

Werther, Soap Stars und Ego-Shooter-Helden: Das Einflusspotenzial medialer Vorbilder

Eveline Hipeli & Daniel Süß

Abstract Menschen orientieren sich an sozialen Modellen, eignen sich Verhaltensrepertoires und Einstellungen an ihrem Beispiel an – oder grenzen sich davon ab. In erster Linie dienen reale Personen als Modelle, doch im Zuge der Medialisierung des Alltags gewinnen auch mediale Vorbilder an Sozialisationskraft. Dabei wird v. a. die Übernahme von eher negativen Verhaltensmustern medialer Vorbilder durch Heranwachsende kritisch betrachtet, und positive Aspekte des Modelllernens geraten oft in den Hintergrund. Mediale Vorbilder wirken nicht auf alle Rezipienten gleich. Ob und wie eine Wirkung eintritt, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die eng mit der Persönlichkeit des Medienkonsumenten und dem sozialen Kontext der Mediennutzung verknüpft sind. Bei der Beurteilung des Einflusspotenzials medialer Vorbilder auf Rezipienten spielt deshalb die Medienkompetenz eine maßgebliche Rolle.

Schlagwörter Modelllernen, soziales Lernen, Mediensozialisation, Medienkompetenz, mediale Vorbilder

1 Einleitung

Spektakuläre Medienwirkungen wie beispielsweise beim Hörspiel „The Invasion from Mars“ von Orson Welles, welches nach seiner Ausstrahlung 1938 bei einigen Menschen für große Irritation und panikartige Reaktionen sorgte (vgl. Jäckel 2008, S. 96), verdeutlichen, wie stark Medien auf Menschen wirken können. Nimmt man nun an, dass sich Menschen, in ihrem Verhalten ein Beispiel an Vorbildern und Modellen nehmen, stellt sich die Frage, ob Modelllernen bzw. soziales Lernen, welches durch die Beobachtung anderer Menschen erfolgt, auch via Medien möglich ist. Wie stark kann das Verhalten medialer Vorbilder auf die Rezipienten abfärben? Nehmen sich Zuschauer einer Soap Opera ungefiltert ein Beispiel an ihren Lieblingsprotagonisten, und können Heranwachsende und Erwachsene von Medienmodellen auch profitieren? Im folgenden Beitrag werden zwei grundsätzliche Punkte beleuchtet: inwieweit Modelllernen bzw. soziales Lernen mittels Medien und medialen Vorbildern möglich ist, und wie stark die Sozialisationsmacht der Medien auf die Nutzer ausfällt.

Zu Beginn werden Modelllernen und soziales Lernen skizziert und mit Medien in Verbindung gebracht. Danach führen wir anhand von Beispielen aus, wie mediale Vor-

bilder auf die Rezipienten wirken können und beschreiben die Prozesse der Sozialisation und der Mediensozialisation. Anschließend wird die Selbstverantwortung und -regulierung des individuellen Medienverhaltens im Rahmen von Medienkompetenz diskutiert. Denn ob und wie mediale Vorbilder auf den einzelnen Rezipienten wirken, hängt von verschiedenen Faktoren ab.

2 Lernen am Modell und soziales Lernen

Wenn wir im Alltag von Lernen sprechen, ist meist kognitives Lernen damit gemeint. Dieser Bereich ist sehr vielfältig und umfasst mit Wissen, Vorstellungen und Überlegungen die Gesamtheit menschlicher Kognitionen. Zu den Ergebnissen kognitiven Lernens zählen sowohl Wissenserwerb, Sprache, Begriffs- und Konzeptbildung, Handeln als auch Problemlösen. Dabei werden Verbindungen zwischen einzelnen Teilen der kognitiven Struktur erstellt (Wissen wird aufgebaut), und es werden Verbindungen zwischen Wissen und daraus abgeleiteter Aktivität aufgebaut (Handeln). Kognitives Lernen kann auch als Informationsverarbeitung verstanden werden. Damit meint Informationsverarbeitung einen aktiven, subjektiven Strukturierungsprozess (vgl. Wagner et al. 2009, S. 33).

Beim Modelllernen zeigt sich der Übergang zwischen zwei Forschungsansätzen: dem behavioristischen und dem kognitiven. Die Theorie des Modelllernens nach Albert Bandura ging zunächst von der Frage aus, ob die Prinzipien des operanten Konditionierens auch dann wirken, wenn man sie nicht selbst erfährt, sondern bei einem anderen Menschen oder am Modell beobachtet. Bandura erkannte im Laufe seiner Forschung, dass die Art der Konsequenz, die das Modell erfährt, nur einer von mehreren Faktoren und keine notwendige Voraussetzung für das Lernen am Modell ist. Beobachtungslernen erfolgt also nicht rein instinktiv, sondern enthält Anteile von Informationsverarbeitung. Dieser Übergang von der rein behaviouristischen zur kognitiven Interpretation des Modelllernens zeigt sich auch in der Modellbezeichnung: Sprach man ursprünglich vom Beobachtungslernen, setzte sich der Begriff der ‚sozial-kognitiven Lerntheorie‘ durch (vgl. ebd.). Während die klassische Lerntheorie das menschliche Verhalten als Ergebnis einer Reaktion auf Umweltimpulse ansieht, berücksichtigt Bandura in seiner Theorie innere und soziale Prozesse als Einflussvariablen auf menschliches Lernen und Verhalten.

Bei Banduras Ansatz geht es einerseits um Lerntheorie und andererseits um Verhaltenstheorie. Er beschreibt, wie Personen lernen, und versucht zu erklären, weshalb sie sich in bestimmter Weise verhalten. Das Beobachtungslernen ist kein passives Verhalten, sondern ein aktives, auf das Urteil gegründetes und konstruktives Verhalten (vgl. Bandura 1976, S. 217). Es gliedert sich in drei Teilprozesse:

1. *Selektive Beobachtung*: Dabei fokussiert der Lernende aus der Fülle an Umweltreizen auf bestimmte Merkmale des Modellverhaltens. Bandura (1976, S. 24) schreibt

- nahestehenden Menschen durch die emotionale Verbindung besonderen Einfluss zu. Auch Modelle mit hohem Status und Erfolg können mit mehr Aufmerksamkeit und bevorzugter Nachahmung ihres Verhaltens rechnen (vgl. Veith 1996, S. 266).
2. *Gedächtnisprozesse*: Im Lernprozess muss das Modellverhalten wahrgenommen, aber auch abgespeichert werden. Gedächtnisprozesse transformieren und speichern Informationen in kognitive Repräsentationen (Abbilder des beobachteten Geschehens) (vgl. Bandura 1976, S. 28).
 3. *Motorische Reproduktionsprozesse* dienen als Grundlage für die repräsentationsgeleitete Ausführung einer Handlung. Körperliche Voraussetzungen des Individuums bestimmen mit, wie weit eine beobachtete und registrierte Handlung auch reproduziert werden kann (vgl. Bandura 1976, S. 29).

Beim Modelllernen eignet sich ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens anderer Individuen sowie der darauf folgenden Konsequenzen neue Verhaltensweisen an, oder schon bestehende Verhaltensmuster werden angepasst und verändert (vgl. Reimer et al. 2007, S. 200).

Betrachtet man nun Lernen am Modell im Zusammenhang mit medienvermittelten Modellen, zeigen sich unterschiedliche Sichtweisen zur Wirksamkeit von Medien bzw. ihrem Einfluss auf den Empfänger. Schon Bandura bezeichnete den Vorgang des Lernens am Modell als das Auftreten einer Ähnlichkeit zwischen dem Verhalten eines Modells und dem einer anderen Person. Dabei gilt, dass das Verhalten des Modells als der entscheidende Reiz für die Nachahmung wirkt. Bandura war überzeugt, dass menschliches Verhalten nicht allein durch Reiz-Reaktions-Zusammenhänge zu erklären ist. In seiner Bobo-Doll-Studie von 1963 filmte er, wie eine Person mit einem Hammer auf eine Bobo-Doll¹ einschlug. Den Film zeigte er anschließend einer Gruppe von Kindern im Kindergartenalter. Diese wurden danach in ein Spielzimmer gebracht, wo sich kleine Hämmer und auch eine Bobo-Doll befanden. Viele der Kinder schlugen ebenfalls auf die Puppe ein und ahmten somit das Verhalten nach (Bandura et al. 1963, S. 4). Bei dem Experiment zeigte sich, dass Kinder, denen ein sich aggressiv verhaltendes Modell² präsentiert worden war, in der darauf folgenden Spielsituation insgesamt deutlich mehr aggressive Verhaltensweisen zeigten als Kinder, denen ein nicht-aggressives Modell oder gar keines angeboten worden war. Diese Ergebnisse führten im Zusammenhang mit der Wirkung von Fernsehgewalt und anderen Medien wie Videogames zu kontroversen Diskussionen. Kritiklos wurde das Bobo-Doll-Experiment jedoch nicht beurteilt. Als besonders problematisch wurde der Generalisierungsaspekt betrachtet. So sind Banduras Befunde laut Theunert (1996, S. 40) nicht auf die alltägliche Fernsehrezeption von Kindern übertragbar, weil sie in einer künstlichen und realitätsfernen Umgebung gewonnen wurden. Zweitens seien sie nicht auf andere Altersgruppen übertragbar und drittens

1 Eine mit Luft gefüllte Puppe mit einem Gewicht an den Füßen.

2 Den Kindern wurden sowohl reale als auch mediale Modelle präsentiert.

hätten die Befunde keine Aussagekraft über das Verhalten der Kinder in der Realität, da die Bobo-Puppe ein „denkbar ungeeignetes Äquivalent für reale Gewalttätigkeit“ (ebd.) darstelle. Die bei Bandura angeführten Argumente seien kaum geeignet, die Stimulationswirkung medialer Gewaltdarstellungen zu belegen.

Trotz Kritik konnte die Theorie Banduras im Rahmen einer Langzeitstudie weitgehend bestätigt werden (Eron 1994). Sie zeigte, dass Bestrafung bei aggressivem Verhalten nur dann hemmend wirkt, wenn das Individuum diese als gerecht empfindet. Wenn nicht, konnte eher ein Anstieg von Aggression verzeichnet werden. Dies bewog Bandura zu einer Reformulierung seiner These: Nach der sozial-kognitiven Theorie übernehmen Individuen nicht nur das Verhalten, sondern auch evaluative Standards, Gedanken und Gefühle ihrer Modelle. Modelllernen als wichtige Lernform für den Menschen erfolgt umso stärker, je mehr der folgenden Bedingungen erfüllt werden (vgl. Wagner et al. 2009, S. 34):

- Das Modell wird in seinem Verhalten bestätigt/verstärkt.
- Das Modell wird als positiv wahrgenommen.
- Der Beobachter nimmt Ähnlichkeiten zwischen sich und dem Modell wahr.
- Der Beobachter wird dafür verstärkt, dass er dem Modell Aufmerksamkeit schenkt.
- Das Verhalten des Modells ist sichtbar und auffällig.
- Die Kompetenzen des Beobachters reichen aus, um das Verhalten nachzuahmen.

Mit dem Lernen am Modell können komplexe Verhaltensweisen, wie etwa Bewegung, Mimik, Gestik, sprachlicher Ausdruck, Rollenverhalten oder Kleidung rasch durch sozialen Kontakt übernommen werden. Gemäß der sozial-kognitiven Lerntheorie findet dieses Lernen häufig informell statt. Jugendliche etwa müssen in ihrer Peergroup nicht darüber diskutieren, ob Rauchen angesagt ist. Wenn diejenigen Personen der Gruppe, die von den einzelnen Mitgliedern als Modelle akzeptiert werden, rauchen, dann findet für dieses Modellverhalten häufig eine unbewusste Übernahme statt (vgl. Wagner et al. 2009, S. 34).

Ein weiterer Ansatz, die Kultivierungsthese, geht davon aus, dass die Wahrnehmung der Welt davon geprägt wird, was Medien über die reale Welt präsentieren (vgl. den Beitrag von Rossmann in diesem Band). Dies schürt Befürchtungen um die Selektionsmacht der Medien und zeigt gleichzeitig ihre Verantwortung gegenüber den Konsumenten auf. Die amerikanischen TV-Serie ‚Mad Men‘ etwa geriet in Kritik, da in der dargestellten Werbeagentur der 1960er-Jahre ganz selbstverständlich Zigaretten geraucht und hochprozentige Drinks zu jeder Tageszeit konsumiert werden. Daraufhin wurde die Altersfreigabe der Serie auf 18 Jahre gesetzt. Auch am Beispiel der Trickfilmfigur Lucky Luke wird deutlich, dass ein Einfluss des medialen Vorbildes auf Rezipienten angenommen wurde. Rauchte der Cowboy bis 1983 noch Zigaretten, wurde letztere später durch einen Grashalm ersetzt (vgl. www.schnittberichte.com). Bei Medieninhalten dieser Art sind es jedoch positive oder negative Umstände, unter denen der Konsum von Genuss-

mitteln gezeigt wird, wie auch die Darstellung der medialen Vorbilder, die eine Nachahmung eher begünstigen oder nicht (Borzekowski & Strasburger 2008, S. 446).

3 Funktionen und Wirkungspotenzial medialer Vorbilder

Lernstrategien bezeichnen unterschiedliche Wege, wie man sich etwas aneignen kann. Heute strömen sehr viele Arten von Informationen und Reizen auf uns ein, weshalb dem Einsatz effektiver Lernstrategien große Bedeutung zukommt, um Wichtiges von Unwichtigem zu trennen (vgl. Wagner et al. 2009, S. 36). Das Individuum bzw. das Modell, das beim Beobachtungslernen beobachtet wird, braucht nicht körperlich anwesend zu sein. In der heutigen Gesellschaft findet ein Großteil des Modelllernens durch die Medien statt. Wir können Gedanken- und Handlungsstile von Personen lernen, denen wir nie begegnet sind, sondern die wir nur im Fernsehen, im Internet oder in anderen Medien beobachten.

Medien versorgen Menschen mit Identifikationsmöglichkeiten und Geschichten, welche – zusammen mit Realerfahrungen – eine Basis für eine reflexive Identitätskonstruktion bilden (vgl. Mikos et al. 2007, S. 13). Als förderlich für soziales Lernen am Modell gilt eine intensive Beziehung zu diesem. Während Identifikation und Imitation dazu dienen, einem medialen Vorbild möglichst nahe zu sein, ist es die parasoziale Interaktion, die eine partnerschaftliche Auseinandersetzung mit dem medialen Vorbild beschreibt (vgl. Sander et al. 2008, S. 294).

Die Debatte darüber, ob Medienfiguren Vorbilder darstellen, respektive zur Nachahmung ihres Verhaltens auf Seiten der Rezipienten führen, ist bereits in Bezug auf die jüngsten Rezipienten, die Kinder, im Gange. Das Wissen um die Vor- und Nachteile frühkindlichen Medienkonsums, hier geht es v. a. um das Fernsehen, ist limitiert (vgl. Barr 2008, S. 106). Studien haben gezeigt, dass Kleinkinder im Alter von nur sechs Monaten limitierte Aktionen innerhalb von 24 Stunden nachahmen können, die ihnen anhand von Videoaufnahmen präsentiert werden (Barr et al. 2008). Das Angebot an Kindersendungen ist bereits für Unter-Dreijährige beachtlich, selbst für Babys ab sechs Monaten gibt es in den USA ein 24-Stunden-Programm („Babyfirst TV“). Reichhaltig fällt auch das Angebot bei der Zielgruppe der Über-Dreijährigen aus. Dies ist angesichts der Beliebtheit des Fernsehens bei Kindern gleich nach dem Treffen mit Freunden und dem Draußen-Spielen nicht überraschend (vgl. mpfs 2010, S. 11). Über die Frage, ob die fröhlichen Teletubbies, die mutige Heidi, der vorlaute Pumuckl oder die unangepasste Pippi Langstrumpf tatsächlich einen Einfluss auf das Verhalten von Kindern ausüben und ob dieser Einfluss positiver oder negativer Natur ist, wird viel diskutiert. Während sich ein kulturpessimistisches Lager bestehend aus Eltern und Pädagogen über die Tatsache empört, dass bereits Unter-Dreijährige vor den Fernseher gesetzt werden sollen, zeigt sich ein kritisch optimistisches Lager froh darüber, dass überhaupt ein gewaltfreies und als kindgerecht befundenes Programm angeboten wird. Was die Vorbildwir-

kung bei Lernprozessen betrifft, wird Zeichentrickfiguren unterdessen zugeschrieben, sie seien zwar unterhaltsame, aber schlechte Pädagogen. Denn im Gegensatz zu Phantasiefiguren sind realistische Vorbilder für die Vermittlung von Wissen besser geeignet, weil Kinder sich mit Zeichentrickfiguren nicht gleich gut identifizieren können wie mit Menschen (vgl. Michel & Roebbers 2008).

Heute finden sich mediale Angebote für Kinder auch auf Smartphones und Tablet-Computern. Die ‚kinderleichte‘, selbsterklärende und haptische Bedienung von Touchscreen-Geräten kommt den jungen Nutzern sehr entgegen. Nach Meinung des Hirnforschers Manfred Spitzer (2005) können Kinder unter drei Jahren von Bildschirmen und Lautsprechern jedoch nicht wirklich etwas lernen, sondern lediglich in Interaktion mit anderen Menschen. Gemäß dem sog. ‚Tu-Effekt‘ müssen für produktives Lernen alle Sinne angesprochen werden (vgl. Einsiedler 1996), was beim Konsum von Bildschirmmedien nicht gegeben ist. Ein Kind, das sich ausschließlich mit Hilfe von elektronischen Geräten mit Tieren auseinandersetzt, macht demnach nicht dieselben taktilen Erfahrungen wie ein Kind, das die Möglichkeit erhält, konkret mit einem Hund zu spielen oder das Fell einer Katze zu streicheln. Auch auf die sprachliche Entwicklung von Kleinkindern scheint sich der Bildschirmkonsum eher negativ auszuwirken: Das gut gemeinte Früh-Englisch im Fernsehen führt bei jungen Kindern nicht zum elterlich erhofften Lerneffekt, im Gegensatz zur direkten Interaktion und Auseinandersetzung mit Bezugspersonen – hier geschieht ein Lernprozess (vgl. Christakis 2008).

Was das Lernen mit medialen Vorbildern anbelangt, erscheint die Begleitung durch erwachsene Bezugspersonen bei der Mediennutzung genauso unverzichtbar wie die Berücksichtigung altersgerechter Medienangebote. Fernsehsendungen, Videospiele oder Internet-Angebote, die für ein älteres Publikum konzipiert sind, können von jüngeren Rezipienten in ihrer Botschaft falsch interpretiert und missverstanden werden. Auch können nicht-altersgerechte Inhalte für Verwirrung sorgen und Fragen aufwerfen, die vom Kind her noch gar nicht anstehen würden. Oft sind es gewalthaltige Medieninhalte, welche Erziehungsberechtigten die meisten Sorgen bereiten. Die Befürchtung liegt darin, dass gewalttätiges Verhalten aus den Medien im richtigen Leben nachgeahmt werden könnte bzw. dass eine bestehende Gewaltbereitschaft noch verstärkt wird. Angesichts des Bobo-Doll-Experimentes von Bandura sind diese Sorgen nicht unbegründet, obwohl es keinen eindeutigen Beleg für einen Kausalzusammenhang gibt. Wächst ein Kind beispielsweise in einem eher gewalttätigen sozialen Umfeld auf und ist einem großen Maß medialer Aggression ausgesetzt, kann dies dazu führen, dass es aggressive Verhaltensmuster lernt, die im späteren Leben evident werden (vgl. Lawrence et al. 2005, S. 533 ff.). Die Prädisposition des Rezipienten spielt bei potenziellen Medienwirkungen stets eine Rolle.

Ein historisches Beispiel für Modelllernen an medialen Vorbildern findet sich bereits in Johann Wolfgang Goethes „Die Leiden des jungen Werthers“ (1774). Im Briefroman verliebt sich ein junger Mann ohne Hoffnung auf Erwidern seiner Gefühle in eine junge Frau und erschießt sich aus Verzweiflung. Nach der Veröffentlichung konnte

eine deutliche Häufung von Suiziden festgestellt werden. Mit einer derartigen Wirkung seines Werkes hatte Goethe nicht gerechnet: „So verwirrten sich meine Freunde daran, indem sie glaubten, man müsse die Poesie in Wirklichkeit verwandeln [...] und sich allenfalls selbst erschießen: und was hier im Anfang unter Wenigen vorging, ereignete sich nachher im großen Publikum“ (Goethes Dichtung und Wahrheit, 13. Buch, S. 588). Dieser ‚Werther-Effekt‘ ist in der Medienwirkungsforschung ein viel beachtetes Phänomen (vgl. Ziegerl & Hegerl 2002, S. 41). Wissenschaftlich herrschte lange keine Einigkeit darüber, ob solche Werther-Suizide nach Erscheinen von Goethes Roman tatsächlich stattgefunden haben. Der amerikanische Soziologe David P. Philipps prägte schliesslich 1974 den Begriff und bezeichnete damit den Anstieg der Suizidrate nach der Veröffentlichung einer Selbsttötung einer prominenten Person. Seine Ergebnisse zeigten eindeutig, dass im Anschluss an die journalistische Aufbereitung von Prominentensuiziden die Rate in der Allgemeinbevölkerung statistisch signifikant anstieg. Je bekannter und beliebter die Persönlichkeit, desto stärker der Effekt (ebd.). Philipps stellte eine Verbindung zu Werther her, weil einige der Suizidenten sich ebenso wie die Figur des Werthers kleideten und/oder Goethes Buch bei sich trugen. Studien, die sich nach Philipps mit dem Werther-Effekt im 20. Jahrhundert befasst haben, stellten ebenfalls Zusammenhänge zwischen der medialen Berichterstattung über Selbstmorde und nachfolgende Suizide fest (Schmidtke & Häfer 1986; Wassermann 1984).

Beim Werther-Effekt handelt es sich um eine Nachahmung eines medialen Vorbildes mit einem negativen Ausgang für den Nachahmer. Medien und mediale Vorbilder geraten in öffentlichen Debatten häufiger in die Lage des Beschuldigten (vgl. auch den Beitrag von Schweiger in diesem Band). So lässt sich nach Gewalttaten und Amokläufen beobachten, dass oftmals ein Kausalzusammenhang zwischen dem Medienkonsum der Urheber dieser Taten und den Vorfällen hergestellt wird. Beim Schulmassaker von Columbine (1999) wurden beispielsweise bei den zwei Tätern gewalthaltige Videospiele gefunden (vgl. Larkin 2002, S. 194). Ähnliche Kausalzusammenhänge wurden bei den Attentaten in Oslo und der Insel Utøya im Juli 2011 angenommen. Dieses Mal waren es nicht ausschließlich Ego-Shooter, derer sich der Täter bedient haben soll, sondern die TV-Serienfigur „Dexter“ soll dem Attentäter Breivik als ‚Vorbild‘ gedient haben. Bei Dexter handelt es sich um eine fiktive Person, einen Forensiker der Polizei von Miami, der tagsüber Tatorte sichtet und sich in der Nacht zum kaltblütigen Mörder wandelt. Nach eigenen Angaben war Breivik ein Fan der Serie, was Spekulationen um eine Vorbildwirkung der Serie entfachte (vgl. Helg 2011, S. 62). Dennoch kommen Studien über die Steigerung der Gewaltbereitschaft und Aggression nach dem Konsum von Videospiele zu heterogenen Resultaten. Vor allem, was die Langzeiteffekte betrifft, gibt es – in Bezug auf den Konsum von Videospiele – keinen eindeutigen Beleg (vgl. Kunzlik & Zipfel 2006, S. 288; Bothe 2009). Im Bereich der gewalthaltigen Fernsehhalte und ihrer Langzeitwirkung auf Kinder und Jugendliche allerdings existieren Resultate, die darauf hindeuten, dass es v. a. Kinder sind, die später im Erwachsenenalter von einem hohen TV-Gewaltkonsum in der Kindheit negativ beeinflusst werden und später

eine höhere Aggressionsbereitschaft aufweisen können – unabhängig von Geschlecht und sozialer Zugehörigkeit (vgl. Huesmann et al. 2003, S. 218).

Befürchtungen wecken nicht nur gewalthaltige Medieninhalte, sondern auch solche mit selbstzerstörerischen Tendenzen. Im Internet kursieren Seiten, bei denen die Nutzer miteinander Möglichkeiten für Suizide diskutieren. Als kritisch gelten auch Ana- und Mia-Seiten³, auf denen Essstörungen nicht als Krankheit betrachtet, sondern als Lebensstil propagiert werden. Wie bei der Gewaltdebatte ist auch bei diesen Medieninhalten die Prädisposition des Rezipienten ein gewichtiger Faktor dabei, ob die Inhalte einer Website, eines Blogs oder Forums eine Wirkung erzielen und verstärkend wirken können.

Die Palette an medialen Vorbildern ist äußerst umfangreich, was dazu führt, dass praktisch jeder ein Vorbild für sich finden kann. Am Beispiel der Disney-Serienfigur Hannah Montana lässt sich die Faszination für ein mediales Vorbild auf zwei Ebenen aufzeigen. Die Protagonistin ist tagsüber ein normales Schulmädchen, das sich abends mit Hilfe einer blonden Perücke zu einem gefeierten Popstar wandelt (vgl. Hester 2009). Die Fans der Serie können sich quasi auf Augenhöhe mit dem Schulmädchen identifizieren und gleichzeitig ihr Alter Ego bewundern. Medialen Vorbilder stellen selten ganzheitliche Idole dar; viel eher werden singuläre Eigenschaften oder Verhaltensweisen adaptiert. Mediale Bezugspersonen bieten in erster Linie Orientierungsoptionen, die flexibel aufgegriffen werden können (vgl. Wegener 2008, S. 39).

Auch das Internet bietet, was die Selbstdarstellung und den Vergleich mit anderen Nutzern angeht, eine vielfältige Plattform mit großer Reichweite an. Vor allem in der digitalen Jugendkultur ist die Selbstdarstellung im Internet über (Bewegt-)Bilder stark verankert (Richard 2010, S. 55; Neumann-Braun 2010). War Selbstdarstellung vor einem größeren Publikum früher lediglich Berühmtheiten vorbehalten, kann mit Hilfe von YouTube und anderen Sozialen Medien praktisch jeder Nutzer seine von Andy Warhol prophezeiten 15 Minuten Ruhm (Kaplan 1992, S. 17) erleben und damit auch selbst zum medialen Vorbild für andere avancieren. Die neuen technischen Möglichkeiten machen es dem Nutzer möglich, sich auch aktiv zu beteiligen. Konsumenten werden zu Produzenten von Inhalten, was Wortkreationen wie „Produser“ oder „Prosumenten“ hervorgebracht hat (vgl. Bruns 2008; Grimm & Rhein 2007). Phänomene wie Planking oder Horsemanning, bei denen die Nutzer Bilder von sich in ungewöhnlichen Situationen und Positionen mit oder ohne Bildbearbeitung ins Netz stellen, konnten sich über das Internet weltweit verbreiten und haben zigtausende Nachahmer gefunden (vgl. den Beitrag von Döring in diesem Band).

Im Zuge der Medialisierung der Gesellschaft begegnet man auch medialen Vorbildern wie Musikern oder Schauspielern, die gezielt ihre politische Gesinnung oder ihren religiösen Hintergrund prominent vertreten. Die Wirkung medialer Vorbilder zeigt sich auch bei Friedensaktivisten während militärischer Konflikte, die medienwirksam und mit Hilfe moderner Kommunikationsmittel – wie etwa Social Networks – auf eine Pro-

3 Ana und Mia stehen für Anorexia Nervosa und Bulimia Nervosa

blematik hinweisen und dabei das politische Interesse der jungen Erwachsenen zumindest kurzfristig wecken. Allerdings sind derartige positive Sozialisationseffekte eher bei bereits intrinsisch an politischen Themen Interessierten zu erwarten.

Mit Blick auf Vorbilder wie die Medienstars, die aus Formaten wie „Dschungelcamp“, „Big Brother“, „Germanys Next Topmodel“ oder weiteren Reality-TV-Formaten hervorgehen, wird das Wirkungspotenzial auf die Rezipienten angesichts der inhaltlichen Qualität der Formate kontrovers diskutiert. Im Sommer 2011 schlug der bolivianische Präsident Evo Morales vor, die beliebten Telenovelas abzuschaffen, da die Darsteller schlechte Vorbilder für die Bevölkerung seien und sie krank und untreu machen würden. Die Schuld für eine höhere Scheidungsrate sei bei den Telenovelas zu suchen. Jüngst hat eine Studie bestätigt, dass medial präsentierte ‚Dummheit‘ zumindest kurzfristig auf die Konsumenten abfärben kann, wobei der Effekt nach Meinung des Autors umso stärker ausfällt, je mehr sich die Rezipienten mit den gezeigten Medienfiguren identifizieren können (Appel 2011). Daneben soll jedoch nicht vergessen werden, dass bei beliebten Formaten wie Soap Operas oder Telenovelas auch sog. Idea Placement eingesetzt werden kann, um die Rezipienten auf gesellschaftlich relevante Themen aufmerksam zu machen und positives und prosoziales Verhalten aufzuzeigen, ohne dass der Eindruck der Belehrung entsteht (vgl. Müller 1997, S. 110).

Mediale Vorbilder präsentieren sich ihrem Publikum oft im Medienverbund. Ein Beispiel dafür ist die Figur Harry Potter, die durch die Romanserie und deren Verfilmung weltweite Popularität erlangte. Stellt man sich den Zauberlehrling als soziales Modell vor, mit welchem sich die Rezipienten der Bücher und Filme identifizieren, werden zwei Ebenen der Nachahmung deutlich. Die erste Ebene umschreibt die Nachahmung konkreter Handlungen. Bei Harry Potter läge nahe, dass die Rezipienten versuchen, auf einem Besen zu fliegen, was zu einer Häufung von Unfällen mit Besen führen müsste. Grundsätzlich sind es jedoch Einzelfälle, wie jene, bei der Menschen nach einem Superman-Film aus dem Fenster gesprungen sind, im Glauben, auch fliegen zu können. Eine zweite Ebene der Nachahmung eines Modells ist in der Loyalität, der Moral, der Freundschaft und dem Mut, scheinbar unlösbare Aufgaben anzugehen, zu suchen. Diese werden als Botschaften in den Handlungen der Figuren angedeutet. Die Übernahme solcher Botschaften und Verhaltensweisen zweiter Ebene ist wahrscheinlicher und dürfte stark mit dem Grad der Identifikation mit dem medialen Vorbild zu tun haben. Ob das Verhalten von medialen Modellen übernommen wird, und wie dies geschieht, hängt von Persönlichkeitsfaktoren des Rezipienten ab. Das soziale Umfeld, das intro- oder extrovertierte Wesen und die Vorlieben einer Person spielen letztlich eine große Rolle bei den Motiven für die Wahl von Medieninhalten und dabei, ob Verhaltensmuster übernommen werden oder nicht. Die Wahrscheinlichkeit für eine spezifische Medienwirkung ist nicht ausschließlich individuell bestimmbar: „Sozialisation, Familie, Gruppenbindungen und persönliche Kommunikation liefern die Selektionskriterien für die Medienbeurteilung. Das soziale Umfeld steuert Medienwirkungen. Es gibt gleichsam die Lesart für Massenmedien vor“ (Berghaus 1999, S. 183).

Mediale Vorbilder haben nicht den (Leistungs-)Auftrag, Vorbildfiguren zu sein, aber sie tragen eine nicht zu unterschätzende Verantwortung. Obwohl viel über ihre Wirkung diskutiert wird, liegt die Hauptverantwortung bei den Rezipienten selbst. Bei Heranwachsenden sind es die Erziehungsberechtigten, die den Medienkonsum und die Medienkompetenzförderung mit beeinflussen. Die metakognitive Fähigkeit der Reflexion und Anpassung des eigenen Medienverhaltens ist ein Aspekt von Medienkompetenz und wird teilweise ebenfalls anhand von Modelllernen erworben. Medieninhalten kann niemand gänzlich aus dem Weg gehen. Aus diesem Grund sind Überlegungen hin zu einer präventiv angelegten Förderung der Medienkompetenz tiefgreifender und nachhaltiger als Verbote einzelner Medienangebote.

4 Sozialisationsprozess und Mediensozialisation

Die zentralen Fragen der Sozialisation lauten: Woher komme ich, wer bin ich, wohin will ich, zu wem gehöre ich, von wem grenze ich mich ab? Die Orientierung an Vorbildern ist ein zentraler Bestandteil der Sozialisation. Das Individuum setzt sich in der Sozialisation aktiv mit seiner sozialen Umwelt auseinander, erfährt, was es bedeutet, bestimmte Rollen zu übernehmen und sich in die Gesellschaft einzufügen. Sozialisation ist kein passiver Prozess der Anpassung, sondern ein aktiver Prozess der Gestaltung von sozialen Rollen (vgl. Andresen & Hurrelmann 2010, S. 44).

Die Geschlechterrollen von Mann und Frau werden beispielsweise nicht einfach von Modellen kopiert, sondern im Rahmen der Spielräume, welche eine Gesellschaft gewährt, nach individuellen Potenzialen und Präferenzen ausgestaltet. Vorbilder aus dem sozialen Nahraum werden genau beobachtet und miteinander verglichen. Kann eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden, dann streben Kinder danach, ihren Bezugspersonen nachzueifern. Ist die Beziehung unsicher oder ambivalent, so kann die Auseinandersetzung mit der Bezugsperson aber gerade dazu führen, dass der Sozialisand sich möglichst stark andersartig entwickeln und definieren möchte.

Mit dem zunehmend größer werdenden Aktionsradius des Heranwachsenden kommen zu den Zwangsgemeinschaften immer mehr Wahlgemeinschaften hinzu. Die ersten Bezugspersonen (Mitglieder der Kernfamilie) konnte sich das Kind ja nicht selber auswählen, sondern es wurde mit Menschen und ihren Eigenheiten und Erwartungen konfrontiert, denen es auf Gedeih und Verderb ausgeliefert war. Eine der ersten Sphären, in denen ein Kind sich mit selbstgewählten sozialen Vorbildern umgeben kann, sind die Medien. In der Suche nach medialen Heldenfiguren schaffen sich die jungen Rezipienten Identifikationsoptionen, die sie wie einen Steinbruch dazu nutzen, um an ihrem Selbst-, Menschen- und Weltbild zu bauen. Mediensozialisation bedeutet, dass zentrale Entwicklungsaufgaben mit Hilfe von Medienfiguren, -geschichten und -nutzungsmustern bearbeitet werden, um die eigene Identität zu entwickeln (vgl. Süss 2004). Neben den vieldiskutierten negativen Effekten, welche Medien auf Menschen ausüben können,

geraten positive Lerneffekte durch mediale Vorbilder oft in den Hintergrund. Ebendiese sind zwar gerade für Jugendliche wichtig, aber selten Vorlage kritikloser Nachahmung. Vielmehr entdecken sie in ihrer Entwicklungsphase der Pubertät mit der Hilfe medialer Vorbilder ihre eigenen Vorlieben, was der Identitätsfindung dienlich ist (vgl. Barthelmes 2001, S. 86). Sie stellen gewissermaßen ‚navigation points‘ dar, wobei die Heranwachsenden noch immer stärker von den klassischen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Freunde und Schule geprägt werden (Gauntlett 2002, S. 282).

Mediensozialisation umfasst die Entwicklungsaufgabe, Medienkompetenz aufzubauen, um ein voll handlungsfähiges Mitglied einer Mediengesellschaft zu werden. Mediensozialisation verläuft dann erfolgreich, wenn das Individuum seine Medien-erlebnisse so verarbeiten kann, dass es sich selber dabei als authentisch erlebt und sein Weltbild an Kohärenz gewinnt. Mediennutzung geschieht oft in sozialen Kontexten. Die Interpretation von Medienfiguren und -geschichten ist damit meist das Produkt einer Interpretationsgemeinschaft. Zuerst sind es primär die Eltern und nahen Verwandten, danach zunehmend die Gleichaltrigen und Fachpersonen aus professionellen pädagogischen Kontexten. Eltern und professionelle Erziehende konfrontieren die Sozialisanden mit unterschiedlich engen Sozialisationsnormen. Sofern sie über Sanktionsmöglichkeiten verfügen, können sie die Heranwachsenden also unter Druck setzen, diesen Normen möglichst nahe zu kommen. Allerdings ist das tragende Fundament, welches Gehorsam auslöst, nicht die Sanktionsandrohung, sondern die Bindung (vgl. Largo 2010). Da die Medien über keine Sanktionsmöglichkeiten gegenüber den Sozialisanden verfügen, speisen sie ihre Autorität ganz aus der Bindung und Faszination, welche sie bei den Rezipienten wecken können. Parasoziale Interaktionen führen zu parasozialen Beziehungen zu Medienfiguren (vgl. den Beitrag von Döring in diesem Band). Diese können eine wichtige Rolle als Sozialisatoren zugebilligt erhalten, wenn sich das Individuum allein oder im Rahmen einer Fangemeinschaft mit den Attributen und Verhaltensweisen dieser Figuren auseinandersetzt. Fangemeinschaften können über längere Zeit Bestand haben, sie können aber auch plötzlich auseinanderbrechen, was darauf hindeuten würde, dass die Entwicklungsaufgaben, für welche die medialen Vorbilder standen, bewältigt worden sind und daher an Anziehungskraft verloren haben. Identitätsentwicklung verläuft über Suchbewegungen, die manchmal heftige Ausschläge umfassen können. Phasenweise kann eine Identität in maßloser Übersteigerung von einem Vorbild kopiert und danach wieder verworfen werden, bis schließlich die gefestigte Identität sich herausgebildet hat. Diese kann zu einem späteren Zeitpunkt durch ein kritisches Lebensereignis – einen Schicksalsschlag oder eine Überforderungssituation – wieder destabilisiert werden und so im Sinne einer Spirale auf einem höheren Niveau wieder zu einem neuen Gleichgewicht streben. Reale soziale und mediale Vorbilder werden dabei zu Gefährten, welche den eigenen Weg ebnen oder in ein neues Licht rücken.

5 Mediale Vorbilder kompetent interpretieren

Sprechen wir über Medienkompetenz, geht es stets um die *Gestaltung* und *Nutzung* von Medien, aber auch um eine *kritische Betrachtung* von Medien und ihrer Produktionsbedingungen sowie die *Anschlusskommunikation* über sie (vgl. Baacke 1997; Groeben & Hurrelmann 2002, S. 179). Im Folgenden werden diese Dimensionen von Medienkompetenz in Zusammenhang mit Modelllernen am medialen Vorbild betrachtet.

Die Mediennutzung gehört zum Alltag aller Altersgruppen. Dabei kann aufgrund hoher Nutzungszeiten und heterogenem Medienbesitz fälschlicherweise das Bild entstehen, dass Medien viele alternative Aktivitäten des Lebens verdrängen. Diese Vermutung lässt sich empirisch jedoch nicht erhärten, denn obschon die Medien in der einen oder anderen Form die Menschen heute ständig begleiten, werden medienfreie Tätigkeiten nicht aufgegeben. Der Zusammenhang zwischen dem Konsum von medialen Inhalten kann nicht losgelöst von anderen Aktivitäten in der Schule oder in der Freizeit beurteilt werden. Zur Beurteilung von Medienwirkungen ist die individuelle Persönlichkeit der Rezipienten entscheidend. Vor allem Gewaltdarstellungen in den Medien sollten aufgrund ihrer Vielfältigkeit und Kontextabhängigkeit differenziert betrachtet werden. Zum Beispiel hängt die Wirkung einer Gewaltszene, ausgeübt durch mediale Vorbilder, auf jugendliche Medienkonsumenten nicht nur vom Medium und dessen Realitätsbezug ab, sondern auch von den Nutzungsbedingungen. Gerade digitale Verbreitungsmöglichkeiten über das Internet machen es für den Gesetzgeber zunehmend schwierig, den Jugendmedienschutz über Altersbeschränkungen zu regeln. Als wirksamste Strategien zur Verhinderung negativer Wirkungen von Mediengewalt gelten eine verstärkte Medienbildung ab dem Grundschulalter sowie Bemühungen um eine Sensibilisierung der Eltern. Denn sie können ihr Kind nicht nur zu einem risikoreduzierten und positiven Medienumgang anleiten; sie sind in ihrer Elternrolle auch automatisch selbst Modelle, anhand derer ihre Kinder den Umgang mit Medien erlernen und imitieren.

Kinder im Grundschulalter sollten möglichst von nicht-altersgerechten Medienangeboten ferngehalten werden. Intrafamiliäre Regeln im Medienumgang und Filtermaßnahmen bei Games und bei der Internetnutzung sollten wo immer möglich eingesetzt werden. Dies allerdings im Wissen, dass diese Maßnahmen früher oder später nicht mehr greifen. Aus diesem Grund ist die Vermittlung von Medienkompetenz von klein auf elementar. Sobald ein Medium ins Leben eines Kindes tritt, sollte der Umgang damit zu Hause und später auch in der Schule ein Thema sein. Je jünger das Kind, desto stärker sollte es bei seiner Mediennutzung begleitet werden. Die dargestellten Inhalte bedürfen oft einer Erklärung oder Einordnung durch eine erwachsene Bezugsperson. Eine kritische Sichtweise auf Medieninhalte und die Absichten der Anbieter kann sich nur entwickeln, wenn ein Individuum sich mit den Produktionsbedingungen vertraut macht. Deshalb ist die Anschlusskommunikation über das Gesehene und Erlebte mit Eltern oder Peers bereits für Heranwachsende elementar, damit sie sich eine Meinung darüber bilden können, was der Realität entspricht und was nicht. Das Verhalten me-

dialer Vorbilder kann auf diese Weise einer Reflexion unterzogen werden, und die Heranwachsenden lernen, das Gezeigte kritisch zu interpretieren. Bei älteren Kindern, die sich mehr zur Peergroup hin wenden, tun Bezugspersonen gut daran, die medialen Gewohnheiten der Heranwachsenden im Auge zu behalten, auch wenn die Digital Natives von heute mit ihrer Mediennutzung den Digital Immigrants überlegen zu sein scheinen.

Die Vermittlung von Medienkompetenz ist nicht nur eine Grundverantwortung von Eltern und anderen Bezugspersonen. Es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, bei der nicht zuletzt der Staat die kontrollierte Selbstkontrolle der Medienanbieter überwachen sollte. Auch die Medienanbieter haben ihren Teil beizutragen, dass Medieninhalte im Rahmen der Altersrichtlinien zugänglich gemacht werden. Medienkompetenz bedeutet auch nicht zwingend, technisch auf gleicher Augenhöhe mit den Heranwachsenden von heute zu stehen. Medienkompetenz heißt: Medien risikoreduziert, kritisch, kreativ und bedürfnisgerecht nutzen zu können, und zwar auf eine Art und Weise, die dem Individuum und auch seiner realen und virtuellen sozialen Umwelt zu Gute kommt. Im Hinblick auf das Wirkungspotenzial medialer Vorbilder bedeutet das, dass ein Rezipient das Verhalten des Vorbildes zu hinterfragen vermag. Die kritische Reflexion ermöglicht im Idealfall eine Überprüfung des eigenen Verhaltens, um zu erkennen, in welchem Ausmaß dieses von medialen Vorbildern beeinflusst wird.

Aus diesem Grund kann Medienkompetenz als grundlegende Kompetenz verstanden werden, um von den positiven Wirkungspotenzialen von Medien überhaupt profitieren zu können – und den negativen möglichst wirksam beizukommen.

Literaturtipps

- Appel, M. (2011). A Story about a Stupid Person Can Make You Act Stupid (or Smart): Behavioral Assimilation (and Contrast) as Narrative Impact. *Media Psychology*, 14(2), 144–167.
- Feil, C., Gieger, C., & Quellenberg, H. (2009). *Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule*. Wiesbaden: VS.
- Götz, M. (2002). *Alles Seifenblasen? Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. München: Kopaed.
- Neumann-Braun, K. (Hrsg.). (2010). *Doku-Glamour im Web 2.0: Party-Portale und ihre Bilderwelten*. Baden-Baden: Nomos.

Literatur

- Andresen, S., & Hurrelmann, K. (2010). *Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Appel, M. (2011). A Story about a Stupid Person Can Make You Act Stupid (or Smart): Behavioral Assimilation (and Contrast) as Narrative Impact. *Media Psychology*, 14(2), 144–167.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film – mediated aggressiv models. *Journal of Abnormal and Social Psychologie*, 66, 3–11.
- Barr, R., Zack, E., Garcia, A., & Muentener, P. (2008). Infant attention to television is influenced by prior exposure and parent scaffolding. *Infancy*, 13(1), 30–56.
- Barthelmes, J., & Sander, E. (2001). *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. München: DJI, Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Berghaus, M. (1999). *Interaktive Medien – interdisziplinär vernetzt*. Opladen: Westdeutscher.
- Borzekowski, D. L. G., & Strasburger, V. C. (2008). Adolescents and Media Messages about Tobacco, Alcohol, and Drugs. In B. D. Wilson (Hrsg.), *The Handbook of Children, Media, and Development* (S. 432–452). Malden: Blackwell.
- Bothe, N. J. N. (2009). *Im Namen des Volkes: Schuldig – das Computerspiel? Eine empirische Untersuchung zu den Auswirkungen gewalthaltiger Computerspiele auf Grundschüler der 3./4. Jahrgangsstufe*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond. From Production to Prodsusage*. New York: Peter Lang.
- Christakis, D. A. (2008). The Effects of Infant Media Usage: What do we know and what should we learn? *Acta Pædiatrica*, 98(1), 1–16.
- Einsiedler, W. (1996). Wissensstrukturen im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissensrepräsentation und ihre Anwendung im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 167–191.
- Eron, L. D. (1994). Theories of Aggression. From Drives to Cognitions. In L. R. Huesmann (Hrsg.), *Aggressive Behaviour. Current Perspectives* (S. 3–11). New York: Plenum.
- Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity: An Introduction*. London: Routledge.
- Grimm, P., & Rhein, S. (2007). *Slapping, Bullying, Snuffing! Zur Problematik von gewalthaltigen und pornografischen Videoclips auf Mobiltelefonen von Jugendlichen*. Berlin: Vistas.
- Groeben, N.; & Hurrelmann, B. (2002). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa.
- Helg, M. (2011). Ein Film macht noch keinen Mörder. *NZZ am Sonntag*, 7. 8. 2011, S. 62.
- Hester, B. L. (2009). *Hannah Montana. The Essential Guide*. London: DK Publishing.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201–121.
- Jäckel, M. (2007). *Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kunczik, M., & Zipfel, A. (2006). *Gewalt und Medien. Ein Studienbuch*. Köln: UTB.
- Kunczik, M. (2000). Medien und Gewalt. In S. Bergmann (Hrsg.), *Mediale Gewalt. Eine reale Bedrohung für Kinder?* (S. 18–39). Bielefeld: GMK.
- Kaplan, J. (Hrsg.). (1992). Warhol Photo Exhibition, Stockholm, 1968. *Bartlett's Familiar Quotations*, 16, 758. New York: Little, Brown & Co.
- Largo, R. H. (2010). *Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Larkin, R. W. (2007). *Comprehending Columbine*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lawrence, A. P., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. Stuttgart: UTB.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2010). *Kinder und Medien, Computer und Internet (KIM-Studie). Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13 Jähriger*. Stuttgart: MPFS.
- Michel, E., & Roebbers, C. M. (2008). Children's Knowledge Acquisition Through Film: Influence of Programme Characteristics. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 1228–1244.

- Mikos, L., Hoffmann, D., & Winter, R. (2007). *Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*. Weinheim/München: Juventa.
- Müller, O. (1997). Product Placement im öffentlich rechtlichen Fernsehen. In der Grauzone zwischen unlauterem Wettbewerb und wichtiger Finanzierungsquelle. *Europäische Hochschulschriften: Reihe 30, Theater-, Film- und Fernsehwissenschaften. Bd. 70*. Frankfurt a. M. Neumann-Braun, K. (Hrsg.). (2010). *Doku-Glamour im Web 2.0: Party-Portale und ihre Bilderwelten*. Baden-Baden: Nomos.
- Phillips, D. P. (1974). The Influences of Suggestion on Suicide: Substantive and Theoretical Implications of the Werther Effect. *American Sociological Review*, 39, 340–354.
- Reimer, C., Eckert, J., Hautzinger, M., & Wilke, E. (2007). *Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen*. Heidelberg: Springer.
- Richard, B. (2010). Das Jugendliche Bild-Ego bei Youtube und Flickr. True (Black Metal) und Real als Figuren mimetischer Selbstdarstellung. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 55–72). Wiesbaden: VS.
- Sander, U., Gross, F., & Hugger, K. U. (2008). *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H., & Tomasello, M. (2010). Young Children attribute Normativity to Novel Actions without Pedagogy or Normative Language. *Developmental Science*, 46, 1–10.
- Schnittberichte.com (2011). Abgerufen am 06.09.2011, von <http://www.schnittberichte.com>.
- Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm*. Stuttgart: Klett.
- Süss, D. (2004). *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel*. Wiesbaden: VS.
- Theunert, H. (1996). *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität*. Opladen: KoPäd.
- Veith, H. (1996). *Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen Sozialtheoretischen Denkens*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Wagner R., Hinz, A., Rausch, A., & Becker, B. (2009). *Modul Pädagogische Psychologie*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Ziegerl, W., & Hegerl, U. (2002). Der Werther-Effekt. Bedeutung, Mechanismen, Konsequenzen. *Nervenarzt*, 73, 41–49.