aufwachsen, älter werden. Immerhin ist für sie die Nutzung der Kommunikationstechnologien selbstverständlicher. Beim traditionellen Mobbing sind die Rollen im Mobbingprozess stärker auf den Status und die Beliebtheit einer Person in der Gruppe festgelegt. Durch elektronische Kommunikationsmittel wird allerdings jeder zum potentiellen Opfer, da ein Täter anonym bleiben kann und das Medium ihm Macht verleiht. Auf diese Weise ist es auch für jeden möglich, die Rolle des Täters einzunehmen.

Emotionale Labilität, Loslösung von moralischen Normen, ein schlechtes Verhältnis zu den Eltern, ein verzerrter, feindseliger Attributionsstil und vorwiegend egoistisches Handeln zeichnen Täter, Opfer und Opfer-Täter des traditionellen Mobbings aus. Täter und Opfer-Täter gelten darüber hinaus als aggressiv, während Opfer eher durchsetzungsschwach erscheinen. Die Charakterisierung der Personen, die aktiv in Cybermobbing involviert sind, ist aktuell noch weniger umfangreich. Es muss vor allem hervorgehoben werden, dass Cyberbullies als sehr aggressiv und manipulativ angesehen werden, und dass durch Cybermobbing

viktimisierte Personen auch oftmals relationale Aggressionen einsetzen sowie ein größeres Ausmaß an Stress empfinden. Verteidiger scheinen sich stärker an moralischen Normen zu orientieren und greifen eher ein, wenn sie das Opfer kennen und sich dazu in der Lage sehen einen Vorfall beenden zu können.

Beim Cybermobbing stellt sich die Situation anders bzw. besonders im Vergleich zum traditionellen Mobbing dar. Nicht nur die Anonymität, sondern auch die zeitliche und räumliche Distanz zwischen allen Beteiligten erschweren es Empathie für die Interaktionspartner bzw. für die Betroffenen zu entwickeln. Vermutlich wird daher das Cybermobbing fortgesetzt und die Wahrscheinlichkeit, dass Außenstehende eingreifen, ist eher geringer. Während sich traditionelles Mobbing räumlich und zeitlich zumeist auf den Ort des Geschehens, wie z. B. die Schule oder den Arbeitsplatz, beschränkt, kann das Cybermobbing rund um die Uhr durchgeführt werden. Dadurch haben durch Cybermobbing viktimisierte Personen kaum Zeit sich zu erholen und werden wahrscheinlich zunehmend gestresster.

Intentionale, öffentliche Bloßstellung, neue technische Möglichkeiten, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass jeder zum Opfer werden kann, eine besondere Situation, die es nur schwer ermöglicht, empathisch für die Bedürfnisse anderer zu sein und die Beteiligten eher allein vor ihrem Kommunikationsmedium lässt, sodass mobbende Personen vermutlich in ihrer Handlung fortfahren, weniger Personen helfend eingreifen (können) und Opfer zunehmend gestresster reagieren sowie den Wunsch verspüren, sich zu suizidieren, verstärken den Eindruck, dass wirksame Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing notwendig sind.

Tabelle 1. *Tabellarischer Vergleich des traditionellen Mobbings und Cybermobbings.*

	Traditionelles Mobbing	Cybermobbing
Merkmale der Situation	<ul style="list-style-type: none"> – ohne Einsatz elektronischer Kommunikationsmittel – Machtungleichgewicht – intendierte Schädigung – Wiederholung geht vom Täter aus – Anonymität des Täters schwerer zu ermöglichen – Öffentlichkeit schwerer zu erzeugen – orts- und zeitgebunden 	<ul style="list-style-type: none"> – vermittelt durch elektronische Kommunikationsmittel – Machtungleichgewicht – intendierte Schädigung – Wiederholung kann vom Täter und vom Publikum ausgehen – Anonymität des Täters leicht zu ermöglichen – Öffentlichkeit einfach zu erzeugen – orts- und zeitunabhängig
Aggressionsformen	<ul style="list-style-type: none"> – klare Grenzen: direkt (physisch, verbal) und indirekt (psychisch, sozial / relational) 	<ul style="list-style-type: none"> – fließende Grenzen zwischen verbaler und sozialer / relationaler Aggression – durch Technik auch „neue“ Formen leichter möglich, wie z. B. Vertrauensmissbrauch durch Weiterleiten von E-Mails
Rollen / beteiligte Personen	<ul style="list-style-type: none"> – Beteiligung und Charakteristika aller Rollen untersucht – Täter, Opfer und Opfer-Täter zeichnen sich eher durch emotionale Labilität, Loslösung von moralischen Normen, einen verzerren, feindseligen Attributionsstil und egoistisches Handeln aus 	<ul style="list-style-type: none"> – hauptsächlich Täter und Opfer untersucht, in geringem Umfang auch Verteidiger
Täter	<ul style="list-style-type: none"> – dem Opfer überlegen, z. B. durch Kraft, Größe oder Anzahl der Helfer – vor allem proaktiv aggressiv 	<ul style="list-style-type: none"> – jeder könnte einfach zum Täter werden: Technik verleiht Macht (z. B. durch Anonymität), realer Status weniger relevant – agieren häufig sehr aggressiv und manipulativ
Opfer	<ul style="list-style-type: none"> – können sich vom Stressor erholen, da Schikane örtlich und zeitlich begrenzt – eher ängstlich, durchsetzungsschwach 	<ul style="list-style-type: none"> – empfinden ein größeres Ausmaß an Stress – jeder könnte einfach zum Opfer werden: realer Status weniger relevant

Tabelle 1. (Fortsetzung)

Tabellarischer Vergleich des traditionellen Mobbing und des Cybermobbing.

	Traditionelles Mobbing	Cybermobbing
Opfer		– nutzen auch relationale Aggression
Verteidiger	– greifen ein, wenn sie das Opfer persönlich kennen und das Gefühl haben, etwas ändern zu können – emotional stabil, selbstsicher – orientieren sich an moralischen Normen	– Eingreifen durch äußere Umstände erschwert: klären Vorfall eher offline
Betroffene Gruppen	– jede Altersstufe – jedes soziale Milieu	– vorwiegend Kinder und Jugendliche

Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing. Während für das traditionelle Mobbing bereits Präventions- und Interventionsprogramme etabliert sind, werden derartige Programme für das Cybermobbing noch erprobt. Cybermobbing scheint eine den technologischen Entwicklungen unterliegende, methodische Erweiterung des traditionellen Mobbing zu sein, die neue Formen und ungeahnte, verheerende Ausmaße annehmen kann. Diese werden jedoch oft unterschätzt. Zwar verbessert sich mit zunehmendem Alter das logische Denken von Kindern und Jugendlichen und sie lernen Entscheidungen und Informationen kritisch zu reflektieren. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass sie ihre verbesserten Fähigkeiten auch in jeder Situation, offline und online, kompetent anwenden können (vgl. E. Gross, 2004). Zudem scheint bei vielen Jugendlichen der Wunsch zu bestehen, unabhängig von den Eltern und der Familie die eigene Identität zu entwickeln, zu anderen Gruppen dazuzugehören und sich auf das Leben vorzubereiten. Die Möglichkeit, diese Bedürfnisse zu befriedigen, kann ihnen auch das Internet bieten (Chisholm, 2006). Allerdings kann dieser Wunsch nach Unabhängigkeit und danach Probleme selbständig zu lösen den Aufwand, sie vor den Konsequenzen von Cybermobbing zu bewahren, verkomplizieren (E. Gross, 2004). Es erstaunt daher wenig, dass die Eltern in einer im pazifischen Raum durchgeführten Studie besorgter über die Privatsphäre (*privacy*), Sexualstraftäter (*predator*), Pornographie (*pornography*) und Werbung (*pop-ups*) im Internet waren und Cybermobbing eher vernachlässigten (Goebert et al., 2011).

Zur Prävention von Cybermobbing wäre ein Ansatz ideal, der die Jugendlichen befähigt, positive Beziehungen aufzubauen, sich bei Problemen selbst und gegenseitig zu helfen

und Erwachsene (Eltern und Lehrer) als überwachende Instanz einbezieht. Brown, Jackson und Cassidy (2006) unterbreiteten daher den Vorschlag, durch Kommunikation zu versuchen die Mentalität der Jugendlichen zu verstehen: Dazu sollte das bestehende Problem – Cybermobbing – untersucht und verstanden und Eltern und Lehrern der Umgang mit elektronischen Kommunikationsmitteln sowie Vorteile und Risiken ihrer Nutzung vermittelt werden, um Vertrauen in die neuartigen Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen. Darüber hinaus benötigen die Erwachsenen effektive Strategien zur Vermittlung von Medienkompetenz und zum Umgang mit Problemen, die bei der Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel auftreten können (Campbell, 2005; Suniti Bhat et al., 2010). Auf diese Weise könnten Erwachsene lernen, die Kinder und Jugendlichen bzw. die Täter und Opfer in ihren Bedürfnissen zu verstehen, um diese anschließend zu adressieren (Brown et al., 2006).

Die Rolle von Beobachtern eines Mobbing- oder Cybermobbingvorfalls, d. h. von Personen, die weder als aktive Cyberbullies noch als Opfer involviert sind, scheint besonders bedeutsam zu sein, da vor allem sie effektiv zur Beendigung des Vorfalls beitragen können. Es wird davon ausgegangen, dass beim traditionellen Mobbing das Anfeuern des Täters das Mobbing wahrscheinlich aufrecht erhält und die Unterstützung des Opfers die Situation eher mildert oder beendet (Salmivalli et al., 2011). Auch am Arbeitsplatz erklären eher soziale Prozesse sowie eine wenig sozial gestaltete Umgebung (und nicht etwa individuelle Charakteristika) die Entwicklung von Mobbing (Lewis & Orford, 2005). Aus diesem Grund wird bei der Prävention traditionellen Mobbings vor allem das Beistehen und nicht das Dabeistehen in einer Mobbingsituation gefördert: Ansatzpunkte, um dieses Ziel zu erreichen, sind z. B. die explizite Formulierung normativer Erwartungen zur Hilfeleistung bei aggressivem Verhalten (Campbell, 2005; Guerra & Slaby, 1990; Pornari & Wood, 2010; Scheithauer & Bull, 2007), die Stärkung der Identifikation mit der eigenen Gruppe (Scheithauer et al., 2007), das Training sozial-kognitiver Fertigkeiten (Guerra & Slaby, 1990; Scheithauer et al., 2007) und die Erhöhung der Empathie (Scheithauer et al., 2007), sodass sich einerseits Täter schuldig fühlen, wenn sie andere verletzen und andererseits Verteidiger stolz sind, wenn sie prosozial handeln (Pornari & Wood, 2010). Dabei kann es sinnvoll sein, selbst zu erleben, wie es ist, aus einer Gruppe ausgeschlossen zu sein bzw. sozialen Schmerz zu erleben, sodass sich die Vorstellung über den Schmerz erhöhen kann, den ein Opfer während des Mobbings erlebt (Nordgren, Banas, & MacDonald, 2011).

Vor diesem Hintergrund sollte untersucht werden, inwiefern Faktoren, die das traditionelle Mobbing effektiv unterbinden können, auch einen Cybermobbingvorfall beeinflussen

können. Dadurch könnten langfristig effektive Präventions- und Interventionsstrategien gegen Cybermobbing entwickelt sowie die Bedürfnisse der Beteiligten verstanden werden.

1.1.6 Prävention von und Intervention bei Cybermobbing mit Videos

Der Literaturüberblick zum traditionellen Mobbing und insbesondere zum Cybermobbing verdeutlicht, dass es sich beim Cybermobbing nicht nur um ein vorübergehendes Phänomen handelt. Vielmehr erscheint Cybermobbing als methodische Erweiterung des traditionellen Mobbings, die sich mit dem technologischen Fortschritt beständig weiter entwickeln wird. Dabei wird die methodische Erweiterung voraussichtlich bisher so viele neue Formen annehmen, wie es Interaktionsmöglichkeiten geben wird. Insbesondere im Kindes- und Jugendalter, wenn die Stressbewältigungskompetenz und Erfahrungen noch nicht allzu umfangreich sind, können die Ausmaße im Falle einer Viktimisierung besonders schwerwiegend sein. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, effektive Präventions- und Interventionsmaßnahmen, gestützt durch wissenschaftliche Studien, zu entwickeln.

Die aktuelle Forschung zum Cybermobbing hat bisher versucht, das Phänomen zu definieren und dessen Ausmaße zu beschreiben. Dabei konzentrieren sich die Studien vor allem auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen traditionellem Mobbing und Cybermobbing sowie auf die Charakterisierung der Rollen der reinen Täter und der reinen Opfer, in geringerem Umfang auch auf die Rolle der Opfer-Täter. Für das traditionelle Mobbing sind die Charakteristika der Involvierten zum gegenwärtigen Zeitpunkt besser erforscht und präziser beschrieben. Wie aktuelle Studien zum traditionellen Mobbing ebenfalls veranschaulichen, kommt den Zuschauern in der Rolle der Unterstützer des Täters oder in der Rolle des Verteidigers des Opfers eine besondere Bedeutung bei der Beendigung einer Mobbing-Situation zu. Das Mobbing wird fortgeführt, wenn der Täter von Außenstehenden unterstützt und angefeuert wird. Dementgegen schwächt die Unterstützung des Opfers das Mobbing oder beendet es (Salmivalli et al., 2011). Beim Cybermobbing scheint die soziale Situation jedoch anders und speziell zu sein (Hinduja & Patchin, 2008; Ortega et al., 2009; P. K. Smith et al., 2008; Wolak et al., 2007): Oftmals sind die Beteiligten räumlich getrennt und nutzen die elektronischen Kommunikationsmittel asynchron. Eventuell kennen sie sich auch nicht. Wahrscheinlich erlebt jeder die Situation anonym für sich vor seinem Gerät. Da jedoch vor allem diejenigen viktimisierte Personen verteidigen, die empathisch für die Bedürfnisse anderer sind, also mit leidenden Personen mitfühlen (Barhight et al., 2012; Gini et al., 2007, 2008, 2011), und die das Gefühl haben, etwas an der aktuellen Situation ändern zu können (Gini et al., 2008; Tsang

et al., 2011), scheint es auf Grund der Charakteristika der Cybermobbing-Situation wahrscheinlicher, dass einem Cybermobbing-Vorfall nur geringe Beachtung entgegengebracht wird oder das Cybermobbing sowohl intentional als auch nicht intentional unterstützt wird.

Zur Entwicklung wirksamer Präventions- und Interventionsmaßnahmen, sollten auf Grund der Methodenvielfalt auch gezielt die verschiedenen Cybermobbing-Formen untersucht werden, um konkrete Lösungsansätze zu generieren. Als schwerwiegendste Form wird das Cybermobbing mit peinlichen Bildern und Videos betrachtet (Menesini et al., 2011; Slonje & Smith, 2008). Vor dem Hintergrund, dass beim Cybermobbing mit Videos innerhalb sehr kurzer Zeit ein ungeahnt großes, öffentliches Publikum erreicht werden kann, erscheint es sinnvoll zu untersuchen, weshalb das Cybermobbing mit bloßstellenden Videos von anderen unterstützt und aufrechterhalten wird. Dadurch können mögliche Ursachen für das weiterführende Cybermobbing mit Videos erkannt und begünstigende Mechanismen aufgedeckt werden. Diese können hilfreiche Ansatzpunkte für die Prävention von bzw. die Intervention bei einem Cybermobbing-Vorfall darstellen, bei dem ein Opfer öffentlich durch ein Video bloßgestellt wird.

1.2 Erklärungsansätze für das weiterführende Cybermobbing mit Videos

1.2.1 Wer unterstützt weiterführendes Cybermobbing?

Am 22. September 2010 suizidierte sich der 18-jährige Tyler Clementi (Wikipedia, 2013). Tage zuvor hatte sein College-Mitbewohner ihn im gemeinsamen Zimmer ohne sein Wissen dabei gefilmt, wie er einen anderen Mann küsste. Die Live-Übertragung dieser heimlichen Aufnahmen hatte Tyler Clementis Mitbewohner vorher im Internet angekündigt. Zwar hat der Mitbewohner mit der Aufnahme seine eigene Neugier und die Neugier der übrigen Zuschauer befriedigt. Jedoch hat er damit auch Tyler Clementis Privatleben öffentlich zur Schau gestellt und dessen Würde verletzt. Tyler Clementi fand heraus, was sein Mitbewohner getan hatte und versuchte sich Hilfe zu organisieren. Währenddessen kündigte sein Mitbewohner im Internet die Live-Übertragung einer weiteren Verabredung Tyler Clementis an. Doch wenige Stunden zuvor sprang Tyler Clementi von der George Washington Bridge in New York. Wahrscheinlich sah er darin den einzigen Weg, einer erneuten Zurschaustellung seines Privatlebens zu entgehen.

Während sich die Frage nach den Gründen für die intentionale Bloßstellung Tyler Clementis unweigerlich aufdrängt, bleibt ein weiterer Aspekt dieses bekannten Cybermobbing-Vorfalles eher im Hintergrund: Es sollte ebenfalls die Frage gestellt werden, weshalb viele andere Menschen zusahen, die Links zu den Aufnahmen weiter verbreiteten und nichts gegen diese öffentliche Bloßstellung unternahmen? Es kann angenommen werden, dass die Aufnahmen einen Mehrwert für sie hatten, der die Unterstützung des Opfers verhinderte. Dieses Weiterführen von Cybermobbing durch Zuschauen und Verbreiten der Inhalte stand bisher kaum im Fokus der Forschungsbemühungen zum Cybermobbing. Dennoch erscheint es bedeutsam, da es zur Aufrechterhaltung eines Vorfalles beiträgt und die Ausmaße entscheidend mitbestimmen kann. Wie der Literaturüberblick allerdings verdeutlicht hat, betrachten Slonje und Kollegen (2013) die Rolle der Personen, die weder Täter noch Opfer in einem Cybermobbingvorfall sind, bisher als zu undifferenziert. Während Suniti Bhat und Kollegen (2010) eine genauere Differenzierung der Rollen über die direkt beteiligten Personen als Opfer und Täter hinaus vornehmen und vom weiterführenden Cybermobbing zusätzlich das Beobachten eines Vorfalles unterscheiden. Obwohl außerdem auch eine differenzierte Charakterisierung der Rollen der Täter und der Opfer vorgenommen werden kann, konnten in der Literatur zum Cybermobbing nach eigenen Recherchen bisher keine Erklärungsansätze gefunden werden, die aussagekräftig beschreiben, weshalb Cybermobbing weitergeführt und unterstützt wird. Aus diesem Grund wird mit dieser Arbeit das Ziel verfolgt potentielle Ursachen für das Weiterführen von Cybermobbing zu identifizieren. Dabei sollen im Folgenden mögliche in der Person und in der Situation begründete Ursachen analysiert werden, die erklären könnten, welche Faktoren das Anschauen und Verbreiten bloßstellender Videos, die bereits online sind, beeinflussen können. Da peinliche Videos und Bilder als schwerwiegendste Form von Cybermobbing angesehen werden (Menesini et al., 2011; Slonje & Smith, 2008) und innerhalb kürzester Zeit verbreitet werden können, wurden diese als Forschungsgegenstand ausgewählt.

Zunächst wird die Uses and Gratification Theorie zur Erklärung der Medienwahl herangezogen, um zu veranschaulichen, weshalb bloßstellende Videos im Internet angeschaut und verbreitet werden. Anschließend wird die Fähigkeit zur Regulation eigener Emotionen ausführlich besprochen. Damit soll einerseits verdeutlicht werden, dass bloßstellende Videos zur Entspannung angeschaut werden können. Andererseits scheint unter Stress auch die Fähigkeit zur Empathie eingeschränkt, sodass eher die eigenen (positiven) Gefühle beim Anschauen der Videos im Vordergrund stehen als die (negativen) Gefühle der bloßgestellten Personen. Es werden folglich der Umgang mit Stress, die Funktionen des sozialen Vergleichs und des Austauschs von Klatsch und Tratsch genauer betrachtet. Darüber hinaus thematisiert

ein weiterer Punkt die Online-Enthemmung, d. h. das bereitwilligere Überschreiten sozialer und moralischer Grenzen im Internet, und geht auf mögliche Verhaltensveränderungen im Internet ein, die auf Grund der vorherrschenden Nutzungsbedingungen (Anonymität, Zeit- und Ortsunabhängigkeit) entstehen. Der Schwerpunkt liegt dabei – unter Beachtung des moralischen Hintergrunds – auf der geringeren Empathie und der erhöhten Risikobereitschaft, die das weiterführende Cybermobbing begünstigen könnten. Abschließend wird das Ziel der Arbeit – Mechanismen des weiterführenden Cybermobbings aufzudecken – konkretisiert.

1.2.2 Welche Bedürfnisse kann das weiterführende Cybermobbing mit Videos erfüllen? Die Uses and Gratification Theorie erklärt, dass Medien zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse genutzt werden können. Es wird angenommen, dass den Menschen ihre Bedürfnisse bewusst sind und die Wahl des Mediums und der Inhalte ebenfalls bewusst erfolgt, d. h. aktiv und zielorientiert. Dabei repräsentiert das ausgewählte Medium vermutlich nur eine von mehreren Alternativen zur Befriedigung der Bedürfnisse (Katz, Blumler, & Gurevitch, 1974). Weiterhin wird zwischen gesuchten bzw. ursprünglich erwarteten und erhaltenen bzw. tatsächlich empfundenen Gratifikationen unterschieden (Rayburn & Palmgreen, 1984). Einerseits kann daraus geschlossen werden, dass verschiedene Motive für die Nutzung von Medien existieren können. Andererseits impliziert diese Unterscheidung, dass ebenso die Möglichkeit besteht, keine Gratifikation durch das gewählte Medium zu erfahren (Aelker, 2008). Kritisch betrachtet werden sollte die Annahme, dass sich die Rezipienten jederzeit über ihre Motive und ihre Medienwahl bewusst sind (Vorderer, 1992). Unberücksichtigt bleibt bei dieser Theorie auch, inwiefern ein Nutzer Anstrengungen unternimmt, das vermeintlich gewünschte Medium zu nutzen. Stattdessen könnte er aus praktischen Beweggründen auch auf ein aktuell verfügbares Medium ausweichen (Schönbach, 1984), z. B. weil es aktuell gesellschaftlich präferiert wird (Schenk, 2002).

Mit der Entwicklung der elektronischen Kommunikationsmittel wurde in Anlehnung an die Uses and Gratification Theorie auch nach den Motiven geforscht, die zur Nutzung des Internets bzw. der aktuell gängigen Social Software-Anwendungen führen. Unter Social Software werden E-Mails, Instant Messenger und soziale Netzwerkseiten subsummiert, mit denen man mit anderen Nutzern kommunizieren kann und die zur Beziehungspflege dienen (Hippner, 2006). Die Motive zur Nutzung des Internets und seiner Anwendungen können in affektive (z. B. Unterhaltung), kognitive (z. B. allgemeine Informationssuche, Identitätskonstruktion), soziale (z. B. Beziehungspflege, Informationen über andere suchen, Hilfe) und habi-

tuelle (z. B. Zeitvertreib) Bedürfnisse unterschieden werden (Amiel & Sargent, 2004; Bonds-Raacke & Raacke, 2010; Hicks et al., 2012; Ku, Chu, & Tseng, 2012; N. Park, Kee, & Valenzuela, 2009; Z. Wang, Tchernev, & Solloway, 2012). Zwar motiviert wahrscheinlich die erwartete Stimulation sozialer Bedürfnisse zur Nutzung sozialer Anwendungen, doch scheinen hauptsächlich affektive und kognitive Bedürfnisse erfüllt zu werden (Z. Wang et al., 2012). Wenn demnach die aus purem Genuss und Spaß orientierte Unterhaltung nicht der tatsächliche oder alleinige Grund für die Auswahl eines Mediums ist (Hartmann, 2011), muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass angenommen wird, dass das Internet eher zur Erholung und zum Spaß genutzt wird (L. Wang, Luo, Gao, & Kong, 2012). Gemäß einer aktuellen Studie von Cha (2012) war für die befragten College-Studenten insbesondere das Anschauen von Videofilmen im Internet mit der Suche nach Entspannung und dem Bedürfnis nach aktuellen Informationen assoziiert. Außerdem nutzten sie eher Videoplattformen zur sozialen Interaktion als das traditionelle Fernsehen, vordergründig mit dem Ziel sich mit anderen Nutzern über die Inhalte der Filme auszutauschen. Die Motive, sich bestimmte Videogeneranzuschauen, unterschieden sich nach den dafür genutzten Videoportalen. Insgesamt waren die Genres Comedy, Drama und Nachrichten im Internet am beliebtesten.

Es scheinen geschlechtsspezifische Motive für die Internetnutzung zu bestehen. Männer sehen das Internet eher als Spielzeug (L. Wang et al., 2012) und nutzen es zur Unterhaltung (Weiser, 2000). Dementgegen betrachten Frauen das Internet eher als Werkzeug (L. Wang et al., 2012) und nutzen es zur Kommunikation (Weiser, 2000) sowie zur sozialen Informationssuche (vor allem über andere Frauen) und zur Selbstdarstellung (McAndrew & Jeong, 2012). Auf diese Weise können (soziale) Internetanwendungen individuell und entsprechend der jeweiligen aktuellen Bedürfnisse den (sozialen) Alltag einer Person bereichern, indem sie z. B. zur Adaption an die Herausforderungen, die dieser (soziale) Alltag stellt, genutzt werden können (Hartmann, 2011).

Auf Basis der Uses and Gratification Theorie kann vermutet werden, dass das Anschauen und Teilen von (bloßstellenden) Videos eher zur persönlichen Entspannung, Kommunikation und Beziehungspflege genutzt wird, wobei Männer und Frauen wahrscheinlich unterschiedliche Beweggründe dabei haben. Auf diese potentiellen Motive (Entspannung, Kommunikation und Beziehungspflege), die zum Anschauen und Teilen der Videos führen können, und auf die Funktion, die die Videos erfüllen können, wird im Folgenden ausführlicher eingegangen. Dabei wird zunächst grundlegend auf die Fähigkeit der Emotionsregulation eingegangen, da durch Emotionen das Verhalten gesteuert werden kann.

1.2.3 Weiterführendes Cybermobbing zur Emotionsregulation und Stressbewältigung durch sozialen Vergleich und durch die Verbreitung von Klatsch

Emotionsregulation. Emotionen werden durch Reize aus der Umwelt ausgelöst und können positiv oder negativ sein. Sie werden als kurzzeitige, objektgerichtete Veränderungen des Erregungszustandes des Körpers beschrieben (Damasio, 1995). Die übergeordnete Kategorie für alle wertenden Zustände stellt der Affekt dar, unter den Emotionen subsummiert werden. Von den distinkten Emotionen (zu einem bestimmten Zeitpunkt auf etwas bezogen, z. B. Freude) werden emotionale Episoden (länger andauernder Zustand, z. B. Ausgelassenheit und Jubeln während eines Fußballspiels), die aktuelle Stimmung (diffuses, hintergründig vorherrschendes emotionales Klima, das eher die Kognitionen als das Handeln beeinflusst, z. B. Langeweile), Dispositionen (z. B. etwas zu mögen) und Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Jähzorn) unterschieden (J. J. Gross, 1998).

Verschiedene Erregungszustände bzw. unterschiedliche Emotionen ermöglichen die Evaluation einer Situation, z. B. als gefährlich oder ungefährlich. Auf diese Weise dienen sie zur Verhaltensvorbereitung und erleichtern Entscheidungen für oder gegen Handlungsalternativen. Außerdem wird ihnen auch eine sozial-kommunikative Funktion zugeschrieben (J. J. Gross, 1998). Es wird davon ausgegangen, dass Emotionen die Wahrscheinlichkeit für bestimmte Verhaltensweisen erhöhen. Jemand, der Freude über ein Geschenk empfindet, umarmt voraussichtlich den Schenkenden. Verspürt eine Person Angst, ergreift sie wahrscheinlicher die Flucht oder erstarrt anstatt zu kämpfen. Um beispielsweise nicht vor Angst zu fliehen, sondern mutig zu kämpfen, erscheint es daher sinnvoll, die erlebte Emotion intentional zu regulieren (Cole, Martin, & Dennis, 2004; J. J. Gross, 1998, 2002). Gross (1998, S. 275) fasst unter der Fähigkeit zur Emotionsregulation Prozesse zusammen „by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions.“ Auch wenn diese Prozesse bewusst oder unbewusst ablaufen können, scheint Emotionsregulation eher ein unbewusst ablaufender Prozess zu sein, der von den eigenen Emotionsregulations-Zielen gesteuert wird (Chartrand, Van Baaren, & Bargh, 2006; Mauss, Bunge, & Gross, 2007; Mauss, Cook, & Gross, 2007). Emotionen können in ihrer Latenz, Anstiegszeit, Intensität und Dauer variieren und sich in charakteristischen physiologischen, Erlebens- und Verhaltensmustern äußern. Diese Komponenten können beeinflusst werden, um negative oder positive Emotionen abzuschwächen, beizubehalten oder zu verstärken (J. J. Gross, 1998, 2002). Es wird davon ausgegangen, dass die aktuelle Stimmung eng an die Emotionsregulation gebunden ist, die die Hauptkomponente der Affektregulation bildet.

Der Affektregulation werden noch die Stressbewältigung, das Stimmungsmanagement und eine Art Ego-Verteidigungsmechanismus zugeordnet (J. J. Gross, 1998).

Strategien zur Emotionsregulation können unterschiedlich klassifiziert werden. Während Gross (J. J. Gross, 1998, 2002) die Strategien in Anlehnung an den Zeitpunkt, zu dem die Emotion eintritt, unterscheidet, klassifiziert Koole (2009) sie nach der Funktion, die sie erfüllen sollen. Einerseits ist eine eindeutige Klassifizierung der Emotionsregulationsstrategien zum aktuellen Zeitpunkt noch immer schwierig, da die dahinter stehenden psychischen bzw. neuronalen Mechanismen bisher noch nicht genügend verstanden werden (Barnow, 2012). Andererseits arbeiten Gross und Kollegen (Drabant, McRae, Manuck, Hariri, & Gross, 2009; Ehring, Tuschen-Caffier, & Gross, 2010; Goldin, McRae, Ramel, & Gross, 2008; Mauss, Cook, et al., 2007) intensiv daran, diese Mechanismen aufzudecken, weshalb ihre Klassifizierung hier vorgestellt werden soll. Sie unterscheiden Strategien, bei denen eine Emotion strategisch entweder durch die Auswahl der aktuellen Situation oder durch die Modifikation der Situation oder durch das Setzen eines Aufmerksamkeitsfokus auf einen Aspekt der Situation oder durch die kognitive Neubewertung der Situation z. B. als weniger relevant antizipiert wird. Außerdem kann eine Emotion nach dieser Klassifizierung auch während ihres Erlebens unterdrückt werden (J. J. Gross, 1998, 2002). Die Strategie der kognitiven Neubewertung (*cognitive reappraisal*) und die Strategie der Unterdrückung von Emotionen (*suppression*) können beide das Ausmaß erlebter Emotionen reduzieren (J. J. Gross, 2002).

Kognitive Neubewertung beschreibt die adaptive Strategie, eine potentiell negative Situation in ihrer emotionalen Bedeutung so zu ändern, dass sie positiver wahrgenommen wird. Personen, die habituell neu bewerten, erleben vermutlich mehr positive Emotionen und drücken diese auch eher aus, als dass sie negative Emotionen erleben und ausdrücken (J. J. Gross, 2002). Sie haben oftmals stabilere soziale Beziehungen und ein größeres subjektives Wohlbefinden (J. J. Gross & John, 2003). Dieser Effekt kann verstärkt werden, wenn zur habituellen Nutzung der Regulationsstrategie bei einem stressreichen Lebensereignis ebenso eine implizit wertschätzende Einstellung gegenüber Strategien zur Emotionsregulation besteht (Hopp, Troy, & Mauss, 2011). Die Fähigkeit zur kognitiven Neubewertung einer Situation kann unter starkem Stresseinfluss das Auftreten depressions-assoziiierter Symptome verringern (Hopp et al., 2011; Troy, Wilhelm, Shallcross, & Mauss, 2010). Zudem erhöht die habituelle Anwendung der Strategie bei einer negativen Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung vermutlich den Einsatz, um zukünftig eine bessere Leistung zu erzielen (Raftery & Bizer, 2009).

Auftretende Emotionen können jedoch auch habituell abgeschwächt werden. Die Unterdrückung erfordert kognitive Ressourcen, da eine Überwachung in Form ständiger

Selbstinstruktion und korrigierendem Eingreifen notwendig ist. Dadurch stehen diese Ressourcen nicht für andere Prozesse zur Verfügung, wodurch das Erinnerungsvermögen beeinträchtigt sein kann (Richards & Gross, 2000). Es wird angenommen, dass das habituelle Unterdrücken von Emotionen die Wahrnehmung positiver Emotionen abschwächt und die Wahrnehmung negativer Emotionen verstärkt (J. J. Gross & John, 2003; J. J. Gross, 2002). Die Interaktion mit einer Person, die ihre Emotionen unterdrückt, kann bei ihrem Kommunikationspartner einen Anstieg des Blutdrucks bewirken. Da Personen, die habituell ihre Emotionen unterdrücken, diese anderen nicht mitteilen, sodass sie wahrscheinlich schlechter eingestuft werden können und in der Konsequenz weniger Sympathie und weniger soziale Unterstützung erhalten (Butler et al., 2003; J. J. Gross, 2002). Dies könnte erklären, dass habituell Emotionen unterdrückende Personen eher instabilere soziale Beziehungen und ein schlechteres subjektives Wohlbefinden (J. J. Gross & John, 2003) sowie ein stärkeres Stressempfinden haben (S. A. Moore, Zoellner, & Mollenholt, 2008). Insbesondere letzteres wird mit Internalisierungsproblemen wie einer posttraumatischen Belastungsstörung, Angst und Symptomen einer Depression assoziiert. Mediiert wird der Effekt durch Ruminieren, d. h. dem häufigen Grübeln und Wiederholen eigener Gedanken. Diese Strategie scheint ohne Behandlung unbewusst chronisch angewendet zu werden (S. A. Moore et al., 2008), auch wenn ihre Nutzer theoretisch dazu in der Lage wären eine Situation beispielsweise neu zu bewerten, wenn sie dazu aufgefordert würden (Ehring et al., 2010).

Eine problembehaftete Emotionsregulation, womit sowohl die unangemessene bzw. maladaptive Anwendung als auch Defizite in der Anwendung oder das Nicht-Beherrschen einer Strategie gemeint sein können, ist assoziiert mit verschiedenen psychopathologischen Störungen (Barnow, 2012). Zum einen werden mit emotionaler Dysregulation Externalisierungsstörungen wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Störungen des Sozialverhaltens oder Substanzabhängigkeiten verbunden. Zum anderen kann emotionale Dysregulation auch ein Prädiktor für Internalisierungsstörungen wie Depressionen, Angststörungen oder Belastungsstörungen sein. Daher scheint die Beherrschung von effektiven Strategien zur Emotionsregulation wichtig zu sein. Nach einer traumatischen Belastung können beispielsweise die kognitive Neubewertung und das Einholen sozialer Unterstützung (z. B. um zu erfahren, ob es anderen ähnlich geht) dazu beitragen, das Erlebte zu verarbeiten und dadurch in das Gesamtbild zu integrieren (R. A. Bryant, Moulds, & Guthrie, 2001).

Emotionsregulation und Stressbewältigung. Thayer und Kollegen (vgl. im Folgenden Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009) betrachten Emotionsregu-

lation als eine bedeutsame Komponente der Selbstregulation. Durch Selbstregulation kann das psychische und physische Wohlbefinden gesteuert werden. Psychisches und physisches Wohlbefinden ergibt sich aus der komplexen Interaktion kortikaler und subkortikaler Strukturen, wodurch karidiäre, affektive, attentionale und behaviorale Prozesse moduliert werden. Diese wirken sich auf die Regulation von Emotionen und die Anpassung des Organismus an die Umwelt aus. In ihrem neuroviszeralen Modell gehen Thayer und Kollegen davon aus, dass länger andauernde, chronische, negative Stressoren eine effektive Emotionsregulation behindern können.

Sowohl nicht-soziale als auch soziale Umweltreize können belastend wirken. Während nicht-soziale Umweltfaktoren wie z. B. extreme Temperaturen oder Lichtverhältnisse als physische Stressoren angesehen werden (Selye, 1956), werden soziale Anforderungen an eine Person, z. B. eine neue Personengruppe kennen zu lernen oder eine Prüfung abzulegen, als psychische Stressoren betrachtet (Mason, 1968). Nach dem etablierten transaktionalen Stressmodell von Lazarus und Kollegen (vgl. im Folgenden Lazarus & Folkman, 1987; Lazarus, 1999) wird davon ausgegangen, dass Stress durch die subjektive Bedeutung, die ein Individuum den Anforderungen einer Situation beimisst, entsteht. Ein Individuum kann Umweltreize in einem ersten Schritt als schädigend, bedrohlich, herausfordernd oder als harmlos bzw. ungefährlich einstufen. In einem zweiten Bewertungsschritt überprüft das Individuum vermutlich, ob es genügend Ressourcen zur Verfügung hat, um den Stressor zu bewältigen. Ein Mangel an Ressourcen kann dann Stress auslösen. Daraus ergibt sich, dass Individuen unterschiedlichen Stressoren nicht nur unterschiedliche Bedeutungen beimessen können, sondern auch unterschiedliche Ressourcen zur Bewältigung der Stressoren zur Verfügung haben können, sodass die Evaluation einer Situation als Stress erzeugend eher individuell ist. Die Bewältigung einer stressenden Situation wird auch als *Coping* bezeichnet und kann problemorientiert durch die Änderung der Situation und emotionsorientiert durch die Änderung der Einstellung zur Situation erfolgen. Unterschieden werden dabei acht Strategien: aktives Problemlösen (planen und danach handeln), Konfrontation in der Situation (Problem ansprechen und für sich selbst einstehen), Suche nach sozialer Unterstützung (jemanden suchen, der an der Situation etwas ändern kann), Verantwortungsübernahme (Selbstkritik üben), positive Neubewertung (anderen Aspekten mehr Bedeutung beimessen), emotionale Selbstkontrolle (Suppression der Emotionen), Distanzierung von der Situation (weitermachen, als ob nichts gewesen wäre) und flüchten aus der Situation (sich wünschen, dass sich die Situation von selbst erledigt). Nach dem Coping kann eine Neubewertung des Stressors erfolgen und der emotionale Zustand einer Person kann sich entsprechend ändern.

Stress löst automatische Prozesse im Gehirn aus (vgl. im Folgenden Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009): Aufgaben werden blockiert, die mit Bereichen des PFC assoziiert sind, der als zentrale Exekutive bestimmend in die kognitive Informationsverarbeitung involviert ist. Dadurch werden emotionsverarbeitende Strukturen wie die Amygdala aktiviert (inverse Konnektivität). Auf Grund dessen ist in belastenden Situationen der Sympathikus stärker erregt und die Herzratenvariabilität sinkt. Der Parasympathikus ist folglich nur gering aktiviert, wodurch Areale des PFC weiter in der Durchführung ihrer Aufgaben gehemmt werden und die Steuerung der Emotionsverarbeitung beeinträchtigt ist. Bereits bei kurzfristig empfundenem Stress werden demnach mehr kognitive Ressourcen zu dessen Bewältigung benötigt. Dadurch kann beispielsweise das Entscheidungsverhalten beeinträchtigt sein (Starcke & Brand, 2012): Stress kann zu unsicher getroffenen (Heereman & Walla, 2011) und unvorteilhafteren Entscheidungen führen, selbst wenn die Konsequenzen eindeutig kalkulierbar sind (Starcke, Wolf, Markowitsch, & Brand, 2008). Akut empfundener Stress kann die kognitiven Ressourcen so mindern, dass die Fähigkeit zur Empathie eingeschränkt wird, d. h. affektive Erregung führt nicht zwingend dazu, sich Gedanken über das Wohlergehen anderer zu machen (Decety & Lamm, 2009; Eisenberg & Eggum, 2009). War bei Kindern die Fähigkeit zur Emotionsregulation eingeschränkt und/oder empfanden sie negative Emotionen, waren sie häufiger anfällig für persönlichen Distress und weniger empathisch (Gurthrie et al., 1997). Personen, die ihre Emotionen besonders gut regulieren konnten, fiel es leichter, auch die relevanten kognitiven und affektiven Perspektiven weiterer Individuen in einer Situation zu berücksichtigen, da sie mehr mentale Ressourcen zur Verfügung hatten (Saarni, 1999). Dies könnte erklären, dass in moralischen Entscheidungssituationen unter Stress häufiger egoistische Entscheidungen in emotional konnotierten, moralischen Alltagssituationen (Starcke, Polzer, Wolf, & Brand, 2011) und seltener utilitaristische, d. h. weniger am Gemeinwohl orientierte, Entscheidungen in philosophischen Dilemmasituationen getroffen wurden (Starcke, Ludwig, & Brand, 2012).

Chronischer Stress kann einen Organismus besonders belasten und langfristig zu plastischen Veränderungen im Gehirn führen, die den Hirnstoffwechsel oder die Strukturen betreffen und in psychische Störungen resultieren können. Zudem wird davon ausgegangen, dass er das Immun- und Herz-Kreislaufsystem schwächt (McEwen, 2000b). Eine erfolgreiche Emotionsregulation scheint bei dauerhaft empfundenen Stress kaum möglich zu sein (Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009). Insbesondere Personen mit einer affektiven Störung oder Angststörung fällt es schwerer bzw. benötigen sie mehr kognitive Ressourcen,

um mit belastenden Reizen effektiv umzugehen und deren Einfluss zu minimieren (Blair et al., 2007; Campbell-Sills et al., 2011).

Vor diesem Hintergrund kann zum einen angenommen werden, dass es einigen generell in der Emotionsregulation beeinträchtigten Personen schwerer fällt moralisch adäquates von inadäquatem Verhalten zu unterscheiden und sie aus diesem Grund bloßstellende Videos anschauen und teilen. Zum anderen wird deutlich, dass es wahrscheinlich auch Personen, die über einen längeren Zeitraum Stress erleben, schwerer fällt die negativen Emotionen bzw. den erlebten Stress effektiv zu regulieren und sich zu entspannen. Es kann daher ebenfalls vermutet werden, dass (noch) nicht regulierter Stress das Anschauen und Teilen bloßstellender Videos begünstigen kann.

Sozialer Vergleich zur Unterstützung der Stressbewältigung. Die Theorie des sozialen Vergleichs wurde erstmals von Leon Festinger (1954) postuliert. Darin formulierte er die Annahme, dass Menschen grundsätzlich den Wunsch haben ihre Meinungen und Fähigkeiten nach objektiven Kriterien zu vergleichen, um sich selbst adäquat einordnen zu können. Mangelt es jedoch an einem objektiven Referenzkriterium, tendieren Menschen eher dazu sich mit anderen Menschen zu vergleichen. Auf diese Weise erhalten sie Informationen, die es ihnen ermöglichen sich (bzw. ihre Meinungen oder Lebenssituationen etc.) relativ zu anderen Menschen einschätzen und einordnen zu können. Festinger (1954) nahm an, dass mit zunehmender Ähnlichkeit zum Vergleichsobjekt die Tendenz zum Vergleich steigen würde. Das Bedürfnis, sich anhand der Evaluation einordnen zu können, scheint jedoch nicht die einzige Motivation zu sein, die zu sozialen Vergleichsprozessen führen kann. Sich selbst verbessern zu wollen, das Selbstvertrauen zu erhöhen und seine soziale Identität zu erschließen, können ebenfalls Motive für sozialen Vergleich sein (Wood, 1989).

Soziale Vergleiche können aufwärts mit überlegenen, abwärts mit unterlegenen oder auf derselben Ebene mit gleichwertigen bzw. sehr ähnlichen Referenzpersonen durchgeführt werden. Abwärtsgerichtete Vergleiche mit Personen, die hinsichtlich eines Merkmals deutlich unterlegen sind, werden bei einer persönlich empfundenen Bedrohung häufig bevorzugt, wobei es in diesem Fall das Ziel zu sein scheint die eigene Unsicherheit zu reduzieren und sich besser zu fühlen (Aspinwall & Taylor, 1993; Hakmiller, 1966; Kleinke & Miller, 1998; Taylor & Lobel, 1989; Vohs & Heatherton, 2004). Demgegenüber dienen aufwärtsgerichtete Vergleiche mit Personen, die zwar überlegen aber dennoch hinsichtlich der Vergleichsdimension genügend ähnlich erscheinen, oftmals dazu sich zu motivieren und die Verbesserung einer Situation aus eigenen Kräften anzustreben (Kemmelmeier & Oyserman, 2001; Taylor &

Lobel, 1989). Persönliche Merkmale, wie z. B. die erlebten Gefühle in einer Situation, werden hauptsächlich in Interaktion mit sehr ähnlichen Personen verglichen. Dadurch kann ein Gefühl von Verbundenheit entstehen (Locke & Nekich, 2000). Demnach sind die Ursachen für soziale Vergleiche vermutlich individuell bedingt.

Während Festinger noch annahm, dass soziale Vergleichsprozesse vor allem dann stattfinden, wenn es an einem objektiven Vergleichsmaßstab mangelt, haben aufbauende und erweiternde Studien verdeutlicht, dass soziale Vergleichsprozesse tatsächlich viel häufiger durchgeführt werden. Der soziale Vergleich scheint (auch) ein zweistufiger, anfangs automatischer Prozess zu sein, der spontan und unbeabsichtigt als Reaktion auf das Verhalten anderer vollzogen werden kann (Gilbert, Giesler, & Morris, 1995). Vermutlich wird dadurch dem Vergleichenden das Wissen über die Referenzperson (z. B. Ähnlichkeit zur Vergleichenden, Relevanz für die Vergleichende) und sich selbst bewusst, welches dann wahrscheinlich den Urteilsprozess mediiert, der in affektive und behaviorale Konsequenzen für den Vergleichenden resultieren kann (Mussweiler & Strack, 2000). Der Umgang mit Evaluationsergebnissen, die der Vergleichende bedrohlich empfindet, kann nach Muller und Fayant (2010) dabei auf drei verschiedene Arten erfolgen: Durch proaktive Regulation kann der Vergleichende aktiv versuchen die Standards zu erreichen, die er aus dem Vergleich abgeleitet hat. Die verteidigende Regulation ist eine kognitive Strategie, die den Vergleichenden dabei unterstützt seine bisherigen Standards und Anstrengungen vor sich selbst zu rechtfertigen und kognitiv neu zu bewerten, um die erlebte Dissonanz zu verringern. Allerdings kann die empfundene Bedrohung auch zur Vermeidung eines Verhaltens führen. Dieses Regulationsverhalten kann sowohl das aktive, körperliche als auch das mentale Vermeiden einer Situation oder das Aufgeben bedeuten. Die durch Vergleiche erhaltenen Informationen können also eine schnelle Einschätzung der eigenen Person oder Situation ermöglichen, für die adäquate Handlungsstrategien generiert werden können. Doch auch an dieser Stelle zeigt sich erneut, dass soziale Vergleiche nicht nur aus individuellen Beweggründen durchgeführt werden, sondern mit ihren Ergebnissen wahrscheinlich ebenfalls unterschiedlich umgegangen wird.

Insbesondere in Stresssituationen, wie z. B. bei Viktimisierung oder im Krankheitsfall, können soziale Vergleichsprozesse die Bewältigung dieser Situationen effektiv unterstützen. Abwärtsgerichtete Vergleiche (z. B. hinsichtlich der erhaltenen Unterstützung aus dem eigenen sozialen Umfeld) können die Wahrnehmung der eigenen Situation als weniger katastrophal begünstigen und dabei helfen sich selbst besser zu fühlen, sodass der soziale Vergleich – auch wenn er „nur“ konstruiert, imaginär ist (z. B. „die anderen“ als Vergleichsgruppe) – die Bewältigung einer schwierigen Situation, wie z. B. einer Viktimisierung durch Mobbing, er-

leichtern und die Emotionsregulation unterstützen kann (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Wills, 1997). Aufwärtsgerichtete Vergleiche geben Anlass zur Hoffnung, dass sich die Situation ins Positive kehren kann, da der Vergleichende meistens Kontakt zu überlegenen (und seltener zu unterlegenen) Referenzpersonen sucht, um informative, emotionale und soziale Unterstützung bei der Problemlösung zu erhalten (Kulik & Mahler, 2000; Taylor, Buunk, & Aspinwall, 1990; Tennen, McKee, & Affleck, 2000; Wills, 1981). Damit wird deutlich, dass sowohl abwärts- als auch aufwärtsgerichtete Vergleiche die Regulation der eigenen Emotionen entscheidend beeinflussen können.

Überdies scheint eine individuelle Präferenz für die persönliche Orientierung anhand sozialer Vergleichsprozesse zu bestehen: Bei Personen, die sich häufig mit anderen vergleichen, scheint das Selbst chronisch aktiviert zu sein, d. h. sie sind sich ihrer selbst (z. B. Eigenschaften, Fähigkeiten, Emotionen) ständig bewusst und darüber hinaus sehr stark auf die Gemeinschaft ausgerichtet, empathisch und hilfsbereit (A. P. Buunk & Gibbons, 2007; Gibbons & Buunk, 1999). Allerdings wird häufiger sozialer Vergleich auch mit negativem Affekt und Selbstunsicherheit assoziiert (A. P. Buunk & Gibbons, 2007; Gibbons & Buunk, 1999). Bereits Festinger (1954) nahm an, dass der ständige Vergleich in Emotionen wie Feindseligkeit und Abwertung resultiert, die mit Segregation nach Überlegenem und Unterlegenem einhergehen können. Auch White, Langer, Yariv und Welch (2006) konnten aufzeigen, dass Personen, die sich häufiger mit anderen vergleichen, wahrscheinlicher negative Emotionen wie Eifersucht, Schuld und Bedauern erleben und vermutlich stärker dazu tendieren zu lügen und andere zu beschämen sowie eine Verteidigungshaltung einzunehmen. Ferner gaben nach Yariv und Welch (2006) Polizisten, die sich häufiger mit anderen verglichen, an, sich öfter mit Personen innerhalb ihrer Bezugsgruppe zu vergleichen, statt mit Personen außerhalb der eigenen Bezugsgruppe. Zudem waren diese mit ihrer Arbeit unzufriedener. Es kann also angenommen werden, dass sich häufiger sozialer Vergleich negativ auf die Stimmung und das (Sozial-)Verhalten einer Person auswirken kann.

Darüber hinaus scheinen soziale Vergleiche mit anderen Personen hinsichtlich moralischer Standards eine besondere Form des sozialen Vergleichs zu sein (vgl. im Folgenden Monin, 2007). Moralische Standards können Idealvorstellungen der Gesellschaft oder der eigenen Bezugsgruppe sein, die in der Realität bzw. im Alltag nicht immer umgesetzt werden können. Aus diesem Grund kann ein Evaluationsergebnis, bei dem die sich vergleichende Person die Standards ihrer Bezugsgruppe nicht erfüllt, als sehr bedrohlich empfunden werden, da das elementare Bedürfnis nach Zugehörigkeit dadurch vermutlich gefährdet ist (Baumeister & Leary, 1995).

Soziale Vergleiche können allerdings nicht nur mit Personen aus dem unmittelbaren Lebensumfeld durchgeführt werden, genauso ist es möglich sich mit (fiktiven) Personen zu vergleichen, die in den Medien dargestellt werden. Bente und Fromm (1997) formulierten die Annahme, dass nicht-prominente Personen, die in Fernsehshows auftreten oder über deren Leben berichtet wird, ebenfalls als Referenzobjekte dienen können. Weitere Studien verdeutlichen, dass Fernseh-Formate bevorzugt werden, die der eigenen sozialen Identität entsprechen. Beispielsweise sahen sich junge Menschen, die sich stark mit ihrem Alter identifizierten, eher Fernsehshows an, die Charaktere in ihrem Alter zeigten (Harwood, 1999). Während (einsame) Senioren eher Dokumentationen über gleichaltrige (einsame) Personen präferierten (Mares & Cantor, 1992). Männer bevorzugten auf Nachrichten-Websites häufiger Inhalte, die von anderen Männern handelten. Der Effekt für Frauen zeigte sich weniger ausgeprägt (Knobloch-Westerwick & Hastall, 2006a). Außerdem wurden bevorzugt Musiktitel ausgewählt, die Personen thematisierten, die sich in einer ähnlichen Stimmung befanden wie der Rezipient (Knobloch, Weisbach, & Zillmann, 2004; Knobloch & Zillmann, 2003). Damit können mediale Inhalte einen adäquaten Ersatz zum sozialen Vergleich darstellen und die Regulation der aktuellen Emotionen vermutlich ebenso effektiv unterstützen.

Basierend auf diesen Annahmen zu sozialen Vergleichsprozessen, kann vermutet werden, dass soziale Vergleichsprozesse zum Anschauen und Teilen bloßstellender Videos im Internet beitragen und somit das weiterführende Cybermobbing begünstigen können. Zum einen könnten sich viktimisierte Personen Videos von Personen in einer ähnlichen Lage anschauen, um sich nicht allein zu fühlen oder Hinweise auf adäquate Bewältigungsstrategien zu erhalten. Zum anderen ist es möglich, dass potentielle Täter sich Möglichkeiten anschauen könnten, wie man eine andere Person am besten bloßstellt. Allerdings ist es auch denkbar, dass sich Personen, die weder die Opfer- noch die Täterrolle inne haben, die Videos anschauen. Dadurch könnten sie beispielsweise ihre eigene Stimmung steuern und sich besser fühlen, weil es ihnen gerade besser geht als der bloßgestellten Person oder weil sie nicht so gehandelt haben, wie der Täter, der die Person bloßgestellt hat.

Verbreitung von Klatsch und Tratsch als Form des sozialen Vergleichs. Als Klatsch und Tratsch gelten subjektiv evaluierte Informationen über andere Personen. So definiert Foster (2004, S. 83) Klatsch und Tratsch genauer als „*the exchange of personal information (positive or negative) in an evaluative way (positive or negative) about absent third parties*“. Demnach sind Informationen, die eine Person über sich selbst preis gibt, kein Klatsch. Stattdessen werden sie als Selbstoffenbarung angesehen und erst dann zu Klatsch, wenn sie an

Dritte weitergegeben werden (Kuttler, Parker, & La Greca, 2002). Während Klatsch in dem Kontext der interpersonalen Beziehung gesehen werden muss, in dem er entsteht, handeln Gerüchte von Ereignissen oder Themen, wie z. B. gefährliche Krankheiten, die von öffentlichem Interesse sind und sich vor allem bei Unsicherheit und Angst schnell verbreiten (Coppess Pendleton, 1998). Jedoch werden beide Arten von Information zumeist mündlich und eher verdeckt, anonym und daher indirekt weitergetragen, sodass diese Informationen in der Regel nicht verifiziert und unter Umständen ungenau oder falsch sein können (Coppess Pendleton, 1998; Foster, 2004; Wert & Salovey, 2004). Zudem wird die Verbreitung von Klatsch häufig offiziell als moralisch fragwürdig angesehen, da dabei die Privatsphäre anderer missachtet wird (Wert & Salovey, 2004). Dennoch wird er von einigen als positiv und gut geeignet empfunden, z. B. um aus Fehlern anderer zu lernen (Ben-Ze'ev, 1994).

Die Evaluation der durch Klatsch erhaltenen Informationen erfolgt oftmals von einem egozentrischen oder altruistisch gewählten Referenzpunkt aus, sodass Klatsch auch als eine emotionale Form des sozialen Vergleichs betrachtet werden kann. Dadurch, dass ihm eine wertende Aufgabe zugeschrieben wird, scheint er vor allem unter moralischen Gesichtspunkten für das reibungslose Funktionieren einer komplexen Gesellschaft relevant zu sein (Foster, 2004). Vor allem aber ermöglicht er den eigenen Standpunkt bezüglich des eigenen Verhaltens oder bezüglich der implizit und explizit kommunizierten Erwartungen anderer an das Verhalten in einer Gemeinschaft zu lokalisieren (Baumeister, Zhang, & Vohs, 2004; Haidt, 2007). Auf diese Weise erfährt ein Mensch, wer er (nicht) ist (Fine & Rosnow, 1978; Wert & Salovey, 2004) und wie er sich in einer Gemeinschaft (nicht) verhalten sollte (Feinberg, Willer, Stellar, & Keltner, 2012; Foster, 2004). In einer späteren ähnlichen Situation kann ein Individuum dann schneller und intuitiver, moralisch richtig, d. h. im Sinn der Gemeinschaft handeln und sich ihre Sympathien sichern (Dunbar, 1996; Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Greene & Haidt, 2002; Haidt, 2001). Folglich kann Klatsch auch als persönliche Entscheidungshilfe dienen und essentiell zum Funktionieren einer Gesellschaft beitragen.

Das Weitergeben oder Empfangen von Klatsch kann die Regulation der eigenen Emotionen unterstützen. Einerseits kann Klatsch unterhaltend und spaßig sein und der Erholung nützen (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976). Andererseits kann Klatsch auch die kathartische Regulation eigener negativer Emotionen wie z. B. Ärger, Schuld oder Angst ermöglichen (Feinberg et al., 2012; Foster, 2004). Die Emotionsregulation kann durch die Nutzung der Informationen als Referenzpunkt bei einem sozialen Vergleich und auch durch den Austausch mit anderen erfolgen. Der abwärtsgerichtete Vergleich durch die Verbreitung von Klatsch bietet einerseits die Möglichkeit sich in Relation zum Referenz-

objekt besser und vor allem stolz zu fühlen, wobei dieser Effekt durch Publikum verstärkt werden kann. Andererseits kann auf diesem Weg auch die Verachtung für die vermeintlich unterlegene Person zum Ausdruck gebracht werden, weil sie beispielsweise gegen soziale Normen verstoßen hat (R. H. Smith, 2000). Aufwärtsgerichtete Vergleiche mittels Klatsch beinhalten eher Anzweiflungen des Erfolges einer Referenzperson, die vermeintlich als Rivale betrachtet wird, oder Informationen über ihren Lebensstil werden negativ kommentiert (vgl. im Folgenden Wert & Salovey, 2004). Auf diese Weise wird versucht, auf indirektem Weg Informationen über die erfolgreichere Person zu erfahren, um selbst einen Vorteil daraus zu ziehen – entweder um sich selbst durch eigene Anstrengung verbessern zu können oder um die Referenzperson zu diskreditieren und auf diese Weise den eigenen Status zu verbessern. Oft werden Emotionen wie Missgunst, Neid und Eifersucht mit dieser Form von Klatsch assoziiert, weil sich die Person, die den Vergleich anstellt, vermutlich als benachteiligt wahrnimmt. Indem ein Individuum beispielsweise negativen Klatsch verbreitet und bei anderen sprichwörtlich „Dampf ablässt“ (Foster, 2004; Wert & Salovey, 2004), bietet sich ihm die Möglichkeit sich von anderen verstanden zu fühlen und gegebenenfalls Unterstützung zu erhalten (Waddington & Fletcher, 2005). Hier werden weitere Funktionen von Klatsch deutlich: Die Weitergabe von Informationen kann die Klatsch verbreitende Person wissend erscheinen und sich anderen selbst (vorteilhafter) präsentieren lassen (Wert & Salovey, 2004). Zudem signalisiert das Verhalten Vertrauen und lässt auf Reziprozität hoffen, wodurch Freundschaften initiiert und etabliert werden (Foster, 2004; Rosnow, 2001).

Informationen über andere Personen sind wertvoll: Das Interesse an Klatsch – insbesondere das weibliche Interesse – ist oft größer, wenn er von Personen des gleichen Geschlechts und Alters handelt (McAndrew, Bell, & Garcia, 2007; McAndrew & Milenkovic, 2002). Klatsch ermöglicht es, sich ein Bild von anderen Personen anzufertigen, z. B. indem man die Informationen mehrerer Quellen miteinander vergleicht (Wert & Salovey, 2004). Über Personen, die kooperieren, wird proportional mehr positiver Klatsch verbreitet (Sommerfeld, Krambeck, & Milinski, 2008). Doch insbesondere negative Informationen erscheinen interessanter und können Gespräche aufrecht halten (Wert & Salovey, 2004). Negativer Klatsch soll vor allem vor Feinden bewahren (Feinberg et al., 2012). Er kann dazu führen, dass diese Personen zum einen besonders in Erinnerung behalten und anschließend bei ihren Handlungen nach den vorhandenen Informationen beurteilt werden (Anderson, Siegel, Bliss-Moreau, & Barrett, 2011). Darüber hinaus kann negativer Klatsch unmittelbar die Sympathie des Empfängers der Informationen gegenüber dem Individuum senken, über das die Informationen sind. Der Effekt kann sich verstärken, je näher der Empfänger der negativen

Informationen der Person steht, über die die Informationen sind (Watson, 2012). Entsprechend wird angenommen, dass auch die Kooperationsbereitschaft bei negativem Klatsch sinkt (Sommerfeld et al., 2008). Es kann geschlussfolgert werden, dass Klatsch maßgeblich das Ansehen einer Person in der Gesellschaft bestimmen kann.

Allerdings kann Klatsch ebenso intentional erfunden und verbreitet werden, um somit andere in der Öffentlichkeit schlecht darzustellen. Personen, die Klatsch hören und anschließend verbreiten, sollten sich bewusst sein, dass die verbreiteten Informationen nicht immer der Wahrheit entsprechen (Wert & Salovey, 2004), da sie auch zur Verleumdung von Feinden und potentiellen Gegnern genutzt werden können (Galen & Underwood, 1997). Sind sich Mitglieder einer Gruppe sehr ähnlich und vergleichbar, z. B. auf Grund ihrer Leistungen, kann negativer Klatsch entstehen, um mit dem eigenen bedrohten Selbstwert umzugehen (Wert & Salovey, 2004). Besonders unter Mädchen scheint das Phänomen des Lästerns stark verbreitet zu sein (vgl. im Folgenden Owens, Slee, et al., 2000): Es wird ungenauer oder falscher Klatsch verbreitet, Vertrauensbruch wird begangen, das Aussehen, die Kleidung und der Charakter werden kritisiert. Als Ursachen dafür werden Langeweile bzw. der Wunsch nach Abwechslung, Aufmerksamkeitssuche und Akzeptanz in der Gruppe angesehen. Häufig werden negative Informationen vor allem dann verbreitet, wenn sie glaubhaft und angstausslösend erscheinen und so andere Personen manipuliert werden können (Pezzo & Beckstead, 2006; Sommerfeld, Krambeck, Semmann, & Milinski, 2007). Selbst wenn Person A durch eigene Beobachtungen direkten Zugang zu den „harten Fakten“ über Person B hat, vertraut Person A eher dem diese Beobachtungen widersprechenden Klatsch, durch den das Urteil über Person B schon gefällt ist – vermutlich um nicht von der Bezugsgruppe abzuweichen und beispielsweise einen Ausschluss zu riskieren (Sommerfeld et al., 2007). Gab es allerdings nur negativen Klatsch über eine Person zu berichten, dann war nach Sommerfeld und Kollegen (2008) die Kooperationsbereitschaft der anderen eher hoch, da sie wahrscheinlich annahmen, dass die Person nicht so schlecht sein konnte, wie der Klatsch vermuten ließ. Die Kooperationsbereitschaft war eher gering, wenn sowohl positive als auch negative Informationen vorlagen (Sommerfeld et al., 2008).

Beim Cybermobbing werden unter anderem Videos genutzt, die die darin gezeigten Personen in peinlichen und/oder kompromittierenden Situationen zeigen. Diese bloßstellenden Szenen ähneln damit sehr dem mündlich weiter gegebenen Klatsch, da sie Informationen über andere vermitteln. Anders als Klatsch sind sie jedoch konkret und müssen nicht noch zusätzlich verifiziert werden. Aus diesem Grund kann ihre öffentliche Verbreitung den darin gezeigten Personen besonderen Schaden zufügen. Zudem veranschaulicht der Literaturüber-

blick, dass vor allem negative, d. h. in diesem Fall bloßstellende Videos, das Interesse der Öffentlichkeit erhalten können. Dadurch können die Zuschauer einerseits implizite Handlungsanleitungen erhalten sowie gemeinsam mit anderen z. B. über Verfehlungen anderer lachen, sich dadurch selbst besser fühlen, Freundschaften etablieren und festigen und sich auch gegenseitig vor anderen warnen.

Zusammenfassung. Rückblickend muss festgehalten werden, dass Emotionen die Entscheidungsfindung unterstützen und die Wahrscheinlichkeit für Verhaltenstendenzen dadurch erhöhen können, dass sie den menschlichen Körper in einen positiven oder negativen Erregungszustand versetzen. Diese Erregungszustände können bewusst oder unbewusst strategisch in ihrer Eintrittswahrscheinlichkeit und in ihrem Ausmaß gesteuert werden. Zur Regulation des Ausmaßes können entweder die empfundenen Emotionen unterdrückt werden (*suppression*) oder ihnen kann eine neue Bedeutung zugeschrieben werden (*cognitive reappraisal*). Personen, die Emotionen habituell unterdrücken, benötigen dazu mehr kognitive Ressourcen, fühlen sich häufiger gestresster und haben oft instabilere soziale Beziehungen als Personen, die Emotionen habituell neu bewerten. Zur Bewältigung von Stress werden ebenfalls kognitive Ressourcen benötigt, die dann nicht für andere Prozesse, wie z. B. das Treffen von Entscheidungen, genutzt werden können. Dies kann dann beispielsweise in riskantere Entscheidungen selbst bei bekannten Risiken oder mehr egoistische bzw. utilitaristische Entscheidungen in moralischen Entscheidungssituationen resultieren. So kann es z. B. vorkommen, dass gestresste Personen eher Videos mit anderen teilen, in denen Personen bloßgestellt werden, weil die gestressten Personen die Konsequenzen für die anderen nicht bedenken, sondern möglicherweise nur feststellen, dass sie sich selbst dadurch besser fühlen.

Emotionsregulation und Stressbewältigung sind notwendige Prozesse, die das subjektive Wohlbefinden beeinflussen und erhöhen sollen. Außerdem können sie langfristig dazu beitragen, dass mehr kognitive Ressourcen für andere Prozesse zur Verfügung stehen. Eine effektive Strategie zur Stressbewältigung kann der soziale Vergleich sein. Mangelt es an einem objektiven Referenzkriterium, z. B. darüber, wie gut oder schlecht jemand eine Situation bewältigt, werden Vergleiche zu genügend ähnlichen anderen Personen angestellt. Insbesondere in Stresssituationen hilft der abwärtsgerichtete Vergleich mit Personen, die schlechter abschneiden als der Vergleichende selbst, dass er sich besser fühlt. Während aufwärtsgerichtete Vergleiche mit Rollenvorbildern die eigenen Anstrengungen, sich selbst besser zu fühlen, verstärken können. Eine weitere subjektiv, regulatorische Funktion kann neben seiner moralisch-gesellschaftlichen (sanktionierenden) Funktion auch das Verbreiten von Klatsch haben,

d. h. das Teilen von Informationen über andere Personen. Durch das Empfangen und Verbreiten von Klatsch können sich Personen mit anderen vergleichen und ihre eigenen Emotionen regulieren, indem sie jemanden als gut oder schlecht darstellen und sich Meinungen von anderen dazu einholen. Auf diese Weise kann die Klatsch verbreitende Person Stress abbauen, sich erholen und Freundschaften mit anderen schließen. Durch die Verbreitung von Klatsch kann jedoch auch die Privatsphäre einer Person verletzt werden. Hinzu kommt, dass auch wesentlich ungenaue oder falsche Informationen über eine Person weitergegeben werden können, um ihr absichtlich Schaden zuzufügen und sie in der Öffentlichkeit bloßzustellen. Peinliche, bloßstellende Videos, die beim Cybermobbing verwendet werden, ähneln in ihren Merkmalen Klatsch. Allerdings zeigen sie konkrete, bloßstellende Vorfälle, die nicht verifiziert werden müssen. Zudem können diese Videos gut zu sozialen Vergleichszwecken herangezogen werden, um Informationen über das Verhalten anderer in einer peinlichen Situation zu erhalten, die vermutlich auch von den Betrachtern des Videos schon einmal erlebt wurde.

1.2.4 Distanz, Empathie und Risikoneigung als Determinanten des weiterführenden Cybermobblings

Distanz. Hinter dem Computerbildschirm, am Mobiltelefon oder am Smartphone kann leicht der Eindruck entstehen, man sei in der virtuellen Welt allein und anonym. Dies kann zu Verhaltensänderungen führen. Suler (2004) postulierte in seiner Annahme zum Online-Enthemmungseffekt, dass sechs interagierende Faktoren begünstigen können, dass sich Menschen in der virtuellen Welt anders verhalten als in der nicht-virtuellen Welt. Durch geringes Wissen über das Internet kann für einige Nutzer der Eindruck entstehen, dass ihr Handeln im virtuellen Raum nicht nachverfolgt werden kann und sie deshalb dort nicht zwingend sie selbst bzw. anonym sind (*dissociative anonymity*). Zudem sind sie füreinander zumeist unsichtbar, da sie sich auf Grund der Ortsunabhängigkeit des Mediums weder sehen noch hören können (*invisibility*). Weiterhin erfolgt die Kommunikation oftmals zeitunabhängig und damit asynchron (*asynchronicity*). Die virtuellen Interaktionspartner können folglich auch nicht immer direkt wahrgenommen werden, sodass nonverbale Informationen fehlen, um ihre Nachrichten adäquat interpretieren zu können. Stattdessen werden diese nonverbalen Informationen wahrscheinlich durch die eigene Stimme im Kopf ersetzt, die dann eine erhaltene Nachricht vorliest. Auf diese Weise kann lediglich eine Vorstellung des Gegenübers im eigenen Kopf entstehen, in die eigene Wünsche projiziert werden (*solipsistic introjection*). Ferner ist es möglich sich für Handlungen im Internet einen Alter Ego zu erschaffen, sodass das

eigene Handeln in der virtuellen Welt vermutlich als nicht real bzw. nicht zur eigenen Person gehörig betrachtet wird (*dissociative imagination*). Vor allem aber scheint sich im Internet der Einfluss des tatsächlichen Status zu reduzieren. Der virtuelle Raum kann zur Egalisierung seiner Nutzer durch die genannten Eigenschaften beitragen (*minimizing authority*). Diese Mechanismen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass einige (unerfahrene) Nutzer mehr Risiken eingehen und sich nicht wie gewohnt verhalten.

Speziell die Prinzipien der moralischen Loslösung können Erklärungsansätze dafür sein, weshalb sich eine Person dazu entscheidet, andere Personen mit Hilfe elektronischer Kommunikationsmittel zu schikanieren oder Cybermobbing zu unterstützen. Zusätzlich zur enthemmenden Wirkung der Bildschirmmedien werden – wie bereits im Abschnitt 1.2.2 beschrieben – Aktivitäten im Internet ebenfalls als Erholung angesehen. Da beim (weiterführenden) Cybermobbing oft auch eine räumliche Distanz zum Opfer besteht, wird es als „nicht so ernst“ angesehen, wie Pornari und Wood festgestellt haben (2010). Die Forscher fanden heraus, dass diese Art der Aggression unter Kindern und Jugendlichen häufig als Form der Unterhaltung oder als Spiel gilt, ohne ihr ernsthafte Bedeutung beizumessen, da der Täter das Cybermobbing durch die positiven Konsequenzen für sich selbst besser rechtfertigen kann, während es auf Grund der räumlichen Nähe beim traditionellen Mobbing mehr Anstrengung bedarf sich von moralischen Normen zu lösen und sein Verhalten rational zu erklären. Bei dieser Form der Rechtfertigung vor sich selbst, die auch als moralische Selbstregulation beschrieben werden kann, werden weniger Scham und Schuld empfunden, die das soziale Verhalten im Normalfall steuern (Bandura, 1986, 1990, 1991). Bandura (1999) beschreibt acht Mechanismen dieses kognitiven Prozesses der moralischen Loslösung:

- (1) Moralische Rechtfertigung (*moral justification*): Frei von Selbstzensur handelt der Täter nach eigenen moralischen Imperativen und bewahrt sich so seinen positiven Blick auf sich selbst. Währenddessen können seine Handlungen andere verletzen.
- (2) Euphemistische Betitelung (*euphemistic labeling*): Der Täter formuliert seine Aussagen möglichst harmlos bzw. ohne negative Konnotation, z. B. wird eine Handlung als geschickt oder schlau statt hinterhältig oder manipulativ bezeichnet.
- (3) Vorteilhafter Vergleich (*advantageous comparison*): Gewaltlose Möglichkeiten zur Zielerreichung werden als nicht zielführend angesehen, während gewaltvolle Möglichkeiten gleichzeitig als einzige Optionen zur Zielerreichung angesehen und dargestellt werden und anscheinend als alleinige Möglichkeiten vor Schlimmerem bewahren können (utilitaristische Einstellung).

- (4) Verdrängung von Verantwortung (*displacement of responsibility*): Es wird ignoriert, dass man jemanden mit seiner Handlung schädigt bzw. verletzt. Auf diese Weise wird die Bedeutung der eigenen Rolle heruntergespielt.
- (5) Verantwortungsdiffusion (*diffusion of responsibility*): Die Verantwortung wird nicht übernommen, da alle zuständig und die anderen Nutzer oder Zuschauer somit auch verantwortlich sind.
- (6) Nichtbeachtung oder Verzerrung von Verantwortung (*disregard or distortion of consequences*): Es wird weggesehen oder die Konsequenzen werden angezweifelt, sodass keine Selbstzensur stattfinden kann. Dies fällt noch leichter, wenn man das Leid anderer nicht sieht (z. B. weil es zeitlich verzögert ist oder an einem anderen Ort passiert).
- (7) Entmenschlichung des Opfers (*dehumanization*): Anderen Menschen bzw. dem Opfer werden Gefühle, Hoffnungen und Sorgen abgesprochen. Sie werden z. B. als Dreck oder Abschaum betrachtet, sodass man kaum Mitgefühl für sie empfinden muss.
- (8) Das Opfer beschämen, ihm Absicht unterstellen (*attribution of blame*): Das Opfer oder die Umstände werden für das eigene Handeln verantwortlich gemacht. Der Täter sieht sich selbst als makelloses Opfer, das allein durch die äußeren Umstände provoziert wurde.

Diese Prinzipien verdeutlichen, dass der Fokus des Täters vermutlich auf sich selbst liegt, er wahrscheinlich kaum Mitgefühl für andere empfindet und die Verantwortung für seine Tat von sich weist oder sie als unumgänglich darstellt. Dieser Prozess fällt leichter, wenn der Täter sein Opfer z. B. auf Grund räumlicher und zeitlicher Distanz nicht sieht. Mit einem ähnlich geringen Ausmaß an Mitgefühl könnte auch das Anschauen und Teilen bereits öffentlich verbreiteter Video gerechtfertigt werden: Die teilende Person hat das Video nicht selbst online gestellt. Vermutlich bewahrt sie andere mit der Verbreitung davor dasselbe zu tun. Dazu könnte es die einzige Möglichkeit sein, andere vor der bloßgestellten Person zu warnen. Oder es wird als weniger folgenreich angesehen, dass das Video bereits online ist und es vermutlich auch schon mehrere Personen geteilt haben. Weiterhin könnte die bloßgestellte Person den Vorfall bereits vergessen haben. Oder sie könnte es wegen zusätzlicher vergangener Verfehlungen besonders verdient haben, sodass die verbreitende Person nur ihre Pflicht tut.

Empathie. Empathie ist ein komplexer, psychologischer Prozess, bei dem aus mehreren Informationen (Beobachtungen, eigenen Erinnerungen, Wissen) geschlussfolgert wird, wie sich eine beobachtete Person gerade fühlen könnte. Nach Decety und Jackson (2004) und Vignemont und Singer (2006) wird mit Empathie der affektive Zustand einer Person be-

schrieben, der dem durch kognitiven Perspektivwechsel vermuteten affektiven Zustand einer anderen Person gleichen könnte, weil er durch die Beobachtung der anderen Person oder die Vorstellung darüber, was diese Person gerade erleben könnte, ausgelöst wurde. Die mitfühlende Person ist sich darüber bewusst, dass ihr aktueller affektiver Zustand auf diese Weise hervorgerufen wurde.

Empathie kann verschiedene Funktionen erfüllen. Zum einen kann sie eine Auskunft über die Umwelt und darüber geben, wie andere zukünftig handeln. Zum anderen hat sie eine soziale Funktion und kann zur Kooperation und prosozialem Verhalten wie Hilfe oder Kommunikation motivieren (de Vignemont & Singer, 2006). Sie wird vor allem für Personen empfunden, die sympathischer erscheinen (Loggia, Mogil, & Bushnell, 2008), weil sie z. B. in der Vergangenheit fairer gehandelt haben (Singer et al., 2006), oder wenn eine Beziehung zu dieser Zielperson besteht, z. B. durch Ähnlichkeit (Krebs, 1975) oder Vertrautheit (Cialdini, Brown, Lewis, Luce, & Neuberg, 1997). Hat eine Person bereits ähnliches erlebt, dann kann das die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie in der Situation Empathie empfindet (Nichols, Stich, Leslie, & Klein, 1996). Ähnliche Erfahrungen unterstützen die Antizipation von Gefühlen anderer (Batson et al., 1996; Eklund, Andersson-Stråberg, & Hansen, 2009; Hodges, Kiel, Kramer, Veach, & Villanueva, 2010), vor allem wenn eine Person kompetent mit ihren eigenen Emotionen umgehen kann und sich ihre vergangenen Erfahrungen bewusst in Erinnerung ruft (Hooker, Verosky, Germine, Knight, & D'Esposito, 2008; Singer et al., 2004). Dabei ist es noch einfacher mit anderen mitzufühlen, wenn man sich vorstellt, man sei selbst in der Situation, als wenn man nur als Beobachter an der Situation teilnimmt (van der Heiden, Scherpiet, Konicar, Birbaumer, & Veit, 2013).

Der Fähigkeit zur Empathie kommt in Mobbingsituationen eine große Bedeutung zu. Es wird angenommen, dass aktive Täter generell weniger empathisch für das Leid ihrer Opfer sind und eher rücksichtslos und aggressiver agieren (Björkqvist et al., 2000; Gini et al., 2008, 2011; Hoffmann, 1975; Hyde et al., 2010; Kaukiainen et al., 1999; Staub, 1979). Zudem kann nach Nordgren, Banas und MacDonald (2011) die Einstellung zu sozial verursachten Schmerzen bestimmend dafür sein, wie jemand über sozial stressende Ereignisse denkt und mit anderen in einer solchen Situation mitfühlt. Die Forscher konnten zudem aufdecken, dass es einer Person schwer fallen kann, sich den Schmerz vorzustellen, den z. B. eine andere aus einem Spiel ausgeschlossene Personen erlebt, wenn sie selbst nicht aus dem Spiel ausgeschlossen ist, sondern mitspielt (interpersonelle Empathielücke). Ebenso schwer kann es für eine Person aber auch sein sich an die genaue Intensität des Schmerzes zu erinnern, den sie selbst erlebt hat, als sie in der Vergangenheit aus einer ähnlichen Situation ausgeschlossen wurde (intra-

personelle Empathielücke). Das in solchen Situationen empfundene Mitgefühl für das Leid der Personen in einer beobachteten Mobbing-Situation kann das aktive Eingreifen und das passive Zuschauen ohne Anfeuern des Täters begünstigen (Gini et al., 2008). Beim weiterführenden Cybermobbing mit Videos ist die gezeigte Person der Person, die das Video teilt, nicht zwangsläufig bekannt, sodass die teilende Person vermutlich „nur ein Video“ und nicht den Menschen mit seinen Gefühlen darin sieht. Dadurch kann es ihr schwerer fallen, Mitgefühl für die Person im Video zu entwickeln.

Risikoneigung. Risikoreiches Verhalten kann unmittelbar zu positiven Emotionen führen. Caffray und Schneider (2000) verglichen Jugendliche, die wenig bzw. gar keine Erfahrung mit risikoreichem Verhalten hatten, mit anderen Jugendlichen, die sich häufig an risikoreichen Aktivitäten (Alkohol, Drogen, Sex, Rauchen, Schule schwänzen) beteiligten. Jugendliche, die weniger Erfahrung mit risikoreichem Verhalten hatten, fokussierten sich eher darauf, dessen negative Konsequenzen zu vermeiden, um hinterher nicht bedauern zu müssen, es getan zu haben. Jugendliche, die Erfahrungen mit risikoreichen Verhaltensweisen gesammelt hatten, glaubten oftmals, dass ein bestimmtes risikoreiches Verhalten sowohl positive Emotionen vergrößern als auch negative Emotionen verringern kann. Sie gaben an, dass ihre Ziele eher darin bestünden, Anspannung zu reduzieren, etwas Aufregendes zu erleben, positive soziale und emotionale Erlebnisse zu haben und negative Emotionen zu vermeiden. Jugendliche, die häufiger bzw. ständig in risikoreiches Verhalten involviert waren, waren zunehmend motivierter, negative Emotionen und Stress zu vermeiden bzw. diese zu bewältigen. Dazu antizipierten sie seltener die langfristigen potentiellen negativen Konsequenzen ihres Verhaltens und fokussierten sich auf die unmittelbaren positiven Konsequenzen, um sich kurzfristig besser zu fühlen. Weitere Studien veranschaulichten, dass risikoreiches Verhalten (Alkohol, Zigaretten, Drogen, Sexualverhalten, riskanter Fahrstil und Glücksspiel) stärker mit Aggressivität und impulsivem Sensation Seeking korreliert (Caspi et al., 1997; Zuckerman & Kuhlman, 2000). Unter Sensation Seeking wird die ständige Suche nach neuen, abwechslungsreichen, komplexen Erlebnissen verstanden, für die bereitwillig physische, soziale, finanzielle und rechtliche Risiken in Kauf genommen werden (Zuckerman, 1994b). Dazu wird die unmittelbare, ungehemmte und folglich ungeplante Reaktion auf Reize, ohne die Konsequenzen zu bedenken, als Impulsivität bezeichnet (Zuckerman, 1994a).

Risiken können in verschiedenen Bereichen eingegangen werden. Nach Jessor und Jessor (1977) zeigen Jugendliche oftmals nicht nur ein risikoreiches Verhalten. Es ist wahrscheinlicher, dass sie mehrere risikoreiche, problematische Verhaltensweisen ausleben (anti-

soziales Verhalten, Substanzabusus, schlechte schulische Leistungen und risikoreiches Sexualverhalten). Dies wird als „Syndrom problematischer Verhaltensweisen“ bezeichnet. Die ähnlichen affektiv-motivationalen Beweggründe für die verschiedenen Verhaltensweisen (J. P. Allen, Leadbeater, & Aber, 1994; Donovan, Jessor, & Costa, 1988), wenig elterliche Kontrolle (Ardelt & Day, 2002; Ary, Duncan, Duncan, & Hops, 1999), Aggressivität zwischen Eltern und Kindern (Buehler, 2006; Duman & Margolin, 2007), geringeres väterliches Wohlbefinden (Buehler, 2006) sowie der Einfluss Gleichaltriger oder älterer Freunde und Geschwister, die risikoreiches Verhalten bevorzugen (Ardelt & Day, 2002), geringe Erwartungen an zwischenmenschliche Beziehungen (J. P. Allen et al., 1994) und Stress auslösende Lebensereignisse wie die Scheidung der Eltern, persönliche Erkrankungen, der Tod nahestehender Personen (Compas, Hinden, & Gerhardt, 1995) werden als ursächlich für das Ausleben mehrerer risikoreicher, problematischer Verhaltensweisen angesehen.

Auch Cybermobbing kann als risikoreiches Verhalten angesehen werden. Zwar kann es rechtliche und soziale Konsequenzen haben, jedoch erscheint das Risiko im Internet als aktiver Täter erwischt zu werden auf Grund der Anonymität geringer (Suler, 2004). Zudem wird es als harmloser Freizeitspaß angesehen, durch den der aktive Täter durch den Einsatz aggressiven Verhaltens positive Emotionen erleben kann und er die negativen Emotionen des Opfers kaum oder gar nicht wahrnimmt (Pornari & Wood, 2010). Es kann vermutet werden, dass beispielsweise das Anschauen und gegebenenfalls das Teilen bloßstellender Videos im Internet für den Betrachter selbst ebenfalls unmittelbare, positive Konsequenzen haben kann, wahrscheinlich fühlt er sich gut unterhalten und erlebt die negativen (rechtlichen und sozialen) Konsequenzen nicht, weshalb dieses Verhalten als wenig riskant angesehen wird. Daher ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die aktiven Täter oder die Personen, die das Cybermobbing durch Anschauen und Teilen der Videos weiterführenden, dieses Verhalten weiter ausleben.

Offenbarungen im Internet. Das Web 2.0 und die Social Media Anwendungen des Internets existieren durch die Inhalte und Informationen, die ihre Nutzer bereitstellen und mit den anderen Nutzern teilen (Alby, 2008; Hippner, 2006). Personen, die sich als selbstwirksamer einschätzen, offenbaren dabei häufiger private Informationen, haben wahrscheinlich mehr Freunde und wählen eher unkonventionelle Fotos (Krämer & Winter, 2008). Selbstoffenbarungen werden eher mit dem Bedürfnis bei anderen beliebt zu sein assoziiert, da die eigene Online-Identität durch das Teilen von Informationen kreiert wird (Christofides, Muise, & Desmarais, 2009). Dies erklärt vermutlich, dass Nutzer auf der Suche nach Beziehungen mehr

private Informationen offenbaren (Nosko, Wood, & Molema, 2010). Die bewusste Preisgabe von Informationen bietet ihnen dabei die Möglichkeit, gezielt einen Eindruck bei ihrem Gegenüber zu vermitteln (*impression management*; Goffman, 1959; Krämer & Winter, 2008). Mit steigender Anzahl an Selbstoffenbarungen nimmt auch die Nutzungshäufigkeit der dazu genutzten Anwendungen zu. Infolgedessen werden oftmals noch mehr persönliche Informationen (aus Gewohnheit) geteilt (Lee & Ma, 2012; Trepte & Reinecke, 2012). Dieser Reziprozitätseffekt korreliert mit engen, vertrauensvollen Beziehungen zu anderen Nutzern derselben Anwendungen und mit einem höheren Selbstwert (Christofides et al., 2009; Trepte & Reinecke, 2012). Bedauert wurde die Veröffentlichung persönlicher Informationen im Nachhinein eher wenn die Nutzer introvertierter, verträglicher, gewissenhafter und neurotischer veranlagt waren (K. Moore & McElroy, 2012). Informationen über andere gaben wahrscheinlicher diejenigen auf sozialen Netzwerkseiten preis, die weniger gewissenhaft waren (K. Moore & McElroy, 2012). Wahrscheinlich bedenken sie die Konsequenzen, die das Teilen privater Inhalte für andere haben kann, weniger und tragen so eventuell auch zum Weiterführen von Cybermobbing bei.

Der zwischenmenschliche Beziehungs- und Kommunikationsstil kann das virtuelle Kommunikationsverhalten beeinflussen. Extravertierte nutzen eher die synchrone computervermittelte Kommunikation, um sich mit anderen auszutauschen (Ryan & Xenos, 2011). Während eher introvertierte bzw. schüchterne, gesellige Menschen häufig asynchrone Kommunikationsmittel im Internet bevorzugen, beispielsweise die Kommunikation per E-Mail, da die räumliche Distanz eine enthemmende Wirkung auf die Kommunikation zu haben scheint. In einer Konfrontation von Angesicht zu Angesicht oder in einer Menschenmenge wären sie eher zurückhaltend. (Chan, 2011). Sie pflegen engere und stärker zufriedenstellende Beziehungen online als weniger schüchterne und gesellige Menschen (Sheeks & Birchmeier, 2007). Vermutlich hilft ihnen die räumliche Distanz, sich mit mehr Selbstsicherheit von anderen abzugrenzen. Da selbstsicheres Verhalten positiv mit verbalem Ausdrucksvermögen und Redseligkeit korreliert (Norton, 1976), sind sie wahrscheinlich offener. Selbstsicherheit kann aber auch dazu führen, dass z. B. Bitten anderer abgelehnt werden. Durch computervermittelte Kommunikation können schüchterne, gesellige Menschen folglich selbstsicherer eigene Bedürfnisse erfüllen und empfinden oftmals weniger Stress, sodass ihr persönliches Wohlbefinden gesteigert wird (Pourjali & Zarnaghash, 2010). Schüchternheit und Aggressivität werden als die zwei gegensätzlichen Pole des Selbstsicherheitkontinuums betrachtet (Arrindell et al., 1991).

Hinter Bildschirmen stattfindende elektronische Kommunikation erhöht demnach die Wahrscheinlichkeit, dass private Informationen und Informationen über andere preis gegeben werden. Dies ermöglicht die soziale Interaktion, bestärkt Beziehungen und somit vermutlich auch das Zugehörigkeitsgefühl. Vermutlich trägt dies auch dazu bei, dass sich introvertierte bzw. schüchterne und gesellige Personen eher trauen sich im Internet eher bloßstellende Videos anzuschauen und diese auch mit anderen zu teilen.

Zusammenfassung. Anonymität hinter den Bildschirmen begünstigt eine stärkere Enthemmung des Verhaltens und erleichtert die Loslösung von moralischen Normen, sodass sich die Wahrscheinlichkeit zu viktimisierendem Online-Verhalten erhöht. Die Nutzer kommen sich vermutlich nicht nur unbeobachtet vor. Zudem erleben sie meistens auch die anderen Nutzer und ihre verbalen und nonverbalen Reaktionen nicht unmittelbar, z. B. weil sie sie oftmals nicht kennen, sodass das Erschließen ihrer gegenwärtigen Emotionen und Bedürfnisse erschwert ist. Ohne diese Empathie wird beispielsweise verletzendes Verhalten weiter fortgesetzt, das dem Ausführenden selbst ein positives Gefühl vermittelt. Da auf Grund der Anonymität die Wahrscheinlichkeit und Verlockung moralisch fragwürdiges, verletzendes Verhalten auszuleben größer ist und von den Nutzern häufig vermutet wird, dass das Risiko entdeckt und rechtlich bestraft zu werden geringer ist, können diese Annahmen zu häufigerem aktivem Cybermobbing-Verhalten führen oder dazu beitragen, dass Cybermobbing weitergeführt wird. Weiterhin teilen häufiger weniger gewissenhafte Personen Informationen über andere. Aber auch die räumliche Distanz kann sich auf das Teilverhalten auswirken. So enthemmt dies schüchterne, gesellige Menschen in ihrer Online-Kommunikation, wodurch sie ein größeres subjektives Wohlbefinden erleben. Vermutlich erleichtert ihnen das Teilen von bloßstellenden Videos mit anderen in Kontakt zu treten.

1.2.5 Analyse potentieller Mechanismen des weiterführenden Cybermobbings mit Videos

Diese Arbeit untersucht das weiterführende Cybermobbing (Suniti Bhat et al., 2010) am Beispiel von Cybermobbing mit Videos. Dies beschreibt das Aufrecht erhalten von Cybermobbing indem bereits ins Internet gestellte, bloßstellende Videos beispielsweise auf Videoportalen, sozialen Netzwerkseiten oder per E-Mail angeschaut und weiter verbreitet werden. Auf diese Weise vergrößert sich das unbekannte Publikum, das die Bedeutung eines Vorfalls und die Auswirkungen für das Opfer maßgeblich mitbestimmen kann (Menesini et al., 2012, 2011;

Slonje & Smith, 2008; Sticca & Perren, 2012). Bisher haben nur wenige Studien untersucht, wann in traditionelles Mobbing (Gini et al., 2008; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012b; Pozzoli & Gini, 2010; Tsang et al., 2011) oder Cybermobbing (Desmet et al., 2012) eingegriffen bzw. wann traditionelles Mobbing unterstützt wird (Menesini et al., 2003; Salmivalli et al., 2011). Nach eigenen Recherchen fehlen bisher Daten zu Faktoren, die das weiterführende Cybermobbing vorhersagen können. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher mögliche Mechanismen und Ursachen zu identifizieren, die zum Teilen bloßstellender Videos führen, um anschließend Handlungsempfehlungen und Präventionsmöglichkeiten gegen das Cybermobbing mit Videos ableiten zu können.

Es besteht Grund zu der Annahme, dass die Wahl des Mediums – d. h. in diesem Fall der bloßstellenden Videos – erfolgt, um die aktuelle emotionale Verfassung positiv zu verändern, sich zu erholen und mit anderen zu interagieren (Amiel & Sargent, 2004; Bonds-Raacke & Raacke, 2010; Cha, 2012; Hicks et al., 2012; Ku et al., 2012; N. Park et al., 2009; L. Wang et al., 2012; Z. Wang et al., 2012). Die Emotionsregulation und Stressbewältigung wird vermutlich dadurch ermöglicht, dass Videos konkrete, bloßstellende Informationen über die Verfehlungen anderer Menschen zeigen und sich der Betrachter durch den direkten sozialen Vergleich mit der bloßgestellten Person besser fühlen kann, z. B. weil ihm diese Verfehlung selbst nicht passiert ist und/oder er nicht öffentlich bloßgestellt wurde (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Polan et al., 2012; Wert & Salovey, 2004; Wills, 1997). Einerseits ist es dem Zuschauer wahrscheinlich nicht anders möglich, seine Emotionen effektiv selbst zu regulieren (ohne andere bloßzustellen; Polan et al., 2012), weshalb er vermutlich auch weniger Empathie für die bloßgestellte Person empfindet (Gurthrie et al., 1997; Hooker et al., 2008; Saarni, 1999; Singer et al., 2004) und durch das Teilen des Videos ihre Privatsphäre verletzt (Foster, 2004).

Unterstützt werden diese Annahmen durch die beschriebenen Charakteristika der am traditionellen Mobbing und am Cybermobbing beteiligten Personen. Sowohl Täter als auch Opfer und Opfer-Täter sind in der Regulation ihrer Emotionen beeinträchtigt (Burk et al., 2008; Habashy Hussein, 2012; Schwartz, 2000; Shields & Cicchetti, 2001; Tani et al., 2003) und wenig empathisch für die Bedürfnisse anderer (Björkqvist et al., 2000; Gini et al., 2007, 2011; Hoffmann, 1975; Hyde et al., 2010; Kaukiainen et al., 1999; Staub, 1979). Andererseits werden durch das Teilen der Videos mit anderen (freundschaftliche) Beziehungen gefestigt, dadurch dass man gemeinsam lachen und darauf hoffen kann, dass man ähnliche Informationen bzw. bloßstellende Videos zurück erhält (Foster, 2004; Rosnow, 2001; Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004). Weniger Stress korreliert mit stabileren Beziehungen und subjektiv stärkerem Wohlbefinden (J. J. Gross & John, 2003; Pourjali & Zarnaghash,

2010). Personen, die ihre Emotionen effektiv regulieren können und empathischer sind, teilen diese Videos wahrscheinlich nicht mit anderen (Gini et al., 2008; Hooker et al., 2008; Nordgren et al., 2011; Singer et al., 2004). Es konnte veranschaulicht werden, dass Verteidiger der Opfer empathischer sind und eingreifen, wenn sie die viktimisierte Person kennen und der Meinung sind, dass sie an der Situation etwas ändern können (Barhight et al., 2012; Desmet et al., 2012; Gini et al., 2007, 2008, 2011; Tani et al., 2003; Tsang et al., 2011).

Durch die erhöhte Anonymität hinter dem Bildschirm und durch die mögliche unterschiedliche zeitliche und räumliche Lokalisation aller Beteiligten eines Cybermobbing-Vorfalles, fällt es Tätern und Unterstützern vermutlich leichter sich von moralischen Werten zu lösen (Pornari & Wood, 2010). Augenscheinlich mutet die Situation hinter dem Bildschirm weniger sozial an. Stattdessen ist sie eher hedonistisch geprägt. Täter und Unterstützer empfinden wahrscheinlich weniger Empathie für viktimisierte Personen. Anstelle von Leid erleben sie eher positive Emotionen, z. B. weil sie sich durch die Verfehlungen anderer belustigen (Hymel et al., 2005; Menesini et al., 2003). Diese positiven Emotionen können sie in ihrem Verhalten – z. B. dem Anschauen und Teilen von Videos – bestärken. Infolgedessen ist es nicht nur wahrscheinlich, dass sie dieses Verhalten wiederholen (Caffray & Schneider, 2000). Es kann angenommen werden, dass Täter und Unterstützer in Folgesituationen auch häufig aggressiver handeln und mehr Risiken eingehen (Caspi et al., 1997; Jessor & Jessor, 1977; Zuckerman & Kuhlman, 2000), da sie ihre Taten online gut verdecken können. Weiterhin können sich die zeitliche und räumliche Distanz sowie die Anonymität im Internet auch auf die Offenbarung und das Teilen von Informationen auswirken: Dabei erhöht sich die Anzahl preisgegebener Informationen mit zunehmend intensiver Nutzung von Social Media Anwendungen (Christofides et al., 2009; Lee & Ma, 2012; Nosko et al., 2010; Trepte & Reinecke, 2012). Informationen über andere werden (auch im Internet) von Personen geteilt, die weniger gewissenhaft sind und sich damit weniger an moralischen Normen orientieren (Foster, 2004; K. Moore & McElroy, 2012). Darüber hinaus profitieren insbesondere eher schüchterne, gesellige Menschen von der räumlichen Distanz, durch die sie sich besser von anderen abgrenzen können. Dies ermöglicht ihnen häufig eine offenere, selbstsicherere Kommunikation und intensiviert ihre Beziehungen (Chan, 2011; Sheeks & Birchmeier, 2007). Daher könnten auch Opfer von traditionellem Mobbing, die als durchsetzungsschwach und wenig aggressiv gelten (Andreou, 2004; Owens, Shute, et al., 2000; Persson et al., 2009; Schwartz, 2000), das Internet nutzen, um stabilere Beziehungen aufzubauen – wenn dabei auch das Risiko besteht, dass sie erneut viktimisiert werden. Bei Opfern von Cybermobbing scheint das Internet dagegen auch enthemmend zu wirken. Sie gelten als reaktiv-aggressiver als Opfer traditionellen Mob-

bings (Sontag et al., 2011) und nehmen vermutlich die virtuelle Kommunikation auf Grund mangelnder Signale noch stärker verzerrt feindselig wahr (Feldman & Dodge, 1987; Perren et al., 2013; Pornari & Wood, 2010), sodass sie sich versuchen zu wehren.

Wie der Literaturüberblick veranschaulicht, können für das weiterführende Cybermobbing mit Videos mehrere Faktoren angenommen werden, die zum Teilen der Videos führen können. Um diese zu untersuchen, wurden den Studienteilnehmern der drei Studien unter Laborbedingungen in quasi-experimentellen und experimentellen Anordnungen bloßstellende Videos gezeigt, die sie evaluieren sollen. Außerdem wurden sie gefragt, ob sie diese mit Freunden teilen möchten. Dieser Ansatz stellt eine Erweiterung des methodischen Repertoires dar. Bisher wurden traditionelles Mobbing und Cybermobbing hauptsächlich durch Befragungen mittels telefonischer Interviews (z. B. Ybarra & Mitchell, 2004a, 2004b; Ybarra, 2004) oder schriftlicher Fragebögen (z. B. Riebel et al., 2009; Slonje & Smith, 2008), oder experimentell mittels textbasierter Vignetten (z. B. Jones, Bombieri, Livingstone, & Manstead, 2011; Jones, Manstead, et al., 2011) untersucht.

In Studie 1 wird geprüft, ob eine beeinträchtigte Emotionsregulationsfähigkeit und die Orientierung am Wohl anderer die Anzahl an geteilten bloßstellenden Videos vorhersagen können. Dabei wird angenommen, dass diese Effekte durch eine positive Evaluation der Videos mediiert werden. Ziel der Studie ist es mittels eines linearen Strukturgleichungsmodells Prädiktoren und Mediatoren für die Entscheidung, mehr bloßstellende Videos zu teilen, zu identifizieren.

Studie 2 knüpft an die Ergebnisse von Studie 1 an. Auch hier werden mittels eines linearen Strukturgleichungsmodells weitere Faktoren untersucht, die den direkten Effekt zwischen der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen und der Anzahl geteilter Videos vermitteln. Es soll geklärt werden, ob mehr empfundener Stress und geringere Selbstsicherheit neben einer positiven Evaluation das Teilen bloßstellender Videos vorhersagen können. Weiterhin wird angenommen, dass Männer bloßstellende Videos teilen, weil sie diese positiv evaluieren und dass Frauen bloßstellende Videos teilen, weil sie Stress empfinden. Die unabhängige Variable *Orientierung am Wohl anderer* wird durch die Einstellung zu Klatsch und Tratsch ersetzt. Außerdem werden in dieser Studie bloßstellende Videos und bloßstellende Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten miteinander verglichen. Es wird geprüft, inwiefern zwischen den Videos und Gesprächen Unterschiede hinsichtlich der Evaluation, dem Teilen und den zum Teilen führenden Mechanismen bestehen.

In Studie 3 wird die kontrollierte Laborsituation genutzt, um in einem streng experimentellen Between-Subjects-Design die emotionalen Reaktionen auf Cybermobbing bzw.

Cyberteasing (Beleidigungen) auf einer sozialen Netzwerkseite zu erfassen. Anschließend wird untersucht, ob das Anschauen und das Teilen bloßstellender Videos eine emotionsregulierende Wirkung hat. Es wird erfasst, wie Personen, die negative Kommentare auf ihrer persönlichen sozialen Netzwerkseite lesen, im Vergleich zu Personen, die positive Kommentare auf ihrer persönlichen Netzwerkseite lesen, bloßstellende Videos evaluieren, wie viele Videos sie teilen und wie sich ihre Stimmung im Verlauf des Experiments ändert.

In allen Studien werden junge Erwachsene im Alter von 18 bis 30 Jahren untersucht. Zwar entspricht dieses Alter nicht der Zielgruppe, die hauptsächlich von Cybermobbing betroffen scheint. Jedoch sind diese jungen Erwachsenen auch mit den modernen elektronischen Kommunikationsmitteln aufgewachsen – weshalb sie als „Digital Natives“ bezeichnet werden (Prensky, 2001) – und sie nutzen das Internet und Social Media Anwendungen wie z. B. Videoplattformen und soziale Netzwerkseiten ebenfalls aktiv. Dadurch können auch sie Zeuge von Cybermobbing werden und es gegebenenfalls unterstützen, indem sie beispielsweise bloßstellende Videos mit anderen teilen. Hinzu kommt, dass aktuelle Studien verdeutlicht haben, dass Cybermobbing auch an Universitäten (e.g. Macdonald & Roberts-pittman, 2010; Pontzer, 2009) und am Arbeitsplatz (Einarsen, Hoel, Zapf, & Cooper, 2003; Privitera & Campbell, 2009) stattfinden kann. Ein weiterer Grund, der für junge Erwachsene als Untersuchungsgegenstand spricht, ist darüber hinaus der, dass die Gehirnentwicklung bis zu einem Alter von 25 Jahren noch nicht vollständig abgeschlossen ist (Walsh, 2004), obschon diese jungen Erwachsenen mit größerer Wahrscheinlichkeit rationalere Entscheidungen treffen (Blakemore & Robbins, 2012). Wenn also durch die jungen Erwachsenen als Untersuchungsgegenstand affektive, zum weiterführenden Cybermobbing beitragende Mechanismen aufgedeckt werden, dann kann davon ausgegangen werden, dass diese Mechanismen ebenfalls bedeutsam für das weiterführende Cybermobbing unter Kindern und Jugendlichen sind. Demzufolge könnten die Ergebnisse dieser Arbeit auch genutzt werden, um Präventionsansätze gegen Cybermobbing im Kinder- und Jugendbereich abzuleiten und zu erproben.

Im Folgenden wird jede Studie einzeln vorgestellt. Dabei wird jeweils kurz der wesentliche und spezifische theoretische Hintergrund dargestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert. Danach werden die Ergebnisse beschrieben und dann diskutiert. In der abschließenden Gesamtdiskussion werden die Ergebnisse der drei Studien zusammengeführt. Basierend auf den Ergebnissen wird dann ein Modell zum weiterführenden Cybermobbing abgeleitet, das mögliche Mechanismen veranschaulicht, durch die bloßstellende Videos weitergeleitet werden. Ferner werden mögliche Handlungsempfehlungen zur Prävention von und Intervention bei Cybermobbing mit Videos beschrieben.

II Studie 1: Dient Cybermobbing mit Videos der Emotionsregulation? Ergebnisse einer Laborstudie

2.1 Theorie

Für die aktuelle Studie ist die spezifische Annahme bedeutsam, dass das Internet aktuellen Studien zur Uses and Gratification Theorie (Katz et al., 1974) zu Folge vor allem zur Unterhaltung, Erholung und Interaktion mit anderen genutzt wird (Amiel & Sargent, 2004; Bonds-Raacke & Raacke, 2010; Hicks et al., 2012; Ku et al., 2012; N. Park et al., 2009; Z. Wang et al., 2012). Die medialen Inhalte werden nach der Theorie so ausgewählt, dass sie am wahrscheinlichsten positive Emotionen (z. B. Gratifikation) auslösen können (Katz et al., 1974). Zusätzlich können Internetanwendungen auch genutzt werden, um bewusst einen positiven Eindruck von sich selbst zu vermitteln (Goffman, 1959; Krämer & Winter, 2008). Ähnliche Motive führen auch dazu, dass Klatsch, d. h. subjektiv evaluierte Informationen über Dritte, mit anderen geteilt werden: Erholung, Unterhaltung und der Aufbau von Freundschaften werden hauptsächlich als Motive für den Austausch von Klatsch genannt (Feinberg et al., 2012; Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; Rosnow, 2001). Videos ähneln dem Klatsch insofern, dass sie konkrete Informationen über andere Personen zeigen (Slonje & Smith, 2008). Durch das Teilen von Informationen über andere, ist es zudem möglich, sich mit diesen Personen direkt zu vergleichen und dadurch die eigenen Emotionen zu regulieren (Feinberg et al., 2012; Festinger, 1954; R. H. Smith, 2000). Auf diese Weise erhält die vergleichende Person Informationen, mit denen sie ihre eigene Situation bewerten und eigene Probleme leichter bewältigen kann (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Wills, 1997). Dieser soziale Vergleich kann auch mit Hilfe der Medien erfolgen (Bente & Fromm, 1997; Harwood, 1999; Knobloch et al., 2004; Knobloch & Zillmann, 2003; Knobloch-Westerwick & Hastall, 2006b; Mares & Cantor, 1992). Es wird daher angenommen, dass geeignete Informationen (angeschaut und) geteilt werden, um sich gegenseitig zu unterhalten und sich zu erholen und auf diese Weise die Stimmung zu verbessern. Ergänzend muss jedoch festgehalten werden, dass Täter des traditionellen Mobbings oftmals in der Regulation ihrer Emotionen beeinträchtigt zu sein scheinen (Shields & Cicchetti, 2001), sodass sie vermutlich eher bloßstellende Videos positiv evaluieren und diese teilen würden. Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zur adäquaten Regulation der eigenen Emotionen bedeutsam für das An-

schauen und Teilen bloßstellender Videos per Internet oder Smartphone ist und eine Einschränkung in der Kompetenz das Teilen begünstigen kann.

Allein vor einem Computer- oder Smartphone-Bildschirm kann sich der Nutzer ebenfalls unbeobachtet und anonym fühlen (Suler, 2004). Dazu bleiben die Reaktionen der anderen meist verdeckt, sodass häufig nur die eigene emotionale Reaktion direkt wahrgenommen wird, die Loslösung von moralischen Normen leichter fällt und es werden eher Risiken eingegangen (Pornari & Wood, 2010). Personen, die zu risikoreicherem Verhalten neigen, wollen damit vermutlich den positiven Affekt erhöhen und versuchen den negativen Affekt zu meiden (Caffray & Schneider, 2000; Jessor & Jessor, 1977; Zuckerman, 1994b). Auch antisoziales Verhalten, bei dem das Risiko andere zu verletzen eingegangen wird, wird als risikoreiches Verhalten betrachtet (Jessor & Jessor, 1977). Damit kann das Teilen bloßstellender Videos auch als risikoreiche Verhaltensweise angesehen werden, durch die eine andere Person öffentlich bloßgestellt werden kann. Vermutlich werden die Konsequenzen für die derart bloßgestellte Person wenig reflektiert oder ignoriert, da es schwerer fällt Mitgefühl für eine unbekannte Person oder jemanden, dessen Reaktion man nicht direkt wahrnehmen kann, zu entwickeln (Slonje & Smith, 2008). Insbesondere Tätern des traditionellen Mobbings scheint es schwerer zu fallen mit anderen Mitgefühl zu empfinden, sodass sie tatsächlich eher rücksichtsloser und aggressiver handeln (Björkvist, Österman, & Kaukiainen, 2000; Gini et al., 2007, 2011; Hoffmann, 1975; Hyde et al., 2010; Kaukiainen et al., 1999; Staub, 1979). Sie richten ihr Verhalten vermutlich eher weniger oder gar nicht am Wohl anderer aus. Begünstigt werden könnte dies durch ein weniger gewissenhaftes Verhalten, da angenommen wird, dass ein negativer Zusammenhang zwischen der Verbreitung von Informationen über andere – sowohl offline als auch online – und der Gewissenhaftigkeit besteht (Foster, 2004; K. Moore & McElroy, 2012). Personen, die die Konsequenzen ihres Verhaltens weniger bedenken, teilen voraussichtlich mehr Informationen über andere.

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass bloßstellende Videos voraussichtlich dann geteilt werden, wenn sie dem Zuschauer persönlich gefallen, d. h. sie als lustig, aufmunternd und peinlich evaluiert werden. Zudem werden wahrscheinlich mehr Videos mit anderen geteilt, wenn die Fähigkeit zur Emotionsregulation eingeschränkter ist. Außerdem kann vermutet werden, dass mehr Videos verbreitet werden, wenn die Personen, die sie verbreiten, sich weniger am Wohl anderer sondern stärker an ihrem eigenen orientieren. Vermutlich mediiert die Evaluation die Beziehungen zwischen der Emotionsregulation und dem Teilen der Videos sowie zwischen der Orientierung am Wohl anderer und dem Teilen der Videos. Diese Mechanismen, die das weiterführende Cybermobbing begünstigen können, wur-

den jedoch noch nicht im Labor untersucht. Das Hauptziel dieser Studie ist daher, die Mechanismen für das Teilen bzw. Verbreiten bloßstellender Videos zu erfassen. Basierend auf den formulierten Hypothesen, wurde ein Strukturgleichungsmodell (SEM) auf einer latenten Ebene angenommen. Abbildung 1 veranschaulicht es graphisch. Rechtecke stellen die manifesten Variablen dar und Kreise symbolisieren die latenten Variablen. Die indirekten Effekte werden durch unterbrochene Linien abgebildet.

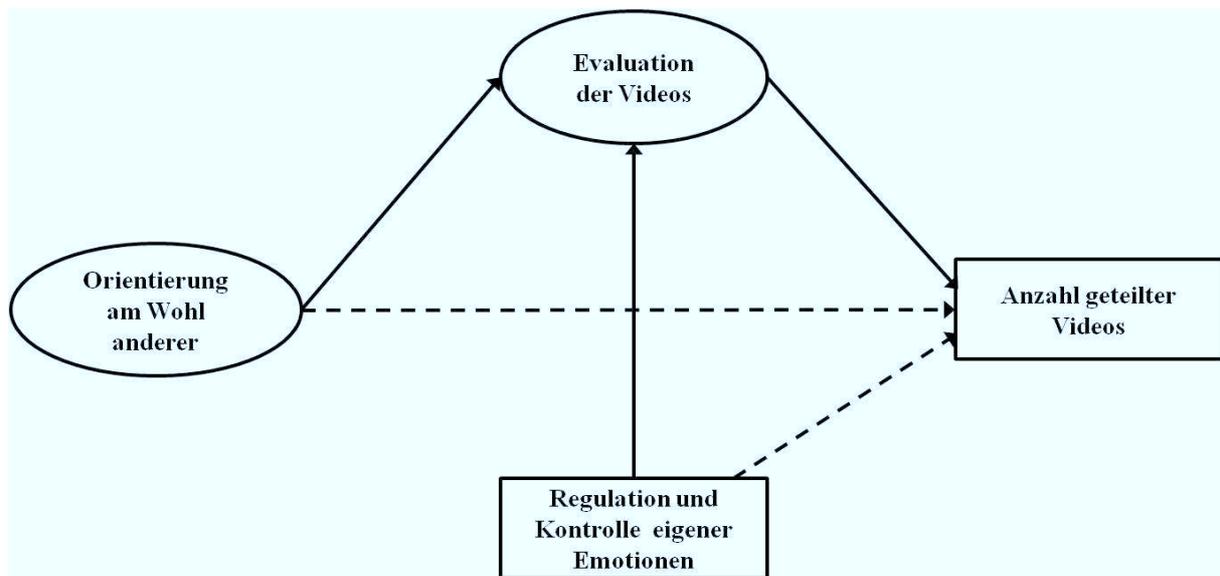


Abbildung 1. Angenommenes Modell der Studie 1.

Ferner soll mit dieser Studie exploratorisch getestet werden, ob Geschlechtsunterschiede in der Evaluation und beim Teilen bloßstellender Videos bestehen. Da die Angaben in der Literatur zu Geschlechtsunterschieden widersprüchlich sind (Dehue et al., 2008; Gradinger et al., 2009; Li, 2006; Slonje & Smith, 2008; P. K. Smith et al., 2006; Topçu et al., 2008; K. R. Williams & Guerra, 2007; Ybarra et al., 2006; Ybarra & Mitchell, 2004b), wurden vorab keine expliziten Hypothesen dazu formuliert.

2.2 Methode

2.2.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 100 Personen (50 Frauen) im Alter von 18 bis 29 Jahren ($M = 22.51$, $SD = 2.53$) an der Studie teil. Davon gaben 72 Teilnehmer an Schüler und Studenten zu sein, zwölf Personen befanden sich in der Ausbildung, zehn standen in einem regulären Arbeitsverhältnis und sechs beantworteten diese Frage nicht. Die Teilnehmer waren an durchschnittlich $M = 6.41$ Tagen ($SD = 1.14$) in der Woche online. Alle Teilnehmer nutzten das Internet-Videoportal YouTube (YouTube, LLC, San Bruno) und gaben an sich dort zumindest Videos anzuschauen; 48 Teilnehmer hatten mindestens ein Nutzerkonto auf YouTube oder einem anderen Videoportal, sodass sie noch mehr Funktionen der Plattformen nutzen können, wie z. B. Videos uploaden.

2.2.2 Ablauf

Die Rekrutierung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen erfolgte durch E-Mails an Freunde und durch Aushänge an der Universität Duisburg-Essen sowie umgebenden Geschäften. In der Anzeige wurde angegeben, dass die Studie das Internetnutzungsverhalten adressiert. Aus dem Grund war das erste Einschlusskriterium die regelmäßige Nutzung von Videoplattformen im Internet (mindestens zwei Mal im Monat). Das zweite Einschlusskriterium war ein Alter von 18 bis 30 Jahren, um die Zielgruppe der „Digital Natives“ (vgl. Prensky, 2001) zu berücksichtigen. Prensky (2001) bezeichnet mit diesem Begriff Personen, die nach dem Jahr 1980 geboren wurden. Diese sind mit dem Internet aufgewachsen und teilen wahrscheinlicher Material mit anderen über elektronische Kommunikationsmittel, z. B. indem sie Videos auf Internetvideoplattformen anschauen und von dort aus Links zu den Videos an ihre Freunde schicken. Daher erscheint es adäquat zu sein junge Erwachsene zu untersuchen, die einfacher erreicht und rekrutiert werden können. Die Rekrutierung erfolgte für alle Teilnehmer auf demselben Weg und fokussierte die Internetnutzungsgewohnheiten sowie das Alter. Aus diesem Grund wird die Stichprobe unabhängig von ihrem sozialen Status als homogen angesehen, da die Teilnehmer die Einschlusskriterien erfüllten.

Die Studie wurde unter Laborbedingungen durchgeführt. Zu Beginn gaben die Teilnehmer ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme an der Studie und zur anonymisierten Erfassung ihrer Daten. Anschließend beantworteten sie am Computer einen Online-Fragebogen („LimeSurvey,” n.d.). Dieser Fragebogen enthielt die eingesetzten Testverfahren

und das experimentelle Paradigma (Beschreibung im folgenden Abschnitt 2.2.3). Zuerst wurden die soziodemografischen Daten abgefragt. Als zweiter und dritter Schritt sollten der Fragebogen zu Persönlichkeit und Emotionaler Kompetenz beantwortet werden. Danach wurde den Teilnehmern das experimentelle Paradigma präsentiert. Dabei sahen sie Videos von Internet-Videoportalen, sollten diese im ersten Schritt evaluieren und anschließend hatten sie im zweiten Schritt die Möglichkeit anzugeben, ob sie diese an Freunde weiterleiten würden. Nach der Beantwortung aller Fragen wurden die Teilnehmer vollständig über das Ziel der Studie aufgeklärt. Die Teilnehmer erhielten 10 € oder eine Versuchspersonenstunde für ihre Teilnahme. Insgesamt dauerte eine Sitzung 30 bis 45 Minuten. Die Genehmigung der Durchführung der Studie erfolgte durch die lokale Ethik-Kommission der Abteilung für Informatik und Angewandte Kognitionswissenschaft der Fakultät für Ingenieurwissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

2.2.3 Instrumente

Emotionale Kompetenz Fragebogen (EKF). Emotionale Kompetenz wurde mit dem Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (Rindermann, 2009) erhoben. Dabei wird in dieser Studie nur auf das Selbsturteil der Probanden zurück gegriffen. Der Fragebogen besteht zusätzlich noch aus dem Fremdurteil-Fragebogen. Die folgenden sieben Werte werden berichtet: „Erkennen eigener Emotionen“ (15 Items, Cronbach's $\alpha = .88$, Beispielitem „Wenn ich glücklich bin, kann ich mir das erklären.“), „Erkennen von Emotionen bei anderen“ (17 Items, Cronbach's $\alpha = .91$, Beispielitem „Ich kann gut verschiedene Gefühlszustände meiner Freunde beschreiben.“), „Regulation und Kontrolle eigener Emotionen“ (13 Items, Cronbach's $\alpha = .88$, Beispielitem „Wenn ich Wut in mir aufsteigen spüre, weiß ich, wie ich mich wieder beruhigen kann.“) und „Emotionale Expressivität“ (17 Items, Cronbach's $\alpha = .92$, Beispielitem „Ich kann gut meine Gefühle beschreiben.“). Aus diesen vier Hauptskalen wird ein Gesamtwert für „Emotionale Kompetenz“ (62 Items, Cronbach's $\alpha = .93$) gebildet. Zusätzlich zu diesen fünf Werten werden die Skala „Einstellung zu Gefühlen“ (14 Items, Cronbach's $\alpha = .86$, Beispielitem „Es ist mir wichtig, Gefühle auszudrücken.“), die Empathie erfasst, und die Skala „Regulation der Gefühle anderer“ (15 Items, Cronbach's $\alpha = .89$, Beispielitem „Wenn andere traurig sind, kann ich sie gut trösten.“) berichtet. Alle Werte werden standardisiert. Für jede Skala und den Gesamtwert werden weniger als 90 Punkte als unterdurchschnittlich betrachtet, 90 bis 110 Punkte werden als Durchschnitt angesehen und mehr als 110 Punkte gelten als überdurchschnittliche Ausprägung der Kompetenz.

Die Skala *Regulation und Kontrolle eigener Emotionen* wurde im SEM (vgl. Abbildung 1) als manifeste Variable für die Emotionsregulationskompetenz eingesetzt.

Hamburger Persönlichkeitsinventar Kurzversion (HPI-K). Persönlichkeit wurde mit der Kurzversion des Hamburger Persönlichkeitsinventars (Andresen, 2002) erfasst. Der Fragebogen besteht aus sechs Skalen mit je 14 Items: Neurotizismus (Cronbach's $\alpha = .89$, Beispielitem „Ich reagiere oft übertrieben emotional auf kleinere Vorkommnisse.“), Extraversion (Cronbach's $\alpha = .88$, Beispielitem „Ich kann sehr gut und locker mit Menschen umgehen.“), Offenheit für Erfahrungen (Cronbach's $\alpha = .85$, Beispielitem „Ich bin kulturell vielseitig interessiert.“), Gewissenhaftigkeit (Cronbach's $\alpha = .84$, Beispielitem „Ich lege großen Wert auf Pünktlichkeit.“), Altruismus (Cronbach's $\alpha = .81$, Beispielitem „Ich reagiere sehr empfindsam auf das Leid anderer Menschen.“) sowie Risikobereitschaft (Cronbach's $\alpha = .85$, Beispielitem „Mich reizt der Wettbewerb zwischen fast gleich Starken.“). Für diese Studie wurde die Skala Risikobereitschaft umkodiert und *Risikomeidung* genannt. Die aus Rohwerten errechneten Skalenwerte werden standardisiert angegeben und reichen von 1 bis 13 Punkte. Vier oder weniger Punkte bedeuten eine ziemlich schwache Ausprägung des jeweiligen Persönlichkeitsmerkmals und 10 oder mehr Punkte eine ziemlich starke Ausprägung.

Um im SEM die latente Dimension *Orientierung am Wohl anderer* (vs. *Orientierung am eigenen Wohl*) zu modellieren, wurden basierend auf den theoretischen Vorannahmen *Risikomeidung*, *Altruismus* und *Gewissenhaftigkeit* des Hamburger Persönlichkeits Inventars eingesetzt.

Experimentelles Paradigma. Das experimentelle Paradigma bestand aus frei zugänglichen, moralisch fragwürdigen Videos von Internet-Videoplattformen. In einer Vorstudie sahen 30 Studierende (16 Frauen) 27 Videos und sollten diese auf einer 7-stufigen Skala (von 1 *absolut akzeptabel* bis 7 *vollständig inakzeptabel*) hinsichtlich der Frage evaluieren, wie moralisch akzeptabel die Veröffentlichung der Videos im Internet ist. Die durchschnittliche Evaluation aller 27 Videos reichte von $M = 2.27$ ($SD = 1.48$) bis $M = 6.73$ ($SD = 0.52$). Die Veröffentlichung der Videos, die auf dieser Skala niedriger bewertet wurden, würde vermutlich die meisten Menschen nicht verletzen. Während die Veröffentlichung der Videos, die hoch auf dieser Skala bewertet wurden, die meisten Menschen stärker verletzen würde. Basierend auf diesen Gedanken und den Ergebnissen wurden fünf Videos ausgewählt, die als moralisch fragwürdig bewertet wurden. Jedes der Videos zeigte Personen, die direkt (physisch oder verbal) oder indirekt (psychisch) verletzt wurden. Können im Video sichtbare Personen ein-

deutig identifiziert werden, wenn sie eine gesellschaftliche Verfehlung begehen oder wenn sie (z. B. auf Grund ihrer Andersartigkeit) gedemütigt werden, dann kann die Veröffentlichung und Verbreitung dieser Videos eine Bloßstellung der sichtbaren Personen bedeuten.

In der Hauptstudie sahen 46 Teilnehmer (23 Frauen) die Videos in der im Folgenden beschriebenen Reihenfolge. Die anderen 54 Teilnehmer (27 Frauen) sahen die Videos in der umgekehrten Reihenfolge. Die Länge der Videos variierte von acht bis 67 Sekunden (Länge $M = 32.78$ s, $SD = 24.41$ s). Im ersten Video (moralisch fragwürdig: $M = 4.80$, $SD = 1.47$) schreit eine ältere Frau rechtsradikale Hasstiraden gegen ihren Nachbarn in die Kamera, mit der der Nachbar die Szene aufzeichnet. Die ältere Frau bezeichnet den Nachbarn u. a. als Neger. Daher ist davon auszugehen, dass er dem Stereotyp des Ausländers entspricht. Ab und zu hört man die Stimme des Nachbarn etwas erwidern. Er spricht die ältere Frau mit ihrem Namen an, sodass sie eindeutig identifiziert werden kann. Das zweite Video (moralisch fragwürdig: $M = 4.67$, $SD = 1.47$) zeigt fünf Jungen, die auf einer Bank sitzen. Ein Junge beginnt damit einen anderen Jungen aus Spaß zu schlagen. Daraufhin schlagen die anderen Jungen auch zu. Der unterlegene Junge rollt sich auf den Boden und wird von den anderen getreten. Es gelingt ihm aufzustehen und wegzulaufen. Das dritte Video (moralisch fragwürdig: $M = 4.83$, $SD = 1.84$) spielt vermutlich in einem Internat. Der Junge bzw. Mitschüler, der die Videoszene mit seiner Kamera aufnimmt, äußert sich abfällig über das Mädchen vor der Kamera und zieht ihr Verhalten ins Lächerliche. Er spricht sie vermutlich mit ihrem Spitznamen („Nadl“) an. Das vierte Video (moralisch fragwürdig: $M = 4.83$, $SD = 2.04$) zeigt eine junge Frau, die zusammen mit weiteren Personen, die vermutlich ihre Freunde sind, in einem Whirlpool sitzt. Plötzlich hat die junge Frau Durchfall. Die anderen Personen fliehen aus dem Pool, während sie sich peinlich berührt die Hand vor den Mund hält. Im fünften Video (moralisch fragwürdig: $M = 4.87$, $SD = 1.48$) ist ein sehr junges Kind zu sehen, das auf einen Fernseher schaut. Das Kind erweckt den Eindruck, in der kognitiven Entwicklung leicht beeinträchtigt zu sein. Am Ende des Videos erscheint plötzlich eine angsteinflößende Person auf dem Bildschirm. Das Kind ist überrascht, erschrickt sich und weint verzweifelt. Anstatt es zu trösten, richtet der Erwachsene die Kamera direkt auf das Kind und lacht über dessen Reaktion.

Die Teilnehmer sahen die fünf Videos nacheinander und sollten jedes Video, nachdem sie es gesehen hatten, evaluieren. Auf einer jeweils 6-stufigen Skala von 1 *gar nicht* bis 6 *sehr* sollten sie angeben, wie lustig, aufmunternd, peinlich, Mitleid erregend und schockierend sie das Video empfanden. Zur Modellierung der latenten Variable *Evaluation der Videos* im Modell wurden die Kriterien *lustig*, *aufmunternd* und *peinlich* genutzt. Es wurden mehr Evaluationskriterien eingebunden, um das direkte Ziel der Studie zu verdecken. Wie bereits be-

schrieben, wurden die Teilnehmer zufällig einer von zwei Darbietungsreihenfolgen zugelost: Während 46 Teilnehmer (23 Frauen) die Videos in der beschriebenen Originalreihenfolge (OR) sahen, sahen 54 Teilnehmer (27 Frauen) die Videos in der inversen Reihenfolge (IR). Auf diese Weise sollten Reihenfolgeeffekte bei der Evaluation der Videos vermieden werden. Darüber hinaus wurde ein Gesamtmittelwert über die Evaluation aller Videos und Items gerechnet, der angibt, wie positiv alle Videos insgesamt bewertet wurden. Dazu wurden die Items *schockierend*, *Mitleid erregend* und *peinlich* invertiert und ein Gesamtmittelwert aller abgegebenen 25 Bewertungen wurde errechnet.

Im zweiten Schritt sollten die Teilnehmer angeben, welche der Videos sie mit Freunden teilen würden. Dazu wurde den Teilnehmern die folgende Frage dargeboten: „Geben Sie nun an, welche der Videos, die Sie gerade gesehen und bewertet haben, Sie mit Freunden teilen würden, indem Sie ihnen einen Link schicken.“ Zusätzlich wurde eine Liste mit Check-Boxen angezeigt. Hinter jeder Check-Box wurde der Inhalt eines Videos noch einmal kurz wiedergegeben. Außerdem gab es die Option kein Video auszuwählen.

2.2.4 Statistische Analysen

Die Reihenfolgeeffekte und Geschlechtsunterschiede wurden mit der IBM SPSS Statistiksoftware für Windows (Release 19.0; April 18, 2011; SPSS Inc. IBM, Chicago) durchgeführt. Um zu prüfen, ob die Daten normalverteilt sind, wurde der Kolmogorov-Smirnov Test durchgeführt. Waren die Daten normalverteilt, wurden parametrische Verfahren wie *t* Tests und Kovarianzanalysen durchgeführt. Wichen die Daten signifikant von der Normalverteilung ab, wurden entsprechend die non-parametrischen Verfahren wie der *Mann-Whitney U* Test zur Hypothesenprüfung genutzt.

Die Mediationsanalysen wurden mit Mplus (Muthén & Muthén, 2011) durchgeführt. Es gab keine fehlenden Werte. Zur Schätzung der Parameter wurde die Maximum Likelihood Methode gewählt, da die Daten normalverteilt waren (Kline, 2005). Zuerst wurde analysiert, ob die manifesten Variablen die latente Dimension abbilden. Anschließend wurden die von Baron und Kenny (1986) vorgeschlagenen Kriterien für Mediationsanalysen angewendet. Im letzten Schritt wurden beide Mediationshypothesen in einem gemeinsamen SEM geprüft. Gemäß Hu und Bentler (1999) und Schumacker und Lomax (2004) wurden die Model-Fit Kriterien kontrolliert, um sicher zu stellen, dass das theoretische Modell durch die Daten abgebildet wird.

Um die statistische Signifikanz festzustellen, wurde für diese Studie ein Alpha-Wert von 5 % festgelegt.

2.3 Ergebnisse

2.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Zunächst wurde mit einer Kovarianzanalyse überprüft, ob sich durch die unterschiedlichen Darbietungsreihenfolgen der Videos Reihenfolgeeffekte in der Evaluation der Videos ergaben. Als Kovariate wurde die *Einstellung zu Gefühlen* berücksichtigt, da sich beide Gruppen hinsichtlich dieser Variablen signifikant unterschieden, wie Tabelle 2 zeigt. Während die Darbietungsreihenfolge der Videos die durchschnittliche Bewertung aller Videos nicht signifikant beeinflusste (Originalreihenfolge: $M = 103.02$, $SD = 9.25$; inverse Reihenfolge: $M = 97.28$, $SD = 11.76$; $F(1, 97) = 2.64$, $p = .108$), trug die Kovariate *Einstellung zu Gefühlen* signifikant zur Aufklärung der Gesamtbewertung der Videos bei, $F(1, 97) = 7.18$, $p \leq .009$. Basierend auf diesem Ergebnis wurden beide Bedingungen als eine Gesamtstichprobe mit 100 Teilnehmern (davon 50 Frauen) betrachtet und ausgewertet. Tabelle 2 veranschaulicht ebenfalls die statistischen Kennwerte der Fragebögen für die gesamte Stichprobe, die in die Analyse des Strukturgleichungsmodells aufgenommen wurden.

Die Mittelwerte der weiteren drei Persönlichkeitsdimensionen und die Mittelwerte der weiteren emotionalen Kompetenzen entsprachen in etwa dem Durchschnitt der jeweiligen Skala, wie ebenfalls in Tabelle 2 (Einstellung zu Emotionen) sowie Tabelle 37 in Anhang A für die weiteren, nicht in das Modell aufgenommenen Variablen zu sehen ist.

Durchschnittlich evaluierten die Teilnehmer die Videos wie folgt: lustig $M = 2.73$, $SD = 0.92$, aufmunternd $M = 1.76$, $SD = 0.78$, peinlich $M = 3.35$, $SD = 0.84$, Mitleid erregend $M = 3.53$, $SD = 1.10$, schockierend $M = 3.29$, $SD = 1.11$. Weitere Analysen ergaben, dass durchschnittlich $M = 1.19$ Videos ($SD = 1.05$) zur Weiterleitung ausgewählt wurden. Während 33 Personen angaben, dass sie keines der dargebotenen Videos mit Freunden teilen würden, gab ein Teilnehmer an, dass er vier Videos (die höchste Angabe für die Anzahl geteilter Videos) mit Freunden teilen würde.

Tabelle 2. Mittelwerte der Modellvariablen für die gesamte Stichprobe und die Darbietungsreihenfolgen der Studie 1.

Merkmal/Variable	Gesamte Stichprobe (N = 100)	Videos originale Reihenfolge (n = 46)	Videos inverse Reihenfolge (n = 54)	T	df	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)			
Gewissenhaftigkeit	6.78 (2.28)	7.00 (2.49)	6.59 (2.10)	0.89	98	.376
Altruismus	6.42 (2.02)	6.76 (1.70)	6.13 (2.22)	1.57	98	.119
Risikomeidung	7.34 (2.29)	7.48 (2.41)	7.22 (2.19)	0.56	98	.580
Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	98.04 (9.14)	97.80 (9.77)	98.24 (8.66)	-0.24	98	.811
Einstellung zu Emotionen	99.92 (10.93)	103.02 (9.25)	97.28 (11.63)	2.69	98	.008

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

2.3.2 Analyse des Strukturgleichungsmodells

Latente Dimensionen. Zuerst wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüft, ob die manifesten Variablen die zwei latenten Dimensionen gut repräsentieren. Wie vermutet, präsentierten Risikomeidung ($p < .001$; weitere statistische Werte werden in Tabelle 3 berichtet), Altruismus ($p < .001$) und Gewissenhaftigkeit ($p < .001$) die latente Dimension *Orientierung am Wohl anderer*. Hier ergab der Chi-Quadrat-Test einen sehr guten Model-Fit mit $\chi^2 = 0.01$, $df = 1$, $p = .910$ und $\chi^2/df = 0.01$. Der RMSEA war .00 mit $p = .920$; der CFI war 1.00; und der SRMR war .01. Außerdem bildeten die Evaluationskriterien lustig ($p < .001$) und aufmunternd ($p < .001$) die latente Dimension der Evaluation der Videos gut ab. Das Evaluationskriterium peinlich leistete keinen signifikanten Beitrag ($p = .336$) bei der Modellierung dieser latenten Variable. Der Chi-Quadrat-Test ergab einen akzeptablen Model-Fit mit $\chi^2 = 2.06$, $df = 1$, $p = .151$ und $\chi^2/df = 2.06$. Der RMSEA war .10 mit $p = .201$; der CFI war .98; und der SRMR war .04.

Model Fit. Die Ergebnisse des aufgestellten Strukturgleichungsmodells können Abbildung 2 entnommen werden. Rechtecke stellen manifeste Variablen dar und Kreise symbolisieren die latenten Variablen. Indirekte Effekte werden durch unterbrochene Linien dargestellt. Tabelle 4 zeigt die Korrelationen aller Variablen. Der Fit des Modells war akzeptabel (vgl. Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010). Der Chi-Quadrat-Test ergab $\chi^2 = 30.28$, $df = 17$, $p = .024$ und $\chi^2/df = 1.78$. Der RMSEA war .09 mit $p = .110$; der CFI war .91; und der SRMR war .07. Entsprechend wurden post-hoc keine Modifikationen am Modell vorgenommen. In Abbildung 2 werden ebenfalls die standardisierten Koeffizienten berichtet.

Die direkten, indirekten und totalen Effekte werden in den folgenden Abschnitten und in Tabelle 5 berichtet.

Tabelle 3. *Modell 1. Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Standardisierte Koeffizienten der Komponenten der latenten Dimensionen.*

Manifeste Variable	Latente Variable	β	SE
Risikomeidung	Orientierung am Wohl anderer	0.421	0.16
Altruismus	Orientierung am Wohl anderer	0.519	0.18
Gewissenhaftigkeit	Orientierung am Wohl anderer	0.458	0.17
Lustig	Positive Evaluation der Videos	0.657	0.22
Aufmunternd	Positive Evaluation der Videos	0.983	0.32
Peinlich	Positive Evaluation der Videos	0.176	0.11

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Tabelle 4. *Modell 1. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.*

	1	2	3	4	5	6	7
1 Risikomeidung	-	-	-	-	-	-	-
2 Altruismus	.218	-	-	-	-	-	-
3 Gewissenhaftigkeit	.192	.238	-	-	-	-	-
4 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	-.208	.247	.017	-	-	-	-
5 Lustig	-.269	-.255	-.246	-.202	-	-	-
6 Aufmunternd	-.203	-.177	-.125	-.019	.646	-	-
7 Peinlich	.037	.174	.117	-.003	.115	.173	-
8 Anzahl geteilter Videos	-.208	-.129	-.083	-.199	.655	.518	.171

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

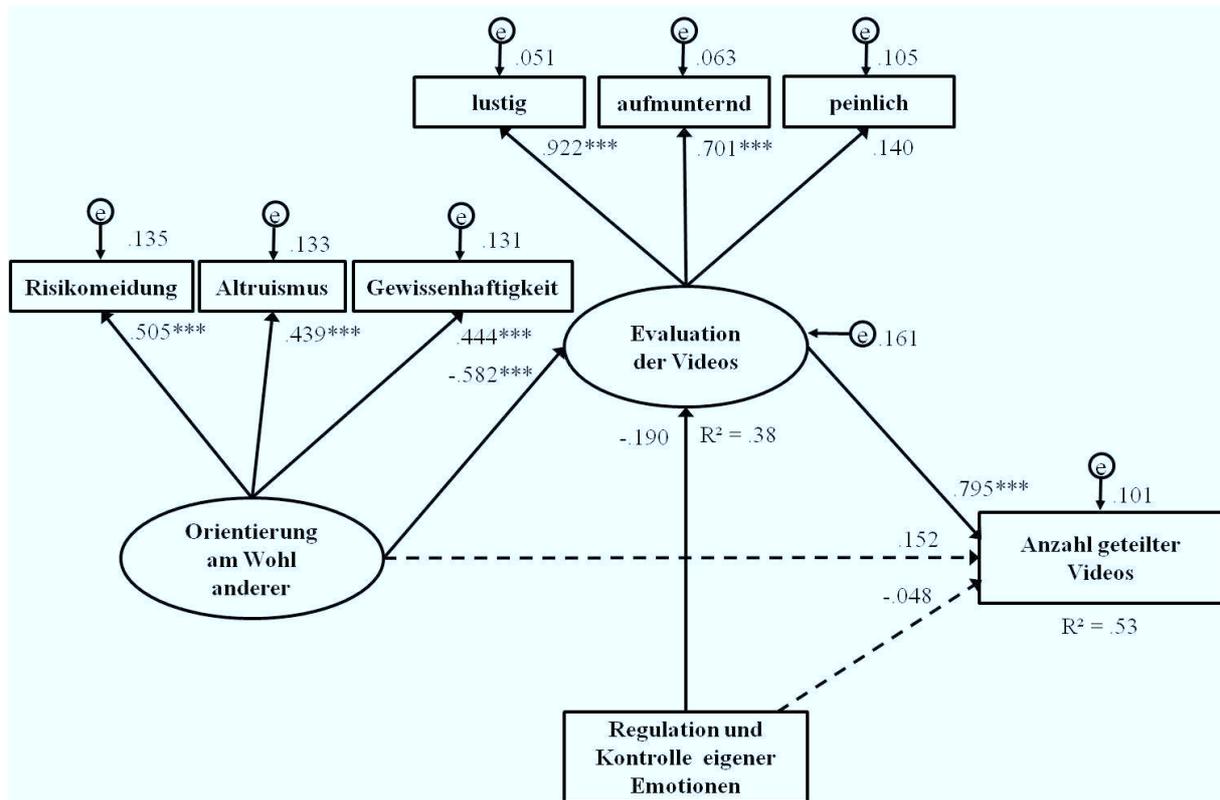


Abbildung 2. Ergebnisse des Modells 1 der Studie 1.

e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 5. Modell 1. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.

Model	Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	Orientierung am Wohl anderer	Evaluation der Videos	SE	R ²
Direkt					
Evaluation der Videos		-.190	-.582	.16	.38
Anzahl geteilter Videos		-.048	.152	.795	.10 .53
Indirekt					
Evaluation der Videos		-.151	-.462		
Total					
Evaluation der Videos		-.190	-.582		
Anzahl geteilter Videos		-.199	-.310	.795	

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Direkte Effekte. Die Anzahl der geteilten Videos stand in positivem Zusammenhang mit der Evaluation der Videos ($p < .001$; die statistischen Werte werden in Tabelle 5 und Abbildung 2 berichtet). Für die Zusammenhänge zwischen der Anzahl geteilter Videos und der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen ($p = .556$) und der Orientierung am Wohl anderer ($p = .394$) konnte kein signifikanter Effekt festgestellt werden. Die Evaluation der Videos war negativ assoziiert mit der Orientierung am Wohl anderer ($p < .001$) und der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen ($p = .061$). Dieser Zusammenhang war nur tendenziell signifikant. Weitere Ergebnisse sind in Abbildung 2 und Tabelle 5 zu finden.

Indirekte Effekte. Es wurde angenommen, dass die Relation zwischen der Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen und der Anzahl der geteilten Videos durch die Evaluation dieser Videos mediiert würde. Dieser indirekte Effekt war jedoch nicht signifikant ($Z = -1.82$, $p = .069$; die statistischen Werte werden in Tabelle 5 und Abbildung 2 berichtet), obwohl sich auf deskriptiver Ebene ein Trend abzeichnet. Außerdem wurde vermutet, dass die Relation zwischen der Orientierung am Wohl anderer und der Anzahl der geteilten Videos durch die Evaluation dieser Videos mediiert würde. Der angenommene indirekte Effekt war signifikant ($Z = -2.89$, $p = .004$). Die Ergebnisse können Abbildung 2 und Tabelle 5 entnommen werden.

Analyse der Geschlechtsunterschiede. Es wurde angenommen, dass Männer und Frauen die gezeigten Videos unterschiedlich evaluieren. Wie die Analysen ergaben, evaluierten die männlichen Teilnehmer die Videos verglichen mit den weiblichen Teilnehmerinnen als lustiger, aufmunternder, gleich peinlich, weniger Mitleid erregend und weniger schockierend. Weiterhin unterschieden sich die weiblichen und männlichen Teilnehmer nicht in der Anzahl der Videos, die sie mit Freunden teilen würden. In Tabelle 6 sind die weiteren Ergebnisse der Geschlechtsunterschiede dargestellt.

Tabelle 6. *Analyse der Geschlechtsunterschiede in der Evaluation und Anzahl geteilter Videos.*

Abhängige Variable	Männer (<i>n</i> = 50)		Frauen (<i>n</i> = 50)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Lustig	3.02	0.86	2.43	0.89	3.40	98.00	.001
Aufmunternd ^a	1.80	1-3.80	1.40	1-3.80	934.00	-	.026
Peinlich	3.36	0.83	3.35	0.86	0.71	98.00	.943
Mitleid erregend	3.32	1.20	3.74	0.94	-1.94	92.60	.055
Schockierend	3.01	1.17	3.57	0.99	-2.61	98.00	.010
Anzahl geteilter Videos ^a	1	0-4	1	0-3	1126.50	-	.375

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$. ^a Mann-Whitney *U* Tests wurden durchgeführt, daher werden Median, Range und *U* berichtet.

2.4 Diskussion

2.4.1 Prädiktoren für das Teilen moralisch fragwürdiger Videos

Zusammenfassend kann gezeigt werden, dass das Teilen von Videos – als eine Form (weiterführenden) Cybermobbings (Suniti Bhat et al., 2010) – in Beziehung zu den persönlichen Charakteristika einer Person steht, wie der Orientierung am Wohl anderer (modelliert durch Risikomeidung, Altruismus und Gewissenhaftigkeit) und der Fähigkeit seine eigenen Emotionen zu regulieren. Die Relationen werden durch die Evaluation der Videos als lustig und aufmunternd mediiert (wie das SEM verdeutlicht). Personen, die sich weniger am Wohl anderer orientieren und weniger kompetent in der Regulation und Kontrolle ihrer Emotionen sind, evaluieren die Videos positiver und würden weniger moralisch fragwürdige Videos mit ihren Freunden teilen. Im Gegensatz dazu würden Personen, die sich eher am Wohl anderer orientieren (z. B. kein/weniger Klatsch zu verbreiten) und ihre Gefühle gut regulieren und kontrollieren können, weniger oder gar keine Videos mit Freunden teilen. Dieses Ergebnis steht überwiegend mit dem vorab aufgestellten Modell im Einklang.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass eine positive Beziehung zwischen den Evaluationskriterien lustig und aufmunternd und der Anzahl der geteilten Videos besteht. Videos wurden demnach vor allem dann geteilt, wenn sie den Zuschauern gefallen haben. Dies steht im Einklang mit der Uses and Gratification Theorie (Amiel & Sargent, 2004; Bonds-Raacke & Raacke, 2010; Hicks et al., 2012; Katz et al., 1974; Ku et al., 2012; N. Park et al., 2009; Z. Wang et al., 2012) und der Annahme, dass Klatsch zur (gemeinsamen) Unter-

haltung und Erholung verbreitet wird (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976). Das Evaluationskriterium peinlich war nicht signifikant mit der Evaluation der Videos assoziiert, obwohl basierend auf der Theorie des sozialen Vergleichs (Festinger, 1954) angenommen wurde, dass sich überlegen fühlende Zuschauer, die sich in einer weniger peinlichen Situation befinden, die Videos eher teilen würden. Nach diesen Ergebnissen müssen Videos nicht zwingend peinlich für die Person im Video sein, mit der der Zuschauer sich eventuell vergleicht. Basierend auf diesen Ergebnissen kann daher nicht das Motiv für das Teilen der Videos geschlussfolgert werden.

Zudem kann die Studie aufdecken, dass das Teilen von Videos indirekt durch die Orientierung am Wohl anderer vorhergesagt werden kann, die als latente Variable durch Risikomeidung, Altruismus und Gewissenhaftigkeit modelliert wird. Die positive Evaluation der Videos mediiert diesen Effekt. Die Orientierung am Wohl anderer ist negativ assoziiert mit der Evaluation der Videos: Teilnehmer, die risikosuchend, eher egoistisch und weniger gewissenhaft sind, evaluieren die Videos positiver und die Anzahl der geteilten Videos nimmt infolgedessen zu. Diese bestätigt, dass Personen, die sich weniger am Wohl anderer orientieren und die Verletzung offizieller sozialer Normen in Kauf nehmen, die Videos positiver evaluieren (Foster, 2004; K. Moore & McElroy, 2012). Außerdem stützen die Ergebnisse die Hypothese, dass eine eingeschränkte Empathiefähigkeit das Teilen bloßstellender Videos begünstigen kann (Saarni, 1999; Starcke et al., 2012, 2011). Für die Täterschaft beim traditionellen Mobbing wurde bereits verdeutlicht, dass Täter die Gefühle anderer weniger berücksichtigen und sie daher verletzen (Gini et al., 2007; Kaukiainen et al., 1999). Jedoch konnten Chen, Williams, Fitness und Newton (2008) zeigen, dass es möglich ist, sich schmerzhaft Gefühle vorzustellen, die durch soziale Situationen hervorgerufen werden. Sollte es notwendig sein, für die Bedürfnisse anderer empathisch sein zu müssen, ist dies gut zu erreichen, indem man an ähnliche vergangene Stress auslösende Ereignisse denkt, die man selbst erlebt hat. Vor einem Computerbildschirm bzw. einem Mobil- oder Smartphone können die direkten Reaktionen der Opfer und die Auswirkungen wie Stress oder Scham nur schwer erfasst werden, da sie durch diese Technikbarriere verdeckt sind (Pornari & Wood, 2010; Slonje & Smith, 2008). In den meisten Fällen befinden sich die Personen, die sich ein bloßstellendes Video anschauen, und das blamierte Opfer nicht am selben Ort. Zudem werden die Videos meist auch erst einige Zeit nach dem gefilmten Vorfall angeschaut.

Bei Einschränkungen in der Fähigkeit der Emotionsregulation würden mehr moralisch fragwürdige Videos mit anderen geteilt. Dies bestätigt die Annahmen, dass Personen, die andere schikanieren, in der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen beeinträchtigt sind

(Shields & Cicchetti, 2001) und Einschränkungen in der Emotionsregulationsfähigkeit eher egoistische bzw. utilitaristische Entscheidungen begünstigen können (Starcke et al., 2012, 2011). Allerdings wird der Zusammenhang nicht vollständig durch die positive Evaluation der Videos mediiert. Das Signifikanzniveau für diesen indirekten Effekt wird knapp verfehlt. Dies widerspricht der Annahme, dass unterhaltsame Videos wie Klatsch zur Regulation der eigenen Emotionen (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976) oder Interaktion und gemeinsamen Unterhaltung und Entspannung (Amiel & Sargent, 2004; Bonds-Raacke & Raacke, 2010; Hicks et al., 2012; Katz et al., 1974; Ku et al., 2012; N. Park et al., 2009; Z. Wang et al., 2012) geteilt würden, sodass Gemeinsamkeiten identifiziert werden und Freundschaften sich entwickeln können (Foster, 2004).

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass durch das aufgestellte Modell ein großer Teil der Varianz (53 %) der Anzahl der geteilten Videos erklärt werden kann. Die Daten unterstützen die Annahmen, dass Videos vor allem dann geteilt werden, wenn sie den Zuschauern gefallen, diese aber nicht peinlich finden, sie sich weniger am Wohl anderer orientieren und die Fähigkeit zur Emotionsregulation eingeschränkt ist. Die Evaluation der Videos mediiert vor allem den Zusammenhang zwischen der Orientierung am Wohl anderer (latent modelliert durch die Eigenschaften (Risikomeidung, Gewissenhaftigkeit und Altruismus) und der Anzahl geteilter Videos. Einerseits scheint die Loslösung von moralischen Normen vor dem Bildschirm leichter zu sein (Bandura, 1999; Pornari & Wood, 2010) und somit das eigene Wohlbefinden im Aufmerksamkeitsfokus zu stehen. Andererseits scheinen Täter des traditionellen Mobbings sich ebenfalls stärker von moralischen Normen zu lösen (Almeida et al., 2010; Conolly & O'Moore, 2003; Habashy Hussein, 2012; Hyde et al., 2010; Menesini et al., 2003; Obermann, 2011; Perren et al., 2012; Tani et al., 2003). Überdies wird die Verbreitung von Klatsch inoffiziell eher von Personen akzeptiert, die sich weniger an dieser Norm orientieren (Foster, 2004). Aus diesem Grund kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Bereitschaft, (bloßstellende) Informationen über andere zu teilen, vermutlich vor einem Computer- oder Smartphone-Bildschirm zunimmt. Weiterhin scheint die Fähigkeit, seine eigenen Emotionen regulieren und kontrollieren zu können, weniger bedeutsam für das Teilen moralisch fragwürdiger Videos zu sein. Perry, Willard und Perry (1990) haben zum einen veranschaulicht, dass Personen motivierter sind die Konsequenzen ihres Verhaltens zu berücksichtigen, wenn sie die andere betreffende Person selbst kennen. Jedoch trägt vor allem die Kompetenz seine Emotionen regulieren und kontrollieren zu können dazu bei weitere affektive und kognitive Perspektiven einnehmen zu können, z. B. die Perspektive des Opfers (Saarni, 1999). Außerdem ist der Person, die sich ein Video anschaut und es verbreitet, in den

meisten Fällen des Cybermobbings das bloßgestellte Opfer nicht bekannt. Es kann angenommen werden, dass durch die Situation dem Zuschauer die eigenen Gefühle wesentlich bewusster sind und daher vermutlich auch relevanter für seine Entscheidungen.

2.4.2 Geschlechtsunterschiede im Umgang mit moralisch fragwürdigen Videos

Es wurde exploratorisch untersucht, inwiefern sich Männer und Frauen in der Evaluation und dem Teilen bloßstellender Videos unterscheiden. Im Vergleich zu den weiblichen Teilnehmern evaluieren die männlichen Teilnehmer die bloßstellenden Videos signifikant positiver, d. h. lustiger, aufmunternder, weniger schockierend und weniger Mitleid erregend. Dies stützt die Annahmen, dass Männer mehr Schadenfreude empfinden (Singer et al., 2006) und unmoralisches Verhalten, vor allem wenn es nur indirekt ausgeführt wird, als akzeptabler evaluieren (Greene et al., 2009). Erstaunlicherweise bestehen für das Evaluationskriterium peinlich keine Geschlechtsunterschiede. Dies führt zu der Annahme, dass Männer und Frauen die Peinlichkeit bzw. Scham, die solche Videos (nicht) auslösen, ähnlich wahrnehmen.

Wenngleich sich Geschlechtsunterschiede in der Evaluation der Videos manifestieren, unterscheiden sich Frauen und Männer nicht signifikant in der Anzahl der geteilten bloßstellenden Videos. Einerseits unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der Motive, die zur Nutzung des Internet führen: Während Männer das Internet eher als Spielzeug betrachten und Unterhaltung suchen, wird das Internet von Frauen eher als Werkzeug zur Kommunikation und damit auch zur Beziehungspflege genutzt (L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000). Andererseits entspricht dieses Ergebnis aber auch den unklaren Ergebnissen zum aktiven Cybermobbing, für das entweder keine eindeutigen Geschlechtsunterschiede festgestellt werden konnten (Slonje & Smith, 2008; Topçu et al., 2008; K. R. Williams & Guerra, 2007; Ybarra et al., 2006; Ybarra & Mitchell, 2004b) oder vor allem Mädchen (Smith et al., 2006) oder Jungen (Dehue et al., 2008; Gradinger et al., 2009; Li, 2006) Täter waren. Weiterhin scheinen Mädchen eher indirekte, relationale Aggressionsformen zu bevorzugen, sie unterhaltsam zu finden und allgemein zu akzeptieren (Jackson et al., 2009; Pornari & Wood, 2010), sodass sie beispielsweise häufiger Textnachrichten und Anrufe nutzen (Smith et al., 2006). Mit zunehmendem Alter scheinen sie stärker in Cybergossiping, dem Verbreiten von Klatsch in der virtuellen Welt, involviert zu sein (Oluwole, 2009). Jungen nutzen dagegen grafische Formen wie Bilder und Videos, um andere zu schikanieren (Menesini et al., 2011). Basierend auf diesen Ergebnissen muss angenommen werden, dass bei Frauen entweder andere Faktoren als die positive Evaluation der Videos deren Teilen mit anderen Personen begünstigen. Es kann je-

doch auch sein, dass die Evaluation der Videos das Teilen dieser ebenfalls nicht bestimmend für das Teilen der Videos ist – egal ob bei Männern oder Frauen.

2.4.3 Limitationen

Einige Limitationen der Studie sollten noch genannt werden. Auf Grund dieses neuen Ansatzes zur Untersuchung (weiterführenden) Cybermobbings und basierend auf der Tatsache, dass in dieser Studie nur eine geringe Anzahl an Videos genutzt wurden, müssen die Ergebnisse mit Vorsicht betrachtet werden. Abgesehen davon wurde zusätzlich ein intuitiver Ablauf in zwei separate Schritte geteilt und untersucht: Ob die Teilnehmer die Videos weiterleiten würden, wurde nicht sofort nachdem sie ein Video angeschaut hatten erfasst, sondern nachdem sie alle Videos gesehen hatten. Sie waren gezwungen, sich an den Inhalt der Videos zu erinnern und es dem jeweiligen Namen auf der präsentierten Liste zuzuordnen. Dennoch kann dieser Ablauf als Adaption an das traditionelle Verbreiten von Klatsch angesehen werden: Zuerst erfährt man vom Klatsch und muss sich dann später wieder daran erinnern, wenn man die Information jemandem erzählen möchte. Eventuell ergibt sich ein anderes Modell, wenn andere Videos genutzt werden oder wenn die Entscheidung, ob man ein Video mit anderen teilt, direkt nach dem Anschauen des Videos getroffen werden muss. Auch die Möglichkeit, dass für verschiedene Videos verschiedene Empfänger ausgewählt werden, sollte in zukünftigen Studien untersucht werden. Dabei kann zum einen beispielsweise zwischen Freunden und Bekannten als Empfänger unterschieden werden. Zum anderen kann ebenso zwischen einer anonymen Verbreitung in einem Forum oder unter dem eigenen Namen auf einer sozialen Netzwerkseite oder per E-Mail unterschieden werden.

Es muss auch kritisch angemerkt werden, dass die Stichprobe im Durchschnitt älter war als die übliche Fokusgruppe für Cybermobbing (wie in Abschnitt 1.2.5 beschrieben). Einerseits wurden auf Grund ethischer Bedenken volljährige Teilnehmer rekrutiert, da das Zeigen der Videos selbst als weiterführendes Cybermobbing betrachtet werden und auf die Teilnehmer animierend wirken kann. Daher erschien es wichtig, Volljährige zu rekrutieren, da sie selbständig ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie geben können. Andererseits findet Mobbing in jeder Altersgruppe und jedem Kontext statt (Einarsen et al., 2003; MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Pontzer, 2009; Privitera & Campbell, 2009). Ferner ist die Nutzung von elektronischen Kommunikationstechnologien nur eine von mehreren Möglichkeiten andere zu schikanieren, wie der theoretische Hintergrund bereits gezeigt hat (vgl. Abschnitt 1.1). Dennoch verdeutlichen die Ergebnisse, dass selbst Personen, die nur fünf bis

acht Jahre älter als die übliche Fokusgruppe (nämlich Kinder und Jugendliche) sind, bloßstellende Videos als lustig und aufmunternd wahrnehmen. Genau diese Personen sind es allerdings auch im Alltag, die ebenfalls – d. h. wie Jugendliche auch – Internetvideoplattformen nutzen und wahrscheinlich von Zeit zu Zeit solche Videos anschauen. Daher ist davon auszugehen, dass diese Mechanismen ebenso im Kindes- und Jugendalter beim weiterführenden Cybermobbing zum Tragen kommen können, da Kinder und Jugendliche noch eher emotionale, impulsive Entscheidungen treffen (Blakemore & Robbins, 2012; Walsh, 2004).

2.4.4 Ausblick und Implikationen für die Praxis

Nach bestem Wissen ist dies eine der ersten Studien, die Cybermobbing als Verbreitung von Videos in Form einer Laborstudie untersucht. Wie dargestellt, erweitert die Studie die bestehende Literatur dadurch, dass sie Mechanismen veranschaulicht, die zur Verbreitung bloßstellender Videos führen können. Zudem veranschaulicht sie, dass es möglich ist, Cybermobbing auch in einer Laborumgebung zu untersuchen. Ältere Studien zu traditionellem Mobbing und zu Cybermobbing wurden hauptsächlich mittels Fragebögen oder Interviews durchgeführt, die oftmals auch nur deskriptiv ausgewertet wurden. Zukünftige Studien sollten herausfinden, ob Laboruntersuchungen angemessen sind, weitere Fragen zum Cybermobbing zu untersuchen. Damit Laborszenarien realistischer wirken, sollten zukünftig auch sozial interaktive Elemente hinzugefügt werden. Ein nächster Schritt könnte darin bestehen das verwendete Paradigma auf weitere Formen des Cybermobbings zu übertragen, es beispielsweise direkt mit Klatsch zu vergleichen. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin durch eine experimentelle Manipulation der aktuellen Stimmung zu untersuchen, ob das Teilen der Videos die Regulation der Emotionen unterstützt und die Stimmung direkt beeinflusst.

Diese Studie veranschaulicht, dass stärker enthemmte Personen mehr Videos mit anderen teilen würden, wenn sie diese positiver evaluieren. Doch da ebenfalls vermutet wird, dass durch die Zeit- und Ortsunabhängigkeit elektronischer Kommunikationstechnologien sich die Nutzer noch enthemmter verhalten (Suler, 2004), sollten zukünftige Studien untersuchen, ob die in dieser Studie herausgestellten Eigenschaften an Relevanz gewinnen, wenn die Interaktion mittels elektronischer Kommunikationstechnologien stattfindet und nicht von Angesicht zu Angesicht. Es sollte untersucht werden, ob das Verhalten offline und online identisch ist.

Letztendlich sollte ein verantwortungsvoller Umgang mit elektronischen Kommunikationstechnologien sichergestellt werden. Zudem sollte in der praktischen Arbeit gegen Cy-

bermobbing auf die Risiken der Nutzung von elektronischen Kommunikationstechnologien hingewiesen werden. Videos können schnell mittels elektronischer Kommunikationstechnologien verbreitet werden. Falls sie konkrete, peinliche Tatsachen zeigen, kann ihre Verbreitung ernsthafte (psychische) Konsequenzen für die Opfer haben. Bevor man dem ersten Impuls nachgibt und Cybermobbing unterstützt, könnte es vorteilhafter sein, darüber nachzudenken, welche Information man gerade verbreiten möchte und ob diese Verbreitung die Privatsphäre eines anderen Menschen ernsthaft verletzt. Es kann vermutet werden, dass eher altruistische, risikomeidende und gewissenhafte Personen, die ihre Emotionen besonders effektiv regulieren und kontrollieren können, den Impuls besser regulieren können, ein bloßstellendes Video zu teilen.

III Studie 2: Sozialer Vergleich mit bloßstellenden Videos: Mediiere Stress und Selbstsicherheit den Zusammenhang zwischen der Emotionsregulationsfähigkeit und den geteilten Videos?

3.1 Theorie

3.1.1 Ziele der Studie

In Studie 1 wurde vermutet, dass in der Emotionsregulation beeinträchtigte und sich weniger am Wohl anderer orientierende sondern eher am eigenen Wohl orientierende Personen sich am weiterführenden Cybermobbing mit Videos beteiligen und die Zusammenhänge durch die positive Evaluation der Videos mediiert werden. Dabei konnte ein indirekter, vollständig mediiertes Effekt für den negativen Zusammenhang zwischen der Orientierung am Wohl anderer und der Anzahl geteilter Videos festgestellt werden. Der indirekte Effekt für den negativen Zusammenhang zwischen der Emotionsregulationsfähigkeit und der Anzahl geteilter Videos verfehlte das Signifikanzniveau von 5 % knapp. Mit der zweiten Studie sollten daher vor allem Mediatoren identifiziert werden, die dazu beitragen, dass sich Personen mit eingeschränkten Emotionsregulationsfähigkeiten am weiterführenden Cybermobbing mit Videos beteiligen. Dabei wird angenommen, dass ebenso Opfer von (Cyber-)Mobbing häufig in der Emotionsregulation beeinträchtigt sind (Shields & Cicchetti, 2001) und ein stärkeres Stressempfinden haben (Nielsen et al., 2012; Staude-Müller et al., 2012) sowie weniger selbstsicher sind (Andreou, 2004; Owens, Shute, et al., 2000; Persson et al., 2009; Schwartz, 2000) und die Videos zum sozialen Vergleich und der Suche nach sozialer Unterstützung nutzen könnten (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Wills, 1997). Zudem konnte die exploratorische Datenanalyse in Studie 1 aufdecken, dass sich Männer und Frauen signifikant in der Evaluation der Videos, jedoch nicht in der Anzahl mit Freunden geteilter Videos unterschieden. Männer evaluierten die gezeigten Videos positiver. Von diesem Ergebnis ausgehend wird angenommen, dass der Effekt der Weiterleitung bei Frauen und Männern von verschiedenen Faktoren mediiert wird.

3.1.2 Modell der Studie

Basierend auf den nachfolgenden Annahmen wird ein Strukturgleichungsmodell auf latenter Ebene postuliert, das in Abbildung 3 graphisch dargestellt ist. Die unterbrochenen Linien bilden die indirekten Effekte ab. Latente Variablen werden durch Ellipsen und manifeste Variablen durch Vierecke abgebildet.

Verbreitung privater Informationen durch weiterführendes Cybermobbing mit Videos. Im allgemeinen Theorieteil (1.1.1.2) wurde bereits beschrieben, dass sowohl Klatsch (Foster, 2004) als auch beim Cybermobbing genutzte Videos (Slonje & Smith, 2008) private Informationen über andere enthalten und intentional verbreitet werden können, um Personen (öffentlich) bloßzustellen. Bloßstellende Videos zeigen allerdings konkrete Informationen und werden oftmals als verletzendste Form des Cybermobbings und zudem eher verletzender als traditionelles Mobbing angesehen (Slonje & Smith, 2008). Klatsch bzw. Informationen über Dritte werden bereitwilliger von Personen verbreitet, die Klatsch als unterhaltsam betrachten (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976), weniger gewissenhaft sind und sich weniger an moralischen Normen orientieren, wie z. B. der öffentlichen Meinung, dass die Verbreitung von Klatsch unmoralisch sei, da es die Privatsphäre anderer verletzt und ihnen absichtlich Schaden zufügen kann (Foster, 2004; K. Moore & McElroy, 2012). Werden negative Informationen als unterhaltsam evaluiert, werden sie eher geteilt, da sie die soziale Interaktion aufrecht erhalten (Wert & Salovey, 2004). Die Bereitschaft, Informationen über andere mündlich (Foster, 2004) oder im Internet (K. Moore & McElroy, 2012) zu teilen, nimmt mit geringer werdender Gewissenhaftigkeit zu. Auch das Teilen der Videos konnte in Studie 1 dieser Arbeit durch eine geringere Orientierung am Wohl anderer (latent durch die Variablen Risikomeidung, Altruismus und Gewissenhaftigkeit modelliert) vorhergesagt werden. Genauso wird ein positiver Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung zu Klatsch und Tratsch und der Tendenz diesen zu verbreiten angenommen (Litman & Pezzo, 2005). Dazu werden vermutlich sowohl Klatsch als auch bloßstellende Videos zur gegenseitigen Unterhaltung genutzt (Cha, 2012; Foster, 2004; Rosnow, 2001) und können zum sozialen Vergleich herangezogen werden (Bente & Fromm, 1997; Mares & Cantor, 1992; R. H. Smith, 2000; Wert & Salovey, 2004). Auf Grund dessen besteht die Annahme, dass auch eher bloßstellende Videos geteilt werden, die unterhaltsamer, d. h. lustiger und aufmunternder, sind. Dazu wird davon ausgegangen, dass die Evaluation der Videos die Beziehungen zwischen der Einstellung zu Klatsch und Tratsch und dem Teilen der Videos mediiert. Basierend auf den Gemeinsamkeiten zwischen Klatsch und Videos kann ferner vermutet werden, dass sie aus ähnlichen Beweggründen mit anderen geteilt werden.

Emotionsregulation durch weiterführendes Cybermobbing mit Videos. Aus der allgemeinen Einleitung ist bereits bekannt (Abschnitt 1.1.1.2), dass Opfer von traditionellem Mobbing und Cybermobbing als eher emotional instabil gelten. Sie weisen häufiger Beeinträchtigungen in der Regulation ihrer Emotionen auf (Habashy Hussein, 2012; Shields &

Cicchetti, 2001). Dadurch empfinden sie vermutlich (dauerhaft) mehr Stress (Staude-Müller et al., 2012). Der Auftritt traditionell viktimisierter Personen wirkt unsicher und durchsetzungsschwach (Andreou, 2004; Owens, Shute, et al., 2000; Persson et al., 2009; Schwartz, 2000). Opfer von Cybermobbing sind darüber hinaus oftmals weniger empathisch und relational aggressiver (Schultze-Krumbholz et al., 2012). Zur Regulation der eigenen Emotionen kann dann das Teilen privater Informationen über andere genutzt werden, z. B. in Form des sozialen Vergleichs und gemeinsamen Lachens über andere (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; Wert & Salovey, 2004). Personen, die in der Regulation ihrer eigenen Emotionen beeinträchtigt sind, sind oft weniger empathisch für die Bedürfnisse anderer (Gurthrie et al., 1997; Hooker et al., 2008; Saarni, 1999; Singer et al., 2004). Daher wird vermutet, dass sie Videos, in denen eine Person bloßgestellt wird, positiver evaluieren und diese Evaluation die Beziehungen zwischen der Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen und dem Teilen der Videos mediiert.

Eine eingeschränkte Emotionsregulationskompetenz korreliert zumeist mit einem höheren subjektiven Stressempfinden (Blair et al., 2007; Campbell-Sills et al., 2011; Richards & Gross, 2000; Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009), sodass von einem negativen Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen aktuellen Stress und der Fähigkeit zur Emotionsregulation ausgegangen werden kann. Jedoch werden zur Emotionsregulation und zur Stressbewältigung kognitive Ressourcen benötigt, die dann nicht mehr für andere Prozesse zur Verfügung stehen (Blair et al., 2007; Campbell-Sills et al., 2011; Richards & Gross, 2000; Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009). Dadurch ist die Verarbeitung von Emotionen (Lerner & Arsenio, 2000; Malatesta & Wilson, 1988) und die Fähigkeit, Empathie zu empfinden, beeinträchtigt (Gurthrie et al., 1997; Hooker et al., 2008; Saarni, 1999; Singer et al., 2004). Stress kann sich daher auch negativ auf das Treffen von Entscheidungen auswirken: Selbst bei explizit bekannten Risiken werden eher unvorteilhaftere Entscheidungen getroffen (Starcke et al., 2008). Bei emotionalen moralischen Entscheidungen werden häufiger egoistische Alternativen (Starcke et al., 2011) und in philosophischen Dilemmasituationen häufiger utilitaristische Alternativen gewählt (Starcke et al., 2012). Überdies korrelieren geringere Stressmanagementfähigkeiten und geringere soziale sowie emotionale Fähigkeiten meist stärker mit physischem und relationalem Mobbingverhalten (Polan et al., 2012). Das Teilen bloßstellender Videos ermöglicht dazu den Austausch mit anderen, wodurch die Person, die die Videos teilt, soziale Unterstützung erhält und sich leichter vom Stress erholen kann (Cohen & McKay, 1984; Lazarus & Folkman, 1987; Lazarus, 1999). Informationen können dabei auch in Form von Klatsch ausgetauscht werden, der – wie

zuvor beschrieben – vor allem die Regulation der eigenen Emotionen und den sozialen Vergleich ermöglichen kann (Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004). Zu Vergleichszwecken können auch Charaktere aus den Medien als Leidensgenossen (sich verstanden oder normal fühlen), Vorbilder (Bewältigungsstrategien erlernen) oder abschreckende Beispiele (sich besser oder kompetenter fühlen) herangezogen werden (Bente & Fromm, 1997; Knobloch-Westerwick & Hastall, 2006a; Mares & Cantor, 1992). Es kann angenommen werden, dass das Bedürfnis nach sozialer Unterstützung und Erholung durch soziale Interaktion das Teilen bloßstellender Videos bestimmt (Cha, 2012; L. Wang et al., 2012). Vor diesem Hintergrund besteht die Annahme, dass der aktuelle Stresslevel und das Teilen bloßstellender Videos positiv korrelieren sowie der aktuell wahrgenommene Stress die Beziehung zwischen der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen und dem Teilen der Videos mediiert.

Begünstigt werden könnte das Teilen bloßstellender Videos ebenfalls durch den enthemmenden Effekt, den die Situation hinter einem Computer- oder Smartphone-Bildschirm hat. Die Nutzer sind allein, fühlen sich vermutlich unbeobachtet und auch anonym (Suler, 2004). Sie nehmen wahrscheinlich keine verbalen oder nonverbalen Rückmeldungen anderer Nutzer oder der bloßgestellten Personen wahr, wodurch es ihnen vermutlich schwerer fällt empathisch für die Bedürfnisse anderer zu sein. Zugleich scheint es leichter zu sein sich von moralischen Normen zu lösen und soziale Risiken einzugehen (Pornari & Wood, 2010). Wie neuere Studien verdeutlichen, ermöglicht die räumliche Distanz schüchternen, geselligen Menschen auch aus sich heraus zu gehen und mit anderen (asynchron) zu interagieren (Chan, 2011; Sheeks & Birchmeier, 2007), sodass sie – wie in der ersten Studie dieser Arbeit bereits herausgestellt – vermutlich eher auf ihr eigenes statt das Wohl anderer fokussieren. Schüchternheit und Aggressivität werden als die zwei Pole des Kontinuums „Selbstsicherheit“ angesehen (Arrindell et al., 1991), das das sozial angemessene Einstehen für die eigenen Rechte beschreibt, indem die eigenen Emotionen sozial angemessenen ausgedrückt (Wolpe, 1969) und reguliert werden und dadurch das Verhalten in einer Konfliktsituation beeinflussen können (Clark & Watson, 1999; Eisenberg, 2000). Aus der Konfliktsituation können Selbstvertrauen, gegenseitiges Verständnis und Respekt sowie anhaltende Kooperationsbereitschaft und ein für alle akzeptables Ergebnis entstehen (H.-S. Park & Yang, 2006). Es besteht ein stark negativer Zusammenhang mit Neurotizismus (Hernandez & Mauger, 1980; Orenstein, Orenstein, & Carr, 1975), genereller und sozialer Ängstlichkeit (Orenstein et al., 1975). Zum einen sind schüchterne gesellige Menschen in der computervermittelten Kommunikation enthemmter (Chan, 2011; Sheeks & Birchmeier, 2007). Zum anderen kann das Teilen von Vi-

deos soziale Unterstützung einbringen, dadurch dass die teilende Person Meinungen von anderen erhält, die sie zum Vergleich nutzen kann (Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004). Auf diese Weise kann Unsicherheit reduziert werden. Auch die Fähigkeit zur Emotionsregulation und Selbstsicherheit sind negativ korreliert: Personen, die ihre Emotionen nicht zuordnen und regulieren können, sind häufig in ihrem Verhalten unsicher und können sich nicht adäquat selbst behaupten (Clark & Watson, 1999; Eisenberg, 2000; Hernandez & Mauger, 1980; Orenstein et al., 1975). Ähnliches konnte für Opfer von Cybermobbing gezeigt werden: Sie gelten eher als unsicher und durchsetzungsschwach (Andreou, 2004; Owens, Shute, et al., 2000; Persson et al., 2009; Schwartz, 2000), scheinen weniger empathisch zu sein und vermutlich auf Grund der räumlichen Distanz mehr relationale, reaktive Aggressionen zu nutzen (Schultze-Krumbholz et al., 2012). Dies gibt Grund zu der Annahme, dass Selbstsicherheit und das Teilen bloßstellender Videos negativ miteinander assoziiert sind. Die Selbstsicherheit mediiert die Beziehung zwischen der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen und dem Teilen der Videos.

Der Einfluss des Geschlechts auf weiterführendes Cyberbullying. Basierend auf den Ergebnissen von Studie 1 wird angenommen, dass Unterschiede in den Weiterleitungsmechanismen von Männern und Frauen bestehen. Männer evaluieren Handlungen, die andere Personen verletzen, als moralisch akzeptabler (Greene et al., 2009) und empfinden vermutlich mehr Schadenfreude (Singer et al., 2006). Zudem nutzen sie das Internet zur Unterhaltung (L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000). Dementgegen berichten Frauen ein höheres Stressempfinden und bewältigen den Stress häufig dadurch, dass sie sich soziale Unterstützung suchen (Day & Livingstone, 2003; Mclean, Strongman, & Neha, 2007; Meléndez, Mayordomo, Sancho, & Tomás, 2012; Misra, Crist, & Burant, 2003). Diese Unterstützung können sie durch die Kommunikation und Interaktion mit anderen erhalten, z. B. indem sie Informationen über Dritte austauschen, um sich vergleichen zu können (Taylor et al., 1990; Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004). Hinzu kommt, dass Frauen eher zu emotionalem Coping und Männer eher zu problemorientiertem Coping angehalten werden (Stokes & Wilson, 1984) und sich die neuronalen Mechanismen der Emotionsverarbeitung von Männern und Frauen ebenfalls unterscheiden (Whittle, Yücel, Yap, & Allen, 2011). Bei Mädchen und Frauen stehen delinquentes Verhalten und ein problemorientierter, aktiver, eher sozial riskanter Bewältigungsstil, bei dem vermutlich die Position in der Gruppe aufgegeben wird, sogar im positiven Zusammenhang (Kort-Butler, 2009). Weiterhin nutzen Frauen das Internet eher als Kommunikationswerkzeug, um mit anderen zu interagieren (L. Wang et al., 2012; Weiser,

2000). Daher wird angenommen, dass bei Männern die Beziehung zur Anzahl geteilter Videos über die Evaluation der Videos mediiert wird. Ferner wird vermutet, dass die Beziehung zwischen dem weiblichen Geschlecht zur Anzahl geteilter Videos über das Ausmaß des aktuellen Stresslevels mediiert wird.

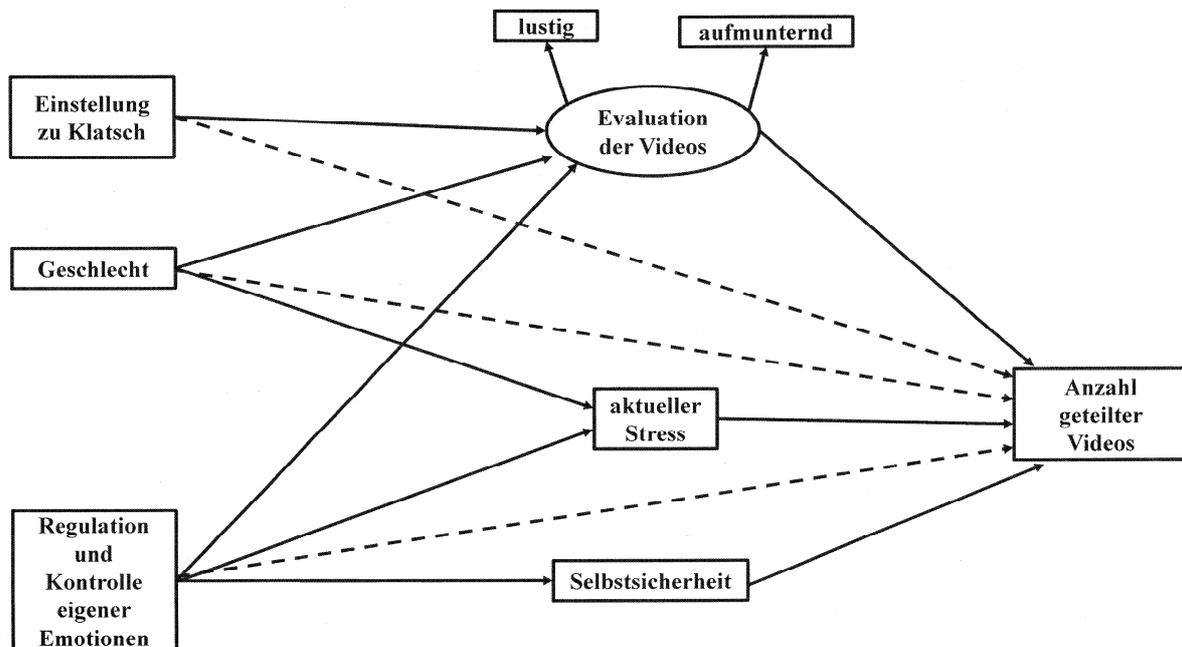


Abbildung 3. Angenommenes Modell der Studie 2.

Vergleich bloßstellender Videos und Klatsch. Videos, die beim Cybermobbing eingesetzt werden, und Klatsch enthalten Informationen über andere Personen (Foster, 2004), die beispielsweise zum sozialen Vergleich herangezogen werden können (Bente & Fromm, 1997; Knobloch-Westerwick & Hastall, 2006b; Mares & Cantor, 1992; R. H. Smith, 2000; Wert & Salovey, 2004). Während Klatsch ungenau und falsch sein kann (Foster, 2004; Wert & Salovey, 2004), zeigen Videos konkrete Informationen (Slonje & Smith, 2008). Daher kann einerseits vermutet werden, dass bloßstellende Videos auf Grund ihrer Konkretheit emotionaler evaluiert werden als Klatsch. Andererseits kann auf Grund der Ähnlichkeit beider Informationsarten ergänzend zu dem postulierten Strukturgleichungsmodell für die Mechanismen, die zum Teilen bloßstellender Videos führen, ebenfalls vermutet werden, dass ähnliche Mechanismen das Teilen von Klatsch bestimmen. Inwiefern diese Annahme zutrifft, soll durch

schrittweise Modifikation und gegebenenfalls Reduktion des Ausgangsmodells für die bloßstellenden Videos auch für den Klatsch überprüft werden.

3.2 Methode

3.2.1 Stichprobe

An dieser Studie nahmen insgesamt 97 Personen (50 Frauen) im Alter von 18 bis 30 Jahren ($M = 23.71$, $SD = 2.86$) teil. Von diesen Teilnehmern gaben 63 Personen an Schüler und Studenten zu sein, acht Personen befanden sich in der beruflichen Ausbildung, 20 gaben an, einer regulären Arbeit nachzugehen. Eine Person erklärte sich arbeitsuchend. Fünf Personen beantworteten diese Frage nicht. Alle Teilnehmer gaben an Internet-Videoportale wie *YouTube* (YouTube, LLC, San Bruno) und *MyVideo* zu nutzen. Soziale Netzwerkseiten wie z. B. *Facebook*, *VZ*, *MySpace* oder *Xing* wurden ebenfalls von allen genutzt. Die für private Zwecke im Internet verbrachte Zeit in der Woche betrug $M = 15.12$ Stunden ($SD = 14.05$).

3.2.2 Ablauf

Die Rekrutierung der Teilnehmer erfolgte wie in der ersten Studie mittels E-Mails und Aushängen für eine Studie zum Nutzungsverhalten von Internet-Videoportalen und Sozialen Netzwerkseiten. Hier lag der Schwerpunkt ebenfalls auf den Einschlusskriterien im Alter von 18 bis 30 Jahren zu sein (zur Rekrutierung von *Digital Natives*, vgl. Prensky, 2001), regelmäßig Internet-Videoportale wie z. B. *YouTube* und Soziale Netzwerkseiten wie z. B. *Facebook* zu nutzen (jeweils mindestens zwei Mal im Monat).

Die Studie wurde computergestützt unter Laborbedingungen durchgeführt. Zu Beginn der Studie wurden die Teilnehmer um ihr schriftliches Einverständnis gebeten und darüber aufgeklärt, dass die Daten anonymisiert erhoben werden. Anschließend bearbeiteten sie den erstellten Online-Fragebogen ("LimeSurvey," n.d.). Dieser Fragebogen umfasste die unter 3.2.3 beschriebenen Testverfahren sowie das experimentelle Paradigma, das in Anlehnung an Studie 1 um fünf Gespräche mit moralisch fragwürdigen Inhalten erweitert wurde. Der Ablauf der computergestützten Datenerfassung ist der nachfolgenden Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7. *Ablaufplan der zweiten Studie.*

Zeitpunkt	Erhobene Facetten	Eingesetzte Testverfahren
1.	Soziodemografische Daten	
2.	Aktueller Stresslevel	Perceived Stress Questionnaire (Fliege et al., 2005)
3.	Emotionale Kompetenzen	Emotionaler-Kompetenz-Fragebogen (Rindermann, 2009)
4.	Einstellung zu Klatsch und Tratsch	Attitudes towards Gossip Scale (Litman & Pezzo, 2005)
5.	Selbstsicherheit	Aggressionsfragebogen (Herzberg, 2003)
6.	Aktuelle Stimmung	Positive and Negative Affect Schedule (Krohne et al., 1996)
7.	Evaluation und Weiterleitung moralisch fragwürdiger Videos und Gespräche	Experimentelles Paradigma mit je fünf Videos und Gesprächen

Im Anschluss an die Beantwortung des computergestützten Fragebogens wurden die Teilnehmer vollständig über das Ziel der Studie aufgeklärt. Sie erhielten 10 € oder eine Versuchspersonenstunde für ihre Teilnahme. Insgesamt dauerte eine Testung bis zu 60 Minuten. Die lokale Ethik-Kommission der Abteilung für Informatik und Angewandte Kognitionswissenschaft der Fakultät für Ingenieurwissenschaften der Universität Duisburg-Essen genehmigte die Durchführung der Untersuchung.

3.2.3 Instrumente

Soziodemografische Daten. Zu den bereits berichteten Angaben wie Geschlecht, Alter, Status und zeitliche Dauer der Internetaktivitäten wurde außerdem erfasst, welche Internetvideoportale und sozialen Netzwerkseiten die Teilnehmer nutzten. Personen, die angaben, kein Videoportal oder soziales Netzwerk zu nutzen, wurden von der Studie ausgeschlossen.

Tabelle 8. Eigene *deutsche Übersetzung der zwölf Items der Attitudes Towards Gossip Scale* (Litman & Pezzo, 2005).

Nr.	Item
1 ^{1,2}	Ich kümmere mich um meinen eigenen Kram, statt zu tratschen.
2 ^{1,3}	Tratsch kann man nicht trauen.
3	Ich weiß gerne darüber Bescheid, was im Leben anderer Leute los ist.
4 ¹	Ich denke nicht, dass Tratsch hilfreich sein kann.
5	Ich teile gerne Informationen, die ich höre.
6 ¹	Ich erwähne Gerüchte nie, selbst wenn sie wahr sind.
7	Es macht mir Spaß, über andere Menschen zu reden.
8 ¹	Gerüchte sind fast nie wahr.
9	Tratschen ist eine schöne Art, sich die Zeit zu vertreiben.
10	Tratsch ist oft wahr.
11	Tratsch ist ein guter Eisbrecher.
12 ¹	Es ist falsch, über andere zu tratschen.

Anmerkungen. (1) Item muss umgepolt werden. (2) Ungerade Nummern sind dem Faktor Sozialer Wert von Klatsch zugeordnet. (3) Gerade Nummern sind dem Faktor Moralischer Wert von Klatsch zugeordnet

Einstellung zu Klatsch und Tratsch. Die Einstellung zu Klatsch und Tratsch wurde mit einer eigenen deutschen Übersetzung der *Attitudes Towards Gossip Scale* (Litman & Pezzo, 2005) erhoben. Der Fragebogen umfasst zwölf Items, von denen je sechs die Faktoren *Sozialer Wert von Klatsch* und *Moralischer Wert von Klatsch* bilden. Die zwölf Aussagen, die in Tabelle 8 nachzulesen sind, werden auf einer fünfstufigen Skala (von 1 *Ich widerspreche stark.* bis 5 *Ich stimme stark zu.*) bewertet. Für jede Skala wird ein Summenwert zwischen sechs und 30 angegeben, für die gesamte Skala wird entsprechend ein Wert zwischen zwölf und 60 berichtet. Ein höherer Wert bedeutet für die Skala *Sozialer Wert von Klatsch*, dass der Teilnehmer größeres Interesse an Klatsch hat und eher bereit ist, negativen, bloßstellenden Klatsch auch zu verbreiten. Ist der Wert auf der Skala *Moralischer Wert von Klatsch* höher, so wird Klatsch als ethisch vertretbarer und als eher wahr angesehen. Ist der Gesamtwert höher, so ist die Einstellung gegenüber Klatsch und Tratsch positiver. Die innere Konsistenz der Skala *Sozialer Wert von Klatsch* war in vorherigen Studien für beide Geschlechter akzeptabel (Cronbach's $\alpha \geq .72$). Die innere Konsistenz der Skala *Moralischer Wert von Klatsch* variierte über die Studien. In zwei von vier Studien war die innere Konsistenz akzeptabel (Cronbach's $\alpha \geq .74$). In den anderen zwei Studien war sie fragwürdig bis inakzeptabel (Cronbach's α zwischen .64 und .47). Litman und Pezzo (2005) argumentieren, dass dies jeweils ein Artefakt der Stichprobe sein könnte. Die akzeptable Konsistenz wurde bei Stichproben an kleineren Schulen nachgewiesen, in denen mehr Vertrautheit und konsistentere Einstellungen

vorherrschend seien. Für die Gesamtskala wurde für alle vier Studien eine akzeptable bis gute innere Konsistenz (Cronbach's $\alpha \geq .75$) berichtet.

SEM. Für die Überprüfung des Modells wird die Gesamtskala *Einstellung zu Klatsch* als manifeste Variable eingesetzt. Sie zeigt an, dass Menschen offener gegenüber Klatsch und Tratsch sind und diesen wahrscheinlicher verbreiten.

Emotionale Kompetenzen. In Anlehnung an die erste Studie wurden in dieser Studie die vier Hauptskalen des Emotionalen-Kompetenz-Fragebogens (Rindermann, 2009) *Erkennen eigener Emotionen*, *Erkennen von Emotionen bei anderen*, *Regulation und Kontrolle eigener Emotionen* und *Emotionale Expressivität* eingesetzt. Die Auswertung erfolgte wie für Studie 1 beschrieben. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die detaillierte Beschreibung in Abschnitt 2.2.3.2 verwiesen.

SEM. Die Skala *Regulation und Kontrolle eigener Emotionen* wird auch in dieser Studie als manifeste Messgröße für die Emotionsregulationskompetenz einer Person eingesetzt.

Aktuelles Stressempfinden. Mit einer deutschen Version des *Perceived Stress Questionnaire* (Levenstein et al., 1993) wurde ermittelt, wie etwaige Belastungen der letzten vier Wochen vor der Teilnahme an der Studie subjektiv erlebt wurden. Die deutsche Version des Fragebogens (Fliege et al., 2005; Fliege, Rose, Arck, Levenstein, & Klapp, 2001) besteht aus 20 Items, die sich mit je fünf Items auf die vier Skalen bzw. Faktoren *Sorgen* (Cronbach's $\alpha = .86$), *Anspannung* (Cronbach's $\alpha = .84$), *Freude* (Cronbach's $\alpha = .85$) und *Anforderungen* (Cronbach's $\alpha = .80$) verteilen. Mittels der Faktoren *Sorgen*, *Anspannung* und *Freude* wird die innere Stressreaktion erfasst. Der Faktor *Anforderungen* misst die Wahrnehmung externer Stressoren. Die Items, wie z. B. „Sie fühlen sich frustriert.“ (Skala *Sorgen*), werden auf einer vierstufigen Skala (von 1 *fast nie* bis 4 *meistens*) bewertet. Die erreichten Gesamtwerte pro Skala werden von 0 bis 100 angegeben. Zudem kann aus den vier Faktoren ein Gesamtwert für das aktuelle Stresserleben (Cronbach's $\alpha = .85$) gebildet werden, der von mindestens 0 bis maximal 400 reicht. Dazu werden die Items des Faktors *Freude* zuvor umkodiert. Ein höherer Wert auf einer Skala bzw. beim Gesamtwert bedeutet dabei immer, dass die Teilnehmer in den letzten vier Wochen mehr Sorgen, mehr Anspannung, mehr Freude, mehr Anforderungen und mehr Stress insgesamt empfunden haben.

SEM. Zur Überprüfung des Modells wird der Gesamtwert des Stress-Fragebogens als manifester Indikator für den aktuell wahrgenommenen Stresslevel verwendet.

Tabelle 9. Übersicht über die zwölf Items der deutschen Version des Aggressionsfragebogens nach Bryant und Smith (2001).

Nr.	Item
1	Ich rege mich schnell auf, aber mein Ärger verraucht auch wieder schnell. ¹
2	Wenn ich nur entsprechend gereizt werde, kann ich jemand anderen durchaus schlagen. ²
3	Es passiert mir oft, dass ich mit anderen nicht übereinstimme. ³
4	Manchmal spielt mir das Leben übel mit. ⁴
5	Glück scheinen immer nur die anderen zu haben. ⁴
6	Wenn andere mit mir nicht übereinstimmen, kann ich mich nicht zurückhalten, mit ihnen darüber zu streiten. ³
7	Ich frage mich, warum ich manchmal so verbittert bin. ⁴
8	Meine Freunde sagen, ich sei etwas streitlustig. ³
9	Manche Leute haben mich schon so weit gebracht, dass wir uns geprügelt haben. ²
10	Ich brause manchmal wegen Nichtigkeiten auf. ¹
11	Es fällt mir schwer, meinen Zorn zu kontrollieren. ¹
12	Ich habe schon Leute bedroht, die ich gut kenne. ²

Anmerkungen. (1) Skala Ärger. (2) Skala Physische Aggression. (3) Skala Verbale Aggression. (4) Skala Feindseligkeit.

Selbstsicherheit. Mit einer deutschsprachigen Kurzfassung des *Aggressionsfragebogens* von Buss und Perry (1992) wurde erfasst, inwiefern Personen dazu in der Lage sind, für sich einzustehen und aggressive Verhaltensweisen zu zeigen. Die Kurzversion des Fragebogens (F. B. Bryant & Smith, 2001) umfasst insgesamt zwölf Items, die in der deutschen Langversion (27 bzw. ursprünglich 29 Items; Herzberg, 2003) mit übersetzt wurden und in Tabelle 9 aufgeführt sind. Je drei der Items bilden einen von vier Faktoren: *physische Aggression* (engl. Kurzversion Cronbach's $\alpha = .79$ und $.80$, dt. Langversion Cronbach's $\alpha = .86$), *verbale Aggression* (engl. Kurzversion Cronbach's $\alpha = .83$ und $.80$, dt. Langversion Cronbach's $\alpha = .65$), *Ärger* (engl. Kurzversion Cronbach's $\alpha = .76$ und $.76$, dt. Langversion Cronbach's $\alpha = .76$) und *Feindseligkeit* (engl. Kurzversion Cronbach's $\alpha = .75$ und $.70$, dt. Langversion Cronbach's $\alpha = .75$). Die Items, z. B. „Ich rege mich schnell auf, aber mein Ärger verraucht auch schnell wieder.“ (Faktor Ärger), werden auf einer vierstufigen Skala (von 1 *trifft nicht zu* bis 4 *trifft voll zu*) beantwortet. Aus den vier Faktoren kann ein Gesamtwert (engl. Kurzversion Cronbach's α nicht angegeben, dt. Langversion Cronbach's $\alpha = .88$) gebildet werden. Für jede Skala und den Gesamtwert werden Mittelwerte berechnet, deren Range eins bis vier beträgt. Dabei steht ein höherer Wert für eine stärkere Ausprägung des entsprechenden Merkmals.

SEM. Der Gesamtwert geht als manifeste Variable in das zu prüfende Modell ein, um die Selbstsicherheit gegenüber anderen Personen zu erfassen. Dominantes Verhalten, das

Selbstsicherheit und die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit anderer Personen zu erhalten, umfasst, korreliert signifikant positiv mit den Skalen des Fragebogens (Archer & Webb, 2006).

Aktuelle Stimmung. Die aktuelle Grundstimmung wurde mit einer deutschen Adaption der *Positive and Negative Affect Schedule* (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) erfasst. Der deutsche Fragebogen (Krohne, Egloff, Kohlmann, & Tausch, 1996) enthält 20 Items, von denen je zehn den aktuellen positiven Affekt (Cronbach's $\alpha = .85$) bzw. den aktuellen negativen Affekt (Cronbach's $\alpha = .86$) messen. Dem Faktor *positiver Affekt* sind dabei Adjektive wie *aktiv* und *freudig erregt* zugeordnet. Er beschreibt, inwiefern eine Teilnehmerin aktuell konzentriert, engagiert und aktiv ist. Zum Faktor *negativer Affekt* werden Adjektive wie *bekümmert* und *verärgert* gezählt. Durch ihn kann eine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern ein Teilnehmer aktuell angespannt, unausgeglichen und z. B. auch traurig ist. Wie intensiv die Teilnehmer ihre aktuelle Stimmung hinsichtlich der 20 Items beurteilen, sollen sie auf einer fünfstufigen Skala (von 1 *ganz wenig*, 2 *ein bisschen*, 3 *einigermaßen*, 4 *erheblich* bis 5 *äußerst*) angeben. Für jede Skala wird ein Summenwert von zehn bis 50 angegeben. Ein höherer Wert steht dabei für eine stärkere Ausprägung des jeweiligen Affekts.

SEM. Beide Faktoren, der *positive* und der *negative Affekt*, werden bei der exploratorischen Modelltestung als manifeste Variablen berücksichtigt, um ihre Relevanz bei der Evaluation und dem Teilen der Videos bzw. Gespräche als potentielle Mediatoren zu prüfen.

Experimentelles Paradigma. Für diese Studie wurde das experimentelle Paradigma zur Evaluation und Weiterleitung der Videos aus der ersten Studie nicht nur im Ablauf verändert, sondern auch um fünf moralisch fragwürdige Klatsch-Gespräche ergänzt. In einer Vorstudie wurden 29 Teilnehmern (14 Frauen) im Alter von 19 bis 30 Jahren, $M = 22.79$ ($SD = 2.83$), 27 frei erfundene, schriftliche Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten, d. h. quasi öffentlich, zwischen zwei bis vier Personen präsentiert. In einigen der Gespräche werden Personen direkt angegriffen, in anderen werden Unbeteiligte herabgewürdigt oder bloßgestellt. Der Wahrheitsgehalt der Gespräche kann in Frage gestellt werden. Ihre Verbreitung kann die Privatsphäre der beschriebenen Personen verletzen und kann daher als weiterführendes Cybermobbing betrachtet werden. Die Teilnehmer der Vorstudie sollten diese Gespräche auf einer Skala (von 1 *absolut unbedenklich* bis 7 *unter keinen Umständen akzeptabel*) danach bewerten, wie moralisch vertretbar ihre Veröffentlichung wäre. Zudem sollte auf einer weiteren Skala (von 1 *unglaublich*, 2 *eher unglaublich*, 3 *eher glaubwürdig* bis 4 *glaubwürdig*) die Glaubwürdigkeit des Gesprächs eingeschätzt werden. Die durchschnittliche Evalua-

tion aller 27 Gespräche reichte auf der Skala *Moralische Vertretbarkeit* von $M = 2.41$ ($SD = 1.45$) bis $M = 6.34$ ($SD = 1.01$) und auf der Skala *Glaubwürdigkeit* von $M = 2.07$ ($SD = 0.80$) bis $M = 3.59$ ($SD = 0.57$). Für die Hauptstudie wurden dann fünf der Gespräche ausgewählt. Tabelle 10 zeigt die ausgewählten Gespräche und ihre durchschnittliche Bewertung. Abbildung 4 veranschaulicht die grafische Gestaltung der nachempfundenen sozialen Netzwerkseite mit einem der Gespräche, so wie sie den Studienteilnehmern präsentiert wurden.

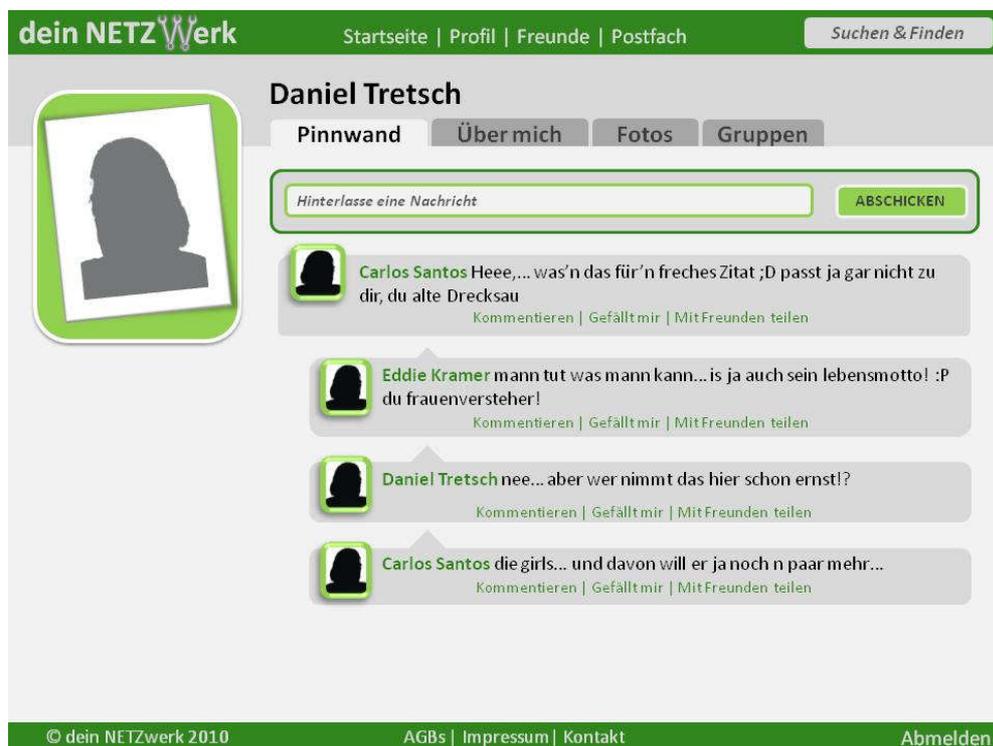


Abbildung 4. Grafische Gestaltung des Stimulusmaterials: Soziale Netzwerkseite mit einem Gespräch.

Tabelle 10. *Gespräche, die im experimentellen Paradigma der Hauptstudie 2 eingesetzt werden in der Darbietungsreihenfolge.*

Nr.	Gespräch	moralisch	
		vertretbar <i>M (SD)</i>	glaubwürdig <i>M (SD)</i>
1	<p>A: hat der tom mich gestern schräg von der seite übern IM angequatscht, maaaaaaaaaaaaan was für'n penner: „Eyy „Mädchen“ wie bist du denn drauf mann. Laberst dia da ein weqq über i.welche leutz? ;D Geht gar nich ;D ...Guck dich ma an du hässlicher emo oda was auch imma! Ich weis ja nich wie du dein style nennst !! ? :D peinlich kann man dazu nua sagen !! .. :P Will gar nich wissen, wie se dich behandeln !? ... O__O““</p> <p>B: Eyy, is dea behindat oda wat? ;D – Um diesen Spast jetzt mal nachzuäffen... hat der keine Hobbies? Hast du dem irgendwas getan?</p> <p>A: nee, nicht dass ich wüsste, vielleicht war der da grad auf Drogen!?</p> <p>C: :-))</p>	4.10 (1.70)	2.83 (0.81)
2	<p>A: Was war denn da gestern Abend schon wieder los? Schon wieder knick-knack mit nem andern Typen?? Du solltest mal auf deinen Ruf achten!</p> <p>B: Ist der Ruf erst ruiniert, lebt es sich... Weißte ja, kennste ja :D</p> <p>A: Pass bloß auf... du hast ne ziemlich große Fresse! Du wirst dich noch wundern meine Liebe! Schwupp di wupp blamier ich dich! Ich weiß, was du letzten Sommer getan hast! ;D</p> <p>B: Ja klar...</p>	4.24 (1.41)	2.62 (0.86)
3	<p>A: haste schon gehört, die lilly is mama geworden. Maaaaan, in dem alter sich so die zukunft verbauen</p> <p>B: krass, von wem is das denn?</p> <p>C: kein plan... junge oder mädel?</p> <p>A: nen schreihals ^^ ...na von ihrem freund!</p>	4.34 (1.86)	3.03 (0.82)
4	<p>A: Heee,... was'n das für'n freches Zitat ;D passt ja gar nicht zu dir, du alte Drecksau</p> <p>B: mann tut was mann kann... is ja auch sein lebensmotto! :P du frauenversteh!</p> <p>C: nee... aber wer nimmt das hier schon ernst!?</p> <p>A: die girls... und davon will er ja noch n paar mehr...</p>	2.97 (1.18)	2.93 (0.70)
5	<p>A: hast du vor, bei nem wettbewerb mitzumachen? Trägt dieser zufällig den titel: „wie werde ich in kurzer Zeit richtig hässlich“? oder war es ein versehen? Hat die frisörin deine haare so verschnitten dass sie ganz kurz schneiden musste</p> <p>B: oder war die so besoffen? dafür hätt ich kein geld ausgegeben</p> <p>C: hat se bestimmt auch nicht... kann sich ja noch nicht mal vernünftige klamotten leisten...</p> <p>A: haha, der war gut!</p>	5.55 (1.40)	2.55 (0.74)

Unter Beachtung der kritischen Reflektion zur ersten Studie wurde der Ablauf des dabei genutzten Paradigmas modifiziert. Die Aufgabe wurde auf die folgende Weise vorgestellt, wenn zuerst die Gespräche evaluiert werden sollten:

„Ihre Aufgabe: Sie surfen durchs Netz und loggen sich in Ihrer Community ein. Sie lesen sich die neuesten Einträge auf den Pinnwänden Ihrer Freunde und Bekannten durch. Diese Pinnwandeinträge sehen Sie gleich. Lesen Sie sich diese Einträge aufmerksam durch. Jeden dieser Pinnwandeinträge sollen Sie im Anschluss daran auf einer sechs-stufigen Skala von 1 (gar nicht) bis 6 (äußerst) hinsichtlich der folgenden Kriterien bewerten: lustig - peinlich - aufmunternd - schockierend - Mitleid erregend. Anschließend geben Sie bitte an, ob Sie dieses Gespräch mit Freunden und Bekannten teilen würden, indem Sie es an diese weiterleiten. Klicken Sie nun auf ‚Weiter‘, um zum ersten Bild zu gelangen.“

Im Anschluss an alle Gespräche wurde dann die Aufgabe zur Evaluation der Videos wie folgt vorgestellt:

Nachdem Sie nun die neuesten Informationen Ihrer Community haben, surfen Sie weiter zu Ihrem favorisierten Videoportal. Dort schauen Sie sich die Videos Ihrer Freunde und Bekannten an. Diese Videos sehen Sie gleich. Schauen Sie sich diese Videos aufmerksam an. Jedes dieser Videos sollen Sie im Anschluss daran auf einer sechs-stufigen Skala von 1 (gar nicht) bis 6 (äußerst) hinsichtlich der folgenden Kriterien bewerten: lustig - peinlich - aufmunternd - schockierend - Mitleid erregend. Anschließend geben Sie bitte an, ob Sie dieses Video mit anderen Freunden und Bekannten teilen würden, indem Sie es an diese weiterleiten. Klicken Sie nun auf "Weiter", um zum ersten Bild zu gelangen.

Direkt im Anschluss an die Evaluation (Kriterien *lustig, peinlich, aufmunternd, schockierend* und *Mitleid erregend* und Bewertungsskala von 1 *gar nicht* bis 6 *sehr* wurden beibehalten) eines Gesprächs wurden die Teilnehmer gefragt: „Würden Sie diese Informationen Freunden schicken?“ Nach der Evaluation der Videos wurde folgende Frage gestellt: „Würden Sie dieses Video Freunden schicken?“ Erst wenn eine Teilnehmerin diese Fragen beantwortet hatte, sah sie das nächste Gespräch oder Video.

Auch in dieser Aufgabe sollte der Entstehung von Reihenfolgeeffekten in der Evaluation entgegengewirkt werden. Aus diesem Grund wurde der Ablauf für diese Aufgabe variiert. Während 51 Personen (davon 23 Frauen) erst die Gespräche und dann die Videos präsentiert wurden, wurden 47 Personen (davon 28 Frauen) erst die Videos und anschließend die Gespräche dargeboten. Die Teilnehmerinnen wurden einer der beiden Darbietungsreihenfolgen zu-

fällig zugelost. Für die Evaluation der Gespräche und der Videos wurde jeweils ein Gesamtmittelwert berechnet. Dieser veranschaulicht, wie positiv die Teilnehmer die Gespräche bzw. Videos insgesamt bewerteten. Dafür wurden zunächst die negativen Items *peinlich*, *schockierend* und *Mitleid erregend* invertiert und anschließend sowohl für die Gespräche als auch für die Videos ein Mittelwert aus diesen vormals negativen Items und den positiven Items *lustig* und *aufmunternd* errechnet.

SEM. Die Evaluationskriterien *lustig* und *aufmunternd* wurden eingesetzt, um die latenten Dimensionen *positive Evaluation der Gespräche* bzw. *positive Evaluation der Videos* abzubilden. Außerdem wird die jeweilige *Anzahl an insgesamt geteilten Gesprächen* bzw. *Videos* als abhängige Variable in das Modell aufgenommen.

3.2.4 Statistische Analysen

Die statistischen Standardverfahren wurden mit der IBM SPSS Statistiksoftware für Windows (Release 19.0; April 18, 2011; SPSS Inc. IBM, Chicago) durchgeführt. Um zu prüfen, ob die Daten normalverteilt sind, wurde der *Kolmogorov-Smirnov* Test durchgeführt. Bei normalverteilten Daten wurden parametrische Verfahren wie *t* Tests angewendet. Bei Abweichungen von der Normalverteilung wurde das entsprechende non-parametrische Pendant wie z. B. der *Mann-Whitney U* Test zur Hypothesenprüfung genutzt.

Zur Prüfung des Strukturmodells wurde die Software Mplus (Muthén & Muthén, 2011) eingesetzt. Es gab keine fehlenden Werte. Vor der Analyse des Strukturmodells wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse untersucht, ob die manifesten Variablen die latente Dimension abbilden. Die von Baron und Kenny (1986) vorgeschlagenen Kriterien für Mediationsanalysen wurden angewendet. Zuletzt wurden alle Hypothesen in einem gemeinsamen Strukturmodell analysiert. Um sicher zu stellen, dass das theoretische Modell die Daten abbildet, wurden die Model-Fit Kriterien (Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2004) überprüft. Nach einer Modellanpassung wurden Chi-Quadrat-Differenz-Tests berechnet sowie das Akaike Information Criterion (AIC) herangezogen (Schumacker & Lomax, 2004), um dasjenige Modell zu identifizieren, das eine gute Passung mit den Daten zeigt. Mittels Chi-Quadrat-Differenz-Test wurde überprüft, ob die jeweilige neu aufgenommene Variable den Modellfit signifikant verbessert. Fällt der Differenzwert hoch aus, so ist von einer signifikanten Verbesserung des Modells durch die aufgenommene Variable auszugehen. Zudem können die Modelle mit der gleichen Anzahl an Variablen, jedoch nicht derselben neu aufgenomme-

nen Variable mit dem AIC miteinander verglichen werden. Dabei bedeutet ein kleinerer Wert eine bessere Passung der Daten mit dem Modell.

Für diese Studie wurde ein Alpha-Wert von 5 % festgelegt, um die statistische Signifikanz der Ergebnisse festzustellen.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Deskription der Stichprobe

Die Beschreibung der Gesamtstichprobe kann Tabelle 11 entnommen werden. Sie zeigt die Mittelwerte der erfassten unabhängigen und mediierenden Variablen. Die Reliabilitätsanalyse für die zwölf Items der *Attitudes Towards Gossip Scale* (Litman & Pezzo, 2005) ergab ein akzeptables Cronbach's $\alpha = .78$. Für die beiden Teilstichproben, bei denen die Darbietungsreihenfolge der Gespräche und Videos variierte, konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der erfassten unabhängigen und mediierenden Variablen festgestellt werden. Darüber hinaus konnte auch kein signifikanter Unterschied in der Gesamtevaluation der Gespräche ($t = -1.80$, $df = 95$, $p = .075$, $d = .37$) und der Videos ($t = -1.69$, $df = 95$, $p = .094$, $d = .35$) festgestellt werden für Teilnehmer, denen zuerst die Gespräche ($M = 2.89$, $SD = 0.83$) und dann die Videos ($M = 2.69$, $SD = 0.73$) dargeboten wurden, und Teilnehmern, denen erst die Videos ($M = 2.94$, $SD = 0.69$) und anschließend die Gespräche ($M = 3.16$, $SD = 0.63$) präsentiert wurden.

3.3.2 Vergleich der Videos und der Gespräche

Verglichen mit den Gesprächen wurden die Videos als signifikant lustiger, schockierender aber auch Mitleid erregender evaluiert. Signifikante Unterschiede für die Kriterien *aufmunternd* und *peinlich* konnten nicht aufgedeckt werden. Tabelle 12 veranschaulicht die Ergebnisse der t Tests für abhängige Stichproben.

Insgesamt gaben 75 Personen (77 %) an kein Gespräch weiterzuleiten, während 22 Personen (23 %) angaben, dass sie mindestens ein Gespräch weiterleiten würden. Zudem haben sich 46 Personen (47 %) dagegen entschieden, mindestens eines der Videos weiterzuleiten, wohingegen sich 51 Personen (53 %) dafür entschieden haben. Der *McNemar* Test ergab, dass signifikant seltener die Entscheidung getroffen wurde mindestens ein Gespräch zu

teilen als mindestens ein Video zu teilen, $\chi^2 = 5.50, p = <.001$. Dazu veranschaulicht der *t* Test für abhängige Stichproben, dass bezüglich der Anzahl ebenfalls signifikant weniger Gespräche als Videos mit anderen geteilt wurden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 11. *Mittelwerte und Standardabweichungen der unabhängigen und mediiierenden Variablen für die Gesamtstichprobe (N = 97, davon 50 Frauen).*

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>
Alter	23.71	2.86
Online Stunden/Woche	15.00	14.11
Attitudes Towards Gossip Scale		
Gesamtwert	34.71	6.79
Sozialer Wert von Klatsch	16.12	3.60
Moralischer Wert von Klatsch	18.59	4.21
Emotionale-Kompetenz-Fragebogen		
Emotionale Kompetenz	105.48	11.49
Erkennen eigener Emotionen	102.56	10.05
Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	103.19	9.41
Emotionale Expressivität	104.95	11.17
Erkennen von Emotionen bei anderen	104.53	10.38
Perceived Stress Questionnaire		
Gesamtwert	237.53	54.38
Sorgen	27.08	18.00
Anspannung	35.53	17.76
Freude	62.61	17.47
Anforderungen	37.53	17.70
Selbstsicherheit – Aggressionsfragebogen		
Gesamtwert	1.77	0.35
Physisch	1.32	0.48
Verbal	1.98	0.61
Ärger	2.03	0.66
Feindseligkeit	1.76	0.58
Positive and Negative Affect Schedule		
Positiver Affekt	32.32	7.79
Negativer Affekt	15.02	5.68

Tabelle 12. Vergleich der Evaluation und der Anzahl geteilter Videos und Gespräche ($N = 97$, davon 50 Frauen).

	Videos	Gespräche	t	df	p
	$M (SD)$	$M (SD)$			
Lustig	2.33 (0.98)	1.84 (0.95)	4.96	96	$\leq .001$
Aufmunternd	1.66 (0.73)	1.51 (0.69)	1.76	96	.082
Peinlich	3.73 (1.09)	3.80 (1.21)	-0.60	96	.547
Schockierend	3.42 (1.22)	2.63 (1.41)	7.14	96	$\leq .001$
Mitleid erregend	3.80 (1.21)	2.80 (1.29)	7.91	96	$\leq .001$
Geteilte Anzahl	1.02 (1.15)	0.29 (0.59)	6.53	96	$\leq .001$

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

3.3.3 Analysen der Strukturmodelle für die Weiterleitung der Videos

Analyse des aufgestellten Modells für die Videos, Modell 2. Es wurde vermutet, dass die Weiterleitung der Videos durch eine positive Einstellung zu Klatsch vorhergesagt werden kann. Dieser Effekt wird durch die positive Evaluation der Videos vermittelt. Ferner wurde die Emotionsregulationskompetenz als ein weiterer Prädiktor zur Vorhersage der Weiterleitung der Videos angenommen. Dieser Effekt wird vermittelt durch die positive Evaluation der Videos, den aktuellen Stresslevel und die Selbstsicherheit. Weiterhin bestand die Annahme, dass das Geschlecht ein Prädiktor für die Anzahl weitergeleiteter Videos sei. Die positive Evaluation und der aktuelle Stresslevel wurden als Mediatoren identifiziert.

Latente Dimensionen. Die konfirmatorische Faktorenanalyse ergab, dass die Evaluationskriterien lustig ($\beta = .654$, $SE = 0.05$, $p < .001$) und aufmunternd ($\beta = 0.874$, $SE = 0.06$, $p < .001$) die latente Dimension *positive Evaluation der Videos* sehr gut abbilden. Der Chi-Quadrat-Test zeigte mit $\chi^2 = 0.00$, $df = 0$, $p < .001$ und $\chi^2/df = 0.00$ einen sehr guten Modellfit. Der RMSEA war .00 mit $p < .001$; der CFI war 1.00; und der SRMR war .00.

Model Fit. Abbildung 5 stellt das überprüfte Modell dar. Die latente Variable wird durch einen Kreis abgebildet. Die manifesten Variablen werden als Rechtecke dargestellt. Unterbrochene Linien kennzeichnen indirekte Effekte, durchgezogene Linien stehen für direkte Effekte. Tabelle 13 veranschaulicht die Korrelationen aller Variablen. Die Analyse ergab eine sehr gute Passung zwischen dem aufgestellten Modell und den Daten. Der Chi-Quadrat-Test war $\chi^2 = 13.11$, $df = 11$, $p = .286$ und $\chi^2/df = 1.19$. Der RMSEA war .05 mit $p = .484$; der CFI war .99; und der SRMR war .05.

Tabelle 13. *Modell 2. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Anzahl geteilter Videos	1	-	-	-	-	-	-	-
2 Lustig	.687	1	-	-	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.466	.572	1	-	-	-	-	-
4 Aktueller Stresslevel	.132	.000	.007	1	-	-	-	-
5 Selbstsicherheit	-.010	.135	.272	.263	1	-	-	-
6 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	-.199	-.176	-.294	-.409	-.500	1	-	-
7 Einstellung zu Klatsch	.142	.205	.229	.002	.122	.029	1	-
8 Geschlecht	.288	.426	.436	-.256	.061	-.006	.048	1

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Direkte Effekte. Für die Anzahl weitergeleiteter Videos wurden signifikant positive Zusammenhänge mit der Evaluation der Videos ($p < .001$; die statistischen Werte werden in Tabelle 13 und Abbildung 5 berichtet) und mit dem aktuell wahrgenommenen Stresslevel ($p = .047$) sowie ein negativer Zusammenhang mit der Selbstsicherheit ($p = .004$) festgestellt. Es konnten keine signifikanten direkten Effekte für die Einstellung zu Klatsch und Tratsch ($p = .075$), die Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen ($p = .863$) und das Geschlecht ($p = .155$) festgestellt werden. Die Evaluation der Videos korrelierte darüber hinaus signifikant positiv mit der Einstellung zu Klatsch und Tratsch ($p = .007$) und dem Geschlecht ($p < .001$) sowie negativ mit der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen ($p = .004$). Ferner bestand ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der Selbstsicherheit und der Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen ($p < .001$). Der aktuell wahrgenommene Stresslevel war signifikant negativ mit der Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen ($p < .001$) und dem Geschlecht ($p = .003$) assoziiert.

Indirekte Effekte. Es bestand die Annahme, dass der Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Klatsch und Tratsch mit der Anzahl geteilter Videos durch die Evaluation der Videos mediiert würde. Der Effekt war signifikant ($Z = 2.38$, $p = .018$; weitere statistische Werte werden in Tabelle 14 und Abbildung 5 berichtet). Da jedoch die Einstellung zu Klatsch und Tratsch und die Anzahl geteilter Videos nicht signifikant korrelierten, kann hier lediglich von einem indirekten und nicht von einem mediierten Effekt ausgegangen werden.

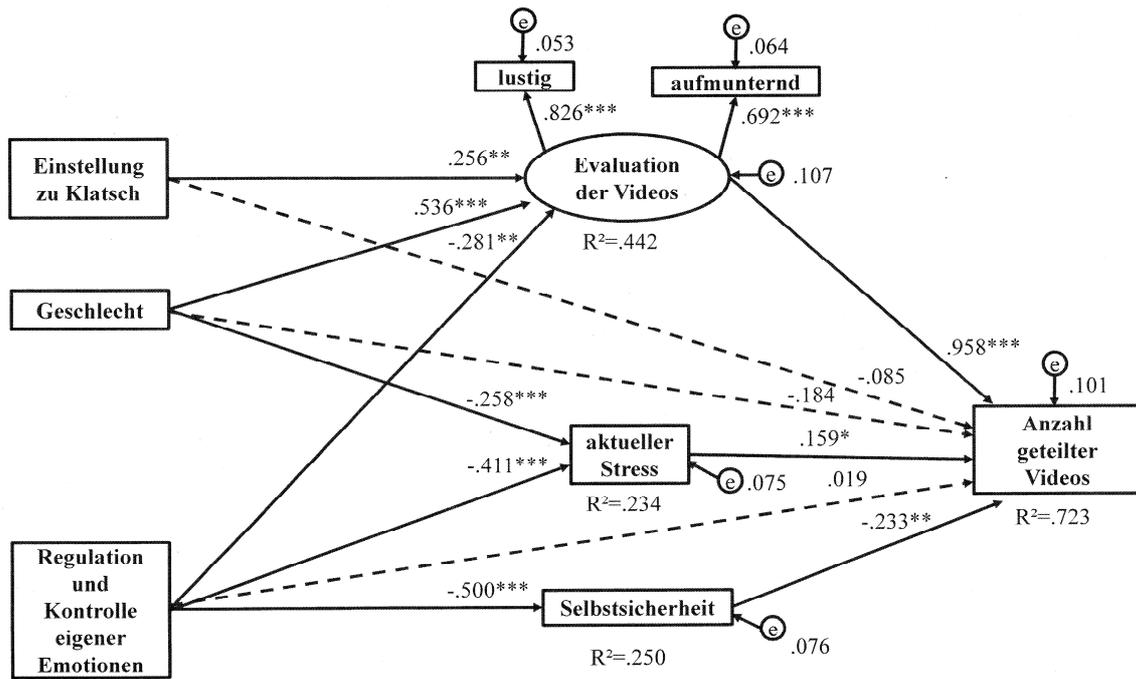


Abbildung 5. Ergebnisse des Modells 2 der Studie 2.

e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Außerdem wurde vermutet, dass die Relation zwischen der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen und der Anzahl weitergeleiteter Videos durch die Evaluation der Videos, der aktuell wahrgenommene Stresslevel und der Selbstsicherheit vermittelt würde. Die Effekte für die Verbindung zwischen der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen und der Anzahl weitergeleiteter Videos waren signifikant für die Evaluation der Videos ($Z = -2.50$, $p = .012$) und die Selbstsicherheit ($Z = 2.57$, $p = .010$). Da der direkte Effekt der Variable Regulation und Kontrolle eigener Emotionen auf die Anzahl geteilter Videos nicht signifikant ist, jedoch aber die Korrelation, kann hier von mediierten Effekten ausgegangen werden. Für den aktuell wahrgenommenen Stresslevel ($Z = -1.83$, $p = .067$) verfehlte der Effekt das Signifikanzniveau.

Ferner wurde von einem indirekten Effekt zwischen dem Geschlecht und der Anzahl weitergeleiteter Videos ausgegangen, der durch die Evaluation der Videos und dem aktuellen Stresslevel mediiert würde. Während sich ein indirekter und durch die Evaluation medierter Effekt von Geschlecht auf die Anzahl geteilter Videos zeigte ($Z = -3.85$, $p < .001$), war der indirekte Effekt für den aktuell wahrgenommenen Stresslevel nicht signifikant ($Z = -1.64$, $p = .102$).

Tabelle 14. *Modell 2. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.*

Model	Einstellung zu Klatsch und Tratsch	Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	Selbstsicherheit	Evaluation der Videos	SE	R ²
Direkt								
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258				.08	.23
Selbstsicherheit		-.500					.08	.25
Evaluation der Videos	.256	-.281	.536				.11	.44
Anzahl geteilter Videos	-.085	.019	-.184	.159	-.233	.958	.10	.72
Indirekt								
Aktueller Stresslevel		-.065	-.041					
Selbstsicherheit		.117						
Evaluation der Videos	.245	-.269	.513					
Total								
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258					
Selbstsicherheit		-.500						
Evaluation der Videos	.256	-.281	.536					
Anzahl geteilter Videos	.160	-.199	.289	.159	-.233	.958		

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Aufnahme der aktuellen Stimmung in das Modell, Modelle 3 bis 5. Darüber hinaus wurden weitere Modelle durch die Aufnahme weiterer möglicher Mediatoren gebildet und getestet. Dabei wurde überprüft, inwiefern die hinzugefügten Variablen einen Beitrag zur Aufklärung der Varianz leisten. In Modell 3 wurde der positive Affekt als weiterer Mediator aufgenommen. Währenddessen wurde für Modell 4 der negative Affekt als weiterer Mediator hinzugefügt. Letztendlich wurden in Modell 5 beide Variablen, der positive und der negative Affekt, als mögliche Faktoren aufgenommen. Die Modelle 3 und 4 sind in Anhang B zu finden. Modell 5 wird dort nicht aufgeführt, da der Modell-Fit nicht akzeptabel war.

Wie Tabelle 15 zeigt, verbesserten sich durch die Aufnahme des positiven Affekts bzw. des negativen Affekts die Fit Indices der Modelle. Doch wie die Ergebnisse der Chi-Quadrat-Differenztests in Tabelle 16 verdeutlichen, ergaben sich weder durch die Aufnahme des positiven bzw. durch die Aufnahme des negativen Affekt signifikante Verbesserungen der Fit Indices. Die Inklusion beider Variablen in das Strukturmodell führte sogar zu einem signifikanten Chi-Quadrat-Wert, sodass dieses Modell abgelehnt werden musste.

Tabelle 15. *Übersicht der Model Fit Indices der Modelle 2-5.*

	Chi ²	df	p	AIC	RMSEA	P	CFI	SRMR
Modell 2	13.11	11	.286	1752.71	.05	.484	.99	.05
Modell 3	18.80	16	.279	2422.36	.04	.518	.99	.06
Modell 4	17.81	16	.335	2358.74	.03	.578	.99	.05
Modell 5	34.86	22	.040	3030.13	.08	.171	.94	.07

Tabelle 16. *Chi-Quadrat-Differenz-Tests zum Vergleich der Modelle 2-5.*

Vergleichspaar	Chi ² -Differenz	df-Differenz	p
Modell 3 – Modell 2	5.69	5	.338
Modell 4 – Modell 2	4.70	5	.454
Modell 5 – Modell 3	16.06	4	.003
Modell 5 – Modell 4	17.05	4	.002

3.3.4 Analysen der Strukturmodelle für die Weiterleitung der Gespräche

Überprüfung des aufgestellten Modells für die Gespräche, Modelle 6-10. Das für die Videos bestätigte Modell 2 wurde ebenfalls eingesetzt, um zu prüfen, ob dieselben Variablen und angenommenen Pfade die Weiterleitung von Gesprächsinhalten vorhersagen.

Latente Dimensionen. Wie die konfirmatorische Faktorenanalyse verdeutlichte, konnte die latente Dimension *positive Evaluation der Videos* sehr gut durch die Evaluationskriterien lustig ($\beta = .726$, $SE = 0.04$, $p < .001$) und aufmunternd ($\beta = 1.00$, $SE = 0.05$, $p < .001$) abgebildet werden. Der Chi-Quadrat-Test ergab $\chi^2 = 0.00$, $df = 0$, $p < .001$ und $\chi^2/df = 0.00$. Der RMSEA war .00 mit $p < .001$; der CFI war 1.00; und der SRMR war .00.

Model Fit. Der Fit des überprüften Modells war sehr gut (vgl. Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2010). Die Werte für dieses sechste Modell können Tabelle 17 entnommen werden. Dennoch wurden post-hoc sukzessive Modifikationen am Modell vorgenommen und nicht signifikante Pfade entfernt. Da in Modell 6 der direkte Modellpfad zwischen Selbstsicherheit und Anzahl weitergeleiteter Gespräche nicht signifikant war, wurde die Variable Selbstsicherheit in Modell 7 nicht mehr berücksichtigt, wodurch sich die Fit Indices verbesserten. In Modell 8 wurde der Prädiktor Einstellung zu Klatsch und Tratsch entfernt, da weder der direkte noch der indirekte Effekt in Modell 7 signifikant waren. Der Pfad von der Variablen Regulation und Kontrolle eigener Emotionen zu der Evaluation der Gespräche wurde in Modell 9 ausgeschlossen. In Modell 10 fungierte die latente Dimension Evaluation der Gespräche als Prädiktor und nicht mehr als Mediator. Der Effekt von Geschlecht auf die Evaluation der Gespräche wurde nicht mehr berücksichtigt. Zuletzt wurde die anfangs latente Dimension Evaluation der Gespräche auch nicht mehr in Modell 11 aufgenommen. Dies hatte zur Folge, dass die Anzahl geteilter Gespräche nicht mehr signifikant vorhergesagt werden konnte. Die Fit Indices der Modelle, die Tabelle 16 auflistet, wurden mittels Chi-Quadrat-Differenz-Test und AIC miteinander verglichen. Die Ergebnisse des Modellvergleichs zeigt Tabelle 18.

Im Folgenden wird auf Basis der verglichenen Fit Indices und der signifikanten Vorhersage der abhängigen Variable das Modell 9 vorgestellt. Die weiteren Modelle sind in Anhang B aufgeführt. Die standardisierten Koeffizienten des Modells werden in Abbildung 6 berichtet. Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsanalysen. In den nachfolgenden Abschnitten und in Tabelle 20 werden die direkten, indirekten und totalen Effekte beschrieben.

Tabelle 17. *Übersicht über die Model Fit Indices der Modelle 6-11.*

	Chi ²	df	p	AIC	RMSEA	p	CFI	SRMR
Modell 6	11.28	11	.420	1655.20	.02	.620	1.00	.03
Modell 7	3.70	6	.717	1603.96	.00	.816	1.00	.02
Modell 8	1.73	4	.786	1605.37	.00	.786	1.00	.02
Modell 9	1.73	5	.885	1603.37	.00	.928	1.00	.02
Modell 10	6.05	6	.418	1605.69	.00	.566	1.00	.06
Modell 11	0.00	0	.000	1205.09	.00	.000	1.00	.00

Tabelle 18. *Vergleich der Model Fit Indices der Modelle 6-10.*

Vergleichspaar	Chi ² -Differenz	df-Differenz	p
Modell 6 – Modell 7	7.58	5	.181
Modell 7 – Modell 8	1.97	2	.373
Modell 9 – Modell 8	0.005	1	.944
Modell 10 – Modell 9	4.32	1	.038

Tabelle 19. *Modell 9. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.*

	1	2	3	4	5	6
1 Anzahl geteilter Gespräche	1	-	-	-	-	-
2 Lustig	.222	1	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.132	.726	1	-	-	-
4 Aktueller Stresslevel	.276	-.026	-.038	1	-	-
5 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	.018	.000	-.024	-.409	1	-
6 Geschlecht	-.090	.196	.240	-.256	.061	1

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

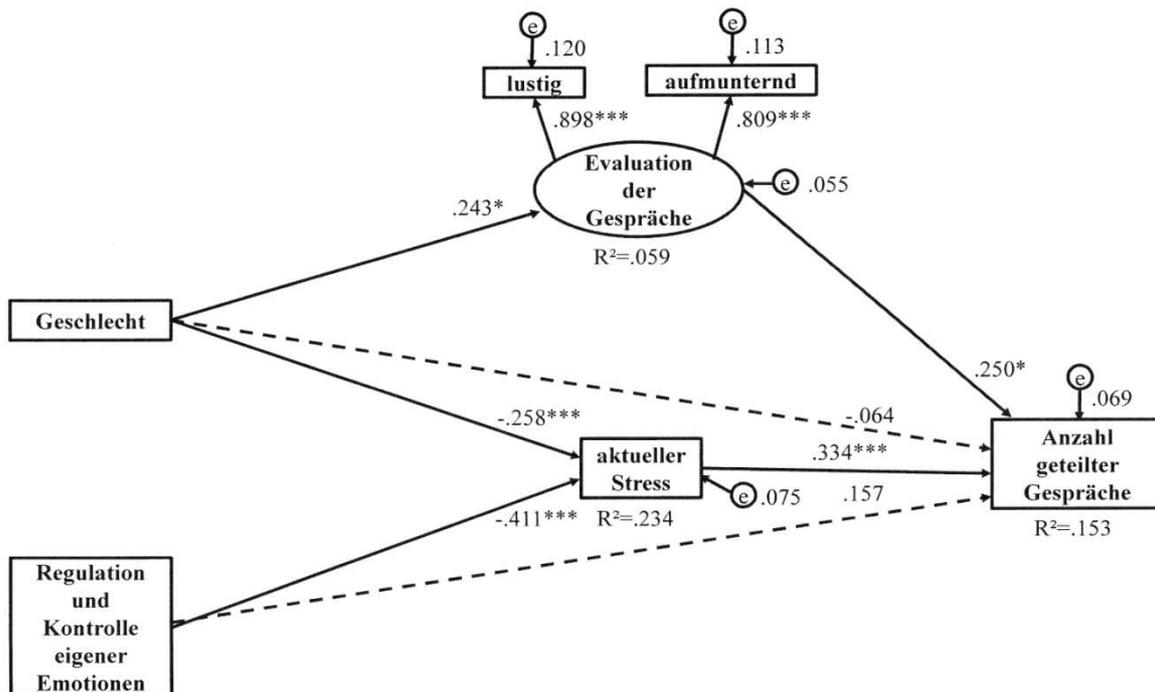


Abbildung 6. Ergebnisse des Modells 9 der Studie 2.

e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Direkte Effekte. Es zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl weitergeleiteter Gespräche und der Evaluation der Gespräche ($p = .015$; die statistischen Werte werden in Tabelle 20 und Abbildung 6 berichtet) sowie dem aktuellen Stresslevel ($p = .001$). Die Korrelationen der Anzahl weitergeleiteter Gespräche mit der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen ($p = .843$) und dem Geschlecht ($p = .374$) waren nicht signifikant. Die Evaluation der Gespräche und das Geschlecht korrelierten signifikant miteinander ($p = .031$). Zwischen dem aktuellen Stresslevel und der Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen ($p < .001$) sowie dem Geschlecht ($p = .003$) bestanden signifikant negative Zusammenhänge.

Indirekte Effekte. Die Analyse ergab, dass der indirekte Effekt des Prädiktors Regulation und Kontrolle eigener Emotionen auf die Anzahl der geteilten Gespräche signifikant für den aktuellen Stresslevel ($Z = -2.64$, $p = .008$; die statistischen Werte werden in Tabelle 20 berichtet) war. Da die Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle eigener Emotionen die Anzahl geteilter Gespräche nicht signifikant vorhersagte, muss hier von einem indirekten, jedoch nicht mediierten Effekt, über den aktuellen Stresslevel ausgegangen werden. Darüber hinaus war der indirekte Effekt des Geschlechts auf die Anzahl geteilter Videos zwar nicht signifi-

kant für die Evaluation der Gespräche ($Z = 1.62, p = .106$), jedoch für den aktuellen Stresslevel ($Z = -2.17, p = .030$). Auch dieser Effekt war lediglich indirekt und nicht mediiert.

Tabelle 20. *Modell 9. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.*

Model	Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	Evaluation der Gespräche	SE	R ²
Direkt						
Aktueller Stresslevel	-.411	-.258			.08	.23
Evaluation der Gespräche		.243			.06	.06
Anzahl geteilter Gespräche	.157	-.064	.334	.250	.07	.15
Indirekt						
Aktueller Stresslevel	-.137	-.086				
Evaluation der Gespräche		.040				
Total						
Aktueller Stresslevel	-.411	-.258				
Evaluation der Gespräche		.243				
Anzahl geteilter Gespräche	.020	-.090	.334	.250		

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

3.4 Diskussion

Diese Studie deckt Mechanismen auf, die das Teilen der bloßstellenden Videos vorhersagen können. Dabei kann ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der geteilten Videos mit der Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen und dem Geschlecht festgestellt werden. Die Relation zwischen der Emotionsregulationskompetenz und der Anzahl der geteilten Videos wird durch die positive Evaluation der Videos und die Selbstsicherheit mediiert. Das Ausmaß des aktuell empfundenen Stresslevels als Mediator verfehlt das Signifikanzniveau nur knapp. Personen, die beeinträchtigt in der Regulation ihrer Emotionen sind, evaluieren die Videos positiver, sind unsicherer, nehmen mehr Stress wahr und würden mehr

bloßstellende Videos mit Freunden teilen. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen dem biologischen Geschlecht und der Anzahl der geteilten Videos durch die Evaluation, nicht aber durch das Ausmaß des aktuellen Stress‘ mediiert. Männer, die die bloßstellenden Videos positiver evaluieren, würden mehr Videos mit Freunden teilen. Frauen empfinden zwar mehr Stress und dieser sagt die Anzahl der geteilten Videos vorher, jedoch ist dieser Effekt weder mediiert noch indirekt. Die Beziehung zwischen der Einstellung zu Klatsch und der Anzahl der geteilten Videos wird indirekt durch eine positive Evaluation vorhergesagt. Haben Personen eine wertschätzende Einstellung gegenüber Klatsch, evaluieren sie die bloßstellenden Videos als lustiger und aufmunternder und geben an, dass sie mehr Videos teilen würden.

Für das Teilen privater Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten wurde ein Modell mit weniger vorhersagenden Faktoren bzw. Mechanismen identifiziert. Der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Emotionsregulation und der Anzahl der geteilten Gespräche kann indirekt durch das empfundene Ausmaß des aktuellen Stress‘ vorhergesagt werden. In der Regulation ihrer Emotionen weniger kompetente Personen empfinden mehr Stress und geben an, dass sie mehr Videos teilen würden. Für das Geschlecht zeigt sich ebenfalls ein indirekter Effekt. Frauen, die mehr Stress empfinden, würden mehr Gespräche teilen. Außerdem wird die Evaluation der Gespräche auch durch das Geschlecht vorhergesagt. Männer evaluieren die privaten Gespräche als lustiger und aufmunternder. Zwischen der positiven Evaluation der Gespräche und der Anzahl geteilter Gespräche besteht ebenfalls ein positiver Zusammenhang. Wenn die Gespräche lustiger und aufmunternder evaluiert werden, dann würden mehr davon mit anderen geteilt werden.

Es kann auch ein Unterschied im Umgang mit bloßstellenden Videos und privaten Gesprächen auf sozialen Netzwerkseiten festgestellt werden. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass bloßstellende Videos, wie sie beim Cybermobbing zum Einsatz kommen, lustiger aber auch schockierender und Mitleid erregender als Gespräche über andere Personen, die private, negative Informationen enthalten, wahrgenommen werden. Im Vergleich würden die Videos auch häufiger mit anderen Personen geteilt.

3.4.1 Prädiktoren für das Teilen bloßstellender Videos

Die Ergebnisse zeigen, dass die positive Evaluation der bloßstellenden Videos als lustig und aufmunternd die Anzahl der geteilten Videos vorhersagt. Damit wird nicht nur die Annahme bestätigt, dass die Videos mit anderen zum Zweck der gemeinsamen Unterhaltung geteilt werden (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976). Es wurden auch die

Ergebnisse der ersten Studie repliziert, bei der ebenfalls und zusätzlich auf Basis der Uses and Gratification Theorie (Katz et al., 1974) davon ausgegangen wurde, dass die Videos zur gemeinsamen Unterhaltung angeschaut und geteilt werden (Foster, 2004; N. Park et al., 2009).

Außerdem besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem aktuellen Stresslevel und der Anzahl der geteilten Videos. Dies verdeutlicht einerseits, dass Stress die Fähigkeit, für die Bedürfnisse anderer empathisch zu sein, einschränkt (Gurthrie et al., 1997; Hooker et al., 2008; Saarni, 1999; Singer et al., 2004) und Entscheidungen eher zum persönlichen Vorteil getroffen werden (Starcke et al., 2011). Andererseits wird in Stresssituationen auch häufiger nach sozialer Unterstützung gesucht, um den Stress zu bewältigen (Lazarus & Folkman, 1987; Lazarus, 1999). Dies wird auch durch den Austausch von privaten Informationen über andere möglich (Waddington & Fletcher, 2005), mit denen man sich vergleichen und über die man gemeinsam lachen kann (Wert & Salovey, 2004). Wie vermutet, können zu diesem Zweck auch Medien herangezogen werden, die real existierende Personen in einer vermeintlich schlechteren Situation zeigen, verglichen mit der, in der sich der Zuschauer befindet (Bente & Fromm, 1997).

Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass ein geringeres Ausmaß an Selbstsicherheit mit der Anzahl geteilter Videos korreliert. Durch die räumliche Distanz sinkt die Hemmschwelle für weniger normkonformes Verhalten (Pornari & Wood, 2010) und Videos, die andere bloßstellen, werden auch von schüchteren Personen verschickt. Insbesondere schüchternen, geselligen Menschen fällt es leichter über elektronische Kommunikationsmittel (asynchron) zu kommunizieren (Chan, 2011; Sheeks & Birchmeier, 2007). Das Teilen ermöglicht einen Meinungs austausch mit anderen Personen über die geteilten Inhalte. Die sozialen Vergleichsprozesse, die auf diese Weise durchgeführt werden, können Informationen über andere ergeben, und helfen den eigenen Standpunkt zu verorten (Wert & Salovey, 2004). Reale Personen in schlimmeren oder ähnlichen Stresssituationen können in den Videos gezeigt werden, sodass sich die Vergleichende besser oder zumindest nicht allein fühlt (Bente & Fromm, 1997). Damit könnte die Zuschauerin an Sicherheit gewinnen.

Weiterhin kann das Teilen der Videos durch eine eingeschränkte Fähigkeit zur Emotionsregulation vorhergesagt werden. Dieser Effekt wird durch die positive Evaluation der bloßstellenden Videos und eine geringere Selbstsicherheit mediiert. Der Mediationseffekt für den aktuell empfundenen Stress verfehlt das Signifikanzniveau und ist allenfalls als tendenziell zu bezeichnen. Der direkte Effekt steht im Einklang damit, dass sowohl Täter als auch Opfer und Opfer-Täter in ihrer Emotionsregulationsfähigkeit eingeschränkt scheinen (Habashy Hussein, 2012; Shields & Cicchetti, 2001). Dadurch sind sie weniger empathisch

für die Bedürfnisse anderer (Gurthrie et al., 1997; Hooker et al., 2008; Saarni, 1999; Singer et al., 2004) und finden die bloßstellenden Videos vermutlich deshalb lustig und aufmunternd, sodass sie diese mit anderen teilen, ohne die Konsequenzen für die bloßgestellten Personen zu berücksichtigen. Weiterhin ermöglichen die Informationen, die beispielsweise Videos über andere Personen darbieten, den sozialen Vergleich (Bente & Fromm, 1997; Mares & Cantor, 1992). Durch den Vergleich erhält die sich vergleichende Person Informationen, die die Einschätzung der eigenen Situation ermöglichen (Festinger, 1954), sodass sie Handlungsanleitungen für sich selbst aus den Videos ziehen und ihre Unsicherheit reduziert werden kann (Bente & Fromm, 1997). Räumliche Distanz zwischen dem Sender und Empfänger eines Videos, wie in der Situation vor dem Computer oder am Smartphone, können sich des Weiteren vor allem bei unsicheren, schüchternen Personen enthemmend auf die Kommunikation auswirken (Chan, 2011; Sheeks & Birchmeier, 2007). Deren vermutete Probleme in der Emotionsregulation (Clark & Watson, 1999; Eisenberg, 2000; Wolpe, 1969) werden durch die Daten dieser Studie bestätigt. Der aktuelle Stresslevel als Mediator verfehlt das Signifikanzniveau nur knapp; vermutlich müsste hier auch der aktuelle Affekt berücksichtigt werden, um entsprechend der Theorie davon ausgehen zu können, dass Videos zur Regulation des aktuellen emotionalen Zustandes mit anderen geteilt werden (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Cha, 2012; Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; Waddington & Fletcher, 2005; L. Wang et al., 2012; Wert & Salovey, 2004; Wills, 1997). Die exploratorischen Versuche, eine solche latente Dimension zu modellieren, waren jedoch nicht erfolgreich und resultierten in zwei separaten Modellen für den negativen und für den positiven Affekt, die in Anhang B in den Modellen 3 und 4 abgebildet sind.

Dazu konnte ein indirekter Effekt zur Vorhersage der Anzahl geteilter Videos festgestellt werden. Eine stärker wertschätzende Einstellung gegenüber Klatsch ist mit einer positiveren Evaluation der Videos assoziiert. Dazu besteht, wie bereits beschrieben, ein positiver Zusammenhang der Evaluation der Videos mit der Anzahl geteilter Videos. Informationen, die weitergegeben werden sollen, müssen einen Mehrwert für andere haben (Baumeister et al., 2004; Foster, 2004; Haidt, 2007). Klatsch gilt beispielsweise auch als unterhaltsame Form von Informationen über andere (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976), weshalb anscheinend die als lustig und aufmunternd evaluierten, privaten Informationen – hier als bloßstellende Videos – mit anderen geteilt werden. Demnach steht dieses Ergebnis nicht in Einklang mit dem Ergebnis der ersten Studie des Gesamtwerks. In Studie 1 wurde die Orientierung am Wohl anderer latent durch die Persönlichkeitseigenschaften Risikomeidung, Altruismus und Gewissenhaftigkeit mit dem Hamburger Persönlichkeitsinventar (Andresen,

2002) modelliert und korrelierte negativ mit der Anzahl geteilter bloßstellender Videos. Der Effekt wurde dabei durch die positive Evaluation der Videos vermittelt. Währenddessen wurde in der aktuellen Studie lediglich die spezifische Einstellung zu Klatsch mit einem nicht validierten, eigenständig ins Deutsche übersetzten Messinstrument erfasst. Die Videos ähneln Klatsch – d. h. ungenauen, nicht verifizierten, mündlich überlieferten Informationen – zwar, scheinen allerdings eindrücklicher zu sein, wie Abschnitt III 3.3.2 verdeutlicht. Deshalb kann angenommen werden, dass das Messinstrument nicht adäquat war, um den Umgang mit konkreten Informationen zu messen und die Ergebnisse der ersten Studie zu bestätigen.

Ebenfalls konnte die Annahme bestätigt werden, dass Männer die Videos teilen, weil sie diese als lustig und aufmunternd evaluieren. Sie empfinden anscheinend mehr (Schaden-) Freude (Singer et al., 2004) und würden die Videos vermutlich zur Unterhaltung (L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000) mit Freunden teilen, um gemeinsam zu lachen (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004). Die Hypothese, dass das weibliche Teilverhalten durch den aktuellen Stress mediiert würde, wird nicht durch die Daten gestützt. Allerdings empfinden die Teilnehmerinnen signifikant mehr Stress. Wie bereits berichtet, korreliert dieser positiv mit der Anzahl geteilter, bloßstellender Videos. Damit wird zumindest die Annahme gestützt, dass Frauen mehr Stress empfinden (Day & Livingstone, 2003; Kort-Butler, 2009; Mclean et al., 2007), wenn sie die Videos schon nicht – wie vorab vermutet – auf Grund dessen teilen (Meléndez et al., 2012; Misra et al., 2003).

Das untersuchte Modell ergibt insgesamt eine Aufklärung von 72 % der Gesamtvarianz für die Anzahl der bloßstellenden Videos, die mit anderen geteilt würden. Damit stützen die Daten die Annahmen, dass die Fähigkeit zur Emotionsregulation, das Geschlecht und die Einstellung zu Klatsch einen bedeutsamen Einfluss auf das Teilen bloßstellender Videos haben. Dennoch zeigt sich, dass in diesem Modell die Emotionsregulationskompetenz und das Geschlecht relevanter für die Vorhersage der Anzahl der geteilten Videos sind als die Einstellung zu Klatsch. Bloßstellende Videos, wie sie beim Cybermobbing genutzt werden, werden wahrscheinlich zur Unterhaltung, Erholung, sozialen Interaktion und Emotionsregulation genutzt (Bente & Fromm, 1997; Cha, 2012; N. Park et al., 2009; L. Wang et al., 2012; Wert & Salovey, 2004), sodass vermutet werden kann, dass es beim Teilen der Videos um mehr als nur die Einstellung gegenüber Klatsch geht. Mit den Videos werden konkrete Informationen geteilt, durch die andere bloßgestellt werden (Slonje & Smith, 2008). Dies wird vermutlich nicht nur durch eine wertschätzende Einstellung gegenüber Klatsch begünstigt, sondern – wie die erste Studie gezeigt hat – vor allem auch durch eine Orientierung am eigenen Wohl und

nicht am Wohl anderer, wodurch die Bereitschaft Risiken einzugehen, andere öffentlich durch konkrete Bilder zu diskreditieren und die Konsequenzen für sie nicht zu bedenken zunimmt.

3.4.2 Prädiktoren für das Teilen privater Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten

Das extrahierte Modell für das Teilen privater Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten veranschaulicht, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl geteilter privater Gespräche und dem Ausmaß des aktuell empfundenen Stresslevels sowie der Evaluation der Gesprächsinhalte als lustig und aufmunternd besteht. In dieser Studie korreliert das Ausmaß des aktuell empfundenen Stresslevels mit einer geringeren Fähigkeit zur Emotionsregulation und ist bei Frauen höher. Männer evaluieren die Videos als lustiger und aufmunternder. Diese Mechanismen können dadurch erklärt werden, dass unter Stress mehr kognitive Ressourcen aufgewendet werden müssen, um Empathie zu empfinden (Gurthrie et al., 1997; Hooker et al., 2008; Saarni, 1999; Singer et al., 2004). Möglicherweise ist die adäquate Beurteilung der Konsequenzen, die durch die Verbreitung der Gespräche resultieren können, eingeschränkt und gleichzeitig wird das Risiko eingegangen (Starcke et al., 2008) selbst bloßgestellt zu werden, weil man nicht verifizierte Informationen geteilt hat (Giardini, 2012). Allerdings ermöglicht das Teilen der Informationen Beziehungen zu pflegen und Unterstützung einzuholen, sich zu erholen und gemeinsam zu lachen und zu vergleichen (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004). In Stresssituationen holen insbesondere Frauen gern die Unterstützung und Meinung von anderen ein und pflegen auf diese Weise ihre Beziehungen (Cohen & McKay, 1984). Dazu gelten Frauen, die proportional viel Klatsch in der Arbeit verbreiten, eher als stark nach Kontrolle bzw. Dominanz strebend (Farley, Timme, & Hart, 2010). Das Teilen der privaten Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten könnte auch ein Versuch der Frauen sein ihren Stress zu verringern, indem sie durch das Teilen der privaten Gespräche eine Situation zu kontrollieren versuchen. Darüber hinaus empfinden Männer mehr Schadenfreude (Singer et al., 2004) und nutzen das Internet zur Unterhaltung und Erholung (L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000), was erklären kann, dass sie die Gespräche positiver evaluieren.

Mit dem extrahierten Modell können insgesamt 15 % der Gesamtvarianz für die Anzahl, der privaten Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten, die mit anderen geteilt würden, vorhergesagt werden. Insbesondere, wenn Personen Stress empfinden und die Informationen über andere unterhaltsam finden, teilen sie diese. Stress nimmt kognitive Ressourcen in Anspruch, die dann z. B. für andere Urteils- oder Entscheidungsprozesse nicht mehr zur Verfü-

gung stehen (Blair et al., 2007; Campbell-Sills et al., 2011; Richards & Gross, 2000; Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009). Dies kann dann beispielsweise dazu führen, dass die Bedürfnisse anderer Personen nicht berücksichtigt werden und sie in Folge dessen in der Öffentlichkeit bloßgestellt werden, weil nur die eigenen Interessen verfolgt werden (Starcke et al., 2011). Zudem kann Klatsch auch die Suche nach Informationen unterstützen, indem Meinungen eingeholt werden, um auf diese Weise den Stress zu bewältigen (Wert & Salovey, 2004). In diesem Kontext erscheint es dann in Anlehnung an das extrahierte Modell weniger wichtig zu sein, inwiefern die Informationen unterhaltsam sind.

3.4.3 Vergleich bloßstellender Videos und privater Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten

Klar erkennbar ist, dass die bloßstellenden Videos als emotionaler evaluiert werden als die privaten Gespräche auf den sozialen Netzwerkseiten. Im Vergleich zu den privaten Gesprächen werden die Videos, die auch beim Cybermobbing zum Einsatz kommen können, als lustiger aber auch schockierender und Mitleid erregender wahrgenommen. Zum einen zeigen Videos glaubhafte, konkrete Informationen. Zum anderen sprechen bewegte Bilder und Ton auch mehr Sinne an, sodass Videos vermutlich insgesamt eindrücklicher sind als textbasierte Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten. Es wird deutlich, dass bloßstellende Videos, wenn sie in Umlauf gebracht werden, gegenüber textbasiertem Klatsch beispielsweise moralische Vergehen eindrücklicher offenbaren können und damit nachhaltigere Konsequenzen haben können und aus diesem Grund als verletzender angesehen werden (Menesini et al., 2011; Slonje & Smith, 2008). Zudem kann auch ein Unterschied im Umgang mit bloßstellenden Videos und privaten Gesprächen auf sozialen Netzwerkseiten festgestellt werden. Im Vergleich würden die Videos auch häufiger mit anderen Personen geteilt. Während 53 % der Teilnehmer die Videos teilen würden, war die Bereitschaft die Gespräche zu teilen bei 23 % der Teilnehmer vorhanden. Dies steht im Einklang damit, dass Informationen vor allem dann mit anderen geteilt werden, wenn sie für wahr und glaubwürdig gehalten werden (de Backer & Gurven, 2006). Die Verbreitung falscher, negativer Informationen kann die Beziehungen aller Beteiligten zerstören und schlimmstenfalls zum Ausschluss aus der Gruppe führen (Giardini, 2012). Klatsch zu verifizieren, bevor man ihn weiter trägt, bedarf allerdings einigen Aufwands: Beispielsweise können die Aussagen verschiedener Quellen miteinander verglichen und anschließend die Informationen ausgewählt werden, die den größten Konsens ergeben (Laidre, Lamb, Shultz, & Olsen, 2013). Unter Stress ist die Wahrscheinlichkeit jedoch erhöht,

dass ein Risiko eingegangen wird, wie z. B. ungenaue, nicht-verifizierte Informationen zu verbreiten, obwohl die Konsequenzen bekannt sind (Starcke et al., 2008).

3.4.4 Konklusion

Bloßstellende Videos werden entsprechend der Ergebnisse dieser Studie dann geteilt, wenn in der Regulation ihrer Emotionen beeinträchtigte Personen selbst Freude an der Bloßstellung anderer haben und z. B. auf Grund von Stress nicht empathisch für deren Bedürfnisse sein können (Hooker et al., 2008; Saarni, 1999) und in der direkten Interaktion mit anderen unsicherer sind (Chan, 2011; Sheeks & Birchmeier, 2007). Dabei evaluieren neben Personen mit geringen Emotionsregulationsfähigkeiten vor allem, auch Männer und Personen mit einer wertschätzenden Einstellung zu Klatsch die Videos vermutlich auf Grund von Schadenfreude positiver (Singer et al., 2006). Geringere Selbstsicherheit (Clark & Watson, 1999; Eisenberg, 2000; Wolpe, 1969) und Stress korrelieren mit einer geringeren Emotionsregulationskompetenz (Gurthrie et al., 1997; Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009). Stress wird darüber hinaus eher von Frauen empfunden (Day & Livingstone, 2003; Kort-Butler, 2009; Mclean et al., 2007). Insbesondere die positive Evaluation der bloßstellenden Videos und die geringere Selbstsicherheit scheinen für das Teilen bedeutsam. Diese Mechanismen klären die Anzahl der geteilten Videos zu 72 % auf. Daraus kann die Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass das Teilen der Videos es ermöglicht sich in Interaktion mit anderen deren Meinungen einzuholen, sich zu vergleichen und eigene Unsicherheiten zu verringern sowie gemeinsam zu lachen und sich zu erholen (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Festinger, 1954; Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000; Wert & Salovey, 2004; Wills, 1997). Inwiefern das Ziel der Entspannung dadurch allerdings erreicht wird, müssen Folgestudien zeigen.

Weiterhin werden Gesprächsinhalte von sozialen Netzwerkseiten, die private Informationen enthalten, eher von denen geteilt, die gestresster sind (Foster, 2004; Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004) und die Inhalte lustiger und aufmunternder evaluieren (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; Singer et al., 2006). Stress wird mehr von Frauen (Day & Livingstone, 2003; Kort-Butler, 2009; Mclean et al., 2007) und von Personen, die in der Emotionsregulation beeinträchtigt sind (Gurthrie et al., 1997; Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009) empfunden. Während Männer die Inhalte wahrscheinlich schadenfreudiger positiver evaluieren (Singer et al., 2006). Zwar erklären diese Mechanismen nur 15 % der Varianz und die Gespräche sind frei erfunden. Doch liegt die

Schlussfolgerung nahe, dass die Informationen der Unterhaltung und Erholung dienen und durch den eigenen aktuellen Stress die Empathie für die Bedürfnisse anderer beeinträchtigt ist.

Zuletzt bestätigt der Vergleich der bloßstellenden Videos und der privaten Gespräche, dass die Videos eindrücklicher sind und konkrete Informationen liefern, die einer Person tatsächlich effektiver Schaden zufügen können als Klatsch (Menesini et al., 2011; Slonje & Smith, 2008). Ihre erfolgreiche, rasante Verbreitung im Internet kann damit erklärt werden, dass sie lustiger aber auch schockierender und Mitleid erregender sind. Die Zuschauer sind vermutlich stärker emotional involviert.

3.4.5 Limitationen und zukünftige Studien

Zum Teilen der Videos scheint den Ergebnissen zu Folge mehr als nur eine wertschätzende Einstellung gegenüber Klatsch nötig. Es sollte zukünftig weiter untersucht werden, welche unterschiedliche Bedeutung den einzelnen Facetten wie der Neigung zu risikoreichem Verhalten, dem Altruismus und der Gewissenhaftigkeit bzw. Loslösung von moralischen Normen genau zukommt. Insbesondere eine erhöhte Risikobereitschaft steht im Zusammenhang mit einem enthemmten Verhalten auf der Suche nach positiven Emotionen (Caffray & Schneider, 2000), z. B. durch anti-soziales Verhalten (Jessor & Jessor, 1977). Geringere Gewissenhaftigkeit wird mit einer höheren Bereitschaft assoziiert, Klatsch nicht nur offline (Foster, 2004) sondern auch online (K. Moore & McElroy, 2012) zu verbreiten.

Für das Teilen der bloßstellenden Videos wurde der aktuell empfundene Stress nicht als Mediator zwischen der Fähigkeit zur Emotionsregulation und der Anzahl der geteilten Videos identifiziert. Da die Nutzung der Videos aber wahrscheinlich der Unterhaltung, Erholung, sozialen Interaktion und Emotionsregulation dient (Bente & Fromm, 1997; Cha, 2012; N. Park et al., 2009; L. Wang et al., 2012; Wert & Salovey, 2004), sollte in zukünftigen Studien das aktuelle Wohlbefinden, das die aktuelle Stimmung und den aktuellen Stresslevel abbildet, als Mediator berücksichtigt werden. Für die vorliegende Studie zeigen weitere Analysen dazu allerdings, dass Stress, gemessen mit dem PSQ (Fliege et al., 2005, 2001; Levenstein et al., 1993), und der aktuelle Affekt, erfasst mit der PANAS (Krohne et al., 1996; Watson et al., 1988), keine gemeinsame latente Dimension abbilden. Jedoch verdeutlichen die Modelle 3 und 4 im Anhang B, dass der negative und vor allem auch der positive Affekt einen bedeutsamen Einfluss auf die Anzahl geteilter bloßstellender Videos haben. Daher sollte in zukünftigen Studien explizit der Einfluss der Stimmung auf die Auswahl und das Teilen bloßstellen-

der Videos untersucht werden. In diesem Zusammenhang könnte dann auch geklärt werden, inwiefern die Videos die Regulation der aktuellen Stimmung tatsächlich unterstützen.

Mit Vorsicht sollten die Ergebnisse des extrahierten Modells zum Teilen von privaten Gesprächen auf sozialen Netzwerkseiten und des Vergleichs zwischen bloßstellenden Videos und privaten Gesprächen betrachtet werden. Während die bloßstellenden Videos zumindest reale Personen zeigen, sind die privaten Gespräche offensichtlich konstruiert und handeln damit von unbekannt Personen. Jedoch wird Klatsch über real existierende Personen verbreitet, die einem bekannt sind. Ihm kommt die Funktion zu die Komplexität der Gemeinschaft zu reduzieren (Foster, 2004) und er wird genutzt, um implizite und explizite Erwartungen an das Handeln in der Gemeinschaft zu kommunizieren (Baumeister et al., 2004; Haidt, 2007). Informationen über unbekannte Personen erscheinen in Relation dazu weniger interessant zu sein.

Die Teilnehmer dieser Studie waren erneut junge Erwachsene und keine Kinder oder Jugendlichen. Da jedoch affektive Faktoren für das Teilen der Videos und der Gespräche identifiziert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Mechanismen auch für das (weiterführende) Cybermobbing unter Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind, da sie noch überwiegend emotional und impulsiv handeln (Blakemore & Robbins, 2012).

3.4.6 Implikationen für die Praxis

Ziel beim Teilen bloßstellender Videos und privater Gespräche scheint es zu sein, sich selbst gut bzw. besser zu fühlen, mit anderen in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. In der Präventionsarbeit gegen Cybermobbing kann es daher sinnvoll sein Alternativen zu erarbeiten, wie man sich selbst gut oder besser fühlen kann, ohne sich mit anderen zu vergleichen, sich auf ihre Kosten zu belustigen und ihnen öffentlich Schaden zuzufügen. Die Ergebnisse legen nahe, dass auf individueller Ebene die Fertigkeiten zur Emotionsregulation bewusst trainiert werden sollten, um Stress effektiver zu bewältigen und ein selbstsicheres Auftreten bzw. eine adäquate Selbstbehauptung einzuüben. Auf diese Weise könnte auch die Tendenz sich mit anderen zu vergleichen verringert werden. Eine weitere Möglichkeit, das weiterführende Cybermobbing zu unterbinden, ist die klare Kommunikation und Etablierung von Normen in einer Gruppe, sodass die soziale Interaktion nicht durch die öffentliche Diffamierung anderer bestimmt wird, sondern bei einem beobachteten Vorfall eingegriffen wird (Thornberg et al., 2012). Weiterhin sollten die Konsequenzen deutlich gemacht werden, die eine derartige Viktimisierung bewirken kann (z. B. Ortega et al., 2012; Spears et al., 2009). Die Wahr-

scheinlichkeit, dass bloßstellendes Material vollständig aus dem Internet und von privaten (mobilen) Kommunikationsmitteln gelöscht wird, ist zwar gering. Jedoch ermöglicht eine Meldung direkt in einen Vorfall einzugreifen, die Hintergründe aufzuklären und möglicherweise den Konflikt zwischen Opfer und Täter zu bereinigen. Opfer und Täter können so die bestmögliche Unterstützung erfahren und Täter gegebenenfalls zur Rechenschaft gezogen werden.

IV Studie 3: Vom Opfer zum Täter – Unterstützen das Anschauen und das Teilen bloßstellender Videos die Regulation der aktuellen Stimmung nach einer öffentlichen Provokation?

4.1 Theorie

4.1.1 Die Wirkung textbasierter Angriffe

Die textbasierte computervermittelte Kommunikation z. B. über Instant Messenger und soziale Netzwerkseiten ermöglichen es den Nutzern sich (in der Kommunikation mit) anderen darzustellen. Wie in der allgemeinen Einleitung (vgl. Abschnitt 1.1.3) bereits beschrieben wurde, bietet sich je nach Art und Ausmaß der Selbstoffenbarungen und der Selbstdarstellung eine Angriffsfläche, die die Wahrscheinlichkeit für einen Cybermobbing-Angriff gegen die sich darstellende Person erhöhen kann (Erdur-Baker, 2010; S. G. Williams & Godfrey, 2011). Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass die textbasierte computervermittelte Kommunikation anfälliger für Missverständnisse ist (Ybarra & Mitchell, 2004a; Ybarra, 2004). Diese enthält zumeist weniger nonverbale Informationen, die nach Mehrabian (1971) allerdings 93 % einer Botschaft in der nicht-virtuellen, direkten Kommunikation ausmachen und die Interpretation des Inhalts einer Botschaft damit wesentlich erleichtern. Diese Signale können zwar durch Emoticons und Smileys ersetzt werden, deren Qualität entspricht jedoch häufig nicht der Qualität der nonverbalen Informationen in der direkt vermittelten Kommunikation (vgl. Ganster, Eimler, & Krämer, 2012). Problematisch wird die geringere Anzahl nonverbaler Informationen vor allem für Personen, die das Verhalten anderer verzerrt feindselig beurteilen, wie es z. B. für Täter, Opfer und Opfer-Täter des traditionellen Mobbings typisch zu sein scheint (Crick & Dodge, 1996; Feldman & Dodge, 1987; Happé & Frith, 1996; Perren et al., 2013; Pornari & Wood, 2010; Quiggle et al., 1992; Schwartz, 2000; Sutton et al., 1999; Unnever, 2005). Durch missverstandene Botschaften kann sich eine Empfängerin gegebenenfalls verletzt und/oder provoziert fühlen, ungeachtet dessen, ob der Sender einer Botschaft die Empfängerin absichtsvoll oder nicht absichtsvoll verletzen wollte.

Über Missverständnisse in der Kommunikation hinaus stellt das Flaming im Internet eine besondere Form des Cybermobbings dar. Flaming bezeichnet provokante Kommentare im Internet, die auch als Beleidigung interpretiert werden können, sodass der Empfänger in Folge einer Nachricht häufig verärgert ist (McKee, 2002). Oft werden diese Kommentare aus Spaß bzw. zur eigenen Unterhaltung, wegen Uneinigkeit mit anderen Nutzern oder zur Erwi-

derung einer Beleidigung z. B. auf Videoportalen wie YouTube verbreitet und mit einem eher geringen Bewusstsein für die Gefühle anderer assoziiert (Moor et al., 2010). Gegenseitiges Provozieren kann auch eine Kommunikationsnorm innerhalb einer Gruppe sein (Kayany, 1998; Postmes, Spears, & Lea, 2000). Ist der Inhalt einer Nachricht mehrdeutig (Derks, Fischer, & Bos, 2008; Madlock & Westerman, 2011) oder die persönliche Beziehung zwischen dem Sender der Nachricht und ihrem Empfänger wenig intensiv, sodass die Absicht hinter einem vermeintlich beleidigenden Spruch nicht genau erkennbar ist (Vandebosch & van Cleemput, 2008), kann dies zur Missinterpretation einer Nachricht führen. Daher erstaunt es wenig, dass Beleidigungen, Bedrohungen und Verunglimpfungen als die häufigsten Formen von Cybermobbing genannt werden (Staude-Müller et al., 2009) und Jungen Beleidigungen auf ihrem Blog als eine der drei schlimmsten Cybermobbingformen ansehen (Menesini et al., 2011).

Flaming ähnelt dem Teasing in der direkt vermittelten Kommunikation. Teasing bezeichnet das absichtlich-spielerische Beschämen anderer (Keltner, Young, Heerey, Oemig, & Monarch, 1998), bei dem eine wenig schmeichelnde Bemerkung gemacht wird, der häufig eine verbale oder nonverbale Abmilderung der Botschaft in Form eines Zwinkerns oder Lächelns folgt (Madlock & Westerman, 2011). Die Sender der Botschaft und die Empfänger unterscheiden sich zumeist in der Wahrnehmung des Teasings: Während die Sender einer Botschaft es eher als Necken bezeichnen würden, wird das Teasing von den Empfängern meist wesentlich bössartiger wahrgenommen, insbesondere wenn ein Kommentar das Aussehen, die Intelligenz und Fähigkeiten, den Charakter oder die Beziehung zu anderen betrifft (Kruger, Gordon, & Kuban, 2006; Madlock & Westerman, 2011). Die Empfänger reagieren häufig auch beschämter als es von den Sendern beabsichtigt ist, weil die Empfänger die Absicht der Sender hinter dem Teasing eher nicht kennen (Keltner et al., 1998). Die Empfänger erleben während des Teasings meist Gefühle des Verletztseins, der Angst, der Frustration, des Ärgers, und der Scham, sodass bei dauerhaftem Teasing eine schlechte Kommunikation in der jeweiligen Beziehung und Einsamkeit des Empfängers das Resultat sein können (Madlock & Westerman, 2011). Selbst in der direkt vermittelten Kommunikation scheint die Grenze zur Viktimisierung und Ausgrenzung fließend zu sein (Keltner et al., 1998). Nach Madlock und Westerman (2011) kann die Nutzung von Kommunikationstechnologien die Interpretation solcher Botschaften zusätzlich erschweren: Insbesondere die nonverbale Abmilderung kann bei der Technologie nicht (vollständig) übertragen werden, wodurch der Empfänger einer Botschaft eventuell verletzt ist, auch wenn vielleicht ein zwinkernder Smiley auf eine Bemerkung folgt. Daher wäre es vorteilhaft, wenn die Nutzer selbständig in der Lage wären, diesen

Anteil bei der Nutzung von Kommunikationstechnologien herauszufiltern. Können sie dieses nicht, nehmen sie eine Nachricht vermutlich negativer wahr, als sie gemeint ist.

Es wird angenommen, dass automatisch wahrgenommene und evaluierte Reize, die Stimmung beeinflussen: Je positiver oder negativer ein wahrgenommener Reiz evaluiert wird, desto positiver oder negativer ist wahrscheinlich auch die Stimmung einer Person (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006). Beispielsweise berichteten Krankenschwestern, die im Krankenhaus und in der Altenpflege Opfer von Mobbing wurden, in Folge dessen häufig einen signifikant höheren negativen Affekt (Rodwell & Demir, 2012). Ortega und Kollegen (Ortega et al., 2012, 2009) konnten ebenfalls zeigen, dass sich etwa zwei Drittel der durch Cybermobbing im Internet viktimisierten Personen moderat davon betroffen fühlen und angeben, hilflos, bestürzt, verärgert, deprimiert, bekümmert, gestresst, beschämt, allein und verängstigt zu sein. Ein Drittel der viktimisierten Kinder und Jugendlichen gab an, sich eher nicht betroffen zu fühlen (Ortega et al., 2012, 2009). Mädchen fühlten sich häufiger belästigt als Jungen (Ortega et al., 2009).

Weiterhin wird davon ausgegangen, dass der Ausschluss aus einer Gruppe zu negativen Gefühlen führt und dabei vordergründig Gefühle der Einsamkeit, Depression, Angst und Isolation erlebt werden (Baumeister & Tice, 1990; Baumeister & Leary, 1995; Eisenberger et al., 2003). Durch einen Ausschluss werden häufig die fundamentalen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Selbstwert, Kontrolle und der Bedeutung für andere bedroht (Baumeister & Leary, 1995; Warburton, Williams, & Cairns, 2006; K. D. Williams & Sommer, 1997). Der Ausschluss aus einer Gruppe kommt metaphorisch dem Tod gleich (Case & Williams, 2004) und kann Angriff, Flucht oder Erstarren bzw. das Erhöhen der sozialen Aufmerksamkeit und stärker an die Normen einer Gruppe angepasstes Verhalten bewirken (van Beest & Williams, 2006). Dies trifft häufig nicht nur in direkten Situationen sondern auch in virtuellen zu: Selbst wenn Versuchsteilnehmer Geld dafür erhielten, bei einem Computerspiel namens Cyberball nicht mitzuspielen und nur dabei zuzugucken, wie sich die beiden anderen Mitspieler gegenseitig einen virtuellen Ball zuwerfen, war dies meist eine schmerzhaft Erfahrung für sie, so dass ihre Stimmung sank. Lieber erhielten die Teilnehmer negative Aufmerksamkeit als gar keine (van Beest & Williams, 2006). Studien haben gezeigt, dass bei sozialem Ausschluss aus einem Computerspiel dieselben Hirnareale aktiviert sind, die auch bei physischem Schmerz aktiviert sind (Eisenberger et al., 2003): Der anteriore cinguläre Cortex, der eher bei physischem Schmerz aktiviert ist, war aktiver während der Ex- als während der Inklusion. Zudem war der rechte ventrale präfrontale Cortex während der Exklusion aktiviert und unterbrach

Aktivierungen im anterioren cingulären Cortex. Dieses Aktivierungsmuster korrelierte mit dem berichteten Distress.

Opfer von Mobbing scheinen in vielfacher Hinsicht in der Verarbeitung sozialer Informationen beeinträchtigt und zeigen oftmals in Folge dessen dysfunktionales Verhalten. Sie scheinen Schwierigkeiten mit dem Erkennen und der Regulation ihrer Emotionen zu haben (Shields & Cicchetti, 2001) und wirken eher unsicher sowie durchsetzungsschwach (Andreou, 2004). Außerdem berichten sie ein dauerhaft erhöhtes Stresserleben (Nielsen et al., 2012) und einen geringeren Selbstwert (Patchin & Hinduja, 2010). In der Kommunikation mit anderen fällt es ihnen häufig schwerer, die Perspektive dieser einzunehmen und sie beurteilen deren Handlungen verzerrt als feindselig (Crick & Dodge, 1994). Diese Beeinträchtigung in der Kommunikation scheint negativ mit dem psychischen Wohlbefinden insgesamt zu korrelieren, das folglich die Widerstandsfähigkeit gegen beleidigendes Verhalten – insbesondere Mobbing – erhöhen und die Wahrscheinlichkeit verringern kann, den Arbeitsplatz zu kündigen (Clausen, Hogh, Gomes Carneiro, & Borg, 2012).

Wie textbasierte Beleidigungen im Sinne von Flaming auf einer sozialen Netzwerkseite auf die vermeintlichen Opfer bzw. ihre Stimmung wirken und welche Eigenschaften und sozial-emotionalen Kompetenzen damit im Zusammenhang stehen, wurde bisher noch nicht unter Laborbedingungen untersucht und ist daher ein Ziel dieser Studie.

4.1.2 Vom Opfer zum Täter – Regulation der aktuellen Stimmung durch sozialen Vergleich und Teilen bloßstellender Videos?

Die Stimmung der wahrnehmenden Person, kann ihre Informationsverarbeitung und ihr Handeln beeinflussen. Eine andauernde negative Stimmung signalisiert vermutlich, dass die Umgebung problematisch ist und gehandelt werden sollte, sodass die Situation in Folge dessen systematisch und vorsichtig analysiert wird (Chartrand et al., 2006). Angst und reaktive Emotionen wie Ärger können Stress auslösen (Ortega et al., 2009). Wie im allgemeinen Theorie-Teil (Abschnitt 1.2.2) bereits beschrieben, können zur Bewältigung des wahrgenommenen Stresses Informationen eingeholt werden, die die Regulation der eigenen Emotionen und auch die Lösung des Problems ermöglichen (Lazarus & Folkman, 1987). Dabei kann der soziale Vergleich mit Personen in einer ähnlichen, schlechteren oder besseren Situation helfen, die eigene Situation zu bewerten, Emotionen effektiv zu regulieren und den Stress zu bewältigen (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Kulik & Mahler, 2000; Taylor et al., 1990; Tennen et al., 2000; Wills, 1981, 1997). Der Vergleich kann entweder durch das Anschauen medialer Inhalte er-

folgen, in denen reale Personen gezeigt werden, die eine ähnliche Situation erleben oder erlebt haben (Bente & Fromm, 1997). Oder er kann durch den Austausch mit anderen erfolgen, z. B. durch die Verbreitung von Klatsch (Wert & Salovey, 2004). Die Kommunikation mit anderen und der Austausch von Information und Hilfeleistungen in Stresssituationen ermöglichen es, soziale und emotionale Unterstützung zu erhalten (Cohen & McKay, 1984). Durch den sozialen Vergleich kann eine gestresste Person Informationen darüber einholen, wie andere über denselben Stressor denken oder wie sie mit ihm umgehen (Taylor et al., 1990; Taylor & Lobel, 1989).

Es kann angenommen werden, dass es einer Person in einer stressreichen Situation hilft sich selbst besser zu fühlen, wenn sie einen abwärtsgerichteten Vergleich durchführt und sich die Referenzperson in einer katastrophaleren Lage befindet, z. B. weil sie weniger Unterstützung aus ihrem Umfeld erhält und diese Situation noch schlechter bewältigt als die sich vergleichende Person (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Wills, 1997). Als Referenzpersonen können dabei auch reale Personen dienen, die beispielsweise in den Medien über ihr Leben berichten (Bente & Fromm, 1997; Mares & Cantor, 1992). Die Studien 1 und 2 dieser Dissertation lassen außerdem vermuten, dass auch bloßstellende Videos den abwärtsgerichteten sozialen Vergleich ermöglichen können. Zudem bietet das Verbreiten von Klatsch die Möglichkeit zum abwärtsgerichteten Vergleich (Wert & Salovey, 2004). Nach Smith (2000) kann sich die Klatsch verbreitende Person in Bezug zur Referenzperson, über die sie den Klatsch verbreitet, besser darstellen und vor allem stolz fühlen. Dieser Effekt wird durch Publikum verstärkt.

Negative Emotionen, wie z. B. Stress, können sich auf das Verhalten auswirken, d. h. in aktive Verteidigung, Erstarren oder Flucht resultieren (Lazarus, 2000). Vor allem beleidigende, negative Bewertungen können die Wahrscheinlichkeit aggressiver Reaktionen erhöhen (R. A. Baron & Richardson, 1993; Geen, 1990). Induzierte Stimmungen können die Auswahl von Handlungszielen in provokanten Situationen ebenfalls beeinflussen (Lemerise & Arsenio, 2000). Menschen reagieren meist antisozialer, wenn sie aus einer Situation ausgeschlossen werden, die sie als positiv empfinden (Twenge, Baumeister, Tice, & Stucke, 2001; van Beest & Williams, 2006; Warburton et al., 2006). Personen, denen man erzählte, dass sie im Alter allein sein würden oder dass die anderen Teilnehmer sie abgelehnt hätten, reagierten aggressiver: Sie bewerteten die Arbeit des Beleidigenden negativer oder lösten mehr Lärm gegen ihn oder sogar gegenüber neutralen Personen aus, mit denen sie vorher noch nie interagiert hatten. Der Effekt wurde nicht über die erlebten Emotionen mediiert (Twenge et al., 2001). Opfer von Cybermobbing reagieren auf einen Angriff oftmals mit relational-aggressivem Verhalten

(Schultze-Krumbholz et al., 2012). In Anlehnung an den postulierten Online-Enthemmungseffekt (Suler, 2004) kann angenommen werden, dass vor allem die räumliche Distanz vom Täter und gegebenenfalls die Anonymität sie mutiger werden lässt und ihre Hemmungen, sich gegen Verletzungen zur Wehr zu setzen, minimiert werden. Reaktiv-aggressives Verhalten in Folge von Provokationen anderer trifft allerdings häufig auch auf die Gruppe der Opfer-Täter zu, die ebenfalls in der Regulation ihrer Emotionen – vor allem des negativen Affekts – eingeschränkt zu sein scheinen (Burk et al., 2008; Schwartz, 2000). Demnach kann vermutet werden, dass sich provoziert fühlende Personen versuchen ihre Situation zu ändern.

Informationen über Dritte können die Bewältigung der eigenen (Mobbing-) Situation unterstützen, da sie den sozialen Vergleich ermöglichen. Dies ist beispielsweise mit bloßstellenden Videos möglich, die unter anderem auf sozialen Netzwerkseiten verbreitet werden (Bente & Fromm, 1997; Festinger, 1954; Knobloch-Westerwick & Hastall, 2006a; Mares & Cantor, 1992; R. H. Smith, 2000; Wert & Salovey, 2004). Wie Studie 1 und 2 veranschaulicht haben, werden bloßstellende Videos von Personen geteilt, die in ihrer Emotionsregulation beeinträchtigt sind. Es wird angenommen, dass die Videos zum (abwärtsgerichteten) sozialen Vergleich und damit zur Regulation der eigenen Emotionen genutzt werden. Inwiefern die Videos die Regulation der eigenen Emotionen tatsächlich unterstützen, wurde jedoch noch nicht überprüft. Ebenfalls unbeantwortet ist die Frage, ob das Anschauen und Teilen bloßstellender Videos nach einer Provokation den sozialen Vergleich und die Stressbewältigung unterstützt, sodass sich die aktuelle Stimmung verbessert.

4.1.3 Ziele der Studie

Ein Ziel dieser Studie war, basierend auf dem theoretischen Hintergrund, unter kontrollierten Laborbedingungen zu untersuchen wie textbasiertes Cybermobbing in Form von Beleidigungen wahrgenommen wird. Das zweite Ziel der Studie war es aufbauend auf den Ergebnissen der ersten und zweiten Studie zu erfassen, ob Videos, in denen andere bloßgestellt werden, tatsächlich zum sozialen Vergleich genutzt werden können, um die aktuelle Stimmung zu beeinflussen.

Hypothese 1. Es kann vermutet werden, dass die aktuelle Stimmung durch provokante Kommentare auf der eigenen sozialen Netzwerkseite sowie durch bloßstellende Videos beeinflusst wird und sich von der aktuellen Stimmung nicht provozierter Personen unterscheidet.

Vor allem Provokationen, die das Aussehen, Fähigkeiten und den Charakter angreifen, werden mit einem negativen Affekt assoziiert (Kruger et al., 2006; Madlock & Westerman, 2011), den ebenfalls zwei Drittel der durch Cybermobbing viktimisierten Personen erleben (Ortega et al., 2012, 2009). Negativer Affekt kann durch sozialen (abwärtsgerichteten) Vergleich reguliert werden (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Wills, 1997). Dazu können auch Medien genutzt werden, die real existierende Personen in einer ähnlichen Lage zeigen (Bente & Fromm, 1997; Mares & Cantor, 1992).

Hypothese 2. Weiterhin wird angenommen, dass die durch provokante Kommentare erlebten Emotionen mit Merkmalen und emotionalen Kompetenzen korrelieren, die typisch für Opfer von traditionellem Mobbing und Cybermobbing sind. Diese scheinen in der Emotionsregulation beeinträchtigt (Shields & Cicchetti, 2001), unsicher und durchsetzungsschwach (Andreou, 2004), eingeschränkt zum Perspektivwechsel fähig zu sein, einen feindseligen Attributionstil (Crick & Dodge, 1994) und ein stärkeres Stressempfinden (Nielsen et al., 2012) sowie einen geringen Selbstwert zu haben (Patchin & Hinduja, 2010).

Hypothese 3. Außerdem wird behauptet, dass Personen, die provoziert wurden, sich in der Evaluation und der Anzahl geteilter Videos von Personen unterscheiden, die nicht provoziert wurden. Die Stimmung, die in Folge von Kommentaren anderer erlebt wird, kann die Wahrnehmung und Informationsverarbeitung sowie das Handeln beeinflussen (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006).

Hypothese 4. Befinden sich die Referenzpersonen in den Videos in einer als lustiger sowie peinlicher evaluierten Situation (abwärtsgerichteter Vergleich) und sind provozierte bzw. nicht-provozierte Personen in ihrer Emotionsregulationskompetenz eingeschränkt (vgl. Studie 1 und 2), versuchen sie ihre Emotionen wahrscheinlich durch soziale Interaktion zu bewältigen (Lazarus & Folkman, 1987; Lazarus, 2000; R. H. Smith, 2000). Daher wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen einer positiven Evaluation, geringerer Emotionsregulationskompetenz und der Anzahl weitergeleiteter Videos besteht.

Hypothese 5. Zuletzt wurde angenommen, dass ein Zusammenhang der Stimmungsänderung nach der Darbietung der Videos mit der Evaluation der Videos sowie der Anzahl geteilter Videos besteht. Dabei wurde vermutet, dass die Änderung der Stimmung im Zusammenhang mit der Evaluation der Videos als schockierend und der Anzahl geteilter Videos

steht. Wird die Situation einer Vergleichsperson als wesentlich schockierender im Vergleich zur eigenen Situation empfunden, werden die Informationen über diese Situation wahrscheinlicher mit anderen geteilt, um die Meinung anderer dazu einzuholen, Unterstützung zu erhalten und somit die eigenen Emotionen regulieren zu können (R. H. Smith, 2000; Wert & Salovey, 2004).

4.2 Methode

4.2.1 Stichprobe

An diesem Experiment nahmen 80 Personen (davon 39 Frauen) teil. Das durchschnittliche Alter betrug $M = 22.49$ Jahre ($SD = 2.20$, Range = 18 – 28). Siebzig Personen gaben an, Schüler bzw. Studenten zu sein. Von den übrigen befanden sich sechs Personen in der beruflichen Ausbildung, drei gingen einer regulären Arbeit nach und eine Person beantwortete diese Frage nicht. Nach eigenen Angaben nutzten alle Teilnehmer Internet-Videoportale. Neben dem Portal YouTube, das alle nutzten, sahen sich 20 Teilnehmer Videos auch auf MyVideo an und 18 Teilnehmer gaben an zusätzlich noch weitere Videoportale zu nutzen. Es waren Mehrfachnennungen möglich. Außerdem nutzten zum Untersuchungszeitpunkt alle Teilnehmerinnen soziale Netzwerkseiten: StudiVZ/meinVZ/SchülerVZ wurde von 67 Personen genutzt, während 66 Teilnehmer Mitglied bei Facebook waren. Ferner nutzten acht Personen das Netzwerk Xing und bei MySpace waren sieben Personen angemeldet. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich. Die Zeit für die durchschnittliche private Nutzung des Internets betrug $M = 19.73$ ($SD = 13.46$) Stunden pro Woche für die Stichprobe insgesamt.

4.2.2 Ablauf

Die Aushänge zur Rekrutierung der Teilnehmer warben erneut für eine Studie zum Thema „Nutzungsverhalten von Internet-Videoportalen und Sozialen Netzwerkseiten“. Es galten dieselben Einschlusskriterien wie für Studie 2: Die Teilnehmer sollten 18 bis 30 Jahre alt sein sowie regelmäßig Internet-Videoplattformen (z. B. YouTube) und soziale Netzwerkseiten (z. B. Facebook) nutzen. Für diese Studie war es außerdem notwendig, dass nur Personen befragt wurden, die angaben, noch nie Opfer traditionellen Mobbings oder Cybermobbings gewesen zu sein sowie keine psychische oder neurologische Erkrankung zu haben. Da die

Induktion der negativen Emotionen über die Maße hinaus belastend wirken und eventuell auch traumatische Erlebnisse wieder in Erinnerung rufen könnte, war dieser Personenkreis a priori ausgeschlossen. Die Überprüfung dieses Kriteriums erfolgte auf Basis von Selbstausskünften im Online-Fragebogen, der im Folgenden beschrieben wird.

Die Studie wurde computergestützt unter Laborbedingungen durchgeführt. Als erstes gaben alle Teilnehmer ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme an der Studie und zur anonymisierten Erfassung ihrer Daten. Im Anschluss daran füllten sie den für diese Studie erstellten Online-Fragebogen ("LimeSurvey," n.d.) aus. Dieser bestand aus zwei separaten Teilen. Im ersten Fragebogenteil erfolgte die Beantwortung soziodemografischer Fragen, der genannten Ein-/ bzw. Ausschlusskriterien und der unter 4.2.3 beschriebenen Testverfahren. Teilnehmerinnen, die die Ausschlusskriterien nicht erfüllten, beantworteten nur diesen ersten Fragebogenteil. Waren die Teilnahmebedingungen hingegen erfüllt, wurde am Ende des ersten Teils ein Link präsentiert, der zum zweiten Fragebogen verwies. Auf diese Weise wussten weder Versuchsleiterin noch Teilnehmer den tatsächlichen Grund für das Ende der Befragung. Im zweiten Teil erfolgte dann als erstes die Emotionsinduktion (siehe Abschnitt 4.2.3.1). Der Hälfte der Teilnehmer wurden negative Emotionen induziert, während den anderen Teilnehmerinnen positive Emotionen induziert wurden. Die Zuteilung zu einer der beiden Versuchsbedingungen erfolgte zufällig. Anschließend sollten die in Studie 1 und 2 eingesetzten moralisch fragwürdigen Videos evaluiert und gegebenenfalls weitergeleitet werden. In der vorliegenden Studie wurden den Teilnehmerinnen nur die in Studie 1 bereits beschriebenen fünf Videos dargeboten. Abbildung 7 zeigt den Ablauf und die Instrumente der Untersuchung.

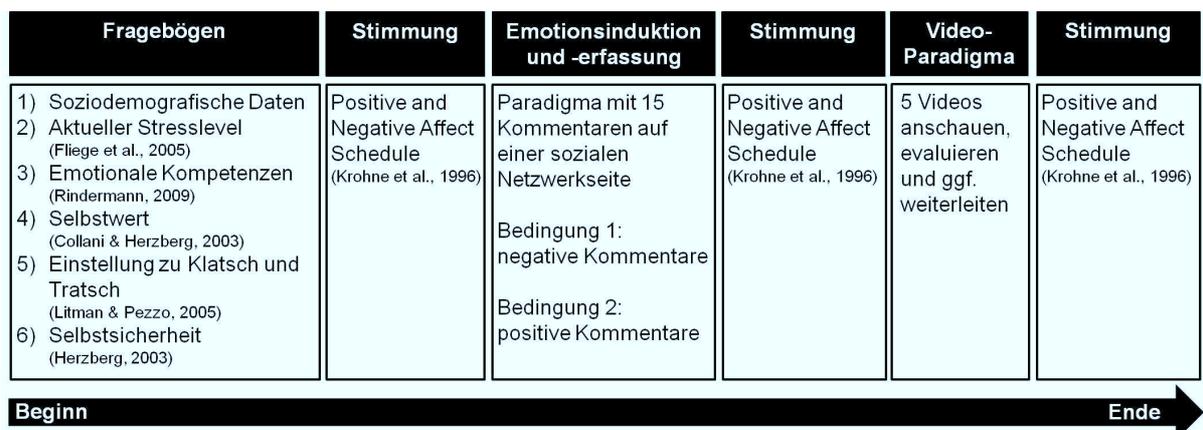


Abbildung 7. Ablaufplan der Studie 3.

Am Ende der Untersuchung wurden die Teilnehmer vollständig schriftlich und mündlich über das Ziel der Studie aufgeklärt. Am Ende des Fragebogens und in einem Nachgespräch wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Emotionsinduktion nichts mit der getesteten Person zu tun hatte und jedem Teilnehmer entweder dieselben positiven Kommentare (Komplimente) oder dieselben negativen Kommentare (Beleidigungen) gezeigt wurden wie den anderen Teilnehmern auch und die Zuordnung der Teilnehmerinnen zu einer der beiden Bedingungen zufällig erfolgte. Die Teilnahme wurde mit 15 € oder 1,5 Versuchspersonenstunden vergütet. Eine Session dauerte zwischen 75 bis 90 Minuten. Die Durchführung der Untersuchung wurde von der lokalen Ethik-Kommission der Abteilung für Informatik und Angewandte Kognitionswissenschaft der Fakultät für Ingenieurwissenschaften der Universität Duisburg-Essen unter Berücksichtigung des beschriebenen Vorgehens genehmigt.

4.2.3 Instrumente

Standardisierte Messverfahren. Entsprechend der zweiten Studie wurden dieselben Fragebögen zur Erfassung der unabhängigen Variablen genutzt. Die deutsche Version des *Perceived Stress Questionnaire* (Fliege et al., 2005, 2001; Levenstein et al., 1993) wurde erneut eingesetzt, um den aktuellen Stresslevel zu erheben. Zur Erfassung der emotionalen Kompetenzen – insbesondere der Fähigkeit zur Emotionsregulation – wurden die vier Hauptskalen des *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen* (Rindermann, 2009) herangezogen. Als zusätzliches Messinstrument wurde die *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965; von Collani & Herzberg, 2003a, 2003b) eingesetzt, um das globale Selbstwertgefühl zu messen. Die eigene deutsche Version des *Attitude towards Gossip-Fragebogen* (Litman & Pezzo, 2005) wurde auch in dieser Studie verwendet, um die persönliche Einstellung zu Klatsch und Tratsch zu erfassen. Ferner wurde zur Erfassung der Selbstsicherheit erneut die deutsche Kurzversion des Aggressionsfragebogens nach Buss und Perry (Herzberg, 2003) eingesetzt. Eine ausführliche Beschreibung dieser Fragebögen erfolgt in Abschnitt III 2.2.3.

Der in Studie 2 eingesetzte *Positive and Negative Affect Schedule* (Krohne et al., 1996; Watson et al., 1988), der die aktuelle Stimmung misst, wurde zu drei Messzeitpunkten eingesetzt: vor der Emotionsinduktion (T1), nach der Emotionsinduktion (T2) und nach der Darbietung der Videos (T3). Zudem wurde er ergänzt durch eine selbst erstellte Abfrage des aktuellen emotionalen Zustands vor und während der Emotionsinduktion. Dieses selbst entwickelte und an das Cybermobbing adaptierte Verfahren wird nachfolgend ausführlich beschrieben.

Selbstwert. Als neue unabhängige Variable wurde in diesem Experiment das globale Selbstwertgefühl mittels einer deutschen, teilrevidierten Version der Rosenberg's Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) erfasst. Der deutsche Fragebogen (von Collani & Herzberg, 2003a, 2003b) umfasst insgesamt zehn Items, die auf einer vierstufigen Skala (von 0 *trifft gar nicht zu* bis 3 *trifft voll und ganz zu*) beantwortet werden sollen. In dieser Studie wird das Ein-Faktor-Modell des globalen Selbstwerts (Faktormodell 2. Ordnung vgl. von Collani & Herzberg, 2003b) angenommen, das sowohl die negative Komponente „Selbstabwertung“ als auch die positive Komponente „Selbstwertschätzung“ enthält. Aus allen Items wird ein Gesamtwert von 0 bis 30 gebildet, der eine gute innere Konsistenz (Cronbach's $\alpha = .84$ bzw. $.85$) hat. Ein höherer Wert steht für eine stärkere Ausprägung des globalen Selbstwertgefühls, d. h. ein Teilnehmer respektiert sich selbst mehr, schätzt seine Stärken, erkennt aber dennoch seine Fehler und betrachtet sich insgesamt als wertvoll (von Collani & Herzberg, 2003b nach Rosenberg, 1979).

Manipulation des aktuellen emotionalen Zustands. Unmittelbar vor der Emotionsinduktion wurde die aktuelle Stimmung aller Teilnehmerinnen mit 20 Adjektiven erfasst (Baselinemessung). Zehn dieser Adjektive wurden vollständig aus Ortega et al. (2009) übernommen und ins Deutsche übersetzt. Davon waren neun Adjektive negativ und ein Adjektiv positiv konnotiert. Sie entsprachen den beim Cybermobbing bei den Opfern häufig vorherrschenden Emotionen. Zu diesen zehn Adjektiven wurden entsprechend weitere neun positive Adjektive und ein negatives Adjektiv ausgewählt. Dadurch konnten sowohl positive als auch negative Emotionen erfasst werden, die in ihren unterschiedlichen Manifestationen beim Cybermobbing relevant sein können. Die verwendeten Adjektive sind in Tabelle 21 aufgelistet. Die Teilnehmer sollten ihre aktuelle Stimmung auf einer Skala von 1 *gar nicht* bis 6 *sehr* angeben. Die Baselinemessung aller Teilnehmer wurde genutzt, um mittels einer exploratorischen Faktorenanalyse die latenten Dimensionen hinter diesen 20 Items herauszustellen.

Tabelle 21. *Adjektive, die zur Erfassung der induzierten Emotionen genutzt wurden.*

Nr.	Ortega et al. 2009	Nr.	eigene Items
1	beruhigt	11	überflüssig
2	verärgert	12	selbstsicher
3	gestresst	13	attraktiv
4	bestürzt	14	schlau
5	beschämt	15	unschuldig
6	bekümmert	16	dünn
7	verängstigt	17	stolz
8	hilflos	18	kompetent
9	einsam	19	wichtig
10	deprimiert	20	fröhlich

Nach der Baselinemessung der aktuellen Stimmung wurden den Teilnehmern 15 aufeinanderfolgende Kommentare präsentiert. Diese Kommentare wurden auf der Basis einer Vorstudie ausgewählt. Die Vorstudie war als Online-Umfrage konzipiert, bei der der Link zur Umfrage per E-Mail an Freunde und Bekannte verschickt wurde. Insgesamt nahmen 44 Personen (davon 34 Frauen) an der Vorstudie teil. Diese Teilnehmer sollten auf einer zehnstufigen Skala von 1 *gar nicht* bis 10 *äußerst* angeben, inwiefern die dargebotenen 20 positiven Kommentare (Komplimente) sie erfreuen würden und die 60 negativen Kommentare (Beleidigungen) sie verletzen würden. In der Hauptstudie wurden dann 40 Personen (davon 17 Frauen) 15 aufeinander folgende negative Kommentare dargeboten. Den anderen 40 Teilnehmern wurden 15 aufeinanderfolgende positive Kommentare (davon 22 Frauen) präsentiert. Die Instruktion und die grafische Umsetzung des Stimulusmaterials bzw. der Emotionsinduktion veranschaulicht Abbildung 8. Die Tabellen 22 und 23 zeigen die in der Studie eingesetzten negativen und positiven Kommentare. Diese können beispielsweise nach Cassidy, Jackson und Brown (2009) thematisch in die Kategorien *Aussehen* (Items 1 bis 5), *Ausgrenzung* (Items 6 bis 10) und *Fähigkeiten* (Items 11 bis 15) eingeteilt werden. Bei der Auswahl der Beleidigungen wurde darauf geachtet Themen wie z. B. „Tod“ und Extremwörter wie z. B. „Tschernobyl“ auszuschließen, um eine Traumatisierung der Teilnehmer zu vermeiden bzw. nicht Traumata anzusprechen, die bereits vorhanden sein könnten. Zudem wurden Beleidigungen ausgeschlossen, die im Mittel höher als $M = 6.00$ bewertet wurden. Dies trifft auf fünf Beleidigungen mit den Mittelwerten von $M = 6.25$ bis $M = 7.84$ zu.

Tabelle 22. In Studie 3 eingesetzte negative Kommentare (Beleidigungen) zur Emotionsinduktion mit den Ergebnissen der Vorstudie.

Nr.	Item	Verletzt mich
		<i>M (SD)</i>
1	Du siehst aus, als ob du deinen Eltern keinen Spaß gemacht hättest!	5.98 (2.97)
2	Wenn ich so aussehen würde wie du, würde ich meine Mutter verklagen.	5.64 (3.42)
3	Deine Fresse ist wie ein Turnschuh: Rein treten und wohlfühlen.	5.52 (3.19)
4	So ganz im Vertrauen, ich kenne einen super Gesichtschirurgen.	4.75 (3.04)
5	Dein Gesicht auf einer Briefmarke und die Post geht Pleite.	4.36 (2.70)
6	Dich asozial zu nennen, wäre eine Beleidigung für alle Asozialen der Welt.	5.80 (3.25)
7	Wenn du das Zimmer verlässt, verbessert sich das Raumklima ungemein.	5.57 (2.76)
8	Ich wusste gar nicht, dass man Scheiße so hoch stapeln kann - bis ich dich gesehen hab!	5.55 (3.24)
9	Was ist flüssiger als Wasser? Du! Denn du bist überflüssig!	5.36 (3.06)
10	Du bist wie eine Wolke, wenn Du Dich verzieht, dann kann's doch noch ein schöner Tag werden.	4.77 (2.73)
11	Rede einfach weiter, irgendwann wird schon was Sinnvolles dabei sein.	5.11 (3.09)
12	Ist heute ein besonderer Tag, oder bist du immer so blöd?	4.98 (2.82)
13	Bei dir wäre ein Gehirnschlag ein Schlag ins Leere.	4.98 (3.15)
14	Du hast einen Kopf wie eine Kokosnuss: Harte Birne und innen völlig hohl.	4.55 (2.82)
15	Du bist wie ein Stern, nicht besonders helle.	4.18 (2.90)

Zu jedem präsentierten Kommentar sollten die Teilnehmer angeben, wie sie sich fühlten, wenn sie ihn auf ihrer Pinnwand ihres sozialen Netzwerks läsen. Dazu wurden ihnen dieselben 20 Adjektive und dieselbe Antwortskala wie bei der Baselinemessung dargeboten. Entsprechend der exploratorischen Faktorenanalyse der Baselinemessung wurden dann für alle 15 Kommentare zusammen Mittelwerte für die extrahierten Faktoren gebildet. Sie sind Indikatoren für die Stimmung während der Emotionsinduktion. Außerdem wurde für jeden Faktor die Veränderung zwischen der Baselinemessung (T1) und dem Mittelwert während der Emotionsinduktion (T2) berechnet. Dazu wurde der Baselinewert vor der Emotionsinduktion vom Mittelwert während der Emotionsinduktion subtrahiert. Ein positiver Veränderungswert (Delta) zeigt einen Anstieg der jeweiligen Stimmung während der Emotionsinduktion an. Ein negativer Deltawert indiziert ein Absinken der jeweiligen Stimmung während der Emotionsinduktion.

Stellen Sie sich vor, dass eine unbekannte Person Ihnen 15 Tage hintereinander immer wieder anonym Kommentare auf Ihre Pinnwand in Ihrem Netzwerk schreibt. Diese Kommentare werden Ihnen gleich präsentiert. Geben Sie an, wie Sie sich bei dem jeweiligen Kommentar fühlen. Sie haben die Möglichkeit, zwischen den Alternativen "GAR NICHT" und "SEHR" auch noch feinere Abstufungen vorzunehmen. Die Möglichkeit, einen Nutzer zu sperren, gibt es in ihrem Netzwerk nicht. Beispiel:



Abbildung 8. Instruktion der Teilnehmer vor der Emotionsinduktion und grafische Umsetzung des Stimulusmaterials.

Tabelle 23. In Studie 3 eingesetzte positive Kommentare (Komplimente) zur Emotionsinduktion mit den Ergebnissen der Vorstudie.

Nr.	Item	Erfreut mich
		<i>M (SD)</i>
1	Du hast eine tolle Ausstrahlung!	7.82 (1.99)
2	Du siehst heute gut aus!	6.18 (2.56)
3	Deine Frisur steht dir fantastisch!	6.07 (2.50)
4	Du bist eine Augenweide!	4.59 (2.47)
5	In deinen Augen kann man versinken!	4.41 (2.76)
6	Es ist schön, dass es dich gibt!	7.57 (2.59)
7	Du bist ein ganz besonderer Mensch!	6.98 (2.71)
8	Mit dir kann man Pferde stehlen!	5.55 (3.24)
9	Du bist ein Schatz!	5.93 (2.68)
10	Du bist ein richtig guter Kumpel!	5.86 (3.00)
11	Mit dir kann man sich gut unterhalten!	6.23 (2.50)
12	Du kannst gut zuhören!	6.23 (2.77)
13	Du bist nicht perfekt, aber einzigartig!	5.27 (2.70)
14	Du bist so interessant, du machst mich ganz sprachlos!	4.93 (2.55)
15	Du bist für mich das Ass der Asse. Du bist ganz einfach superklasse!	3.02 (2.33)

Experimentelles Paradigma zur Weiterleitung der Videos. Auch in dieser Studie mussten die Teilnehmerinnen wieder die in Studie 1 (Abschnitt 2.2.2.3) bereits ausführlicher beschriebenen Videos hinsichtlich derselben Kriterien *lustig*, *aufmunternd*, *peinlich*, *schockierend* und *Mitleid erregend* auf der sechs-stufigen Skala von 1 *gar nicht* bis 6 *sehr* evaluieren. Wie in Studie 2 wurden die Teilnehmer nach jedem Video gefragt, ob sie es mit Freunden teilen würden. Dabei wurden sie wie folgt instruiert:

Ihre Aufgabe: Sie surfen durchs Netz zu Ihrem favorisierten Videoportal. Dort schauen Sie sich die Videos Ihrer Freunde und Bekannten an. Diese Videos sehen Sie gleich. Schauen Sie sich diese Videos aufmerksam an. Jedes dieser Videos sollen Sie im Anschluss daran auf einer sechs-stufigen Skala von 1 (gar nicht) bis 6 (äußerst) hinsichtlich der folgenden Kriterien bewerten: lustig - peinlich - aufmunternd - schockierend - Mitleid erregend. Anschließend geben Sie bitte an, ob Sie dieses Video mit anderen Freunden und Bekannten teilen würden, indem Sie es an diese weiterleiten. Klicken Sie nun auf "Weiter", um zum ersten Video zu gelangen.

4.2.4 Statistische Analysen

Die statistischen Standardanalysen und die exploratorische Faktorenanalyse wurden mit SPSS 19.0 für Windows (Release 19.0; April 18, 2011; SPSS Inc. IBM, Chicago) durchgeführt. Bei normalverteilten Daten wurden parametrische Verfahren wie *t* Tests oder Pearson Korrelationen zur Prüfung der statistischen Bedeutsamkeit angewendet. Wichen die Daten signifikant von der Normalverteilung ab, wurden entsprechend die non-parametrischen Verfahren wie *Mann-Whitney U* Tests zur Hypothesenprüfung genutzt. Für die exploratorische Faktorenanalyse wurde außerdem eine Parallelanalyse nach Horn (1965) sowie Allen und Hubbard (1986) durchgeführt, um die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren festzustellen. Für diese Studie wurde ein Signifikanz-Niveau bei einem Alpha-Wert von 5 % festgelegt.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Deskription der Stichprobe

Die negativen Kommentare wurden 17 Frauen und 23 Männern dargeboten. Sie unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich des Alters, $t(38) = -1.71$, $p = .095$, $M_{\text{Frauen}} = 22.12$ ($SD = 1.83$), $M_{\text{Männer}} = 23.22$ ($SD = 2.13$). Außerdem wurden 22 Frauen und 18 Männern die positiven Kommentare präsentiert. Bezüglich ihres Alters unterschieden auch sie sich nicht signifikant voneinander, $t(25.55) = -1.72$, $p = .098$, $M_{\text{Frauen}} = 21.64$ ($SD = 1.62$), $M_{\text{Männer}} = 22.94$ ($SD = 2.88$). Gemäß dem Chi-Quadrat-Test bestand zwischen den beiden Bedingungen, negative versus positive Kommentare, hinsichtlich der Verteilung des biologischen Geschlechts kein signifikanter Unterschied, $\chi^2(1) = 1.25$, $p > .05$. Wie Tabelle 24 zeigt, unterschieden sich die Teilnehmer beider Versuchsbedingungen ebenfalls nicht signifikant im Alter und der Dauer der wöchentlichen Internetnutzung. Für die weiteren erfassten unabhängigen und mediierenden Variablen konnten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Reliabilitätsanalyse ergab ein gutes Cronbach's $\alpha = .84$ für die zwölf Items der Attitudes Towards Gossip Scale für die Gesamtstichprobe, ein akzeptables Cronbach's $\alpha = .77$ für die Bedingung negative Kommentare und einen guten Wert für das Cronbach's $\alpha = .89$ für die Bedingung positive Kommentare.

Tabelle 24. Studie 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der unabhängigen und Kontrollvariablen sowie die Ergebnisse der *t* Tests zum Vergleich beider Teilstichproben.

	Gesamtstichprobe <i>N</i> = 80 (39f)	Negative Kommentare <i>n</i> = 40 (17f)	Positive Kommentare <i>n</i> = 40 (22f)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Alter	22.49 (2.20)	22.75 (2.06)	22.23 (2.34)	1.07	78	.290	0.24
Online Stunden/Woche	19.73 (13.46)	20.06 (14.46)	19.40 (12.55)	0.22	78	.827	0.05
Attitudes Towards Gossip Scale							
Gesamtwert	36.81 (7.39)	37.83 (6.59)	35.80 (8.06)	1.23	78	.222	-0.28
Sozialer Wert	17.49 (3.90)	18.35 (3.45)	16.62 (4.18)	2.01	78	.047	-0.45
Moralischer Wert	19.33 (4.35)	19.48 (3.93)	19.18 (4.79)	0.31	78	.760	-0.07
Emotionale-Kompetenz-Fragebogen							
Emotionale Kompetenz	103.68 (9.33)	102.89 (9.34)	104.47 (9.38)	-0.75	78	.454	0.17
Erkennen eigener Emotionen	101.59 (9.81)	101.41 (9.14)	101.77 (10.55)	-0.16	78	.873	0.04
Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	103.05 (8.47)	102.07 (8.22)	104.03 (8.69)	-1.03	78	.305	0.23
Emotionale Expressivität	102.05 (9.50)	101.00 (9.21)	103.10 (9.77)	-0.99	78	.327	0.22
Erkennen von Emotionen bei anderen	103.25 (7.88)	103.28 (9.05)	103.23 (6.64)	0.03	78	.979	0.01
Perceived Stress Questionnaire							
Gesamtwert	233.75 (48.15)	238.33 (53.18)	229.17 (42.72)	0.85	78	.398	0.19
Sorgen	27.00 (16.22)	27.00 (15.54)	27.00 (17.08)	0.00	78	>.999	0.00
Anspannung	33.42 (16.14)	33.83 (16.77)	33.00 (15.69)	0.23	78	.819	-0.05
Freude	60.67 (15.47)	58.33 (15.08)	63.00 (15.69)	-1.36	78	.179	0.31
Anforderungen	34.00 (16.62)	35.83 (18.10)	32.17 (15.01)	0.99	78	.327	-0.22
Selbstsicherheit – Aggressionsfragebogen							
Gesamtwert	1.83 (0.41)	1.84 (0.38)	1.81 (0.43)	0.23	78	.820	-0.05
Physisch	1.32 (0.56)	1.34 (0.53)	1.29 (0.59)	0.40	78	.690	-0.09
Verbal	2.08 (0.65)	2.09 (0.74)	2.06 (0.56)	0.23	78	.821	-0.05
Ärger	2.09 (0.65)	2.04 (0.72)	2.14 (0.58)	-0.68	78	.497	0.15
Feindseligkeit	1.82 (0.59)	1.87 (0.60)	1.77 (0.57)	0.76	78	.449	-0.17

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

4.3.2 Wirksamkeit der Emotionsinduktion

Exploratorische Faktorenanalyse. Es wurde eine exploratorische Faktorenanalyse durchgeführt, um zu überprüfen, ob und welche latenten Dimensionen die 20 Items des selbsterstellten Stimmungsratings zur Emotionsinduktion erfassten. Dazu wurden die Daten der Baselinemessung aller 80 Teilnehmer genutzt. Gemäß des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (Kaiser, 1974) mit .76 (mittel) und dem Ergebnis $\chi^2(190) = 771.88, p < .001$ im Bartlett-Test zur Prüfung der Sphärizität (Bartlett, 1937) erfüllten die Daten die Voraussetzungen zur Durchführung der Faktorenanalyse. Sowohl das Kaiser-Guttman-Kriterium (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999; O'Connor, 2000), durch das alle Faktoren mit $\lambda > 1$ extrahiert werden und wodurch eine überhöhte, teilweise stichprobenspezifische Anzahl an Faktoren gebildet wird, als auch die Analyse mittels Scree-Test (Cattell, 1966), bei dem subjektiv die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren anhand einer Grafik bestimmt werden, wurden mehrfach kritisiert und daher im Folgenden als nicht hinreichende Verfahren zur Faktorenextraktion betrachtet. In dieser Studie wurde als Verfahren die Faktorenanalyse mit Parallelanalyse nach Horn (1965) sowie Allen und Hubbard (1986) gewählt, die als eine objektivere Analysemethode zur Bestimmung der Faktoren gilt (Fabrigar et al., 1999). Dabei wird nur die Anzahl der Faktoren gebildet, deren empirischer Eigenwert über dem zufälligen Eigenwert der Parallelanalyse liegen.

Auf Grundlage der exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) mit Parallelanalyse nach Horn (1965) konnten zwei Faktoren bestimmt werden. Diese klären zusammen 46.87 % der Varianz auf. Tabelle 25 zeigt die empirischen Eigenwerte und die geschätzten Eigenwerte gemäß der Parallelanalyse.

Zur Bestimmung der Faktorladungen der 20 Items auf den zwei Faktoren wurde anschließend erneut eine exploratorische Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse mit Promax Rotation) durchgeführt. Das Ergebnis der Mustermatrix ist in Tabelle 26 nachzulesen. Es zeigte sich, dass neun Items auf dem ersten Faktor luden und sieben Items dem zweiten Faktor zugeordnet werden konnten. Für vier Items – beruhigt, überflüssig, unschuldig, fröhlich – ergaben sich unbefriedigende Haupt- ($< .400$) oder hohe Nebenladungen ($> .200$). Auf Grund dessen, dass der Ratingfragebogen eigens zur Erfassung der Effektivität der eingesetzten Emotionsinduktion entwickelt wurde und damit nicht als standardisiertes Messinstrument betrachtet werden kann, wurden zur Erhöhung der Reliabilität der Faktoren die genannten vier Items von den folgenden Analysen ausgeschlossen (Ferguson & Cox, 1993).

Tabelle 25. Vergleich der empirisch gefundenen Eigenwerte der exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) der Baselinemessung des selbst erstellten Stimmungsratings (20 Items) mit den Eigenwerten der Parallelanalyse nach Horn (1965).

Faktor	Eigenwert (empirisch)	Eigenwert (Parallelanalyse)	Varianz in %	kumulierte Varianz in %
1.	5.45	2.06	27.24	27.24
2.	3.93	1.84	19.63	46.87
3.	1.57	1.69	7.83	54.69
4.	1.19	1.56	5.93	60.62
5.	1.06	1.43	5.30	65.93
6.	0.97	1.32	4.83	70.76
7.	0.81	1.21	4.07	74.83
8.	0.74	1.10	3.68	78.51
9.	0.70	1.01	3.49	82.00
10.	0.59	0.92	2.94	84.93

Tabelle 26. Faktorladungen der 20 Items des selbst erstellten Stimmungsratings (Baselinemessung) auf den beiden extrahierten Faktoren (exploratorische Faktorenanalyse mit Hauptachsenanalyse mit Promax Rotation).

Item	Faktor	
	1.	2.
1. deprimiert	.774	-.039
2. hilflos	.772	.105
3. verärgert	.749	-.011
4. bekümmert	.721	.125
5. bestürzt	.712	.106
6. gestresst	.688	.100
7. beschämt	.654	.005
8. allein	.558	.029
9. verängstigt	.489	.110
10. überflüssig	.481	-.270
11. beruhigt	-.439	.315
12. unschuldig	-.273	.199
13. schlau	.091	.862
14. wichtig	.152	.823
15. selbstsicher	-.053	.764
16. attraktiv	.004	.757
17. stolz	.120	.751
18. kompetent	-.139	.699
19. dünn	.129	.512
20. fröhlich	-.440	.461

Eine erneute exploratorische Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) mit Parallelanalyse zeigte, dass sich unter Berücksichtigung der verbliebenen 16 Items weiterhin zwei Faktoren mit einer gemeinsamen Varianzaufklärung von 51.69 % ergaben. Das Ergebnis dieser Analyse zeigt Tabelle 27.

Tabelle 27. Zweiter Vergleich der empirisch gefundenen Eigenwerte der exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation) mit 16 Items der Baselinemessung des selbst erstellten Stimmungsratings mit den Eigenwerten der Parallelanalyse nach Horn (1965).

Faktor	Eigenwert (empirisch)	Eigenwert (Parallelanalyse)	Varianz in %	kumulierte Varianz in %
1.	4.39	1.95	27.46	27.46
2.	3.88	1.73	24.24	51.69
3.	1.38	1.58	8.62	60.31
4.	1.10	1.45	6.90	67.20
5.	0.92	1.33	5.73	72.93
6.	0.76	1.21	4.75	77.68
7.	0.64	1.11	3.99	81.67
8.	0.59	1.00	3.68	85.35
9.	0.50	0.91	3.11	88.46
10.	0.45	0.83	2.84	91.30

Anschließend wurde zur Bestimmung der Faktorladungen nochmals eine Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse mit Promax Rotation) durchgeführt. Die Analyse bestätigte die vorherigen Ergebnisse. Dem ersten Faktor wurden die Items verärgert, gestresst, bestürzt, beschämt, bekümmert, verängstigt, hilflos, allein und deprimiert zugeordnet, die bis auf das Item „allein“ auch hohe Faktorladungen aufwiesen. Die Items stolz, attraktiv, wichtig, schlau, selbstsicher, dünn, kompetent repräsentierten den zweiten Faktor. Auch hier ergaben sich bis auf eine Ausnahme – Item „dünn“ – hohe Faktorladungen. Somit bildeten die negativ formulierten Items den ersten Faktor ab, der das Ausmaß momentaner Verzweiflung darstellte. Während die positiv formulierten Items den zweiten Faktor bildeten, der für das momentane Selbstvertrauen stand. Die Reliabilität beider Faktoren war gut (Schmitt, 1996). In Tabelle 28 können die Analyseergebnisse nachgelesen werden.

Tabelle 28. Faktorladungen der 16 extrahierten Items des selbst erstellten Stimmungsratings (Baselinemessung) auf den beiden extrahierten Faktoren (exploratorische Faktorenanalyse mit Hauptachsenanalyse mit Promax Rotation).

Item	Faktor		<i>M</i>	<i>SD</i>	
	1.	2.			
1. Faktor: Verzweiflung					
1.	hilflos	.756	.058	1.38	0.89
2.	bestürzt	.746	.018	1.33	0.74
3.	verärgert	.742	-.066	1.52	0.98
4.	deprimiert	.740	-.064	1.38	0.95
5.	bekümmert	.740	.055	1.68	1.10
6.	gestresst	.691	.041	2.06	1.19
7.	beschämt	.658	-.048	1.20	0.64
8.	allein	.545	-.006	1.44	0.87
9.	verängstigt	.527	.042	1.20	0.58
2. Faktor: Selbstvertrauen					
10.	schlau	.044	.862	4.10	1.11
11.	wichtig	.121	.809	3.54	1.34
12.	attraktiv	-.062	.777	3.86	1.28
13.	selbstsicher	-.101	.776	4.32	1.08
14.	stolz	.091	.737	2.94	1.45
15.	kompetent	-.161	.702	4.39	0.91
16.	dünn	.077	.533	3.21	1.48
Reliabilität		.853	.854		

Die durch die exploratorische Faktorenanalyse ermittelten Faktoren *Verzweiflung* und *Selbstvertrauen* wurden zu der Überprüfung herangezogen, inwiefern die Emotionsinduktion erfolgreich war. Für die Baselinemessung des Faktors *Verzweiflung* ergab der *t* Test keine signifikanten Unterschiede der beiden Versuchsbedingungen. Allerdings erlebten die Teilnehmer, denen negative Kommentare präsentiert wurden, ein stärkeres Verzweiflungsgefühl als die Teilnehmer, denen positive Kommentare präsentiert wurden. Ferner konnte ein signifikanter Unterschied für die Veränderung des Verzweiflungsgefühls festgestellt werden. Während das Gefühl verzweifelt zu sein bei den Teilnehmerinnen zunahm, die die negativen Kommentare lasen, sank es minimal bei denen, die die positiven Kommentare lasen. Die Analyse für den Faktor *Selbstvertrauen* folgte einem ähnlichen Muster. In der Baselinemessung unterschieden sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander. Jedoch berichteten Teilnehmer, die die negativen Kommentare lasen, ein signifikant geringeres Selbstvertrauen während der Darbietung der Kommentare als Teilnehmerinnen, die die positiven Kommentare lasen. Entsprechend zeigte sich ein signifikanter Unterschied im Veränderungswert: Während das berichtete Selbstvertrauen bei Teilnehmerinnen, die die negativen Kommentare lasen, abfiel,

veränderte es sich bei Teilnehmern kaum, denen positive Kommentare dargeboten wurden. Die deskriptiven Werte und die Ergebnisse der t Tests zeigt Tabelle 29. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Emotionsinduktion insgesamt erfolgreich war und signifikante Unterschiede bezüglich der selbstberichteten erlebten Emotionen zwischen den Teilnehmerinnen der beiden Versuchsbedingungen während der Darbietung der Kommentare ergab.

Tabelle 29. Mittelwerte und Standardabweichungen der Stimmung vor und während der Kommentare und die resultierenden Delta-Werte ($T2-T1$) für die Gesamtstichprobe und getrennt nach Versuchsbedingung.

	Negative Kommentare ($n = 40$)	Positive Kommentare ($n = 40$)	t	df	P	d
	$M (SD)$	$M (SD)$				
<i>Verzweiflung</i>						
vor den Kommentaren	1.48 (0.65)	1.45 (0.58)	0.20	78	.841	0.05
während der Kommentare	2.12 (1.26)	1.24 (0.36)	4.17	78	≤.001	0.94
Veränderung (Δ)	0.64 (1.24)	-0.19 (0.67)	3.71	78	≤.001	0.83
<i>Selbstvertrauen</i>						
vor den Kommentaren	3.76 (1.01)	3.77 (0.82)	-0.02	78	.986	0.00
während der Kommentare	3.19 (1.28)	3.85 (0.90)	-2.70	78	.008	0.61
Veränderung (Δ)	-0.58 (1.20)	0.08 (0.85)	-2.86	78	.005	0.64

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

4.3.3 Überprüfung der Hypothesen

Hypothese 1. Es wurde angenommen, dass die Emotionsinduktion und die Videos die aktuelle Stimmung beeinflussen. Diese Annahme wurde mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung überprüft. Für den Verlauf des positiven Affekts zeigte sich ein signifikanter Effekt für den Faktor positiver Affekt, $F(2, 156) = 22.65$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$. Der positive Affekt nahm signifikant ab, wie Tabelle 29 veranschaulicht. Weiterhin ergab sich weder für die Bedingung, $F(1, 78) = 0.40$, $p = .842$, $\eta^2 = .001$, noch für die Interaktion aus Positiver Affekt x Bedingung, $F(2, 156) = 2.21$, $p = .113$, $\eta^2 = .03$, ein signifikanter Effekt.

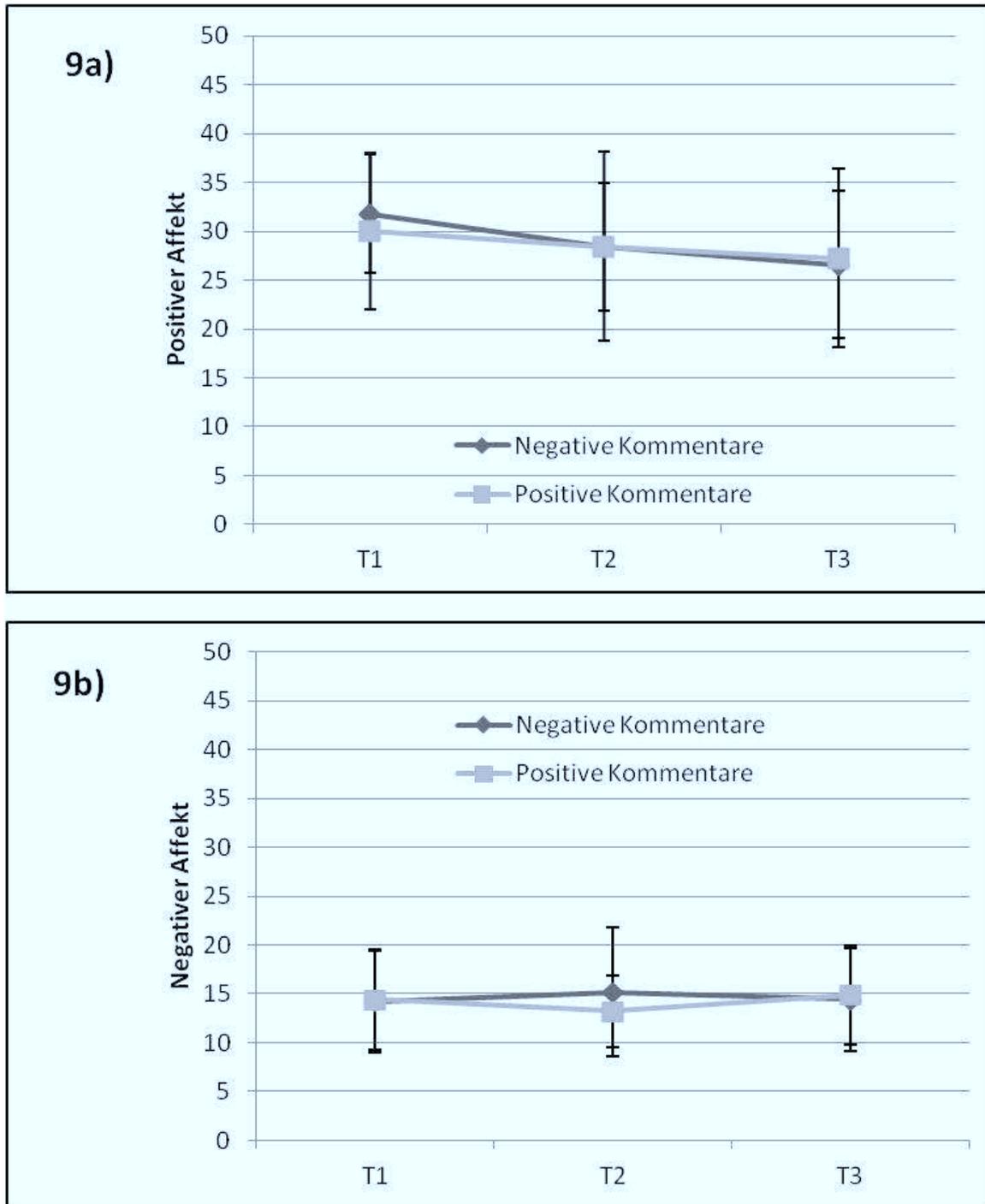


Abbildung 9. Mittelwerte und Standardabweichungen der PANAS zu allen drei Messzeitpunkten, 9a) Positiver Affekt, 9b) Negativer Affekt.

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung für den negativen Affekt zeigte keine signifikanten Effekte für den Faktor Negativer Affekt, $F(2, 156) = 0.46, p = .634, \eta^2 = .01$, und für die Bedingung, $F(1, 78) = 0.17, p = .678, \eta^2 = .002$. Für die Interaktion aus Negativer Affekt x Bedingung ergab sich ein signifikanter Effekt, $F(2, 156) = 3.61, p = .029, \eta^2 = .04$. Tabelle 29

zeigt, dass sich die Bedingungen zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant voneinander unterscheiden. Zum zweiten Messzeitpunkt, nach der Emotionsinduktion durch die Kommentare, unterschieden sich beide Bedingungen signifikant voneinander. Im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt gaben die Teilnehmer der negativen Bedingung höhere Werte an und die Teilnehmer der positiven Bedingung niedrigere Werte. Zum dritten Messzeitpunkt, nach der Darbietung der Videos, glich sich der negative Affekt beider Gruppen wieder an. Die Mittelwerte und Standardabweichungen können in Tabelle 29 nachgelesen werden. Damit kann die Hypothese sowohl für den positiven Affekt als auch für den negativen Affekt, gemessen mit der PANAS, angenommen werden. Dabei ist jedoch für beide Skalen ein unterschiedlicher Verlauf zu beachten.

Hypothese 2. Es wurde vermutet, dass das emotionale Befinden während der bzw. durch die Darbietung der Kommentare mit Korrelaten der Persönlichkeit und der emotionalen Kompetenz in Zusammenhang steht. Dazu wurden Pearson-Korrelationen berechnet, die im Folgenden berichtet werden.

Hypothese 2a. Wie Tabelle 30 aufzeigt, stand das Selbstvertrauen während der negativen Kommentare in Zusammenhang mit einer besseren Fähigkeit die Emotionen anderer zu erkennen sowie mit insgesamt höheren Werten in der Emotionalen Kompetenz und mit weniger Selbstsicherheit. Bei Abnahme des berichteten Selbstvertrauens während der negativen Kommentare ($T2 < T1$) lagen gleichzeitig höhere Werte für die durch die Fragebögen ermittelte Selbstsicherheit, den Selbstwert und einer positiven Einstellung zu Klatsch und Tratsch vor. Darüber hinaus korrelierte ein höherer Wert für Verzweiflung mit dem Geschlecht (Frauen gaben an verzweifelter zu sein) und einer positiven Einstellung zu Klatsch und Tratsch. Es zeigte sich, dass ein höherer Wert für Verzweiflung beim zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt berichtet wurde, wenn gleichzeitig eine positivere Einstellung zu Klatsch und Tratsch angegeben wurde. Damit kann die Hypothese, dass ein Zusammenhang zwischen Korrelaten der Persönlichkeit sowie der emotionalen Kompetenz und dem emotionalen Befinden während negativer Kommentare besteht, angenommen werden.

Tabelle 30. *Pearson-Korrelationen für die induzierten Emotionen und die erfassten Kontrollvariablen für die Bedingung negative Kommentare.*

	Selbstvertrauen		Verzweiflung	
	T2	Δ	T2	Δ
Geschlecht	.214	-.045	-.478	-.269
Erkennen eigener Emotionen	.191	.088	-.096	.056
Erkennen von Emotionen bei anderen	.361	.065	-.152	-.057
Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	.401	.248	-.236	-.089
Emotionale Expressivität	.102	-.078	.167	.230
Emotionale Kompetenz	.386	.125	-.109	.052
Aktueller Stresslevel	-.187	-.028	.168	.025
Selbstsicherheit	-.358	-.377	.005	-.065
Selbstwert	.120	-.362	.007	.188
Einstellung zu Klatsch	-.286	-.323	.332	.323

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

 Tabelle 31. *Pearson-Korrelationen für die induzierten Emotionen und die erfassten Kontrollvariablen für die Bedingung positive Kommentare.*

	Selbstvertrauen		Verzweiflung	
	T2	Δ	T2	Δ
Geschlecht	.113	.184	-.274	-.336
Erkennen eigener Emotionen	.057	.112	-.144	.181
Erkennen von Emotionen bei anderen	.193	-.014	.014	.238
Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	-.063	-.279	-.092	.297
Emotionale Expressivität	.056	.086	-.263	.046
Emotionale Kompetenz	.080	-.016	-.193	.253
Aktueller Stresslevel	-.226	-.059	.100	-.431
Selbstsicherheit	-.057	.123	.106	-.394
Selbstwert	.352	-.028	-.059	.319
Einstellung zu Klatsch	-.144	-.225	.152	.104

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

Hypothese 2b. Für den Faktor Selbstvertrauen zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich ein positiver Zusammenhang mit dem erfassten Selbstwert. Für den Veränderungswert des Faktors Selbstvertrauen und für den Faktor Verzweiflung zum zweiten Messzeitpunkt konnten hier keine Korrelate identifiziert werden. Der Veränderungswert des Faktors Verzweiflung korrelierte mit dem Geschlecht, dem aktuellen Stresslevel, der Selbstsicherheit und dem Selbstwert. Dabei war der Veränderungswert für den Faktor Verzweiflung negativer ($T2 > T1$), d. h. das Absinken stärker bei Männern, einem höheren aktuellen Stresslevel und

weniger Selbstsicherheit sowie einem geringerem Selbstwertgefühl. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 31. Der vermutete Zusammenhang zwischen Korrelaten der Persönlichkeit sowie der emotionalen Kompetenz und dem emotionalen Befinden während der Darbietung positiver Kommentare hat sich ebenfalls bestätigt.

Hypothese 3. Für die Evaluation und die Weiterleitung der Videos wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich die Evaluation der Videos und die Anzahl der geteilten Videos der negativen und positiven Bedingung signifikant voneinander unterscheiden. Wie Tabelle 32 veranschaulicht, wurden für die Evaluation und die Weiterleitung der Videos keine signifikanten Unterschiede zwischen der Bedingung *negative Kommentare* und der Bedingung *positive Kommentare* festgestellt. Zudem gaben sowohl zehn Teilnehmer der Bedingung *negative Kommentare* als auch zehn Teilnehmerinnen der Bedingung *positive Kommentare* an, dass sie keines der Videos mit Freunden teilen würden. Pro Bedingung gaben demnach 30 Teilnehmer an, mindestens eines der Videos mit Freunden zu teilen. Als maximale Anzahl weitergeleiteter Videos gab ein Teilnehmer, dem die negativen Kommentare präsentiert wurden, an alle fünf Videos mit Freunden zu teilen. Während drei Teilnehmer, denen die positiven Kommentare dargeboten wurden, vier der fünf Videos mit Freunden teilen würden. Die Manipulation der aktuellen Emotion einer Person durch negative oder positive Kommentare scheint keinen direkten Einfluss auf die Evaluation und die Weiterleitung der moralisch fragwürdigen Videos zu haben. Die Hypothese muss demnach abgelehnt werden.

Da keine Unterschiede in der Evaluation und der Weiterleitung der Videos festgestellt wurde, wurde zur exploratorischen Analyse eine Zufallsstichprobe mit 40 Teilnehmern ($n = 40$; davon 18 Frauen) aus dem Datensatz der zweiten Studie gezogen. In Studie 2 wurde keine Manipulation der Emotionen bzw. der Stimmung vorgenommen, der restliche Versuchsaufbau war allerdings gleich. Aus diesem Grund wurde die Zufallsstichprobe herangezogen, um exploratorisch der Frage nachzugehen, inwiefern die aktuelle Stimmung die Evaluation und das Teilen bloßstellender Videos beeinflusst. In dieser Analyse wurde die Zufallsstichprobe aus Studie 2 als Kontrollgruppe eingesetzt, während die beiden Versuchsgruppen aus der aktuellen Studie 3 jeweils als Experimentalgruppe betrachtet wurden. Die Zufallsstichprobe war in ihren statistischen Kennwerten vergleichbar, wie Tabelle 33 verdeutlicht. Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse, die in Tabelle 34 zu finden sind, zeigten, dass sich die drei Gruppen signifikant in der Evaluation der Videos als lustig unterschieden. Der Post-hoc-Vergleich deckte auf, dass die Teilnehmer, denen negative Kommentare dargeboten wurden, die Videos signifikant lustiger evaluierten als die zufällig ausgewählten Teil-

nehmer der zweiten Studie, deren Emotionen nicht manipuliert wurden ($p = .006$). Auf der rein deskriptiven Ebene evaluierten die Teilnehmer der dritten Studie darüber hinaus die Videos insgesamt aufmunternder sowie etwas peinlicher und leiteten mehr Videos weiter als die Teilnehmer der Zufallsstichprobe.

Tabelle 32. Vergleich der Evaluation und der Anzahl der geteilten Videos getrennt nach Versuchsbedingung.

	Negative Kommentare <i>n</i> = 40 (23m)	Positive Kommentare <i>n</i> = 40 (22f)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)				
Lustig	3.12 (0.99)	2.82 (0.92)	1.42	78	.160	0.32
Aufmunternd	2.19 (1.03)	2.07 (0.90)	0.55	78	.582	0.12
Peinlich	4.06 (1.07)	4.11 (0.97)	-0.22	78	.827	0.05
Schockierend	3.23 (1.18)	3.39 (1.00)	-0.67	78	.503	0.15
Mitleid erregend	3.73 (1.11)	3.88 (1.20)	-0.60	78	.551	0.13
Anzahl geteilter Videos	1.65 (1.35)	1.55 (1.21)	0.35	78	.729	0.08

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

Hypothese 4. Für beide Versuchsbedingungen wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl geteilter Videos und der Evaluation der Videos als lustig und peinlich sowie der Fähigkeit zur Regulierung und Kontrolle eigener Emotionen (negative Kommentare) bzw. dem Selbstwert (positive Kommentare) bestünde. Diese Annahmen wurden durch zwei Regressionsanalysen (Methode: Einschluss) untersucht. Tabelle 35 veranschaulicht die Ergebnisse der Regressionsmodelle.

Tabelle 33. *Statistische Kennwerte der Zufallsstichprobe aus Studie 2 (N = 40, davon 22 Frauen), die als Kontrollgruppe herangezogen wurde.*

	Kontrollgruppe			F	df	p	η^2
	Zufallsstichprobe Studie 2 n = 40 (22m)	Negative Kommentare n = 40 (17f)	Positive Kommentare n = 40 (18m)				
	M (SD)	M (SD)	M (SD)				
Alter	23.98 (2.85) ¹	22.75 (2.06)	22.23 (2.34) ¹	5.43	117	.006	.09
Online h/Woche	12.78 (12.17) ²	20.06 (14.46) ²	19.40 (12.55)	3.79	117	.026	.06
Attitudes towards Gossip Scale							
Gesamtwert	35.73 (5.46)	37.83 (6.59)	35.80 (8.06)	1.23	117	.295	.02
Sozialer Wert	16.13 (3.22) ³	18.35 (3.45) ³	16.63 (4.18)	4.12	117	.019	.07
Moralischer Wert	19.60 (3.84)	19.48 (3.93)	19.18 (4.79)	0.11	117	.898	.00
Emotionale-Kompetenz-Fragebogen							
Erkennen eigener Emotionen	102.53 (9.83)	101.41 (9.14)	101.77 (10.55)	0.13	117	.876	.00
Erkennen von Emotionen bei anderen	105.63 (11.41)	103.28 (9.05)	103.23 (6.64)	0.88	117	.417	.02
Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	104.15 (9.54)	102.07 (8.22)	104.03 (8.69)	0.69	117	.501	.01
Emotionale Expressivität	106.23 (10.97)	101.00 (9.21)	103.10 (9.77)	2.76	117	.067	.05
Emotionale Kompetenz	106.64 (11.72)	102.89 (9.34)	104.47 (9.38)	1.36	117	.261	.02
Perceived Stress Questionnaire							
Gesamtwert	232.17 (46.85)	238.33 (53.18)	229.17 (42.72)	0.38	117	.683	.01
Sorgen	26.83 (16.98)	27.00 (15.54)	27.00 (17.08)	0.00	117	.999	.00
Anspannung	36.00 (17.85)	33.83 (16.77)	33.00 (15.69)	0.34	117	.712	.01
Freude	66.33 (16.33)	58.33 (15.08)	63.00 (15.69)	2.62	117	.077	.04
Anforderungen	35.67 (18.40)	35.83 (18.10)	32.17 (15.01)	0.58	117	.563	.01
Selbstsicherheit – Aggressionsfragebogen							
Gesamtwert	1.74 (0.38)	1.84 (0.38)	1.81 (0.43)	0.58	117	.559	.01
Körperlich	1.27 (0.37)	1.34 (0.53)	1.29 (0.59)	0.23	117	.798	.00
Verbal	2.06 (0.72)	2.09 (0.74)	2.06 (0.56)	0.03	117	.968	.00
Ärger	2.02 (0.72)	2.04 (0.72)	2.14 (0.58)	0.38	117	.684	.01
Feindseligkeit	1.63 (0.53)	1.87 (0.60)	1.77 (0.57)	1.70	117	.187	.03

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$. Ergebnisse der Post-hoc Analysen: (1) $p = .007$; (2) $p = .049$; (3) $p = .027$.

Tabelle 34. *Exploratorischer Vergleich der Evaluation und der Anzahl der geteilten Videos getrennt nach Versuchsbedingung der dritten Studie und einer Zufallsstichprobe aus Studie 2.*

	Kontrollgruppe Zufallsstichprobe Studie 2 <i>n</i> = 40 (22m)	Negative Kommentare <i>n</i> = 40 (17f)	Positive Kom- mentare <i>n</i> = 40 (18m)				
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2
Lustig	2.41 (1.06)	3.12 (0.99)	2.82 (0.92)	5.12	117	.007	.08
Aufmunternd	1.77 (0.77)	2.19 (1.03)	2.07 (0.90)	2.32	117	.102	.04
Peinlich	3.85 (1.05)	4.06 (1.07)	4.11 (0.97)	0.72	117	.491	.01
Schockierend	3.47 (1.22)	3.23 (1.18)	3.39 (1.00)	0.46	117	.630	.01
Mitleid erregend	3.96 (1.24)	3.73 (1.11)	3.88 (1.20)	0.39	117	.677	.01
Anzahl geteilter Videos	1.13 (1.16)	1.65 (1.35)	1.55 (1.21)	2.01	117	.139	.03

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

Hypothese 4a. Für die Bedingung negative Kommentare erklärte bereits die Evaluation der Videos als lustig 43 % der Gesamtvarianz, $F(1, 38) = 28.53$, $p < .001$. Wurden die Videos als lustiger evaluiert, so wurden mehr Videos weitergeleitet. Durch die Aufnahme des Evaluationskriteriums peinlich als zweiten Prädiktor in das Regressionsmodell wurden 49 % der Varianz der Anzahl geteilter Videos erklärt, $F(2, 37) = 17.83$, $p < .001$. Dabei bestand ein positiver Zusammenhang zwischen der Evaluation der Videos als peinlich und der Anzahl an geteilten Videos. Der Prädiktor leistete einen signifikanten Beitrag zum Gesamtmodell, $\Delta F = 4.51$, $p = .041$. Durch die Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen als weiteren Prädiktor betrug die Varianzaufklärung im dritten Schritt insgesamt 57 %, $F(3, 36) = 15.81$, $p < .001$. Die Analyse ergab, dass eine erhöhte Kompetenz, die eigenen Emotionen regulieren und kontrollieren zu können, mit einer größeren Anzahl an geteilten Videos korrelierte. Der Beitrag des Prädiktors zum Gesamtmodell war signifikant, $\Delta F = 6.48$, $p = .015$. Die Details des Regressionsmodells sind in Tabelle 35 zu finden. Die Hypothese wurde bestätigt.

Hypothese 4b. Für die Bedingung positive Kommentare erklärte die Evaluation der Videos als lustig 50 % der Gesamtvarianz, $F(1, 38) = 37.36$, $p < .001$. Es wurden mehr Videos geteilt, wenn sie insgesamt als lustiger evaluiert wurden. Als zweiter Prädiktor wurde das Evaluationskriterium peinlich in das Regressionsmodell aufgenommen. Es leistete keinen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Gesamtvarianz der abhängigen Variable, $\Delta F = 0.10$, $p = .760$. Die aufgeklärte Gesamtvarianz betrug unverändert 50 %, $F(2, 37) = 18.28$, $p < .001$. Durch die Aufnahme der Regulation und Kontrolle eigener Emotionen als Prädiktor

wurden 52 % der Gesamtvarianz für die Anzahl der geteilten Videos erklärt, $F(3, 36) = 12.76$, $p < .001$. Damit trug auch dieser Prädiktor nicht signifikant zur Aufklärung der Gesamtvarianz bei, $\Delta F = 1.35$, $p = .252$. Tabelle 35 bildet die Ergebnisse des Regressionsmodells ab. Die Hypothese wurde nur teilweise bestätigt.

Tabelle 35. *Standardisierte Beta-Gewichte der Regressionsanalysen mit der Anzahl geteilter Videos als abhängige Variable beide Versuchsbedingungen.*

Versuchsbedingung	ΔR^2	β	T	p
<i>Negative Kommentare</i>				
Lustig	.429	.652	5.96	<.001
Peinlich	.062	.359	3.05	.004
Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	.078	.300	2.55	.015
<i>Positive Kommentare</i>				
lustig	.496	.727	6.13	<.001
peinlich	.001	.046	0.40	.693
Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	.018	.138	1.16	.252

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

Hypothese 5. Es wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Stimmungsänderung nach der Darbietung der Videos und der Evaluation der Videos und der Anzahl geteilter Videos besteht. Dabei wurde vermutet, dass die Änderung der Stimmung im Zusammenhang mit der Evaluation der Videos als schockierend und der Anzahl geteilter Videos steht. Um diesen Zusammenhang zu untersuchen, wurden Regressionsanalysen (Methode: Einschluss) berechnet. Tabelle 36 zeigt die statistischen Kennwerte der berechneten Modelle, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

Hypothese 5a. In dieser Analyse sollte die Änderung des positiven Affekts vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt für die Bedingung negative Kommentare vorhergesagt werden. Das Evaluationskriterium schockierend erklärte 14 % der Gesamtvarianz, $F(1, 38) = 6.41$, $p = .016$. Der positive Affekt nahm nach dem Anschauen der Videos zu, wenn diese insgesamt als schockierender evaluiert wurden. Im zweiten Schritt wurde die Anzahl geteilter Videos als Prädiktor in das Regressionsmodell aufgenommen. Sie leistete einen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Gesamtvarianz, $\Delta F = 4.51$, $p = .041$. Auf diese Weise konnten insgesamt 22 % der Varianz der Veränderung des positiven Affekts vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt erklärt werden, $F(2, 37) = 5.31$, $p = .009$. Wurden mehr Videos geteilt, nahm der positive Affekt in dieser Versuchsbedingung zu. Die aufgestellte Hypothese kann für die

Versuchsbedingung negative Kommentare und die Änderung des positiven Affekts bestätigt werden.

Hypothese 5b. Zudem wurde geprüft, inwiefern für die Bedingung negative Kommentare die Änderung des negativen Affekts mittels der Prädiktoren vorhergesagt werden kann. Durch das Evaluationskriterium schockierend wurden 13 % der Gesamtvarianz erklärt, $F(1, 38) = 5.90, p = .020$. Wurden die Videos als schockierender evaluiert, sank der negative Affekt nach dem Anschauen der Videos. Als zweiter Prädiktor wurde die Anzahl geteilter Videos im Modell berücksichtigt. Es zeigte sich jedoch, dass diese Variable keinen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Gesamtvarianz leistete, $\Delta F = 0.01, p = .570$. Aus diesem Grund erklärte dieses Gesamtmodell insgesamt 14 % der Varianz der Veränderung des negativen Affekts vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt für die Bedingung negative Kommentare, $F(2, 37) = 3.06, p = .059$. Damit verfehlte es das Signifikanzniveau knapp. Die aufgestellte Hypothese kann für die Versuchsbedingung negative Kommentare und die Änderung des negativen Affekts nur teilweise bestätigt werden. Die Anzahl geteilter Videos steht nicht in Zusammenhang mit der Änderung des negativen Affekts.

Tabelle 36. *Standardisierte Beta-Gewichte der Regressionsanalysen zur Vorhersage der Veränderung des Affekts von T2 zu T3 als abhängige Variable und der Evaluation der Videos als schockierend und der Anzahl geteilter Videos als Prädiktorvariablen.*

Versuchsbedingung	Abhängige Variable	ΔR^2	β	t	p
Negative Kommentare	Δ Positiver Affekt				
	schockierend	.144	.351	2.41	.021
	Anzahl geteilter Videos	.079	.282	1.94	.061
	Δ Negativer Affekt				
Positive Kommentare	schockierend	.134	-.376	-2.45	.019
	Anzahl geteilter Videos	.008	.088	0.57	.570
	Δ Positiver Affekt				
	schockierend	.008	.099	0.63	.533
	Anzahl geteilter Videos	.078	.279	1.78	.084
	Δ Negativer Affekt				
	schockierend	.063	.244	1.56	.127
	Anzahl geteilter Videos	.036	-.191	-1.22	.230

Anmerkungen. Signifikante Effekte erscheinen fett gedruckt, $p \leq .05$.

Hypothese 5c. In dieser Analyse wurde geprüft, welche Vorhersagekraft die zwei Prädiktoren für die Veränderung des positiven Affekts für die Bedingung positive Kommentare hatten. Dabei ergab sich, dass das Evaluationskriterium schockierend lediglich 1 % Gesamtvarianz der abhängigen Variable aufklärte, $F(1, 38) = 0.30$, $p = .587$. Durch die Aufnahme des zweiten Prädiktors, der Anzahl der geteilten Videos, klärten sich 9 % der Gesamtvarianz von der Änderung des positiven Affekts, $F(2, 37) = 1.74$, $p = .190$. Die Änderung der Gesamtvarianz verfehlte das Signifikanzniveau, $\Delta F = 3.16$, $p = .084$. Es zeigte sich, dass sich der positive Affekt tendenziell erhöhte, wenn mehr Videos geteilt wurden. Für die Versuchsbedingung positive Kommentare und die Änderung des positiven Affekts hat sich die Hypothese nicht bestätigt.

Hypothese 5d. Außerdem wurde die Annahme geprüft, welche Vorhersagekraft die Prädiktoren für die Änderung des negativen Affekts für die Bedingung positive Kommentare haben. Die Regressionsanalyse deckte auf, dass durch das Evaluationskriterium schockierend 6 % der Gesamtvarianz erklärt wurden. Jedoch war dieses Modell nicht signifikant, $F(1, 38) = 2.56$, $p = .118$. Auch der zweite Prädiktor leistete keinen signifikanten Beitrag zur Änderung der Gesamtvarianz, $\Delta F = 1.49$, $p = .230$. Die aufgeklärte Gesamtvarianz betrug 10 %, $F(2, 37) = 2.04$, $p = .144$. Für die Versuchsbedingung positive Kommentare und die Änderung des negativen Affekts hat sich die Hypothese ebenfalls nicht bestätigt.

4.4 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, zum einen die erlebten Gefühle in einer Cybermobbing-Situation unter kontrollierten Bedingungen zu erfassen. Zum anderen sollte untersucht werden, ob bloßstellende Videos die Emotionsregulation unterstützen. Zu diesem Zweck wurden die Teilnehmer der Studie in zwei Gruppen aufgeteilt und entweder mit negativen, beleidigenden Kommentaren auf ihrer simulierten sozialen Netzwerkseite provoziert oder sie lasen positive, wertschätzende Kommentare auf ihrer simulierten sozialen Netzwerkseite. Die Ergebnisse zeigen, dass Provokationen die Stimmung negativ beeinflussen und das Erleben der Provokationen mit Korrelaten der Persönlichkeit und emotionaler Fähigkeiten in Zusammenhang stehen, die charakteristisch für sich viktimisiert fühlende Personen sind. Außerdem unterstützt das Anschauen und Teilen bloßstellender Videos, die als lustig, peinlich und schockierend evaluiert werden, die Emotionsregulation nach einer Viktimisierung durch negative, beleidigende

gende Kommentare auf der eigenen sozialen Netzwerkseite. Das Teilen der Videos nach der Provokation korrelierte signifikant positiv mit der Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle eigener Emotionen.

4.4.1 Manipulationsüberprüfung

Die exploratorische Faktorenanalyse mit Parallelanalyse nach Horn für den selbsterstellten Fragebogen zur Erfassung der erlebten Emotionen während einer Cybermobbing-Situation ergibt für den ersten Messzeitpunkt vor der Darbietung der Kommentare zwei Faktoren: Für den positiven Faktor Selbstvertrauen werden sieben positive Items extrahiert und der negative Faktor Verzweiflung setzt sich aus neun Items zusammen. Vor der Emotionsinduktion durch positive oder negative Kommentare unterscheiden sich die Teilnehmer beider Versuchsbedingungen nicht im aktuellen Selbstvertrauen und in der aktuell erlebten Verzweiflung. Während der Kommentare geben die Teilnehmer, die zuvor durch Beleidigungen provoziert wurden, ein signifikant geringeres Ausmaß an Selbstvertrauen und ein signifikant höheres Ausmaß an Verzweiflung an als Personen, denen zuvor positive, wertschätzende Kommentare präsentiert wurden. Die Teilnehmer, denen negative Kommentare dargeboten wurden, berichten eine Zunahme des Verzweiflungsgefühls und eine Abnahme des Selbstvertrauens während der Kommentare. Hervorgehoben werden muss hier allerdings, dass der Mittelwert der erlebten Verzweiflung im unteren Skalenbereich bleibt, sodass das Ausmaß der Verzweiflung, die in dieser Laborsituation erlebt wurde, als eher gering zu beurteilen ist. Dementgegen nimmt das Ausmaß des Verzweiflungsgefühls der Teilnehmer, denen positive Kommentare angezeigt wurden, ab. Ihr berichtetes Selbstvertrauen ist fast unverändert zum Messwert vor der Emotionsinduktion.

In der ersten Hypothese wurde außerdem vermutet, dass sich provozierte Personen von nicht-provozierten Personen in ihrer aktuellen Stimmung unterscheiden. Es zeigt sich ein Interaktionseffekt für den negativen Affekt. Zum zweiten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Teilnehmer beider Gruppen signifikant voneinander. Der negative Affekt der provozierten Teilnehmer ist höher als der negative Affekt der nicht-provozierten Teilnehmer. Für den ersten und dritten Messzeitpunkt können keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Der positive Affekt sinkt im Verlauf des Experiments vom ersten zum dritten Messzeitpunkt bei beiden Teilnehmergruppen signifikant. Allerdings ergeben sich keine Effekte für die Bedingung sowie für die Interaktion des Faktors und der Bedingung.

Die Manipulation der Stimmung durch negative, beleidigende Kommentare und positive, wertschätzende Kommentare scheint hinsichtlich des selbsterstellten Messinstruments erfolgreich gewesen zu sein. Jedoch wirkt sich die Emotionsinduktion nur auf den negativen Affekt gemessen mit der PANAS (Krohne et al., 1996; Watson et al., 1988) aus. Dies entspricht zum einen der Annahme, dass die Valenz eines Reizes in positivem Zusammenhang mit der Stimmung steht (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006). Zum anderen bestätigt es auch die Ergebnisse zum Teasing, dass die beleidigten Personen sich verletzt, ängstlich, frustriert, verärgert und beschämt fühlen (Madlock & Westerman, 2011). Darüber hinaus bekräftigen die Ergebnisse bisheriger Studien dazu, dass beim Ausschluss (Baumeister & Tice, 1990; Baumeister & Leary, 1995; Eisenberger et al., 2003) und während des Mobbing der negative Affekt erhöht ist (Rodwell & Demir, 2012) und sich die Betroffenen hilflos, bestürzt, verärgert, deprimiert, bekümmert, gestresst, beschämt, allein und verängstigt fühlen (Ortega et al., 2012, 2009).

4.4.2 Wahrnehmung einer Cybermobbing-Situation

Ein Ergebnis der Studie ist, dass das Erleben einer Cybermobbing-Situation in einer kontrollierten Laborsituation mit den geschilderten charakteristischen Eigenschaften und Kompetenzen der Opfer traditionellen Mobbing und des Cybermobbing in Zusammenhang steht. Das Selbstvertrauen der durch negative Kommentare provozierten Teilnehmer ist während der Darbietung der Kommentare geringer, wenn sie eingeschränkter darin sind die Emotionen anderer zu erkennen und ihre eigenen Emotionen zu regulieren sowie insgesamt eine geringere ausgeprägte emotionale Kompetenz haben und eher unsicher sind. Eine Abnahme des Selbstvertrauens durch die negativen Kommentare zeigt sich bei geringerer Selbstsicherheit, einem geringen Selbstwert und einer wertschätzenden Einstellung gegenüber Klatsch. Damit unterstützen die Daten die Annahmen, dass es Mobbingopfern schwer fällt, die Perspektive anderer einzunehmen und sie Handlungen anderer verzerrt als feindselig beurteilen (Crick & Dodge, 1994). Weiterhin stehen die Ergebnisse damit im Einklang, dass viktimisierte Personen in der Regulation ihrer Emotionen beeinträchtigt sind (Shields & Cicchetti, 2001), sich unsicher fühlen (Keenan et al., 2010), durchsetzungsschwach erscheinen (Andreou, 2004) und einen geringeren Selbstwert haben (Dumont & Provost, 1999; Patchin & Hinduja, 2010). Personen, für die die Meinung der anderen wichtig ist, welche in diesem Experiment zudem quasi öffentlich auf einer sozialen Netzwerkseite dargeboten wurde, kommt solch eine Situation wahrscheinlich einem Ausschluss aus der Gemeinschaft sehr nah. Durch den Ausschluss wer-

den allerdings fundamentale Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Selbstwert, Kontrolle und der Bedeutung für andere bedroht (Baumeister & Leary, 1995; Warburton et al., 2006; K. D. Williams & Sommer, 1997).

Vor allem Teilnehmerinnen, die die Einstellung vertreten, dass Klatsch sozial und moralisch wertvoll sei, geben an, während der Provokation ein höheres Ausmaß an Verzweiflung zu erleben. Die Einstellung, dass Klatsch sozial und moralisch wertvoll sei, steht in der vorliegenden Studie im Zusammenhang mit der Zunahme des Verzweiflungsgefühls durch die provozierenden Kommentare. Die Tatsache, dass eher Teilnehmerinnen ein stärkeres Ausmaß an Verzweiflung angeben, kann dadurch erklärt werden, dass Teasing unter Männern ein Bindung stärkendes Verhalten ist (Tannen, 1990) und daher von ihnen vermutlich als weniger bedeutsames Ritual wahrgenommen wird. Da die Studienteilnehmer durch die Kommentare persönlich und öffentlich angegriffen werden sollten, bestätigen die Ergebnisse die Annahme, dass beispielsweise Ärger durch negativen Affekt (Berkowitz, 1983), insbesondere aber bei einem Angriff auf den Selbstwert einer Person hervorgerufen wird (Averill, 1982).

Die weiteren erhobenen Faktoren – Erkennen eigener Emotionen, Emotionale Expressivität, Emotionale Kompetenz, aktueller Stresslevel – korrelieren nicht mit dem Selbstvertrauen und der Verzweiflung und ihren Veränderungswerten. Dies steht insbesondere im Widerspruch zu der Annahme, dass viktimisierte Personen ein dauerhaft erhöhtes Stresserleben (Nielsen et al., 2012) bzw. ein insgesamt geringeres psychisches Wohlbefinden berichten (Clausen et al., 2012). Jedoch war eine Teilnahmevoraussetzung für dieses Experiment, zuvor nicht durch Mobbing viktimisiert worden zu sein. Daher kann angenommen werden, dass vermutlich unter diesen Voraussetzungen keine Zusammenhänge zwischen den für viktimisierte Personen typischen Charakteristika, wie z. B. ein höherer Stresslevel oder Einschränkungen im Erkennen der Emotionen anderer und einem geringeren Selbstvertrauen bzw. stärkerer Verzweiflung gezeigt werden können.

Teilnehmer, denen positive, wertschätzende Kommentare präsentiert wurden, geben während der Kommentare ein größeres Ausmaß an Selbstvertrauen an, wenn ihr vorab erfasseter Selbstwert größer ist. Die Abnahme des Verzweiflungsgefühls durch die positiven Kommentare kann eher bei männlichen Teilnehmern sowie bei Teilnehmern und Teilnehmerinnen mit höherem aktuellem Stresslevel, höherem Selbstwert und Selbstsicherheit festgestellt werden. Die anderen Faktoren (Erkennen eigener Emotionen, Erkennen der Emotionen anderer, Regulation und Kontrolle eigener Emotionen, Emotionale Expressivität, Emotionale Kompetenz, Einstellung zu Klatsch) stehen nicht mit dem Selbstvertrauen und der Verzweiflung und ihren Veränderungswerten im Zusammenhang. Damit entsprechen die Ergebnisse bisherigen

Studien insofern, dass positive Kommentare bzw. Komplimente von anderen Menschen ein belohnendes Gefühl vermitteln können (Demurie, Roeyers, Baeyens, & Sonuga-Barke, 2012). Das größere Ausmaß an Verzweiflung, welches Frauen im Vergleich zu den Männern während der positiven Kommentare angeben, kann daraus resultieren, dass Komplimente ebenfalls als (machiavellistische) Strategie angesehen werden, um Menschen zu beeinflussen bzw. zu manipulieren und ein persönliches Ziel zu erreichen (Hudak, Gill, Aguinaldo, Clark, & Frankel, 2010). Aus diesem Grund können die positiven, wertschätzenden Kommentare vor allem auf Teilnehmerinnen auch verunsichernd gewirkt haben.

4.4.3 Regulation der aktuellen Stimmung in Folge einer Provokation

Das Hauptergebnis der vorliegenden Studie veranschaulicht, dass das Teilen bloßstellender Videos nach einer Provokation im positiven Zusammenhang mit der Emotionsregulationskompetenz steht und die Videos die Regulation der Emotionen nach einer Provokation unterstützen. Dementgegen kann allerdings kein signifikanter Unterschied in der Evaluation und der Anzahl geteilter Videos zwischen Personen, denen negative, beleidigende Kommentare präsentiert wurden, und Personen, denen positive, wertschätzende Kommentare dargeboten wurden, festgestellt werden. Der exploratorische Vergleich mit einer Zufallsstichprobe aus Teilnehmern der zweiten Studie, deren Stimmung nicht manipuliert wurde, veranschaulicht jedoch, dass Personen, die durch negative, beleidigende Kommentare provoziert werden sollten, die bloßstellenden Videos signifikant lustiger evaluieren als Personen, deren Stimmung nicht manipuliert wurde. Damit stützt dieses Ergebnis die Annahme, dass die Stimmung, die in Folge von Kommentaren anderer erlebt wird, die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen beeinflusst (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006). Missgeschicke anderer sind unterhaltsam und tragen zum eigenen positiven Selbstbild bei. Schadenfreude wird insbesondere dann empfunden, wenn man selbst negative Rückmeldungen erhalten hat (van Dijk, Ouwerkerk, Wesseling, & van Koningsbruggen, 2011), da der abwärtsgerichtete Vergleich es ermöglicht sich besser zu fühlen, weil andere in einer katastrophaleren Lage sind und diese merklich schlechter bewältigen (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Wills, 1997). Mit den so erhaltenen Informationen kann Stress reduziert werden (Kulik & Mahler, 2000; Lazarus & Folkman, 1987; Taylor et al., 1990; Tennen et al., 2000; Wills, 1981). Außerdem werden durch das Ergebnis die Vermutungen der ersten und zweiten Studie gestützt sowie Bente und Fromm (1997) und Mares und Cantor (1992) bestätigt, dass bloßstellende Videos den abwärtsgerichteten sozialen Vergleich ermöglichen.

Vorab provozierte Teilnehmer geben an, mehr Videos mit Personen zu teilen, wenn sie die Videos lustiger und peinlicher evaluieren und kompetenter in der Regulation und Kontrolle ihrer Emotionen sind. Dadurch können insgesamt 57 % der Gesamtvarianz für die Anzahl der geteilten Videos aufgeklärt werden. Damit steht das Ergebnis im Widerspruch zu der Annahme, dass relational aggressives Verhalten von Opfern von Cybermobbing (Schultze-Krumbholz et al., 2012) und reaktiv-aggressives Verhalten von Opfer-Tätern in Folge von Provokationen gezeigt wird, die in der Regulation ihrer Emotionen eingeschränkt sind (Burk et al., 2008; Schwartz, 2000). Auch die Ergebnisse der ersten und zweiten Studie werden damit folglich nicht bestätigt. Zum einen stand in der ersten Studie der vorliegenden Arbeit das Evaluationskriterium peinlich nicht im Zusammenhang mit der Anzahl geteilter Videos. Das Ergebnis dieser dritten Studie stützt jedoch die bereits angeführten Fakten, dass Missgeschicke anderer als unterhaltsam gelten und die eigene Schadenfreude darüber größer ist, wenn man zuvor selbst negative Rückmeldungen erhalten hat (van Dijk et al., 2011). Zudem verdeutlicht es auch die Relevanz des abwärtsgerichteten Vergleichs (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Wills, 1997), durch den man sich noch besser fühlen kann, wenn man die Informationen mit anderen teilt (Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004). Zum anderen sagten sowohl in der ersten als auch in der zweiten Studie geringere Emotionsregulationsfähigkeiten eine steigende Anzahl geteilter, bloßstellender Videos vorher. Allerdings scheint es gemäß der Ergebnisse der aktuellen dritten Studie ein kompetentes Verhalten zu sein, sich nach einer Provokation mit anderen zu vergleichen und seine Emotionen durch das Teilen von Videos zu regulieren, die als lustig und peinlich evaluiert werden. Demnach scheint das Teilen der bloßstellenden Videos kein Verhalten im Sinne von aggressivem Verhalten gemäß der Ärger/Frustrations-Aggressions-Hypothese zu sein, bei der davon ausgegangen wird, dass Aggression in Folge mangelnder Emotionsregulationsfähigkeit ausgeübt wird (Shorey, Cornelius, & Idema, 2011). Vielmehr ermöglicht das Teilen der Videos Meinungen anderer einzuholen und sich zu vergleichen (Fine & Rosnow, 1978; Wert & Salovey, 2004) sowie durch gemeinsames Lachen Stress zu bewältigen und sich zu erholen (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976). Ergänzend dazu haben Ross und Kollegen (2009) festgestellt, dass wenig neurotische Personen, die kompetent in der Regulation ihrer Emotionen sind, das Teilen von Fotos bevorzugen, da diese viel direkter Informationen wie z. B. Emotionen preis geben. Andererseits helfen die durch das Teilen erhaltenen Informationen auch die eigene Situation kognitiv neu zu bewerten und emotional belastenden Ereignissen einen neuen Rahmen zu geben, um ihren emotionalen Einfluss und negative Gefühle zu minimieren (Ochsner et al., 2004). Dadurch kann unter frustrierenden Bedingungen, z. B. bei einer

schwierigen Aufgabe, das Durchhalten ermöglicht werden (Szasz, Szentagotai, & Hofmann, 2011) und der Informationsaustausch mit anderen bewahrt vor zunehmender Hilflosigkeit und damit verbundenem Kontroll- und Motivationsverlust und Gefühlen der Traurigkeit, Depressivität, Verzweiflung und des Ausgeliefert-Seins (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Miller & Seligman, 1975).

Bei Teilnehmern, die nicht provoziert wurden und denen positive, wertschätzende Kommentare angezeigt wurden, erklärt die Evaluation der bloßstellenden Videos als lustig 50 % der Gesamtvarianz der Anzahl der geteilten Videos. Weitere Prädiktoren wie das Evaluationskriterium peinlich und die Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle eigener Emotionen leisten keinen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Gesamtvarianz. Positive Kommentare von anderen Menschen können ein belohnendes Gefühl vermitteln (Demurie et al., 2012). Im direkten Vergleich zu den öffentlich bloßgestellten Personen in den präsentierten Videos sind die Teilnehmer der Studie, die positive Kommentare auf der persönlichen sozialen Netzwerkwseite lasen, daher objektiv überlegener. Durch das Priming der wertschätzenden Kommentare könnte das positive Selbstkonzept aktiviert worden sein, sodass die Teilnehmer in Folge dessen vermutlich eher dazu bereit gewesen sind, sich unmoralischer zu verhalten (moral licensing) und andere durch das Teilen der Videos öffentlich bloßzustellen (Sachdeva, Iliev, & Medin, 2009). Hinzu kommt, dass Personen, die sich überlegen fühlen, dazu neigen sich nicht mit anderen zu vergleichen (Johnson & Lammers, 2012). Da folglich keine (negativen) Emotionen durch den Vergleich mit anderen reguliert werden müssen, scheinen sowohl das Evaluationskriterium peinlich, das nur im direkten abwärtsgerichteten Vergleich für das Teilen bloßstellender Videos relevant zu sein scheint, als auch die Fähigkeit zur Emotionsregulation für das Teilen bloßstellender Videos nach erfahrener Wertschätzung auch nicht bedeutsam zu sein.

Der positive Affekt vor der experimentellen Manipulation durch negative, beleidigende Kommentare provoziertes Personen steigt nach dem Anschauen und Teilen bloßstellender Videos signifikant, wenn die Videos schockierender evaluiert werden und mehr Videos mit anderen geteilt würden. Das Modell erklärt 22 % der Änderung des positiven Affekts vom zweiten Messzeitpunkt, nach der Provokation und vor der Darbietung der Videos, zum dritten Messzeitpunkt, nach der Darbietung der Videos. Die Anzahl der geteilten Videos als Prädiktor für die Änderung des positiven Affekts verfehlt das Signifikanzniveau allerdings knapp. Der negative Affekt der Personen, die durch negative, beleidigende Kommentare provoziert wurden, sinkt signifikant, wenn sie die Videos als schockierender evaluieren. Dadurch können 13 % der Gesamtvarianz der Änderung des negativen Affekts vom zweiten zum dritten Mess-

zeitpunkt erklärt werden. Die Anzahl der geteilten Videos leistet keinen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der Gesamtvarianz. Während das Ergebnis zum positiven Affekt verdeutlicht, dass die Bewältigung von Stress durch Informationssuche und Handeln erfolgen kann (Lazarus & Folkman, 1987), legen die Ergebnisse beider Regressionsanalysen nahe, dass die Videos den abwärtsgerichteten sozialen Vergleich mit realen Personen, die sich in einer schockierenderen Situation befinden, die sie weniger kompetent bewältigen, unterstützen (Bente & Fromm, 1997; B. P. Buunk & Ybema, 1995; Mares & Cantor, 1992; R. H. Smith, 2000; Wert & Salovey, 2004; Wills, 1997). Wahrscheinlich ist dies eine effektive Bewältigungsstrategie, die die Wahrscheinlichkeit, für Viktimisierung durch negative Kommentare vulnerabel zu sein, verringert (Dumont & Provost, 1999). Personen, die ihre Emotionen effektiver dadurch regulieren können, dass sie Situationen neu bewerten, erleben Ärger und andere negative Emotionen weniger intensiv, sondern erleben vor allem positive Emotionen (Mauss, Cook, et al., 2007; Memedovic, Grisham, Denson, & Moulds, 2010). Dadurch sind sie weniger anfällig für Depressionen (Ehring et al., 2010).

Für die nicht provozierten Personen kann die Änderung des positiven bzw. negativen Affekts nicht durch die Evaluation der bloßstellenden Videos als schockierend und auch nicht durch die Anzahl der geteilten Videos vorhergesagt werden. Vermutlich findet kein abwärtsgerichteter Vergleich mit den Personen im Video statt (Bente & Fromm, 1997), da diese sich in einer anderen Situation befinden als die Versuchsteilnehmer und diesen somit nicht ähnlich genug sind. Ähnlichkeit ist jedoch eine Voraussetzung für den sozialen Vergleich (Festinger, 1954). Zudem kann angenommen werden, dass sich die Teilnehmer durch die Kommentare möglicherweise in einer derart positiven Stimmung befinden und von sich überzeugt sind, dass sie bereitwillig die Videos teilen, auch wenn dadurch andere bloßgestellt werden. Dieser Effekt wird als *moral licensing* bezeichnet (Sachdeva et al., 2009). Nach Sachdeva und Kollegen (2009) überwiegt dabei das Gefühl nicht prosozial handeln zu müssen, weil das aktuelle, eigene moralische Selbstbild positiv ist, sodass die Personen erst dann wieder prosozial handeln, wenn ihr moralisches Selbstbild sich in dem Ausmaß verschlechtert, dass sie das Bedürfnis verspüren prosozial handeln zu müssen.

4.4.4 Konklusion

Selbst in einer Provokationssituation unter kontrollierten Laborbedingungen, bei der das Aussehen, die Fähigkeiten und das soziale Ansehen angegriffen werden, verstärken Beeinträchtigungen in der sozialen Kognition und im Umgang mit den eigenen Emotionen sowie eine

wertschätzende Einstellung zu Klatsch bei jungen Erwachsenen das Gefühl der Viktimisierung. Daher kann geschlussfolgert werden, dass das Viktimisierungsgefühl in einer realen, räumlich isolierten Situation vor einem Computerbildschirm noch ausgeprägter sein muss. Dort ist die Interpretation mehrdeutiger (textbasierter) Informationen, z. B. durch eine unklare Beziehung zu einem anonymen Kommunikationspartner, dessen Absichten nicht eindeutig erkannt werden können, erschwert (Vandebosch & van Cleemput, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004a; Ybarra, 2004). Weiterhin zeigt die Studie, dass bloßstellende Videos vermutlich auch zum sozialen abwärtsgerichteten Vergleich genutzt werden, der tatsächlich die Stimmung verbessert. Damit kann das Anschauen und Teilen bloßstellender Videos in Folge einer Situation, die ähnlich dem Cybermobbing ist, auch als kompetentes Verhalten angesehen werden, um die eigene Stresssituation effektiv zu bewältigen. Die Videos enthalten Informationen über andere viktimisierte Personen und ermöglichen eine Einordnung der eigenen Situation (Bente & Fromm, 1997; Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004). Allerdings stehen die Ergebnisse dieser Studie nicht im Einklang mit denen der ersten und zweiten Studie dieses Gesamtwerks, in denen eine eingeschränkte Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle eigener Emotionen in Zusammenhang mit mehr geteilten Videos stand. Demnach kann geschlussfolgert werden, dass verschiedene Ursachen – sowohl reduzierte als auch kompetente Emotionsregulationsfähigkeiten – das Teilen bloßstellender Videos im Internet in einer unwahrscheinlich kurzen Zeitspanne begünstigen.

4.4.5 Limitationen und zukünftige Studien

Zwar hat die Emotionsinduktion durch die positiven oder negativen Kommentare einen signifikanten Unterschied im emotionalen Erleben während der Cybermobbing-Situation ausgelöst. Das Ausmaß der Änderung ist jedoch als gering zu beurteilen. Cybermobbing wird als wiederholte aggressive Handlung, die über einen längeren Zeitraum mit elektronischen Kommunikationsmitteln durchgeführt wird, definiert (P. K. Smith et al., 2008). Einerseits wurden die Teilnehmer auch instruiert, dass sie sich vorstellen sollten, dass die Kommentare an 15 aufeinanderfolgenden Tagen von einer anonymen Person auf ihrer sozialen Netzwerkwelt veröffentlicht würden. Andererseits fand die Emotionsinduktion durch die Kommentare im Labor nur zu einem Zeitpunkt und nicht wiederholt z. B. in mehreren aufeinanderfolgenden Stunden statt. Es kann daher vermutet werden, dass das Ausmaß der Verzweiflung und die Verringerung des Selbstvertrauens in einer realen Situation und bei Provokationen über einen längeren Zeitraum stärkeren Änderungen unterliegt. Zudem wurden in dieser Studie

junge Erwachsene untersucht, sodass diese Ergebnisse auch nicht direkt auf Kinder und Jugendliche übertragen werden können und an dieser Stelle unklar bleibt, wie diese mit einer solchen Provokationssituation umgehen würden. Aber vermutlich nehmen sie eine solche Provokationssituation vor dem Bildschirm emotionaler wahr (Blakemore & Robbins, 2012; Walsh, 2004).

Der direkte Vergleich der Versuchsbedingungen zeigt keinen Unterschied in der Evaluation und der Anzahl der geteilten Videos zwischen Personen, denen positive, wertschätzende Kommentare präsentiert wurden und Personen, denen negative, beleidigende Kommentare dargeboten wurden. Der Vergleich mit einer Zufallsstichprobe aus Teilnehmern der zweiten Studie verdeutlicht, dass durch beleidigende Kommentare provozierte Personen die Videos als lustiger evaluieren. Dieser Vergleich hat jedoch nur bedingt Beweiskraft. Eine Kontrollgruppe, bei der den Teilnehmern auf einer sozialen Netzwerkseite neutrale Kommentare oder Aussagen, präsentiert würden, wäre als Vergleich vermutlich adäquat gewesen. Die positiven Kommentare waren vermutlich zu wertschätzend. Sie zeigen allerdings ebenso, dass auch eine positive Stimmung den Umgang mit bloßstellenden Videos verändert.

Die soziale Vergleichsfunktion der Videos berücksichtigend, erscheint es außerdem sinnvoll, die Orientierung an anderen bzw. die generelle Tendenz sich mit anderen zu vergleichen zu beachten. Nach Gibbons und Buunk (1999) sind Personen, die sich häufiger mit anderen vergleichen, sich sowohl ihrer selbst stets bewusst als auch empathisch für die Bedürfnisse anderer. Dies wirft die Frage auf, ob sie nach einer Provokationssituation bloßstellende Videos teilen würden. Dazu resultiert häufiger Vergleich in negativer Affektivität, Selbstunsicherheit und Unzufriedenheit (Gibbons & Buunk, 1999), die erneute Vergleichsprozesse z. B. durch Videos begünstigen könnten.

4.4.6 Implikationen für die Praxis

In der Präventionsarbeit gegen Cybermobbing können die Ergebnisse dieser Studie eingesetzt werden, um Personen vorab zu stärken, damit sie mit Provokationen z. B. auf ihrer Netzwerkwseite gelassener umgehen und um das weiterführende Cybermobbing zu unterbinden. Der Umgang mit einer Provokationssituation vor dem Computerbildschirm oder am Smartphone könnte dadurch verbessert werden, dass die Kompetenzen bzw. Einstellungen, die mit einem stärkeren Gefühl von Verzweiflung und einem geringeren Ausmaß an Selbstvertrauen in Zusammenhang stehen, trainiert bzw. verändert werden. Dies betrifft vor allem die Verbesserung der Kontrolle und Regulation der eigenen Emotionen, die Steigerung der Selbstsicherheit und

des Selbstwertes. Außerdem sollte Klatsch weniger Bedeutung beigemessen werden. Durch die Verbesserung dieser Kompetenzen und durch die Veränderung der Einstellung zu Klatsch erhöht sich die Fähigkeit, gelassener mit der vermeintlichen Provokationssituation umzugehen. Die Fähigkeit die Emotionen anderer zu erkennen, erscheint zwar bedeutsam im Umgang mit einer Provokationssituation, jedoch mangelt es in einer virtuellen Kommunikationssituation an nonverbalen Signalen, die entschlüsselt werden müssen.

Nach einer Provokation über andere zu lachen, die in Videos bloßgestellt werden, scheint kompetentes Verhalten zur Regulation und Bewältigung des eigenen Ärgers zu sein. Der Provozierte erhält Informationen darüber, dass z. B. auch andere Menschen öffentlich bloßgestellt werden und er sieht vielleicht auch, wie sie damit umgehen. Wahrscheinlich fühlt er sich selbst danach besser und kompetenter im Umgang mit seiner eigenen Situation. Durch die Interaktion mit anderen, wenn er lustige und peinliche Videos teilt, ist es auch möglich Unterstützung zu erhalten. Dies ermöglicht ihm sich von der Provokation zu erholen – insbesondere bei schockierenden Videos. Inwiefern ihm jedoch bewusst ist, dass er dabei andere öffentlich bloßstellt und damit verletzen könnte, kann hier auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nicht beantwortet werden. Allerdings verdeutlichen die Ergebnisse, dass bei der Prävention und Intervention von Cybermobbing auch das weiterführende Cybermobbing thematisiert werden sollte. Vor allem sollte darauf eingegangen werden, dass das Teilen bloßstellender Videos real existierende Menschen verletzen und belastende Konsequenzen für diese haben kann. Daher sollten Alternativen zum Anschauen und Teilen bloßstellender Videos erarbeitet werden, die die Regulation von negativem Affekt, wie er in Folge von Provokationen erlebt wird, unterstützen. Durch das Erlernen von Strategien zur Emotionsregulation und Stressprävention sowie von Wissen über Ursachen und Folgen von Stress, könnte nicht nur mehr Ausgeglichenheit und damit Selbstsicherheit erlangt werden (Yamagishi, Kobayashi, Nagami, Shimazu, & Kageyama, 2007), andere Personen könnten vor den Konsequenzen einer Viktimisierung durch öffentliches Cybermobbing bewahrt werden.

V Gesamtdiskussion

5.1 Ziel der Arbeit

Ziel dieser Arbeit war es den Erkenntnisstand im Bereich des Cybermobbings zu erweitern. Cybermobbing ist die methodische Erweiterung des traditionellen Mobbings. Dabei werden andere Personen mit Hilfe elektronischer Kommunikationsmittel wiederholt und über einen längeren Zeitraum schikaniert (P. K. Smith et al., 2008). Durch die Nutzung der elektronischen Kommunikationsmittel kann anonym eine große Öffentlichkeit erreicht werden, in der eine Person oder Gruppe bloßgestellt wird (Menesini et al., 2012). Dies kann ungeahnte Ausmaße annehmen und verheerende Konsequenzen für die Opfer solcher Angriffe haben, von denen zwei Drittel gestresst reagieren (Ortega et al., 2012) und einige im Suizid den einzigen Ausweg zur Beendigung der erlebten Qualen sehen (Goebert et al., 2011; Hay & Meldrum, 2010; Hinduja & Patchin, 2010). Zwar betrifft Cybermobbing insbesondere Kinder und Jugendliche, die mit den elektronischen Kommunikationsmitteln aufwachsen und für die diese daher ein essentieller Bestandteil ihres Alltags und ihrer Freizeit ist. Jedoch werden auch diese Kinder und Jugendlichen erwachsen und nutzen die Kommunikationsmittel weiter wie gewohnt. Zudem betrifft Cybermobbing schon heute ebenso junge und ältere Erwachsene an Universitäten (MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Wensley & Campbell, 2012) und in der Arbeit (Baruch, 2005; Privitera & Campbell, 2009; Zacchilli & Valerio, 2011) – wenn auch mit dem Alter abnehmend (Ševčíková & Šmahel, 2009). Aus diesem Grund erscheint es erforderlich Maßnahmen zur Vorbeugung von und Intervention bei Cybermobbing zu entwickeln.

Mit zunehmender Öffentlichkeit und der Anonymität der Täter wird ein Cybermobbing-Vorfall meist als verletzender empfunden (Menesini et al., 2012; Sticca & Perren, 2012). Am schwerwiegendsten gelten bloßstellende Bilder und Videos, die die viktimisierten Personen in konkreten Situationen zeigen und innerhalb einer sehr kurzen Zeitspanne mit anderen geteilt werden können (Menesini et al., 2011; Slonje & Smith, 2008). Aus diesem Grund scheinen die Zuschauer bedeutsam für die Entwicklung von Mobbingvorfällen zu sein, da sie als Unterstützer oder Verteidiger des Opfers agieren können. Beim traditionellen Mobbing können sie wesentlich zu der Aufrechterhaltung oder Beendigung eines Vorfalls beitragen (Salmivalli et al., 2011). Die Rolle der Zuschauer beim Cybermobbing ist bisher allerdings kaum untersucht worden (Desmet et al., 2012). In der anonymeren, virtuellen Welt scheinen

die Opfer mehr auf sich allein gestellt zu sein, da die Nutzung der elektronischen Kommunikationsmittel im privaten, persönlichen Rahmen und asynchron erfolgt. Wenngleich ein Cybermobbing-Vorfall von einem großen Publikum verfolgt werden kann, ist dieses Publikum räumlich getrennt von der viktimisierten Person, die es möglicherweise nicht kennt und deren Reaktionen es nicht (vollständig) wahrnehmen kann. Daher scheint es für Zuschauer beim Cybermobbing per se schwieriger zu sein, die Reaktion des Opfers zu antizipieren und für sein Leid empathisch zu sein (Pornari & Wood, 2010; Slonje & Smith, 2008). Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit angenommen, dass es wahrscheinlicher ist, einen Cybermobbing-Vorfall nicht als solchen wahrzunehmen, ihm geringe Beachtung zu schenken oder ihn zu unterstützen. Daraus wurde das Ziel abgeleitet genauere Mechanismen aufzudecken durch die das Teilen bloßstellender Videos vorhergesagt werden kann, um es letztendlich zu reduzieren. Diese Mechanismen könnten dann in der Präventions- und Interventionsarbeit gegen Cybermobbing adressiert werden.

Die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine Person selbst durch elektronische Kommunikationsmittel viktimisiert fühlt, ist darüber hinaus in der virtuellen Interaktion erhöht (O’Dea & Campbell, 2012). Auf sozialen Netzwerkseiten ist es beispielsweise möglich sich vor anderen Personen darzustellen, jedoch erhöht das Ausmaß der Selbstdarstellung gleichzeitig die individuelle Angriffsfläche (Mesch, 2009; O’Dea & Campbell, 2012). Zudem fehlen in der virtuellen, textbasierten Kommunikation vor allem nonverbale Informationen, die die Interpretation in einer direkten Kommunikationssituation erleichtern (Derks et al., 2008; Madlock & Westerman, 2011). Dies kann in irrtümliche Interpretationen und Fehleinschätzungen resultieren, sodass es plausibel erscheint, dass Beleidigungen, Bedrohungen und Verunglimpfungen anscheinend die häufigsten Formen des Cybermobbings sind (Stäude-Müller et al., 2009). Welche für Opfer typischen Charakteristika, die in ihrer sozialen Kognition und affektiv-regulativ als beeinträchtigt gelten (Hunter et al., 2007; Nielsen et al., 2012; Owens, Shute, et al., 2000; Owens, Slee, et al., 2000; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009; Seals & Young, 2003; Shields & Cicchetti, 2001; Stäude-Müller et al., 2012; Vie et al., 2010; Zimmer-Gembeck & Pronk, 2011), die Interpretation erschweren, sollte diese Arbeit zusätzlich herausstellen.

Es wurde angenommen, dass bloßstellende Videos vor allem von Personen angeschaut werden, die sich weniger am Wohl anderer orientieren und weniger empathisch für deren Bedürfnisse sind, da sie auch in der Regulation ihrer eigenen Emotionen eingeschränkt sind. Zudem wurde vermutet, dass bloßstellende Videos zur Regulation der aktuellen Stimmung genutzt werden, z. B. nach einer vermeintlichen Provokation im Internet. Die Ergebnisse wer-

den im Folgenden zusammengefasst, in die bestehende Theorie integriert und kritisch hinterfragt. Anschließend erfolgt ein Ausblick auf zukünftige Studien und basierend auf den Ergebnissen werden Handlungsempfehlungen für die Prävention von und Intervention bei Cybermobbing mit Videos abgeleitet.

5.2 Reflektion der Studie 1

In Studie 1 wurde untersucht, inwiefern eine geringere Orientierung am Wohl anderer, die latent durch die Persönlichkeitseigenschaften (geringe) Gewissenhaftigkeit, (geringer) Altruismus und (geringe) Risikomeidung abgebildet wurde (Foster, 2004; Gini et al., 2007; Kaukiainen et al., 1999), eine eingeschränktere Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen (Shields & Cicchetti, 2001) und eine positive Evaluation bloßstellender Videos ihr Teilen vorhersagen (Festinger, 1954; Foster, 2004; Katz et al., 1974; N. Park et al., 2009; Zillmann & Bryant, 1985; Zillmann, 1988a, 1988b). Die Ergebnisse zeigen, dass 67 % der Teilnehmer mindestens ein bloßstellendes Video teilen würden, wenn sie nach der Darbietung aller Videos diejenigen aus einer Liste auswählen sollten, die sie mit Freunden teilen würden. Außerdem bestätigen die Ergebnisse die Annahmen und veranschaulichen, dass das Gefallen der Videos, eine geringere Orientierung am Wohl anderer und damit stärkere Orientierung am eigenen Wohl sowie eingeschränktere Fähigkeiten zur Emotionsregulation zum Teilen bloßstellender Videos beigetragen haben. Diese Effekte wurden durch die positive Evaluation der Videos als lustig und aufmunternd mediiert. Allerdings waren die positive Evaluation der Videos und die geringere Orientierung am Wohl anderer relevanter für das Teilen der Videos als die Fähigkeit seine Emotionen regulieren und kontrollieren zu können. Die Daten stützen bisherige Ergebnisse zum traditionellen Mobbing. Zum einen zeigen aktuelle Studien, dass sich aktive Täter weniger an Normen orientieren (Almeida et al., 2010; Habashy Hussein, 2012; Hyde et al., 2010; Menesini et al., 2003; Obermann, 2011; Perren et al., 2012) und stärker in der Emotionsregulation beeinträchtigt sind (Schwartz, 2000; Shields & Cicchetti, 2001; Tani et al., 2003). Zum anderen verbreiten weniger gewissenhafte Personen häufig mehr Informationen über andere auf sozialen Netzwerkseiten (K. Moore & McElroy, 2012). Genauso wie vor allem die Personen Mobbing ausführen (Menesini et al., 2003), unterstützen (ebd. 2011) oder Klatsch verbreiten (R. H. Smith, 2000), die sich vermeintlich überlegen fühlen und Belustigung oder Stolz über die Demütigung anderer empfin-

den. Insbesondere aktive Täter haben dabei oft ein geringes Schuldbewusstsein (Hymel et al., 2005; Nagy et al., 2012; Pornari & Wood, 2010) und verdrängen meist ihr Schamgefühl (Pontzer, 2009).

Auf Grund der Ergebnisse kann vermutet werden, dass die internalisierte Bereitschaft (Bandura, 1986, 1990, 1991), sich von moralischen Normen zu lösen (Gini et al., 2011; Pozzoli et al., 2012b; Pozzoli & Gini, 2010) und bloßstellende Informationen über andere zu teilen, besonders relevant für das Cybermobbing sein kann. Eine stärkere Orientierung am eigenen Wohl, d. h. risikoreicheres, egoistisches und wenig gewissenhaftes Verhalten, scheint vor einem Bildschirm tatsächlich bedeutsamer als die Orientierung am Wohl anderer, die der Nutzer nicht kennt und auch nicht sieht. Dies scheint eine eingeschränkte Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle eigener Emotionen das Teilen bloßstellender Videos ebenfalls zu beeinflussen. Allerdings ist die Evaluation der Videos entweder ein nicht genügender oder nicht der einzige Mediator für die Anzahl geteilter Videos, dessen Relevanz weiter geklärt werden sollte. Gute Fähigkeiten in der Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen ermöglichen es effektiver Stress zu bewältigen (Gurthrie et al., 1997) und die affektiven und kognitiven Perspektiven anderer Personen einnehmen zu können, wie z. B. die Perspektive des Opfers (Saarni, 1999). Konsequenzen berücksichtigen sie insbesondere dann, wenn sie die andere Person kennen (Perry et al., 1990), was beim Cybermobbing mit Videos häufig nicht so ist.

Zusammenfassend machen die Ergebnisse deutlich, dass bloßstellende Videos eher von Personen geteilt werden, die sich eher am eigenen Wohl als dem Wohl anderer orientieren und ihre Emotionen schlechter regulieren können. Unklar bleibt zwar, welche zusätzlich unterstützende Rolle der Anonymität im Internet zukommt und welche Mechanismen der moralischen Loslösung (Bandura, 1999; Pornari & Wood, 2010) tatsächlich dazu beitragen, dass die Entscheidung zum Teilen bloßstellender Videos getroffen wird. Im Vordergrund der Präventionsarbeit gegen Cybermobbing sollte dennoch die Schulung und Einforderung sozialer Verantwortung stehen. Das bedeutet, dass ausdrücklich die Erwartung kommuniziert werden muss, dass ein Video, in dem jemand bloßgestellt wird, gemeldet werden muss und dem Opfer – sofern man die Person kennt – Unterstützung angeboten werden sollte (Thornberg et al., 2012).

5.3 Reflektion der Studie 2

In der zweiten Studie wurden neben der Evaluation bloßstellender Videos weitere Mediatoren für den Zusammenhang zwischen der Emotionsregulationsfähigkeit (Shields & Cicchetti, 2001) und der Anzahl geteilter bloßstellender Videos untersucht. Stress (Hooker et al., 2008; Saarni, 1999) und Selbstsicherheit (Andreou, 2004; Chan, 2011; Clark & Watson, 1999; Eisenberg, 2000; Sheeks & Birchmeier, 2007; Wolpe, 1969) wurden dabei als Mediatoren für das weiterführende Cybermobbing mit Videos angenommen. Weitere Prädiktoren waren das Geschlecht (Day & Livingstone, 2003; Kort-Butler, 2009; Mclean et al., 2007; Singer et al., 2006) und die Einstellung zu Klatsch (Foster, 2004; Litman & Pezzo, 2005; Wert & Salovey, 2004). Außerdem sollten Gemeinsamkeiten zwischen bloßstellenden Videos und privaten Gesprächen auf sozialen Netzwerkseiten in den Mechanismen, die zum Teilen der Informationen führen, und Unterschiede in der Wahrnehmung und im Umgang mit den Informationen identifiziert werden, da diese sich ähneln und doch Videos als verletzender wahrgenommen werden (Menesini et al., 2011; Slonje & Smith, 2008). Dazu wurden den Teilnehmern je fünf bloßstellende Videos und private Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten dargeboten. Diese mussten sie evaluieren und nach jeder Evaluation angeben, ob sie die Information mit anderen teilen würden. Mindestens ein moralisch fragwürdiges Video würden 53 % der Teilnehmer teilen. Während nur 23 % mindestens eines der Gespräche teilen würden. Die Videos wurden als emotional eindrücklicher evaluiert, woraus geschlussfolgert werden kann, dass sie tatsächlich auf Grund ihrer Konkretheit und Eindrücklichkeit bloßstellender als Gesprächsinhalte sein können. Das aufgestellte Modell hatte eine große Vorhersagekraft und konnte die meisten Mechanismen bestätigen. Daraus kann die Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass das Teilen der Videos es ermöglicht, sich in Interaktion mit anderen, deren Meinungen einzuholen, sich zu vergleichen und eigene Unsicherheiten zu verringern sowie gemeinsam zu lachen und sich zu erholen (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Festinger, 1954; Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000; Wert & Salovey, 2004; Wills, 1997). Inwiefern das Ziel der Entspannung dadurch allerdings erreicht wird, müssen Folgestudien zeigen.

Es konnte aufgedeckt werden, dass neben der positiven Evaluation der Videos auch eine geringere Selbstsicherheit bzw. Aggressivität den Zusammenhang zwischen der Regulation der Emotionen und der Anzahl geteilter Videos medieren. Daneben wirkte sich auch der aktuell empfundene Stress auf die Anzahl geteilter Videos aus, mediierte den Zusammenhang der Regulation der Emotionen und der Anzahl geteilter Videos jedoch nicht. Die Ergebnisse

bestätigen die Annahmen, dass Frauen mehr Stress empfinden (Day & Livingstone, 2003; Kort-Butler, 2009; Mclean et al., 2007), während Männer die Inhalte eher schadenfreudiger evaluieren (Singer et al., 2006). Außerdem verdeutlicht es, dass insbesondere Stressmanagementfähigkeiten, aber auch soziale sowie emotionale Fähigkeiten die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen scheinen in physisches und relationales Mobbing involviert zu sein (Polan et al., 2012).

Für die Gespräche konnte ein einfacheres Modell abgeleitet werden, das wesentlich weniger Aufklärungskraft besitzt. Die Ergebnisse bestätigen, dass Stress (Foster, 2004; Waddington & Fletcher, 2005; Wert & Salovey, 2004) und eine positive Evaluation der Inhalte zum Teilen dieser führen können (Fine & Rosnow, 1978; Foster, 2004; Rosnow & Fine, 1976; Singer et al., 2006). Wie zuvor angenommen, war der Stresslevel bei Frauen (Day & Livingstone, 2003; Kort-Butler, 2009; Mclean et al., 2007) und Personen, die in der Emotionsregulation beeinträchtigt sind, höher (Gurthrie et al., 1997; Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009). Während Männer die Inhalte vermutlich auf Grund ihrer stärker empfundenen Schadenfreude positiver evaluiert haben (Singer et al., 2006).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Kompetenz zur Regulation der eigenen Emotionen essentiell ist, um Informationen zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen. Die Ergebnisse bestätigen die Annahmen, dass bloßstellende Videos wahrscheinlich zur Unterhaltung, (gemeinsamen) Erholung und zum sozialen Vergleich genutzt werden (L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000; Wert & Salovey, 2004). Die eigenen, aktuellen Emotionen scheinen im Vordergrund der Entscheidung zu stehen, während die negativen Konsequenzen, die für den Zuschauer selbst und die bloßgestellte Person langfristig resultieren könnten, nicht präsent sind oder in den Hintergrund rücken. Für Präventionsprogramme gegen Cybermobbing kann abgeleitet werden, dass effektive Emotionsregulationskompetenzen dazu beitragen können, dass die Bedürfnisse anderer berücksichtigt werden, weil sie die Fähigkeit empathisch zu sein unterstützen (Hooker et al., 2008; Singer et al., 2004). Daher sollte nicht nur die Emotionsregulationsfähigkeit trainiert werden, die gute Entscheidungen ermöglicht, auch die Konsequenzen des weiterführenden Cybermobbings müssen deutlich gemacht werden, damit gute Entscheidungen getroffen werden können und andere nicht verletzt werden.

5.4 Reflektion der Studie 3

Zum einen adressierte die dritte Studie die unmittelbaren Auswirkungen von Cybermobbing auf die Stimmung der Opfer (Kruger et al., 2006; Madlock & Westerman, 2011; Ortega et al., 2012, 2009). Es wurde vermutet, dass affektive Korrelate mit der Wahrnehmung einer solchen Situation in Zusammenhang stehen (Crick & Dodge, 1994; Dumont & Provost, 1999; Keenan et al., 2010; Patchin & Hinduja, 2010; Shields & Cicchetti, 2001; Warburton et al., 2006; K. D. Williams & Sommer, 1997). Aus diesem Grund wurden einer Experimentalgruppe negative, beleidigende Kommentare präsentiert (während einer Kontrollgruppe positive, wertschätzende Kommentare dargeboten wurden). Zwar nimmt das Gefühl der Viktimisierung bei provozierten Personen signifikant zu, das erlebte Ausmaß ist unter diesen kontrollierten Bedingungen allerdings gering. Wenngleich davon ausgegangen werden muss, dass es bei häufigeren Vorfällen zunimmt. Zudem bestätigen die Ergebnisse die Annahmen, dass Personen während einer Provokation weniger Selbstvertrauen haben und verzweifelter sind, die in der Regulation ihrer Emotionen beeinträchtigt (Shields & Cicchetti, 2001), unsicher und durchsetzungsschwach sind (Andreou, 2004; Keenan et al., 2010) sowie einen geringeren Selbstwert haben (Dumont & Provost, 1999; Patchin & Hinduja, 2010). Dazu fällt es ihnen häufig schwerer, die Emotionen anderer zu erkennen (Crick & Dodge, 1994), doch ihre Meinung ist den Provozierten wichtig, da sie ein Gefühl von Akzeptanz oder Ablehnung und damit Sicherheit oder Unsicherheit vermitteln kann (Warburton et al., 2006; K. D. Williams & Sommer, 1997). Ortega und Kollegen (Ortega et al., 2009) bestätigend, fühlten sich Frauen in dieser Studie stärker durch Cybermobbing in Form von textbasierten Provokationen belastet.

Zum anderen hat diese Studie ebenfalls den Umgang mit bloßstellenden Videos nach einer Provokation untersucht, wobei angenommen wurde, dass die Videos von Personen, die in der Emotionsregulation eingeschränkt sind (Shields & Cicchetti, 2001), zum abwärtsgerichteten sozialen Vergleich genutzt werden, um ihren Affekt zu regulieren (Bente & Fromm, 1997; B. P. Buunk & Ybema, 1995; Mares & Cantor, 1992; R. H. Smith, 2000; Wert & Salovey, 2004; Wills, 1997). Ungeachtet der induzierten Emotionen gaben anschließend jeweils 75 % der Teilnehmer sofort nach dem Anschauen der einzelnen Videos an, dass sie mindestens eines der Videos mit Freunden teilen würden. Es konnte kein Unterschied im Einfluss positiver oder negativer Emotionen auf das Teilen der Videos ermittelt werden. Die Videos wurden von zuvor provozierten Personen geteilt, wenn diese die Videos als lustiger und peinlicher evaluierten und über gute Fähigkeiten zur Emotionsregulation verfügten. Nach erlebtem Ärger kann sogar emotional kompetentes Verhalten zur Beteiligung am weiterführenden

den Cybermobbing beitragen, da die eigene Situation mit Hilfe von peinlichen Videos neu bewertet und besser bewältigt werden kann. Missgeschicke anderer sind unterhaltsam und tragen zum eigenen positiven Selbstbild bei, da Schadenfreude insbesondere dann empfunden wird, wenn man selbst negative Rückmeldungen erhalten hat (van Dijk et al., 2011). Jedoch kann mit dieser Studie nicht genau geklärt werden, ob die bloßstellenden Videos auch tatsächlich zur Regulation der aktuellen Stimmung nach einer erlebten Viktimisierung genutzt würden, wenn weitere Videogenres zur Auswahl stünden. Wenngleich beispielsweise bevorzugt Musiktitel ausgewählt werden, die Personen thematisieren, die sich in einer ähnlichen Stimmung befinden wie der Rezipient (Knobloch et al., 2004; Knobloch & Zillmann, 2003). Dass sie die Regulation der eigenen Stimmung durch den abwärtsgerichteten Vergleich allerdings effektiv unterstützen können, wenn die Videos als schockierender evaluiert und mit anderen geteilt werden, hat die Studie ebenso offen gelegt. Die erfolgreiche Reduzierung negativer Emotionen (z. B. Furcht oder Ekel) durch die kognitive Neubewertung einer Situation steht in positivem Zusammenhang mit risikoreicheren Entscheidungen gemessen mit der Balloon Analogue Risk Task sowie zu Beginn der Iowa Gambling Task (Heilman, Crişan, Houser, Miclea, & Miu, 2010).

Zusammenfassend machen die Ergebnisse deutlich, dass sowohl positive als auch negative Emotionen die Wahrnehmung und das Handeln wie z. B. beim weiterführenden Cybermobbing beeinflussen (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006). Dadurch werden die eigenen positiven Emotionen bzw. Konsequenzen, die mit dem Anschauen und Teilen bloßstellender Videos antizipiert werden, in der Entscheidung diese Videos zu teilen eher berücksichtigt als die negativen Konsequenzen, die die bloßgestellten Opfer dadurch erleben. Bei der Prävention von (weiterführendem) Cybermobbing sollten aus diesem Grund die Konsequenzen für die bloßgestellten Personen klar verdeutlicht werden, damit nicht nur die eigenen positiven Emotionen antizipiert werden, wenn jemand vor der Entscheidung steht ein bloßstellendes Video zu teilen. Außerdem sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man sich anders in eine positive Stimmung versetzen kann.

5.5 Allgemeine Diskussion

Basierend auf den Ergebnissen der ersten und zweiten Studie kann angenommen werden, dass eine geringere Orientierung am Wohl anderer, die latent durch Risikoneigung, geringerem Altruismus und geringerer Gewissenhaftigkeit modelliert wird, mit weiterführendem Cybermobbing durch Videos in Zusammenhang steht und dieser Effekt durch eine positive Evaluation der Videos mediiert wird. Eine wertschätzende Einstellung zu Klatsch allein ist nicht hinreichend, um das weiterführende Cybermobbing mit Videos vorherzusagen. Sie korreliert lediglich mit der positiven Evaluation bloßstellender Videos. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass zum weiterführenden Cybermobbing zusätzlich zu der wertschätzenden Einstellung zu Klatsch, d. h. Informationen über andere in Umlauf zu bringen, auch die Bereitschaft notwendig ist, das Risiko einzugehen konkrete bloßstellende Informationen über andere zu verbreiten und damit eigene Ziele zu verfolgen, statt auf die Bedürfnisse der anderen Rücksicht zu nehmen. Die Ergebnisse stützen damit die Annahme, dass die elektronisch vermittelte Kommunikation die Loslösung von Normen begünstigt und die Entwicklung von Empathie einschränkt (Pornari & Wood, 2010). Wahrscheinlich fühlen sich die Zuschauer bzw. Nutzer unbeobachtet und anonym. Zudem wird die bloßgestellte Person vermutlich nicht als solche gesehen, da es sich nur um ein Video handelt, das eine unbekannte Person zeigt, deren Gefühle schwerer antizipiert werden können. Mögliche Prozesse, die dabei zur moralischen Loslösung führen können, können die moralische Rechtfertigung, Verdrängung bzw. Diffusion oder Nichtbeachtung von Verantwortung sowie Entmenschlichung sein (Bandura, 1999).

Darüber hinaus lassen die Ergebnisse der ersten und zweiten Studie vermuten, dass geringere Emotionsregulationsfähigkeiten das weiterführende Cybermobbing begünstigen. Diese Zusammenhänge werden durch die positive Evaluation der Videos und geringere Selbstsicherheit mediiert. Vermutlich ist darüber hinaus auch das aktuelle subjektive Wohlbefinden, das latent mit dem aktuellen Stresslevel und der aktuellen Stimmung modelliert werden kann, ein Mediator für das Teilen bloßstellender Videos. In der zweiten Studie konnte allerdings nur ein direkter Effekt des aktuellen Stresslevels, der bei Frauen und geringeren Emotionsregulationskompetenzen erhöht war, vorhergesagt werden. Männer, die die Videos positiver bewerteten, würden mehr Videos weiterleiten. Aus diesen Ergebnissen kann die Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass das Anschauen und Teilen der Videos dazu genutzt wird, um sich selbst gut zu fühlen. Somit bestätigen die Ergebnisse die Annahme, die auf der Uses and Gratification Theorie basiert, dass das Internet zur Erholung und zum Spaß genutzt wird (L. Wang et al., 2012) und Videos zum sozialen Vergleich mit anderen herangezogen werden

können (Bente & Fromm, 1997; Harwood, 1999; Knobloch-Westerwick & Hastall, 2006a; Mares & Cantor, 1992). Eingeschränkte Fähigkeiten zur Emotionsregulation stehen darüber hinaus ebenfalls im Zusammenhang mit einem stärkeren Stresserleben (Gurthrie et al., 1997; S. A. Moore et al., 2008) und einer geringeren Empathiefähigkeit (Hooker et al., 2008; Singer et al., 2004). Daher ist es für Personen, die ohnehin in der Antizipation der Bedürfnisse anderer eingeschränkt sind, in der elektronisch vermittelten Kommunikation vermutlich noch schwieriger die Bedürfnisse anderer zu antizipieren. Allein vor einem Computerbildschirm oder dem Smartphone sind ihnen ihre eigenen Emotionen bewusster. Weiterhin kann angenommen werden, dass die Videos zum gemeinsamen (abwärtsgerichteten) sozialen Vergleich miteinander geteilt werden, sodass die teilende Person nicht nur Beziehungen zu anderen pflegen und mit ihnen gemeinsam lachen, sondern auch sich selbst bzw. ihre Meinung oder Situation anhand der Rückmeldung der anderen einordnen kann (Foster, 2004; Wert & Salovey, 2004). In der Interaktion mit anderen kann sich der Nutzer darüber hinaus positiv selbst darstellen (Goffman, 1959; Krämer & Winter, 2008; R. H. Smith, 2000).

Ferner verdeutlichte die zweite Studie, dass Videos emotionaler evaluiert und häufiger geteilt werden als private Gespräche auf sozialen Netzwerkseiten. Zwar geben beide Formen Informationen über andere preis, doch enthalten die Videos konkretere Informationen und müssen nicht mehr verifiziert werden. Die Ergebnisse ergänzen bisherige Studien insofern, dass peinliche Videos und Bilder als verletzendste Form des Cybermobbings angesehen werden (Menesini et al., 2011; Slonje & Smith, 2008). Als begünstigende Mechanismen für das Teilen der Gespräche ergaben sich einfachere Mechanismen, die denen der Videos ähneln. Stress, der von Frauen und Personen mit einer eingeschränkten Fähigkeit zur Emotionsregulation stärker empfunden wurde, und eine positive Evaluation der Gespräche, die von Männern als lustiger und aufmunternder evaluiert wurden, führten zum Teilen der Gespräche. Grundsätzlich können damit dieselben Motive hinter dem Teilen der privaten Gespräche vermutet werden, die auch das Teilen der Videos begünstigen: Erholung und Spaß in der virtuellen sozialen Interaktion (L. Wang et al., 2012) und sozialer Vergleich durch die Verbreitung von Klatsch (Foster, 2004; Wert & Salovey, 2004). Im Gegensatz zu den Videos waren die Gespräche allerdings frei konstruiert und betrafen nicht real existierende Personen im Gegensatz zu herkömmlichen Klatsch, der real existierende Personen betrifft (Foster, 2004). Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Die dritte Studie legt offen, dass das Gefühl der Viktimisierung in einer Cybermobbing-Situation mit eingeschränkten emotionalen Kompetenzen und einer wertschätzenden Meinung zu Klatsch einhergeht. Frauen waren verzweifelter während der Provokationssitua-

tion, was zuvor bereits Ortega und Kollegen (Ortega et al., 2009) gezeigt haben. Dieselben Korrelate, die beim traditionellen Mobbing charakteristisch für die Opfer sind, erwiesen sich auch hier als bedeutsam: geringere Emotionsregulationskompetenzen (Shields & Cicchetti, 2001), geringere Selbstsicherheit (Andreou, 2004; Keenan et al., 2010), Schwierigkeiten, die Emotionen anderer zu erkennen (Crick & Dodge, 1994) und ein geringerer Selbstwert (Dumont & Provost, 1999; Patchin & Hinduja, 2010), sodass die Meinung anderer bedeutsamer für sie ist (Warburton et al., 2006; K. D. Williams & Sommer, 1997). Das reale Erleben eines Cybermobbing-Angriffs in einer räumlich isolierten Situation kann Personen mit diesen Charakteristika vor eine besondere Herausforderung stellen. So kann es ihnen schwer fallen doppeldeutige Texte (Derks et al., 2008; Madlock & Westerman, 2011) oder Flaming (Keltner et al., 1998; McKee, 2002) zu verstehen.

Darüber hinaus verdeutlicht die dritte Studie entgegen der Ergebnisse der ersten und zweiten Studie, dass ebenso Personen, die die Videos als lustiger und peinlicher evaluieren und kompetent in der Regulation ihrer Emotionen sind, diese weiterleiten, wenn sie zuvor durch Beleidigungen provoziert wurden. Wie zuvor vermutet, können die Videos offensichtlich zum abwärtsgerichteten Vergleich genutzt werden (Bente & Fromm, 1997; Mares & Cantor, 1992). Werden die Videos dann noch als schockierender erlebt und mehr mit anderen geteilt, steigt der positive Affekt. Damit zeigt sich, dass der abwärtsgerichtete Vergleich erfolgreich war. Die Ergebnisse entsprechen damit den Annahmen, dass in Viktimisierungssituationen der abwärtsgerichtete Vergleich dazu beiträgt die eigene Situation einordnen und dadurch bewältigen zu können, dass sich der Vergleichende anschließend besser fühlt (B. P. Buunk & Ybema, 1995; R. H. Smith, 2000; Wills, 1997). Aber auch die Nutzungsmotive Erholung und Spaß in der virtuellen sozialen Interaktion (L. Wang et al., 2012) und der soziale Vergleich durch die Verbreitung von Klatsch (Foster, 2004; Wert & Salovey, 2004) werden durch die Ergebnisse erneut bestätigt.

Der Einfluss von positiven und negativen Emotionen auf die Entscheidungsfindung zeigt sich an der Zahl der Teilnehmer, die die Videos mit Freunden teilen würden. In der ersten Studie wurden den Teilnehmern zuerst alle Videos präsentiert und sie sollten anschließend aus einer Liste diejenigen Videos auswählen, die sie mit Freunden teilen würden. Dabei gaben 67 % der Teilnehmer an, dass sie mindestens ein bloßstellendes Video mit Freunden teilen würden. In der zweiten Studie sollten die Teilnehmer unmittelbar nach der Darbietung eines Videos angeben, ob sie es mit Freunden teilen würden. Dabei entschieden sich 53 % der Teilnehmer dafür mindestens ein Video zu teilen. Dieser Effekt verstärkte sich in Folge einer Emotionsinduktion nach der 75 % der Teilnehmerinnen mindestens ein Video weiterleiten

würden, wobei die Art der induzierten Emotion irrelevant scheint. Der Vergleich der ersten und zweiten Studie offenbart, dass mehr Zeit zum Überlegen, ob die Videos mit Freunden geteilt würden, das weiterführende Cybermobbing begünstigt hat. Da das Verhalten zumeist durch automatische, emotionale Prozesse vorbereitet wird (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006), kann angenommen werden, dass den einzelnen Videos keine genauen Emotionen mehr zugeordnet werden konnten und vermutlich kumulierte Eindrücke über die Videos bei mehreren Personen dazu geführt haben sich dazu zu entscheiden mindestens ein bloßstellendes Video mit Freunden zu teilen. Außerdem kann aus dem Vergleich der zweiten und dritten Studie geschlussfolgert werden, dass sowohl negative als auch positive Emotionen die Entscheidung bloßstellende Videos mit anderen zu teilen begünstigen. Nach diesem Ergebnis muss das Teilen der Videos als ein automatisch ablaufender Prozess gesehen werden, der vermutlich maßgeblich vom aktuellen Affekt beeinflusst wird (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006). Wer mit der Regulation der eigenen Emotionen ausgelastet ist, dem fehlen wahrscheinlich kognitive Ressourcen, um die Konsequenzen für die (anderen, unbekannt) Opfer zu bedenken. Demnach stehen beim (weiterführenden) Cybermobbing antizipierte positive, affektive Konsequenzen für die eigene Person im Vordergrund stehen (Manstead, 2000) und es ist in Folge positiver oder negativer Erlebnisse wahrscheinlicher, dass bloßstellende Videos zum sozialen Vergleich angeschaut und geteilt werden, um sich selbst gut bzw. (noch) besser zu fühlen (Bente & Fromm, 1997; Knobloch-Westerwick & Hastall, 2006b; Mares & Cantor, 1992).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es sich beim weiterführenden Cybermobbing um eine intuitive moralische Entscheidung handelt (Greene & Haidt, 2002; Haidt, 2001). Es wird vermutet, dass zumindest grundlegende moralische Prinzipien, wie anderen nicht absichtlich Schmerzen zuzufügen, angeboren sind (Hauser, 2006). Greene und Kollegen (2009) haben herausgestellt, dass die Intention einer Handlung (Ziel sollte es sein, Schmerz bei anderen zu vermeiden) bei der Handlungsplanung als wichtige Einflussgröße für die Beurteilung moralischer Entscheidungen gilt. Sie ermöglicht die Einordnung einer Handlung als moralisch adäquat oder inadäquat. Allein der Einsatz persönlicher (Muskel-) Kraft, führt dazu, dass eine Handlung als unmoralischer betrachtet wird. Doch wird diese Kraft intentional eingesetzt, gilt diese Handlung als noch unmoralischer. Allerdings genügt die Intention allein nicht für die Einordnung. Die Forscher zeigten auch, dass durch Nähe verursachtes Leid unmoralischer ist als aus der Ferne zugefügtes Leid. Greene, Sommerville, Nystrom, Darley und Cohen (2001) haben außerdem veranschaulicht, dass bei persönlichen Dilemmata, bei denen die entscheidende Person direkt Leid verursacht, mehr Emotionen involviert bzw. emotionsverarbeitende

Strukturen (wie medialer präfrontaler Cortex, der posteriore Gyrus cinguli und beidseitig der Gyrus angularis) und weniger die Erinnerungen verarbeitenden Strukturen (dorsolateraler präfrontaler Cortex, beidseitig der Parietallappen) aktiviert sind als bei unpersönlichen Dilemmata, bei denen die entscheidende Person indirekt Leid dadurch verursacht, dass sie einen Prozess anstößt. Beim weiterführenden Cybermobbing ist in Anlehnung an die Ergebnisse dieser Arbeit wahrscheinlich nicht das primäre Ziel andere absichtlich zu verletzen, weswegen die Bereitschaft bloßstellende Videos zu teilen größer sein kann. Da einer bereits bloßgestellten Person durch das weiterführende Cybermobbing nur indirekt Leid zugefügt wird, kann in Anlehnung an Greene und Kollegen (2001) und ebenfalls im Einklang mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit vermutet werden, dass zu den Emotionen, die die eigene Belustigung repräsentieren, auch weniger Emotionen empfunden werden, die signalisieren, dass eine andere Person durch das Teilen eines bloßstellenden Videos verletzt wird.

Noch weiter gefasst, kann weiterführendes Cybermobbing auch als pure Entscheidungssituation betrachtet werden. Bei Entscheidungen wird zwischen Entscheidungen unter Ambiguität und Entscheidungen unter Risiko unterschieden. Als Entscheidungen unter Ambiguität werden Entscheidungen angesehen, bei denen die Wahrscheinlichkeiten, mit denen die Konsequenzen der Entscheidung eintreten, unbekannt sind. Die entscheidende Person hat keine Informationen darüber, ob die Konsequenzen der jeweiligen Alternativen eher positiv oder eher negativ sind. Bei Entscheidungen unter Risiko sind die Konsequenzen der Alternativen explizit bekannt (Bechara, 2004; Brand, Labudda, & Markowitsch, 2006). Das Veröffentlichende oder Teilen vermeintlich bloßstellender Videos, kann eher als Entscheidung unter Risiko angesehen werden. Die Konsequenz, dass eine andere Person durch die Veröffentlichung des bloßstellenden Materials verletzt wird, sollte explizit sein. Vermutlich überwiegen allerdings die positiven Konsequenzen für die teilende Person, nämlich sich selbst besser zu fühlen und mit anderen zu interagieren und zu lachen.

Das Treffen einer Entscheidung kann als Prozess beschrieben werden, bei dem einströmende Informationen und zusätzlich aus dem Gedächtnis abgerufene, zur Situation passende Informationen verarbeitet, d. h. entsprechend bewertet werden müssen. Auf diese Weise können gegebenenfalls selbst Alternativen und mögliche Konsequenzen generiert und bewertet werden. Anschließend kann sich die entscheidende Person dann für die Ausführung einer oder mehrerer dieser Alternativen entscheiden sowie zu der Möglichkeit die Alternativen anschließend auch umzusetzen. Damasio, Tranel und Damasio (1991) postulieren, dass die Bewertung der Alternativen von *somatischen Markern* unterstützt wird. Mit dem Begriff *somatische Marker* werden emotionale Erregungszustände bezeichnet, die sich durch neurochemi-

sche Veränderungen im Gehirn ergeben und die körperlich (viszeral und muskuloskeletal) bewusst oder unbewusst spürbar sind. Auf diese Weise erhält eine Person vor einer Entscheidung von ihrem Körper positive oder negative Informationen über die jeweilige Alternative um dann die entsprechende Entscheidung zu treffen, z. B. welche der generierten Handlungsmöglichkeiten ausgeführt werden soll. Am wahrscheinlichsten wird die Alternative ausgewählt bei der das Individuum hinsichtlich der Konsequenzen ein „gutes Gefühl“ (*gut feelings*) verspürt. Nach einer Entscheidung bzw. nach der Ausführung einer Handlung helfen die somatischen Marker erneut bei der Bewertung der Konsequenzen und markieren diese als positiv oder negativ. Diese Bewertung wird dann in Form eines „sensorischen Bildes“ (*sensory image*), womit der momentane physiologische Erregungszustand gemeint ist, als positive oder negative Erfahrung gespeichert. Auf diese Weise wird die Entscheidung mit ihrer Konsequenz in das Gedächtnis integriert und kann später gegebenenfalls wieder abgerufen werden, um beispielsweise Handlungsalternativen für ähnliche Situationen zu generieren. Rückmeldungen bei Entscheidungen unter Risiko sind wichtige Informationen, um zukünftig vorteilhafte Entscheidungen zu treffen (Brand, 2008). Fehlte in einer Würfelspielaufgabe mit explizit bekannten Regeln die Rückmeldung zu einer getroffenen Entscheidung, dann trafen im Folgenden vor allem die Personen vorteilhaftere Entscheidungen, die besser logisch denken konnten. Personen, deren Fähigkeiten logisch zu Denken geringer waren, schnitten unter Risikobedingungen und fehlender Rückmeldung nach einer Entscheidung schlechter ab, obwohl explizite Regeln zur Verfügung standen (Brand, Laier, Pawlikowski, & Markowitsch, 2009). Da der PFC nicht nur bei riskanten und ambigen Entscheidungen bedeutsam ist (Brand et al., 2006), sondern auch die Integration und Auswahl logischer sozialer Verhaltensalternativen steuert (Blakemore & Robbins, 2012; Walsh, 2004), kann dieses Ergebnis vermutlich auch auf die Situation beim weiterführenden Cybermobbing mit Videos übertragen werden. Dabei fehlt dem weiterführenden Cyberbully die explizite Rückmeldung der bloßgestellten Person bzw. sind ihm die Konsequenzen für diese Person im Moment seiner Entscheidung weniger bewusst. Er nimmt – ungeachtet seiner emotionsregulatorischen Kompetenzen wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen – nur die eigenen positiven Emotionen bzw. Konsequenzen wahr, die ihn vermutlich Risiken eingehen lassen und zukünftiges weiterführendes Cybermobbing begünstigen.

5.6 Reflektion des methodischen Vorgehens

Die in dieser Arbeit eingesetzten Methoden ergänzen das methodische Repertoire zur Untersuchung von Cybermobbing. Bisher wurde das Phänomen vorwiegend durch mündliche (Ybarra & Mitchell, 2004a, 2004b; Ybarra, 2004) oder schriftliche Befragungen (Riebel et al., 2009; Slonje & Smith, 2008) erfasst. Zudem wurden auch textbasierte Vignetten genutzt, die Fälle schilderten und den Umgang mit Cybermobbing experimentell untersucht haben (Jones, Bombieri, et al., 2011; Jones, Manstead, et al., 2011). Die Untersuchung von weiterführendem Cybermobbing mittels bloßstellender Videos und privater Gespräche auf sozialen Netzwerkeiten sowie der Viktimisierung während einer simulierten Provokationssituation unter kontrollierten Laborbedingungen kann damit als Erweiterung des bisherigen methodischen Repertoires gesehen werden. Durch die Analyse von Strukturgleichungsmodellen sollten Mechanismen aufgedeckt werden, die das weiterführende Cybermobbing begünstigen können. Auf Grund der Ergebnisse kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das methodische Vorgehen zum Aufdecken von Mechanismen des weiterführenden Cybermobbings adäquat ist.

Dennoch sollte das methodische Vorgehen kritisch betrachtet werden. In allen drei Studien wurden zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse dieselben fünf Videos eingesetzt, um zu erfassen, wie diese evaluiert und ob sie mit anderen Personen im Internet geteilt würden. In der ersten Studie sollten diese Videos hinsichtlich der Kriterien lustig, aufmunternd, peinlich schockierend und Mitleid erregend evaluiert werden. Nachdem die Teilnehmer alle Videos evaluiert hatten, wurde ihnen eine Liste mit Titeln der Videos präsentiert, die den Inhalt der Videos beschrieben. Die Teilnehmer sollten angeben, welche Videos sie mit Freunden teilen würden. Da dieser Ablauf, nicht den realen Bedingungen im Internet entspricht, wurde das Paradigma für die zweite Studie leicht im Ablauf modifiziert. Die Entscheidung, ob ein Video mit anderen geteilt würde, sollte nun direkt nach der Evaluation getroffen werden. Die Analysen ergaben, dass in der ersten Studie 67 % der Teilnehmer mindestens ein Video weiterleiten würden, während in der zweiten Studie nur noch 53 % der Teilnehmerinnen sich dazu entschieden. Zukünftig sollte die Anstrengung unternommen werden, eine noch realistischere Umgebung und damit ein ökologisch valideres Setting zur Untersuchung des weiterführenden Cybermobbings mit Videos zu schaffen, wie es bereits für das traditionelle Mobbing eingefordert wurde (Crick & Dodge, 1994). Dazu sollten mehr Videos zur Auswahl angeboten werden, die zuvor auch von vielen Personen hinsichtlich ihrer moralischen Vertretbarkeit evaluiert wurden. Erst dann kann bei ihrer Verwendung als Stimulusmaterial zu-

verlässig eine Aussage darüber getroffen werden, welche Fähigkeiten und Einstellungen tatsächlich die Verbreitung moralisch fragwürdiger oder inakzeptabler, bloßstellender Videos begünstigen.

Überdies müssen die in der zweiten Studie eingesetzten privaten Gespräche kritisch betrachtet werden. Diese waren offensichtlich konstruiert und zeigten Unterhaltungen nicht real existierender Personen. Diese Unterhaltungen werden zu Klatsch, sobald sie weitergetragen werden, da sie dann private Informationen Dritten offenbaren (Kuttler et al., 2002). Allerdings soll Klatsch private Informationen anderer vermitteln um die Komplexität einer Gemeinschaft zu reduzieren (Foster, 2004). Nicht real-existierende Personen erscheinen jedoch irrelevant für die eigene Person bzw. die Gemeinschaft zu sein.

Die Emotionsinduktion mittels der beleidigenden, provozierenden Kommentare war erfolgreich. Provozierte Teilnehmer hatten einen geringeren negativen Affekt als Teilnehmerinnen, die durch Kommentare wertgeschätzt wurden. Zwar lautete die Instruktion, sich vorzustellen, dass die Kommentare über einen Zeitraum von 15 Tagen wiederholt gezeigt würden. Da es sich allerdings um eine einmalige Untersuchungssituation handelt, wird der Aspekt der wiederholten Schikane, der integraler Bestandteil der Definition von traditionellem Mobbing (Olweus, 1997) und Cybermobbing (P. K. Smith et al., 2008) ist, nicht erfüllt. Auf Basis der signifikanten Veränderungen im berichteten Affekt und der signifikanten Zusammenhänge zwischen den Korrelaten, die ebenfalls charakteristisch für Personen sind, die durch traditionelles Mobbing viktimisiert wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die Veränderungen bei intensiverem Mobbing zunehmen. Daher scheint dieses methodische Vorgehen ausreichend, um schon unter Laborbedingungen ein Gefühl der Viktimisierung hervorzurufen.

5.7 Konklusion

Ein wesentliches Merkmal und Ziel der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung von Mechanismen des weiterführenden Cybermobbings unter kontrollierten Laborbedingungen in zwei korrelativen Studien und in einer streng-experimentellen Anordnung. Der erkenntnistheoretische Gewinn dieser Arbeit besteht darin, dass Mechanismen des weiterführenden Cybermobbings mit Videos durch Studien unter Laborbedingungen identifiziert werden konnten. Damit erweitern die Ergebnisse die bestehende Literatur, die seit der Entstehung des Phänomens Cybermobbing dieses hauptsächlich definiert und in seinen Ausmaßen beschrieben hat.

Darüber hinaus ordnet diese Arbeit das weiterführende Cybermobbing mit Videos in einen größeren theoretischen Kontext zwischen moralischen Entscheidungen, Emotionsregulation und Medienwahl ein.

Insgesamt veranschaulicht diese Arbeit, dass Cybermobbing mit Videos weitergeführt wird, um sich selbst gut bzw. besser zu fühlen. Bloßstellende Videos werden vermutlich zur Unterhaltung und Erholung genutzt (L. Wang et al., 2012; Weiser, 2000) und können den sozialen (abwärtsgerichteten) Vergleich unterstützen (Bente & Fromm, 1997; Festinger, 1954; Wert & Salovey, 2004). Dass sich Personen, die sich die Videos anschauen und sie teilen, damit am weiterführenden Cybermobbing beteiligen sowie sich auf Kosten anderer – der bloßgestellten Personen – gut fühlen und diese dann negative Konsequenzen erfahren, vernachlässigen die zuschauenden und teilenden Personen in diesen Momenten vermutlich.

Zum weiterführenden Cybermobbing trägt eine stärkere Orientierung am eigenen Wohl und Vernachlässigung des Wohls anderer bei, die das bewusste Eingehen von Risiken und wenig empathisches Verhalten einschließen. Dies bestätigt die Bedeutung der Loslösung von moralischen Normen für das Cybermobbing (Bandura, 1999; Pornari & Wood, 2010), die enthemmtes Verhalten in der elektronisch vermittelten Kommunikation, insbesondere im Internet, begünstigen (Suler, 2004).

Die Fähigkeit zur Emotionsregulation scheint für das weiterführende Cybermobbing mit Videos besonders relevant zu sein. Zum einen führen reduzierte emotionsregulatorische Fähigkeiten dazu, dass bloßstellende Videos mit anderen geteilt werden. Dadurch ist vermutlich auch die Fähigkeit Empathie für andere zu empfinden eingeschränkt (Hooker et al., 2008; Saarni, 1999; Singer et al., 2004), sodass die Konsequenzen, die die Verbreitung eines bloßstellenden Videos für andere hat, nicht berücksichtigt werden. Zum anderen scheint das Anschauen und Teilen bloßstellender Videos emotional kompetentes Verhalten im Umgang mit einer Viktimisierung bzw. bei Ärger zu sein. Nicht nur, dass nach negativer Rückmeldung Schadenfreude über die Missgeschicke anderer empfunden wird (van Dijk et al., 2011). Abwärtsgerichtete soziale Vergleichsprozesse ermöglichen es dem Vergleichenden auch sich insbesondere in Stresssituation wie nach einer Provokation besser zu fühlen, wenn andere in einer schlechteren Lage sind oder diese nicht bewältigen können (B. P. Buunk & Ybema, 1995; Festinger, 1954; Wills, 1997). Zusätzlich dazu beeinflussen sehr positive Emotionen durch wertschätzende Kommentare das Anschauen und Teilen bloßstellender Videos positiv. Vermutlich sind diese Emotionen so stark, dass die negativen Konsequenzen für andere in den Hintergrund treten und nur die positiven Konsequenzen für sich selbst wahrnehmen lassen (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006).

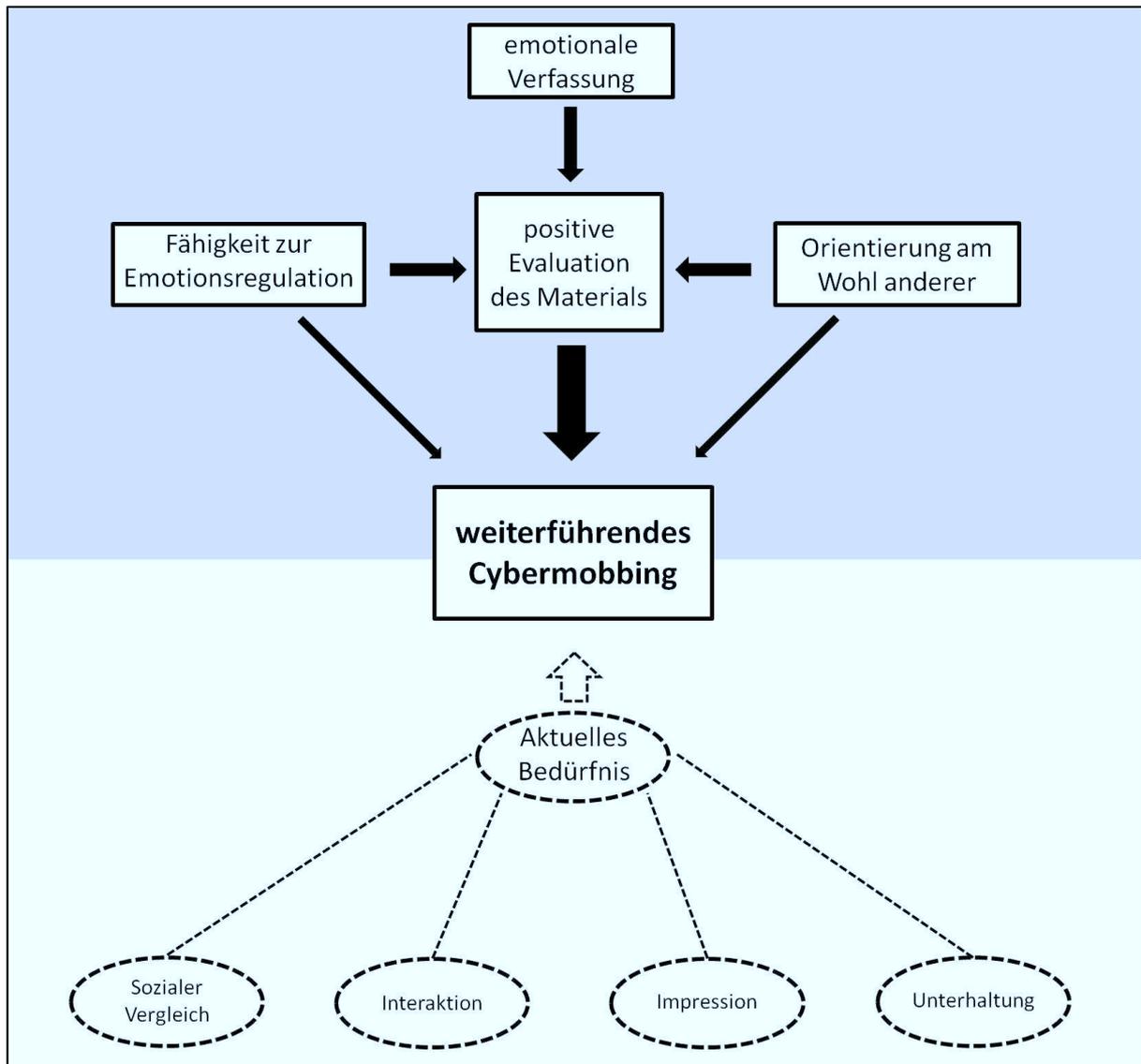


Abbildung 10. Modell zur Vorhersage der Beteiligung am weiterführenden Cybermobbing.

Nach bestem Wissen sind die in der Arbeit vorgestellten Studien die ersten Studien, die weiterführendes Cybermobbing mit Videos adressieren. Die Ergebnisse dieser Studien legen nahe, dass die Untersuchung des weiterführenden Cybermobblings mit den in der vorliegenden Arbeit eingesetzten Methoden unter Laborbedingungen adäquat ist und auf andere Formen des Cybermobblings übertragen werden sollten. Weiterhin kann ein erstes, spekulatives Modell abgeleitet werden, das Entstehungsmechanismen des weiterführenden Cybermobblings von Videos abbildet. Abbildung 10 veranschaulicht das Modell. Der graue Bereich zeigt basierend auf den Ergebnissen der beschriebenen Studien, dass eine Beteiligung am weiterführenden Cybermobbing vermutlich aus mehreren Aspekten resultiert: Die Evaluation des zu verbreitenden Materials scheint zwar maßgeblich zur Entscheidung beizutragen, wird jedoch

selbst durch weitere Aspekte wie der emotionalen Verfassung (aktuelle Stimmung und aktueller Stresslevel), der Fähigkeit zur Regulation der eigenen Emotionen und der Orientierung am Wohl anderer bzw. am eigenen Wohl bestimmt. Insbesondere die Fähigkeit zur Emotionsregulation und die Orientierung am Wohl anderer scheinen auch die Entscheidung zur Beteiligung am weiterführenden Cybermobbing durch das Anschauen und Teilen bloßstellender Videos zu beeinflussen, wenn auch in geringerem Ausmaß. Der weiße Bereich des Modells deutet an, dass in zukünftigen Studien zusätzlich die hinter der Entscheidung stehenden und zur Verbreitung von Videos führenden Motive, wie der soziale Vergleich (Bente & Fromm, 1997; Festinger, 1954), der Wunsch nach Interaktion und Unterhaltung (Katz et al., 1974; Z. Wang et al., 2012) sowie das Bedürfnis sich selbst besonders positiv darzustellen (Goffman, 1959; Krämer & Winter, 2008) adressiert werden sollten.

Zuletzt konnten einige affektive Korrelate identifiziert werden, die das Erleben einer beleidigenden Cybermobbing-Situation auf der eigenen sozialen Netzwerkseite beeinflussen. Unabhängigkeit von der Meinung anderer und ein kompetenter Umgang mit den eigenen Emotionen sowie das Erkennen der Emotionen anderer begünstigen ein selbstbewusstes und wenig verzweifertes Erleben eines Angriffs. Vor dem Hintergrund, dass sich jedoch etwa zwei Drittel der durch Cybermobbing viktimisierten Personen belästigt fühlen (Ortega et al., 2012), sollten weitere Studien klären, welche der herausgestellten Korrelate die Vulnerabilität erhöhen und wie diese zusammen wirken. Allerdings erscheint dafür höchstens die Untersuchung der Zusammenhänge unter kontrollierten Laborbedingungen und mit Erwachsenen sinnvoll. So kann bei zu belastenden Situationen rechtzeitig eingegriffen werden. Außerdem sollten Kinder und Jugendliche von derartigen Untersuchungen ausgeschlossen werden, da sie noch emotionaler agieren und reagieren (Walsh, 2004).

5.8 Limitationen und zukünftige Studien

Die Generalisierbarkeit der gefundenen Ergebnisse muss trotz der Übereinstimmung mit bestehender Literatur in Frage gestellt werden. Zuerst muss das Alter der erhobenen Personen berücksichtigt werden. Mit freiwillig rekrutierten jungen Erwachsenen, die vorwiegend Studierende waren, wurde nicht die Altersgruppe untersucht, die hauptsächlich von Cybermobbing betroffen ist. Im Kindes- und Jugendalter ist die Beteiligung an Cybermobbing erhöht und sinkt mit zunehmendem Alter (Ševčíková & Šmahel, 2009), findet aber dennoch auch

unter Erwachsenen statt, z. B. an Universitäten (MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Wensley & Campbell, 2012). Die gefundenen affektiven Korrelate, die das weiterführende Cybermobbing mit Videos begünstigen, können auch für Kinder und Jugendliche relevant sein, deren Gehirn sich noch in der Entwicklung befindet und die zusätzlich auf Grund geringerer Erfahrung emotional impulsivere Entscheidungen treffen (Blakemore & Robbins, 2012; Walsh, 2004).

Als Zweites muss das nicht standardisierte methodische Vorgehen in der Arbeit kritisch angemerkt werden. Zwar wurden zu einem großen Teil etablierte Fragebögen genutzt und zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse vorwiegend übergreifend in den Studien eingesetzt. Allerdings wurde mit fünf bloßstellenden Videos und fünf konstruierten privaten Gesprächen nur eine geringe Anzahl an Stimuli verwendet, die zuvor nur von wenigen Personen bezüglich ihrer moralischen Fragwürdigkeit evaluiert wurden. Zudem wurden die Videos in einem Online-Fragebogen implementiert und nicht in einer realistischen Umgebung unter ökologisch validen Bedingungen präsentiert. Dies wäre für zukünftige Studien jedoch wünschenswert (Crick & Dodge, 1994). Dann könnten auf einem realistischeren Videoportal nicht nur bloßstellende Videos, sondern auch Videos anderer Genres (z. B. Musik oder Comedy) angeboten werden. Auf diese Weise könnte weiter untersucht werden, ob bloßstellende Videos gezielt zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens durch sozialen Vergleich ausgewählt werden, weil sie die Personen in einer ähnlichen Lage zeigen (Knobloch et al., 2004; Knobloch & Zillmann, 2003).

Dazu veranschaulichen die Ergebnisse der dritten Studie, dass die Kontrollgruppe, der positive, wertschätzende Kommentare zur Emotionsinduktion dargeboten wurden, vermutlich keine adäquate Kontrollgruppe dargestellt hat. Es konnte kein Unterschied in der Evaluation und der Anzahl geteilter Videos nach der Emotionsinduktion durch positive, wertschätzende oder negative, beleidigende Kommentare festgestellt werden. Da sowohl positive als auch negative Emotionen die Verarbeitung von Informationen beeinflussen (Bargh & Chartrand, 1999; Chartrand et al., 2006). Eine echte Kontrollgruppe, der neutrale Sprüche dargeboten werden, könnte vermutlich eindeutiger Ergebnisse präsentieren, wie der exploratorische Vergleich mit einer Zufallsstichprobe aus der zweiten Studie offenlegt.

Weiterhin wird in allen drei Studien die Fähigkeit zur Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen als Prädiktor für das weiterführende Cybermobbing mit Videos adressiert. Die Fähigkeit zur Emotionsregulation ist unter anderem essentiell für die Entscheidungsfindung (J. J. Gross, 1998, 2002), die Stressbewältigung (Gurthrie et al., 1997; Thayer & Brosschot, 2005; Thayer & Lane, 2000, 2009) und das Empfinden von Empathie (Hooker et

al., 2008; Singer et al., 2004). Durch die Studien der vorliegenden Arbeit werden diese Zusammenhänge bestätigt und ihre Relevanz für das weiterführende Cybermobbing mit Videos verdeutlicht. Da die Fähigkeit zur Emotionsregulation jedoch nur mittels Selbsteinschätzung erfasst wurde, sollte der Einfluss dieser Kompetenz auf das weiterführende Cybermobbing weiter erforscht werden. Zukünftig sollten daher weitere Aufgaben, die den Umgang mit den eigenen Emotionen und mit emotionalen Stimuli erfassen, genutzt werden, um die tatsächlichen Emotionsregulationsfähigkeiten zu ermitteln.

Zuletzt sollte angemerkt werden, dass es das Ziel der Arbeit war Mechanismen aufzudecken, die das weiterführende Cybermobbing mit Videos begünstigen. Diese sollen in der Präventionsarbeit gegen Cybermobbing genutzt werden und dazu beitragen es in seinen Ausmaßen zu reduzieren. Essentiell für die Beendigung von Mobbing sind allerdings auch die Personen, die eingreifen und das Opfer verteidigen (Salmivalli et al., 2011). Daher sollte zukünftig ebenfalls untersucht werden, welche Mechanismen genau dazu führen, dass in einen beobachteten Cybermobbing-Vorfall eingegriffen und das Opfer verteidigt wird.

5.9 Implikationen für die Praxis

Möglichkeiten zur Prävention. Das Cybermobbing offenbart sich als methodische Erweiterung des traditionellen Mobbings. Aus diesem Grund sollten Präventions- und Interventionsmaßnahmen in konventionelle Programme zur Prävention und Intervention des traditionellen Mobbings inkludiert werden (Ybarra & Mitchell, 2004a). Ziel der Programme sollte unter anderem sein, die Akzeptanz von Cybermobbing zu reduzieren und dem positive Einstellungen und adäquates Sozialverhalten entgegenzusetzen (Heirman & Walrave, 2012), da die Tendenz, sich soziale Unterstützung zu holen, mit zunehmendem Alter abnimmt (Meléndez et al., 2012). Genauso sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass bei einem Cybermobbing-Vorfall geholfen wird, mit zunehmender Publikumsgröße, abnehmender Gefahr, Abwesenheit des Täters sowie den eigenen Kosten für das Eingreifen (Fischer et al., 2011). Die Größe des Publikums bei einem Cybermobbing-Vorfall mit bloßstellenden Videos kann enorme Ausmaße annehmen. Die tatsächlichen Auswirkungen für das Opfer können schlecht abgeschätzt werden. Die Täterin ist wahrscheinlicher in der Situation nicht präsent, als dass sie präsent ist. Die eigenen Kosten und Nutzen sind vor allem dann gering, wenn man das Opfer nicht kennt. Dadurch kann sich der Zuschauer nicht nur selbst an einem Vorfall belustigen und seinen

eigenen Vorteil aus der Situation ziehen, ihm fehlt vermutlich auch der Glaube daran, dass er das Cybermobbing beenden kann (Tsang et al., 2011).

Die Ergebnisse der Arbeit bestätigen die bisherigen Ansätze zur Prävention von traditionellem Mobbing. Ziel der Prävention sollte es sein das Beistehen und nicht das Dabeistehen in einer Mobbingsituation zu fördern. Ein positives Gefühl kann bereits durch die Identifikation mit der eigenen Gruppe erzielt werden (Scheithauer et al., 2007). Durch das Training sozial-kognitiver Fertigkeiten (Guerra & Slaby, 1990; Scheithauer et al., 2007) können außerdem effektive Strategien zur Bewältigung einer Cybermobbing-Situation erprobt und die notwendigen emotionalen Kompetenzen, die auch diese Arbeit herausgestellt hat, verbessert werden. Dann kann eine viktimisierte Person gelassener bleiben und sich selbst behaupten, wenn sie es muss.

Damit dem (weiterführenden) Cybermobbing jedoch effektiv vorgebeugt werden kann, sollte in Anlehnung an die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass eine geringere Orientierung am Wohl anderer das weiterführende Cybermobbing begünstigt, und nach Thornberg und Kollegen (2012) klar kommuniziert werden, dass (Cyber-)Mobbing kein adäquates Sozialverhalten ist. Einerseits können Erwachsene die Kinder und Jugendlichen dazu ermuntern, dass diese beobachtete oder selbst erlebte Schikanen ohne Angst vor Konsequenzen oder Restriktionen berichten (Ybarra et al., 2006). Dazu ist es wichtig, Vertrauen und eine partnerschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen sowie die Schwere eines Vorfalls beurteilen zu können und nicht übermäßig zu reagieren, also z. B. nicht die Internetnutzung komplett zu verbieten (Topçu et al., 2008; Ybarra et al., 2006). Andererseits sollten sie klar kommunizieren, dass sie erwarten, dass bei einem beobachteten Cybermobbing-Vorfall eingegriffen wird, wenn jemand mitbekommt, dass eine andere Person absichtlich schikaniert wird (Campbell, 2005; Guerra & Slaby, 1990; Pornari & Wood, 2010; Scheithauer & Bull, 2007; Thornberg et al., 2012). Statt den Zugang zu den Medien zu restringieren, sollten die Nutzer befähigt werden, sich auszudrücken und die Medien kompetent, d. h. sie beispielsweise nicht zur gegenseitigen Bloßstellung und Schikane, zu nutzen (Ybarra et al., 2006). Weiterhin sollten ihnen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie intervenieren können, damit sie in einer entsprechenden Situation wirksam eingreifen können (Thornberg et al., 2012). Um eine Situation adäquat beurteilen zu können, kann dafür vorher beispielsweise im Rollenspiel die Rolle des Opfers ausprobiert werden. Dies kann sinnvoll sein, da ehemalige Opfer vor allem auf Empathie für das Opfer bestehen und sensitiver für moralische Werte wie Gerechtigkeit und Fairness sind (Perren et al., 2012). Die Erhöhung der Empathie für andere (Scheithauer et al., 2007) beeinflusst zum einen das Schuldgefühl der Täter, wenn sie andere verletzen. Zum an-

deren kann prosoziales Verhalten indem einem Opfer geholfen wird, die Verteidiger mit Stolz erfüllen (Pornari & Wood, 2010). Sie könnten sich gut fühlen, ohne dass jemand anderes verletzt oder bloßgestellt würde.

Zusammenfassend sollte (nicht nur) Kindern und Jugendlichen deutlich gemacht werden, dass die vermittelte Kommunikation im virtuellen Raum, die direkt vermittelte Kommunikation ergänzt und dort dieselben Regeln für den Umgang mit anderen gelten. Es muss ausdrücklich aufgezeigt werden, dass virtuelle Präsenzen „reale Menschen mit realen Gefühlen“ sind, auf die sich das eigene Handeln (negativ) auswirken kann.

Handyverbot an Schulen? Konkrete Anwendung können die Implikationen für die Praxis auf die Erlaubnis oder das Verbot von tragbaren, elektronischen Kommunikationsmitteln wie Mobiltelefonen an Schulen erfahren. Sie sind nicht nur integraler Bestandteil des Alltags von Erwachsenen, sondern oft auch von Kindern und Jugendlichen. In der aktuellen JIM Studie (Feierabend et al., 2012) gaben 96 % der befragten Jugendlichen an ein Mobiltelefon zu besitzen, wobei 47 % der befragten Jugendlichen ein Smartphone hatten, mit dem sie mobil im Internet surfen konnten. Damit ist es ihnen theoretisch auch möglich jederzeit bloßstellende Videos zu erstellen, zu verteilen und anzuschauen.

Wenn die Prävention von Cybermobbing auf Grund der verheerenden Konsequenzen auch notwendig sein mag, die Reduktion des Problems dadurch zu erreichen, dass ein alltäglicher Gebrauchsgegenstand wie das Mobiltelefon verboten wird, erscheint eine wenig sinnvolle Maßnahme zu sein. Vielmehr könnte das Potential der Schule als geschützter Raum genutzt werden, in dem der sichere Umgang mit dem Handy geübt werden kann. Dabei sollte der positive Mehrwert der Mobiltelefone (z. B. Erinnerung an Verabredungen, gemeinsame Erlebnisse in Bildern festhalten) hervorgehoben werden. Beispielsweise können gemeinsame, positive Erlebnisse wie die Realisierung von Kurzfilmen zum Thema Cybermobbing die Auseinandersetzung mit den Facetten des Themas bewirken. In Rollenspielen könnten dann die verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten thematisiert werden. Dies schult das Verständnis für die Situation der Opfer. Zugleich ist es möglich, die Erwartung zu kommunizieren, dass im Ernstfall eingegriffen und Hilfe geleistet wird, und effektive Bewältigungsstrategien gemeinsam zu erarbeiten. Auf diese Weise kann potentiellen Tätern allerdings ebenfalls demonstriert werden, dass es möglich ist sich gut zu fühlen, indem miteinander etwas Positives realisiert wird. Dadurch kann das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden, sodass nicht nur untereinander sondern auch zu erwachsenen Personen ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann. Dies ermöglicht es Cybermobbing zu einem frühen Zeitpunkt zu begegnen.

Es ist wahrscheinlich nicht möglich Cybermobbing komplett zu verhindern. Jedoch kann etwas dagegen getan werden. Erwachsene sowie Kinder und Jugendliche können sich gegenseitig im Umgang mit den elektronischen Kommunikationsmitteln unterstützen und voneinander lernen. Ein offenes Ohr und Diskretion der Erwachsenen ohne Restriktionen erwarten zu müssen erleichtern (nicht nur) bei einem Cybermobbing-Vorfall das Hilfesuchen. Effektive Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Cybermobbing, die das Eingreifen einfordern und ermöglichen, könnten Kinder und Jugendliche darüber hinaus zur Selbsthilfe befähigen.

VI Literaturverzeichnis

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49–74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Aelker, L. (2008). Uses and Gratifications-Ansatz. In N. C. Krämer, S. Schwan, D. Unz, & M. Suckfüll (Eds.), *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte* (pp. 17–22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Alby, T. (2008). *Web 2.0*. München: Carl Hanser Verlag.
- Allen, J. P., Leadbeater, B. J., & Aber, L. (1994). The development of problem behavior syndromes in at-risk adolescents. *Development and Psychopathology, 6*, 323–342. doi:10.1017/S0954579400004612
- Allen, S. J., & Hubbard, R. (1986). Regression equations for the latent roots of random data correlation matrices with unities on the diagonal. *Multivariate Behavioral Research, 21*, 393–398. doi:10.1207/s15327906mbr2103_7
- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence, 1*, 23–36. doi:10.1080/15388220903185639
- Alonzo, M., & Aiken, M. (1998). Flaming in electronic communication. *Decision Support Systems, 36*, 205–213. doi:10.1016/S0167-9236(02)00190-2
- Amichai-Hamburger, Y., & Hayat, Z. (2011). The impact of the Internet on the social lives of users: A representative sample from 13 countries. *Computers in Human Behavior, 27*, 585–589. doi:10.1016/j.chb.2010.10.009
- Amiel, T., & Sargent, S. L. (2004). Individual differences in Internet usage motives. *Computers in Human Behavior, 20*, 711–726. doi:10.1016/j.chb.2004.09.002
- Anderson, E., Siegel, E. H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. F. (2011). The visual impact of gossip. *Science, 332*, 1446–1448. doi:10.1126/science.1201574
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 297–309. doi:10.1348/000709904773839897
- Andresen, B. (2002). *Hamburger Persönlichkeitsinventar (HPI). Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development, 41*, 387–397. Retrieved from <http://www.springerlink.com/index/M055863451520VJ2.pdf>
- Ang, R. P., Tan, K.-A., & Talib Mansor, A. (2011). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence, 26*, 2619–2634. doi:10.1177/0886260510388286

- Archer, J., & Webb, I. A. (2006). The relation between scores on the Buss – Perry aggression questionnaire and aggressive acts , impulsiveness , competitiveness , dominance , and sexual jealousy. *Aggressive Behavior*, *32*, 464–473. doi:10.1002/ab.20146
- Ardelt, M., & Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent deviance. *The Journal of Early Adolescence*, *22*, 310–349. doi:10.1177/02731602022003004
- Arrindell, W., Sanderman, R., Hageman, W., Pickersgill, M., Kwee, M., Vandermolen, H., & Lingsma, M. (1991). Correlates of assertiveness in normal and clinical samples: A multidimensional approach. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, *12*, 153–282. doi:10.1016/0146-6402(90)90004-A
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents’ reactive and proactive aggression. *Child Development*, *80*, 1739–1755. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01365.x.
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Hops, H. (1999). Adolescent problem behavior: The influence of parents and peers. *Behaviour Research and Therapy*, *37*, 217–230. doi:10.1016/S0005-7967(98)00133-8
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1993). Effects of social comparison direction, threat, and self-esteem on affect, self-evaluation, and expected success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*, 708–722. doi:10.1037/0022-3514.64.5.708
- Averill, J. R. (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson, J., & Kappes, C. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, *46*, 27–46. doi:10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & G. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications, Vol. 1* (pp. 71–129). Hillsdale: Erlbaum.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3*, 193–209. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15661671>
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, *54*, 462–479. doi:10.1037//0003-066X.54.7.462
- Barhight, L. R., Hubbarrd, J. A., & Hyde, C. T. (2012). Children’s physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development, Epub ahead*, 1–16. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x.
- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie. *Psychologische Rundschau*, *63*, 111–124. doi:10.1026/0033-3042/a000119
- Baron, R. A., & Richardson, D. (1993). *Human Aggression*. New York: Plenum.

- 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. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3806354>
- Bartlett, M. S. (1937). Properties of sufficiency and statistical tests. *Proceedings of the Royal Statistical Society, Series A 1*, 268–282.
- Baruch, Y. (2005). Bullying on the net: Adverse behavior on e-mail and its impact. *Information & Management*, *42*, 361–371. doi:10.1016/j.im.2004.02.001
- Batson, C. D., Sympson, S. C., Hindman, J. L., Decruz, P., Todd, R. M., Weeks, J. L., ... Burns, C. T. (1996). "I've been there, too": Effect on empathy of prior experience with a need. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 474–482. doi:10.1177/0146167296225005
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *9*, 165–195. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?q=Baumeister+and+Tice+1990#0>
- Baumeister, R. F., Zhang, L., & Vohs, K. D. (2004). Gossip as cultural learning. *Review of General Psychology*, *8*, 111–121. doi:10.1037/1089-2680.8.2.111
- Bechara, A. (2004). The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition*, *55*, 30–40. doi:10.1016/j.bandc.2003.04.001
- Bente, G., & Fromm, B. (1997). *Affektfernsehen. Motive, Angebotsweisen und Wirkungen*. Leverkusen: Leske & Budrich.
- Ben-Ze'ev, A. (1994). The vindication of gossip. In R. F. Goodman & A. Ben-Ze'ev (Eds.), *Good gossip* (pp. 11–24). Lawrence: University Press of Kansas.
- Berkowitz, L. (1983). The experience of anger as a parallel process in the display of impulsive "angry" aggression. In R. G. Geen & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (pp. 103–133). San Diego, CA: Academic Press.
- Berners-Lee, T. (1989). The original proposal of the WWW, HTMLized. Retrieved November 15, 2012, from <http://www.w3.org/History/1989/proposal.html>
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, *14*, 191–200. doi:10.1016/S1359-1789(98)00029-9
- Blair, K. S., Smith, B. W., Mitchell, D. G. V., Morton, J., Vythilingam, M., Pessoa, L., ... Blair, R. J. R. (2007). Modulation of emotion by cognition and cognition by emotion. *NeuroImage*, *35*, 430–440. doi:10.1016/j.neuroimage.2006.11.048
- Blakemore, S.-J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, *15*, 1184–1191. doi:10.1038/nn.3177
- Blum, H., & Beck, D. (2012). No Blame Approach. Retrieved November 17, 2012, from <http://www.no-blame-approach.de/index.html>

- Bonds-Raacke, J., & Raacke, J. (2010). MySpace and Facebook: Identifying dimensions of uses and gratifications for friend networking sites. *Individual Differences Research*, 8, 27–33. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-77951199179&partnerID=40&md5=d14c5a86b1f55850c88d696adc733a02>
- Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 146–160. doi:10.1016/j.jecp.2012.05.001.
- Brand, M. (2008). Does the feedback from previous trials influence current decisions? A study on the role of feedback processing in making decisions under explicit risk conditions. *Journal of Neuropsychology*, 2, 431–443. doi:10.1348/174866407X220607
- Brand, M., Labudda, K., & Markowitsch, H. J. (2006). Neuropsychological correlates of decision-making in ambiguous and risky situations. *Neural Networks*, 19, 1266–76. doi:10.1016/j.neunet.2006.03.001
- Brand, M., Laier, C., Pawlikowski, M., & Markowitsch, H. J. (2009). Decision making with and without feedback: The role of intelligence, strategies, executive functions, and cognitive styles. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31, 984–998. doi:10.1080/13803390902776860
- Brown, K., Jackson, M., & Cassidy, W. (2006). Cyber-bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying. *Journal of Educational Administration*, 57. Retrieved from https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/brown_jackson_cassidy.html
- Bryant, F. B., & Smith, B. D. (2001). Refining the architecture of aggression: A measurement model for the Buss–Perry aggression questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 35, 138–167. doi:10.1006/jrpe.2000.2302
- Bryant, R. A., Moulds, M., & Guthrie, R. M. (2001). Cognitive strategies and the resolution of acute stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 14, 213–219. doi:10.1023/A:1007856103389
- Buehler, C. (2006). Parents and peers in relation to early adolescent problem behavior. *Journal of Marriage and Family*, 68, 109–124. doi:10.1111/j.1741-3737.2006.00237.x
- Burk, L. R., Park, J., Armstrong, J. M., Klein, M. H., Goldsmith, H. H., Zahn-Waxler, C., & Essex, M. J. (2008). Identification of early child and family risk factors for aggressive victim status in first grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 513–26. doi:10.1007/s10802-007-9196-2
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18, 1704–1716. doi:10.1177/1049732308325865
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219–229. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9686460>
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452–459. doi:10.1037/0022-3514.63.3.452

- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion, 3*, 48–67. doi:10.1037/1528-3542.3.1.48
- Buunk, A. P., & Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 102*, 3–21. doi:10.1016/j.obhdp.2006.09.007
- Buunk, B. P., & Ybema, J. F. (1995). Selective evaluation and coping with stress: Making one's situation cognitively more livable. *Journal of Applied Social Psychology, 25*, 1499–1517. doi:10.1111/j.1559-1816.1995.tb02629.x
- Caffray, C., & Schneider, S. (2000). Why do they do it? Affective motivators in adolescents' decisions to participate in risk behaviours. *Cognition & Emotion, 14*, 543–576. doi:10.1080/026999300402790
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling, 15*, 68–76. doi:10.1375/ajgc.15.1.68
- Campbell-Sills, L., Simmons, A. N., Lovero, K. L., Rochlin, A. A., Paulus, M. P., & Stein, M. B. (2011). Functioning of neural systems supporting emotion regulation in anxiety-prone individuals. *NeuroImage, 54*, 689–696. doi:10.1016/j.neuroimage.2010.07.041
- Case, T. I., & Williams, K. D. (2004). Ostracism: A metaphor for death. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszynski (Eds.), *Handbook of existential Psychology* (pp. 336–351). New York: Guilford.
- Caspi, A., Begg, D., Dickson, N., Harrington, H., Langley, J., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1997). Personality differences predict health-risk behaviors in young adulthood: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1052–1063. doi:10.1037/0022-3514.73.5.1052
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International, 30*, 383–402. doi:10.1177/0143034309106948
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 245–276. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cha, J. (2012). Does genre type influence choice of video platform? A study of college student use of internet and television for specific video genres. *Telematics and Informatics, 30*, 189–200. doi:10.1016/j.tele.2012.09.003
- Chan, M. (2011). Shyness, sociability, and the role of media synchronicity in the use of computer-mediated communication for interpersonal communication. *Asian Journal of Social Psychology, 14*, 84–90. doi:10.1111/j.1467-839X.2010.01335.x
- Charlesworth, A. (2009). The ascent of smartphone. *Engineering Technology, 4*, 32. doi:10.1049/et.2009.0306
- Chartrand, T. L., Van Baaren, R. B., & Bargh, J. A. (2006). Linking automatic evaluation to mood and information processing style: Consequences for experienced affect, impression formation, and stereotyping. *Journal of Experimental Psychology: General, 135*, 70–77. doi:10.1037/0096-3445.135.1.70

- Chen, Z., Williams, K. D., Fitness, J., & Newton, N. C. (2008). When hurt won't heal: Exploring capacity to relive social pain. *Psychological Science, 19*, 789–795. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02158.x
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1087*, 74–89. doi:10.1196/annals.1385.022
- Christofides, E., Muise, A., & Desmarais, S. (2009). Information disclosure and control on Facebook: Are they two sides of the same coin or two different processes? *Cyberpsychology and Behavior, 12*, 341–345. doi:10.1089/cpb.2008.0226
- Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 481–494. doi:10.1037/0022-3514.73.3.481
- Clark, L. A., & Watson, D. (1999). Temperament: A new paradigm for trait psychology. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2nd ed., pp. 399–423). New York: Guilford Press.
- Clausen, T., Høgh, A., Gomes Carneiro, I., & Borg, V. (2012). Does psychological well-being mediate the association between experiences of acts of offensive behaviour and turnover among care workers? A longitudinal analysis. *Journal of Advanced Nursing, Epub ahead*, 1–13. doi:10.1111/j.1365-2648.2012.06121.x
- Cleary, M., Hunt, G. E., Walter, G., & Robertson, M. (2009). Dealing with bullying in the workplace: Toward zero tolerance. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 47*, 34–41. doi:10.3928/02793695-20091103-03
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health* (Vol. 4, pp. 253–267). Hillsdale. doi:10.1387/ijdb.082595mg
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious diseases in humans. *Psychological Bulletin, 109*, 5–24.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317–333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x
- Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology, 46*, 265–293. doi:10.1146/annurev.ps.46.020195.001405
- Conolly, I., & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences, 35*, 559–567.
- Coppess Pendleton, S. (1998). Rumor research revisited and expanded. *Language Communication, 18*, 69–86. doi:10.1016/S0271-5309(97)00024-4
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist, 13*, 249–254. doi:10.1027/1016-9040.13.4.248
- Coyne, I., Chesney, T., Logan, B., & Madden, N. (2009). Griefing in a virtual community. *Journal of Psychology, 217*, 214–221. doi:10.1027/0044-3409.217.4.214

- 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. doi:10.1037//0033-2909.115.1.74
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, *67*, 993–1002. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710–722. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1131945>
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*, 1889–1910. doi:10.1177/0886260511431436
- Damasio, A. R. (1995). Toward a neurobiology of emotion and feeling: Operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, *1*, 19–25. doi:10.1177/107385849500100104
- Damasio, A. R., Tranel, D., & Damasio, H. C. (1991). Somatic markers and the guidance of behavior: Theory and preliminary testing. In H. S. Levin, H. M. Eisenberg, & A. L. Benton (Eds.), *Frontal lobe function and dysfunction* (pp. 217–229). New York: Oxford University Press.
- Day, A. L., & Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *35*, 73–83. doi:10.1037/h0087190
- De Backer, C. J. S., & Gurven, M. (2006). Whispering down the lane: The economics of vicarious information transfer. *Adaptive Behavior*, *14*, 249–264. doi:10.1177/105971230601400303
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, *10*, 435–441. doi:10.1016/j.tics.2006.08.008
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, *3*, 71–100. doi:10.1177/1534582304267187
- Decety, J., & Lamm, C. (2009). Empathy versus personal distress - recent evidence from social neuroscience. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Neuroscience of Empathy* (pp. 199–213). Cambridge: MIT Press.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, *11*, 217–223. doi:10.1089/cpb.2007.0008
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, *24*, 608–613.
- Dempsey, A. G., & Storch, E. A. (2010). Psychopathology and health problems affecting involvement in bullying. In E. M. Vernberg & B. K. Biggs (Eds.), *Preventing and treating bullying and victimization* (pp. 107–132). New York: Oxford University Press.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Dempsey, J., & Storch, E. A. (2011). Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *14*, 297–302. doi:10.1089/cyber.2010.0108

- Demurie, E., Roeyers, H., Baeyens, D., & Sonuga-Barke, E. (2012). The effects of monetary and social rewards on task performance in children and adolescents: Liking is not enough. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *21*, 301–310. doi:10.1002/mpr.1370
- Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, *24*, 766–785. doi:10.1016/j.chb.2007.04.004
- Desmet, A., Bastiaensens, S., van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., & de Bourdeaudhuij, I. (2012). Mobilizing bystanders of cyberbullying: An exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. *Studies in Health Technology and Informatics*, *181*, 58–63. doi:10.3233/978-1-61499-121-2-58
- Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, *38*, 185–93. doi:10.1002/ab.21421
- Donovan, J. E., Jessor, R., & Costa, F. M. (1988). Syndrome of problem behavior in adolescence: A replication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*, 762–765. doi:10.1037//0022-006X.56.5.762
- Drabant, E. M., McRae, K., Manuck, S. B., Hariri, A. R., & Gross, J. J. (2009). Individual differences in typical reappraisal use predict amygdala and prefrontal responses. *Biological Psychiatry*, *65*, 367–373. doi:10.1016/j.biopsych.2008.09.007
- Duman, S., & Margolin, G. (2007). Parents' aggressive influences and children's aggressive problem solutions with peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *36*, 42–55. doi:10.1080/15374410709336567
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*, 343–363. doi:10.1023/A:1021637011732
- Dunbar, R. (1996). *Grooming, gossip, and the evolution of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ehring, T., Tuschen-Caffier, B., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and vulnerability to depression: Spontaneous versus instructed use of emotion suppression and reappraisal. *Emotion*, *10*, 563–572. doi:10.1037/a0019010
- Einarsen, S., & Hoel, H. (2008). Bullying and mistreatment at work: How managers may prevent and manage such problems. In A. Kinder, R. Hughes, & C. L. Cooper (Eds.), *Employee well-being support: A workplace resource* (pp. 161–173). New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in workplace. International perspectives in research and practice* (pp. 3–30). London: Taylor & Francis.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, *51*, 665–697. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathic responding: Sympathy and personal distress. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 183–192). Cambridge: MIT Press.

- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, *302*, 290–292. doi:10.1126/science.1089134
- Eklund, J., Andersson-Stråberg, T., & Hansen, E. M. (2009). “I’ve also experienced loss and fear”: Effects of prior similar experience on empathy. *Scandinavian Journal of Psychology*, *50*, 65–69. doi:10.1111/j.1467-9450.2008.00673.x
- Emdad, R., Alipour, A., Hagberg, J., & Jensen, I. B. (2012). The impact of bystanding to workplace bullying on symptoms of depression among women and men in industry in Sweden: An empirical and theoretical longitudinal study. *International Archives of Occupational and Environmental Health, Epub ahead*, 1–8. doi:10.1007/s00420-012-0813-1
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, *12*, 109–125. doi:10.1177/1461444809341260
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*, 272–299. doi:10.1037/1082-989X.4.3.272
- Farley, S. D., Timme, D. R., & Hart, J. W. (2010). On coffee talk and break-room chatter: Perceptions of women who gossip in the workplace. *The Journal of Social Psychology*, *150*, 361–368. doi:10.1080/00224540903365430
- Feierabend, S., Karg, U., & Rathgeb, T. (2012). *JIM-Studie 2012: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feinberg, M., Willer, R., Stellar, J., & Keltner, D. (2012). The virtues of gossip: Reputational information sharing as prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *102*, 1–59. doi:10.1037/a0026650
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Abnormal Child Psychology*, *15*, 211–227. doi:10.1007/BF00916350
- Ferguson, E., & Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users guide. *International Journal of Selection and Assessment*, *1*, 84–94. doi:10.1111/j.1468-2389.1993.tb00092.x
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *7*, 117–140. doi:10.1177/001872675400700202
- Fine, G. A., & Rosnow, R. L. (1978). Gossip, Gossipers, Gossiping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *4*, 161–168. doi:10.1177/014616727800400135
- Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., ... Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, *137*, 517–537. doi:10.1037/a0023304
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology*, *46*, 636–649. doi:10.1002/pits

- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S., & Klapp, B. F. (2001). Validierung des "Perceived Stress Questionnaire" (PSQ) an einer deutschen Stichprobe. *Diagnostica*, *47*, 142–152. doi:10.1026//0012-1924.47.3.142
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Walter, O. B., Kocalevent, R.-D., Weber, C., & Klapp, B. F. (2005). The Perceived Stress Questionnaire (PSQ) reconsidered: Validation and reference values from different clinical and healthy adult samples. *Psychosomatic Medicine*, *67*, 78–88. doi:10.1097/01.psy.0000151491.80178.78
- Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, *8*, 78–99. doi:10.1037/1089-2680.8.2.78
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence*, *35*, 1–10. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.001
- Frisén, A., Jonsson, A.-K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, *42*, 749–761. Retrieved from HighBeam Research: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-172832257.html>
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, *33*, 589–600. doi:10.1037/0012-1649.33.4.589
- Ganster, T., Eimler, S. C., & Krämer, N. C. (2012). Same same but different!? The differential influence of smilies and emoticons on person perception. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, *15*, 226–30. doi:10.1089/cyber.2011.0179
- Geen, R. G. (1990). *Human Aggression*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Giardini, F. (2012). Deterrence and transmission as mechanisms ensuring reliability of gossip. *Cognitive Processing*, *13*, 465–475. doi:10.1007/s10339-011-0421-0
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 129–142. doi:10.1037/0022-3514.76.1.129
- Gilbert, D. T., Giesler, R. B., & Morris, K. A. (1995). When comparisons arise. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 227–236. doi:10.1037/0022-3514.69.2.227
- Gini, G. (2006a). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, *44*, 51–65. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.002
- Gini, G. (2006b). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, *32*, 528–539. doi:10.1002/ab.20153
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, *33*, 467–476. doi:10.1002/ab.20204
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystander behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, *31*, 93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*, 603–608. doi:10.1016/j.paid.2010.12.002
- Goebert, D., Else, I., Matsu, C., & Chang, J. C. J. Y. (2011). The impact of cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample. *Maternal and Child Health Journal, 15*, 1282–1286. doi:10.1007/s10995-010-0672-x
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Double Day.
- Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. J. (2008). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry, 63*, 577–86. doi:10.1016/j.biopsych.2007.05.031
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology, 217*, 205–213. doi:10.1027/0044-3409.217.4.205
- Greene, J. D., Cushman, F. A., Stewart, L. E., Lowenberg, K., Nystrom, L. E., & Cohen, J. D. (2009). Pushing moral buttons: The interaction between personal force and intention in moral judgment. *Cognition, 111*, 364–371. doi:10.1016/j.cognition.2009.02.001
- Greene, J. D., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences, 6*, 517–523. doi:10.1016/S1364-6613(02)02011-9
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science, 293*, 2105–2108. doi:10.1126/science.1062872
- Gross, E. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*, 633–649. doi:10.1016/j.appdev.2004.09.005
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281–291. doi:10.1017/S0048577201393198
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Guerra, N. G., & Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Developmental Psychology, 26*, 269–277. doi:10.1037/0012-1649.26.2.269
- Gurthrie, I. K., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Holmgren, R., Mazsk, P., & Suh, K. (1997). Relation of regulation and emotionality to children's situational empathy-related responding. *Motivation and Emotion, 21*, 87–108. doi:10.1023/A:1024478415317
- Habashy Hussein, M. (2012). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology, Epub ahead*, 1–13. doi:10.1080/00207594.2012.702908
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*, 814–834. doi:10.1037/0033-295X.108.4.814

- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, *316*, 998–1002. doi:10.1126/science.1137651
- Hakmiller, K. L. (1966). Threat as a determinant of downward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, *1*, 32–39. doi:10.1016/0022-1031(66)90063-1
- Hakojärvi, H. R., Salminen, L., & Suhonen, R. (2012). Health care students' personal experiences and coping with bullying in clinical training. *Nurse Education Today*, *Epub ahead*, 1–7. doi:10.1016/j.nedt.2012.08.018.
- Happé, F., & Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, *14*, 385–398.
- Hara, H. (2002). Justifications for bullying among Japanese schoolchildren. *Asian Journal of Social Psychology*, *5*, 197–204. doi:10.1111/1467-839X.00104
- Hartmann, T. (2011). Not so moral moral responses to media entertainment? A response to Arthur A. Raney. *Journal of Media Psychology*, *23*, 24–28. doi:10.1027/1864-1105/a000028
- Harwood, J. (1999). Age, identity and television viewing preferences. *Communication Reports*, *12*, 85–90. doi:10.1080/08934219909367713
- Hauser, M. D. (2006). The liver and the moral organ. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *1*, 214–220. doi:10.1093/scan/nsi026
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying, victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 446–459. doi:10.1007/s10964-009-9502-0
- Heereman, J., & Walla, P. (2011). Stress, uncertainty and decision confidence. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, *36*, 273–9. doi:10.1007/s10484-011-9167-9
- Heikkilä, H.-K., Väänänen, J., Helminen, M., Fröjd, S., Marttunen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2012). Involvement in bullying and suicidal ideation in middle adolescence: a 2-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *Epub ahead*, 1–8. doi:10.1007/s00787-012-0327-0
- Heilman, R. M., Crişan, L. G., Houser, D., Miclea, M., & Miu, A. C. (2010). Emotion regulation and decision making under risk and uncertainty. *Emotion*, *10*, 257–265. doi:10.1037/a0018489
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, *24*, 614–620. Retrieved from <http://www.psicothema.com/PDF/4062.pdf>
- Hernandez, S. K., & Mauer, P. A. (1980). Assertiveness, aggressiveness and Eysenck's personality variables. *Personality and Individual Differences*, *1*, 143–149. doi:10.1016/0191-8869(80)90032-X
- Herzberg, P. Y. (2003). Faktorstruktur, Gütekriterien und Konstruktvalidität der deutschen Übersetzung des Aggressionsfragebogens von Buss und Perry. *Zeitschrift Für Differentielle Und Diagnostische Psychologie*, *24*, 311–323. doi:10.1024//0170-1789.24.4.311
- Hicks, A., Comp, S., Horovitz, J., Hovarter, M., Miki, M., & Bevan, J. L. (2012). Why people use Yelp.com: An exploration of uses and gratifications. *Computers in Human Behavior*, *28*, 2274–2279. doi:10.1016/j.chb.2012.06.034

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*, 129–156. doi:10.1080/01639620701457816
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*, 206–221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Hippner, H. (2006). Bedeutungen, Anwendungen und Einsatzpotenziale von Social Software. *HMD Praxis Der Wirtschaftsinformatik, 43*, 6–16. Retrieved from http://www.learning-in-activity.com/images/2/20/Bedeutung,_Anwendungen_und_Einsatzpotenziale_von_Social_Software.pdf
- Hodges, S. D., Kiel, K. J., Kramer, A. D. I., Veach, D., & Villanueva, B. R. (2010). Giving birth to empathy: The effects of similar experience on empathic accuracy, empathic concern, and perceived empathy. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*, 398–409. doi:10.1177/0146167209350326
- Hoffmann, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*, 607–622. doi:10.1037/0012-1649.11.5.607
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 984–994. doi:10.1007/s10964-006-9153-3
- Hooker, C. I., Verosky, S. C., Germine, L. T., Knight, R. T., & D’Esposito, M. (2008). Mentalizing about emotion and its relationship to empathy. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 3*, 204–217. doi:10.1093/scan/nsn019
- Hopp, H., Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). The unconscious pursuit of emotion regulation: Implications for psychological health. *Cognition & Emotion, 25*, 532–545. doi:10.1080/02699931.2010.532606
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*, 179–185. doi:10.1007/BF02289447
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26*, 1581–1590. doi:10.1016/j.chb.2010.06.005
- Hudak, P. L., Gill, V. T., Aguinaldo, J. P., Clark, S., & Frankel, R. (2010). “I’ve heard wonderful things about you”: How patients compliment surgeons. *Sociology of Health Illness, 32*, 777–797. doi:10.1111/j.1467-9566.2010.01248.x
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior, 38*, 494–509. doi:10.1002/ab.21438.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2012). “It must be me” or “It could be them?”: The impact of the social network position of bullies and victims on victims’ adjustment. *Social Networks, 34*, 379–386. doi:10.1016/j.socnet.2010.07.002

- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 797–810. doi:10.1348/000709906X171046
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., & Moilanen, K. L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 197–209. doi:10.1007/s10802-009-9358-5
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, *8*, 1–11. Retrieved from <http://www.krepublishers.com/06-Special Volume-Journal/JSS-00-Special Volumes/JSS-SI-08-Peer-Vicit-Schools-Web/JSS-SI-08-01-001-011-Hymel-S/JSS-SI-08-01-001-011-Hymel-S-Text.pdf>
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 901–911. doi:10.1007/s10802-012-9620-0
- Jackson, M., Cassidy, W., & Brown, K. N. (2009). “You were born ugly and you’ll die ugly too”: Cyber-bullying as relational aggression. Retrieved from in education: <http://ineducation.ca/article/you-were-born-ugly-and-youll-die-ugly-too-cyber-bullying-relational-aggression>
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Johnson, C. S., & Lammers, J. (2012). The powerful disregard social comparison information. *Journal of Experimental Social Psychology*, *48*, 329–334. doi:10.1016/j.jesp.2011.10.010
- Jones, S. E., Bombieri, L., Livingstone, A. G., & Manstead, A. S. R. (2011). The influence of norms and social identities on children’s responses to bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *241–256*. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02023.x
- Jones, S. E., Manstead, A. S. R., & Livingstone, A. G. (2011). Ganging up or sticking together? Group processes and children’s responses to text-message bullying. *British Journal of Psychology*, *102*, 71–96. doi:10.1348/000712610X502826
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, *78*, 496–505. doi:10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*, 31–36. doi:10.1007/BF02291575
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, *23*, 661–74. doi:10.1006/jado.2000.0351
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1974). Utilization of mass communication by the individual. In J. G. Blumler & E. Katz (Eds.), *The Uses of Mass Communication* (pp. 19–32). Beverly Hills: Sage.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009a). Cyberbullying in Internet-Chatrooms – Wer sind die Täter? Ein Vergleich von Bullying in Internet-Chatrooms mit Bullying in der Schule aus der Täterperspektive. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, *41*, 33–44. doi:10.1026/0049-8637.41.1.33

- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009b). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*, 25–36. doi:10.1027/1864-1105.21.1.25
- 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. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-M
- Kayany, J. M. (1998). Contexts of uninhibited online behavior: Flaming in social newsgroups on usenet. *Journal of the American Society for Information Science, 49*, 1135–1141. doi:10.1002/(SICI)1097-4571(1998)49:12<1135::AID-ASI8>3.3.CO;2-7
- Keenan, K., Hipwell, A., Feng, X., Rischall, M., Henneberger, A., & Klosterman, S. (2010). Lack of assertion, peer victimization, and risk for depression in girls: Testing a diathesis-stress model. *Journal of Adolescent Health, 47*, 526–528. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.03.016
- Keltner, D., Young, R. C., Heerey, E. A., Oemig, C., & Monarch, N. D. (1998). Teasing in hierarchical and intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 1231–1247. doi:10.1037//0022-3514.75.5.1231
- Kemmelmeier, M., & Oyserman, D. (2001). The ups and downs of thinking about a successful other: Self-construals and the consequences of social comparisons. *European Journal of Social Psychology, 31*, 311–320. doi:10.1002/ejsp.47
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*, 1069–1080. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.014
- Kiriakidis, S. P. (2008). Bullying and suicide attempts among adolescents kept in custody. *Suicide, 29*, 216–218. doi:10.1027/0227-5910.29.4.216
- Kleinke, C. L., & Miller, W. F. (1998). How comparing oneself favorably with others relates to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 17*, 107–123. doi:10.1521/jscp.1998.17.1.107
- Knobloch, S., Weisbach, K., & Zillmann, D. (2004). Love lamentation in pop songs: Music for unhappy lovers? *Zeitschrift Für Medienpsychologie, 16*, 116–124. doi:10.1026/1617-6383.16.3.116
- Knobloch, S., & Zillmann, D. (2003). Appeal of love themes in popular music. *Psychological Reports, 93*, 653–658. doi:10.2466/pr0.2003.93.3.653
- Knobloch-Westerwick, S., & Hastall, M. (2006a). Social comparisons with new personae: Selective exposure to news of portrayals of same-sex and same-age characters. *Communication Research, 33*, 262–284. doi:10.1177/0093650206289152
- Knobloch-Westerwick, S., & Hastall, M. R. (2006b). Social comparisons with news personae: Selective exposure to news portrayals of same-sex and same-age characters. *Communication Research, 33*, 262–284. doi:10.1177/0093650206289152
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion, 23*, 4–41. doi:10.1080/02699930802619031

- Kort-Butler, L. A. (2009). Coping styles and sex differences in depressive symptoms and delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*, 122–136. doi:10.1007/s10964-008-9291-x
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *The Journal of Adolescent Health*, *41*, 22–30. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden: Blackwell.
- Krämer, N. C., & Winter, S. (2008). Impression management 2.0. The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology*, *20*, 106–116. doi:10.1027/1864-1105.20.3.106
- Krankenkasse, T. (2012). *Medienservice Juli 2012*. Hamburg. Retrieved from <http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/461358/Datei/4351/Medienservice-Juli-2012-gesundes-Arbeiten.pdf>
- Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *32*, 1134–1146. doi:10.1037//0022-3514.32.6.1134
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W., & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der “Positive and Negative Affect Schedule” (PANAS). *Diagnostica*, *42*, 139–156.
- Kruger, J., Gordon, C. L., & Kuban, J. (2006). Intentions in teasing: When “just kidding” just isn’t good enough. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 412–425. doi:10.1037/0022-3514.90.3.412
- Ku, Y.-C., Chu, T.-H., & Tseng, C.-H. (2012). Gratifications for using CMC technologies: A comparison among SNS, IM, and e-mail. *Computers in Human Behavior*, *29*, 226–234. doi:10.1016/j.chb.2012.08.009
- Kulik, J. A., & Mahler, H. I. M. (2000). Social comparison, affiliation, and emotional contagion under threat. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 295–320). Dordrecht, NL: Springer.
- Kuttler, A. F., Parker, J. G., & La Greca, A. M. (2002). Developmental and gender differences in preadolescents’ judgments of the veracity of gossip. *Merill-Palmer Quarterly*, *48*, 105–132. doi:10.1353/mpq.2002.0008
- Laftman, S. B., Modin, B., & Österberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, *35*, 112–119. doi:10.1016/j.childyouth.2012.10.020
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *23*, 45–52. doi:10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x
- Laidre, M. E., Lamb, A., Shultz, S., & Olsen, M. (2013). Making sense of information in noisy networks: Human communication, gossip, and distortion. *Journal of Theoretical Biology*, *317*, 152–160. doi:10.1016/j.jtbi.2012.09.009
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.

- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, *55*, 665–673. doi:10.1037/0003-066X.55.6.665
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, *1*, 141–169. doi:10.1002/per.2410010304
- Lee, C. S., & Ma, L. (2012). News sharing in social media: The effect of gratifications and prior experience. *Computers in Human Behavior*, *28*, 331–339. doi:10.1016/j.chb.2011.10.002
- Leiner, B., Cerf, V., Clark, D., Kahn, R., Kleinrock, L., Lynch, D., ... Wolff, S. (2009). Brief History of the Internet | Internet Society. *Computer History Museum*. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=9hIQjrMHTv4&feature=youtube_gdata_player
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information-processing. *Child Development*, *71*, 107–118. doi:10.1111/1467-8624.00124
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the perceived stress questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, *37*, 19–32. doi:10.1016/0022-3999(93)90120-5
- Lewis, S. E., & Orford, J. (2005). Women's experiences of workplace bullying: Changes in social relationships. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *47*, 29–47. doi:10.1002/casp.807
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, *27*, 157–170. doi:10.1177/0143034306064547
- LimeSurvey. (n.d.). The LimeSurvey Project Team.
- Litman, J. A., & Pezzo, M. V. (2005). Individual differences in attitudes towards gossip. *Personality and Individual Differences*, *38*, 963–980. doi:10.1016/j.paid.2004.09.003
- Locke, K. D. (2009). Aggression, narcissism, self-esteem, and the attribution of desirable and humanizing traits to self versus others. *Journal of Research in Personality*, *43*, 99–102. doi:10.1016/j.jrp.2008.10.003
- Locke, K. D., & Nekich, J. C. (2000). Agency and communion in naturalistic social comparison. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 864–874. doi:10.1177/0146167200269011
- Loggia, M. L., Mogil, J. S., & Bushnell, M. C. (2008). Empathy hurts: Compassion for another increases both sensory and affective components of pain perception. *Pain*, *136*, 168–176. doi:10.1016/j.pain.2007.07.017
- MacDonald, C. D., & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *9*, 2003–2009. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.436
- Madlock, P. E., & Westerman, D. (2011). Hurtful cyber-teasing and violence: Who's laughing out loud? *Journal of Interpersonal Violence*, *26*, 3542–3560. doi:10.1177/0886260511403749
- Malatesta, C. Z., & Wilson, A. (1988). Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. *British Journal of Social Psychology*, *27*, 91–112. doi:10.1111/j.2044-8309.1988.tb00807.x

- Manstead, A. S. R. (2000). The role of moral norm in the attitude-behavior relation. In D. J. Terry & M. H. Hogg (Eds.), *Attitudes behavior and social context the role of norms and group membership* (pp. 11–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mares, M. L., & Cantor, J. (1992). Elderly viewers' responses to televised portrayals of old age: Empathy and mood management versus social comparison. *Communication Research, 19*, 459–478. doi:10.1177/009365092019004004
- Mason, J. W. (1968). A review of psychoendocrine research on the sympathetic-adrenal medullary system. *Psychosomatic Medicine, 30*, 631–653. Retrieved from <http://www.psychosomaticmedicine.org/content/30/5/631.full.pdf>
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 1*, 146–167. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x
- Mauss, I. B., Cook, C., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 698–711. doi:10.1016/j.jesp.2006.07.003
- McAndrew, F. T., Bell, E. K., & Garcia, C. M. (2007). Who do we tell and whom do we tell on? Gossip as a strategy for status enhancement. *Journal of Applied Social Psychology, 37*, 1562–1577. doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00227.x
- McAndrew, F. T., & Jeong, H. S. (2012). Who does what on Facebook? Age, sex, and relationship status as predictors of Facebook use. *Computers in Human Behavior, 28*, 2359–2365. doi:10.1016/j.chb.2012.07.007
- McAndrew, F. T., & Milenkovic, M. A. (2002). Of tabloids and family secrets: The evolutionary psychology of gossip. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 1064–1082. doi:10.1111/j.1559-1816.2002.tb00256.x
- McEwen, B. S. (2000a). Effects of adverse experiences for brain structure and function. *Biological Psychiatry, 48*, 721–731. doi:10.1016/S0006-3223(00)00964-1
- McEwen, B. S. (2000b). The neurobiology of stress: From serendipity to clinical relevance. *Brain Research, 886*, 172–189. doi:10.1016/S0006-8993(00)02950-4
- McKee, H. (2002). “YOUR VIEWS SHOWED TRUE IGNORANCE!!!”: (Mis) Communication in an online interracial discussion forum. *Computers and Composition, 19*, 411–434. doi:10.1016/S8755-4615(02)00143-3
- McLean, J. A., Strongman, K. T., & Neha, T. N. (2007). Psychological distress, causal attributions, and coping. *New Zealand Journal of Psychology, 36*, 85–92. Retrieved from <http://www.biomedsearch.com/article/Psychological-distress-causal-attributions-coping/169382757.html>
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Meléndez, J. C., Mayordomo, T., Sancho, P., & Tomás, J. M. (2012). Coping strategies: Gender differences and development throughout life span. *The Spanish Journal of Psychology, 15*, 1089–1098. doi:10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39399
- Meloni, M., & Austin, M. (2011). Implementation and outcomes of a zero tolerance of bullying and harassment program. *Australian Health Review a Publication of the Australian Hospital Association, 35*, 92–94. doi:10.1071/AH10896

- Memedovic, S., Grisham, J. R., Denson, T. F., & Moulds, M. (2010). The effects of trait reappraisal and suppression on anger and blood pressure in response to provocation. *Journal of Research in Personality, 44*, 540–543. doi:10.1016/j.jrp.2010.05.002
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 14*, 267–274. doi:10.1089/cyber.2010.0002
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisé, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, Epub ahead*. doi:10.1089/cyber.2012.0040
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Feudo, G. L. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior, 29*, 515–530. doi:10.1002/ab.10060
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology and Behavior, 12*, 387–393. doi:10.1089/cpb.2009.0068
- Miller, W. R., & Seligman, M. E. (1975). Depression and learned helplessness in man. *Journal of Abnormal Psychology, 84*, 228–238.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 336–347. doi:10.1177/00222194030360040501
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International Journal of Stress Management, 10*, 137–157. doi:10.1037/1072-5245.10.2.137
- Monin, B. (2007). Holier than me? Threatening social comparison in the moral domain. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 20*, 53–68.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 146–156. doi:10.1016/j.avb.2009.01.004
- Moor, P. J., Heuvelman, A., & Verleur, R. (2010). Flaming on YouTube. *Computers in Human Behavior, 26*, 1536–1546. doi:10.1016/j.chb.2010.05.023
- Moore, K., & McElroy, J. C. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior, 28*, 267–274. doi:10.1016/j.chb.2011.09.009
- Moore, P. M., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2011). Electronic bullying and victimization and life satisfaction in middle school students. *Social Indicators Research, 107*, 429–447. doi:10.1007/s11205-011-9856-z
- Moore, S. A., Zoellner, L. A., & Mollenholt, N. (2008). Are expressive suppression and cognitive reappraisal associated with stress-related symptoms? *Behaviour Research and Therapy, 46*, 993–1000. doi:10.1016/j.brat.2008.05.001
- Muller, D., & Fayant, M.-P. (2010). On being exposed to superior others: Consequences of self-threatening upward social comparisons. *Social and Personality Psychology Compass, 4*, 621–634. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00279.x

- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationships with teachers, peers and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 17*, 126–147. doi:dx.doi.org/10.1375/ajgc.17.2.126
- Mussweiler, T., & Strack, F. (2000). Consequences of social comparison: Selective accessibility, assimilation, and contrast. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 253–270). Dordrecht, NL: Springer. doi:10.1007/978-1-4615-4237-7_13
- Muthén, L., & Muthén, B. (2011). MPlus. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nagy, I., Pataky, N., Szklenárik, P., & Kömendi, A. (2012). The presence of callous/unemotional traits among student in different roles of bullying. *Psychiatria Hungaria, 5*, 350–360.
- Nichols, S., Stich, S., Leslie, A., & Klein, D. (1996). Varieties of off-line simulation. In P. Carruthers & P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (Vol. 24, pp. 39–74). Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Niedhammer, I., David, S., Degioanni, S., Drummond, A., Philip, P., Acquarone, D., ... Vital, N. (2011). Workplace bullying and psychotropic drug use: The mediating role of physical and mental health status. *The Annals of Occupational Hygiene, 55*, 152–163. doi:10.1093/annhyg/meq086
- Nielsen, M. B., Hetland, J., Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2012). Longitudinal relationships between workplace bullying and psychological distress. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 38*, 38–46. doi:10.5271/sjweh.3178
- Nilsson, D. K., Gustafsson, P. E., & Svedin, C. G. (2012). Lifetime polytraumatization in adolescence and being a victim of bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 200*, 954–961. doi:10.1097/NMD.0b013e3182718aa1
- Nordgren, L. F., Banas, K., & MacDonald, G. (2011). Empathy gaps for social pain: Why people underestimate the pain of social suffering. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 120–128. doi:10.1037/a0020938
- Norton, R. (1976). Assertiveness as a communication construct. *Human Communication Research, 3*, 62–66. doi:10.1111/j.1468-2958.1976.tb00504.x
- Nosko, A., Wood, E., & Molema, S. (2010). All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of FACEBOOK. *Computers in Human Behavior, 26*, 406–418. doi:10.1016/j.chb.2009.11.012
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 32*, 396–402. doi:10.3758/BF03200807
- O'Dea, B., & Campbell, A. (2012). Online social networking and the experience of cyber-bullying. *Studies in Health Technology and Informatics, 181*, 212–217. doi:10.3233/978-1-61499-121-2-212
- Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior, 37*, 133–144. doi:10.1002/ab.20378

- Ochsner, K. N., Ray, R. D., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Chopra, S., Gabrieli, J. D. E., & Gross, J. J. (2004). For better or for worse: Neural systems supporting the cognitive down- and up-regulation of negative emotion. *NeuroImage*, *23*, 483–499. doi:10.1016/j.neuroimage.2004.06.030
- Oluwole, D. A. (2009). Spirituality, gender and age factors in cybergossip among Nigerian adolescents. *Cyberpsychology and Behavior*, *12*, 323–326. doi:10.1089/cpb.2008.0285
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*, 495–510. doi:10.1007/BF03172807
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule* (3. korrigi.). Bern: Huber.
- Orenstein, H., Orenstein, E., & Carr, J. E. (1975). Assertiveness and anxiety: A correlational study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *6*, 203–207. doi:10.1016/0005-7916(75)90100-7
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology*, *217*, 197–204. doi:10.1027/0044-3409.217.4.197
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior, Epub ahead*, 1–14. doi:10.1002/ab.21440
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, *26*, 67–83. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). “It hurts a hell of a lot...”: The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, *21*, 359–376. doi:10.1177/0143034300214002
- Park, H.-S., & Yang, Y.-O. (2006). A concept analysis of assertiveness. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, *36*, 468–474.
- Park, N., Kee, K. F., & Valenzuela, S. (2009). Being immersed in social networking environment: Facebook groups, uses and gratifications, and social outcomes. *Cyberpsychology & Behavior*, *12*, 729–733. doi:10.1089/cpb.2009.0003
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *4*, 148–169. doi:10.1177/1541204006286288
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *The Journal of School Health*, *80*, 614–621. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x
- Paul Poteat, V., Digiovanni, C. D., & Scheer, J. R. (2013). Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: Domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 351–362. doi:10.1007/s10964-012-9813-4
- Perren, S., Ettekal, I., & Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: Mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*, 46–55. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02618.x.

- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 511–530. doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x
- Perry, D. G., Willard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peer's perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*, 1310–1325. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1130744>
- Persson, R., Hogh, A., Hansen, Å. M., Nordander, C., Ohlsson, K., Balogh, I., ... Ørbæk, P. (2009). Personality trait scores among occupationally active bullied persons and witnesses to bullying. *Motivation and Emotion, 33*, 387–399. doi:10.1007/s11031-009-9132-6
- Pezzo, M., & Beckstead, J. (2006). A multilevel analysis of rumor transmission: Effects of anxiety and belief in two field experiments. *Basic and Applied Social Psychology, 28*, 91–100. doi:10.1207/s15324834basp2801_8
- Polan, J. C., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2012). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice, Epub ahead*, 1–8. doi:10.1177/1524839912462392
- Pontzer, D. (2009). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence, 25*, 259–273. doi:10.1007/s10896-009-9289-5
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*, 81–94. doi:10.1002/ab.20336
- Postmes, T., Spears, R., & Lea, M. (2000). The formation of group norms in computer-mediated communication. *Human Communication Research, 26*, 341–371. doi:10.1111/j.1468-2958.2000.tb00761.x
- Pourjali, F., & Zarnaghash, M. (2010). Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 137–141. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.126
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 815–827. doi:10.1007/s10802-010-9399-9
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012a). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior, 38*, 378–388. doi:10.1002/ab.21442
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012b). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development, 83*, 1917–1931. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon, 9*, 1–6. doi:10.1108/10748120110424816
- Privitera, C., & Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *CyberPsychology & Behavior, 12*, 23–26. doi:10.1089/cpb.2009.0025

- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305–1320. doi:10.1111/j.1467-8624.1992.tb01696.x
- Raftery, J. N., & Bizer, G. Y. (2009). Negative feedback and performance: The moderating effect of emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 47*, 481–486. doi:10.1016/j.paid.2009.04.024
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*, 564–575. doi:10.1037/0012-1649.43.3.564
- Rayburn, J. D., & Palmgreen, P. (1984). Merging uses and gratifications and expectancy-value theory. *Communication Research, 11*, 537–562. doi:10.1177/009365084011004005
- Renati, R., Berrone, C., & Zanetti, M. A. (2012). Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 15*, 391–398. doi:10.1089/cyber.2012.0046
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 410–424. doi:10.1037/0022-3514.79.3.410
- Riebel, J., Jäger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly, 51*, 298–314. doi:10.1375/ajgc.15.1.68
- Rim, Y. (1992). Machiavellianism and coping styles. *Personality and Individual Differences, 13*, 487–489. doi:10.1016/0191-8869(92)90079-5
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). Ein Verfahren zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis, 25*, 169–175. doi:10.1027/0227-5910.25.4.169
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis, 31*, 143–148. doi:10.1027/0227-5910/a000020
- Rodwell, J., & Demir, D. (2012). Psychological consequences of bullying for hospital and aged care nurses. *International Nursing Review, 59*, 539–546. doi:10.1111/j.1466-7657.2012.01018.x
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 446–462. doi:10.1002/ab.1029
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosnow, R. L. (2001). Rumor and gossip in interpersonal interaction and beyond: A social exchange perspective. In R. M. Kowalski (Ed.), *Behaving badly: Aversive behaviors in interpersonal relationships* (pp. 203–232). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10365-008

- Rosnow, R. L., & Fine, G. A. (1976). *Rumor and gossip: The social psychology of hearsay*. New York: Elsevier.
- Ross, C., Orr, E. S., Sasic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., & Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, *25*, 578–586. doi:10.1016/j.chb.2008.12.024
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, *27*, 1658–1664. doi:10.1016/j.chb.2011.02.004
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Sachdeva, S., Iliev, R., & Medin, D. L. (2009). Sinning saints and saintly sinners: The paradox of moral self-regulation. *Psychological Science*, *20*, 523–528. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02326.x
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, *22*, 453–459. doi:10.1006/jado.1999.0239
- 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. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*, 668–676. doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, *29*, 323–335. doi:10.1080/01650250544000107
- Scheithauer, H., & Bull, H. D. (2007). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage - Prävention von Bullying und Schulgewalt. Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen*. Bremen: niebank-rusch-Fachverlag.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Bull, H. D. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. *Zeitschrift Für Sozialpsychologie*, *38*, 141–152. doi:10.1024/0044-3514.38.3.141
- Schenk, M. (2002). *Medienwirkungsforschung*. Tübingen: Mohr.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, *8*, 350–353. doi:10.1037//1040-3590.8.4.350
- Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Overbeek, G., De Kemp, R. A. T., & Haselager, G. J. T. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*, 217–228. doi:10.1007/s10802-006-9074-3
- Schönbach, K. (1984). Ein integratives Modell? Anmerkungen zu Palmgreen. *Rundfunk Und Fernsehen*, *32*, 63–65.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German

- adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 329–345.
doi:10.1080/13632752.2012.704317
- Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Journal of Psychology*, 217, 224–226. doi:10.1027/0044-3409.217.4.224
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling: A beginner's guide to structural equation modeling* (Vol. 47). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192. doi:10.1023/A:1005174831561
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735–747.
- Selye, H. (1956). *The stress of life* (Vol. 61). New: McGraw-Hill.
- Sentenac, M., Gavin, A., Nic Gabhainn, S., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., ... Godeau, E. (2012). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 western countries. *The European Journal of Public Health, Epub ahead*, 1–6.
doi:10.1093/eurpub/cks073
- Ševčíková, A., & Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic. *Journal of Psychology*, 217, 227–229. doi:10.1027/0044-3409.217.4.227
- Shariff, S. (2008). *Cyberbullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. New York: Routledge.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81–88.
- Sheeks, M. S., & Birchmeier, Z. P. (2007). Shyness, sociability, and the use of computer-mediated communication in relationship development. *Cyberpsychology and Behavior*, 10, 64–70.
doi:10.1089/cpb.2006.9991
- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health*, 102, 2280–2286. doi:10.2105/AJPH.2012.300725
- Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2012). Identifying children at risk for being bullies in the United States. *Academic Pediatrics*, 12, 509–522. doi:10.1016/j.acap.2012.06.013
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349–363. doi:10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Shorey, R. C., Cornelius, T. L., & Idema, C. (2011). Trait anger as a mediator of difficulties with emotion regulation and female-perpetrated psychological aggression. *Violence and Victims*, 26, 271–282. doi:10.1891/0886-6708.26.3.271
- Siegle, D. (2010). Cyberbullying and sexting: Technology abuses of the 21st century. *Gifted Child Today*, 33, 14–65. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ881324.pdf>

- 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. doi:10.1002/ab.20282
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science, 303*, 1157–1162. doi:10.1126/science.1093535
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Stephan, K. E., Dolan, R. J., & Frith, C. D. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature, 439*, 466–469. doi:10.1038/nature04271
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147–154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*, 26–32. doi:10.1016/j.chb.2012.05.024
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 49*, 376–85. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. London: DfES.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565–581. doi:10.1348/0007099042376427
- Smith, R. H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 173–200). Dordrecht, NL: Springer. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=XEmlyxjs2IsC&oi=fnd&pg=PA173&ots=NSC169-tRv&sig=ulJ0vEioHhRe62fuiMfq7RmSIY8#v=onepage&q=&f=false>
- Sommerfeld, R. D., Krambeck, H.-J., & Milinski, M. (2008). Multiple gossip statements and their effect on reputation and trustworthiness. *Proceedings of the Royal Society B Biological Sciences, 275*, 2529–2536. doi:10.1098/rspb.2008.0762
- Sommerfeld, R. D., Krambeck, H.-J., Semmann, D., & Milinski, M. (2007). Gossip as an alternative for direct observation in games of indirect reciprocity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 104*, 17435–17440. doi:10.1073/pnas.0704598104
- Sontag, L. M., Clemans, K. H., Graber, J. a., & Lyndon, S. T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 392–404. doi:10.1007/s10964-010-9575-9
- Spanke, C., & Hoyer, C. (2011). *Das Mobbing Telefon der AOK Rheinland/Hamburg*. Köln. Retrieved from http://www.bgf-institut.de/uploads/media/Bericht_Mobbing-Telefon_AOK_2011_01.pdf
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens. *Journal of Psychology, 217*, 189–196. doi:10.1027/0044-3409.217.4.189

- Spröder, N., Schlotzke, P. F., & Hautzinger, M. (2008). *Bullying in der Schule*. (M. Hautzinger & F. Petermann, Eds.). Weinheim: Beltz PVU.
- Starcke, K., & Brand, M. (2012). Decision making under stress: A selective review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *36*, 1228–1248. doi:10.1016/j.neubiorev.2012.02.003
- Starcke, K., Ludwig, A. C., & Brand, M. (2012). Anticipatory stress interferes with utilitarian moral judgment. *Judgment and Decision Making*, *7*, 61–68. Retrieved from <http://journal.sjdm.org/11/11729/jdm11729.html>
- Starcke, K., Polzer, C., Wolf, O. T., & Brand, M. (2011). Does stress alter everyday moral decision-making? *Psychoneuroendocrinology*, *36*, 210–219. doi:10.1016/j.psyneuen.2010.07.010
- Starcke, K., Wolf, O. T., Markowitsch, H. J., & Brand, M. (2008). Anticipatory stress influences decision making under explicit risk conditions. *Behavioral Neuroscience*, *122*, 1352–1360. doi:10.1037/a0013281
- Staub, E. (1979). *Positive social behaviour and morality: Socialization and development*. New York: Academic Press.
- Staudé-Müller, F., Bliesener, T., & Nowak, N. (2009). Cyberbullying und Opfererfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Web 2.0. *Kinder Und Jugendschutz in Wissenschaft Und Praxis*, *54*, 42–47.
- Staudé-Müller, F., Hansen, B., & Voss, M. (2012). How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*, 260–274. doi:10.1080/17405629.2011.643170
- Sticca, F., & Perren, S. (2012). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, Epub ahead*, 1–12. doi:10.1007/s10964-012-9867-3
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Social Psychology*, *7*, 321–327. doi:10.1089/1094931041291295
- Suniti Bhat, C., Chang, S., & Linscott, J. A. (2010). Addressing cyberbullying as a media literacy issue. *New Horizons*, *58*, 34–44.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2001). Components of machiavellian beliefs in children: Relationships with personality. *Personality and Individual Differences*, *30*, 137–148. doi:10.1016/S0191-8869(00)00017-9
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Educational Psychology*, *17*, 435–450. doi:10.1348/026151099165384
- Szasz, P. L., Szentagotai, A., & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behaviour Research and Therapy*, *49*, 114–119. doi:10.1016/j.brat.2010.11.011
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, *24*, 131–146. doi:10.1177/0143034303024002001
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand*. New York: Random House.

- Taylor, S. E., Buunk, B. P., & Aspinwall, L. G. (1990). Social comparison, stress, and coping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *16*, 74–89. doi:10.1177/0146167290161006
- Taylor, S. E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, *96*, 569–575. doi:10.1037/0033-295X.96.4.569
- Tennen, H., McKee, T. E., & Affleck, G. (2000). Social comparison processes in health and illness. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 443–483). Dordrecht, NL: Springer.
- Thayer, J. F., & Brosschot, J. F. (2005). Psychosomatics and psychopathology: Looking up and down from the brain. *Psychoneuroendocrinology*, *30*, 1050–1058. doi:10.1016/j.psyneuen.2005.04.014
- Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2000). A model of neurovisceral integration in emotion regulation and dysregulation. *Journal of Affective Disorders*, *61*, 201–216. doi:10.1016/S0165-0327(00)00338-4
- Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2009). Claude Bernard and the heart-brain connection: Further elaboration of a model of neurovisceral integration. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *33*, 81–88. doi:10.1016/j.neubiorev.2008.08.004
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, *13*, 247–252. doi:10.5811/westjem.2012.3.11792
- Tokunaga, R. S. (2011). Friend me or you'll strain us: Understanding negative events that occur over social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, *14*, 7–8. doi:10.1089/cyber.2010.0140
- Topçu, C., Erdur-Baker, O., & Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology and Behavior*, *11*, 643–648. doi:10.1089/cpb.2007.0161
- Trepte, S., & Reinecke, L. (2012). The reciprocal effects of social network site use and the disposition for self-disclosure: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, *29*, 1102–1112. doi:10.1016/j.chb.2012.10.002
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, *10*, 783–795. doi:10.1037/a0020262
- Tsang, S. K., Hui, E. K. P., & Law, B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, *11*, 2278–2286. doi:10.1100/2011/531474
- Turkel, A. R. (2007). Sugar and spice and puppy dogs' tails: The psychodynamics of bullying. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, *35*, 243–258. doi:10.1521/jaap.2007.35.2.243
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(10.1037/0022-3514.81.6.1058), 1058–1069. Retrieved from <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0022-3514.81.6.1058>

- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology and Behavior, 13*, 195–199. doi:10.1089=cyber.2009.0137
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*, 153–171. doi:10.1002/ab.20083
- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C., & Schmidt, L. A. (2008). Variation in hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive Behavior, 34*, 294–305. doi:10.1002/ab.20240
- Van Beest, I., & Williams, K. D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 918–928. doi:10.1037/0022-3514.91.5.918
- Van der Heiden, L., Scherpiet, S., Konicar, L., Birbaumer, N., & Veit, R. (2013). Inter-individual differences in successful perspective taking during pain perception mediates emotional responsiveness in self and others: An fMRI study. *NeuroImage, 65*, 387–394. doi:10.1016/j.neuroimage.2012.10.003
- Van Dijk, W. W., Ouwerkerk, J. W., Wesseling, Y. M., & van Koningsbruggen, G. M. (2011). Towards understanding pleasure at the misfortunes of others: The impact of self-evaluation threat on schadenfreude. *Cognition & Emotion, 25*, 360–368. doi:10.1080/02699931.2010.487365
- Vandebosch, H., & van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology & Behavior, 11*, 499–503. doi:10.1089/cpb.2007.0042
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *The Western Journal of Emergency Medicine, 11*, 269–273. Retrieved from http://escholarship.org/uc/uciem_westjem
- Vartia, M. A.-L. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 27*, 63–69. doi:10.5271/sjweh.588
- Vie, T. L., Glasø, L., & Einarsen, S. (2010). Does trait anger, trait anxiety or organisational position moderate the relationship between exposure to negative acts and self-labelling as a victim of workplace bullying? *Nordic Psychology, 62*, 67–79. doi:10.1027/1901-2276/a000017
- Vohs, K. D., & Heatherton, T. F. (2004). Ego threat elicits different social comparison processes among high and low self-esteem people: Implications for interpersonal perceptions. *Social Cognition, 22*, 168–191. doi:10.1521/soco.22.1.168.30983
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior, 38*, 222–238. doi:10.1002/ab.21418
- Von Collani, G., & Herzberg, P. Y. (2003a). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift Für Differentielle Und Diagnostische Psychologie, 24*, 3–7. doi:10.1024//0170-1789.24.1.3
- Von Collani, G., & Herzberg, P. Y. (2003b). Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. *Zeitschrift Für Differentielle Und Diagnostische Psychologie, 24*, 9–22. doi:10.1024//0170-1789.24.1.9

- Vorderer, P. (1992). *Fernsehen als Handlung. Fernsehfilmrezeption aus motivationspsychologischer Perspektive*. Berlin: Sigma.
- Waddington, K., & Fletcher, C. (2005). Gossip and emotion in nursing and health-care organizations. *Journal of Health Organization and Management, 19*, 378–394. doi:10.1108/14777260510615404
- Walsh, D. (2004). *Why do they act that way? A survival guide to the adolescent brain for you and your teen*. New York: Free Press.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor and cyber. *Journal of School Psychology, 50*, 521–534. doi:10.1016/j.jsp.2012.03.004
- Wang, L., Luo, J., Gao, W., & Kong, J. (2012). The effect of Internet use on adolescents' lifestyles: A national survey. *Computers in Human Behavior, 28*, 2007–2013. doi:10.1016/j.chb.2012.04.007
- Wang, Z., Tchernev, J. M., & Solloway, T. (2012). A dynamic longitudinal examination of social media use, needs, and gratifications among college students. *Computers in Human Behavior, 28*, 1829–1839. doi:10.1016/j.chb.2012.05.001
- Warburton, W. A., Williams, K. D., & Cairns, D. R. (2006). When ostracism leads to aggression: The moderating effects of control deprivation. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 213–220. doi:10.1016/j.jesp.2005.03.005
- Waseem, M., Arshad, A., Leber, M., Perales, O., & Jara, F. (2012). Victims of bullying in the emergency department with behavioral issues. *The Journal of Emergency Medicine, Epub ahead*, 1–6. doi:10.1016/j.jemermed.2012.07.053
- Washburn, J. J., McMahon, S. D., King, C. A., Reinecke, M. A., & Silver, C. (2004). Narcissistic features in young adolescents: Relations to aggression and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 247–260. doi:10.1023/B:JOYO.0000025323.94929.d9
- Watson, D. (2012). Gender differences in gossip and friendship. *Sex Roles, 67*, 494–502. doi:10.1007/s11199-012-0160-4
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063–1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Weiser, E. B. (2000). Gender differences in Internet use patterns and Internet application preferences: A two-sample comparison. *CyberPsychology & Behavior, 3*, 167–178. doi:10.1089/109493100316012
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development, 63*, 1321–1335. doi:10.1111/j.1467-8624.1992.tb01697.x
- Wensley, K., & Campbell, M. A. (2012). Heterosexual and nonheterosexual young university students' involvement in traditional and cyber forms of bullying. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 15*, 649–654. doi:10.1089/cyber.2012.0132
- Wert, S. R., & Salovey, P. (2004). A social comparison account of gossip. *Review of General Psychology, 8*, 122–137. doi:10.1037/1089-2680.8.2.122

- White, J. B., Langer, E. J., Yariv, L., & Welch, J. C. (2006). Frequent social comparisons and destructive emotions and behaviors: The dark side of social comparisons. *Journal of Adult Development, 13*, 36–44. doi:10.1007/s10804-006-9005-0
- Wikipedia. (2013). Suicide of Tyler Clementi. Retrieved February 27, 2013, from https://en.wikipedia.org/wiki/Suicide_of_Tyler_Clementi
- Williams, K. D., & Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation? *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 693–706. doi:10.1177/0146167297237003
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 14–21. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.018
- Williams, S. G., & Godfrey, A. J. (2011). What is cyberbullying & how can psychiatric-mental health nurses recognize it? *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 49*, 36–41. doi:10.3928/02793695-20110831-03
- Williford, A. P., Brisson, D., Bender, K. A., Jenson, J. M., & Forrest-Bank, S. (2011). Patterns of aggressive behavior and peer victimization from childhood to early adolescence: A latent class analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 644–655. doi:10.1007/s10964-010-9583-9
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*, 245–271. doi:10.1037/0033-2909.90.2.245
- Wills, T. A. (1997). Modes and families of coping: An analysis of social comparison in the structure of other cognitive and behavioral mechanisms. In B. P. Buunk & F. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and Wellbeing: Perspectives from social comparison theory* (pp. 167–194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health, 41*, 51–58. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.019
- Wolpe, J. (1969). *The Practice of Behavior Therapy*. New York: Pergamon Press.
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin, 106*, 231–248. doi:10.1037//0033-2909.106.2.231
- Yamagishi, M., Kobayashi, T., Nagami, M., Shimazu, A., & Kageyama, T. (2007). Effect of web-based assertion training for stress management of Japanese nurses. *Journal of Nursing Management, 15*, 603–607. doi:10.1111/j.1365-2834.2007.00739.x
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *Cyberpsychology & Behavior, 7*, 247–258. doi:10.1089/109493104323024500
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., & Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health, 51*, 53–58. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.12.031
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*, 42–50. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.004

- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, *7*, 1308–1316. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver – child relationships, Internet use, and personal. *Juvenile Justice*, *27*, 319–336. doi:10.1016/j.adolescence.2004.03.007
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, *121*, 350–357. doi:10.1542/peds.2007-0693
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2007). Internet prevention messages. *Archives of Pediatrics*, *161*, 6–9. doi:10.1001/archpedi.161.2.138D
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, *118*, 1169–1177. doi:10.1542/peds.2006-0815
- Zacchilli, T. L., & Valerio, C. Y. (2011). The knowledge and prevalence of cyberbullying in a college sample. *Journal of Scientific Psychology*, *11*, 11–23. Retrieved from <http://www.psyencelab.com>
- Zillmann, D. (1988a). Mood management through communication choices. *American Behavioral Scientist*, *31*, 327–340. doi:10.1177/000276488031003005
- Zillmann, D. (1988b). Mood management: Using entertainment to full advantage. In L. Donohew, H. Sypher, & E. T. Higgins (Eds.), *Communication, social cognition and affect*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zillmann, D., & Bryant, J. (1985). Selective-exposure phenomena. In D. Zillmann & J. Bryant (Eds.), *Selective exposure to communication* (pp. 1–10). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Pronk, R. E. (2011). Relation of depression and anxiety to self- and peer-reported relational aggression. *Aggressive Behavior*, *37*, 1–15. doi:10.1002/ab.20416
- Zuckerman, M. (1994a). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (1994b). Impulsive unsocialized sensation seeking: The biological foundations of a basic dimension of personality. In J. E. W. T. D. Bates (Ed.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 219–255). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10149-008
- Zuckerman, M., & Kuhlman, D. M. (2000). Personality and risk-taking: Common biosocial factors. *Journal of Personality*, *68*, 999–1029. doi:10.1111/1467-6494.00124

ANHANG

A Studie 1

Tabelle 37. Alle Mittelwerte und Ergebnisse der *t* Tests für Persönlichkeit und emotionale Kompetenzen für die gesamte Stichprobe.

Merkmal/Variable	Gesamte Stichprobe (N = 100)		Videos originale Reihenfolge (n = 46)		Videos inverse Reihenfolge (n = 54)		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)			
Persönlichkeit									
Neurotizismus	7.12	(1.91)	7.41	(1.84)	6.87	(1.94)	1.43	98	.157
Extraversion	7.80	(2.23)	7.98	(2.52)	7.65	(1.96)	0.74	98	.463
Offenheit	6.34	(2.28)	6.57	(2.26)	6.15	(2.31)	0.91	98	.365
Gewissenhaftigkeit	6.78	(2.28)	7.00	(2.49)	6.59	(2.10)	0.89	98	.376
Altruismus	6.42	(2.02)	6.76	(1.70)	6.13	(2.22)	1.57	98	.119
Risikomeidung	7.34	(2.29)	7.48	(2.41)	7.22	(2.19)	0.56	98	.580
Emotionale Fähigkeiten									
Erkennen eigener Emotionen	97.33	(10.94)	97.34	(10.33)	97.32	(11.54)	0.10	98	.992
Erkennen von Emotionen bei anderen	102.34	(11.12)	103.52	(11.33)	101.33	(10.93)	0.98	98	.329
Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	98.04	(9.14)	97.80	(9.77)	98.24	(8.66)	-0.24	98	.811
Emotionale Expressivität	100.26	(10.89)	101.11	(11.58)	99.53	(10.32)	0.72	98	.471
Einstellung zu Emotionen	99.92	(10.93)	103.02	(9.25)	97.28	(11.63)	2.69	98	.008
Regulation und Umgang mit Gefühlen bei anderen	100.25	(11.49)	101.49	(11.17)	99.20	(11.76)	0.99	98	.324
Emotionale Kompetenz (Gesamtwert)	99.20	(10.52)	99.79	(10.85)	98.70	(10.32)	0.51	98	.608

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

B Studie 2

Tabelle 38. *Modell 3. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Anzahl geteilter Videos	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Lustig	.687	1	-	-	-	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.466	.572	1	-	-	-	-	-	-
4 Positiver Affekt	-.057	.082	.134	1	-	-	-	-	-
5 Aktueller Stresslevel	.132	.000	.007	-.285	1	-	-	-	-
6 Selbstsicherheit	-.010	.135	.272	-.191	.263	1	-	-	-
7 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	-.199	-.176	-.294	.149	-.409	.500	1	-	-
8 Einstellung zu Klatsch	.142	.205	.229	-.044	.002	.122	.029	1	-
9 Geschlecht	.288	.426	.436	.207	-.256	.061	-.006	.048	1

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Tabelle 39. Modell 3. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.

Model	Einstellung zu Klatsch und Tratsch	Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	Selbstsicherheit	Evaluation der Videos	Positiver Affekt	SE	R ²
Direkt									
Positiver Affekt		.039		-.269				.05	.08
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258					.08	.23
Selbstsicherheit		-.500						.08	.25
Evaluation der Videos	.257	-.284	.538					.11	.45
Anzahl geteilter Videos	-.096	.027	-.173	.127		-.251	.967	-.139	.10 .76
Indirekt									
Positiver Affekt		-.005	-.010	.037					
Aktueller Stresslevel		-.052	-.033						
Selbstsicherheit		.125							
Evaluation der Videos	.249	-.274	.520						
Total									
Positiver Affekt		.039		-.269					
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258						
Selbstsicherheit		-.500							
Evaluation der Videos	.257	-.284	.538						
Anzahl geteilter Videos	.152	-.195	.304	.127		-.251	.967	-.139	

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

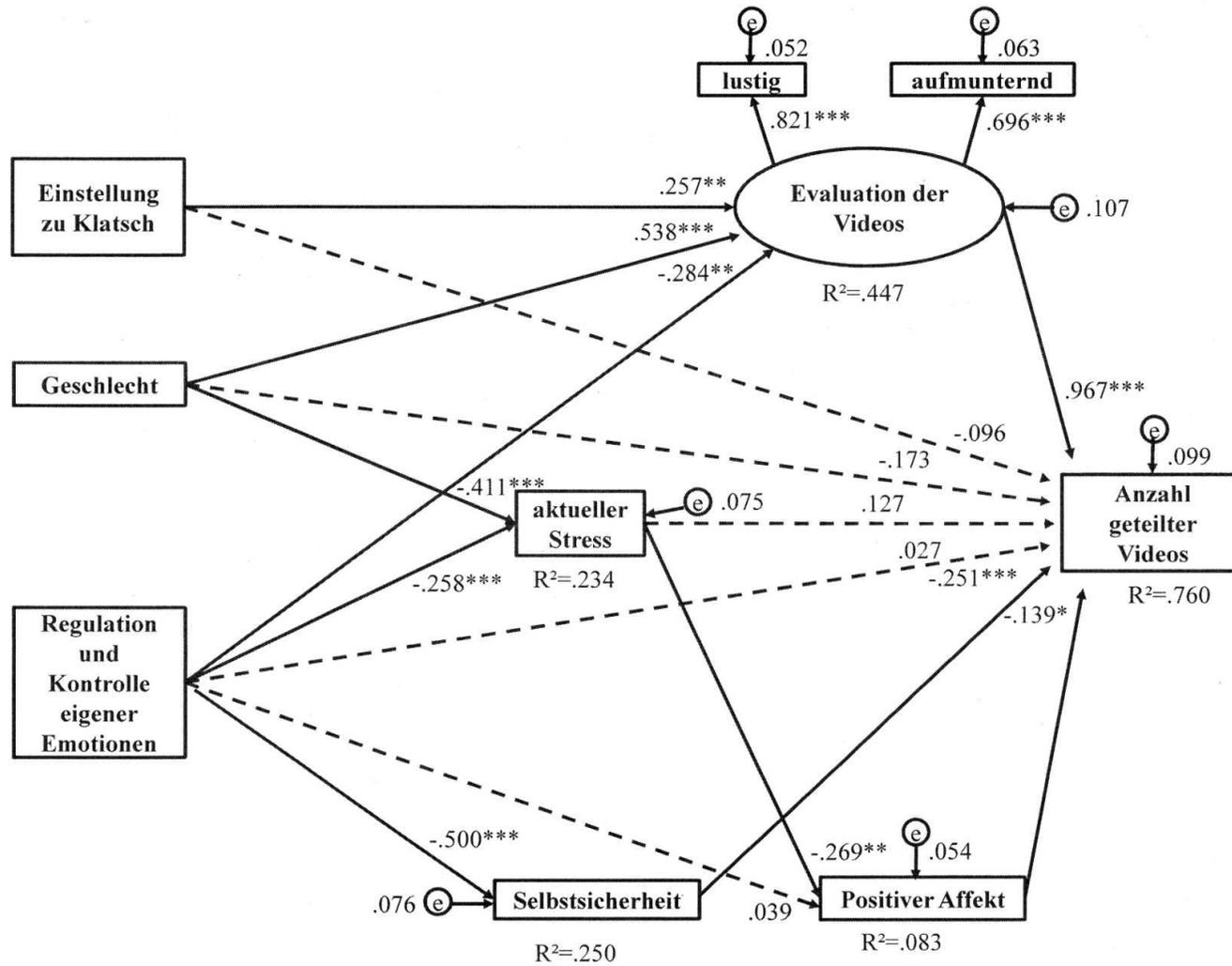


Abbildung 11. Ergebnisse des Modells 3 der Studie 2.
e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 40. *Modell 4. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Anzahl geteilter Videos	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Lustig	.687	1	-	-	-	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.466	.572	1	-	-	-	-	-	-
4 Negativer Affekt	-.009	.009	.166	1	-	-	-	-	-
5 Aktueller Stresslevel	.132	.000	.007	.300	1	-	-	-	-
6 Selbstsicherheit	-.010	.135	.272	.049	.263	1	-	-	-
7 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	-.199	-.176	-.294	-.289	-.409	-.500	1	-	-
8 Einstellung zu Klatsch	.142	.205	.229	-.016	.002	.122	.029	1	-
9 Geschlecht	.288	.426	.436	.007	-.256	.061	-.006	.048	1

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Tabelle 41. *Modell 4. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.*

Model	Einstellung zu Klatsch und Tratsch	Regulation und Kontrol- le der eige- nen Emotio- nen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	Selbstsicherheit	Evaluation der Videos	Negativer Affekt	SE	R ²
Direkt									
Negativer Affekt		-.199		.218				.06	.12
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258					.08	.23
Selbstsicherheit		-.500						.08	.25
Evaluation der Videos	.258	-.286	.540					.11	.45
Anzahl geteilter Videos	-.089	-.010	-.181	.193	-.254	.962	-.138	.10	.75
Indirekt									
Negativer Affekt		-.079		-.030					
Aktueller Stresslevel		-.120	-.050						
Selbstsicherheit		.127							
Evaluation der Videos	.249	-.276	.520						
Total									
Negativer Affekt		-.199		.218					
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258						
Selbstsicherheit		-.500							
Evaluation der Videos	.258	-.286	.540						
Anzahl geteilter Videos	.159	-.197	.296	.193	-.254	.962	-.138		

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Abbildung 12. Ergebnisse des Modells 4 der Studie 2.

e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 42. Modell 6. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Anzahl geteilter Gespräche	1	-	-	-	-	-	-	-
2 Lustig	.222	1	-	-	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.132	.726	1	-	-	-	-	-
4 Aktueller Stresslevel	.276	-.026	-.038	1	-	-	-	-
5 Selbstsicherheit	-.091	-.086	.010	.263	1	-	-	-
6 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	.018	.000	-.024	-.409	-.500	1	-	-
7 Einstellung zu Klatsch	.088	.247	.100	.002	.122	.029	1	-
8 Geschlecht	-.090	.196	.240	-.256	.061	-.006	-.048	1

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Tabelle 43. *Modell 6. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.*

Model	Einstellung zu Klatsch und Tratsch	Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen	Geschlecht	Selbstsicherheit	Aktueller Stresslevel	Evaluation der Gespräche	SE	R ²
Direkt								
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258				.08	.23
Selbstsicherheit		-.500					.08	.25
Evaluation der Gespräche	.238	-.005	.179				.06	.09
Anzahl geteilter Gespräche	.047	.099	-.038	-.115	.343	.215	.07	.16
Indirekt								
Aktueller Stresslevel		-.141	-.089					
Selbstsicherheit		.058						
Evaluation der Gespräche	.051	-.001	.039					
Total								
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258					
Selbstsicherheit		-.500						
Evaluation der Gespräche	.238	-.005	.179					
Anzahl geteilter Gespräche	.098	.015	-.088	-.115	.343	.215		

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

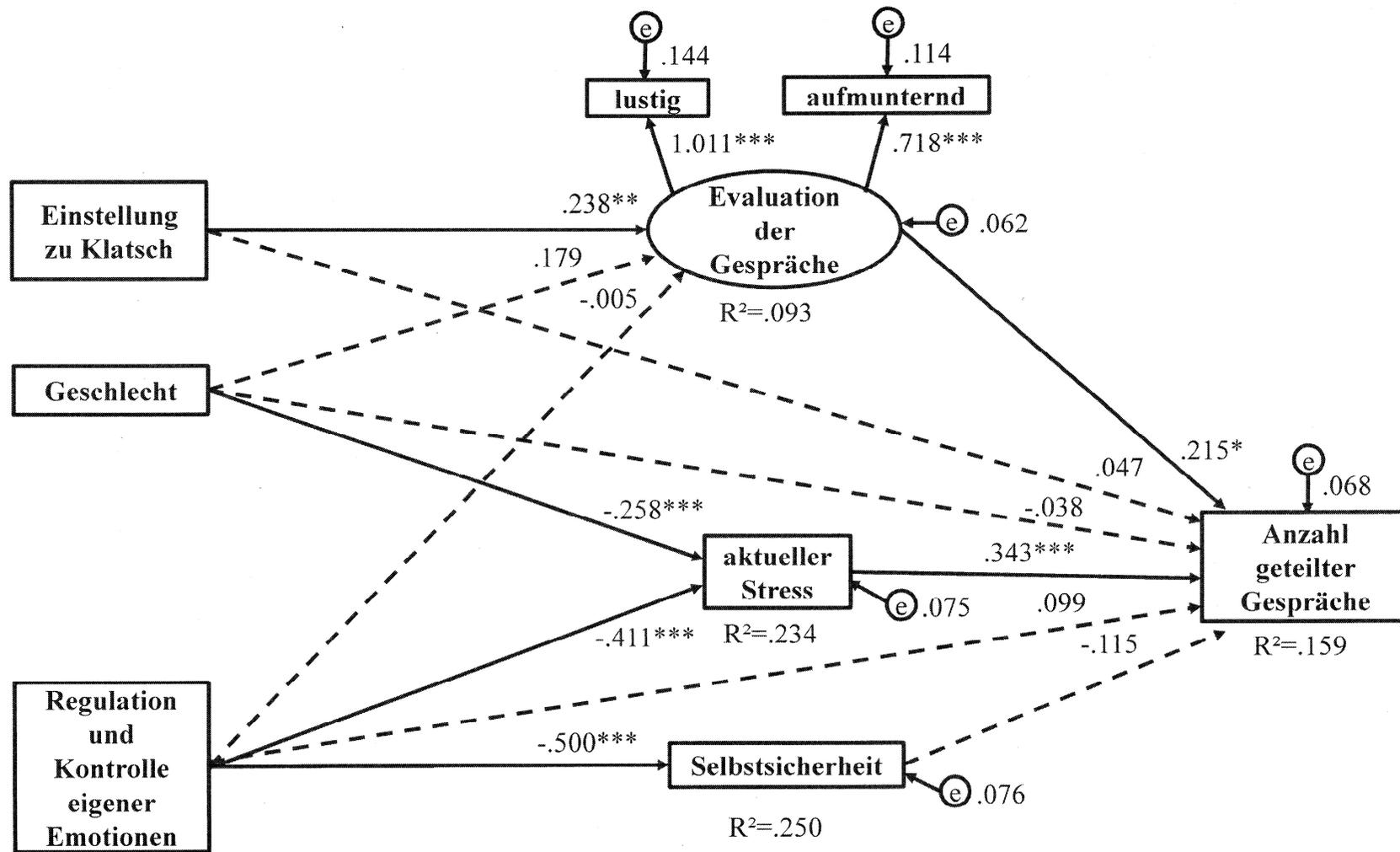


Abbildung 13. Ergebnisse des Modells 6 der Studie 2.

$e =$ Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 44. *Modell 7. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.*

	1	2	3	4	5	6	7
1 Anzahl geteilter Gespräche	1	-	-	-	-	-	-
2 Lustig	.222	1	-	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.132	.726	1	-	-	-	-
4 Aktueller Stresslevel	.276	-.026	-.038	1	-	-	-
5 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	.018	.000	-.024	-.409	1	-	-
6 Einstellung zu Klatsch	.088	.247	.100	.002	.029	1	-
7 Geschlecht	-.090	.196	.240	-.256	-.006	-.048	1

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Tabelle 45. *Modell 7. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.*

Model	Einstellung zu Klatsch und Tratsch	Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	Evaluation der Gespräche	SE	R ²
Direkt							
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258			.08	.23
Evaluation der Gespräche	.238	-.004	.173			.06	.09
Anzahl geteilter Gespräche	.029	.153	-.048	.332	.229	.06	.15
Indirekt							
Aktueller Stresslevel		-.137	-.086				
Evaluation der Gespräche	.054	-.001	.040				
Total							
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258			.08	.23
Evaluation der Gespräche	.238	-.004	.173			.06	.09
Anzahl geteilter Gespräche	.083	.015	-.094	.332	.229	.06	.15

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

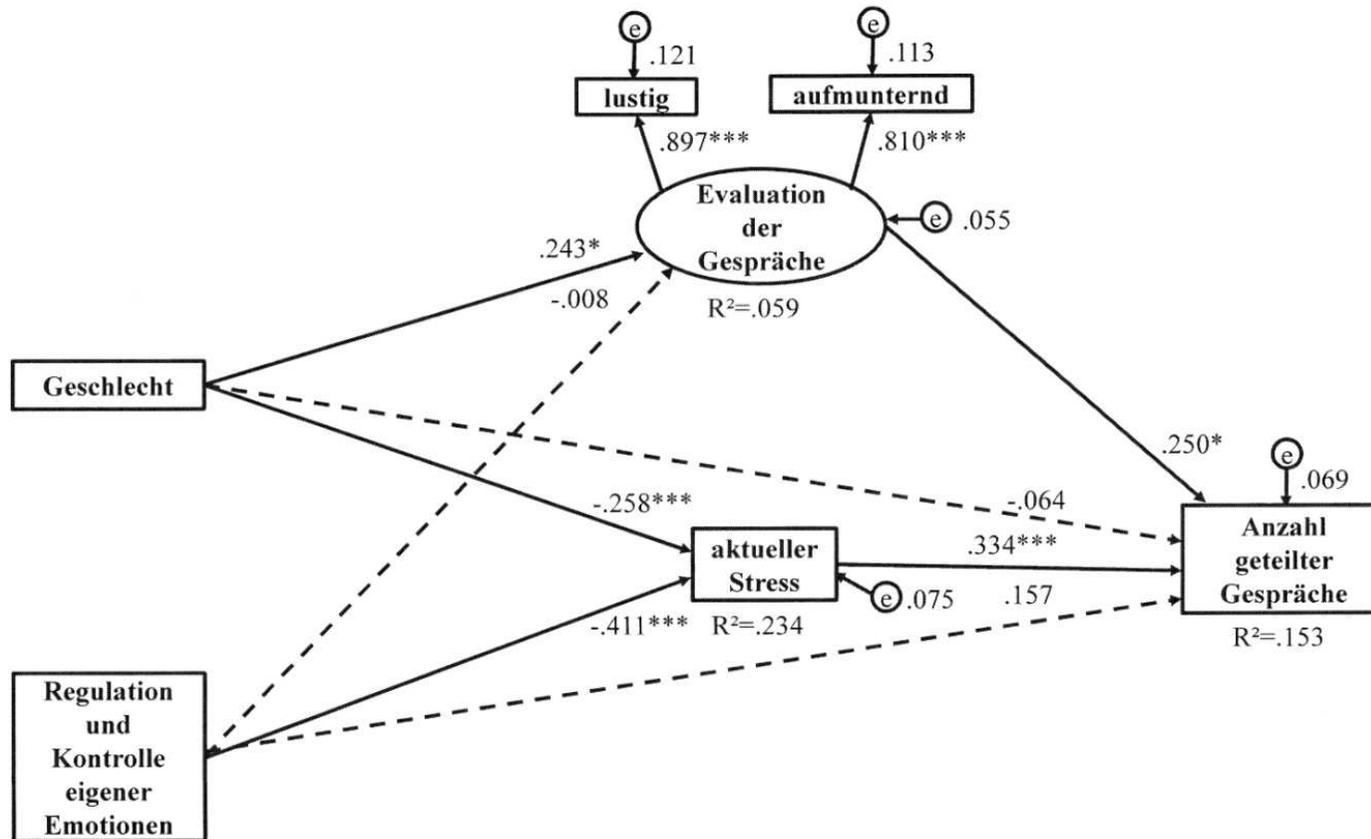


Abbildung 14. Ergebnisse des Modells 7 der Studie 2.
e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 46. Modell 8. Korrelationskoeffizienten der Variablen der SEM Analyse.

	1	2	3	4	5	6
1 Anzahl geteilter Gespräche	1	-	-	-	-	-
2 Lustig	.222	1	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.132	.726	1	-	-	-
4 Aktueller Stresslevel	.276	-.026	-.038	1	-	-
5 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	.018	.000	-.024	-.409	1	-
6 Geschlecht	-.090	.196	.240	-.256	-.006	1

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

Tabelle 47. Modell 8. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.

Model	Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	Evaluation der Gespräche	SE	R ²
Direkt						
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258		.08	.23
Evaluation der Gespräche		-.008	.243		.06	.06
Anzahl geteilter Gespräche		.157	-.064	.334	.250	.15
Indirekt						
Aktueller Stresslevel		-.137	-.086			
Evaluation der Gespräche		-.002	.061			
Total						
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258			
Evaluation der Gespräche		-.008	.243			
Anzahl geteilter Gespräche		.018	-.090	.334	.250	

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

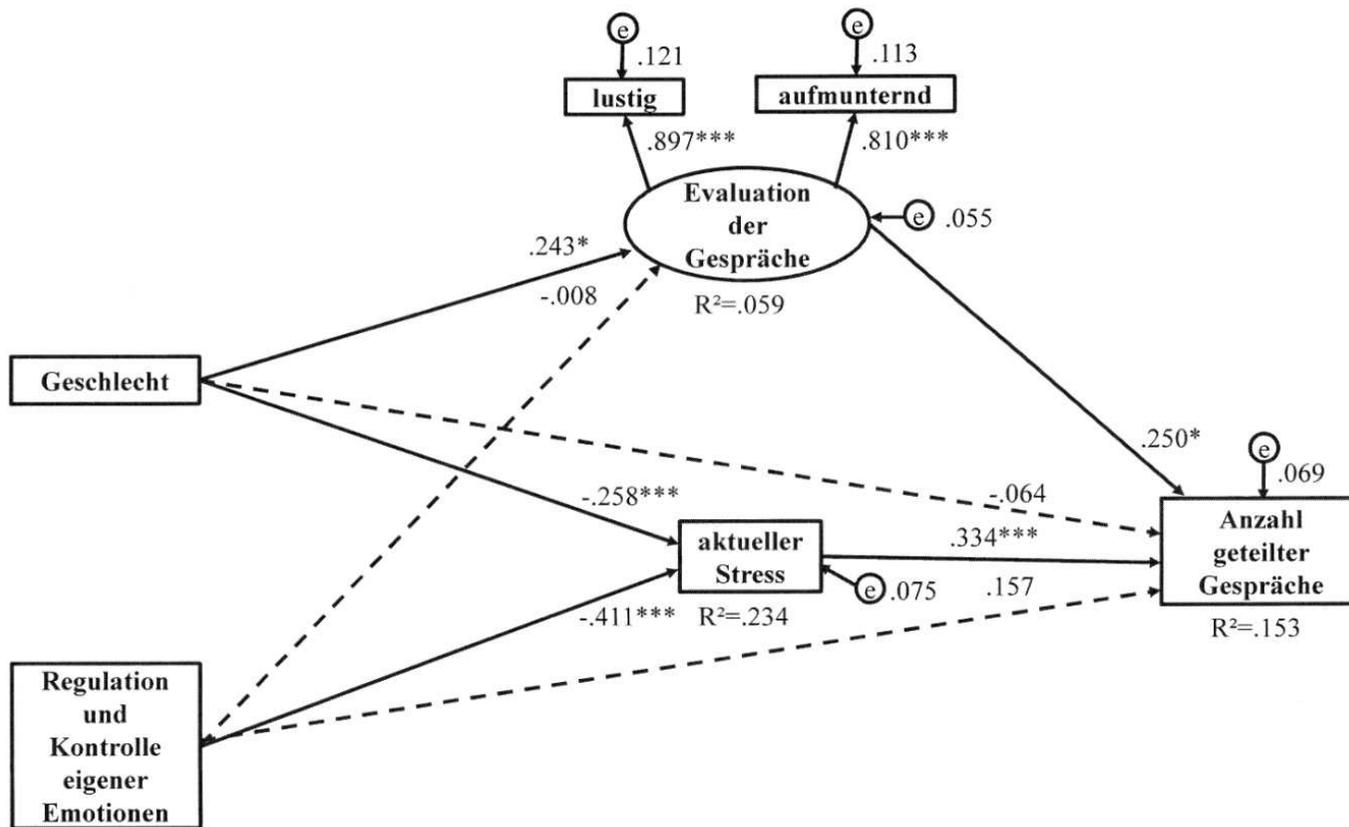


Abbildung 15. Ergebnisse des Modells 8 der Studie 2.

e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 48. *Modell 10. Korrelationskoeffizienten der Variablen der Regressionsanalyse.*

	1	2	3	4	5	6
1 Anzahl geteilter Gespräche	1	-	-	-	-	-
2 Lustig	.222	1	-	-	-	-
3 Aufmunternd	.132	.726	1	-	-	-
4 Aktueller Stresslevel	.276	-.026	-.038	1	-	-
5 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	.018	.000	-.024	-.409	1	-
6 Geschlecht	-.090	.196	.240	-.256	-.006	1

Tabelle 49. *Modell 10. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.*

Model	Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	Evaluation der Gespräche	SE	R ²
Direkt						
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258		.08	.23
Anzahl geteilter Gespräche		.153	-.048	.331	.229	.15
Indirekt						
Aktueller Stresslevel			-.068			
Total						
Aktueller Stresslevel		-.411	-.258			
Anzahl geteilter Gespräche		.020	-.090	.331	.229	

Anmerkungen. Signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt, $p \leq .05$.

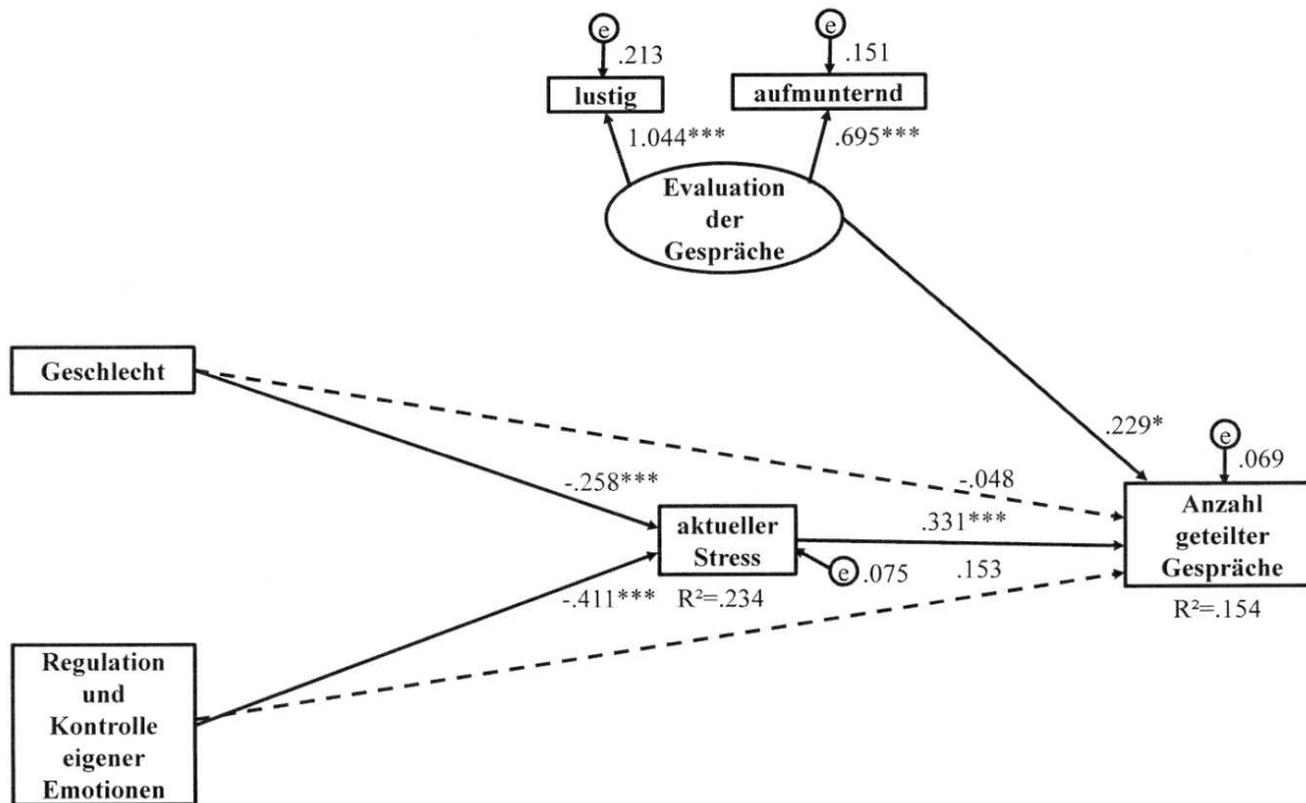


Abbildung 16. Ergebnisse des Modells 10 der Studie 2.

e = Standardfehler. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 50. *Modell 11. Korrelationskoeffizienten der Variablen der Regressionsanalyse.*

	1	2	3	4
1 Anzahl geteilter Gespräche	1	-	-	-
2 Aktueller Stresslevel	.276	1	-	-
3 Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	.018	-.409	1	-
4 Geschlecht	-.090	-.256	-.006	1

Tabelle 51. *Modell 11. Standardisierte Effektgrößen der direkten, indirekten und totalen Effekte.*

Model	Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	Geschlecht	Aktueller Stresslevel	SE	R ²
Direkt					
Aktueller Stresslevel		-.258		.08	.23
Anzahl geteilter Gespräche	.158	-.002	.340	.06	.10
Indirekt					
Aktueller Stresslevel		-.068			
Total					
Aktueller Stresslevel		-.411			
Anzahl geteilter Gespräche	.001	-.106	.340		

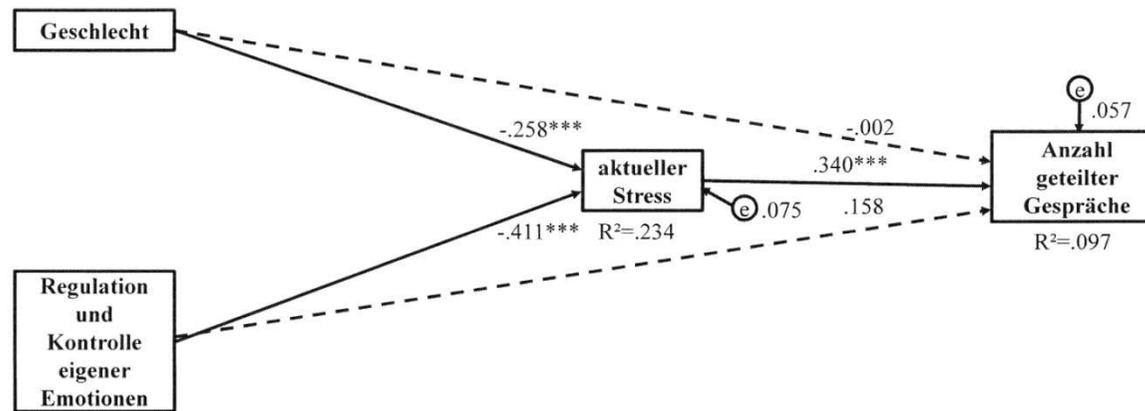


Abbildung 17. Ergebnisse des Modells 11 der Studie 2.

e = Standardfehler. $*** p < .001$, $** p < .01$, $* p < .05$.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst habe und keine anderen als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel benutzt und ohne Hilfe Dritter verfasst habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung keiner anderen Fakultät oder Universität vorgelegen.

Christin Polzer