

17 Exzessive und pathologische Mediennutzung

Ulrike Six

- 17.1 Definition und Verbreitung exzessiver und pathologischer Mediennutzung
- 17.2 Exzessive und pathologische Mediennutzung – Nutzertypologisierung und Wirkungsannahmen
- 17.3 Erklärungen problematischer Exzessivnutzung
- 17.4 Prävention und Intervention

Beispiel

Herbert (46 Jahre) ist seit einem Jahr geschieden. Auch beruflich hat er zur Zeit große Probleme. Wenn er abends nach Hause kommt, macht er als Erstes das Fernsehen an, holt sich eine Flasche Bier und zappt durch das Programm, bis er irgendwo hängen bleibt. Meist kann er dann beim Fernsehen seine Sorgen für einige Stunden vergessen. Allerdings geht er nun immer erst spät ins Bett und ist morgens oft so müde, dass er sich bei der Arbeit kaum konzentrieren kann. Sein Chef hat ihn deshalb schon mehrfach gemahnt.

Simone (40 Jahre) lebt mit ihrem Sohn Christian (14 Jahre) allein. Nach der Arbeit muss sie sich

um Haushalt und Sohn kümmern, so dass sie kaum Zeit hat, um neue Leute kennen zu lernen. Außerdem möchte sie nicht schon wieder an einen Mann geraten, der sie betrügt. Abends chattet sie nun oft bis in die Nacht hinein im Internet und fühlt sich dann weniger einsam.

Christian hat viele Spiele auf seinem Computer. Über das Internet tritt er häufig gegen Gegner an, die er nur aus diesem Zusammenhang kennt. Das geht oft über vier oder fünf Stunden. Seine Mutter macht sich Sorgen um ihn, zumal seine schulischen Leistungen nachgelassen haben.

„Die Droge im Wohnzimmer“ (Winn, 1979), „Zauberlehrlinge – die gefährliche Liebe zum Computer“ (Volpert, 1985), „Caught in the Net – Suchtgefahr Internet“ (Young, 1999) oder „Wir amüsieren uns zu Tode“ (Postman, 1985) – solchen (reißerischen) Buchtiteln liegen keineswegs bloße Verkaufsstrategien der Verlage zugrunde, vielmehr stehen sie als Beispiele für weit verbreitete Befürchtungen, die sich letztlich auf eine als exzessiv oder gar pathologisch bezeichnete Mediennutzung und deren Folgen richten. Derartige Befürchtungen und mit ihnen verbundene Forderungen nach Präventionsmaßnahmen haben eine lange Tradition: Seit Jahrhunderten hat die Etablierung jeweils „neuer Medien“ wellenartig zu Kontroversen über deren Chancen und Risiken

geführt. So wurden die Ende des 18. Jahrhunderts geäußerten Bedenken gegen „Lesesucht“ zunächst von Thesen abgelöst, die Massenmedien wie Groschenheften, Kinematographen und Laufbildern, Hörfunk und Kinofilmen ein immenses Gefahren- oder gar Suchtpotenzial attestierten (vgl. z.B. den historischen Überblick bei Rogge, 2000). An diese Stelle sind inzwischen längst die neueren elektronischen Medien getreten, mit denen ein breites Spektrum an Negativphänomenen assoziiert wird: Es reicht von Gefahren einer exzessiven Mediennutzung (z.B. „Vielsehersyndrom“; Schulz, 1986; Buß, 1985) bis hin zu pathologischen Medien- bzw. Online-Nutzungsmustern, die mit Begriffen wie „Technological Addictions“ oder „Medien-süchte“ zusammengefasst werden und Abhängigkei-

ten wie „Fernsehsucht“, „Computersucht“, „Internetsucht“ bzw. „Online-Süchte“ oder spezieller etwa „Online-Spielsucht“ und „Online Sexual Addiction“ umfassen.

Solche Phänomene werden zuweilen ausschließlich auf die Faszination von Medien (bzw. bestimmten Medienangeboten/-anwendungen) oder aber auf Prädispositionen der Mediennutzer und ihre Sozialisation zurückgeführt. Komplexere Erklärungsansätze nehmen dagegen Bezug auf den Wirkungszusammenhang zwischen Attraktivitätsmerkmalen von Medien einerseits und personalen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen, individuellen Lebensbedingungen, psychischen Befindlichkeiten und aus ihnen resultierenden Bedürfnissen und Bestrebungen andererseits.

Insbesondere mit Verweis auf ihre vielseitigen und gravierenden Auswirkungen wird sowohl die exzessive als auch die pathologische Mediennutzung längst als ein individuell wie auch sozial ernst zu nehmender Phänomenkomplex angesehen. Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche werden hiermit Beeinträchtigungen einer „gesunden“ Entwicklung im kognitiven, emotionalen, sozialen und physischen Bereich assoziiert (einschließlich Fettleibigkeit, Passivität und einer defizitären bzw. problematischen Identitäts-, Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung), die weitere Negativfolgen wie Leistungsprobleme und Schlafstörungen oder zunehmende Gewalttendenzen mit sich bringen. Aber auch mit Blick auf Erwachsene wird ein breites Spektrum schwerwiegender Folgen festgestellt, das von Desintegration und Misserfolgen im Berufs- und Privatleben (z.B. Leistungsversagen, Arbeitsplatzverlust, Partnerschaftsproblemen, sozialer Isolation) bis hin zu psychischen Störungen (z.B. Depressivität, erhöhter Reizbarkeit) oder der Ausbildung weiterer Abhängigkeiten reicht.

Insgesamt hat sich die einschlägige Forschung innerhalb dieses Phänomenkomplexes am intensivsten mit dem TV-„Vielsehersyndrom“ sowie inzwischen auch mit der pathologischen (oder gar süchtigen) Internetnutzung befasst. Wie ernst aber muss

man solche Phänomene tatsächlich nehmen? Handelt es sich hier nur um Einzelfälle oder um eine weit verbreitete Problematik? Wie werden die entsprechenden Verhaltensmuster bzw. Störungen definiert und gegenüber einem hohen, gleichzeitig jedoch funktionalen Medienkonsum abgegrenzt? Anhand welcher Einflussfaktoren und Prozesse lassen sich solche Verhaltenssyndrome bzw. Abnormitäten erklären? Auf diese und ähnliche Fragen geht das vorliegende Kapitel ein.

17.1 Definition und Verbreitung exzessiver und pathologischer Mediennutzung

17.1.1 Definitionen

Die Analyse und Erklärung exzessiver und pathologischer Mediennutzung sowie die empirische Ermittlung ihrer Verbreitung, aber auch ihre Prävention und Modifikation setzen kriteriengeleitete Definitionen solcher Nutzungsmuster voraus. Dabei ist grundsätzlich zwischen folgenden Nutzungsmustern zu unterscheiden:

- ▶ exzessive Mediennutzung,
- ▶ exzessiv-dysfunktionale Mediennutzung,
- ▶ pathologische oder auch „süchtige“ Mediennutzung.

Wie aber lassen sich diese Phänomene als Abnormitäten definieren und voneinander abgrenzen?

Exzessive Mediennutzung

Definitionen einer exzessiven Nutzung einzelner Medien (z.B. TV-„Vielsehen“) basieren entweder auf einer (willkürlich) gesetzten Norm, d.h. einem Nutzungsquantum, das als *absoluter* Grenzwert festgelegt wird (z.B. über vier Stunden pro Tag), oder auf einer statistischen Norm, die nach der empirischen Verteilung eine *relativ* extreme Nutzung markiert. Im letzten Fall werden Repräsentativ- oder spezielle Stichprobendaten und als Grenzwert für „Vielnutzung“ ein bestimmter Verteilungskennwert

zugrunde gelegt (z.B. Grenzziehung anhand des obersten Quartils einer Verteilung).

Um zunächst einen Maßstab zur Einordnung exzessiver Mediennutzung zu vermitteln, enthält Tabelle 17.1 einen Überblick über die durchschnittliche Mediennutzung Erwachsener in der BRD, aufgeschlüsselt nach einzelnen Medien.

Tabelle 17.1. Mediennutzung 2005

Daten der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation 2005 (Ridder & Engel, 2005, S. 425);

Basis: n = 4500 Erwachsene ab 14 Jahren (Nutzer wie auch Nichtnutzer des jeweiligen Mediums); Zeitraum: 10. Januar bis 13. März 2005, Mo–So, 5–24 Uhr)

Medium	Nutzungsdauer (Min. pro Tag)
Fernsehen	220
Hörfunk	221
Tonträger (CD/LP/MC/MP3)	45
Video/DVD	5
Internet	44
Bücher	25
Tageszeitung	28
Zeitschriften	12

Die in der Literatur angegebenen Grenzwerte für die jeweilige Extremgruppe der „Vielnutzer“ in der BRD variieren erheblich. Dabei lassen sich Unterschiede nicht nur auf die oben erwähnte Grenzziehung anhand einer gesetzten oder aber statistischen Norm zurückführen, sondern auch auf die Abhängigkeit vom Untersuchungszeitraum bzw. -zeitpunkt, von der jeweiligen Stichprobe sowie von dem zur Gruppenbildung herangezogenen Verteilungskennwert (s. oben).

Die meisten Studien zur exzessiven Mediennutzung sind um das „Vielsehersyndrom“ zentriert.

Definition

Im deutschsprachigen Raum versteht man unter erwachsenen „**Vielsehern**“ mehrheitlich solche Personen ab 14 Jahren, die im Durchschnitt mehr als drei Stunden pro Tag fernsehen.

Diese Gruppe wird in manchen Studien weiter untergliedert und dabei für Extremvielseher ein durchschnittlicher Fernsehkonsum von mehr als fünf Stunden täglich als Kriterium angelegt (z.B. Buß, 1997). Drei- bis 13-jährige Kinder werden als Vielseher bezeichnet, wenn sie täglich mehr als zweieinhalb Stunden fernsehen (z.B. Buß & Simon, 1998), und für Kinder im Kindergartenalter wird ein täglicher Fernsehkonsum von über zwei Stunden als „Vielsehergrenze“ angesetzt (z.B. Grüninger & Lindemann, 2000).

Nun ist aber eine statistisch überdurchschnittlich starke Mediennutzung nicht per se als problematisch anzusehen und impliziert nicht ohne weiteres, dass eine Diagnose gestellt und Präventions- und Interventionsmaßnahmen ergriffen werden müssen. Wenn auch die meisten Arbeiten zur Medien-„Vielnutzung“ ein geradezu düsteres Bild dieses Handlungsmusters und der betreffenden Personen zeichnen, so ist doch zu bedenken: Auch exzessive Mediennutzung kann durchaus funktional und etwa durch spezifische Lebensumstände erklärbar sein (z.B. langes Telefonieren und überdurchschnittlicher Radio- und/oder Fernsehkonsum bei allein lebenden Senioren). Was also unterscheidet dieses Mediennutzungsmuster von einem Muster, das als dysfunktional, pathologisch oder gar süchtig bezeichnet wird?

Exzessiv-dysfunktionale bis süchtige Mediennutzung

Für Fernsehen und Computer(spiele) wird üblicherweise lediglich zwischen Wenig-, Durchschnitts- und Vielnutzung differenziert, wobei Letztere nur selten explizit und kriteriengestützt von „Sucht“ abgegrenzt wird und Abstufungen zwischen Vielnutzung und Sucht kaum thematisiert werden.



In der Internetnutzungsforschung legt man häufiger ein **Kontinuum** zugrunde, das von funktionalem über exzessiv-dysfunktionalen bis hin zu pathologischem oder auch süchtigem Internetgebrauch reicht (vgl. z.B. Six, Gimmler & Schröder, 2005).

Hieraus lassen sich verallgemeinernd folgende Kriterien ableiten:

- ▶ **Exzessiv-funktionale Mediennutzung** zeichnet sich durch ein Handlungsmuster aus, mit dem das Individuum Anliegen zielgerichtet und selbstgesteuert umsetzt. Das hohe Nutzungsquantum ist dabei insofern (subjektiv) funktional, als die Person das betreffende Medium im Vergleich zu verfügbaren Alternativoptionen als ein relativ passendes Mittel zur Umsetzung seiner Anliegen ansieht, keine gravierenden negativen Konsequenzen erlebt und im Durchschnitt eine positive Bilanz zwischen Nutzen (Gratifikationen) und Kosten (z.B. zeitlichem Aufwand, gegebenenfalls negativen Konsequenzen) verzeichnen kann. Insofern setzt ein solches Handlungsmuster auch ein Mindestmaß an Reflexion voraus, die bei vorhandener Routine jedoch gegebenenfalls entfallen kann.
- ▶ Demgegenüber ist **exzessiv-dysfunktionale Mediennutzung** (neben einem ebenfalls hohen Nutzungsquantum) insbesondere durch eine geringere Zielgerichtetheit und Kontrolle gekennzeichnet. Gleichzeitig ist hier eine deutlich geringere Effektivität und ungünstigere Effizienzbilanz gegeben, die das Individuum jedoch nicht als so schwerwiegend erlebt, dass es darunter leiden würde. Eine graduell stärkere Dysfunktionalität liegt u.a. dann vor, wenn Alternativoptionen mit einer günstigeren Effizienzbilanz zur Verfügung stünden, aber nicht umgesetzt werden.
- ▶ Neben einer noch geringeren Handlungskontrolle kommt beim **pathologischen Handlungsmuster** noch einiges hinzu: Das Individuum selbst empfindet sein Nutzungsquantum als unangemessen hoch. Es erlebt seinen Mediengebrauch bzw. seine Nutzung eines bestimmten Mediums als diskrepant zu seinen hierauf bezogenen Einstellungen. Und abgesehen von kurzfristigen Gratifikationen nimmt es längerfristig schwerwiegende negative Konsequenzen wahr (z.B. „schlechtes Gewissen“).

- ▶ Beim **süchtigen Mediengebrauch** müssen zudem wesentliche Suchtkriterien erfüllt sein. So wird „Internetsucht“ zumeist als ein Verhaltenssyndrom exzessiver Nutzung des Internets oder einzelner Onlinedienste definiert, auf das gleichzeitig Kriterien spezieller psychischer Störungen (entsprechend den DSM-IV- bzw. ICD-10-Klassifikationskriterien) zutreffen: insbesondere „Kontrollverlust“, „Toleranzentwicklung“, psychische Entzugserscheinungen sowie negative Konsequenzen für die Nutzer vor allem in Leistungsbereichen und sozialen Beziehungen (als Überblick z.B. Six et al., 2005; Chou, Coudron & Belland, 2005). In ähnlicher Weise werden Phänomene wie „Fernsehsucht“ (z.B. Smith, 1986; Kubey, 1996; Horvath, 2004) oder „Computersucht“ (z.B. Shotton, 1989; Charlton, 2002) auf Basis klassischer Suchtkriterien definiert.

17.1.2 Prävalenzraten

Ebenso wie Grenzwerte zur Definition von „Vielnutzung“ variieren plausiblerweise auch die vorliegenden Angaben dazu, wie verbreitet (prävalent) abnorme Mediennutzungsmuster sind. Dabei lassen sich Differenzen nicht nur auf Unterschiede in den Gruppierungskriterien, sondern auch in der Operationalisierung des Nutzungsquantums (Nutzungs- im Unterschied zu Verweildauer) zurückführen. Eine Zusammenschau vorliegender Prävalenzraten lässt jedoch folgende Einschätzungen zu:

- ▶ Der Vielseheranteil in der BRD hat im Laufe der letzten 25 Jahre sowohl unter Erwachsenen als auch bei Kindern deutlich zugenommen. Inzwischen werden für beide Gruppen Prävalenzraten von etwa 35 % angegeben (z.B. Dehm, Storll & Beeske, 2004; Buß & Simon, 1998), während der Anteil Fernsehsüchtiger bei jeweils weit unter 10 % liegen dürfte (genauere und aktuelle Angaben hierzu liegen für die BRD nicht vor).
- ▶ Für süchtige Internetnutzung werden in Deutschland derzeit Prävalenzraten von unter 5 % und

weitere 5 bis 7 % für suchtgefährdete Nutzung verzeichnet (z.B. Hahn & Jerusalem, 2001). Die Datenlage lässt bislang allerdings noch keine generalisierbare Einschätzung zu. Gleichzeitig ist von erheblichen kulturellen und soziodemographischen Unterschieden auszugehen. Ein ähnliches Fazit ist gegenwärtig für pathologisches bzw. süchtiges Computerspielen zu ziehen.

17.2 Exzessive und pathologische Mediennutzung – Nutzertypologisierung und Wirkungsannahmen

Forschungsarbeiten zur Charakterisierung exzessiver oder pathologisch-süchtiger Mediennutzer ebenso wie zur Abschätzung möglicher Auswirkungen der „Vielnutzung“ sind vorrangig um das „Vielsehersyndrom“ sowie inzwischen um die Internetsucht (verkürzt für pathologische bis süchtige Internetsucht) zentriert. Dies spiegelt sich auch im vorliegenden Kapitel wider. Dabei beziehen sich die folgenden Ausführungen ebenso wie die später erläuterten Erklärungsansätze (s. unten Abschnitt 17.3) weniger auf eine unproblematische exzessiv-funktionale Mediennutzung als vielmehr schwerpunktmäßig auf eine problematische abnorme Exzessivnutzung.

Sowohl zur Vielseherproblematik als auch zur Internetsucht haben empirische Studien eine breite Palette von spezifischen Merkmalen der betroffenen Personen und ihres Umfelds wie auch von Wirkungen dieser Mediennutzungsmuster ermittelt. In beiden Forschungsgebieten ist allerdings bei Kausalinterpretationen Vorsicht geboten: Für viele der hier im Zentrum stehenden Variablen (z.B. Einsamkeit, Depressivität) sind verschiedene Annahmen gleichermaßen plausibel:

- Bestimmte Merkmale der Individuen und/oder ihres Umfelds sind Einflussfaktoren exzessiver bzw. pathologischer Mediennutzung.

- Bestimmte Personenmerkmale sind gerade umgekehrt als Auswirkungen exzessiver bzw. pathologischer Mediennutzung zu interpretieren.
- Die Mediennutzung wie auch bestimmte Personenmerkmale und psychische Probleme sind – unabhängig voneinander – durch Drittvariablen (z.B. ein defizitäres soziales Netzwerk) geprägt.
- Es besteht ein kreisförmiger Prozess, in dem bestimmte Personen- bzw. Persönlichkeitsvariablen einerseits zur Entstehung einer abnormen Mediennutzung beitragen und andererseits durch Ausmaß und Qualität der Mediennutzung verstärkt werden können (z.B. Morahan-Martin, 2001).

Die zuletzt genannte Annahme ist am stärksten theoretisch untermauert, wenn auch empirisch bislang nicht befriedigend überprüft.

17.2.1 Nutzercharakterisierung

Zur Typologisierung exzessiver bis süchtiger Mediennutzer weist die empirische Forschung auf eine Vielzahl von Personenmerkmalen hin, die mit einer abnormen Mediennutzung korrelieren. Im Folgenden werden solche Ergebnisse zusammengefasst. Dabei ist allerdings neben dem oben erwähnten Problem der Kausalinterpretation zu beachten, dass auch zwischen diesen Merkmalen (z.B. zwischen soziodemographischen Faktoren, bestimmten Lebensumständen, Befindlichkeiten und Mediennutzungsmotiven) Zusammenhänge anzunehmen sind. Im Hinblick auf die Nutzercharakterisierung wurden sie bisher jedoch nur einzeln betrachtet, so dass ihre Zusammenhänge noch ungeklärt sind.

Medienpräferenzen. Nach vorliegenden Ergebnissen zeichnen sich Vielseher durch eine besondere Vorliebe für private Fernsehsender und dabei durch eine wenig wählerische Nutzungsweise aus (als Überblick z.B. Myrtek & Scharff, 2000). Bei Internetsüchtigen und ihrer Selektion von Internetanwendungen ist dagegen ein deutlicher ausgeprägtes Präferenzmuster festzustellen: Eindeutig bevorzugen sie synchrone Kommunikationsformen (vor allem chatten, MUDs spielen) (vgl. z.B. Kubey, Lavin & Barrows,

men Mediennutzung beitragen und andererseits durch Ausmaß und Qualität der Mediennutzung verstärkt werden können. Dabei nehmen Erklärungen pathologischer Mediennutzung häufig einen „Teufelskreis“ zwischen negativen psychischen Befindlichkeiten (z.B. Einsamkeit, Depressivität) und daraus resultierenden Bedürfnissen (z.B. soziale Unterstützung oder Selbstaufwertung) an, die mithilfe der Medien zu realisieren versucht werden. Dadurch wird zwar kurzfristig eine Bedürfnisbefriedigung erlebt, längerfristig kommt es jedoch zu negativen Konsequenzen und damit wiederum zu negativen Befindlichkeiten.

- ▶ Anders als zuweilen vermutet, ist auch die Internetsucht offenbar keineswegs ein auf „Novizen“ beschränktes Phänomen. Zudem handelt es sich hier um eine Problematik, die nicht etwa

nur für die Betroffenen und ihre private Umgebung gravierende Auswirkungen haben kann, sondern mittlerweile auch in Organisationen und Unternehmen als bedeutsam angesehen wird.

- ▶ Die Anzahl der Therapiekonzepte und der Kliniken, die Therapien von Medienabhängigkeiten oder speziell von Internetsucht in ihr Angebot aufgenommen haben, nimmt ständig zu.
- ▶ Ansatzpunkte für Interventionsmaßnahmen hängen von der jeweiligen Definition, Einordnung und Erklärung dieser Abnormitäten ab.
- ▶ Vorliegende Erklärungsmodelle (vor allem zur Internetsucht) liefern wesentliche Ansatzpunkte für Präventionsmaßnahmen, die sich u.a. auch auf Anforderungen an Kompetenzen und medienbezogene Bildung richten.

Leseempfehlung

- ▶ Joinson, A.N. (2003). Understanding the psychology of internet behaviour. Virtual worlds, real lives. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ▶ Smith, R. (1986). Television addiction. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 109–128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Literatur

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Beard, K.W. (2005). Internet addiction: A review of current assessment techniques and potential assessment questions. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 7–14.

Buß, M. (1985). *Die Vielseher. Fernseh-Zuschauerforschung in Deutschland. Theorie – Praxis – Ergebnisse*. Frankfurt am Main: Metzner.

Buß, M. (1997). Fernsehen in Deutschland: Vielseher 1979/1980 und 1995 im Vergleich. In H. Fünfgeld & C. Mast (Hrsg.), *MasSENkommunikation. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 125–154). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Buß, M. & Simon, E. (1998). Fernsehnutzung auf die Spitze getrieben: Die Vielseher. In W. Klingler, G. Roters & O. Zöllner (Hrsg.), *Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden*. (Teilband 1, S. 125–145). Baden-Baden: Nomos.

Cantor, J. (2001). The media and children's fears, anxieties, and perceptions of danger. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 207–221). Thousand Oaks, CA: Sage.

Caplan, S.E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, 553–575.

Caplan, S.E. (2003). Preference for online social interaction. A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30(6), 625–648.

Caplan, S.E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55(4), 721–736.

Charlton, J.P. (2002). A factor-analytic investigation of computer „addiction“ and engagement. *British Journal of Psychology*, 93, 329–344.

Chou, C., Coudron, L. & Belland, J.C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363–388.

- Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195.
- Davis, R.A., Flett, G.L. & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: Implications for pre-employment screening. *CyberPsychology & Behavior*, 5(4), 331–345.
- Dehm, U., Storll, D. & Beeske, S. (2004). TV-Erlebnistypen und ihre Charakteristika. Das heterogene Fernsehpublikum und seine Erlebnisweisen. *Media Perspektiven*, (5), 217–225.
- Fazio, R.H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 75–109). San Diego, CA: Academic Press.
- Frissen, V. (1996). Heavy viewing as social action. In K. Renckstorff, D. McQuail & N. Jankowski (Eds.), *Media use as social action: European approach to audience studies* (pp. 53–70). London: John Libbey.
- Grüninger, C. & Lindemann, F. (2000). Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von dreis- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, A. & Jerusalem, M. (2001). Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Erklärungen, Formen und Prävention* (S. 279–293). Opladen: Leske + Budrich.
- Hopf, W. (1998). Die Problematik des Fernsehkonsums von Schülern in drei Schularten. *SchulVerwaltung*, 2, 65–72.
- Horvath, C.W. (2004). Measuring television addiction. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48(3), 378–398.
- Joinson, A.N. (2003). Understanding the psychology of internet behaviour. *Virtual worlds, real lives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kubey, R.W. (1996). Television dependence, diagnosis, and prevention. With commentary on video games, pornography, and media education. In T.M. MacBeth (Ed.), *Tuning in to young viewers. Social science perspectives on television* (pp. 221–260). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kubey, R.W., Lavin, M.J. & Barrows, J.R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51(2), 366–382.
- LaRose, R., Lin, C.A. & Eastin, M.S. (2003). Unregulated internet usage: Addiction, habit or deficient self-regulation? *Media Psychology*, 5(3), 225–253.
- McIlwraith, R.D. (1998). “I’m addicted to television”: The personality, imagination, and TV watching patterns of self-identified TV addicts. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 42(3), 371–386.
- Minnebo, J. (2005). Psychological distress, perceived social support, and television viewing for reasons of companionship: A test of the compensation hypothesis in a population of crime victims. *Communications*, 30, 233–250.
- Morahan-Martin, M. (2001). Caught in the web: Research and criticism of internet abuse with application to college students. In C.R. Wolfe (Ed.), *Leasing and teaching on the world wide web* (pp. 191–219). San Diego, CA: Academic Press.
- Myrtek, M. & Scharff, C. (2000). Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchung zur emotionalen Beanspruchung von Schülern. Bern: Huber.
- Postman, N. (1985). *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Ridder, C.-M. & Engel, B. (2005). Massenkommunikation 2005: Images und Funktionen der Massenmedien im Vergleich. Ergebnisse der 9. Welle der ARD/ZDF-Langzeitstudie zur Mediennutzung und -bewertung. *Media Perspektiven*, (9), 422–448.
- Roberts, D.F., Foehr, U.G. & Rideout, V. (2005). Generation M: Media in the lives of 8–18 year-olds. Elektronische Publikation (Stand 10. März 2006, www.kff.org/entmedia/upload/Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds-Report.pdf).
- Rogge, J.-U. (2000). Medien und Süchte – eine exemplarische Bestandsaufnahme. In S. Poppelreuter & W. Gross (Hrsg.), *Nicht nur Drogen machen süchtig. Entstehung und Behandlung von stoffungebundenen Süchten* (S. 233–255). Weinheim: Beltz.
- Schulz, W. (1986). Das Vielseher-Syndrom. Determinanten der Fernsehnutzung. *Media Perspektiven*, (12), 762–775.
- Schulz, W. (1997). Vielseher im dualen Rundfunksystem. Sekundäranalyse zur Langzeitstudie Massenkommunikation. *Media Perspektiven*, (2), 92–102.
- Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. London: Taylor & Francis.
- Six, U., Gimpler, R. & Schröder, A. (2005). Determinanten funktionalen bis dysfunktional-süchtigen Internetgebrauchs. In K.-H. Renner, A. Schütz & F. Machilek (Hrsg.), *Internet und Persönlichkeit. Differentiell-psychologische und diagnostische Aspekte der Internetnutzung* (S. 223–237). Göttingen: Hogrefe.
- Smith, R. (1986). Television addiction. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 109–128). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Suler, J. (1999). To get what you need: Healthy and pathological internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 385–393.
- Volpert, M. (1985). *Zauberlehrlinge. Die gefährliche Liebe zum Computer*. Weinheim: Beltz.
- Whang, L.S.-M., Lee, S. & Chang, G. (2003). Internet over-users’ psychological profiles: A behavior sampling analysis on internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 6(2), 143–150.
- Winn, M. (1979). *Die Droge im Wohnzimmer*. Reinbek: Rowohlt.
- Yang, C.-K., Choe, B.-M., Baity, M., Lee, J.-H. & Cho, J.-S. (2005). SCL-90-R and 16PF profiles of senior high school students with excessive internet use. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50(7), 407–414.
- Young, K.S. (1999). *Caught in the Net. Suchtgefahr Internet*. München: Kösel.

18 Wissensvermittlung, Lernen und Bildung mit Medien

Manuela Paechter

- 18.1 Informelle und formelle Informationsangebote
- 18.2 Wissensvermittlung mit „alten“ und „neuen“ Medien
- 18.3 Lehren, Lernen und Kommunizieren mit neuen Medien
- 18.4 Bedeutung der neuen Medien für lebenslanges Lernen

Zu allen Zeiten haben sich Personen mithilfe von Lernmedien neues Wissen angeeignet oder es an andere vermittelt. Dazu standen und stehen unterschiedliche Medien zur Verfügung, die von der Tafel, über das Buch bis zum Lehrfilm oder zum Computer reichen – um nur einige Beispiele zu

nennen. Welche Rolle spielen Medien im Prozess der Wissensvermittlung? Wie können Lerninhalte mithilfe von Medien didaktisch aufbereitet werden? Welche Anforderungen stellt die Nutzung von Medien an Lehrende und Lernende? Um diese und weitere Fragen geht es in diesem Kapitel.

18.1 Informelle und formelle Informationsangebote

Medienangebote wie Printmedien, Fernsehen, Internet etc. werden häufig nach ihrer Funktion in Informations- oder Unterhaltungsangebote eingeteilt. Bei dieser Unterscheidung steht die Funktion der Medien, nämlich zu informieren oder zu unterhalten, im Vordergrund. Je nach ihrer Funktion unterscheiden sich Medien zudem nach den Nutzenerwartungen, die sie bei den Rezipienten hervorrufen. Von Informationsangeboten erwartet man umfassendere kognitive Wirkungen wie den Erwerb von Wissen und das Verstehen von Sachverhalten, während Unterhaltungsangebote vor allem bestimmte Gefühlszustände hervorrufen sollen (Mangold, 2004).

Informationsangebote lassen sich in weitere Kategorien unterteilen, z.B. danach, in welchem Kontext sie genutzt werden und wie stark die Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht (s. Tabelle 18.1).

Die in Tabelle 18.1 beschriebenen Angebote strukturieren und steuern das Lernen in unterschiedlich starker Weise. Bei informellen Informationsangeboten erfolgt das Lernen häufig „nebenbei“, ohne dass es in einen formalen Kontext eingebettet ist und ohne dass formale Lerninstruktionen gegeben werden. Man spricht daher auch von inzidentellem Lernen, das in nichtformalen Lernsituationen stattfindet (Alexander, 2005). Zur Wirkung solcher inzidenteller Informations- und Lernangebote gibt es unterschiedliche Befunde. So wird in der Wissenskluft-Hypothese angenommen, dass Gruppen mit hohem sozioökonomischen Status stärker von informellen Informationsangeboten profitieren und mehr Wissen erwerben als Personen mit geringerem Status. Allerdings gibt es eine Reihe von Faktoren, die die Bildung einer solchen Wissenskluft beeinflussen können, etwa die Motivation der Rezipienten, das Interesse an einem Wissensgebiet oder die Wichtigkeit eines Themas (Unz & Schwab, 2004).

Tabelle 18.1. Einteilung von Informationsangeboten

	Beispiele für informelle Informationsangebote	Beispiele für formelle Informationsangebote
Print	Sachbücher, Magazine etc.	Lehrbücher, Lehrtexte
Hörfunk/ Fernsehen	Edutainment und Infotainment (z.B. politische Sendungen, Kindersendungen wie Sesamstrasse)	Schulfunk, Schulfernsehen, Lehrfilme
Digitale Medien	Computer(lern)spiele, Wikis, Weblogs	E-Learning-Angebote wie Teleteaching, Teletutoring, Computer-Based Training und Web-Based Training

Formale Informationsangebote (z.B. Lehrbücher, Lehrfilme etc.) sind in einen strukturierten Lernkontext eingebettet. Die Lernanlässe sind geplant, und im Vordergrund steht die Vermittlung von Wissen durch andere Personen oder durch Lernmedien. In diesem Kapitel werden wir uns vor allem mit dem Lernen und der Wissensvermittlung anhand formaler medialer Angebote beschäftigen.

18.2 Wissensvermittlung mit „alten“ und „neuen“ Medien

Obwohl es sich um ein erfundenes Beispiel handelt, hätte sich das folgende Szenario in der Realität durchaus so abspielen können: Im Weiterbildungsseminar bearbeiten die Teilnehmer heute das Thema „Aktien“. Die Dozentin präsentiert zum Einstieg in das Thema einen Lehrfilm. Im Anschluss an die Einführung werden die behandelten Themen mit den Teilnehmern besprochen und die Ergebnisse an der Tafel protokolliert. Dann geht es an die Arbeit in der Gruppe. Die Teilnehmer sollen gemeinsam eine computerunterstützte Unterrichtssoftware verwenden. Sie nutzen ein Wirtschaftsplanspiel am Computer, bei dem sie einen Aktienfonds anlegen und verwalten. Die einzelnen Lerngruppen legen im Planspiel einen Fonds an, den sie dann über einen simulierten Zeitraum zu optimieren versuchen.

In diesem Beispiel werden „alte“ und „neue“ Medien gemeinsam verwendet, um Wissen zu vermitteln und Prozesse des selbstgesteuerten Lernens zu initiieren. Welche Funktion haben Medien im Prozess des Lehrens, also der Wissensvermittlung, und des Lernens, d.h. der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen durch Lernende?

Lernmittel und Lernmedien

In der Didaktik wird zwischen Lernmittel und Lernmedium unterschieden.

Definition

Lernmittel sind Gegenstände, Werkzeuge und Geräte, die in einem didaktischen Kontext für die Vermittlung von Lehr- und Lerninhalten genutzt werden (Kerres, 1998). Als Lernmittel bezeichnet man das Gerät oder den Gegenstand, der nicht notwendigerweise mit bestimmten Lehr- und Lerninhalten in Zusammenhang steht. Im oberen Beispiel sind dies die Tafel, der Overheadprojektor, der Videorekorder zur Präsentation des Films und der Computer. Von **Lernmedien** spricht man dagegen, wenn ein Inhalt didaktisch aufbereitet wurde. Lernmedien sind im oberen Beispiel die beschriebene Tafel, die mit Inhalten gefüllten Folien auf dem Overheadprojektor, der Lehrfilm und die Unterrichtssoftware, das Planspiel, das didaktisch aufbereitet Lernstoff vermittelt.

Während der Wissensvermittlung erfüllen Lernmedien unterschiedliche Funktionen (Peterßen, 2000):

- ▶ **Repräsentation von Lehr- und Lerninhalten.** Lernmedien sind Mittel zur „Repräsentative“ (Peterßen, 2000, S. 430). Peterßen geht davon aus, dass Lernen generell auf der Auseinandersetzung mit der Umwelt beruht. Im Unterricht wird diese Umwelt durch ein Lernmedium so repräsentiert, dass die Lernenden sie erfahren, sich mit ihr auseinander setzen können und im Verlauf dieser Auseinandersetzung ein bestimmtes Wissen und bestimmte Fähigkeiten erwerben.
- ▶ **Kommunikation.** Lernmedien stellen Möglichkeiten zur Kommunikation zwischen den an der Wissensvermittlung beteiligten Personen bereit. Sie initiieren und steuern gegebenenfalls eine didaktische Kommunikation oder eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen Lernenden. Im Vergleich zur Alltagskommunikation ist diese Kommunikation auf bestimmte thematische Inhalte beschränkt und unter Umständen auch reglementiert, beispielsweise wenn Regeln durch Übungs- und Aufgabenformen vorgegeben werden.
- ▶ **Steuerung von Lehr- und Lernprozessen.** Schließlich steuern Lernmedien auch Lehr- und Lernprozesse. Diese Steuerung erfolgt unter anderem durch die Art und Weise, wie die Lerninhalte repräsentiert werden, z.B. durch eine textliche oder piktoriale (bildliche) Darstellung. Die Entscheidung für eine bestimmte Repräsentation hat demnach einen Einfluss darauf, wie sich die Lernenden mit dem Lernstoff auseinander setzen. Diese Sichtweise vernachlässigt jedoch, dass die didaktische Aufbereitung des Lernmediums über die Wahl von Symbolsystemen wie Text oder Bild hinausgeht. Gerade mithilfe von Computer und Internet bieten sich weitreichende Möglichkeiten, Lehr-Lernprozesse zu steuern.

18.2.1 Lernen mit herkömmlichen Medien

Im Unterrichts- und Lerngeschehen werden Inhalte in der Regel mithilfe von Medien vermittelt. Bei-

spiele dafür sind Bücher, Einzeltexte, Bilder oder Filme. Diese Medien werden häufig auch als „herkömmliche“ oder „traditionelle“ Medien bezeichnet – im Gegensatz zu den „neuen“ Medien „Computer“ und „Internet“.

Bücher, Texte, Bilder. In Unterrichts- und Lernsituationen werden besonders häufig Lehrtexte verwendet, die durch Bilder angereichert sind. Mit den Büchern oder Texten wird das Ziel angestrebt, durch aufeinander folgende sprachliche Zeichen Informationen zu vermitteln (zum Textverstehen s. Abschnitt 3.5.1). Ob das Lernen mit Büchern oder Texten gelingt, hängt vor allem davon ab, ob die Informationen verständlich dargestellt werden. Nach dem so genannten „Hamburger Verständlichkeitskonzept“ zeichnen sich verständliche Texte durch Einfachheit (Wortwahl, Grammatik etc.), durch eine prägnante Gliederung, durch Kürze und Prägnanz sowie durch Anregung (Humor, Beispiele, Spannung) aus (Langer, Schulz von Thun & Tausch, 1981).

In Lehrtexten werden oft Bilder verwendet. Sie sollen dazu beitragen, die Informationen zu verarbeiten und die Lerninhalte zu verstehen. Dies gelingt vor allem dann, wenn ein Bild komplementär zum Text ist, d.h., wenn sich die Informationen in Text und Bild sinnvoll ergänzen und aufeinander verweisen (Weidenmann, 2001). Solche Kombinationen aus Text und Bild unterstützen beim Rezipienten die Informationsaufnahme vor allem dadurch, dass sie bestehende kognitive Schemata aus dem Vorwissen der Lernenden aktivieren und zur Bildung neuer Schemata sowie mentaler Modelle in Bezug auf die dargestellten Sachverhalt beitragen.

Film, Fernsehen und Video. Diese Lernmedien zeichnen sich gegenüber dem Buch oder auch dem Standbild durch ihre Dynamik und Realitätstreue aus (Weidenmann, 2001). Sachverhalte werden in realistischen Farben, Konturen und Bewegungen nachgebildet; das Tempo der Bilder entspricht der Realität. Film, Fernsehen und Video können zudem Informationen in allen gängigen Symbolsystemen darstellen (bewegte und stehende Bilder, geschriebene und gesprochene Texte, Geräusche und Mu-

sik). Für die filmische Darstellung von Sachverhalten gibt es ebenfalls „Verständlichkeitsregeln“, die das Lernen erleichtern: Text- und Bildinformation müssen eng aufeinander bezogen sein; Filmsequenzen, die starke Emotionen hervorrufen, beeinträchtigen das Lernen eher; und schließlich sollten sich unterschiedliche Darstellungsformen (Film, Text etc.) abwechseln (Hasebrook, 2001; Strittmatter, 1994). Im Folgenden wird eine Untersuchung dazu beschrieben, welche Schwierigkeiten Lernende mit Texten bzw. mit dem Fernsehen haben.

„Television is easy and print is tough“

Salomon (1984) wies durch empirische Studien nach, dass die Einstellung der Rezipienten zu einem Lernmedium das Lernen beeinflusst. Fernsehen und Film werden von Lernenden als „leicht“ eingestuft, wohingegen Bücher und Texte als anspruchsvolleres Medium bewertet werden. Beim Lernen kommt es demnach zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Beim Lesen eines Textes wird mehr mentale Anstrengung investiert und das Informationsangebot tiefer verarbeitet. Dagegen findet beim Sehen eines Films nur eine oberflächliche Verarbeitung statt. Entsprechend ist der Lernerfolg bei Büchern und Texten höher.

18.2.2 Lernen mit neuen Medien:

Was ist neu an den „neuen“ Medien „Computer“ und „Internet“?

Lernmedien unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht darin, wie Lehr- und Lerninhalte umgesetzt werden können. Neue Möglichkeiten eröffnen vor allem der Computer und das Internet, die „neuen“ Medien oder auch die so genannten digitalen Medien. Sie zeichnen sich gegenüber den traditionellen Medien Buch, Film etc. durch Eigenschaften aus, die gerade die Wissensvermittlung und das Lernen wirkungsvoll unterstützen können. Diese Eigenschaften werden im Folgenden erläutert.

Multicodalität und Multimodalität. Mithilfe von Medien kann man Lernstoff in unterschiedlichen Informationsarten präsentieren. Medien nutzen unterschiedliche Symbolsysteme, auch Codes genannt (vgl. Weidenmann, 2001, 2002). Grundlegende Symbolsysteme, die von Lernmedien genutzt werden, sind das verbale System, das piktoriale (bildliche) System und das Zahlensystem. In einem Lehrbuch können beispielsweise Lerninhalte nur in Form von Texten, also nur in verbaler Form, oder auch in Form von Texten und Bildern dargestellt werden. Im ersten Fall würde man von einem monocodalen Angebot sprechen, da lediglich ein einziges Symbolsystem für die Darstellung verwendet wird. Im letzten Fall würde man von einem multicodalen Angebot sprechen, da zwei Codes, Bild und Text, verwendet werden. Zudem können Lernangebote unterschiedliche Sinnesmodalitäten ansprechen. So wird z.B. die Information aus einem Buch über das Auge aufgenommen, von einer Hörkassette über das Ohr, aus einem Lehrfilm über das Auge und das Ohr. In den ersten beiden Fällen würde man entsprechend von einem monomodalen Lernangebot sprechen, im letzten Fall von einem multimodalen Lernangebot (s. Weidenmann, 2001, 2002).

Multicodale und multimodale Lernangebote sind über den Computer und das Internet leicht zu realisieren, so dass diese digitalen Medien durchaus Vorteile gegenüber den traditionellen Medien aufweisen. Häufig wird der irreführende Begriff „Multimedia“ verwendet, wenn man multimodale und multicodale Lernangebote beschreiben möchte (Weidenmann, 2001, 2002). Bei diesen Lernangeboten ist jedoch nicht der Mix unterschiedlicher Medien wichtig, sondern der Mix von Codes und Modalitäten.

Interaktivität. Mit dem Begriff der Interaktivität wird das Ausmaß an Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten bezeichnet, das den Lernenden bei der Nutzung eines digitalen Lernangebots zur Verfügung steht (Haack, 2002). Dabei steht im Vordergrund, dass die Lernenden auf bestimmte Informationen und auf die entsprechenden Reaktionen des medialen Lernangebots zugreifen können. Während

man bei einem Buch nur zurückblättern, vorblättern oder auf bestimmte Seiten springen kann, ist dies beim Lernen mit Computer und Internet anders; es bietet wesentlich mehr Eingriffsmöglichkeiten. Die Interaktivität eines medialen Lernangebots ermöglicht es den Lernenden, auf unterschiedliche Lerninhalte und Präsentationsformen zuzugreifen. Lernende können zudem Informationen eingeben, z.B. Antworten auf eine Frage (sei es in Multiple-Choice-Form oder als offene Antwort) eintippen. Diese Formen von Interaktivität beschreiben die Kommunikation zwischen einem Lernenden und dem digitalen Lernangebot selbst. Mensch und Computer treten bei dieser Form der Interaktivität in einen Dialog. Daneben wird der Begriff „Interaktivität“ auch genutzt, wenn Lernende mit anderen Lernenden oder einem Tutor in Kontakt treten und miteinander kommunizieren können. Interaktivität ist eine besonders wichtige Eigenschaft der digitalen Lernmedien. Denn sie ermöglicht es, selbstständig etwas auszuprobieren und es zu explorieren sowie eigenständig über die eigenen Lernprozesse zu entscheiden und sie zu steuern (s. Strzebkowski & Kleeberg, 2002).

Adaptivität. Im Gegensatz zu den „herkömmlichen“ Medien Buch oder Film lassen sich die Lernhandlungen des Nutzers mithilfe des Computers festhalten, z.B. der Abruf bestimmter Informationen oder die Antworten auf einen Test. Aus diesen Nutzereingaben können der Kenntnisstand oder auch Lernpräferenzen des Nutzers abgeleitet werden. Digitale Lern- und Unterrichtssoftware kann sozusagen die Rolle eines Tutors übernehmen und dem Lernenden ein „ideales“ Lernangebot vorschlagen. In diesem Fall erstellt die Lernsoftware eine Diagnose des Lernenden, z.B. zu seinen Interessen, Vorkenntnissen etc. und passt die Präsentation und die didaktische Aufbereitung der Lerninhalte dieser Diagnose an. Insofern bedeutet Adaptivität immer auch eine Individualisierung des Lernens. Allerdings bestimmt nicht der Lernende seinen Lernweg, sondern die Lernsoftware vermittelt ein Wissen, das auf den jeweiligen Lernenden zugeschnitten ist (Weidenmann & Paechter, 1997).

Individualisierung und Selbststeuerung des Lernens. Im Vergleich zu den traditionellen Medien (Buch, Film etc.) bieten die neuen Medien den Lernenden vielfältigere Möglichkeiten, ihre Lernprozesse selbst zu gestalten und auf ihre Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse zuzuschneiden.

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens beschreibt eine Lernform, die es den Lernenden ermöglicht, ihre Lernbedürfnisse zu diagnostizieren, Lernziele und das Lernmaterial selbst auszuwählen und die Lernstrategien zu wählen, die sie im Hinblick auf die jeweilige Lernsituation für angemessen halten (Weinert, 1982). Zum selbstgesteuerten Lernen gehören Fragen

- ▶ nach dem „Warum“, d.h. nach den Motiven für Lernen,
- ▶ nach dem „Wie“, d.h. nach der Nutzung unterschiedlicher Lernstrategien,
- ▶ nach dem „Was“ des Lernens, d.h. nach der Selbstkontrolle und der Beobachtung der eigenen Lernfortschritte,
- ▶ nach dem „Wann“ und „Wo“, d.h. nach der Zeit und dem Ort des Lernens.

Die Selbststeuerung des Lernens kann durch die neuen Medien besonders gut gefördert werden. Mit ihrer Hilfe kann man Lernstoff in unterschiedlichen Codes und Modalitäten bereitstellen sowie die Auswahl unterschiedlichen Lernmaterials und die Nutzung unterschiedlicher Strategien ermöglichen.

Während sich die hier beschriebenen Eigenschaften der neuen Medien als Lernmedien auf didaktische Funktionen der Präsentation der Lerninhalte und der Steuerung des Lernens beziehen, verweisen weitere Eigenschaften digitaler Lernmedien stärker auf ökonomische Vorteile:

Zeitnahe Bereitstellung der Lerninhalte. Digitale Lernangebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie leicht aktualisiert und neue Versionen eines Angebots einfach distribuiert werden können. Dies gilt insbesondere für internetgestützte Lernangebote. Im Gegensatz zu Lernmedien wie einem Buch oder einem Film (aber auch einem Angebot auf einer CD-ROM) können hier Inhalte laufend verändert und verteilt werden.

Unabhängigkeit von Zeit und Ort. Digitale Lernmedien ermöglichen eine Unabhängigkeit der Lernenden von Zeit und Ort. Ein Lernangebot, das auf CD-ROM vorliegt oder das aus dem Internet heruntergeladen werden kann, kann zu beliebigen Zeiten und an beliebigen Orten genutzt werden. Dieser Vorteil trifft natürlich auch auf das Lernmedium Buch zu. Die Unabhängigkeit von Zeit und Ort ist eine Eigenschaft, die vor allem dann wichtig wird, wenn man Präsenz- und Onlineunterricht miteinander vergleicht.

18.2.3 Didaktische Grundformen computer- und netzbasierter Lernmedien

Der Gedanke, dass ein Gerät die Repräsentation von Lerninhalten, die Steuerung von Lehr-Lernprozessen und die Auswahl des Lernstoffs übernimmt, ist keineswegs neu. Bereits in den Fünfzigerjahren des letzten Jahrhunderts entwickelte der Psychologe Skinner die so genannte „Teaching Machine“, die man als Vorläufer der Computerlernprogramme bezeichnen kann. Bei diesem Gerät handelte es sich um einen Kasten, in dessen Innerem sich eine bedruckte Papierrolle befand, der Lernstoff. In einem kleinen Sichtfenster erschien jeweils eine kurze Informationseinheit. Wenn der Lernende diese Information gelesen hatte, drehte er an einem Knopf, und

es erschien eine Aufgabe zu der eben gesehenen Lerneinheit. In einem Schreibfenster darunter musste man dann die Antwort eintragen oder auswählen. Wenn man weiterdrehte, führte dies zu einem Feedback mit der richtigen Antwort. Anschließend erschien die nächste Informationseinheit (Skinner, 1958). Auf die behavioristischen Lernprinzipien der Teaching Machine greifen zwei Grundformen der Wissensvermittlung mit neuen Medien zurück, die Drill-and-Practice-Programme und die tutoriellen Lernumgebungen.

Drill-and-Practice-Programme. In der Tradition des Skinner'schen Behaviorismus stehen die Drill-and-Practice-Programme oder auch Pauk- und Übungsprogramme. Drill-and-Practice-Programme erklären keinen neuen Lernstoff, sondern gehen davon aus, dass die Lernenden bereits über grundlegende Kenntnisse auf einem Gebiet verfügen. Daher geht es vorrangig darum, einen Lernstoff, den man bereits verstanden hat, einzuüben und zu sichern.

Drill-and-Practice-Programme vermitteln in der Regel einen einfach strukturierten Lernstoff (z.B. Vokabeln). Die behavioristischen Prinzipien der wiederholten Verstärkung erwünschten Verhaltens durch unmittelbares Feedback kommen hier am unmittelbarsten zum Ausdruck. Drill-and-Practice-Program-

Lernt man mit Computer und Internet besonders gut?

Bei der Entwicklung neuer Medien war man häufig der Auffassung, das Lernen mit diesen Medien sei herkömmlichen Lernformen überlegen. Tatsächlich verbesserten sich in verschiedenen empirischen Untersuchungen die Lernleistungen bei der Einführung eines neuen Mediums. Dieses Ergebnis zeigte sich beim Vergleich zwischen audiovisuellen Medien und herkömmlichem lehrerzentriertem Unterricht (Cohen, Ebeling & Kulik, 1981) ebenso wie beim Vergleich zwischen computerunterstütztem Lernen und traditionellen Lernformen (Kulik & Kulik, 1991). Diese Unterschiede zeigten sich jedoch nur in Kurzzeitstudien. Die angebliche Überlegenheit des jeweiligen Mediums musste durch

Langzeitbeobachtungen wieder revidiert werden: Nach längerer Lernzeit schwand die Überlegenheit des neuen Mediums, und die Lernleistungen näherten sich in den verglichenen Lernformen einander an (Weidenmann & Paechter, 1997). Diese scheinbare Überlegenheit lässt sich durch eine höhere Motivation aufgrund der Abwechslung und der Einführung eines neuen Lernmittels erklären. An den zuvor angeführten Studien lässt sich auch kritisieren, dass mehr auf die Geräte (d.h. auf die Lernmittel) geachtet wurde, und die Frage, wie Inhalte mit bestimmten Lernmitteln didaktisch aufbereitet werden können, weitgehend vernachlässigt wurde.

- ▶ Bei informativer Werbung und hohem Involvement gleicht der dominante Wirkungspfad der zentralen Route des ELM.
- ▶ Bei emotionaler Werbung und geringem Involvement entspricht der Wirkungspfad der peripheren Route des ELM.
- ▶ Bei informativer Werbung und geringem Involvement werden die Informationen beiläufig und mit geringer Verarbeitungstiefe aufgenommen. Es bleiben nur wenige einfach verständliche Informationen hängen, die kaum zum Erwerb von Produktkenntnissen und -vorlieben ausreichen. Das Verhalten wird durch die Markenaktualität bestimmt, d.h. dadurch, wie sehr die Marke im Bewusstsein des Verbrauchers präsent ist. Einstellungen werden nach dem Kauf gebildet.
- ▶ Bei emotionaler Werbung und hohem Involvement wird die Werbung mit hoher Aufmerksamkeit verfolgt. Eine intensive Auseinandersetzung führt im positiven Fall nach wenigen Kontakten dazu, dass die Einstellung gegenüber der Marke besser wird. Die Werbung löst emotionale Wirkungen aus, die wiederum die kognitive Verarbeitung beeinflussen (z.B. im Sinne von selektiver Produktbeurteilung). Somit wirken sowohl emotionale als auch kognitive Prozesse auf die Einstellung und auf die Kaufabsicht.

Unterschiedliche Grade des Involvements – die wiederum von Fähigkeit, Motivation und Gelegenheit zur Informationsverarbeitung abhängen – sind auch der Ausgangspunkt des Wirkungsmodells von MacInnis und Jaworski (1989; vgl. Abb. 21.4). Wie involviert jemand ist, bestimmt über die Aufmerksamkeit und die Verarbeitungskapazität, die man für das Werbemittel aufbringt. Zusätzlich wird der Einfluss unterschiedlicher Bedürfnisdimensionen (utilitaristisch im Gegensatz zu hedonistisch) auf den Informationsverarbeitungsprozess berücksichtigt. Des Weiteren werden unterschiedliche Verarbeitungsniveaus und damit verbundene mentale Aktivitäten (sog. „repräsentative Operationen“ wie z.B. einfache semantische Verarbeitung der wahrgenommenen Reize bis hin zu konstruktiven Bedeutungserweiterun-

gen) differenziert, die das Ausmaß der Komplexität der Informationsverarbeitung beschreiben. Damit gekoppelt sind Art und Qualität der Reaktionen (kognitiv und/oder emotional), aus denen sich schließlich die Einstellung bildet (vgl. Mäßen, 1998).

21.10 Die Wirkung von werblicher Kommunikation

Die in Abschnitt 21.9 beschriebenen Modelle geben einen Eindruck von der Komplexität der Werbewirkung. Entsprechend schwierig gestaltet sich eine Strukturierung bzw. Systematisierung des Forschungsstands, der von einer kaum mehr zu überblickenden Vielzahl von Studien geprägt ist, die (häufig ohne theoretische Fundierung) die Effekte unterschiedlichster Elemente der Werbemittelgestaltung auf wiederum unterschiedlichste Wirkungszustände dokumentieren. Aus diesem Grund werden im Folgenden – orientiert am Werbewirkungsprozess und in Anlehnung an Mattenklott (2004) – eher allgemeine werbewirkungsrelevante Zusammenhänge dargestellt und mit jeweils ausgewählten Forschungsbefunden illustriert.

21.10.1 Aufmerksamkeit

Die selektive Zuwendung zu werblicher Kommunikation (Aufmerksamkeit) ist die erste Voraussetzung für Werbewirkung. Sie kann zunächst dadurch erhöht werden, dass der Reiz intensiver dargeboten wird. Wichtig ist dabei, dass durch die entsprechende Gestaltung der Werbemittel (z.B. Größe, Form, Farbe, Position, Schnittfrequenz) ein ausreichend großer Kontrast zur Umgebung und/oder eine hohe Lebendigkeit („vividness“) geschaffen wird (vgl. Friedrichsen & Friedrichsen, 2004). Auch durch Stimulierungen, die den individuellen Bedürfnissen, Motiven und Erwartungen der Rezipienten entsprechen, kann die Aufmerksamkeit gesteigert werden. In zahlreichen Studien hat sich gezeigt, dass vor allem Humor, erotische Darstellungen und Musik,

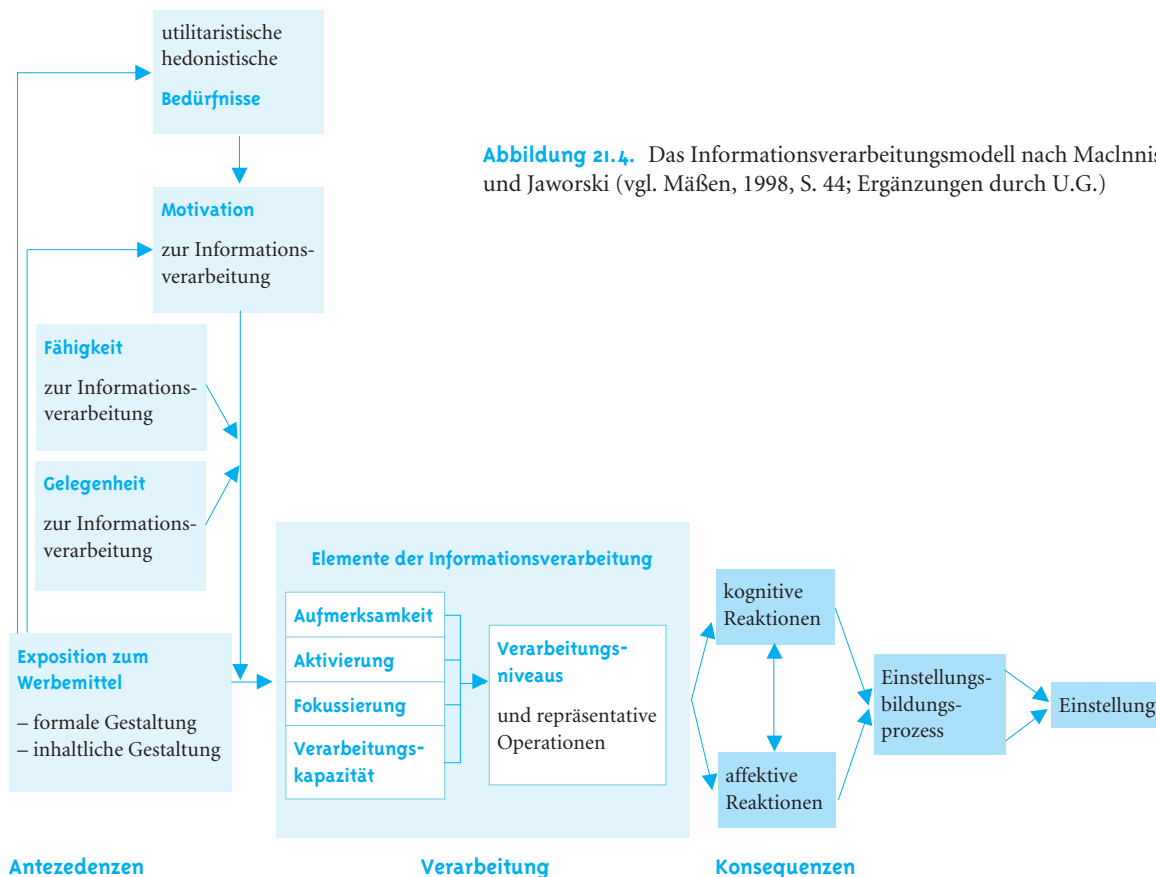


Abbildung 21.4. Das Informationsverarbeitungsmodell nach MacInnis und Jaworski (vgl. Mäßen, 1998, S. 44; Ergänzungen durch U.G.)

insbesondere aber emotionale Bilder ein hohes Aktivierungspotenzial besitzen und damit die Aufmerksamkeit der Rezipienten erhöhen (vgl. Erbdinger & Kochhan, 1998; Behrens & Großerohe, 1999; Scott & Batra, 2003; Wirth & Lübkemann, 2004). Die selektive Zuwendung hängt somit einerseits von der Werbemittelgestaltung und andererseits von den individuellen Bedürfnissen, Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen der Empfänger ab (vgl. Linneweh, 1999; Spanier, 2000). Negative Effekte können durch eine zu intensive Aktivierung der Rezipienten (Gefahr der „Überreizung“ und Abwehrhaltung) oder durch einen zu häufigen Einsatz sensorischer Stimulierungen (Gefahr der Abnutzung; „wear-out“) entstehen (vgl. Linneweh, 1999).

21.10.2 Verstehen

Neben der Aufmerksamkeit ist das Verstehen, also die „richtige“ Interpretation der Werbebotschaft in dem Sinne, wie es beabsichtigt war, eine wichtige Voraussetzung für die intendierte Werbewirkung. Batra, Myers und Aaker (1996) stellten beispielsweise fest, dass etwa 20 bis 30 % der Werbebotschaften missverstanden werden. Wichtig für das Verständnis von Werbebotschaften sind Prägnanz, Einfachheit, die Konsistenz von Form und Inhalt und eine „gute Gestalt“ (Linneweh, 1999). Schlüsselwörter und -bilder spielen dabei eine wichtige Rolle, da sie kognitive Schemata der Rezipienten aktivieren können. Weil Bilder wesentlich schneller wahrgenommen und verarbeitet werden können, kommt ihnen eine hohe Bedeutung zu, wenn die Werbebotschaft

verstanden werden soll (vgl. Kroeber-Riel & Esch, 2000; Scott & Batra, 2003) – insbesondere, wenn diese mit geringem Involvement wahrgenommen wird. Verständnisschwierigkeiten (und in der Folge häufig auch negative Einstellungen gegenüber dem Werbemittel und Produkt) gehen vor allem auf zu komplexe, ironische, ungewöhnliche, schockierende, irritierende und normverletzende Darstellungen zurück (vgl. z.B. Arias-Bolzmann, Chakraborty & Mowen, 2004; Dahl, Frankenberger & Manchandra, 2003; Schulze, 1999; Witt & Witt, 1990). Bei audiovisuellen Darbietungen sind Abstimmungen zwischen textlichen und bildlichen Informationen notwendig, um Text-Bild-Scheren zu vermeiden (vgl. Sturm, 2000). Missverständnisse können darüber hinaus vermieden werden, wenn die textlichen und bildlichen Informationen an die Fähigkeiten und Erwartungen der Empfänger (Zielgruppe) angepasst werden (vgl. auch Abschnitt 3.5 zur Informationsrezeption bei Massenmedien).

21.10.3 Behalten und Erinnern

Damit Werbebotschaften ihre Wirkung entfalten können, müssen sie den Weg ins Langzeitgedächtnis finden, d.h., sie müssen gelernt und (zum richtigen Zeitpunkt) erinnert werden. Die Informationsverarbeitung und damit auch das Behalten der Botschaft in dem Sinne, wie es von den Kommunikatoren beabsichtigt war (z.B. Markenname oder Vorteile eines Produkts), können jedoch behindert werden, z.B. durch eine zu intensive physiologische Aktivierung, die durch starke inhaltliche Stimuli (z.B. Erotik) ausgelöst wird (vgl. Friedrichsen & Friedrichsen, 2004; vgl. auch Kap. 3 zu Informationsaufnahme und -verarbeitung). In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass Humor, Erotik oder Furchtappelle zwar die Aufmerksamkeit gegenüber dem Werbemittel steigern, gleichzeitig aber die Erinnerung der Probanden an die Werbeaussagen beeinträchtigen (vgl. z.B. Erbeltinger & Kochhan, 1998; Behrens & Großerohe, 1999; Wirth & Lübemann, 2004; Brosius & Fahr, 1998). Die Konsumenten können sich zwar an eine Werbung (z.B.

einen witzigen Werbespot im Fernsehen) erinnern, nicht aber an ihre Botschaft (z.B. Marke oder Produkteigenschaften).

Auch formale Faktoren der Werbegestaltung spielen eine wichtige Rolle für die Erinnerung. Dies können z.B. die Anzahl von Wiederholungen einer Werbebotschaft oder ihre Positionierung im Kontext anderer Werbebotschaften bzw. des redaktionellen Programms sein. Studien zeigen, dass häufige Wiederholungen von Werbebotschaften im Sinne einer Konditionierung zu besseren Behaltensleistungen führt, gleichzeitig aber auch die Gefahr des sog. „Wear-Out“ birgt (vgl. z.B. Spanier, 2000; Friedrichsen & Friedrichsen, 2004; Schweiger & Schrattecker, 2005). Auch die Wiederholung in Form von Tandem- oder Reminder-Spots erhöht die Erinnerungsleistung, insbesondere, wenn beide Teile durch einen Spannungsbogen verbunden sind (vgl. Mattenklott, Held, Klöckner, Knoll & Ryschke, 1995; Fahr, 1995; Dumbs, Eßbauer & Jenzowsky, 1999). Da Werbung vor allem im Fernsehen meist nicht exklusiv, sondern in Blöcken präsentiert wird, können die dadurch verringerten Chancen der Wahrnehmung und Verarbeitung durch spezifische Gestaltungs- und Positionierungsstrategien gesteigert werden. Eine niederländische Studie zeigt, dass längere Spots und solche an der ersten und der letzten Position eines Werbeblocks besser erinnert werden als kürzere Spots oder solche mitten im Werbeblock („Primacy“- bzw. „Recency“-Effekt; vgl. Pieters & Bijmolt, 1997).

21.10.4 Einstellungen

Einstellungen sind für die Werbewirkungsforschung zentrale Konstrukte, da sie offensichtlich entscheidend zur Werbewirkung beitragen (zur Definition und Differenzierung von Einstellungen vgl. Kap. 5). Neben allgemeinen Einstellungen gegenüber der Werbung (vgl. Abschnitt 21.7) kann man grob zwischen Einstellungen gegenüber konkreten Werbepräsentationen („Attitude towards the ad“, A_{ad}) und Einstellungen gegenüber der Marke bzw. dem Produkt („Attitude towards the brand“, A_{brand}) unter-

scheiden (vgl. Mattenklott, 2004). Sie repräsentieren u.a. Urteile bezüglich der wahrgenommenen Qualität einer Werbepresentation bzw. eines Produktes und hängen ab von den Motiven der Rezipienten, den Merkmalen der Werbepresentation (z.B. Unterhaltsamkeit, Informationsgehalt, Irritation, Glaubwürdigkeit, Kreativität) und den jeweiligen Kontextbedingungen (vgl. Wang, Zhang, Choi & D'Eredita, 2002).

Mit einer günstigen Einstellung gegenüber Werbepresentationen (A_{ad}) ist dann zu rechnen, wenn sie in den Augen der Zuschauer „gut gemacht“ und „unterhaltsam“, „nicht langweilig“, „kreativ“, „amüsant“ sowie „glaubwürdig“ bzw. „realistisch“ sind (vgl. Smit & Neijens, 2000; Biel & Bridgewater, 1990). Studien zeigen, dass die Rezipienten beispielsweise humorvolle Werbung mögen und eine positive Einstellung gegenüber derartigen Werbemitteln haben (vgl. Erbeltinger & Kochhan, 1998; Behrens & Großrohde, 1999; Perry, Jenzowsky, Hester, King & Yi, 1999). Voraussetzung ist allerdings, dass der Humor verstanden wird (vgl. Abschnitt 21.10.2). Erotische Darstellungen sind dagegen ein zweischneidiges Schwert: Von Frauen werden sie eher abgelehnt und als unattraktiv empfunden; es sei denn, es handelt sich um milde Formen von Erotik im Sinne von romantischen Darstellungen (vgl. Brosius & Fahr, 1998; Huang, 2003). Entscheidend für eine positive Bewertung ist auch, dass die Rezipienten eine Verbindung zwischen Produkt und Erotik erkennen (vgl. Wirth & Lübke, 2004).

Sympathie, angenehme Gefühle und positive Urteile gegenüber der Werbung können auch durch den Einsatz einer Reihe weiterer emotionaler Darstellungsstrategien erzeugt werden. Dazu gehören unter anderem Slice-of-life-Techniken, bei denen gezeigt wird, wie angenehm das Leben ist, wenn man das beworbene Produkt benutzt, der Einsatz von Kindern und Tieren, bekannte Musik, emotional besetzte Symbole sowie der Einsatz bekannter und/oder beliebter Personen („celebrities“; vgl. Mattenklott, 2004). Je nach der wahrgenommenen Glaubwürdigkeit (im Sinne von Expertenwissen und

Ehrlichkeit) und Attraktivität der Personen, die Produkte anpreisen oder verwenden, kann von einem Bedeutungstransfer ausgegangen werden, bei dem die Eigenschaften dieser Personen auf das Produkt übertragen werden (vgl. Ohanian, 1991; Erdogan, 1999). Auch wie ein Werbemittel in die jeweilige redaktionelle Umgebung des Werbeträgers eingebettet ist, kann seine Bewertung deutlich beeinflussen. Studien zeigen, dass die Bewertung von Werbespots im Fernsehen umso schlechter ist, je mehr sich die Zuschauer über die Unterbrechung des Programms ärgern (was vor allem für spannende Programme gilt; vgl. Mattenklott, Bretz & Wolf, 1999; Hering, Bente & Feist, 1999). Andererseits können positive Stimmungen, die durch eine Sendung hervorgerufen werden, die Bewertung von Werbespots im Sinne einer Stimmungsübertragung begünstigen (Mattenklott, 1998).

Nach Mäßen (1998) ist die Einstellung gegenüber einem Werbemittel (A_{ad}) ein wichtiger Indikator für die Produktbeurteilung (A_{brand}) und damit letztlich auch für die Kaufintention. Empirisch gut bestätigt ist die sog. Dual-mediation-Hypothese, wonach die Bewertung der Werbepresentation die Einstellung gegenüber dem beworbenen Produkt auf zwei Wegen beeinflusst (vgl. Abb. 21.5): zum einen direkt und zum anderen indirekt, indem z.B. eine günstige Einstellung zum Werbemittel zur selektiven Wahrnehmung und Verarbeitung spezifischer (positiver) Produktmerkmale führt und dagegen ungünstige Merkmale „übersehen“ werden. Von der Einstellung gegenüber dem Produkt wird dann wiederum die

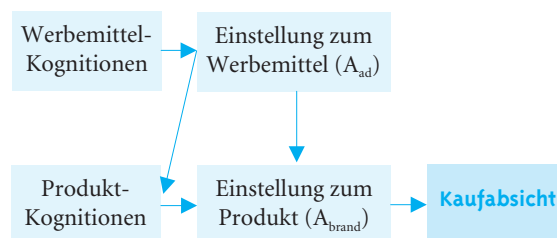


Abbildung 21.5 Modell der dualen Vermittlung („dual mediation“) nach Brown und Stayman (vgl. Mäßen, 1998, S. 51)

Kaufabsicht direkt beeinflusst (vgl. Brown & Stayman, 1992)

Insgesamt ist festzuhalten, dass A_{ad} und A_{brand} zentrale Variablen im Wirkungsprozess sind. Die angenehmen Gefühle und positiven Bewertungen, die durch eine emotionale Ansprache hervorgerufen werden, werden mit der Marke bzw. dem Produkt verknüpft („emotional bonding“) und beeinflussen die Wahrnehmung des Marken- bzw. Produktimages positiv. Mattenklott (2004, S. 632f.) nennt neben dem Prozess der „Dual Mediation“ weitere psychologische Mechanismen, die diesen Prozess erklären können, wie z.B. emotionale Konditionierung oder Identifikation/Empathie (Nachvollziehen eines dargestellten positiven Gefühls bei der Verwendung des beworbenen Produkts). Negative Einstellungen und Werbebeurteilungen führen zu geringerer Werbeeinflussung. Sowohl die Aufmerksamkeit gegenüber den als schlecht beurteilten Werbepräsentationen als auch die Erinnerung an die Werbung, ihre Überzeugungskraft, die Sympathie für das Produkt und das Kaufinteresse sind geringer als bei positiv evaluierten Werbemitteln (vgl. Smit & Neijens, 2000; Mehta, 2000; Schimansky, 1999; Mattenklott, 2004). Die dabei wirksamen Mechanismen sind mit der im Elaboration-Likelihood-Modell beschriebenen peripheren Route bzw. den im Modell der Wirkungspfade beschriebenen Wegen der Informationsverarbeitung kompatibel (vgl. Abschnitt 21.9.2).

21.10.5 Kaufintention und Kaufverhalten

Zum Zusammenhang zwischen den oben dargestellten psychologischen Wirkungsindizes und der Kaufintention sowie dem tatsächlichen Kaufverhalten gibt es vergleichsweise wenige Untersuchungen. Zwar geht man auf der Grundlage klassischer Einstellungs-Verhaltens-Modelle von einer Korrelation zwischen Einstellung und Verhalten aus. Neuere Erkenntnisse bestätigen jedoch, dass es eine Vielzahl von Einfluss- und Moderatorvariablen gibt (vgl. Kap. 5 zur Rolle von Einstellungen im Kontext des Kommunikations-

und Medienhandelns). Dies bestätigen auch die Ergebnisse einer Metaanalyse von Mäßen (1998): Je verhaltensrelevanter die Werbewirkungskriterien waren (hier: Kaufabsicht), desto heterogener waren die Befunde der Studien, die in die Analyse einbezogen waren; es zeigte sich kein klares Muster relevanter Einflussvariablen. Dies ist angesichts der Vielzahl der Faktoren, die Kaufentscheidungen beeinflussen können, kaum verwunderlich. Felser (2001) nennt u.a. die Unvereinbarkeit werblicher Appelle mit den Wünschen und Zielen der Konsumenten, unannehmbare finanzielle und/oder soziale Kosten, die der Kauf eines Produkts trotz Besitzwunsches mit sich bringen würde, ideologische und/oder moralische Erwägungen, die eine Entscheidung gegen das Produkt herbeiführen. Werbliche Kommunikation ist somit nur *ein* Baustein eines komplexen Entscheidungsprozesses, der am Ende zum Kauf eines Produktes führt.

21.11 Relevanz und Anwendung

Die Anwendungsrelevanz der hier vorgestellten Bereiche der Werbeforschung liegt auf der Hand:

- ▶ Für Werbetreibende und Vermarkter bieten insbesondere die repräsentativen Studien zum Medien- und Konsumverhalten eine unverzichtbare Grundlage für eine optimale Mediaplanung. Sie liefern die relevanten Daten zur Definition von Zielgruppen sowie zur Auswahl von Werbeträgern (Inter- und Intramediaselektion). Das Ziel besteht darin, die Werbebotschaften möglichst verlustfrei zu „streuen“ und so auf effiziente Weise die angezielten Konsumenten zu erreichen.
- ▶ Die kommerziell motivierte Werbeeinflussungsforschung (vgl. Abschnitt 21.5.1) dient einerseits dem Nachweis des Werbeerfolgs. Sie ist daher für die Werbetreibenden unverzichtbar, um die Effizienz der Werbeinvestitionen zu kontrollieren. Andererseits liefert sie den Werbeträgern und deren Vermarktern die Argumentationsbasis für den Verkauf von Werbezeiten und Werbeflächen.