

STUDIENKURS MEDIEN & KOMMUNIKATION

Wulf | Naderer | Rieger

Medienpsychologie



Nomos

STUDIENKURS MEDIEN & KOMMUNIKATION

Lehrbuchreihe für Studierende der Medien- und Kommunikationswissenschaft, Public Relations, Medienmanagement/Medienwirtschaft sowie des Journalismus

Wissenschaftlich fundiert und in verständlicher Sprache führen die Bände der Reihe in die zentralen Forschungsgebiete, Theorien und Methoden aus dem Bereich Medien- und Kommunikationswissenschaft ein und vermitteln die für angehende Wissenschaftler:innen grundlegenden Studieninhalte. Die konsequente Problemorientierung und die didaktische Aufbereitung der einzelnen Kapitel erleichtern den Zugriff auf die fachlichen Inhalte. Bestens geeignet zur Prüfungsvorbereitung u.a. durch Zusammenfassungen, Wissens- und Verständnisfragen sowie Schaubilder und thematische Querverweise.

Tim Wulf | Brigitte Naderer | Diana Rieger

Medienpsychologie



Nomos



Onlineversion
Nomos eLibrary

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-7737-2 (Print)

ISBN 978-3-7489-2133-2 (ePDF)

1. Auflage 2023

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2023. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Einleitung	9
Mediennutzungsprozess	17
1. Mediennutzungsphasen in der Medienpsychologie	18
2. Selektion, präkommunikative Phase	21
2.1. Dispositionen der Mediennutzer:innen	21
2.2. Suche nach Konsistenz	22
2.3. Bedürfnisbefriedigung	23
2.4. Die Reichhaltigkeit des Mediums	25
2.5. Gewohnheiten	25
3. Nutzung, kommunikative Phase	26
3.1. Verarbeitung von Medieninhalten	26
3.2. Voraussetzung für Informationsverarbeitung: Aufmerksamkeit	28
3.3. Kognitive, affektive und physiologische Reaktionen	30
4. Wirkung, postkommunikative Phase	32
4.1. Dimensionierung von Medienwirkungen	33
5. Zusammenfassung	35
6. Weitere Literaturempfehlungen	36
Medien und Meinungsbildung	37
1. Nachrichtennutzung durch Medien als Informationsquellen	38
1.1. Selektion von Nachrichteninhalten	38
1.2. Worüber wir nachdenken	39
1.3. Ein Zusammenspiel aus Massenmedium und interpersonalem Kontakten	42
2. Öffentliche Meinung und Wahrnehmungsprozesse	44
2.1. Die Wahrnehmung von Mehr- und Minderheitsmeinungen	44
3. Nachrichtenkonsum online	47
4. Vereinfachte Verbreitung von falschen Informationen als Gefahr für die Meinungsbildung in digitalen Informationsumgebungen	49
5. Zusammenfassung	53
6. Weitere Literaturempfehlungen	53
Medien und Unterhaltung	55
1. Theorien zur Selektion unterhaltsamer Medieninhalte	55
1.1. Mood Management	56
1.1.1. Erregungspotenzial	57
1.1.2. Semantische Affinität	57
1.1.3. Hedonische Valenz	58
1.1.4. Absorptionspotenzial	58
1.2. Mediennutzung als Eskapismus	59
2. Prozesse des Unterhaltungserlebens (und ihre Wirkung)	61
2.1. Konzepte des Unterhaltungserlebens	61
2.2. Unterhaltung durch (fiktive) Geschichten und Auseinandersetzung mit Medienfiguren	63
2.3. Parasoziale Interaktionen und Beziehungen	64
2.4. Identifikation	66

Inhalt

2.5. Auseinandersetzung mit Moral im Unterhaltungserleben	66
2.6. Affektive Dispositionen	67
3. (Längerfristige) Wirkung von Unterhaltung	68
3.1. Erregungstransfer	68
3.2. Unterhaltung und Wohlbefinden	68
4. Zusammenfassung	69
5. Weitere Literaturempfehlungen	70
Medien und Persuasion	71
1. Aufmerksamkeit als erster Schritt zur Überzeugung?	71
2. Einstellungsänderung als Ziel von Überzeugung	75
3. Beeinflussung von Intentionen und Verhaltensweisen	76
4. Kontextfaktoren und Stilmittel im Überzeugungsprozess	78
4.1. Involvement	79
4.2. Heuristiken	82
4.3. Geschichten überzeugen	82
5. Grenzen von Persuasion	84
5.1. Persuasion verstehen	84
5.2. Persuasion ablehnen	84
6. Zusammenfassung	88
7. Weitere Literaturempfehlungen	88
Medien und Lernen	89
1. Definition von Lernen	89
2. Medien als bewusst genutzte Lernressource	90
2.1. Was Lernprozesse stärken kann	91
2.2. Spielend Lernen	94
2.3. Konsequenzen als Lernvorlage	95
3. Lernen als Beiwerk der Mediennutzung	99
3.1. Unterhaltung plus Bildung	99
3.2. Narration als zentrales Element	101
4. Medienkompetenz als Schlüssel, Lernen mit und durch Medien zu fördern?	102
4.1. Definition von Medienkompetenz	102
4.2. Zugänge in der Kompetenzvermittlung	104
5. Zusammenfassung	107
6. Weitere Literaturempfehlungen	108
Medien und Gesundheit	109
1. Medialer Einfluss auf Ernährung	109
1.1. Darstellung und Effekte von ungesunden Lebensmitteln	109
1.2. Darstellung und Effekte von Alkohol	111
1.3. Darstellung und Effekte von gesunden Lebensmitteln	113
2. (Selbst-)Objektivierung und Körperwahrnehmung	114
3. Computervermittelte Kommunikation, soziale Medien und Smartphones als Faktoren für das Wohlbefinden	117
3.1. Stressoren eines permanent verbundenen Onlinelebens	118
3.2. Pathologisches Verhalten?	120
4. Depression und Suizid	121

5. Zusammenfassung	123
6. Weitere Literaturempfehlungen	123
Medien und Identität	125
1. Medienauswahl	125
1.1. Soziale Identität verstehen	126
1.2. Selektive Auswahl von Medieninhalten	127
2. Identitätsbildung durch Vergleich	130
3. Selbstbildkonstruktion durch und mit Medien	132
4. Outgroup-Stereotypen	135
5. Identität als Brille der Medienrezeption	137
6. Zusammenfassung	138
7. Weiterführende Literaturempfehlungen	138
Medien und Sozialverhalten	139
1. Medien und Gewalt – Theorien und Forschungsevidenz	140
1.1. Theorien und Ansätze zur gewalthemmenden Wirkung von Medien	140
1.2. Theorien und Ansätze zur gewaltfördernden Wirkung von Medien	141
2. Medienpsychologische Perspektiven auf inziviles Verhalten und Hassrede im Internet	149
2.1. Grundlegende Dynamiken von Hassrede	150
2.2. Wirkung von Hassrede	151
3. Medien und prosoziales Verhalten	153
3.1. Prosozialer Medienkonsum, prosoziales Verhalten?	154
3.2. Prosoziales Verhalten in nichtprosozialen Medien	156
4. Zusammenfassung	158
5. Weitere Literaturempfehlungen	158
Medien und Beziehungen	159
1. Medien zur Aufnahme und Erhaltung menschlicher Beziehungen	159
2. Aufbau von Beziehungen zu (bislang) Unbekannten durch Medien	162
3. Medien in romantischen Beziehungen – Teil 1: Die Kontaktaufnahme	164
3.1. Potenziale des Onlinedatings	165
3.2. Gefahren des Onlinedatings	166
4. Medien in romantischen Beziehungen – Teil 2: Fluch und Segen digitaler Paarkommunikation	168
4.1. Positive Auswirkungen digitaler Kommunikationsmedien in Beziehungen	168
4.2. Negative Auswirkungen digitaler Kommunikationsmedien in Beziehungen	169
5. Medien in (romantischen) Beziehungen – Teil 3: Darstellungen von Sexualität und Wirkungen von Pornografienutzung	170
5.1. Vorbemerkung: Pornografie als normativ umstrittenes Forschungsfeld	170
5.2. Empirische Befunde zur Wirkung von Pornografie auf Beziehungen	171
6. Beziehung zu Medien(technologien)	173
7. Zusammenfassung	175
8. Weitere Literaturempfehlungen	175

Inhalt

Medien und Lebensphasen	177
1. Mediennutzung in verschiedenen Lebensphasen	178
2. Altersspezifische Medienwirkungen	181
2.1. Medienwirkung im Kindes- und Jugendalter	181
2.2. Medienwirkung im fortgeschrittenen Lebensalter	185
3. Autobiografische Erinnerungen und Nostalgie bei der Nutzung von Medien	187
4. Zusammenfassung	192
5. Weitere Literaturempfehlungen	192
Literatur	193
Stichwortverzeichnis	251
Kurzbiografien der Autor:innen	255
Bereits erschienen in der Reihe STUDIENKURS Medien & Kommunikation	257

Einleitung

Für Sie als Leser:in dieses Buches ist die alltägliche Mediennutzung wahrscheinlich etwas Selbstverständliches: Unabhängig davon, ob Sie morgens Ihren Kaffee beim Lesen einer gedruckten Zeitung beginnen, das Radio einschalten, Ihr Smartphone checken, oder das Frühstücksfernsehen einschalten, ob Sie tagsüber mithilfe von E-Mails oder Apps mit Kommiliton:innen, Kolleg:innen, Familienmitgliedern und/oder Freund:innen kommunizieren und ob Sie abends mit Videospiele, im Kino, vor einer Netflix-Serie oder mit dem Verfolgen von Nachrichtensendungen und -magazinen Ihren Tag abschließen – Medien sind allgegenwärtig in allen beruflichen sowie freizeithlichen Belangen des Lebens. Und so sind es auch die Fragen, die mit der Nutzung von Medien zusammenhängen:

Machen mich süße Tiervideos auf Instagram glücklich(er)? Wie nehme ich all die Informationen aus Nachrichtensendungen auf? Habe ich mir den Rucksack nur gekauft, weil die Werbung es mir suggeriert hat? Kann ich zu Siri und Alexa ein freundschaftliches Verhältnis aufbauen? Haben Smartphones meine Beziehungen zu anderen Menschen verändert? Haben Filme eine Vorbildwirkung auf meine Identität? Machen mich gewalthaltige Videospiele aggressiv(er)? Wie kann ich mit Apps am effektivsten lernen?

Die Liste mit Fragen, die sich an die Schnittstelle von Mediennutzung, ihrem Erleben und an damit verbundenes Verhalten richtet, können Sie beliebig erweitern. Die Disziplin, die sich empirisch mit den genannten und noch vielen weiteren, verwandten Fragen auseinandersetzt, ist die Medienpsychologie. Im Vergleich mit anderen psychologischen Subdisziplinen ist die Medienpsychologie noch ein relativ junges Fachgebiet, das bereits Anfang des 20. Jahrhunderts mit ersten empirischen Forschungen begründet wurde, in Deutschland vor allem aber seit den 1980er-Jahren eine wachsende Institutionalisierung erfährt. So wurde in Deutschland 1982 in Landau das Institut für Kommunikationspsychologie und Medienpädagogik gegründet und seit 1989 wird die Fachzeitschrift „Medienpsychologie“ herausgegeben (Winterhoff-Spurk, 1997).

Die Medienpsychologie zeigt auf der einen Seite viele Bezüge zu anderen Disziplinen auf, etwa der Sozialpsychologie, Differenzialpsychologie oder der Allgemeinen Psychologie, aber auch Nachbarwissenschaften wie der Soziologie, der Medienwissenschaft und vor allem der Kommunikationswissenschaft. Auf der anderen Seite behandelt sie ein Themenfeld, das sich vor allem durch einen schnellen, technologischen Fortschritt charakterisieren lässt und immer wieder aktuelle, hochrelevante Fragestellungen hervorbringt (Groebel, 1997). Uns erscheint daher ein Lehrbuch sinnvoll, welches sich diesen aktuellen Themen aus einer medienpsychologischen Perspektive widmet. Dieses Lehrbuch ist für Sie geschrieben, wenn Sie die ersten Schritte in der Medienpsychologie als Teil eines Moduls Ihres Psychologiestudiums belegt haben, wenn Sie im Rahmen der Rezeptions- und Wirkungsforschung Ihr kommunikationswissenschaftliches Studium vertiefen, einen Schwerpunkt zum Thema „Medien“ in sozialwissenschaftlichen Studiengängen gewählt haben oder Sie sich schlichtweg für die oben gestellten Fragen (oder ähnliche) interessieren.

Einleitung

Lassen Sie uns zu Beginn zwei Definitionen des Fachgebiets geben. Winterhoff-Spurk (1997, p. 314) meint, unter dem Fach Medienpsychologie „verstehen wir nach allem die technologische wie grundlagenwissenschaftliche, zur Hauptsache mikroanalytische Erforschung produzenten- und rezipientenorientierter Fragen der medialen Informationsdistribution wie der medialen Individualkommunikation mit Hilfe des gesamten ‚qualitativen‘ wie ‚quantitativen‘ Methodeninventars der empirischen Psychologie“.

Etwa 25 Jahre später beschreibt die Fachgruppe Medienpsychologie (2022) der Deutschen Gesellschaft für Psychologie den Gegenstandsbereich auf ihrer Website so:

Medienpsychologie versucht menschliches Verhalten, Handeln, Denken und Fühlen im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien zu beschreiben und zu erklären. Dazu greift Medienpsychologie zu einem Ansatz anderer psychologischer Disziplinen auf und versucht zum anderen aber auch für spezifische Phänomene der Mediennutzung und -wirkung eigene spezifische Beschreibungen und theoretische Erklärungen zu finden. Medienpsychologie möchte so auch wichtige Beiträge zu einer differenzierten und fundierten Betrachtung oft stark umstrittener Themen liefern.¹

Neben motivationalen Voraussetzungen und individuellen (Medien-)Kompetenzen im Umgang mit Medien bilden vor allem (Medien-)Wirkungen auf kognitive, emotionale und behaviorale Aspekte das Herzstück des Fachs (Trepte & Reinecke, 2013). Diese Wirkungen der Mediennutzung können dabei sowohl auf Individual- als auch auf Gruppenebene stattfinden. Um zu verstehen, wie die Medienpsychologie zu ihrem Gegenstandsbereich gekommen ist, und wie sich ihr (heutiger) Fokus entwickelt hat, ist es unabdingbar, sich mit ihrer Historie auseinanderzusetzen, die zudem gewissermaßen auch eine Historie der Medien selbst spiegelt.

Wie zuvor bereits erwähnt ist die Medienpsychologie im Vergleich zu anderen Disziplinen der Psychologie ein junges Fach. Dies hängt damit zusammen, dass Medientechnologien, wie wir sie heute kennen, sich erst in den letzten 150 Jahren entwickelt haben (das Telefon 1877 von Bell, der erste Film der Brüder Lumière 1895, die erste Version des Fernsehens von Baird 1925, das erste Computerprogramm von Zuse 1945, das erste Handy von Motorola 1971, das erste Smartphone 2007 von Apple). Und seit ihrem Aufkommen haben sich diese Technologien erst auf den Standard eingestellt, den wir heute kennen. Erste Arbeiten, die sich psychologisch mit den Effekten von Medien auseinandersetzten, wurden schon im frühen 20. Jahrhundert in psychologischen Fachzeitschriften veröffentlicht, allerdings war damals von einer eigenen Disziplin noch nicht die Rede. Trepte (2004) beschreibt, dass in dieser Zeit das psychologische Interesse eng an die technologischen Entwicklungen gekoppelt war. So sei im angloamerikanischen Raum seit 1913 der Film als Forschungsgegenstand der Psychologie erkannt worden, wurde jedoch mit dem Aufkommen des Fernsehens als neues Massenmedium abgelöst.

1 <https://www.dgps.de/fachgruppen/medienpsychologie/info/>, letzter Zugriff am 5.1.2023

Große Namen dieser Zeit und (Mit-)Begründer:innen des Fachs waren unter anderem die Psycholog:innen Allport und Herzog sowie der Soziologe Lazarsfeld, deren Forschungsarbeiten sich schwerpunktmäßig mit der Wirkung von Radio beschäftigten (Winterhoff-Spurk, 1991). So untersuchte Herzog (1933) in Wien als eine der ersten Forscherinnen, wie die Stimmen verschiedener Sprecher:innen auf ihre Zuhörer:innen wirkten und betrachtete hierbei vor allem soziodemografische Unterschiede. In Deutschland wurden erste medienspsychologische Forschungsarbeiten im Kontext der Massenkommunikationsforschung in den 1950er-Jahren veröffentlicht, die sich zunächst vor allem mit dem Einfluss von Film, Rundfunk und Printmedien auf das individuelle Verhalten und die Meinungsbildung beschäftigten. So untersuchte etwa Koch (1954), wie Menschen auf ihre erstmalige Nutzung eines Fernsehers reagieren würden – überraschenderweise zeigten sie sich überwiegend unbeeindruckt, was Koch darauf zurückführte, dass sich die Teilnehmer:innen bereits mit dem Medium Film an Bewegtbild gewöhnt haben könnten. Auch im weiteren Verlauf der Fachgeschichte setzte sich der Trend zur Untersuchung von audiovisuellen Inhalten weiter fort (Voort & Winterhoff-Spurk, 1997).

Zu beachten ist bei diesen Arbeiten, dass die genannten Forschungsthemen zu einem großem Teil nicht von Psycholog:innen, sondern durch die nach dem Krieg aufkommenden Publizistikwissenschaften systematisch verfolgt wurden (Trepte, 2004). An dieser Stelle zeigt sich zum ersten Mal deutlich die Interdisziplinarität des Faches Medienpsychologie, da vor allem die Wirkungen von Medien auch andere Fachrichtungen inhaltlich beschäftigen. Groebel, der Mitbegründer des Landauer Instituts und der Fachzeitschrift Medienpsychologie bezeichnet es daher als Fach, das „zwischen der klassischen Verhaltensforschung und der Kommunikationswissenschaft angesiedelt ist“ (1997, p. 319).

Eine wichtige Entwicklung im „Mutterfach“ der Psychologie, die sich auch auf das Fach der Medienpsychologie ausgewirkt hat, ist die sogenannte „kognitive Wende“, die sich zwischen den 1940er- bis 1970er-Jahren vollzogen hat – der genaue Zeitpunkt ist umstritten (S. Hobbs & Chiesa, 2011). In den 1920er- und 1930er-Jahren gingen Wissenschaftler:innen von ziemlich starken Auswirkungen der Massenmedien auf Menschen aus (vgl. z.B. Lowery & DeFleur, 1995), in der Medienwirkungsforschung wird von diesem Zeitraum (bis in die 1940er-Jahre) auch von der *Phase der wirkungsstarken Medien* gesprochen (Bonfadelli & Friemel, 2017). Studien wie die von Lazarsfeld et al. (1944) benannte „The People’s Choice“-Studie zeigten aber die Grenzen von massenmedialen Effekten auf und führten zur Etablierung der Idee, dass Massenmedien eher einen begrenzten Einfluss haben, auch *Phase der wirkungsschwachen Medien* genannt (ca. 1945 bis 1970). Diese brachte auch einen Paradigmenwechsel von verhaltensbezogenen zu eher kognitiven abhängigen Variablen mit sich.

Bis zu dieser kognitiven Wende wurde das Verhalten von Menschen hauptsächlich aus Sicht der Verhaltenspsychologie betrachtet, die sich auf die Beobachtung von Verhalten konzentrierte. Die kognitive Wende hat das Denken und die mentale Verarbeitung von Informationen in den Vordergrund gerückt und die Perspektive geschaffen, dass es von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt, wie mediale Bot-

Einleitung

schaften wirken; eine Auffassung, die ca. seit den 1970er-Jahren die dritte Phase, auch *Phase der neuen Konzepte* genannt, einläutete (Bonfadelli & Friemel, 2017).

So hat die kognitive Wende auch zur Etablierung einflussreicher Forschungsgebiete wie der *Agenda-Setting* Forschung (McCombs & Shaw, 1972) oder des *Framings* (vgl. z.B. Entman, 1993) beigetragen, die auch heute noch von großer Bedeutung sind und die wir in diesem Buch auch noch näher beleuchten werden. Seit Mitte der 1990er-Jahre wird auch von der *Phase der Medienkonvergenz und Mediatisierung* gesprochen, in der teilweise sowohl wieder starke Medieneffekte angenommen (unter Verweis auf die Ubiquität von (mobilen) Medien), aber auch geringe Medienwirkungen (nur unter bestimmten Bedingungen und in bestimmten Kontexten) postuliert werden. Für einen Überblick über Meilensteine und wichtige Theorien des Fachs siehe Abbildung 1.

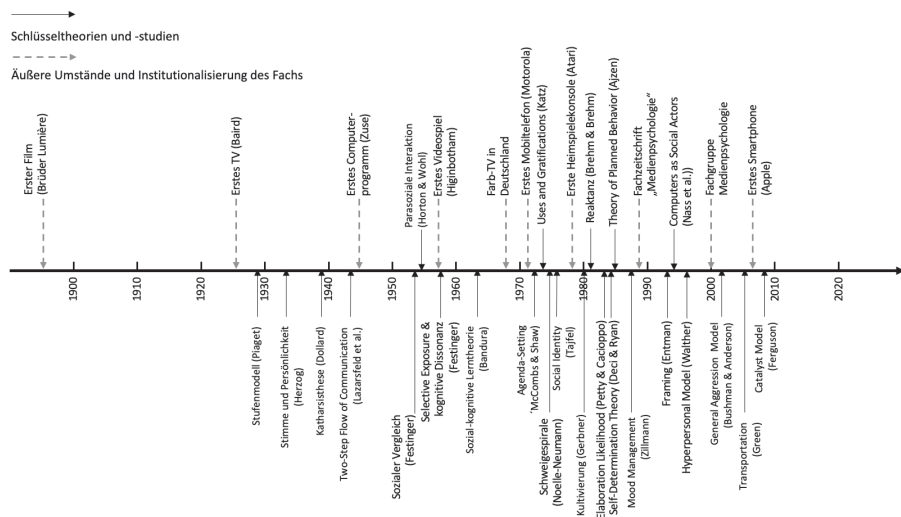


Abbildung 1: Übersicht zentraler Ereignisse und Theorien der medienpsychologischen Forschung im Zeitverlauf. Eigene Darstellung.

Die kognitive Wende und damit einhergehend die verschiedenen Annahmen zu Medienwirkungen hat dazu beigetragen, dass die Psychologie als eine interdisziplinäre Wissenschaft betrachtet wird, die von anderen Fachrichtungen beeinflusst wird und diese ebenfalls mit formt (Winterhoff-Spurk, 1997). Dieser Einfluss ist auch auf die Medienpsychologie bis heute spürbar und wird durch Kooperationen mit Disziplinen wie der Informatik, Neurowissenschaften, Linguistik, Marketing und Pädagogik sichtbar.

Auch wenn die Fachgeschichte an dieser zeitlichen Beschreibung deutlich wird, dauert es bis zum Ende der 1980er-Jahre, bis sich die Medienpsychologie selbst als solche bezeichnet. So wurde erst im Frühjahr 2000 die Fachgruppe mit demselben Namen als Teil der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) gegründet (Trepte, 2004). Seit diesem Zeitpunkt und mit zunehmender Diversifikation und

Digitalisierung der Medienlandschaft hat sich auch das Forschungsinteresse der Medienpsychologie verbreitet und vertieft. Darüber hinaus bieten mehrere Universitäten Studiengänge mit der Fachrichtung Medienpsychologie an². Das Fach findet sich außerdem in der Namensgebung verschiedener Institute wieder.

Heute umfasst das Fachgebiet neben den klassischen Massenmedien auch digitale Medien wie das Internet, soziale Netzwerke und mobile Anwendungen, die eine immer größere Rolle in unserem Alltag spielen. So definiert die Fachgruppe Medienpsychologie ihre Disziplin heute als anwendungsorientierte Disziplin, die als ihre Aufgabengebiete unter anderem „die Analyse der Fernseh- und Hörfunknutzung, des Lesens (von Büchern), des Hörens von Musik, der Rezeption von Unterhaltungsangeboten, aber auch von Nachrichten, die Klärung der Wirkungen von Gewaltdarstellungen, von Werbewirkung, die Analyse der Mensch-Computer-Interaktion, virtueller Realitäten, der Nutzung von Computer- und Videospiele, das E-Learning und die netzbasierte Wissenskommunikation“ fasst (Fachgruppe Medienpsychologie, 2022). Was die Medienpsychologie so besonders erscheinen lässt, ist, dass sich ihre Gegenstandsbereiche stetig verändern, sei es durch gesellschaftliche Veränderungen, politische Reglementierungen oder den technologischen Fortschritt, der ihren Gegenstandsbereich seit Aufkommen des Fachs stetig erweitert hat.

Nun könnten Sie fragen, warum es dieses Buch braucht, wenn es doch schon viele andere Lehrbücher der Medienpsychologie gibt (Batinić & Appel, 2008; Krämer et al., 2016; Mangold et al., 2004; Trepte et al., 2021). Bei der Vielfalt und Schnelllebigkeit der Gegenstände, die die Medienpsychologie befasst, lohnt es sich grundsätzlich, unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte zu setzen. Uns war es in der Konzeption dieses Lehrbuchs von großer Wichtigkeit, medienpsychologische Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für den Umgang mit Medien im alltäglichen Leben in der heutigen Gesellschaft zu sortieren. Wir möchten damit dazu beitragen, dass es Ihnen als Leser:innen leichter fällt, Mediennutzung und ihre Wirkung auf Sie selbst und Ihre Umwelt zu hinterfragen, zu erklären und zu verstehen. Unser Ansatz ist es, medienpsychologische Forschung themenbezogen greifbar zu machen, um Ihnen ein breites Verständnis für ihre Reichweite auf die wichtigsten Lebensbereiche zu vermitteln. Seien Sie daher nicht irritiert, wenn vereinzelt Theorien in mehreren Kapiteln des Buches (wieder) auftauchen – denn Theorien können auf ganz unterschiedliche Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände angewendet werden.

Der Aufbau dieses Buches soll die Anwendbarkeit der Inhalte fördern. Hierzu liefert ein vorgelagertes Kapitel zum *Mediennutzungsprozess* die Grundlage. Sie werden in diesem Kapitel an die Auffächerung der medienpsychologischen Betrachtungsweisen herangeführt, mit den Schwerpunkten der Medienselektion, Medienrezeption und Medienwirkungen. Anschließend werden die Zusammenhänge von Medien mit unterschiedlichen Bereichen des Lebens thematisch organisiert

² Die Fachgruppe Medienpsychologie der DGPs führt eine Liste mit Studienorten, die auf ein Schwerpunktstudium Medienpsychologie ausgerichtet sind: <https://www.dgps.de/fachgruppen/medienpsychologie/aktivitaeten/medienpsychologie-studieren/>

Einleitung

betrachtet: Sie werden sich mit Fragen auseinandersetzen, wie Medien Informationen transportieren und wie wir uns mithilfe von Medien unsere Meinung bilden können (*Medien und Meinungsbildung*). Sie werden Unterhaltung als komplexen Forschungsgegenstand der Mediennutzung kennenlernen (*Medien und Unterhaltung*) und sich damit auseinandersetzen, wie Medien genutzt werden können, um Menschen von anderen Einstellungen und anderen Verhaltensweisen zu überzeugen (*Medien und Persuasion*). Weiterhin werden Sie sich mit der Frage beschäftigen, wie Medien sich auf gesunde und ungesunde Verhaltensweisen auswirken können (*Medien und Gesundheit*) und warum Medien uns dabei unterstützen können, neue Dinge zu lernen (*Medien und Lernen*). Drei weitere Kapitel beschäftigen sich mit den sozialen Dimensionen von Medien und wie sie sich auf unsere (eigene) Identität und die Gruppen auswirken können, mit denen wir uns (nicht) identifizieren (*Medien und Identität*), wie sich Medien darauf auswirken, wie wir mit unseren Mitmenschen umgehen (*Medien und Sozialverhalten*), und wie uns Medien dabei helfen können, menschliche (und Spoiler: robotische) Kontakte zu knüpfen, aufrechtzuerhalten und zu intensivieren (*Medien und Beziehungen*). In einem letzten Kapitel möchten wir noch einen Fokus auf Veränderungen über die Lebenszeit setzen und uns ansehen, wie sich die Mediennutzung, aber auch Medieneffekte, im Laufe des Lebens entwickeln (*Medien und Lebensphasen*).

Dieses Lehrbuch versucht, Sie mit möglichst alltagsnahen Beispielen³ an die Hand zu nehmen. Jedes Kapitel ist daher mit einer kleinen Anekdote oder einer plakativen Frage eingeleitet, die sich mit medienpsychologischer Perspektive betrachten, einordnen und schließlich erklären lässt. Dabei waren wir in diesem Lehrbuch ein wenig experimentierfreudig, was die Anwendung interaktiver Lernmöglichkeiten angeht. So finden Sie einerseits in allen Kapiteln Verweise auf Onlinevideos, die Sie etwa mithilfe eines Smartphones und einem QR-Code-Scanner aufrufen können. Diese Videos sind üblicherweise Beispiele aus Mediendarstellungen oder Veranschaulichungen von Studierenerkenntnissen und Theorien. Sie erhalten zudem einen Überblick über die Schlüsseltheorien und einige Verweise, in welchen Zusammenhängen bzw. Themen diese Theorien besonders stark Anwendung in der medienpsychologischen Forschung finden.⁴

Am Ende eines jeden Kapitels erhalten Sie darüber hinaus Literaturvorschläge, mit denen Sie noch tiefer in zentrale Themen des jeweiligen Kapitels eintauchen können. Zusätzlich erwarten Sie aber auch Onlinematerialien, in denen wir Grafiken und Zusammenhänge aufbereitet haben. Dies soll einerseits Lehrenden ermöglichen, Darstellungen zeitsparend in ihr Curriculum mit aufzunehmen und andererseits Studierende unterstützen, Zusammenhänge besser zu verstehen und eine Hilfestellung für die Erstellung eigener Aufbereitungen für Theorien und Zusammenhänge liefern. Diese Materialien sind unter <https://osf.io/vk9et/> abrufbar und können gerne von Ihnen unter Verweis auf das Lehrbuch verwendet werden.

³ Die Autor:innen entschuldigen sich in diesem Fall dafür, dass sie sich bereits jenseits der 25 befinden und damit Aktualität möglicherweise etwas anders definieren, als ein Großteil der Leser:innenschaft.

⁴ Etwas, das dieses Buch nicht leisten kann, ist eine Heranführung an die verwendeten Methoden im Fach. Dazu verweisen wir Sie an andere Lehrbücher, die Methoden schwerpunktmäßig behandeln. Siehe beispielsweise: Brosius et al., 2008; Hussy et al., 2010; Koch et al., 2019; Potter & Bolls, 2012; Wagner & Schönhagen, 2021.

Als Autor:innen möchten wir uns an dieser Stelle sehr herzlich bei Nomos bedanken. Ganz besonders geht unser Dank an Herrn Alexander Hutzel, der den Prozess der Konzeptentwicklung und der Verschriftlichung der Ideen in allen Phasen dieses Großprojekts unterstützend begleitet hat. Für das Lektorat des Buches gebührt unsere vollste Dankbarkeit Katrin Birzele, die alle Unstimmigkeiten in und zwischen den Kapiteln entdeckt und mit zahlreichen nützlichen Verbesserungen revidiert hat. Wir möchten außerdem dem gesamten „Team Rieger“ des Instituts für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München dafür danken, dass es uns stets moralisch unterstützt hat. Insbesondere danken wir unseren studentischen Hilfskräften Isabell Desta, Antonia Drexel, Maximilian Girgnhuber, Luna Laufer, Sophie Lexhaller und Jessica Stanik für zahlreiche Literaturrecherchen, Verständnischecks, Formatierungsarbeiten und der Aufbereitung des digitalen Begleitmaterials.

Wir wünschen Ihnen, dass dieses Buch, welches Sie gerade in den Händen halten – oder durch welches Sie gerade durchscrollen –, Ihnen viele spannende und neue Erkenntnisse bringt und wir hoffen, dass das Fach Medienpsychologie einen ähnlichen Funken der Begeisterung in Ihnen wecken kann, wie es bei uns der Fall ist.

Tim Wulf, Brigitte Naderer und Diana Rieger

Köln, Wien und München im Januar 2023

Medien und Unterhaltung

Woran denken Sie, wenn Sie an Unterhaltung denken? Vermutlich fallen den meisten Menschen auf diese Frage zunächst konkrete Medienangebote ein, etwa Filme, Serien, vielleicht Videospiele oder Podcasts, von denen sie sich besonders „unterhalten“ fühlen und welche sie als „Unterhaltungsmedien“ bezeichnen würden. Vielleicht Medien, die Sie vor allem in Ihrer Freizeit nutzen würden und ein schlechtes Gewissen hätten, wenn Vorgesetzte, Dozent:innen oder Eltern Sie mit solchen Medien „erwischen“, obwohl Sie eigentlich etwas „Ernstes“ tun sollten. Was aber macht es aus, dass Mediennutzung „unterhaltsam“ ist; und ist unser alltägliches Verständnis überhaupt angemessen, um sich dem Phänomen Unterhaltung wissenschaftlich zu nähern?

Inhalte, die für eine Person unterhaltsam sind, sind dies für andere oftmals nicht und umgekehrt. Was im Alltagsgebrauch des Begriffs Unterhaltung in den Hintergrund rückt, ist, dass Unterhaltung vielseitige Formen annehmen kann, welche sich im ganzen Spektrum von physiologischen (Entspannung und Spannung), emotionalen (positiven und negativen emotionalen Reaktionen) und kognitiven (Aufmerksamkeitsbindung, Auslastung des Arbeitsgedächtnisses) Reaktionen niederschlagen können (→ Mediennutzungsprozess). Dies stellt die Wissenschaft vor das Problem einer präzisen Definition von Unterhaltung, die dennoch individuelle Aspekte des Unterhaltungserlebens berücksichtigen kann. Für das vorliegende Kapitel orientieren wir uns an Vorderer (2001), der Unterhaltung nicht als eine in Unterhaltungsmedien inhärente Eigenschaft begreift, sondern explizit als Rezeptionsphänomen, welches individuell bei der Nutzung bestimmter Angebote stattfindet (ebd.) und ganz unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann. Diese Definition ermöglicht es, sowohl das individuelle Erleben und Bewerten von Medieninhalten als (nicht) unterhaltsam zu verstehen als auch zu begreifen, dass auch Formate als unterhaltsam empfunden werden, welche nicht unter das landläufige Alltagsverständnis von Unterhaltungsmedien fallen, etwa Nachrichtenformate, politische Talkshows oder Dokumentationen.

Die medienpsychologische Forschung zu Unterhaltung setzt sich seit den 1960er-Jahren gezielt mit Fragen der Selektion, Rezeption und Wirkung von Medienangeboten auseinander, welche zum Zweck der Unterhaltung konsumiert werden. Im Folgenden werden wir nach einer kurzen begrifflichen Definition zunächst auf Theorien der Selektion von Medieninhalten zu Unterhaltungszwecken eingehen. Daran anschließend gehen wir auf die kurz- und längerfristigen Wirkungen der Nutzung von Medien zur Unterhaltung ein.

1. Theorien zur Selektion unterhaltsamer Medieninhalte

Dass in diesem Abschnitt allein die Selektion von Medien(inhalten) zu Unterhaltungszwecken betrachtet wird, wird der Komplexität des Mediennutzungsprozesses nicht gerecht. Zwar richten die in diesem Abschnitt vorgestellten Theorien ihr Hauptaugenmerk auf die Selektion spezifischer Medieninhalte, hierbei ist jedoch grundsätzlich zu beachten, dass diese durch die konsekutiven Wirkungen geprägt ist. Die *Selective Exposure Theory* besagt beispielsweise, dass solche Medieninhalte

te gewählt werden, welche den eigenen Ansichten und dem eigenen Weltbild entsprechen (→ Mediennutzungsprozess). Die *Mood Management Theory* (Zillmann, 1988) geht etwa davon aus, dass durch die Wahl bestimmter Medieninhalte ein positiver Stimmungszustand erreicht oder aufrechterhalten werden kann. Somit ist die Selektion von Medieninhalten bewusst oder unbewusst mit den Konsequenzen der Auswahl für die eigenen Bedürfnisse oder das eigene Wohlergehen im Rahmen der Medienrezeption und -wirkung verbunden (siehe auch Uses and Gratifications Approach → Mediennutzungsprozess).

Neben den in diesem Kapitel aufgeführten Theorien und Erklärungsansätzen für die Verwendung von Unterhaltungsmedien lassen sich auch weitere Theorien, die nicht auf die Unterhaltungsnutzung von Medien im Speziellen abzielen, auf den Gegenstand der Unterhaltung anwenden. An dieser Stelle verweisen wir daher auf die Abschnitte zum Mediennutzungsprozess allgemein, zur Nutzung von Medien zum Wohlbefinden (→ Medien und Gesundheit), aufgrund bestimmter Gruppenzugehörigkeiten (→ Medien und Identität) und zur biografischen Resonanztheorie (→ Medien und Lebensphasen) in den jeweiligen Kapiteln in diesem Werk.

1.1. Mood Management

Stellen Sie sich vor, Sie hatten einen stressigen Tag, haben vier Vorlesungen zu Grundlagen medienpsychologischer Forschung und Forschungsmethoden angehört, sind gestresst und wollen nur noch Ihren Abend vor dem Fernseher mit (un)gesunden Snacks verbringen. Es laufen eine hektische Quizshow, in der Kandidat:innen unter Zeitdruck Fragen beantworten müssen, ein Actionfilm, in dem gefühlt alle zwei Minuten ein Auto explodiert, und eine Gangsterkomödie, die Sie schon mehrfach gesehen und stets für gut befunden haben. Welche Wahl werden Sie wohl in Ihrer beschriebenen Stimmung treffen?

Eine Vorhersage hierzu kann gestützt durch die Mood Management Theory (MMT) nach Zillmann (1988) getroffen werden. Diese baut auf der Selective Exposure Theory auf, nach welcher sich Menschen einstellungswidersprechenden Meinungen entziehen und im Gegensatz dazu einstellungskonsistente Inhalte aufsuchen. In diesem Kontext spricht man auch von kognitiver Dissonanz (vgl. Suche nach Konsistenz → Mediennutzungsprozess). Zudem baut die Theorie auf der Annahme auf, dass Menschen stets danach streben, ein positives Stimmungsniveau zu pflegen, also negative affektive Zustände zu vermeiden und positive affektive Zustände herbeizuführen und anschließend aufrechtzuerhalten. Die MMT geht davon aus, dass zu diesem Zweck bewusst oder unbewusst solche Medien ausgewählt werden, die durch ihre Qualitäten den positiven affektiven Zustand erreichen oder aufrechterhalten (Zillmann, 1988). Die Wahl beruht intuitiv auf Vorerfahrungen mit bestimmten Medien(inhalten). Die Abhängigkeit der Auswahl von Medieninhalten wurde für eine Vielzahl von Medien nachgewiesen, etwa der Programmauswahl von Film und Fernsehen (Bryant & Zillmann, 1984), bei der Musikwahl (Knobloch & Zillmann, 2002), bei der Wahl von sozialen Medien (Johnson & Knobloch-Westerwick, 2014) und bei der Auswahl von interaktiven Medien wie Videospiele (Bowman & Tamborini, 2015). Wichtig ist hierbei, dass unterschiedliche Medien(inhalte) die Stimmung durch vier unterschiedliche

Qualitäten („mood-impacting characteristics“; Zillmann, 1988, S. 331) ihrer Medienart und ihres Inhalts beeinflussen. Diese vier werden als Erregungspotenzial, semantische Affinität, hedonische Valenz und Absorptionspotenzial bezeichnet.

1.1.1. Erregungspotenzial

Das Erregungspotenzial eines Medienangebots beschreibt seine Qualität, die Erregungskomponente der aktuellen Stimmung zu adressieren. Während die Übertragung eines Streichkonzerts oder Naturaufnahmen eher ein niedriges Erregungspotenzial und eine eher beruhigende Wirkung mitbringen, sorgen etwa Casting- und Datingshows oder Komödien für ein mittleres Erregungsniveau. Als besonders erregend gelten Filme mit einem hohen Anteil physischer Gewalt, aber auch pornografische Inhalte und solche Nachrichtenangebote, die bei Nutzer:innen ein hohes Gefühl persönlicher Bedrohung hervorrufen (Zillmann, 1988). Ist ein negativer Gefühlszustand durch ein zu hohes (oder zu niedriges) Level von Erregung bedingt, können Mediennutzer:innen Inhalte so auswählen, dass sie diese auf ein angenehmeres Erregungslevel bringen. In einer Studie von 2008 ließen Reinecke und Trepte Proband:innen zunächst einen sehr langweiligen Text auf Rechtschreibung korrigieren, um ein niedriges Erregungsniveau zu erzeugen. Anschließend durften die Teilnehmer:innen wählen, ob sie während einer Pause ein Videospiel spielen oder dieselbe Zeit mit Warten verbringen wollen. Es zeigte sich, dass diejenigen Teilnehmer:innen, die das Videospiel wählten, ihr Erregungslevel im Vergleich zur Warten-Gruppe eher in Richtung des Niveaus vor der langweiligen Aufgabe anpassen konnten. Zudem schnitten sie bei einem nach der Pause durchgeführten Aufmerksamkeitstest besser ab. Die Autor:innen argumentieren, dass die wartenden Teilnehmer:innen sich dauerhaft einer Unterstimulierung ausgesetzt und somit ihre Erregung noch weiter verringert haben.

1.1.2. Semantische Affinität

Die semantische Affinität bezieht sich auf den konkreten Inhalt eines Angebots und beschreibt seine Nähe zu den Gründen für (negative) affektive Zustände bei Mediennutzer:innen. Angenommen, Sie wurden gerade von Ihrer Partnerin oder Ihrem Partner verlassen und stehen nun im Kino vor der Wahl, ob Sie einen Liebesfilm oder einen Film ohne jegliche Chance auf romantischen Inhalt sehen möchten, kann die Tatsache, dass Sie gerade verlassen wurden, Ihre Entscheidung beeinflussen. Genau das zeigten Kim und Oliver (2011) in einem Experiment. Sie ließen Teilnehmer:innen sich in die Situation versetzen, gerade entweder Single oder stark verliebt zu sein oder sich gerade in einer Trennung zu befinden. Anschließend sollten die Teilnehmer:innen ihre Präferenzen für Filme abgeben, die inhaltlich entweder Beziehungen thematisierten oder nicht. Es zeigte sich, dass die Teilnehmer:innen in der Trennungsbedingung weniger Interesse an dem Liebesfilm hatten, unabhängig davon, ob dieser insgesamt Beziehungen eher positiv oder negativ darstellte. Es gab übrigens keinen Unterschied zwischen den Teilnehmer:innen der Singlebedingung und der schwer verliebten Gruppe.

1.1.3. Hedonische Valenz

Die dritte Qualität ist die hedonische Valenz und bezieht sich darauf, ob ein Medieninhalt positiv oder negativ ist. Positive Reize (etwa lustige Komödien, inspirierende Naturdokumentationen oder fröhliche Musik) sind besser geeignet, eine positive Stimmung zu erzielen oder aufrechtzuerhalten als melodramatische Filme, Dokumentationen von Krieg oder Katastrophen und traurige Lieder. In einer Studie haben Meadowcroft und Zillmann (1987) den weiblichen Menstruationszyklus mit der Selektion von Medieninhalten in Verbindung gebracht: Vor und während der Menstruation (also in der Zeit, in der prämenstruale und menstruale Krämpfe häufig auftreten) wählten Frauen häufiger Comedyformate aus im Vergleich zu weniger schmerzhaften Tagen (etwa in der Mitte des weiblichen Zyklus). In einer Studie von 2002 manipulierten Knobloch und Zillmann die Stimmung von Teilnehmer:innen entweder positiv, neutral oder negativ und ließen sie anschließend zwischen Musik mit verschiedenen Graden an Fröhlichkeit und Energie wählen. Teilnehmer:innen in der Bedingung mit negativer Stimmung hörten sich energetisch-fröhliche Musik länger an als Teilnehmer:innen in der Bedingung mit positiver Stimmung. Nachdem sich die Teilnehmer:innen zehn Minuten Musik angehört hatten, gab es keine Unterschiede mehr zwischen den Gruppen bezüglich der aktuellen Stimmung. Wichtig ist für diese Qualität der hedonischen Valenz, dass sie zwischen Nutzer:innen variieren kann und nicht allein am Inhalt hängt. Während ein fetziger Schlager von einer Person als positiv und stimmungsaufhellend aufgenommen wird, reagiert eine andere hierauf vielleicht aversiv. Während Fans des FC Bayern München den Sieg im Champions League Finale gegen Dortmund 2013 bejubelten, sollte man Borussia Dortmund Fans besser nicht hierauf ansprechen.

1.1.4. Absorptionspotenzial

Die letzte Qualität bezeichnet Zillmann (1988) als Absorptionspotenzial (neuerer Forschung verwendet häufig auch den Begriff Interventionspotenzial, z.B. Bowman und Tamborini, 2015) und dieses bezieht sich auf die Fähigkeit von Medien(inhalten), Mediennutzer:innen von negativen Zuständen abzulenken. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass kognitive Kapazitäten, also etwa Aufmerksamkeit und Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis, die sich etwa auf die Ursache der negativen Stimmung richten, mit anderen Inhalten „beschäftigt“ werden, etwa durch akribisches Mitraten bei einer Quizshow oder einem Kriminalfall. Das Absorptionspotenzial hängt jedoch nicht nur von Medieninhalten, sondern auch von den Charakteristiken des Mediums selbst ab, etwa den Anforderungen, die medien-spezifisch an Mediennutzer:innen gestellt werden (ebd.; Reinecke et al., 2012). So kann etwa der interaktive Charakter von Videospiele und die damit einhergehenden kognitiven, emotionalen, oder sozialen Anforderungen zu einer Erhöhung des Absorptionspotenzials führen (Bowman, 2018). Rieger et al. (2015) ließen Teilnehmer:innen eines Laborexperiments, die zunächst in eine negative Stimmung versetzt wurden, entweder fünf Minuten das Videospiele Pac-Man spielen, ein fünfminütiges Video sehen, in dem jemand anderes Pac-Man spielte oder fünf Minuten warten. Es zeigte sich, dass zwar alle Teilnehmer:innen ihren positiven

von es abhängt, wie viel Rezipient:innen aus Medien lernen. Die Annahme ist, dass das Lernpotenzial und damit das Wissen im Verlauf einer Mediennutzung, beispielsweise der Verfolgung einer Berichterstattung zu einem Thema, zunimmt. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Personen aller Bildungsschichten im Zeitverlauf dazulernen; anfangs schneller, später dann etwas langsamer. Dennoch ist es zusätzlich so, dass Personen mit einem höheren Ausgangsniveau an Wissen verhältnismäßig mehr dazulernen. Dieser Befund wird auch mit einem *Rich-Get-Richer*-Prozess beschrieben. Spezifisch nennt die Wissenskluft-Hypothese folgende Faktoren, die zu diesem größer werdenden Unterschied zwischen Bevölkerungsgruppen beitragen (Tichenor et al., 1973): Menschen mit höherer Bildung verfügen in der Regel über bessere Kommunikationsfähigkeiten und sind eher bereit, Informationen aus Medienquellen zu suchen und zu behalten. Sie sind möglicherweise auch aufgeschlossener und motivierter, sich über neue Themen zu informieren und Medieninhalte stärker zu nutzen. Zusätzlich werden gelernte Inhalte noch in eine interpersonale Anschlusskommunikation vertieft. Aus den Befunden der Wissenskluft-Hypothese kann gefolgert werden, dass Medien vor allem als Trendverstärker für Wissensunterschiede zwischen den Bildungsschichten fungieren (Tichenor et al., 1970).

In einer Metaanalyse von 68 Studien zwischen 1966 bis 2018 zur Wissenskluft-Hypothese zeigen Lind und Boomgarden (2019), dass die zentrale Annahme der Hypothese, dass eine Zunahme der Informationen in den Massenmedien die Wissenskluft zwischen Menschen mit geringerer und höherer formaler Bildung verstärkt, bestätigt werden kann. Während das Fernsehen eine Rolle bei der Aufrechterhaltung von bereits bestehenden Wissenslücken spielt, scheint die Nutzung von Printmedien und insbesondere von Onlinemedien die Wissensunterschiede zwischen Gruppen mit unterschiedlichem Bildungsstand noch zu verstärken.

2.2. Spielend Lernen

Beim Lernen mit Medien zeigt sich neben der Berücksichtigung, dass nicht alle im gleichen Maße von Wissen profitieren können, außerdem, dass das Unterhaltungserleben eine bedeutende Rolle spielt (Cole & Piotrowski, 2021). Lernen soll im besten Fall also auch Spaß machen. Ein Medium, das Lernen und Unterhaltung potenziell besonders gut vereint, ist das Computerspiel. Spiele, die dabei speziell zum Erlernen oder Verstehen von Wissen, Zusammenhängen oder sogar Verhaltensweisen entwickelt werden, heißen auch *Serious Games* (siehe Breuer & Bente, 2010; Breuer & Schmitt, 2017, zu einer ausführlicheren Diskussion der Lerneffekte und therapeutischen Zwecke solcher Spiele). *Serious Games* werden in der Literatur unterschiedlich definiert, da ihr Wirkungsbereich in bestimmten Auffassungen auch über den Lern- und Bildungsaspekt hinausgeht und etwa künstlerische oder therapeutische Anwendung umfassen kann (J. S. Breuer & Bente, 2010; Marsh & Costello, 2012). Eine breite Definition, auf die aktuelle Betrachtungen (etwa J. Breuer & Schmitt, 2017) zurückgreifen, ist daher die von Klopfer et al. (2009) von *Serious Games* als „games with a purpose beyond play“ (J. Breuer & Schmitt, 2017, p. 20).

Dass Videospiele eine besondere Lernwirkung erzielen können, wird meist ihrer Interaktivität zugeschrieben (z.B. Breuer & Bente, 2010; Jacobs, 2020). In einer Studie von 2010 untersuchten Peng und Kolleg:innen (2010), ob das Interaktions-

maß eines Videospieles (Studie 1: Lesen einer Textbeschreibung vs. Spielen eines Videospieles; Studie 2: Anschauen eines Spielvideos vs. Spielen eines Videospieles) sich auf die Effekte auswirkte. Sie stellten fest, dass durch das aktive Spielen bessere Lern- und Überzeugungswirkungen erzielt werden konnten als durch das bloße Anschauen einer Spielaufzeichnung oder das Lesen einer Beschreibung von Ereignissen genau desselben Spiels. Jacobs et al. (2020) gehen davon aus, dass in Videospiele durch die Interaktivität eine prozedurale Rhetorik existiert, eine Interaktion zwischen den Spieler:innen und dem Spiel- sowie Regelsystem (Bogost, 2007). Was bedeutet prozedurale Rhetorik? Durch die Interaktivität von Spielen und Spielnarrativen ist es möglich, dass Konsequenzen bestimmter Handlungsweisen einen Einfluss auf das spätere Spiel haben und die Güte von Entscheidungen im Spiel sich darauf auswirkt, dass es im späteren Verlauf einfacher oder schwieriger wird, bestimmte Herausforderungen zu meistern. Durch die Interaktivität erfahren Spielende die Konsequenzen bestimmter Handlungen „am eigenen Leibe“, können Grenzen austesten und so ein tieferes Verständnis für Zusammenhänge entwickeln und wie sie damit verfahren können (siehe auch Säule 1 im Modell von Hirsh-Pasek et al., 2015). Breuer und Schmitt (2017) weisen darauf hin, dass sich die Interaktivität jedoch nicht nur auf Spielende und das Spiel beschränkt. Auch durch Multiplayerelemente können interaktiv (soziale) Lernerfahrungen stattfinden, welche die Interaktion mit anderen Menschen betreffen.

2.3. Konsequenzen als Lernvorlage

Ein Punkt, der Videospiele als effektive Methode zum Lernen hervorhebt, sind also motivationale Aspekte. Videospiele ermöglichen es etwa, Spielenden durch das Erreichen von Zielen, das Meistern bestimmter Spielabschnitte und damit verbundener Belohnungen Anreize zu liefern, weiterzuspielen – auch wenn es sich dabei um ernstere oder vermeintlich langweilige Lerninhalte handelt (Kovačević et al., 2013). Dieses Konsequenz-basierte Verständnis spielt bei der *sozial-kognitiven Lerntheorie* nach Bandura (1963, 1977; → Medien und Persuasion; → Medien und Gesundheit; → Medien und Sozialverhalten) eine bedeutende Rolle, die davon ausgeht, dass durch Konsequenzen, die eine andere Person für ihre Handlung erlebt, gelernt werden kann. In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass vier Subkomponenten notwendig sind, um neues Verhalten durch Beobachtung zu erlernen (siehe auch Abbildung 9):

1. *Aufmerksamkeit*: Ich nehme ein Verhalten und dessen Konsequenzen wahr.
2. *Erinnerung*: Ich kann mich an das gezeigte Verhalten und dessen Konsequenzen erinnern.
3. *Reproduktion*: Ich kann das gezeigte Verhalten reproduzieren, weil es auch für mein Leben von Relevanz ist.
4. *Motivation*: Ich erhalte die externale, stellvertretende oder selbsterzeugte Motivation, ein Verhalten durchzuführen bzw. zu vermeiden.

Medien und Lernen

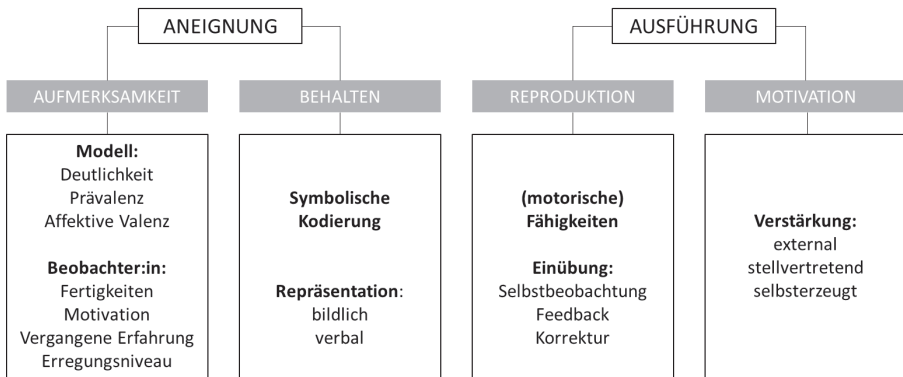


Abbildung 9: Subkomponenten des Lernens am Modell in der sozial-kognitiven Lerntheorie. Eigene Darstellung basierend auf Bandura (2021, S. 24).

Beobachtet wird demnach das Verhalten eines Modells. Modelle können dabei Personen aus dem echten Leben sein, wie Eltern, Geschwister oder Freund:innen; sie können aber beispielsweise auch Medienfiguren sein (Bandura, 2004). Besonders viel Aufmerksamkeit erlangen Modelle, wenn das gezeigte Verhalten und die Konsequenzen besonders deutlich und prävalent sind (Bandura, 2021). Zudem spielt es eine Rolle, ob man die Modelle besonders bewundert, z.B. weil sie attraktiv und erfolgreich sind (Binder et al., 2020b), also eine positive Valenz vorliegt. Diese Aspekte auf der Modell-Seite tragen zu Aufmerksamkeit und daher zur potenziellen Aneignung bei.

Auch auf der Seite der Beobachter:innen müssen Gegebenheiten erfüllt sein, damit Aufmerksamkeit entsteht. Der:die Beobachter:in muss in der Lage sein, also die Fertigkeit haben, einem modellierten Verhalten im Augenblick der Präsentation Aufmerksamkeit zu schenken und die Motivation haben, zu lernen. Abhängig davon, welche Erwartungen aufgrund eigener Erfahrungen an die Darstellung einer Verhaltensweise und deren Konsequenzen gerichtet sind, kann der Aneignungseffekt variieren. Wird beispielsweise ein Verhalten, das immer belohnt wird, plötzlich bestraft, fällt der Aneignungseffekt geringer aus. Zudem spielt das Erregungsniveau des Lernenden eine Rolle, da eine höhere Erregung der Aufmerksamkeit eher zuträglich ist (Bandura, 2021; für mehr Informationen zur Rolle von Aufmerksamkeit → Medien und Persuasion).

Um die Aneignung einer Handlung zu sichern, muss außerdem gegeben sein, dass das modellierte Verhalten nicht vergessen wird. Und um ein Verhalten zu erinnern, muss eine Form von symbolischer Kodierung stattfinden, da nicht jedes Verhalten sofort ausgelebt werden kann. Diese Kodierung kann entweder bildlich, d.h. Beobachter:innen erstellen visuelle Abbilder eines Verhaltens in ihrem Kopf (welche Handbewegung muss ausgeführt werden, um den Buchstaben „O“ zu schreiben), oder verbal erfolgen. Verbale Kodierung findet beispielsweise bei einer Wegbeschreibung statt, wo die einzelnen Schritte einer Verhaltensweise in Wörtern festgehalten werden. Nachdem die modellierten Verhaltensweisen in Bilder

Persuasion), da sie sich eher auf Grenzen des Handelns konzentrieren und beste-hende Verhaltensweisen als fehlerhaft darstellen können. Gain-Frames haben sich auch bei der Erforschung von potenziell gesundheitsförderlichem Essverhalten von Kindern als erfolgreicher herausgestellt im Vergleich zum Einsatz von Loss-Frames (Binder et al., 2020a).

Die Erforschung, welche persuasiven Strategien Kinder besonders zu gesundem (Ess-)Verhalten überzeugen können, steht vor der Herausforderung, dass die Darstellung gesunder Lebensmittel bestehende Muster überwinden muss, wie bei-spielsweise die angeborene Präferenz für süßen Geschmack (Birch & Fisher, 1998) und die Tendenz, bekanntes und weitverbreitetes Essen zu bevorzugen (Dovey et al., 2011). Es wird sich aber ganz grundsätzlich auf medienpsychologische Ansätze gestützt, um dieses Forschungsfeld weiter voranzutreiben.

2. (Selbst-)Objektifizierung und Körperwahrnehmung

Ein Aspekt, der die enge Verknüpfung von mentaler und körperlicher Gesundheit zum Ausdruck bringt und daher in diesem Kapitel auch Erwähnung finden soll, ist das Thema der Körperwahrnehmung. Sie kennen diese Situation vielleicht von Ihrer eigenen sozialen Mediennutzung: Die dort dargestellten Schönheits- oder Körperideale lassen sich nicht mit der eigenen Körperwahrnehmung vereinen und der Vergleich führt möglicherweise zu Unzufriedenheit oder Zweifeln daran, ob die eigene Lebensweise hinsichtlich Sport und Ernährung unzureichend ist. Warum wir diese Vergleiche überhaupt anstellen, erklärt sich in erster Linie durch die *Theorie des sozialen Vergleichs* (Festinger, 1957), die im Kapitel Medien und Identität näher beschrieben wird. Eine Reihe an hauptsächlich korrelativen Studien zeigt auf, dass genau solche Vergleiche in Bezug auf Mediendarstellungen und Körperwahrnehmung auftreten können. Das Ausmaß von körperzentriertem Medienkonsum kann sich daher negativ auf die Wahrnehmung des eigenen Aussehens auswirken (Aubrey & Frisby, 2011; A. Slater & Tiggemann, 2015; Tigge-mann & Slater, 2014; Vandenbosch & Eggermont, 2015).

Medienrepräsentationen bestehen in erster Linie aus idealisierten und oftmals auch sexualisierten Darstellungen, insbesondere von Frauen und als weiblich ge-lesenen Personen (Aubrey & Frisby, 2011; Karsay et al., 2019). Eine solche Sex-ualisierung wird mit dem Konstrukt der (Selbst-)Objektifizierung in Verbindung gebracht (siehe Box zu Objektifizierungstheorie).

Objektifizierungstheorie

Objektifizierung im Sinne der *Objectification Theory* (Fredrickson & Roberts, 1997) meint den Prozess der Versachlichung von Personen, also eine Reduktion der Menschen auf ihr Aussehen und den potenziellen sexuellen Nutzen ihres Körpers. Fredrickson und Roberts sprechen von Objektifizierung als „experience of being treated as a body (or collection of body parts) valued predominantly for its use to (or consumption by) others“ (ebd., S. 174).

Die sexuelle Objektifizierung ist eine Form der Geschlechterunterdrückung, der Frauen bzw. als weiblich gelesene Personen ausgesetzt sind. Sie ermöglicht es, unterschiedliche Erfahrungen wie Diskriminierung am Arbeitsplatz, sexuelle Ge-

walt bis hin zur Trivialisierung der Arbeit und der Leistungen von Frauen und als weiblich gelesenen Personen einzuordnen und geschlechtsspezifische Unterdrückung zu erfassen. Denn wenn Frauen bzw. als weiblich gelesene Personen objektifiziert werden, werden sie auf ihren Körper reduziert und somit als Objekt behandelt – insbesondere als eines, das für den Gebrauch und das Vergnügen anderer existiert. Damit werden ihnen Kompetenzen, Persönlichkeit und Eigenständigkeit abgesprochen. Objektifizierung lässt sich an dem sogenannten *Male Gaze* festmachen, der genau auf die körperlichen Attribute fokussiert und beispielsweise in Medieninhalten durch Kameraführung, Schnitt und Einstellung reproduziert werden kann (Aubrey & Frisby, 2011).

Erklärung des Male Gaze:



Durch die Konfrontation mit objektifizierenden Darstellungen in Medieninhalten können diese internalisiert werden und zur Selbstobjektifizierung führen. In der Forschung ist nachgewiesen, dass besonders Frauen und als weiblich gelesene Personen sich daher auch selbst als Objekte andauernder Evaluierung ansehen und darüber normalisieren, dass andere sie ständig betrachten und bewerten (Karsay et al., 2018). Das Bewusstsein darüber, unter Beobachtung zu stehen, kann sich auch auf das empfundene Schamgefühl gegenüber dem eigenen Verhalten und Aussehen auswirken. Es schürt zudem potenziell Ängstlichkeit und Beklemmungsgefühle hinsichtlich der eigenen (wahrgenommenen) Unzulänglichkeit. Objektifizierung und internalisierte Selbstobjektifizierung kann daher die mentale Gesundheit von Frauen und als weiblich gelesenen Personen gefährden. Um den Darstellungen von in erster Linie heterosexuellen, männlich vorgegebenen Körpernormen zu entsprechen, zeigt sich, dass Frauen und als weiblich gelesene Personen nachweislich eine Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper entwickeln können (Fredrickson & Roberts, 1997).

Auch Männer und als männlich gelesene Personen sind aber nicht frei davon, von Körpernormen in ihren Vorstellungen geformt zu werden und daher eine Unzufriedenheit mit ihrem Aussehen zu empfinden. Die an sie gestellten Schönheitsideale fallen aber anders aus und beziehen sich oftmals auf Aspekte wie Muskulosität und Fitness (Hatoum & Belle, 2004). Die Selbstobjektifizierung ausgelöst durch Medieninhalte prägt also mit, wie wir unseren eigenen Körper wahrnehmen und steht somit potenziell mit Körper(un)zufriedenheit, Gesundheitsverhalten, wie der Ausbildung von Essstörungen oder Schönheitsoperationen sowie einem niedrigeren psychischen Wohlempfinden in Zusammenhang (L. M. Ward, 2016). Auch hier spielt die Kultivierungshypothese eine Rolle (Gerbner & Gross, 1976): Eine bestimmte Körpernorm wird durch Mediendarstellungen als erstrebenswert

kultiviert und damit die wahrgenommene Realität, was als schön gilt, in den Mediendarstellungen geprägt (Rossmann, 2016).

Der Einfluss von Medien auf die Selbstwahrnehmung und Selbstobjektifizierung ist dabei mehrfach belegt: So zeigt eine Metaanalyse (Karsay et al., 2018) eine stabile Beziehung zwischen der Nutzung von Inhalten, die sich bis zu einem gewissen Grad mit Schönheit und Aussehen beschäftigen, und der festgestellten Selbstobjektifizierung des Publikums. Das Alter oder die Ethnie der Befragten beeinflussten die gefundenen Effekte nicht. Durch den Anstieg von sexualisierten und objektifizierenden Darstellungen von Männern bzw. als männlich gelesenen Personen zeigte sich zudem auch ein Trend zur Selbstobjektifizierung unter dem sich als männlich identifizierenden Publikum (ebd.). Eine komparative Studie, die Effekte von sozialen Medien, TV und Magazinen auf die Selbstsexualisierung von Jugendlichen untersucht, weist zudem darauf hin, dass dieser Zusammenhang sowohl in Belgien, Österreich, Spanien als auch in Südkorea gefunden werden kann (Trekels et al., 2018). Besonders Medieninhalte, die interaktiv sind und denen man seine volle Aufmerksamkeit widmet, wie beispielsweise Videospiele, zeigen einen stärkeren Effekt auf die Selbstobjektifizierung (Karsay et al., 2018). Medieninhalte, die Aussehen und Schönheit gar nicht thematisieren, wie Dokumentationen, Nachrichten oder Informationssendungen, könnten potenziell den Fokus auf das eigene Aussehen abmindern, weil in diesen Inhalten andere Themen im Mittelpunkt stehen. Es zeigt sich zwischen der Mediennutzung dieser Angebote und der erfassten Selbstobjektifizierung der Zuschauer:innen sogar ein negativer Zusammenhang (Andrew et al., 2016).

Erste Studien beschäftigen sich damit, welche Inhalte und auch welche Maßnahmen Auswirkungen auf Selbstobjektifizierung haben und wie diese ausgehebelt oder vermindert werden können. Aus Sicht regulatorischer Stellen kann die Kennzeichnung von idealisierten Darstellungen angedacht werden, was in einigen Ländern auch schon umgesetzt wurde: So wird in Frankreich und Israel auf den Vorgang der Retuschierens mithilfe eines kurzen Texts in Werbeanzeigen hingewiesen (Daldorph, 2017; Krawitz, 2014). In Norwegen müssen Influencer:innen den Einsatz von Beautyfiltern bei ihrer Kommunikation auf sozialen Medien kennzeichnen (Grant, 2021). Diese Schritte fördern die Transparenz, zeigen aber nicht unbedingt immer die erwünschte Wirkung beim Publikum (Tiggemann & Anderberg, 2020; siehe auch eine nähere Diskussion zu Informationsmaßnahmen im Abschnitt zu Medienkompetenz → Medien und Lernen). Auf der Ebene der Medieninhaltsproduktion ist es vielmehr entscheidend, dass eine gewisse Diversität in die Inhalte gebracht wird, also eine Repräsentation unterschiedlichster Körperbilder stattfindet und (Selbst-)Objektifizierung kritisch thematisiert und wenn möglich vermindert wird. Besonders die Diversität in der Darstellung, was sich beispielsweise auf das Alter, die Geschlechtszugehörigkeit und das Körperbild der Charaktere beziehen kann, spielt für die Körperzufriedenheit und das allgemeine Wohlbefinden einer breiteren Gruppe an Personen eine bedeutsame Rolle (S.-J. Stewart & Ogden, 2021). Die Forschung zu (Selbst-)Objektifizierung und Körperwahrnehmung zeigt auf, wie Medien die mentale Gesundheit beeinflussen können, was in weiterer Folge auch Konsequenzen für die körperliche Gesundheit

im Sinne von Essstörungen (Jongenelis et al., 2014) oder Schönheitsoperationen haben kann (Nabi, 2009).

3. Computervermittelte Kommunikation, soziale Medien und Smartphones als Faktoren für das Wohlbefinden

Während im ersten Unterkapitel speziell Effekte auf körperliche Gesundheit thematisiert wurden und der vorangegangene Teil zu Körperzufriedenheit und Selbstobjektifizierung bereits deutlich macht, wie medienpsychologische Forschung sich auf Aspekte der körperlichen und mentalen Gesundheit auswirken kann, soll in diesem Abschnitt nun auf den Einfluss von computervermittelter Kommunikation (→ Medien und Beziehung für eine nähere Erklärung dieser Begrifflichkeit), sozialen Medien und Smartphones auf das Wohlbefinden eingegangen werden. Die Forschung in diesem Bereich spricht häufig von Auswirkungen auf das *Well-being* (Meier & Reinecke, 2021) und meint damit insbesondere mentale und soziale gesundheitliche Aspekte. Aber auch körperliches Wohlbefinden im Sinne von Stress (Reinecke et al., 2017) oder Schlafqualität finden in diesem Forschungsstrang Beachtung (Fossum et al., 2014).

In der Forschung zu Wohlbefinden im Sinne der positiven Psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014), die hier auch in Abgrenzung zu Gesundheit nochmals beschrieben werden soll, werden häufig zumindest zwei Arten von Wohlbefinden voneinander unterschieden: Das *subjektive Wohlbefinden* (auch *hedonisches Wohlbefinden* genannt) und das *psychologische Wohlbefinden* (auch *eudaimonisches Wohlbefinden* genannt). Subjektives Wohlbefinden wird erreicht durch eine Maximierung von positivem Affekten, der Minimierung von negativen Aspekten und einer generellen Zufriedenheit mit dem eigenen Leben (Kahneman et al., 1999b). Psychologisches Wohlbefinden hängt zusammen mit persönlichem Wachstum und wird daher erreicht, wenn wir Autonomie und Bedeutung erleben oder etwas bewältigen, Selbstakzeptanz und Sinn im Leben empfinden und positive Verbindungen zu anderen Personen haben (z.B. Ryff & Keyes, 1995). Diese Aufteilung in hedonische und eudaimonische Aspekte des Wohlbefindens gehen zurück auf Schriften von Aristoteles, der zwischen hedonischem und eudaimonischem Glück unterschied (vgl. auch die Zwei-Prozess-Modelle des Unterhaltungserlebens → Medien und Unterhaltung). Gallagher et al. (2009) stellen darüber hinaus soziales Wohlbefinden als eigenständigen dritten Teil von Wohlbefinden auf (siehe Abbildung 10) und subsumieren darunter verschiedene Komponenten sozialer „Funktionsfähigkeit“ (z.B. soziale Akzeptanz, Integration, Kohärenz).

Es braucht daher Reglementierungen bei der Verbreitung dieser Inhalte und Vorgaben für Journalist:innen und Medienproduzent:innen, wie das Thema Suizid angesprochen werden kann und soll (Niederkrotenthaler et al., 2020). Insbesondere die Vermeidung von sensationsträchtiger Berichterstattung kann potenzielle negative Effekte verhindern. Neutrale Sprache, die von bewertenden Kommentaren über die Selbsttötung absieht und kriminalisierende und romantisierende Bezeichnungen wie „Selbstmord“ oder „Freitod“ vermeidet, gilt zudem als notwendig. Suizid soll aber nicht tabuisiert werden, denn Mediendarstellungen können auch potenziell zu einem protektiven Effekt beitragen, indem über Auswirkungen und Hintergründe von Suiziden berichtet wird (Till & Niederkrotenthaler, 2019). Diese protektive Wirkung wird unter dem Begriff *Papageno-Effekt* gefasst. Benannt ist dieser Effekt nach Mozarts Figur Papageno aus der Oper „Die Zauberflöte“. In dem Stück macht Papageno eine suizidale Krise durch, die er mithilfe von anderen aber bewältigen kann (Niederkrotenthaler et al., 2010). Auch der Einbezug von ehemals Betroffenen in der Präventionsstrategieentwicklung wird als hilfreich angesehen (Till & Niederkrotenthaler, 2019).

5. Zusammenfassung

Der Zusammenhang von Mediennutzung und Gesundheit ist vielfältig und kann sowohl auf körperliche, mentale und soziale Aspekte Einfluss nehmen. Entscheidend dafür sind einerseits die Darstellungsformen, also wie gesundheitsförderliches bzw. schädigendes Verhalten in Inhalten dargestellt werden, die Nutzungsformen hinsichtlich übermäßigen, ausufernden Konsums und individuelle Empfänglichkeits- und Kontextfaktoren. Daher braucht es für einen gesunden Umgang mit Medien auch regulative Schritte auf allen drei Ebenen, wie beispielsweise die Diskussion über die Legitimität und Form der Darstellung von bestimmten Verhaltensweisen in Medieninhalten, über eine selbstbestimmte und gesunde Mediennutzung sowie die Eingrenzung von Persönlichkeitsfaktoren und Kontexten, die einen besonders verletzlich gegenüber Medieneinflüssen machen können.

6. Weitere Literaturempfehlungen

- Karsay, K., Knoll, J. & Matthes, J. (2018). Sexualizing Media Use and Self-Objectification: A Meta-Analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 42 (1), 9–28. <https://doi.org/10.1177/0361684317743019>
- Niederkrotenthaler, T., Braun, M., Pirkis, J., Till, B., Stack, S., Sinyor, M. et al. (2020). Association between suicide reporting in the media and suicide: systematic review and meta-analysis. *BMJ*, m575. <https://doi.org/10.1136/bmj.m575>
- Smith, R., Kelly, B., Yeatman, H. & Boyland, E. (2019). Food Marketing Influences Children's Attitudes, Preferences and Consumption: A Systematic Critical Review. *Nutrients*, 11 (4), 875. <https://doi.org/10.3390/nu11040875>
- Vorderer, P., Hefner, D., Reinecke, L. & Klimmt, C. (2017). *Permanently Online, Permanently Connected* (first edition.). New York, NY, United States: Routledge.

Auch auf ganze Mediengattungen lässt sich der Diffusionsprozess anwenden. Auf dem Markt der Videospiele beispielsweise zeigte sich mit der Zeit eine Verschiebung der Nutzer:innen: Während in den 1990er- und frühen 2000er-Jahren vornehmlich ein sehr junges Publikum diese Medien genutzt hat, sind Spielende heute im Schnitt zwischen 35 und 44 Jahre alt (Entertainment Software Association, 2020), das Medium hat sich entsprechend zu einem Angebot für die Breite der Bevölkerung entwickelt. Diese Entwicklung deutet zudem an, dass Videospiele nicht nur für ein jüngeres Publikum besonders attraktiv sind (etwa dadurch, dass diese Zielgruppe in ihrem Alltag noch leichter Zeit findet, regelmäßig zu spielen; Greenberg et al., 2010), sondern sich eher gesellschaftlich etablieren mussten. Für die Nutzung spezifischer Medienangebote ist daher nicht nur das Alter der Nutzer:innen, sondern auch das Alter und die Verortung am Rande bzw. in der Mitte der Gesellschaft einer Medientechnologie zu berücksichtigen.

2. Altersspezifische Medienwirkungen

Im Folgenden möchten wir näher auf die psychologische Ebene in bestimmten Lebens- bzw. Altersphasen eingehen. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf Effekten der Mediennutzung im Kindes-, Jugend- und fortgeschrittenen Erwachsenenalter.

2.1. Medienwirkung im Kindes- und Jugendalter

Ein Aspekt, der bei der medienpsychologischen Auseinandersetzung mit Kindern häufig in den Fokus gerückt wird, sind die in bestimmten Altersstadien noch nicht vollständig entwickelten kognitiven Ressourcen. So geht etwa Fischs *Kapazitätsmodell* (2000) davon aus, dass das Arbeitsgedächtnis im Vorschulalter noch nicht ausreichend entwickelt ist, um bestimmte Zusammenhänge und Abstraktionslevel vorzunehmen (Mares & Bonus, 2021). Eine der einflussreichsten Theorien, die die Systematisierung von kognitiven Entwicklungsstufen und auch die bereits angesprochenen Studien nachhaltig geprägt haben, ist die Konzeptualisierung als *Stufenmodell* von Piaget (1929). Da dieses jedoch stark umstritten ist, möchten wir – ausnahmsweise – die Kritik an seinem Modell voranstellen. So beruht Piagets Modell auf der Beobachtung und Erforschung seiner eigenen Kinder, was aus einem ethischen Gesichtspunkt als problematisch angesehen wird. Inhaltlich wird zudem die Überschätzung der Fähigkeiten von Jugendlichen und die Unterschätzung der Fähigkeiten von Kleinkindern kritisiert. Auch dass soziale und kulturelle Interaktionsfaktoren kaum Berücksichtigung finden, limitiert seine Konzeptualisierung (Babakr et al., 2019). Das Modell war dennoch maßgeblich dafür verantwortlich, Entwicklungsphasen zu etablieren, die auch heute noch Anwendung finden. Laut Piaget (1929) befinden sich Kinder zwischen drei bis sieben Jahren in der sogenannten *wahrnehmenden Phase*. In dieser Phase können erst wenig komplexe Inhalte verarbeitet werden. Kinder werden in ihren Entscheidungen noch stark von ihren Impulsen geleitet. Sie lernen in dieser Phase unterschiedliche Medieninhalte kennen und können diese daher zusehends kategorisieren und unterscheiden. So geht die Forschung etwa davon aus, dass Kinder ab vier bis fünf Jahren den Unterschied zwischen TV-Programm und Werbespot ausmachen können (Ward et al.,

1977). In einer Studie zeigten Bonus und Mares (2019) Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren einen Ausschnitt aus der Sesamstraße, in welchem erklärt wurde, wie eine spanische Fiesta vorbereitet wird. Den Kindern wurde zuvor entweder gesagt, dass sie den Ausschnitt nur zum Spaß ansehen oder, um etwas zu lernen. Eine Woche später wurden die Kinder erneut befragt und gebeten, bei der Vorbereitung für eine Fiesta zu helfen. Diese Übung diente dazu zu testen, ob Kinder aus Medieninhalten lernen und das Gelernte auch im eigenen Leben umsetzen können (als Transferleistung). Es zeigte sich, dass die Kinder unabhängig von der Versuchsbedingung häufig der Auffassung waren, dass sich der Auszug aus der Sesamstraße nicht auf die Realität bezieht. Die älteren Kinder zeigten insgesamt ein besseres Erinnerungsvermögen, die Transferleistung wurde allerdings nur dann korrekt erbracht, wenn die Informationen aus dem Filmausschnitt auch als real anwendbare Information eingestuft wurden. Diese Studie zeigt zwei wichtige Entwicklungsschritte: Einerseits, dass durch besseres Erinnern von Inhalten im jungen Kindesalter ein besseres Lernen ermöglicht wird, aber noch viel wichtiger, dass gerade bei fiktionalen Inhalten oftmals keine Transferleistung auf das echte Leben vorgenommen werden kann. Ähnliche Ergebnisse fanden auch Mares und Sivakumar (2014) bei einer Studie, in der es um das Verstehen anderer Sprachen ging. Hier zeigte sich, dass Kinder mit steigendem Alter besser zwischen Realität und Fiktion unterscheiden konnten und – wenn ihnen dies gelang – dass sie mehr von den Inhalten lernten. Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Realität und Fiktion kann auch damit zusammenhängen, wie viel Angst Kinder bei der Nutzung von fiktionalen Inhalten haben: Wird erkannt, dass es sich um rein fiktive Ereignisse handelt, die sich nicht auf ihr eigenes Leben auswirken, empfinden sie weniger Angst (Cantor & Sparks, 1984).

Generell sollten für Kinder im Vorschulalter Fernsehinhalte entsprechend des aktuellen Entwicklungsstandes ausgewählt werden. In einer Querschnittstudie von (2010) befragten Barr und Kolleg:innen Eltern nach dem Fernsehkonsum ihrer Kinder, einmal als diese etwa ein Jahr alt waren und drei Jahre später im Alter von etwa vier Jahren. Die älteren Kinder machten zudem verschiedene kognitive Tests. Diejenigen Kinder, die viele Programme gesehen hatten, die vor allem für Erwachsene gemacht waren, zeigten schlechtere kognitive Fähigkeiten. Kinder, die vor allem Fernsehsendungen für junge Kinder gesehen hatten, zeigten keinerlei Zusammenhänge zwischen Fernsehkonsum und ihrer Entwicklung. Wichtig ist darauf zu achten, dass es sich um korrelative Daten handelt. Da kein experimentelles Design vorliegt, können auch andere Variablen (etwa der Umgang der Eltern insgesamt mit den Kindern) die Zusammenhänge erklären.

Die Ausbildung von Verhandlungskompetenzen, was eine sehr wichtige Größe im Durchsetzen des eigenen Willens und somit in der Interaktion mit anderen darstellt, befindet sich in der wahrnehmenden Phase erst im Anfangsstadium. Es fällt Kindern daher noch schwer, sich in andere hineinzusetzen und Absichten zu deuten (Piaget, 1929). Das macht sie beispielsweise auch nach Annahme von Werbeforscher:innen sehr zugänglich für werbliche Botschaften, da die persuasiven Absichten von Werbetreibenden in dieser Phase nicht ausreichend eingeschätzt bzw. verstanden werden können (Ward et al., 1977) und damit auch

ihre Einschätzung solcher Botschaften unkritisch erfolgt (Buijzen et al., 2010; John, 1999). Das führt auch dazu, dass die aktuellen Werberegulierungen oftmals als Schutz von Kleinkindern fungieren, beispielsweise in der Kontrolle und Regulierung von der Bewerbung ungesunder Lebensmittel (De Jans et al., 2019; Folkvord, Bergmans, et al., 2021).

Von sieben bis elf Jahren verortet Piaget (1929) die sogenannte *analytische Phase*. Das Wissen der Kinder ist in diesem Alter bereits komplex und auch abstrakte Vorgänge können verfolgt und eingeordnet werden. Verhandlungs- und Kommunikationskompetenzen sind bereits stärker ausgeprägt (Piaget, 1929) und Kinder geben nicht mehr sofort dem ersten Impulsen nach, sondern können ihre Bedürfnisse zusehends kritisch reflektieren (Rozendaal et al., 2011). Die Informationssuche und Informationsinterpretation entwickelt sich weiter, Inhalte können besser erinnert und auch abgerufen werden, was sich positiv auf die Entscheidungskompetenz auswirkt (John, 1999). Auch die Möglichkeit, dass ein Gegenüber bewusst lügen oder übertreiben könnte, um zu überzeugen, wird von Kindern in dieser Phase zusehends erkannt (Ward et al., 1977). So zeigt eine Studie zum Erkennen von persuasiver Absicht bei Produktplatzierungen, dass ältere Kinder in der untersuchten Alterskohorte von sechs bis elf Jahren ein höheres artikulierbares Wissen über diese Werbeform aufweisen als jüngere Kinder. Das Alter der Kinder führte aber nicht dazu, dass der Wunsch nach dem gezeigten Produkt in der Werbeform sank (Naderer, Matthes, Marquart, et al., 2018). Buijzen et al. (2010) gehen daher davon aus, dass es für Kinder immer noch schwer ist, ihr theoretisches Wissen über Persuasion und über Verhandlungsstrategien während der Mediennutzung abzurufen. Das macht sie nach wie vor anfällig für stärkere Medienwirkungen im Vergleich zu einem erwachsenen Publikum (Buijzen et al., 2010; Rozendaal et al., 2011). Diese Phase ist auch weiterhin eine kritische Lebensphase, in der sich Mediennutzungsmuster etablieren und noch stark von außen geformt und beeinflusst werden können. So zeigt eine Studie aus Schweden mit 5437 Eltern-Kinder-Paaren, von Kindern zwischen sechs bis elf Jahren, dass Kinder von Eltern, die eine positive Einstellung zur Smartphonennutzung ihrer Kinder hatten, eine signifikant höhere Bildschirmnutzung und einen häufigeren problematischen Bildschirmgebrauch aufwiesen als Kinder von Eltern mit geringer Smartphonennutzung und negativeren Einstellung zur Smartphonennutzung ihrer Kinder (Sørensen et al., 2022).

Bei Kindern bzw. Jugendlichen zwischen elf und 16 Jahren spricht Piaget schließlich von der *reflexiven Phase*. Die kognitive und soziale Entwicklung nähert sich an die der Erwachsenen an (Piaget, 1929) und es ist ihnen möglich, im Vergleich zu jüngeren Kindern, ihre Aufmerksamkeit bewusster einzuteilen (Manis et al., 1980). Ein endgültiger Abschluss der Ausbildung der exekutiven Funktionen wird erst ab 18 Jahren verortet (Lapierre, 2015). Informationssuche ist bei Jugendlichen in dieser Phase bereits weiter entwickelt: Sie nutzen unterschiedliche Quellen, sind sich vor allem über die Menge an möglichen Informationsangeboten bereits sehr bewusst (Moore & Stephens, 1975) und können aus der gewonnenen Information die zutreffenden Schlüsse ziehen (Moshman & Franks, 1986). Auch ihre Entscheidungskompetenz ist bereits sehr weit entwickelt (J. E. Jacobs &

Klaczynski, 2002). Über Strategien zu reflektieren, die andere Personen oder auch Medieninhalte einsetzen könnten, ist Jugendlichen schon fast wie Erwachsenen möglich, die aktuelle Forschung korrigiert hierfür das Alter aber etwas nach oben und sieht eine Annäherung an Erwachsene in diesem Vermögen erst ab circa 14 Jahren (Lapierre, 2015). Man geht auch in dieser Phase beispielsweise noch immer von einer höheren Werbewirkung als bei Erwachsenen aus, da Jugendliche einem höheren Konformitätsdruck durch die Bedeutung ihrer Freundesgruppen ausgesetzt sind als Erwachsene. Das Erkennen und Aufgreifen von Trends oder ein Markenbewusstsein ist daher gerade in diesem Alter überaus wichtig (John, 1999).

Ein weiterer Aspekt, der sich ab der Pubertät bis in das Erwachsenenalter auf die Mediennutzung von Jugendlichen auswirkt, ist die Beschäftigung mit (ihrer eigenen) Sexualität. Jugendliche lernen und erforschen einen Großteil ihrer eigenen Sexualität mithilfe von Medien (Savin-Williams & Diamond, 2004). Dass die Themen Sexualität und Partnerschaft für junge Erwachsene wichtig sind, zeigt sich etwa auch in der Nutzungsstruktur einer der größten digitalen Dating-Apps, Tinder. Etwa 95% der Nutzer:innen waren 2015 zwischen 16 und 44 Jahre alt (GWI, 2015), mit dem Ende des (statistisch) zeugungsfähigen Alters nimmt die Nutzung der App ab. Für junge Erwachsene (in dieser Studie 18- bis 30-Jährige) ist die Suche nach Liebe übrigens der wichtigste Grund, Tinder zu nutzen, und zwar stärker als die Suche nach einer „schnellen Nummer“ (Sumter et al., 2017). Aber auch das Aufsuchen sexueller Inhalte im Internet, etwa auf sozialen Medien oder auf Seiten mit pornografischem Inhalt, kommt mit der Pubertät auf. Gerade junge Erwachsene, die oft noch auf der Suche nach Vorbildern und Orientierung sind, können durch die Bilder, die ihnen auf solchen Seiten angezeigt werden, einen falschen Eindruck von der Realität gewinnen und beim Posten eigener körperbetonter Bilder ein objektifiziertes Selbstbild entwickeln (Vandenbosch & Eggermont, 2013, 2016; → Medien und Gesundheit). Auch die Nutzung pornografischer Inhalte kann sich auf die Wahrnehmung der eigenen Sexualität und von partnerschaftlichen Beziehungen auswirken (→ Medien und Beziehungen).

Ein in den letzten Jahren aufgekommenes und ambivalent diskutiertes Phänomen unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist das Senden expliziter Nachrichten und expliziten Bildmaterials via digitale Chats. Bereits 2012 zeigten Temple et al. (2012) in einer US-amerikanischen Studie, dass sich bereits 57% der befragten Jugendlichen Sextingnachrichten geschickt hatten. Vor allem Mädchen im jugendlichen Alter erfahren oftmals viel Druck, Sexting zu praktizieren. Diese Verhaltensweisen bei Jugendlichen sind vor allem durch den Wunsch nach Bestätigung und die Exploration der eigenen Sexualität motiviert, obwohl ihnen ein möglicher Imageschaden der eigenen Reputation bewusst ist (Campbell & Park, 2014; Lippman & Campbell, 2014). In einer Längsschnittstudie befragten van Oosten und Vandenbosch (2017) niederländische Jugendliche (13 bis 17 Jahre) und junge Erwachsene (18 bis 25 Jahre) nach ihrem Sextingverhalten sowie der Nutzung sozialer Netzwerkseiten. Sie fanden heraus, dass im jugendlichen Alter, nicht aber bei jungen Erwachsenen, weibliche Befragte, die selbst sexualisierte Bilder posteten, eher zu späterem Sextingverhalten neigten.

Stichwortverzeichnis

Die Angaben verweisen auf die Seitenzahlen des Buches.

A

Absorptionspotenzial 57–59
Affekte 18, 19, 31, 34, 59, 67, 117, 129,
131, 139, 143–145, 147, 152, 155,
156, 158, 190
Affektive Disposition 67
Agenda Setting 35, 40
Aggression 139–141, 143–145, 147, 149,
150, 171
Appraisal-Theorie 32
Aufmerksamkeit 18, 26, 28, 29, 32, 35,
39, 43, 47, 48, 51, 58, 67, 71–74, 88,
95, 96, 110, 116, 126, 177, 180, 183
automatische Verarbeitung 27, 28

B

Boomerang Effect 85, 105

C

cognitive load 29
Competitive Reaction Time Task 147
Computers as Social Actors 173
Computervermittelte Kommunikati-
on 117, 118, 120, 121, 151, 160, 163,
175
Coping 59, 60
Counter Narrative 153

D

Depersonalisierung 171
Desinformation 49–52
Differential Susceptibility to Media Effects
Model 19
Diffusion von Innovationen 180
Digital Natives 179, 180

E

Echokammer 23, 52, 128
Einstellungsänderung 40, 51, 71, 73–76,
79, 81–83, 88, 101
Elaboration Likelihood Modell 28, 78,
83, 101

Emotion 17, 19, 31, 32, 34, 51, 62, 63,
69, 71, 85, 101, 137, 157, 171, 185,
189–191
Empathie-Altruismus-Hypothese 156
Entertainment-Education 99–101, 113
Erregungspotenzial 57, 59
Erregungstransfer 31, 68, 145
Eskapismus 23, 59, 60, 63
Eudaimonisches Unterhaltungserleben 69,
186

F

Fehlinformation 50–52
Filterblasen-Hypothese 52
Fitspiration 119, 131
Framing 12, 38–42, 87, 113
Frustrations-Aggressions-Hypothese 143,
144

G

Gamification 92
Gatekeeping 38, 47
Gedächtnis 18, 41, 62, 89, 90, 154, 188
General Aggression Model 144, 145
Gesundheit 14, 17, 24, 56, 75, 77, 78, 95,
99, 100, 109, 113–121, 123, 129, 131,
142, 159, 160, 169
Gewalt 57, 115, 139–142, 144, 146, 147,
149, 153, 158, 171

H

HARKing 148
Hassrede 103, 139, 140, 149–153
Hedonische Valenz 57–59
Hedonisches Unterhaltungserleben 62, 69
Heuristik 75, 81, 82, 113, 173
Hostile Media Effect 46, 137
Hot Sauce Paradigm 147

I

Identifikation 66, 75, 83, 101, 126, 127

Stichwortverzeichnis

- Identität 9, 14, 17, 20, 21, 23, 35, 42, 46, 56, 77, 87, 97, 103, 114, 125–128, 130, 133–138, 150, 151, 157, 161, 163, 164, 167, 171, 185, 188, 190
- Impression Management 134, 135, 163, 166
- Influencer:innen 43, 44, 47, 66, 71, 75, 84, 86, 116, 164
- Information Overload 118, 119
- Informationsverarbeitung 18, 26–28, 30, 39, 41, 73, 79–83, 162
- Inhibitionsthese 141
- Inspiration 62, 63, 119, 190
- Interventionspotenzial 58
- Involvement 28, 72, 79–81, 137
- K**
- Kapazitätsmodell 181
- Katalysatormodell 146
- Katharsisthese 140, 141
- Kognition 18, 22, 32, 34, 51
- Kognitive Dissonanz 22, 85, 86
- Kognitive Wende 11, 12
- kommunikativen Phase 18–20, 23, 26
- Konation 18, 19
- Konditionierung 76, 98, 99, 111
- Konsistenztheorie 22
- kontrollierte Verarbeitung 28
- Kultivierungshypothese 112, 115, 142
- L**
- Lernen 9, 14, 17, 24, 35, 48, 49, 53, 62, 76–78, 83, 89–96, 98–102, 107, 111, 113, 116, 121, 141, 142, 155, 164–166, 171, 177, 180–182, 184–187, 190
- Lernressource 89–91
- Limited Capacity Model 29, 72
- M**
- Mean World Syndrome 142
- Media Equation 173
- Media Richness Theory 25
- Medienkompetenz 53, 102, 103, 106–108, 116, 179
- Meinungsbildung 11, 14, 23, 35, 37, 38, 41, 49, 52, 53, 66, 75, 77, 87, 93, 102, 113, 128, 132, 135, 152, 161, 171
- Meinungsführer:innen 43, 44, 53
- Mere Exposure Effect 74, 111
- Modell intuitiver Moral und ihrer Exempel 66
- Mood Management Theory 21, 56, 60
- N**
- Nachrichteninhalte 37–39, 47, 50, 53
- Nachrichtenwertfaktoren 39
- Narration 30, 83, 99, 101
- Narrative Persuasion 87, 153
- Need for Cognition 21
- Normen 44, 76, 77, 97, 98, 101, 104, 132, 144, 151, 154, 180
- Nostalgie 187, 189–192
- O**
- Objektifizierung 114–116
- Öffentliche Meinung 37, 44
- Open Science 147, 148
- P**
- Pädagogik 12
- Papageno-Effekt 123
- Parasoziale Beziehung 43, 65, 66
- Parasoziale Interaktion 64–66
- Persönliche Meinung 37
- Persuasion 14, 28, 30, 37, 39, 43, 51, 71, 72, 75, 81, 83, 84, 87, 88, 95–97, 101, 111, 113, 114, 140, 142, 153, 183
- Phubbing 169
- physiologische Reaktionen 26, 30, 31, 110
- Pornografie 159, 170–172
- postkommunikative Phase 18, 19, 23, 32
- präkommunikative Phase 18–21, 23
- Priming 41, 42, 135, 171
- Privatsphäre-Paradoxon 167
- Prosoziales Verhalten 140, 153–157
- Proteus Effect 136, 157
- Psychologisches Wohlbefinden 117
- Publication Bias 147, 148

R

Reaktanz 85–87, 113
Reinforcing Spirals Model 20, 35, 126,
128, 129

S

Schema 27, 28, 84
Schweigespirale 44, 45, 53, 152
Selbstkontrolle 26, 60, 61, 104
Selbstwirksamkeit 69, 134, 177
Selective Exposure 22, 23, 55, 56, 127–
129
Self-Determination Theory 24, 62, 91
Semantische Affinität 57
Sensation Seeking 142
Serious Games 94
Sexting 169, 170, 184
SIDE Model 151, 164
Sleeper Effect 51
sozial-kognitive Lerntheorie 78, 95–99,
101, 111–113, 122, 141, 171
Soziale Identität 23, 126, 127, 136, 137,
151, 164
Soziale Informationsverarbeitung (Social
Information Processing) 162
Soziale Präsenz 163
sozialer Vergleich 126
soziales Kapital 157, 159, 160
Sozioemotionale Selektivitätstheorie 185–
187
Stereotype 125, 132, 135, 136, 138, 150

Stufenmodell 72–74, 181
Subjektives Wohlbefinden 117

T

Terror Management Theory 186
Theorie zum Erregungstransfer 31, 68,
145
Theory of Mind 174, 185
Theory of Planned Behavior 76, 77
Theory of Reasoned Action 76, 77
Third-Person Effect 46
Transportation 30, 64, 66, 83, 101
Two-Step Flow of Communication 77

U

Uses and Gratifications Approach 23, 24,
56, 130

V

Verschwörungsnarrative 49, 51–53

W

Werther-Effekt 122
wirkungsschwache Medien 11
wirkungsstarke Medien 11
Wissenskluft-Hypothese 35, 93, 94
Wohlbefinden 24, 56, 59, 68, 69, 109,
116–121, 133, 160, 172, 186, 187,
190, 191

Kurzbiografien der Autor:innen

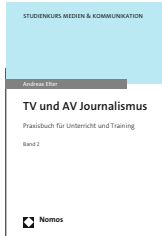
Tim Wulf ist Forscher an der Schnittstelle von Psychologie, Kommunikations- und Medienwissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Medienwirkungsforschung und umfassen Nutzung und Wirkung medieninduzierter Nostalgie, das Spielen und Streamen von Videospiele und Persuasion durch narrative Medien und Werbung. Nach seinem Post-Doc am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung (IfKW) an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) arbeitet er seit 2022 als Senior Researcher bei RTL Data.

Brigitte Naderer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung (IfKW) an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Persuasionsforschung, mit einem Fokus auf Nachhaltigkeit, Gesundheit und Medienwirkungen auf Kinder und Jugendliche. Des Weiteren forscht sie zu Medienkompetenz und zu Gegenmaßnahmen im Bereich Radikalisierungsforschung.

Diana Rieger ist Professorin für Kommunikationswissenschaft am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung (IfKW) an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Unterhaltungsforschung, mit einem Fokus auf positiven Wirkpotenzialen von eudaimonischen Inhalten (in Filmen, aber auch in digitalen Angeboten wie Beiträgen in sozialen Medien oder Memes) und im Bereich der Extremismusforschung mit einem Fokus auf der Frage, welche Faktoren online zu einer Diskursradikalisierung beitragen, wie Hate Speech wahrgenommen wird und welche Gegenmaßnahmen eingesetzt werden können.

Bereits erschienen in der Reihe STUDIENKURS Medien & Kommunikation

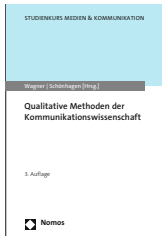
Link zum
Nomos-Shop



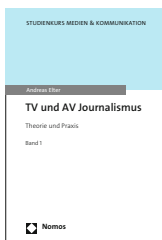
TV und AV Journalismus
Band 2: Praxisbuch für Unterricht und
Training
Von Prof. Dr. Andreas Elter
2021, 285 Seiten, broschiert,
ISBN 978-3-8487-3851-9



Journalismus
Von Prof. Dr. Janis Brinkmann
2021, 277 Seiten, broschiert,
ISBN 978-3-8487-6055-8

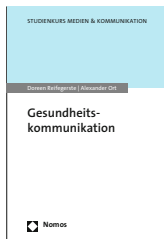


**Qualitative Methoden der
Kommunikationswissenschaft**
Von Prof. Dr. Philomena Schönhagen und
Prof. Dr. Hans Wagner
3. Auflage 2021, 421 Seiten, broschiert,
ISBN 978-3-8487-6893-6

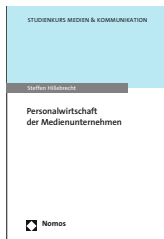


TV und AV Journalismus
Band 1: Theorie und Praxis
Von Prof. Dr. Andreas Elter
2019, 344 Seiten, broschiert,
ISBN 978-3-8487-3622-5





Gesundheitskommunikation
Von Dr. Doreen Reifegerste und
Alexander Ort, M.Sc.
2018, 243 Seiten, broschiert,
ISBN 978-3-8487-3859-5



Personalwirtschaft der Medienunternehmen
Von Prof. Dr. Steffen Hillebrecht
2018, 199 Seiten, broschiert,
ISBN 978-3-8487-3703-1

