

2 Theoretische Grundlagen zur Wirkung von Medien

2.1 Historischer Rückblick

Die Diskussion über die Wirkung von Medien wird häufig durch neue medientechnische Entwicklungen befördert (vgl. den anekdotischen Rückblick von Gundelach 2006, S. 164 ff.). Neben euphorischen Reaktionen wird die Einführung neuer Medien stets von kritischen Stimmen begleitet: „Die Erfindung des Alphabets, der Schrift, des Buchdrucks und später des Kinos sowie des Fernsehens haben jeweils Visionen vom Untergang der bestehenden Medien und damit vom Untergang der Kultur in der öffentlichen Diskussion heraufbeschworen.“ (Bundschuh 1999, S. 99) Innerhalb der Pädagogik zeigten sich oftmals ambivalente Reaktionen, „gekennzeichnet durch extreme Haltungen wie Abwehr oder Überanpassung.“ (Drinck et al. 2001, S. 1)

Nicht nur die „neuen“ Medien sondern auch die nachfolgende Generation werden kritisch betrachtet: „Die nahezu einhellige Ablehnung des jeweiligen neuen Phänomens entsteht aus den absolut gesetzten kulturellen Sinnhorizonten der jeweiligen erwachsenen Generation und schwankt zwischen angstvollen oder resignativen Untergangserwartungen einerseits und destruktiv-abwertender Kritik andererseits.“ (Krambrock 1998, S. 156) Die mit der vermeintlich schädlichen Wirkung der Medien verbundene Sorge bezieht sich zum einen auf das gefährdete Wohl der Kinder und zum anderen auf die Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung, welche durch die negativ beeinflussten Kinder infrage gestellt werden könnte.

Die Debatte über die möglichen Gefahren der Medien besitzt eine lange Tradition und „ist so alt wie die Medien selbst“ (Kunczik/Zipfel 2004, S. 5). Wissenschaftliche Erkenntnisse spielten in dieser Diskussion lange Zeit keine Rolle. Erst im 20. Jahrhundert entstanden die ersten Versuche einer wissenschaftlichen Analyse zur Medienwirkung. Rückblickend können unterschiedliche Phasen der Medienwirkungsforschung ausgemacht werden (vgl. zu den Entwicklungsphasen Bonfadelli 2004, S. 14f.; Vollbrecht 2001, S. 99ff.). Anfangs wurde den Medien eine große und gleichförmige Wirkung auf die Rezipienten zugesprochen und das Publikum galt als leicht beeinflussbar (Leitfrage: „Was machen die Medien mit den Menschen?“). In der zweiten Phase, die in den 1940er-Jahren begann, dominierte die Annahme einer begrenzten Medienwirkung, die dazu geeignet

war, bereits vorhandene (Verhaltens)-Tendenzen zu verstärken. Die Individualität des Publikums wurde nun stärker beachtet (Leitfrage: „Was machen die Menschen mit den Medien?“). Die dritte Phase begann in den 1970er-Jahren. Nun wurde stärker die Aktivität des Publikums betont und zudem die soziale Bindung der Rezipienten beleuchtet (Leitfrage: „Wie interagieren Medien und Menschen?“). In dieser Phase entstanden mehrere Ansätze zur Erklärung der Medienwirkung¹.

Folgt man den Ausführungen von Kunczik und Zipfel zur historischen Entwicklung des Medienwirkungsdiskurses, so kann der Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung am Anfang des letzten Jahrhunderts verortet werden. Die zunehmende Etablierung des Films als neues Medium sorgte für gesellschaftliche Diskussionen (vgl. Wiedemann 2006, S. 38f.) und inspirierte „zu diffusen und weitreichenden Wirkungsvorstellungen“ (Jäckel 2011, S. 55). So untersuchte der Gerichtsassessor Albert Hellwig verschiedene Mordfälle und stellte in seinem 1911 veröffentlichtem Werk „Schundfilms – ihr Wesen, ihre Gefahren, ihre Bekämpfung“ einen direkten Bezug zwischen kriminellen Handlungen und dem vorangegangenen Konsum von „Schundfilmen“ fest. Auch wenn eine Vorbildwirkung für Hellwig eine „zweifellos feststehende Tatsache“ (Hellwig 1911, S. 58, zit. n. Kunczik/Zipfel 2006 S. 34) war, musste er doch eingestehen, dass ein direkter Zusammenhang nur schwer nachzuweisen sei. Dessen ungeachtet befürwortete er strenge Maßnahmen der Filmzensur. Auf die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen verwies im gleichen Kontext 1916 der Psychologe Hugo Münsterberg. Nach seiner Einschätzung wirkten die medialen Darstellungen von Gewalt und Verbrechen „auf ihre leicht formbaren Seelen viel stärker als der Eindruck auf erwachsene Menschen“ (Münsterberg 1916, S. 117, zit. n. Kunczik/Zipfel 2006 S. 34). Aus heutiger Sicht konnte die damals betriebene Wissenschaft bei der Debatte um die Medienwirkung aber insgesamt nur wenig Erhellendes beitragen.

Eine eher ernstzunehmende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des Medienkonsums begann in den 1920er-Jahren. Der amerikanische Kommunikationswissenschaftler Harold D. Lasswell war darum bemüht, die Wirkung von medial vermittelter Propaganda zu erklären. Er formulierte 1927 das sog. „Stimulus-Response-Modell“ (Reiz-Reaktions-Mechanismus) zur

¹ Einen guten Überblick über die verschiedenen Ansätze der Medienwirkungsforschung geben Michael Kunczik und Astrid Zipfel, auf den an dieser Stelle aufgebaut wird. Die Darstellung wird weitgehend auf jene theoretischen Ansätze beschränkt, die im Kontext des Jugendmedienschutzes von Bedeutung sind (vgl. den soziologischen Überblick in Jäckel 2011).

Beschreibung der Medienwirkung (vgl. Arens 2008, S. 198ff.; Bonfadelli 2004; Bussemer 2008, S. 329). Man ging davon aus, dass derselbe Medienimpuls bei allen Rezipienten die gleiche (vorhersagbare) Reaktion auslöst. Den Medien wurde also eine starke Macht zugeschrieben, die ähnlich wie eine physikalische Kraft auf den Rezipienten einwirkt, während dieser passiv bleibt. Dieses Modell erlangte zunächst große Popularität. Insbesondere die Vernachlässigung von sozialen Umwelteinflüssen und Persönlichkeitsmerkmalen als mediatisierende Faktoren erscheint rückblickend jedoch unzulässig. Mit der Entwicklung des „Uses-and-Gratifications“-Ansatzes wurde bereits in den 1940er-Jahren ein Paradigmenwechsel eingeleitet (vgl. Jäckel 2011, S. 90). Die aktive Rolle des Publikums wurde zunehmend in den Vordergrund gerückt. Durch diese publikumszentrierte Sichtweise wurde der Frage nach dem Nutzen des Medienkonsums für die Rezipienten stärkere Aufmerksamkeit geschenkt.

Bereits frühzeitig fokussierte die wissenschaftliche Analyse der Medienwirkung auf Mediengewalt. In den 1920er-Jahren finanzierte das „National Comitee for the Study of Social Values in Motion Pictures“ u.a. die Studie „Movies, Delinquency and Crime“ (vgl. Blumer/Hauser 1933). Im Mittelpunkt stand die Verbindung zwischen dem Medieneinfluss und Kriminalität. Die Ergebnisse zeigten zwar einen Einfluss von Filmen, aber eine Steigerung abweichenden Verhaltens erschien nicht als zwangsläufige Folge. Es konnte vielmehr eine hohe Bedeutung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen festgestellt werden, da der Einfluss eines Films proportional zur Schwäche von Familie, Kirche, Schule und Umgebung anstieg (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, S. 39f.). Damit wurde bereits frühzeitig der Einfluss äußerer Faktoren wahrgenommen. Dessen ungeachtet wurde in der weiteren Debatte um die Auswirkungen des Medienkonsums immer wieder versucht, allein von dem Medieninhalt verallgemeinerbare Effekte abzuleiten (vgl. zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Einflussfaktoren Jäckel 2011, S. 84ff.).

Spätestens in den 1960er-Jahren gewann die empirische Wissenschaft an Bedeutung. Die Befürworter für eine stärkere Reglementierung von Medieninhalten wurden „nunmehr auch mit vorgeblich wissenschaftlichen Studien der experimentellen Psychologie munitioniert“ (Kübler 2001, S. 11). Bei der Frage nach einer vermeintlichen Aggressionssteigerung durch Medien ging es nicht mehr nur um gesellschaftspolitisch geprägte Positionen, sondern es wurde fortan der Versuch unternommen, eine Verknüpfung empirisch zu belegen. Besondere Aufmerksamkeit erlangte das lerntheoretische Modell von Albert Bandura (vgl. Bonfadelli 2004, S. 269; Kunczik/Zipfel 2006, S. 149). Es basiert auf der Grundannahme, dass Menschen nicht nur durch die Konsequenzen des eigenen Verhal-

tens lernen, sondern darüber hinaus durch die Beobachtung fremden Verhaltens. Nach Bandura erfolgt dieser Lernprozess in vier Phasen. Das (mediale) Vorbild muss zunächst die *Aufmerksamkeit* (1. Phase) des Rezipienten erlangen, um wahrgenommen zu werden. Wird das wahrgenommene Verhalten im Gedächtnis *abgespeichert* (2. Phase), kann es im Anschluss an die Rezeption zur *Reproduktion* (3. Phase) kommen. Die Ausübung eines Verhaltens wird dabei mit den zu erwartenden oder tatsächlichen Konsequenzen (Belohnungen oder negative Sanktionen) abgeglichen, wodurch es zu *Verstärkungen* (4. Phase) kommen kann (vgl. Schenk 2007, S. 223). Sowohl bei der Aneignungsphase (Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse) als auch bei der Ausführungsphase (Reproduktion und Verstärkungsprozesse) sind Erfolgsbedingungen zu berücksichtigen. So muss das Modell bspw. eine gewisse Ähnlichkeit zum Rezipienten aufweisen oder auf andere Art und Weise geeignet sein, um eine notwendige Aufmerksamkeit zu erlangen. Die Reproduktion des gelernten Verhaltens setzt zudem voraus, dass die erforderlichen Mittel für eine Nachahmung tatsächlich zur Verfügung stehen. Die wesentliche Einschränkung besteht jedoch darin, dass im Rahmen der Lerntheorie davon ausgegangen wird, dass der Ausübung einer Handlung die Reflektion der zu erwartenden Konsequenzen vorausgeht. Dementsprechend werden bspw. erlernte Handlungen, die vom sozialen Umfeld negativ sanktioniert wurden, nur mit geringer Wahrscheinlichkeit erneut ausgeführt. Somit berücksichtigt das „Lernen am Modell“ neben Merkmalen des Medieninhalts die individuellen Eigenschaften des Rezipienten und den Einfluss des sozialen Umfelds.

Dies ist nicht nur für die Bewertung von Medieninhalten aus der Sicht des Jugendmedienschutzes bedeutsam sondern eröffnet gleichsam Spielraum für medienerzieherische Maßnahmen. Die Berücksichtigung negativer Sanktionen bzw. Verstärkungen abweichenden Verhaltens erlaubt den Rückschluss, dass durch die Verinnerlichung von Werten und Normen die Medienwirkung verringert werden kann.

Die Etablierung neuer Medienformen beeinflusste auch die theoretische Auseinandersetzung mit Medienwirkungen (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, S. 27-43; Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010, S. 142-154). Während Banduras Lerntheorie hauptsächlich auf die Erklärung kurzfristiger Effekte abzielte, entstanden mit der Entwicklung des Fernsehens zum Leitmedium vermehrt Wirkungsmodelle, die sich mit den Langzeiteffekten des Medienkonsums auseinandersetzten. Zu nennen wären u.a. die „Schweigespiraltheorie“ (vgl. Kunczik/Zipfel 2001, S. 374ff.; Noelle-Neumann 1996; Sander 2008, S. 278ff.; Schenk 2007, S. 68f.), das „Agenda-Setting-Modell“ (vgl. Bonfadelli 2004, S. 91f.; Jäckel 2011, S. 189ff.;

Kunczik/Zipfel 2001, S. 355ff.; Schenk 2007, S. 66f.), die „Kultivierungsthese“ (vgl. Jäckel 2011, S. 245ff.; Kunczik/Zipfel 2004, S. 14, S. 76ff.; Schenk 2007, S. 69f.), die „Habitualisierungsthese“ (vgl. Kunczik/Zipfel 2004, S. 13, S. 72ff.) sowie die „Wissenskluft“-Hypothese (vgl. Jäckel 2011, S. 325ff.; Kunczik/Zipfel 2001, S. 384ff.; Meister et al. 2008, S. 25f.; Schenk 2007, S. 66ff.).

Der kommerzielle Erfolg von Computerspielen begann in den 1970er-Jahren. Mit der steigenden Realitätsnähe der grafischen Darstellungen wuchs das Interesse der wissenschaftlichen Forschung. Neben Untersuchungen zu den positiven Wirkungen von Computerspielen (vgl. Köhler 2008, S. 125ff.; Vollbrecht 2008, S. 248 ff.) und ihrem möglichen Einsatz in Lernszenarien (vgl. Ganguin 2010a; Prensky 2007), entstanden zahlreiche Untersuchungen zu den negativen Auswirkungen von Computerspielen. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass in der öffentlichen Diskussion eine Fokussierung auf gewalthaltige Computerspiele dominiert und teilweise eine direkte Verbindung zwischen Computerspielen und realen Gewalthandlungen hergestellt wird (vgl. zu Labelingprozessen bei Computerspielern Gapski/Schneider/Tekster 2009, S. 50ff.; Köhler 2008). Das besondere Forschungsinteresse hinsichtlich einer möglichen Aggressionssteigerung resultiert auch aus den besonderen Charakteristika von Computerspielen. Kunczik und Zipfel stellen im Rahmen ihrer Meta-Analyse fest, dass im wissenschaftlichen Diskurs zur Wirkung von Gewalt in Computerspielen nicht nur die Einschätzung vorherrscht, dass die vermuteten Wirkungspotenziale von Gewalt in Film und Fernsehen auch für gewalthaltige Spiele gelten. Aufgrund verschiedener Faktoren wird darüber hinaus angenommen, dass diese Effekte bei Computerspielen sogar in stärkerem Ausmaß wirken (vgl. Kunczik/Zipfel 2004, S. 201). Als besondere Merkmale werden die Aspekte „Aktivität“, „Identifikation“, „Belohnung und fehlende Bestrafung“ sowie „Wiederholungseffekte und Kontinuität“ betrachtet (vgl. hierzu vertiefend Fritz 2006, 2008a; Klimmt 2001; Schlütz 2002).

2.2 Aktuelle Ansätze

Mit dem „General Aggression Model“ wurde ein Erklärungsansatz entwickelt, der verschiedene ältere Theorien miteinander verbindet (vgl. Kunczik/Zipfel 2004, S. 111ff.) und auch auf Computerspiele übertragen werden kann (vgl. Anderson/Dill 2000; Bushman/Anderson 2002; Kristen 2005, S. 46ff.). Ähnlich wie in der Lerntheorie wird davon ausgegangen, dass die Medienwirkung nicht nur allein vom medialen Stimulus abhängt, sondern dass weitere Einflussfaktoren wirksam werden können. Hinsichtlich des Inputs werden personenbezogene (u.a.

Geschlecht und Wertvorstellungen) und situative Variablen (Umweltfaktoren) berücksichtigt.

Beide Input-Variablen beeinflussen den gegenwärtigen Zustand des Individuums, was sich wiederum auf die Bewertung des Inputs sowie mögliche Verhaltensweisen auswirkt. Im „General Aggression Model“ sind drei Wirkungspfade vorgesehen. Eine Veränderung auf der Ebene der *Affekte* durch bestimmte Input-Variablen kann eine aggressive Stimmung bewirken. Hinsichtlich der *Kognitionen* können Konstrukte bzw. Skripts aktiviert werden, die gewalthaltige Handlungsformen nahelegen. Durch eine permanente Wiederholung kann schließlich die Aktivierungsschwelle sinken. Im dritten Wirkungspfad sorgen die Input-Variablen schließlich für eine höhere *Erregung*. Somit findet eine Verstärkung von aggressiven Handlungstendenzen statt, die vorher schon vorhanden waren.

Folgt man diesem Modell, so können gewalthaltige Medieninhalte (z.B. in Computerspielen) zu einer Steigerung von Aggressionen führen, „indem sie Rezipienten zeigen, wie man Gewalt ausübt, indem sie aggressive Kognitionen prägen, indem sie die Erregung steigern oder indem sie einen aggressiven Gefühlszustand hervorrufen.“ (Kunczik/Zipfel 2004, S. 112)

Letztendlich resultiert aus dem veränderten Zustand des Individuums eine Entscheidung, welche wiederum eine Handlung zur Folge hat. In Abhängigkeit von den kognitiven und zeitlichen Ressourcen des Individuums handelt es sich hierbei um eine impulsive oder überlegte Reaktion.

Die Handlungen des Individuums rufen eine Reaktion der sozialen Umwelt hervor, was innerhalb des Modells als „sozialer Widerstand“ bezeichnet wird. Innerhalb eines zirkulären Prozesses wirkt somit das soziale Umfeld des Individuums auf die eingangs beschriebenen Input-Variablen ein. Ähnlich wie in Banduras Lerntheorie können aggressive Verhaltenstendenzen dadurch befördert oder verringert werden. Insofern kommt dem sozialen Umfeld, also v.a. der Familie und der Peergroup, eine entscheidende Bedeutung zu.

Durch die kontinuierliche Rezeption von Mediengewalt und die erfolgreiche Ausübung entsprechender (Gewalt-)Handlungen ohne Sanktionen kann eine Akkumulation der Kurzzeiteffekte stattfinden. Dies würde bedeuten, dass sich aggressive Einstellungs- und Verhaltensstrukturen verfestigen und in zunehmendem Maße änderungsresistenter werden.

Im Rahmen des Modells wurden fünf Faktoren herausgearbeitet, die dafür verantwortlich sind, dass sich eine aggressive Persönlichkeit herausbildet. Demnach bewirkt die wiederholte Nutzung von gewalthaltigen Computerspielen die Ausbildung von aggressiven Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Erwartungsschemata sowie von verfestigten aggressiven Verhaltensmustern und einer Desensibilisierung gegenüber Gewaltdarstellungen (vgl. das zusammengefasste Modell in Abbildung 1).

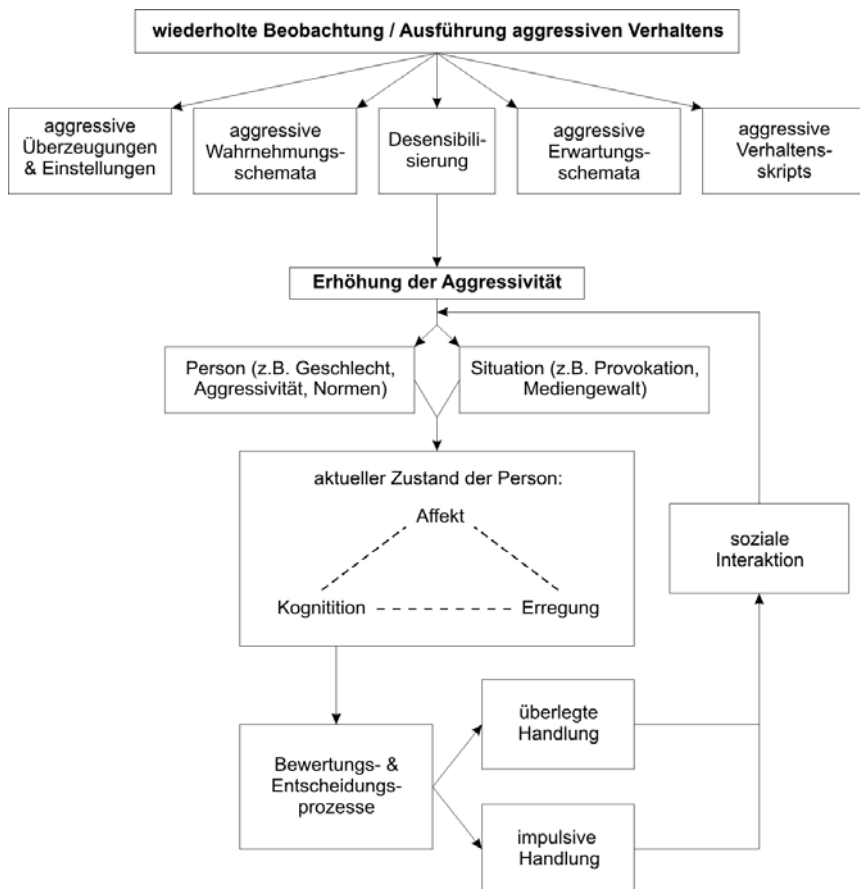


Abbildung 1: Multiple-Episode General-Aggression Model (vgl. Möller 2008, S. 50)

Bei der Anwendung des General-Aggression-Modells auf die Nutzung von gewalthaltigen Computerspielen sind einzelne Kritikpunkte zu nennen. So wird die Spielhandlung von Computerspielen in entscheidender Weise von den Spielern bestimmt. Die Operationalisierung der unterschiedlichen Fähigkeiten der Computerspieler, die wiederum mit divergierenden Frustrations- und Erfolgserlebnissen einhergehen, erweist sich hierbei als Problem für theoretische Modelle. Hinsichtlich der empirischen Überprüfbarkeit ist zu beachten, dass in experimentellen Settings kaum identische Spielverläufe simuliert werden können (vgl. Klimmt 2004, S. 708). Zudem ist unklar, inwieweit die aktive Rolle des Computerspielers die Wahrnehmung von Gewalt beeinflusst (vgl. Köhler 2008, S. 160f.; Ladas 2002, S. 146ff.).

Die Einordnung der virtuellen Gewalt wird im Transfermodell von Fritz berücksichtigt. Von grundlegender Bedeutung ist hierbei die konstruktivistisch geprägte Betrachtung der menschlichen Lebenswelt als ein Netz von unterschiedlichen Welten. Neben der realen Welt gehören Traumwelten, mentale Welten und schließlich virtuelle Welten aus Computerspielen dazu. Eindrücke, die man in den unterschiedlichen Welten sammelt, werden in entsprechend unterschiedlicher Weise eingeordnet.

Innerhalb der einzelnen Welten werden Erfahrungen gesammelt und erfolgreiche Handlungsschemata kommen in ähnlichen Situationen erneut zum Einsatz. Auf diese Weise werden „Orientierung und Verhaltenssicherheit in Lebenswelt bezogenen Handlungs- und Situationskontexten“ (Fritz 2003, o.S.) ermöglicht. In der virtuellen Welt können Schemata erlernt werden, die sich an den Grundbedingungen der virtuellen Welt orientieren. Dies erleichtert es erfahrenen Spielern, bei neuen Computerspielen Erfolge zu erzielen.

Die Übertragung von Schemata innerhalb einer Welt bezeichnet Fritz als intramondialen Transfer. Wenn Schemata auch in einer anderen Welt Anwendung finden, handelt es sich um einen intermondialen Transfer. Fritz verdeutlicht am Beispiel eines virtuellen Autorennens, dass zwar Wissensbestandteile aus der realen Welt auf das Computerspiel übertragen werden, aber Einschränkungen und veränderte Handlungsmöglichkeiten zu berücksichtigen sind. Diese gedankliche Leistung innerhalb des Übertragungsprozesses wird als Transformation betitelt.

Bei der Anwendung erlernter Schemata findet eine Adäquanzprüfung statt, um die Erfolgsaussichten und die Angemessenheit in der jeweiligen Welt festzustellen. So wird bei der virtuellen Simulation eines Autorennens geprüft, inwieweit die Kenntnisse aus der realen Welt über die Straßenverkehrsordnung relevant sind. Im Gegenzug kann bei der Übertragung in die reale Welt ein Abgleich

mit den gesellschaftlich akzeptierten Werten und Normen stattfinden. Die korrekte Zuordnung der unterschiedlichen Handlungsoptionen und das Wissen, welche Schemata in welcher Welt angemessen sind, bezeichnet Fritz als Rahmungskompetenz:

„Rahmen sind Ordnungssysteme zur Orientierung und Handlungsoptimierung in unterschiedlichen Lebenskontexten. Sie dienen sowohl bei der Orientierung, welcher Welt die Reizeindrücke zuzuordnen sind als auch bei der Beantwortung der Frage, wie ein soziales Geschehen zu verstehen ist.“ (Fritz 2003, o.S.)

Bezogen auf den Zusammenhang zwischen virtuell „erprobtem“ Gewalthandeln und realen Gewalttaten verweist Fritz darauf, dass in diesem Fall eine fehlende Rahmungskompetenz vorliegen müsste. Untersuchungen deuten jedoch daraufhin, dass die häufige Nutzung von Computerspielen sogar die Fähigkeiten zur Rahmung steigern kann (vgl. Ladas 2002, S. 323).

Indem Fritz nicht nur auf isolierte Medienwirkungen fokussiert, sondern darüber hinaus die individuellen Transferprozesse berücksichtigt, wird die Perspektive der klassischen Wirkungsforschung erweitert. Nach eigener Einschätzung wird somit der vertiefende Blick auf jene Faktoren möglich, die Transferprozesse hemmen und/oder fördern. Gleichsam wird anhand seines Transfermodells die Komplexität des Gegenstands deutlich.

Sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung mit Medienwirkungen als auch in der Medienwirkungsforschung ist eine starke Fokussierung auf Mediengewalt feststellbar. Während zu diesem Bereich schätzungsweise mehr als 5000 Studien vorliegen (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, S. 11), ist die Anzahl der Studien zur Wirkung von Pornographie deutlich geringer. Dies hängt eng damit zusammen, dass es sich hierbei um einen Forschungsgegenstand handelt, der sich einigen Methoden der empirischen Medienforschung (z.B. Labor-Experimente) entzieht. Es bestehen zwar verschiedene Wirkungsannahmen, aber aufgrund fehlender empirischer Daten (vgl. Flotho/Hajok 2009) können kaum allgemeingültige Aussagen getroffen werden (vgl. Kapitel 3.1.3). Die vorliegenden Untersuchungen zeigen jedoch, dass auch im Bezug auf die Wirkung pornographischer Medieninhalte unterschiedliche Variablen berücksichtigt werden müssen. Als zentralen Einflussfaktor betrachtet Petra Grimm die Bindungs- und Beziehungserfahrungen der Rezipienten. Daneben werden Persönlichkeitsmerkmale (z.B. das individuelle Werte- und Normensystem) wirksam, sodass eine mögliche Wirkung von pornographischen Inhalten verringert oder verstärkt werden kann (vgl. Grimm 2010, S. 7).

Anhand von Wirkungsmodellen kann anschaulich dargelegt werden, dass die Wirkung von Medien nicht allein aus dem medialen Impuls abgeleitet werden kann. Auch vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überlegungen, die von einer individuellen Wirklichkeitskonstruktion ausgehen, ist die Annahme einer objektiv messbaren Medienwirkung auf der Inhaltsebene ausgeschlossen (vgl. Schenk 2007, S. 51ff.). Die Medienwirkung ist von der (selektiven) Interpretationsleistung des Rezipienten abhängig, die wiederum durch äußere und interne Kontextbedingungen beeinflusst wird.

Auch wenn theoretische Erklärungsansätze insgesamt noch Fragen offen lassen, z.B. hinsichtlich des Zusammenwirkens der unterschiedlichen Einflussfaktoren (vgl. Kunczik/Zipfel 2004, S. 114), zeigen sie doch auf, dass Medieninhalte eine individuell unterschiedliche Wirksamkeit entfalten können. Die Berücksichtigung personenbedingter und situativer Merkmale erweitert die Perspektive. Gleichsam wird hierbei die Notwendigkeit empirischer Forschung deutlich, da aus der reinen Betrachtung der Medieninhalte keine Rückschlüsse über deren Wirkung gezogen werden können. Aus theoretischen Modellen lassen sich lediglich *Wirkungsannahmen* ableiten. Die theoretische Erörterung möglicher Gefahren und relevanter Einflussfaktoren reicht nicht aus, um einen *medienpädagogischen Handlungsbedarf* zu bestimmen. Um feststellen zu können, ob und inwieweit die potenziellen Risiken tatsächlich relevant sind, werden empirische Daten benötigt. Hierbei ist jedoch festzustellen, dass das Bedürfnis nach Klarheit in der Medienwirkungsforschung oftmals unerfüllt bleibt, da es sich um ein Forschungsfeld handelt, welches „ständig neue Aspekte hervorbringt, die nach Antworten verlangen.“ (Jäckel 2011, S. 28) In den letzten Jahren hat sich die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen entscheidend verändert. Es sind neue Phänomene wie Online-Spiele und Soziale Netzwerke hinzugetreten, die inzwischen den aktuellen Diskurs bestimmen. Die empirische Untersuchung dieser Medienformen erscheint für die medienpädagogische Praxis drängender als die Entwicklung angepasster Wirkungsmodelle.

In der empirischen Medienwirkungsforschung stehen Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt und es liegen umfassende Daten zu ihrer Mediennutzung vor. Ausgewählte Ergebnisse werden im folgenden Kapitel erörtert.

Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen
Zeitalter

Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern

Junge, T.

2013, XVI, 407 S. 17 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01535-0