

Studien zur Kommunikationswissenschaft

Werner Wirth

VON DER INFORMATION ZUM WISSEN

„DIE ROLLE DER REZEPTION
FÜR DIE ENTSTEHUNG VON
WISSENSUNTERSCHIEDEN

Westdeutscher Verlag

Werner Wirth

Von der Information zum Wissen

Studien zur Kommunikationswissenschaft
Band 23

Werner Wirth

Von der Information zum Wissen

*Die Rolle der Rezeption für die Entstehung
von Wissensunterschieden. Ein Beitrag
zur Wissenskluftforschung*

Westdeutscher Verlag

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Wirth, Werner:

Von der Information zum Wissen: die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden; ein Beitrag zur Wissenskluftforschung / Werner Wirth. – Opladen: Westdt. Verl., 1997
(Studien zur Kommunikationswissenschaft; Bd. 23)

ISBN 978-3-531-12944-0 ISBN 978-3-322-91678-5 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-322-91678-5

Alle Rechte vorbehalten

© Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen/Wiesbaden, 1997

Der Westdeutsche Verlag ist ein Unternehmen der Bertelsmann Fachinformation GmbH.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und
die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

<http://www.westdeutschervlg.de>

Höchste inhaltliche und technische Qualität unserer Produkte ist unser Ziel. Bei der Produktion und Verbreitung unserer Bücher wollen wir die Umwelt schonen: Dieses Buch ist auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt. Die Einschweißfolie besteht aus Polyäthylen und damit aus organischen Grundstoffen, die weder bei der Herstellung noch bei der Verbrennung Schadstoffe freisetzen.

Umschlaggestaltung: Christine Huth, Wiesbaden

ISBN 978-3-531-12944-0

Vorwort

Dieser Band ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die ich im Juni 1994 bei der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität eingereicht habe. Für die vielfältige Unterstützung möchte ich mich bei allen bedanken, die zum Gelingen dieses Bandes beigetragen haben. Allen voran danke ich meinem Lehrer Prof. Dr. Werner Früh für die stets engagierte, konstruktive und kritische Betreuung der Arbeit. Seine wohl begründete Kritik hat mich in allen Phasen der Arbeit weitergebracht und erheblich dazu beigetragen, daß der ‘Wald inmitten der Bäume’ nicht aus den Augen geriet. Prof. Dr. Heinz Bonfadelli sei für den überaus fruchtbaren Gedankenaustausch über die Wissenskluftforschung im allgemeinen und mein Forschungsvorhaben im speziellen gedankt. Seine Anregungen waren für mich sehr wertvoll. Ebenso bin ich Prof. Dr. Heinz Pürer und Prof. Dr. Heinz-Werner Stüber für Ihre kritischen Anmerkungen zu Dank verpflichtet. Meine langjährigen Kollegen und Freunde Dr. Christiane Eilders, Dr. Werner Degenhardt und Dr. Christoph Kuhlmann haben mir nicht nur in zahlreichen Diskussionen geholfen, meine Gedanken zu entwickeln und zu ordnen, sie haben mich auch mental in allen Phasen der Arbeit unterstützt.

Dank gebührt auch den Teilnehmern eines schier nicht enden wollenden Projektseminars an der Universität München, insbesondere Katja Graenzer M.A., Cora Höller M.A., Anja Jung M.A., Sabine Schindler M.A., Rüdiger Theilmann M.A. und Dagmar Ziegler M.A., die mit ihren Magisterarbeiten wertvolle Erkenntnisse im Vorfeld dieser Arbeit beisteuerten. Ebenso danke ich allen Codierern, die mit ihrem Durchhaltevermögen und ihrer Sorgfalt zum Gelingen der inhaltsanalytischen Teile beigetragen haben. Kenneth Plasa sei für seine Geduld und seine Tatkraft bei der Erstellung der Grafiken gedankt.

Ohne meine Frau Sabrina wäre die Arbeit in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen. Ihre fachlich-sachliche wie auch mental-emotionale Unterstützung sowie ihre Geduld mit meinen Höhen und Tiefen vor allem in der ‘heißen Phase’ waren für mich eine unschätzbare Hilfe. Meiner Familie und meinen Freunden danke ich für die uneingeschränkte geistige und moralische Unterstützung. Widmen möchte ich das Buch meiner Tochter Tabea.

Werner Wirth

Inhalt

1.	Einleitung	11
2.	Einführung in die Wissenskluft-Forschung	15
2.1.	Übersicht	15
2.2.	Die Ausgangsthese und ihre theoretische Begründung	15
2.3.	Zum Geltungsbereich der These	19
2.4.	Disparate Wissensverteilung in sozialen Systemen	22
2.5.	Der makrostrukturelle Zweig der Wissenskluftforschung	26
2.6.	Konzepterweiterungen zum "Communication-Effects-Gap"	28
2.7.	Einführung in den allgemeinen Forschungsstand und Ausblick	30
3.	Ausgewählte Aspekte der Wissenskluftforschung	33
3.1.	Überblick	33
3.2.	Motivationale Faktoren in der Wissenskluftforschung	34
3.2.1.	Die Differenzhypothese	34
3.2.2.	Zur empirischen Evidenz der Differenzhypothese	36
3.2.3.	Diskussion und Resümée	40
3.3.	Medien Nutzung in der Wissenskluftforschung	41
3.3.1.	Massenmedien als Informationslieferanten	41
3.3.2.	Empirische Ergebnisse zur Rolle der Mediennutzung	43
3.3.3.	Diskussion und Resümée	44
4.	Vom Informationsangebot zur Rezeption:	
	Zur Differenzierung der Wissenskluftthese	46
4.1.	Informationsangebot und Wissensklüfte	46
4.2.	Zur Individualisierung des Informationsangebots	49
4.3.	Nutzungs- und rezeptionsbedingte Wissensklüfte	50
4.4.	Resümee	54
5.	Der aktuelle Stand und die Defizite der Rezeptionskluftforschung	56
5.1.	Überblick	56
5.2.	Methodische Umsetzung der Rezeptionskluftforschung	57
5.3.	Zur Bedeutung des kurzfristigen Erwerbs politischen Wissens	59
5.4.	Das Informationsangebot in der Rezeptionskluftforschung	61
5.5.	Der empirische Forschungsstand	62
5.5.1.	Zur Auswahl der Studien	62
5.5.2.	Nachrichtenstudien	63
5.5.3.	Sonstige empirische Studien zur Rezeptionskluft	69
5.6.	Diskussion und Resümee	75
5.6.1.	Aufreten von Wissensklüften	80
5.6.2.	Methodisches Vorgehen	80
5.6.3.	Themenunterschiede	81
5.6.4.	Mediale Einflüsse	82
5.6.5.	Experimentell induzierter und 'externer' Informationsgehalts	82
5.6.6.	Weitere personale Einflüsse	82

5.6.7. Wirkungsperspektive	85
5.6.8. Wissensbegriff	85
6. Zur Wirkungsperspektive in der Wissenskluftforschung	88
6.1. Einführung	88
6.2. Das dynamisch-transaktionale Modell	88
6.2.1. Die transaktionale Sichtweise	89
6.2.2. Die molare (ökologische) Sichtweise	90
6.2.3. Die dynamische Sichtweise	92
6.2.4. Der aktive und passive Rezipient	93
7. Zum Wissenskonzept in der Wissenskluftforschung	94
7.1. Problematisierung: Wissen - ein vernachlässigtes Konstrukt	94
7.2. Wissenskonzepte in der Medienwirkungsforschung	95
7.2.1. Dimensionen von Wissenstypologien	95
7.2.2. Methodische Aspekte der Wissenserhebung	97
7.2.2.1. Ceiling-Effekte	97
7.2.2.2. Recall versus Recognition	100
7.2.3. Fakten- versus Strukturwissen	103
7.2.4. Erinnern versus Verstehen	104
7.2.5. Ereignis- versus Hintergrundwissen	106
7.2.6. Normativer versus subjektiver Wissensbegriff	108
7.2.6.1. Kommunikatororientierung	108
7.2.6.2. Zur Verifizierbarkeit von Wissen	109
7.2.6.3. Rezipientenorientierung	111
7.3. Das Problem der Relevanz von Information und Wissen	113
7.4. Wissen und politisches Handeln	118
7.5. Konturen eines Wissensbegriffs	120
7.6. Wissensmodelle in der Kognitionspsychologie	122
7.6.1. Einführung	122
7.6.2. Schematheorien	124
7.6.3. Konnektionistische Modelle	128
7.6.4. Mentale Modelle und Konnektionismus	132
7.7. Rezeption und mentales Situationsmodell	134
7.7.1. Aufbau von Textrepräsentationen und Situationsmodellen	134
7.7.2. Konstruktions-Integrationsmodell von Kintsch	136
7.7.3. Elemente im Situationsmodell	138
7.7.4. Eigenschaften von Situationsmodellen	142
7.8. Wissen in Situationsmodellen und empirische Forschung	145
7.9. Das integrative Wissenskonzept	149
8. Entwicklung eines Forschungskonzepts	154
8.1. Ziele	154
8.2. Ein konzeptioneller Bezugsrahmen	155
9. Systematisierung wichtiger Einflußfaktoren	162
9.1. Personale Faktoren	162
9.1.1. Motivationale Faktoren	162
9.1.2. Wissensbezogene Prädispositionen	165
9.1.3. Faktoren der Mediennutzung	167
9.1.3.1. Mediennutzung als prädispositionales Merkmal	167
9.1.3.2. Fernsehspezifische Angebotsweisen	169

9.1.3.3. Spezifische Rezeptionsweisen	172
9.1.3.4. Resümée	174
9.1.4. Prädispositionale Syndrome	175
9.1.5. Schulische Einflüsse auf die Entstehung von Syndromen	175
9.1.6. Alternative sozialisatorische Einflüsse	178
9.2. Mediale Einflußfaktoren	179
9.2.1. Einführung	179
9.2.2. Informationsumfang	180
9.2.2.1. Textbezogener Informationsumfang	180
9.2.2.2. Bildbezogener Informationsumfang	181
9.2.3. Informationskomplexität	183
9.2.3.1. Einführung	183
9.2.3.2. Rezeptionserleichternde Faktoren	187
9.2.3.3. Rezeptionserschwerende Faktoren	189
9.3. Rezeptionale Einflüsse	192
10. Kausalmmodell und Hypothesen	194
10.1. Kausalmmodell	194
10.2. Hypothesen	196
11. Untersuchungsanlage und Operationalisierung	201
11.1. Projektbeschreibung	201
11.2. Stichprobe	202
11.3. Die Beiträge	203
11.4. Operationalisierung von Wissen	205
11.4.1. Integratives Wissen	205
11.4.2. Kommunikatororientiertes Wissen	208
11.5. Operationalisierung der Personmerkmalen	209
11.6. Operationalisierung medialer Variablen	212
12. Ergebnisse I: Molare Syndrome	216
12.1. Analyselogik und Analyseverfahren	216
12.2. Transsituationale Prädispositionssyndrome	220
12.3. Schulbildung und transsituationale Syndrome	225
13. Ergebnisse II: Rezeptionsklüfte	230
13.1. Analyselogik und Analysemethode	230
13.1.1. Variablen im Kausalmmodell	230
13.1.2. Analysemethode	233
13.1.3. Zur Interpretation der Pfadkoeffizienten	236
13.2. Wissensklüfte nach der Rezeption	239
13.2.1. Integratives Wissen	240
13.2.2. Kommunikatororientiertes Wissen	248
13.3. Zusammenfassung	257
13.3.1. Rezeptionsklüft und Wissenstyp	257
13.3.2. Vorwissen versus Schulbildung	258
13.3.3. Das "Bildungssyndrom"	260
13.3.4. Vielsehen und Unterhaltungsorientierung	262
13.3.5. Die Rolle des Informationsangebots	263

14. Ergebnisse III:	
Informationskomplexität und Rezeptionsklüfte	266
14.1. Analyselogik	266
14.2. Wissensklüfte beim Erinnern und Verstehen	267
14.2.1. Niedrige Beitragskomplexität	267
14.2.2. Mittlere Beitragskomplexität	268
14.2.3. Hohe Beitragskomplexität	270
14.2.4. Zusammenfassung	271
14.3. Wissensklüfte bei der Konstruktion integrativen Wissens.....	273
14.3.1. Niedrige Beitragskomplexität	273
14.3.2. Mittlere Beitragskomplexität	274
14.3.3. Hohe Beitragskomplexität	276
14.3.4. Zusammenfassung	278
15. Ergebnisse IV:	
Zur Entstehung von Rezeptionsklüften	281
15.1. Die mehrstufige Wissenskluft	281
15.2. Kluftfördernde und kluftverhindernde Prozesse	284
15.3. Kluftabschwächung durch Aktivierungsprozesse	291
15.4. Kluftverstärkung durch Unterhaltungsorientierung	294
16. Zusammenfassung und Diskussion	296
16.1. Zusammenfassung der Studie	296
16.2. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	297
16.3. Die Zukunft der Wissenskluftforschung	303
16.4. Implikationen für die Gesellschaft und den Journalismus	309
Literatur	312
Anhang: Variablenbeschreibungen	344

Je mehr man schon weiß, je mehr hat man noch zu lernen. Mit dem Wissen nimmt das Nichtwissen in gleichem Grade zu, oder vielmehr das Wissen des Nichtwissens.

Friedrich Schlegel (1772-1829)

"Unwissenheit ist freiwilliges Unglück"
Werbесpruch für ein Abonnement der FAZ, 1994

1. Einleitung

Eine Warnung vor 'kulturellem Aids' richtete Neil Postman 1992 auf der Frankfurter Buchmesse an alle, die da immer noch unverbesserlich glauben, die Medien würden nicht nur in schier unglaublichen Wachstumsraten Informationen *produzieren*, sondern auch tatsächlich *informieren*¹! Die Informationsüberlastung drohe uns alle zu ersticken.

Ist es wirklich schon so schlimm? Ist die Verbindung zwischen Information und Wissenserwerb schon gekappt? Ein Forschungsgebiet in der Kommunikationswissenschaft beschäftigt sich schon seit geraumer Zeit mit einer These, die das zumindest für einen Teil der Bevölkerung behauptet. Die Rede ist von der These der 'wachsenden Wissenskluft' (englisch "Knowledge Gap"). Nicht unwahrscheinlich ist es daher wohl, daß jemand, der auf die oben aufgeworfenen Fragen Antworten sucht, diese in der Wissenskluftforschung² sucht.

Er wird sie nicht so schnell finden. Nach einem fast schon geflügelten Wort von Heinz Bonfadelli ist die Wissenskluftforschung als "dispers und disparat"³ zu charakterisieren. In der Tat entsteht bei der Rezeption der Arbeiten auf diesem Forschungsgebiet häufig der Eindruck, als wären eine Reihe höchst unterschiedlicher Phänomene lediglich mit dem gemeinsamen Aufkleber "Knowledge Gap" versehen worden. Zu weit ist das Forschungsfeld und zu heterogen sind die Befunde. Im Prinzip muß das

1 Nachzulesen in der ZEIT Nr.41, vom 2. Oktober 1992, S. 61.

2 Wir benutzen als Übersetzung von 'Gap' das deutsche Wort 'Kluft', weil es sich im deutschen Sprachraum so eingebürgert hat, ohne jedoch irgendwelche möglicherweise damit verbundenen und bisweilen beklagten Konnotationen damit ausdrücken zu wollen.

3 Bonfadelli 1987, S. 313.

nicht verwundern. Die These besitzt soziologische, psychologische und politik-theoretische Komponenten⁴. Bei eingehender Betrachtung weist denn auch der Informationsgehalt der Hypothese über eine Theorie mittlerer Reichweite hinaus: Sie umfaßt in ihrer weitesten Auslegung den großen Bereich der differentiellen Wissensvermittlung durch Massenmedien.

Konkret verbindet die These vier theoretische Konzepte zu einer Prognose über die Wissensverteilung in der Gesellschaft: Wenn der *Informationsfluß* in ein *Sozialsystem* wächst, profitieren davon Personen mit ganz bestimmten *sozio-ökonomischen Prädispositionen* stärker als andere, d.h. sie eignen sich schneller *Wissen* an. Aber wissen wir überhaupt, was Wissen ist? Was heißt steigender Informationsfluß? Und welche sozio-ökonomischen Prädispositionen sind gemeint? Eine Beurteilung des Forschungsstandes muß sich auch und vor allem an der Konzeptualisierung und Operationalisierung dieser zentralen Konstrukte orientieren.

Bereits hier aber liegen die Probleme der Wissenskluftforschung. Unterschiedliche Konzeptualisierungen und Operationalisierungen sowie allzu häufig auch unzureichende theoretische Fundierung sorgten für uneinheitliche, bruchstückhafte und widersprüchliche Ergebnisse. Zudem werden Aspekte der differentiellen Wahrnehmung, Nutzung und Rezeption des Informationsangebotes vermengt. Das ist folgenschwer, verhindert es doch, die sich gegenseitig verstärkenden, aber auch aufhebenden Effekte zu identifizieren und ihren eigentlichen Beitrag zur Entstehung bzw. Vermeidung von Wissensklüften zu erkennen. Die vorliegende Arbeit möchte hier einen theoretischen Beitrag zur konzeptionellen Klärung der Wissenskluftthese leisten und das Ergebnis empirisch überprüfen. Sie beschränkt sich dabei auf einen Teil des weiten Forschungsfelds, der Rezeption, und rückt damit den eigentlichen Prozeß des Wissenserwerbs in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

Die Konzentration auf die Rezeption als dem 'Herzstück' der Wissenskluftthese macht den Blick frei für ein Problem, dessen Lösung bislang vielleicht das Opfer einer überwiegend makroskopischen Forschungsorientierung geworden sein dürfte. Aus der Sicht des Rezeptionsforschers drängt sich jedoch förmlich eine Problematierung der abhängigen Variable "*Wissen*" auf. Gerade hier sind enorme Forschungslücken zu verzeichnen. Wissen wird in der Wissenskluftforschung durchaus unterschiedlich aufgefaßt, dabei jedoch selten theoriebezogen diskutiert oder gar theoretisch *fundiert*. Angesichts der Bedeutung des Konstruktions für die These schon seltsam genug, mutet dies angesichts klarer Fortschritte in der Wissensforschung einiger Nachbardisziplinen erst recht befremdlich an. Wir werden hier Pionierarbeit leisten und die theoretischen und empirischen Wissensbegriffe auf ihre Brauchbarkeit im Rahmen der Wissenskluftthese beleuchten. Als Ergebnis dieser Arbeit werden wir ein begründetes und theoretisch fundiertes *Wissenskonzept* zur Erforschung von Wissensklüften vorstellen.

Ebenso bedeutsam wie das Wissensproblem ist, daß in der Wissenskluftforschung nach einer eher unreflektierten Orientierung am Stimulus-Response-Ansatz und einer zu radikalen Zuwendung hin zum Uses-and-Gratifications-Approach inzwischen zwar

4

vgl. Saxer 1988.

kaum noch jemand dezidiert einen der beiden Ansätze vertritt, jedoch auch keine Umorientierung erfolgte. Was fehlt, ist demnach ein neues theoretisches 'Dach' für die Wissenskluftforschung. Aus diesem Dilemma kann unseres Erachtens der dynamisch-transaktionale Ansatz einen Ausweg bieten. Wie inzwischen viele neuere Wirkungsmodelle lehnt er die einseitige Orientierung sowohl am Kommunikator, als auch am Rezipienten ab und schlägt eine eher gemäßigte Mittelposition vor. Noch hilfreicher als dies sind jedoch die drei Grundpfeiler dieses Ansatzes: die transaktionale, die molar/ökologische und die dynamische Perspektive. Sie sollen es uns ermöglichen, unterschiedliche Wirkungsfaktoren systematisch einzuordnen und einen theoretisch *konsistenten Bezugsrahmen* für die empirische Erforschung der rezeptionsbedingten Wissenskluft zu konzipieren.

In einem solchen Bezugsrahmen muß auch klargestellt sein, welche Rolle das Informationsangebot für die Wissenskluftforschung einnimmt. Bislang wurde häufig nicht hinreichend deutlich gemacht, was unter einem wachsenden Informationsfluß zu verstehen sei. Noch schwerwiegender scheint uns, daß bisher kaum hinterfragt wurde, ob das massenmediale Informationsangebot mit der alleinigen Berücksichtigung der Informationsmenge schon ausreichend konzeptualisiert ist, deuten doch Forschungsergebnisse wie auch theoretische Überlegungen darauf hin, daß auch andere Merkmale des Medienangebots wie etwa die Komplexität eine große Rolle für den Wissenserwerb spielen. Wir werden deshalb auch das *Verhältnis zwischen Informationsangebot und Wissen* im Rahmen der Rezeptionskluftforschung stärker als bisher theoretisch und empirisch berücksichtigen.

Die empirische Umsetzung und Überprüfung unserer Überlegungen erfolgt an einem für die Wissenskluftforschung besonders 'spannenden' Medium: dem Fernsehen. Ihm wird aufgrund seiner Verbreitung und anschaulichen Darstellungsmöglichkeiten zugetraut, als 'knowledge leveler' aufzutreten: Sozio-ökonomisch Benachteiligte würden durch das Fernsehen in gleicher Weise wie Begünstigte Wissen erwerben können, so die optimistische Annahme. Die empirischen Befunde auf diesem Gebiet sind zwar reichhaltig, aber auch überaus unklar, so daß uns hier eine empirische Studie als besonders lohnend erschien.

Zum Aufbau dieses Bandes: Die Arbeit ist in 16 Kapitel gegliedert. Die ersten beiden Kapitel führen in die allgemeine Wissenskluftforschung ein, nennen die zentralen Probleme und Forschungsthemen. In den Kapiteln 4 bis 6 erläutern wir den für diese Arbeit zentralen Teil der Wissenskluftforschung, die Rezeptionskluft, und diskutieren ihre Stellung innerhalb der Wissenskluftperspektive. Ein ausführlicher Forschungsüberblick wird zusammen mit der anschließenden Diskussion Forschungslücken aufzeigen und auf erstrebenswerte Forschungsziele hinweisen. Eine kurze Charakterisierung des dynamisch-transaktionalen Ansatzes wird den theoretischen Bezugsrahmen der eigenen Forschungsarbeit vor skizzieren.

In Kapitel 7 analysieren und kritisieren wir ausführlich den Wissensbegriff in der Wissenskluftforschung. Als Kriterium für die Tauglichkeit der verschiedenen Wissenskonzepte dienen uns dabei wirkungstheoretische wie auch demokratietheoretische Überlegungen. Als Ergebnis können wir die Konturen eines Wissensbegriffs umreißen, der unseres Erachtens für die Überprüfung einer politiktheoretisch begründeten Rezeptionskluftthese geeignet wäre. Mit Hilfe einer Diskussion kognitionspsychologi-

scher Wissens- und Rezeptionsmodelle zeigen wir, daß unser Wissensentwurf auch eine fundierte psychologische Basis hat. Wir entwickeln als Synthese unserer Betrachtungen ein theoretisch begründetes und psychologisch fundiertes Wissenskonzept, das wir *integratives Wissen* nennen.

Auf den theoretischen Fundamenten des dynamisch-transaktionalen Ansatzes aufbauend entwickeln wir im folgenden (Kap. 8) einen Bezugsrahmen für die empirische Überprüfung der Rezeptionskluftthese. Die in der empirischen Studie verwendeten Konstrukte werden konzeptualisiert, ein konkretes Analysemodell aufgestellt und Hypothesen abgeleitet (Kap. 9 und 10). Im Mittelpunkt der Überlegungen steht dabei die Rolle der transsituationalen und situationalen Einflüsse im Prozeß des Wissenserwerbs. Daran schließt sich die Vorstellung der Untersuchungsanlage und die Operationalisierung der Konzepte an (Kap. 11).

Die Kapitel 12 bis 15 beschreiben die Ergebnisse zur Wissenskluft allgemein, zum Zusammenhang zwischen Wissenskluft und Informationsangebot sowie zu den spezifischen Abhängigkeiten des Wissenserwerbs von Schulbildung, Kommunikationsgewohnheiten, Motivationen, allgemeinpolitischem Wissen und Vorwissen. Abschließend werden in Kapitel 16 die zentralen theoretischen und empirischen Forschungsergebnisse noch einmal zusammengefaßt und kritisch diskutiert.

2. Einführung in die Wissenskluft-Forschung

2.1. Übersicht

Dieses Kapitel bietet eine allgemeine Einführung in die Wissenskluftthese, ihre zentralen Konzepte und Grundannahmen. Dabei ist der erste Abschnitt weitgehend den Ausführungen von Tichenor, Donohue & Olien (1970) gewidmet, die als die Begründer der These gelten. Es folgt eine Diskussion der vier zentralen Konzepte der These: "Wissen", "Informationsfluß", "Sozialsystem" und "Sozialstatus". Anschließend erörtern wir die gesellschaftspolitische Relevanz der Wissenskluftthese. Wir argumentieren, daß vor allem die Verquickung von ungleichen Bildungs- und Partizipationschancen mit Wissensklüften der These ihre demokratietheoretische Brisanz verleiht. Konsequent werden wir für diese Arbeit daher die Bildung als Segmentierungsmerkmal anstelle des sozio-ökonomischen Status verwenden (Kap. 2.4).

Zum weiten Feld der Wissenskluftperspektive gehören auch Konzepterweiterungen wie die von Rogers (1976a, 1976c) oder Nowak (1977) und die makrostrukturell orientierten Arbeiten der Minnesota-Gruppe ab 1973. Da beide nicht im Forschungsinteresse dieser Arbeit stehen, aber aufgrund ihrer Bedeutung für die Wissenskluftforschung auch nicht vernachlässigt werden sollen, werden sie in zwei knapp gehaltenen Abschnitten referiert (Kap. 2.5 und 2.6). Der letzte Abschnitt in diesem Kapitel gibt einen ersten Einblick in den Forschungsstand.

2.2. Die Ausgangsthese und ihre theoretische Begründung

Im Sommer 1970 veröffentlichten der Kommunikationswissenschaftler Phillip J. Tichenor zusammen mit den beiden Soziologen George A. Donohue und Clarice N. Olien, alle von der University of Minnesota, in der amerikanischen Fachzeitschrift "Public Opinion Quarterly" einen Aufsatz mit dem Titel "Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge". Darin stellten sie die These auf:

"As the infusion of mass media information into a social system increases, segments of the population with higher socioeconomic status tend to acquire this information at a faster rate than the lower status segments, so that the gap in knowledge between these segments tend to increase rather than decrease" (Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.159).

Die Autoren verwendeten von Anfang an die (formale) Bildung als Indikator für den sozioökonomischen Status und brachten indizienhaft fünf Begründungen vor, die den Zusammenhang von Bildung und Wissenserwerb plausibel erscheinen lassen:

Kommunikationskompetenz ('communication skills'): Personen mit höherer formaler Bildung verfügen über bessere Lese- und Verstehensfertigkeiten, die für die Aneignung von politischem und wissenschaftlichem Wissen notwendig sind.

Vorwissen ('stored knowledge'): Höher Gebildete besitzen aufgrund früherer Mediennutzung oder ihrer Schulbildung mehr themenrelevantes Vorwissen. Sie nehmen deshalb weitere Informationen über diese Themen leichter wahr und können sie besser verarbeiten.

Soziale Kontakte ('relevant social contact'): Höher Gebildete haben mehr soziale Kontakte, was mit einer höheren Wahrscheinlichkeit verbunden ist, über politische Themen zu diskutieren. Die Autoren schließen hier vom Grad der sozialen Integration auf die Häufigkeit interpersonaler Kommunikation.

Selektiver Umgang mit Information ('selective exposure, acceptance, and retention of information'): Umfang und Art der Mediennutzung sind in vielen empirischen Studien eng mit dem formalen Bildungsgrad verknüpft. Auch Aufnahme und Behalten von Information, so wird weiter vermutet, stehen in engem Zusammenhang mit Bildung.

Sonderrolle der Printmedien: Nachrichten über politische und wissenschaftliche Themen werden vornehmlich in den Printmedien angeboten. Printmedien orientieren sich an den Bedürfnissen der Höhergebildeten und werden wiederum von diesen hauptsächlich genutzt. Die Autoren führen auch Ausnahmen an: Für die Kommunikation in Krisensituationen und besonders spektakuläre wissenschaftliche Ereignisse (wie etwa die Mondlandung) könnte der skizzierte Prozeß der Selbstverstärkung demnach unterbrochen werden, weil - so kann interpretativ weitergedacht werden - darüber auch andere Medien intensiv berichten bzw. sich auch weniger Informierte stärker als gewöhnlich aus den Massenmedien informieren.

Die Autoren referieren im Anschluß daran einige ältere empirische Studien, die sich nachträglich gut mit der neuen These erklären lassen. Als erstes berichten sie von einigen relativ erfolglosen *Informationskampagnen* (Hyman & Sheatsley 1947, Star & Hughes 1950). Erreicht von den Kampagnen wurden nämlich vor allem diejenigen, die ihrer gar nicht bedurften. Einige *Trendanalysen* dienten den Autoren dazu, die Langzeitentwicklung von Wissensklüften aufzuzeigen. Bei zwei von drei Themen stieg im Laufe von 20 Jahren die Korrelation zwischen Wissen und Bildung signifikant an, wobei die Autoren hier einen langfristigen Informationsanstieg vermuteten. Ergebnisse aus einem *Feldexperiment*⁵, das anlässlich eines Zeitungsstreiks in einer Gemeinde durchgeführt wurde, belegten, daß die Wissensklufts in der bestreikten

5 Eine unveröffentlichte Dissertation von Merrill Samuelson an der Stanford-University: "Some News-seeking Behavior in a Newspaper Strike" (1960).

Gemeinde wegen des Ausfalls der Printmedieninformation in Übereinstimmung mit der Wissenskluft-Theorie kleiner war als in einer Kontrollgemeinde, in der es keinen Zeitungsstreik gab. Schließlich wurde noch ein *Rezeptionsexperiment* von Tichenor vorgestellt, das die Messung von Verständnis und Erinnerung an je zwei von insgesamt 60 wissenschaftliche Artikel zum Inhalt hatte, die den Befragten zum Lesen gegeben worden waren. Alle Artikel wurden entweder als "stark publiziert" oder als "schwach publiziert" klassifiziert⁶. Erwartungsgemäß zeigte sich, daß die formale Bildung stärker mit Wissen korrelierte, wenn es sich um ein Thema mit höherem Informationsfluß in den Medien handelte. Der Unterschied erreichte in drei von vier Fällen Signifikanz.

Theoretische Vorüberlegungen

Wie erwähnt, führten die Autoren fünf Begründungen für ihre These an. Diese legen zwar die Interpretation nahe, daß ein indirekter, zweistufiger Kausalzusammenhang zwischen Bildung und Wissenserwerb besteht - er wurde von den Autoren allerdings so nicht formuliert: Bildung führt nach dieser Interpretation zu höherem Vorwissen, fördert die Effizienz der Informationsverarbeitung, begünstigt soziale Kontakte als Kommunikations- und Informationsquellen und zieht die bevorzugte Nutzung von informationsreichen Printmedien sowie eine generell informationsorientierte Mediennutzung nach sich. Diese Prädispositionen wiederum erleichtern den Wissenserwerb. Bemerkenswerterweise 'übersehen' die Autoren die positive Wirkung von Interesse und Motivation auf den Wissenserwerb wie auch mögliche Zusammenhänge zwischen Interesse und Bildung. Dies ist umso erstaunlicher, als sie im selben Aufsatz etwa eine Studie von Hyman und Sheatsley (1947) aus den Anfangsjahren der empirischen Sozialforschung zitieren. Diese Studie belegte, daß es vor allem die an einem Ereignis oder einem Problem *interessierten und höher gebildeten Personen* waren, die am meisten von einer Informationskampagne profitierten. In der späteren Forschung blieben diese den Bildungseinfluß *mediatisierenden* Faktoren allerdings häufig unberücksichtigt bzw. wurden indirekte Bildungseffekte überhaupt nicht überprüft.

Aufschlußreich ist auch, daß Tichenor, Donohue und Olien (1970) ausschließlich plausible Erklärungen für bildungsbedingte Wissensklüfte liefern, jedoch kein Wort über mögliche Wirkungen anderer Status- bzw. Schichtindikatoren verlieren. Da Bildung nur ein Status- bzw. Schichtindikator unter mehreren ist, wird die auf Status- bzw. Schichtunterschiede ausgerichtete These folglich nur partiell und damit unvollständig erklärt.

Schließlich fällt auch auf, daß in keiner dieser Begründungen auf das Fernsehen eingegangen wird, so daß die Rolle dieses Mediums für die Entstehung von Wissensklüften zunächst völlig offen bleibt. Damit sind die ausgeführten Begründungen

6 Eine Inhaltsanalyse der Titelseite einer Tageszeitung lieferte den Autoren die Information, ob ein Thema im letzten Jahr starke oder schwache Publizität erfahren hatte (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.168).

lückenhaft und ihr Wirkungsstatus nicht expliziert. Dies mag mitverantwortlich sein für die immer wieder beklagte verwirrende Forschungslage (vgl. Bonfadelli 1994, Gaziano 1996, 1983, Saxer 1988).

Methodische Überlegungen

Die Autoren machten konkrete Aussagen zur Umsetzung ihrer These in die Forschungspraxis und schlugen zwei Möglichkeiten der Operationalisierung vor (Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.163):

- "1. *Over time*, acquisition of knowledge of a heavily publicized topic will proceed at a faster rate among better educated persons than among those with less education; and
 2. *At a given point in time*, there should be a higher correlation between acquisition of knowledge and education for topics highly publicized in the media than for topics less highly publicized."
- (Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.163)

Sie sind demnach der Meinung, daß es prinzipiell sowohl mit Längsschnitt- als auch mit Querschnittanalysen möglich ist, die Wissenskluftthese zu überprüfen. Bei Längsschnittanalysen können Wissensklüfte gemessen werden, indem Differenzen zwischen dem Wissen verschiedener Bildungsschichten für alle Meßzeitpunkte gebildet werden. Sich ausweitende Wissensklüfte können daran erkannt werden, daß sich die Differenzen im Zeitverlauf vergrößern. Bei sich schließenden Wissensklüften müßten die Differenzen kleiner werden.

Bei einer Querschnittanalyse müssen nach Ansicht der Autoren mindestens zwei Themen miteinander verglichen werden: Ein in den Medien vielbeachtetes und ein weniger stark beachtetes Thema. Da Wissensklüfte bei gestiegenem Informationsfluß größer als bei gleichbleibendem Informationsfluß ausfallen müßten, sollte man für 'highly publicized topics' einen stärkeren Zusammenhang zwischen Bildung und Wissen finden als für 'less highly publicized topics'. Hohe Medienpublizität wird so mit gestiegenem Informationsangebot gleichgesetzt. Dies ist nicht ganz unproblematisch: So kann ein stark publiziertes Thema durchaus den Höhepunkt seiner 'Karriere' in den Medien überschritten haben, das Informationsangebot damit sinken, während ein (noch) schwach publiziertes Thema gerade erst am Beginn seiner Medienkarriere stehen und damit tatsächlich mit steigendem Informationsfluß verbunden sein kann. Zum exakten Nachweis einer sich verändernden Wissenskluft sind deshalb nach Ansicht der meisten Autoren mindestens zwei Meßzeitpunkte erforderlich (vgl. Gaziano 1983). Daraus folgt, daß die Durchführung einer Vorher-Nachher-Analyse bzw. einer Panelstudie notwendig ist, um zu eindeutigen Erkenntnissen in der Wissenskluftforschung zu gelangen. Ergebnisse aus Querschnittsstudien können demgegenüber nur unter Zuhilfenahme von mehr oder weniger plausiblen Zusatzannahmen als empirische Belege für oder gegen die Wissenskluftthese verwendet werden.

2.3. Zum Geltungsbereich der These

Eine wissenschaftliche Hypothese besitzt, sollte sie bestätigt werden, einen umso höheren Informationsgehalt, je mehr potentielle Falsifikatoren es zu ihrer empirischen Überprüfung gibt (vgl. Popper 1976, S.77f). Je größer der beanspruchte Geltungsbereich einer These ist, desto mehr Möglichkeiten zu ihrer Widerlegung wird es geben. In diesem Sinne ist die Wissenskluftthese eine These mit hohem Informationsgehalt, da es nur eine Beschränkung ihres Geltungsbereichs gibt: Nur, wenn der Informationsfluß anwächst, kommt es zu den postulierten Wissensklüften. Alle anderen Konzepte, die die These enthält, sind hingegen in ihrer Allgemeinheit nicht begrenzt: Wissen, Sozialstruktur und Sozialstatus. Die Wissenskluftthese ist also weit umfassender, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Recht eindrucksvoll zeigen dies bereits die wenigen Beispielstudien, die die Autoren als Beleg für ihre These aufführen: Sie erheben den Anspruch, mit ihrer These eine Prognose über den differenziellen Wissenserwerb geben zu können, unabhängig davon, ob es sich um Langzeitentwicklungen innerhalb eines Zeitraums von 20 Jahren, eine zeitlich begrenzte Informationskampagne oder um die Rezeption eines einzigen Artikels handelt. Vielleicht kann auch diese ungeheure Bandbreite der erfaßten Phänomene die Konfusion und Partikularisierung der Wissenskluftforschung mit erklären.

Um die möglichen Folgen der fehlenden theoretischen Präzisierung noch etwas klarer zu demonstrieren, werden wir nun kurz die vier in der These genannten Basiskonzepte "Wissen", "Informationsfluß", "Sozialsystem" und "sozio-ökonomischer Status" betrachten. Dabei wollen wir insbesondere Hinweisen nachgehen, die auf eine mögliche Eingrenzung des Geltungsbereichs der These hindeuten.

Wissensdomänen und Wissensbegriff

Für welche Wissensdomänen beansprucht die These Geltung? Tichenor, Donohue und Olien (1970) dachten in erster Linie an *politische und wissenschaftliche* Themen, da diese Themen einen '*more or less general appeal*' hätten. Dagegen schätzten sie die Wahrscheinlichkeit von Wissensklüften bei '*audience-specific topics*' wie Gesellschaftsnachrichten (Klatsch), Sport, Gartenpflege und Börsenwerten als eher gering ein (Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.160). Obgleich diese illustrative Aufzählung alles andere als eine konkrete Abgrenzung erkennen läßt⁷ bzw. eigentlich Definitionen von 'politisch' und 'wissenschaftlich' wie auch von 'Thema' erfordern würde⁸, haben die Autoren damit doch einen Fokus vorgegeben. Er bedarf freilich noch der Interpretation: Allgemeine politische und wissenschaftliche Themen, die den Bürger nicht unmittelbar betreffen bzw. von ihm nicht direkt erlebbar sind, sind danach besonders

7 Börsenwerte können ebenso aus wirtschaftspolitischer, Gartenpflege aus biologisch-wissenschaftlicher oder ökologisch-politischer und schließlich Sportwissen aus physiologisch-medizinischer oder sportpolitischer Perspektive dargestellt bzw. interpretiert werden.

8 Mit den Schwierigkeiten, zu definieren, was ein 'Thema' ist, haben sich unter anderem Berry, Clifford & Gunter (1982), Berry (1983) und Früh (1994) beschäftigt. Siehe auch Kap. 5.6

gefährdet, Wissensklüfte hervorzurufen. Hingegen bergen andere Themen, die direkter und persönlich erfahren werden können, weniger Potential für Wissensklüfte. Eine Unterscheidung zwischen überwiegend direkt und indirekt (medial) erfahrbaren Themen, die im übrigen in der Agenda-Setting-Forschung ebenfalls bekannt ist⁹, löst nun keineswegs alle Probleme, aber sie stellt doch klar, daß Wissensklüfte nicht automatisch bei allen Themen bzw. Wissensbereichen zu erwarten sind.

Damit ist jedoch noch nichts darüber gesagt, *worin* die Wissensunterschiede zwischen den einzelnen Publikumsegmenten genau bestehen könnten. Tatsächlich machen Tichenor, Donohue und Olien keinerlei Angaben über das für ihre These so zentrale Konstrukt "Wissen". Bis heute fehlt eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Frage (vgl. Bonfadelli 1994, S.81). Dies wird eines der zentralen Themen dieser Arbeit sein.

Informationsfluß

Oben haben wir bereits die einzige, sofort erkennbare Eingrenzung der These angesprochen: Zunehmende Wissensklüfte sind nur zu befürchten, wenn der Informationsfluß in ein Sozialsystem *ansteigt*. In der Regel wurde diese Bedingung ohne eingehendere Diskussion etwas vereinfacht interpretiert: Steigt die Karriere und damit die Medienpublizität eines Themas an, so wächst auch der diesbezügliche Informationsfluß. Entsprechend sind ausweitende Wissensklüfte zu erwarten. Umgekehrt kann daraus gefolgert werden, daß bei einem Abflachen der Themenkarriere, bzw. bei ohnehin publizistisch wenig beachteten Themen Wissensklüfte eher unwahrscheinlich sind. Dies kann plausibel erklärt werden: Sinkt oder stagniert der Informationsfluß zu einem Thema, so haben die Teile der Bevölkerung, die bis dahin nur wenig über dieses Thema wußten, die Chance, ihren Wissensrückstand aufzuholen.¹⁰ Personen, die bislang einen Wissensvorsprung hatten, verlieren diesen, weil sie sich längst wieder neuen, aktuellen Themen zuwenden. Empirische Befunde zu verringerten Wissensklüften bei einem stagnierenden oder sinkenden Informationszufluß wären gemäß dieser erweiterten Auslegung der These absolut konform mit dieser bzw. stünden nicht in Widerspruch zu ihr, wie dies bisweilen interpretiert wird (vgl. Horstmann 1991b, Chew & Palmer 1994).

Es könnte, wie schon Tichenor, Donohue und Olien (1970) andeuteten, auch eine *Obergrenze* für Themenkarrieren geben, ab der sich ausweitende Wissensklüfte wieder unwahrscheinlicher werden. Bei besonders herausragenden Ereignissen könnte der themenbezogene Informationsfluß alle Medien erfassen und möglicherweise so umfangreich werden, daß Wissensklüfte bereits im Ansatz verhindert werden (vgl.

9 Unmittelbar erfahrbare Themen werden als 'obtrusive' im Gegensatz zu 'unobtrusive' bezeichnet (vgl. etwa Yagade & Dozier 1990). Zu Themenunterschieden in der Wissenskluftforschung vgl. auch Horstmann 1991a.

10 Deutlich wird hier der Zeitfaktor: Die These behauptet nicht, daß die statusniedrigeren Segmente gänzlich uninformatiert bleiben oder gar 'immer dümmer' werden, sondern daß sie ihr Wissen zeitlich gesehen nur später erwerben (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.160).

dazu auch Saxon 1978, S.47). Eben dies könnte auch für besonders kontrovers diskutierte Probleme gelten: Da in diesem Fall wohl besonders viele Bürger Interesse für ein Thema entwickeln, wären sich ausweitende Wissensklüfte eher unwahrscheinlich.

Wie oben schon beim Wissen muß allerdings auch hier viel grundsätzlicher geklärt werden, was eigentlich als Information zu verstehen ist. Sollen darunter auch sich wiederholende (redundante) Medienbotschaften subsumiert werden? Oder soll sich die Wissenskluftforschung auf den quantitativen Aussagenumfang beschränken? Und schließlich: Da aus der Sicht des Rezipienten Informationen nur dann tatsächlich welche sind, wenn sie ihm etwas Neues vermitteln, erhebt sich die Frage, ob auch dies in einer Konzeptualisierung mit berücksichtigt werden soll. Wie diese Fragen zu erkennen geben, steht auch für das Konzept des Informationsflusses noch eine Begriffspräzisierung und -systematisierung aus.

Sozialsystem

Auch hier wurden keine Festlegungen getroffen, für welche Art von Sozialsystemen die Hypothese Gültigkeit haben soll. Klar ist lediglich, daß das Minnesota-Team das Sozialsystem als einflußreiche Variable für das Entstehen von Wissensklüften betrachtet. Sie diskutierten Merkmale von Sozialsystemen wie soziale Macht der Eliten und die Heterogenität der Sozialstruktur (vgl. Kap. 1.5). In ihren späteren empirischen Studien konzentrierten sie sich auf das Sozialsystem 'Gemeinde', um ihre diesbezüglichen Hypothesen zu testen (vgl. Tichenor, Rodenkirchen, Olien & Donohue 1973). Andere Wissenskluftforscher untersuchten so verschiedene Sozialsysteme wie einerseits die Vereinigten Staaten als Prototyp eines "Medienstaats" und andererseits Entwicklungsländer wie Indien. Hier ist zu fragen, ob der Prozeß der Wissenskluftverstärkung tatsächlich für alle Sozialsysteme gelten soll. Es scheint sinnvoll, hier nach Differenzierungen zu suchen. Parameter, die eine Rolle spielen könnten, wären etwa die Anzahl unterschiedlicher Medien oder die Gesamtmenge an produzierter Information pro Zeiteinheit sowie die Heterogenität bzw. Homogenität der Verteilung bestimmter Ressourcen unter den Mitgliedern eines Sozialsystems.¹¹ Bislang liegen hier lediglich Ansätze vor (vgl. Donohue, Tichenor & Olien 1975).

Sozioökonomischer Status

Auch wenn schon am Beginn des Aufsatzes der Minnesota-Gruppe von 1970 die Schulbildung anstelle des sozioökonomischen Status benutzt wurde, und dies in den meisten Studien zur Wissenskluft-Forschung beibehalten wurde, war es in der These selbst eigentlich der Sozialstatus, der als segmentierendes und differenzierendes Merkmal geführt wurde. Schulbildung galt lediglich als *hinreichend valider Indikator*

11 Man denke insbesondere an die hohe Analphabetenrate in vielen Entwicklungsländern, die große Teile der Bevölkerung von der schriftlichen Informationsvermittlung ausschließt und so automatisch allen Printmedien ein zusätzliches Wirkungspotential verleiht (vgl. UNESCO 1996; zu aktuellen Zahlen vgl. <http://www.unesco.org/general/eng/stats/> und dort die Page "selected_indicators1.html").

für den Sozialstatus.¹² Die Rolle dieses Konstruktes selbst wurde theoretisch überhaupt nicht begründet. Sozialstatus ist ein mehrdimensionales Konstrukt. Neben Schulbildung werden auch materieller Besitz, Beruf, Einkommen, Macht und soziale Positionen als Statusindikatoren gebraucht. Soll für jeden dieser Statuskriterien die Wissenskluftthese gleichermaßen zutreffen? Dafür läßt sich nur schwer eine konsistente Begründung vorstellen. Noch komplizierter wird es, wenn man die mannigfaltigen Statusinkonsistenzen berücksichtigt: Wer reich ist, muß nicht unbedingt auch hochgebildet sein, ein Arbeiter (niedrige Berufsposition) kann gleichzeitig Gewerkschaftsvorsitzender sein (hohe soziale Position) usw. (vgl. Haller 1986, P. A. Berger 1986 und die Diskussion bei Bonfadelli 1994, S.94f).

Wiederum offenbart sich also die mangelnde theoretische Fundierung der These. Einigermaßen plausibel erscheint bislang nur der Zusammenhang zwischen Schulbildung und Wissen (siehe folgender Abschnitt). Bei anderen Statusindikatoren ist dieser weit weniger offenkundig.

Schon nach dieser kurzen Diskussion erscheint es kaum verwunderlich, wenn die Wissenskluftforschung stark divergiert und nur schwer zu systematisieren ist. Zu vielfältig sind die Untersuchungsthemen und -anlagen, die sich vor dem Hintergrund einer so unscharf präzisierten These formulieren lassen. Dennoch kann man den drei Forschern von der Minnesota-Universität nicht die alleinige Schuld für die problematische Lage zuweisen. Hätte man die Urthese als Perspektive oder Basisidee in eine aufzubauende Wissenskluftforschung einfließen lassen und dabei schrittweise ein schlüssiges und differenziertes Hypothesengebäude bzw. eine Theorie zur Wissenskluft entwickelt, so wären diese Probleme als Anfangsschwierigkeiten wohl längst überwunden.¹³

Ganz im Gegenteil entwickelte sich die Wissenskluftforschung in einer fast sklavischen Anbindung an die Ausgangsthese. Daß dies wenig sinnvoll ist, zeigt sich etwa daran, daß in der wissenschaftlichen und erst recht in der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit der - falsche - Eindruck entsteht, als könne mit wenigen empirischen Überprüfungen eine solche allumfassende These getestet und gegebenenfalls widerlegt werden.

2.4. Disparate Wissensverteilung in sozialen Systemen

Die bloße Existenz von Wissensklüften ist nicht in jedem Fall alarmierend und auch nicht automatisch ein hinreichender Grund für Forschungsaktivitäten. Die gesellschaftliche Wissensdifferenzierung ist eine zwangsläufige Begleiterscheinung unterschiedlicher Lebenslagen (vgl. Berger, Luckmann 1977, S.47). Wieso also würde es

12 "For this paper, education is assumed to be a valid indicator of socioeconomic status" (S.160). Verwiesen wird auf eine Studie, die den empirischen Zusammenhang zwischen Schulbildung und Status belegt (Reiss 1961).

13 Bonfadelli (1980, 1994) ist seit Jahren ein Verteiler dieser Idee und versteht die Wissenskluftforschung tatsächlich als "Wissenskluft-Perspektive".

ein Problem darstellen, wenn Bürger mit einem höheren Sozialstatus bzw. mit höherer Bildung stärker vom massenmedialen Informationsangebot profitieren als andere?

Die meisten Autoren stimmen darin überein, daß sich die Brisanz der Wissensklufthese aus der Demokratietheorie herleitet (vgl. z.B. Saxon 1988b, Nowak 1977). Die modernen Demokratietheorien beruhen ungeachtet ihrer Unterschiede im Detail¹⁴ wesentlich auf dem Gedanken der Volkssouveränität: Das Volk ist der Souverän, dessen Wille in einem Prozeß von unten nach oben an bestimmte, mit politischer Macht versehene Personen und Institutionen weitergegeben wird. Diese haben die Aufgabe, den Volkswillen in politische Entscheidungen umzusetzen. Damit eine Demokratie funktionstüchtig und damit letztlich erhalten bleibt, müssen zumindest zwei wichtige Punkte erfüllt sein: Zum einen müssen in einer 'demokratisierten' Gesellschaft Bürger möglichst umfassend an gesellschaftlichen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt sein (Partizipationsaspekt, vgl. Romoser 1984, Sarcinelli 1984). Zum anderen resultiert aus der asymmetrischen Machtverteilung zwischen Regierenden und Regierten ein ständiger Legitimationsbedarf der Legislative und Exekutive gegenüber dem Volk: In einer Demokratie ist die politische Herrschaft begründungspflichtig (vgl. Sarcinelli 1991b, S.469). Idealerweise legitimiert sich die politische Machtelite durch möglichst hohe Transparenz ihrer Handlungen und Entscheidungen, wodurch sie dem Volk Kontroll- und Kritikmöglichkeiten einräumt (Transparenzaspekt) (vgl. Sarcinelli 1984, S.5).

Sowohl das Partizipations-, als auch das Transparenzideal setzen einen politisch kompetenten und informierten Bürger (vgl. Schütz 1972) voraus: Er muß umfassend informiert sein, Meinungen kennen und gegeneinander abwägen können, die andere sich gebildet haben. Nur dann kann er sich selbst eine Meinung bilden und seine Kritik-, Kontroll- und Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen. Kurz: Jeder Bürger sollte im Idealfall ein Experte in Sachen Politik sein (vgl. Ottmann 1992)¹⁵.

So ist letztlich auch die Weiterentwicklung des demokratischen Bewußtseins eine Grundvoraussetzung der Demokratie: Demokratie funktioniert nicht ohne Demokraten. Deshalb darf sich das Volk nicht darauf beschränken, als weitgehend apathische und unpolitische Wählerschaft nur alle vier Jahre aktiv zu werden und zu wählen, um der parlamentarisch tätigen politischen Elite ihr Vertrauen zu schenken (Mickel 1983, S.79).

Da Politik immer weniger direkt erfahrbar ist, kommt den Massenmedien eine überragende Bedeutung für die Politikvermittlung zu (vgl. Grosser 1987, Sarcinelli

14 vgl. dazu etwa Mickel (1983, S. 75f.); Joslyn (1990); Gloy (1992)

15 Freilich ist dieses *absolute* Verständnis von politischer Mündigkeit unrealistisch bis absurd, hieße es doch angesichts des überbordenden Informationsangebots der Massenmedien, daß wir uns ununterbrochen informieren müßten und selbst dann kaum einen nennenswerten Bruchteil der tagesaktuellen Information wahrnehmen könnten. Sinnvoller ist eine *relative* Interpretation: Der 'mündige Bürger' ist als *Norm* oder als soziale Utopie anzusehen, die die anzustrebende Richtung sowie die Richtschnur vorgibt, an der sich staatliche Bildungsinstanzen, Politik, Massenmedien, Bürger und letztlich auch die entsprechenden Zweige der empirischen Forschung orientieren können. Zur weiteren Auseinandersetzung mit diesem Thema siehe in diesem Band Kap. 7.3.

1984, 1987b, 1987c). Medien stellen Öffentlichkeit her, sorgen für die politische Transparenz und fassen die in der Gesellschaft existenten bzw. sich bildenden Meinungen und Forderungen zur kritischen Erörterung zusammen. Sie sind damit die Vermittlungsinstanz zwischen dem Volk und seinen Vertretern (vgl. Langenbacher 1974, Sarcinelli 1991a, 1991b).

Dieser Erkenntnis tragen auch die Gesetzgeber Rechnung. Im Artikel 5 des Grundgesetzes¹⁶ sowie in verschiedenen Urteilen des Bundesverfassungsgerichts, etwa schon dem Lüth-Urteil von 1958¹⁷, werden die Funktionen der Massenmedien¹⁸ für die Demokratie betont (vgl. zu einer Diskussion dieser Urteile Hoffmann-Riem 1979). Die Massenmedien sollen den Bürger befähigen, daß er seine Interessenslage¹⁹ erkennt, die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge versteht und über die Absichten und Handlungen der am politischen Prozeß Beteiligten so unterrichtet ist, daß er selbst an diesem Prozeß teilnehmen kann, sei es als Wähler, als Mitglied einer politischen Gruppierung oder auch 'nur' als Diskussions- und Informationspartner im Familien-, Freundes- und Kollegenkreis.

Das demokratietheoretische Ideal des vielfältig interessierten und gründlich informierten "mündigen Bürgers" gilt für alle gesellschaftlichen Gruppen, also etwa für beide Geschlechter sowie alle Alters- und Bildungsstufen. Politisches Interesse und politische Informiertheit sollten theoretisch homogen in der Gesellschaft verteilt sein. Dem ist freilich nicht so: Politisches Interesse und politische Informiertheit sind tendenziell meist auf Männer, Personen mittleren bis höheren Alters und auf Höhergebildete konzentriert²⁰.

Nun sollte man in einer freiheitlichen Gesellschaft niemanden tadeln, weil er sich weniger für Politik interessiert als andere (vgl. die "Freiheitsfraktion" bei Horstmann 1991a). Zum gesellschaftlichen Problem wird eine heterogene Partizipationsverteilung allerdings dann, wenn auch die *Interessens-, Wissens- und Partizipationschancen* ungleich verteilt sind. Tragen etwa Sozialisationsbedingungen dazu bei, daß bestimmte Bevölkerungssegmente überdurchschnittlich und dauerhaft politisch desinteressiert und uninformativ sind, so ist dies demokratietheoretisch gesehen dysfunktional und Anlaß zur sozialwissenschaftlichen Erforschung der Hintergründe.

Die Wissenskluftforschung bringt hier den sozio-ökonomischen Status in die Diskussion ein. Bezogen auf die Wissenskluftforschung ist folglich nach gesellschaftlich bedingten Benachteiligungsprozessen zu suchen, die eine aufgrund des

16 Dort heißt es unter anderem: "Jeder hat das Recht, (...) sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten" (Artikel 5 GG).

17 vgl. BVerfGE, 5, S.85; Lüth-Urteil vom 15.1.1958, Vgl. BVerfGE 7, S.198f.

18 vgl. zu Funktionen der Massenmedien Ronneberger (1964, 1978); Eine Übersicht findet sich bei Stöckler (1989) und Bonfadelli (1994).

19 Damit wird impliziert, daß es neben subjektiven Interessen auch - normativ festzulegende - objektive Interessen gibt, also Themen und Probleme, für die man sich aufgrund seiner individuellen Lebenslage aus Eigennutz interessieren *sollte* (vgl. Geißler 1976, Nowak 1977).

20 Vgl. Bonfadelli 1994; speziell zum Zusammenhang zwischen Alter bzw. Geschlecht und Indikatoren politischer Partizipation Köcher 1994.

sozio-ökonomischen Status bestehende Wissenskluft tendenziell zu vergrößern drohen. Von den in der Statusforschung benutzten Statusindikatoren wie Einkommen, Besitz von Statussymbolen und Wohneigentum, Berufsposition und Schulbildung²¹ ist es unseres Erachtens vor allem die Schulbildung, bei der sich eine kausalanalytische Verknüpfung mit gesellschaftlich bedingten Benachteiligungsprozessen einerseits und der Verstärkung von Wissensklüften in der Folge eines Informationsanstiegs andererseits plausibel begründen lässt. Dies soll kurz erläutert werden.

Bildung ist ein knappes Gut, das jedem Bürger im wesentlichen kostenfrei offen steht und vom Staat verteilt wird. Prinzipiell handelt es sich zwar um ein meritokratisches System, d.h. die Zugangschancen sind leistungsabhängig - aufgrund komplexer Sozialisationszusammenhänge ist Bildung dennoch (sozial) ungleich in der Gesellschaft verteilt: Arbeiterkinder kommen vergleichsweise selten, Kinder von Angestellten und Beamten häufig in den Genuss höherer Bildung. Weil gesellschaftliche Mitbestimmung, soziale Lebenslage und Macht (Partizipation, Kritik und Kontrolle) überdurchschnittlich häufig mit hoher Schulbildung verknüpft sind, ist dies ein Aspekt sozialer Ungleichheit²²: Schulische Bildung und damit gesellschaftliche Macht und politische Partizipation reproduziert sich im Generationenwechsel selbst. Davon ist auch und gerade politische Kommunikation und Partizipation betroffen. Die Entstehung einer Disposition zur politischen Teilhabe wird in hohem Maße durch die Familie beeinflusst. Auch 20 Jahre nach der Bildungsreform haben sich diese fundamentalen Mechanismen sozialer Ungleichheit nicht wesentlich abgeschwächt.²³

Dadurch kommt den Massenmedien also zusätzlich zur Rolle als Vermittlungsinstanz auch die des Chancenausgleichers zu. Massenmedien sind prinzipiell jederzeit zugänglich, sie erfordern keine formale Zulassung und unterliegen auch keiner Teilnahmebeschränkung: Es genügt, eine Tageszeitung am Kiosk zu kaufen bzw. das Fernseh- oder Radiogerät einzuschalten²⁴. Es erscheint folglich als selbstverständlich, daß Massenmedien einen Beitrag zum demokratischen Meinungsbildungsprozeß leisten und bildungsbedingten Ungleichverteilungen der Partizipationschancen entgegenwirken können.

21 Vgl. zum derzeit gängigen Statuszuweisungsmodell Blau & Duncan (1967); zu damit verbundenen theoretischen Problemen vgl. Bornschier (1982).

22 Man kann dies sogar an der Zusammensetzung des deutschen Bundestags ablesen: Laut einer Aufstellung des *Spiegels* (Sonderheft "Wahljahr '94" vom März 1994, S.20) sind nur 1,2% Arbeiter, aber 11,2 % meist höhergebildete Beamte, 18,1% Lehrer und Hochschullehrer sowie 8,9% Rechtsanwälte und Notare (Minister und Staatssekretäre nicht mitgerechnet)

23 vgl. dazu die Forschung zur bildungsbezogenen Sozialisation und zur Bildungssozioologie z.B. in Ulrich (1982); Bolte & Hradil (1984); Hurrelmann (1985), Richardson (1986), Meulemann (1990), Geißler (1996).

24 Materielle Zugangsbeschränkungen brauchen zumindest für die Bundesrepublik (derzeit) nicht befürchtet werden: Seit vielen Jahren finden sich in fast 100% aller Haushalte ein Fernseh- *und* ein Hörfunkgerät. 1991 war in immerhin 76% aller Haushalte (Westen bzw. 91% im Osten) aufgrund eines Abonnements bzw. des regelmäßigen Kaufs täglich eine Tageszeitung verfügbar (vgl. Berg, Kiefer 1992, S.21). Mittlerweile haben sich die Prozentsätze im Westen (71%) und im Osten (80%) angeglichen (vgl. Berg & Kiefer 1996, S. 26-27).

An dieser brisanten Stelle setzt die Wissenskluftthese an und behauptet, daß die Massenmedien hinsichtlich ihres Informationsauftrags versagen. Vielmehr würden sie einen durch die ungleiche Bildungsverteilung ausgelösten Prozeß verstärken, in dessen Verlauf hoch Gebildete mehr oder rascher politisch relevante Informationen erwerben als weniger Gebildete. Träfe dies zu, fungierten Massenmedien als Vermittler und Verstärker bildungsbedingter sozialer Ungleichheit, zumindest bezogen auf das demokratietheoretische Politikverständnis. An dieser Erkenntnis könnten weder Politiker noch Medienschaffende vorbeigehen, ohne einen Handlungsbedarf zu zugestehen.

Wir wollen damit die kurze Diskussion zur Problematik von Wissensklüften in der Gesellschaft abschließen. Die erläuterte politiktheoretische Brisanz der Wissenskluftthese führt uns zu drei für unsere Arbeit wichtigen Schlußfolgerungen: Erstens kann in Hinblick auf den demokratietheoretischen Hintergrund der Wissenskluftthese deren Brisanz schlüssig nur für politische Inhalte behauptet werden. Interesse und Kenntnisse in anderen Bereichen, seien sie beruflicher Art oder freizeitorientiert, werden im Rahmen dieser Arbeit - von wenigen Ausnahmen abgesehen - nicht behandelt. Zweitens steht die Brisanz der These in engem Zusammenhang mit Schulbildung als Segmentierungsmerkmal - und weniger mit anderen Schichtungsmerkmalen. Drittens sollten über die bildungsbedingten Partizipationsklüfte hinaus auch andere möglicherweise gesellschaftlich bedingte Benachteiligungsprozesse sorgfältig beachtet und gegebenenfalls untersucht werden: So mögen beispielsweise geschlechtspezifische Sozialisationsbedingungen mitverantwortlich sein für die Partizipationskluft zwischen Frauen und Männern (vgl. Werner 1975, Bilden 1982, 1991; Kulke 1991, 1996; Köcher 1994).

2.5. Der makrostrukturelle Zweig der Wissenskluftforschung

Schon früh teilte sich die Wissenskluftforschung in einen mikro- und einen makrotheoretischen Zweig. Dies lag nahe, da drei der vier Basiskonzepte der These, nämlich Informationsfluß, Sozialstruktur und Sozialsystem nicht individuelle, sondern makrostrukturelle Variablen sind. Während für die mikrostrukturell orientierte Wissenskluftforschung die individuellen Prozesse des Wissenserwerbs im Mittelpunkt stehen, ist für den makrostrukturellen Zweig der Prozeß der gesamtgesellschaftlichen Distribution von Wissen in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Faktoren von Interesse.

Bereits in ihrer zweiten Veröffentlichung zur Wissenskluftthese konzentrierten sich Tichenor, Donohue und Olien (1973) auf die makrotheoretische Seite ihrer These, der sie auch in ihren weiteren Veröffentlichungen treu blieben. Im Laufe der Zeit rückten sie dabei den sozialen Konflikt²⁵ bzw. dessen Wahrnehmung durch die Bürger immer mehr in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Die Autoren gingen davon aus, daß Medien in ihrer Berichterstattung überaus konfliktorientiert sind: Sie berichten umso ausführlicher über ein Thema, je mehr unterschiedliche Meinungen

25 vgl. zur Konflikttheorie Coser (1956), Dahrendorf (1986, Erstauflage 1967).

darüber in der Gesellschaft vertreten sind und je einflußreicher die Vertreter der unterschiedlichen Positionen sind. Damit hängt die Konfliktberichterstattung wiederum von der Homogenität des Sozialsystems und der Verteilung sozialer Macht ab. Wissensklüfte sind deshalb nach Ansicht der Autoren auch als Resultat der prinzipiellen Orientierung der Massenmedien an sozialer Macht und den Eliten einer Gesellschaft zu begreifen.²⁶

Von Anfang an dachte die Minnesota-Gruppe aber auch darüber nach, wann sich Wissensklüfte nicht ausweiten bzw. wieder schließen könnten. Auch dabei spielt nach ihrer Überzeugung die Konfliktwahrnehmung eine Rolle: Wenn ein Thema sehr kontrovers diskutiert wird und der Informationsfluß weiter ansteigt, so könnte es zu einer Umkehr jener Prozesse kommen, die Wissensklüfte verursachen (vgl. Tichenor, Rodenkirchen, Olien & Donohue 1973, S.49). Bei einem noch größeren Konfliktpotential könnte es demnach sogar zu einer weiteren Kehrtwende kommen ("inflection hypothesis" vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1973, S.425). Jenseits dieser Grenze würden sich nicht nur Wissensklüfte wieder eenebnen, sondern das Wissen in allen Schichten weniger werden. Als Ursache wird ein Orientierungsverlust der Bevölkerung vermutet: Jeder weitere Informationszustrom erhöht nur noch die Desorientierung und Verwirrung, nicht aber das Wissen. Die derzeitige medienpolitische Diskussion zeigt im übrigen, wie aktuell diese Überlegungen sind. Manche befürchten inzwischen sogar, daß eine derartige Informationsüberlastung nicht mehr nur bestimmte Themenbereiche betrifft, sondern alle sozialen und politischen Bereiche: Ganz generell könnte die Beziehung zwischen Informationsangebot und Wissen kollabieren. Ein weiterer Informationsanstieg würde nicht zu mehr, sondern zu weniger Wissen führen.²⁷

Die empirische Überprüfung ihrer Thesen erfolgte in fünfzehn Gemeinden unterschiedlicher Größe. Zur Überprüfung stand dabei nicht die Wissenskluftthese allein, sondern insgesamt neun Hypothesen, die den Zusammenhang zwischen wahrgenommener Konflikthaltigkeit, Diskussionshäufigkeit, Medienpublizität und Wissenskluft zum Inhalt hatten. Es zeigte sich unter anderem, daß es tatsächlich einen empirischen Zusammenhang zwischen der Medienpublizität eines Themas und der wahrgenommenen Konflikthaltigkeit gab, daß über kontroverse Themen häufiger diskutiert wird als über nicht kontroverse und daß die Befragten über diese Themen auch besser Bescheid wußten. Die Beziehung zwischen Wissensklüften und Medienpublizität waren

26 Beispielsweise besäßen Zeitungsverleger in kleinen Gemeinden mehr soziale Macht als in großen Städten. Sie würden die relative Bedeutung einzelner Nachrichtenwerte in ähnlicher Weise wie die politische Führung sehen und seien weniger an einer konflikthaltigen Berichterstattung interessiert (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1973, S.420). Werde ein Thema von der breiten Öffentlichkeit jedoch nicht als Konflikt wahrgenommen, könne es auch nicht Gegenstand von Diskussionen und Kontroversen der Bürger werden, weshalb das Wissen darüber im allgemeinen gering und eine Wissenskluft empirisch nicht feststellbar sei.

27 vgl. etwa Schmidtchen 1977, Schulz 1985, 1987; Kroeber-Riel 1987, Sarcinelli 1991b. Siehe auch einen Artikel von Neil Postmann in der ZEIT, Nr.41 vom 2. Oktober 1992, S.61: "Wir informieren uns zu Tode" oder eine mehrteilige Sendung des Bayerischen Rundfunks mit dem Titel "Die neue Dummheit" (Florian Sattler, gesendet erstmalig am 19.4.94 im Hörfunksender Bayern 2, Wort).

jedoch uneinheitlich. Solange ein Thema relativ wenig Beachtung in den Medien fand, schienen Wissensklüfte mit steigendem Informationsfluß größer zu werden. Bei Themen mit hoher Medienpublizität konnte kein klarer Zusammenhang mit der Größe der Wissensklüfte entdeckt werden (vgl. Tichenor, Rodenkirchen, Olien & Donohue 1973).

Die Ergebnisse dieser und ähnlicher Untersuchungen faßten Donohue, Tichenor und Olien (1975) zusammen und präzisierten damit den makrotheoretischen Teil der Wissenskluftthese²⁸: Sie postulierten eine sinkende Wahrscheinlichkeit für Wissensklüfte, wenn ein Thema für eine Gemeinschaft von großer Wichtigkeit ist, wenn das Thema besonders kontrovers diskutiert wird und wenn es sich um ein relativ kleines und homogenes Sozialsystem handelt. Zusätzlich nahmen sie an, daß sich Wissensklüfte wieder schließen können, wenn das öffentliche Interesse und der diesbezügliche Informationsfluß nachlassen (Donohue, Tichenor & Olien 1975, S.21).

2.6. Konzepterweiterungen zum "Communication-Effects-Gap"

Die Konzeption der 'klassischen' Wissenskluft ist noch in den siebziger Jahren von einigen Autoren als zu eng bezeichnet und in verschiedener Hinsicht erweitert worden. So wurde die ursprünglich allein auf Wissen bezogene Kluftkonzeption auf andere Bereiche wie Innovation, Motivation, politische Partizipation, Mediennutzung und anderes übertragen.

Aus dem Feld der Innovationsforschung stammt eine Erweiterung der Wissenskluftkonzeption, die nicht mehr nur differentiellen Wissenserwerb, sondern auch Einstellungs- und vor allem Verhaltensunterschiede zum Inhalt hat. Rogers (1976, S.233) meint, daß die Wissenskluft-Forschung

"should deal with the attitudinal and overt behavioral effects of communication as well as just "knowledge"; thus I propose calling it the "communication effects gap" hypothesis." (vgl. Rogers 1976, S.233)

Das erweiterte Konzept umfaßt beispielsweise auch Partizipationsklüfte, Organisationsklüfte und Adoptionsklüfte. Rogers plädierte auch dafür, daß nicht mehr nur ausschließlich bildungs- bzw. statusbedingte Klüfte, sondern auch andere denkbare Klüfte wie alters- oder geschlechtsspezifische in die Forschung einbezogen werden sollten.

Galloway (1977) bezieht sich auf das gesellschaftliche Differenzierungskonzept der "Substrata", das wesentlich allgemeiner gefaßt ist als die Sozialstatuskonzeption in der Wissenskluft-Forschung. Substrata sind

28 Die Minnesota-Gruppe hat außer den genannten Veröffentlichungen noch einige weitere Artikel und ein Buch zum Themenkreis Medien, Macht und sozialer Konflikt veröffentlicht, in denen jedoch keine grundsätzlich neuen Überlegungen mehr auftauchten (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1980; Tichenor, Olien & Donohue 1987; Donohue, Tichenor & Olien 1987; Olien, Donohue & Tichenor 1978, 1983, 1984). Eine eingehende Besprechung dieser Arbeiten findet sich bei Horstmann 1991a, S.13-18.

"sectors of a social system comprised of individuals with shared interests and opportunities which reflect divisions in the system related to differential access to scarce resources. It is assumed they can be distinguished by sociodemographic or lifestyle variables." (Galloway 1977, S.366)

Weiter nimmt Galloway an, daß die Mitglieder eines gesellschaftlichen Substrats sich hinsichtlich ihrer kommunikativen Gewohnheiten unterscheiden, nicht zuletzt auch aufgrund eines lebhaften gruppeninternen Kommunikationsaustausches. Die daraus entstehenden Kluft sind folglich "*communication effects gaps*". Er identifizierte in einer agrikulturellen Innovationsstudie 90 Adoptions- und 130 Wissensklüfte, die sich auf so unterschiedliche Substrata-Variablen wie Produktivität, Farmgröße, Bewässerungsumfang, Mediennutzung, Partizipation, Meinungsführerschaft, politisches Wissen und Lebensstil beziehen.

Hinter einer derart allgemeinen Kluftkonzeption steht die Überlegung, daß "from a strategic viewpoint, of course, narrowing gaps indicate a more effective communication program than widening gaps" (Galloway 1977, S.369). So sinnvoll diese am Kluftphänomen orientierte Perspektive für eine Innovations- und Informationskampagnen evaluierende und damit anwendungsbezogene Forschung auch sein mag, so darf trotzdem nicht übersehen werden, daß hier unterschiedlichste Entstehungsursachen, Wirkungsprozesse und Konsequenzen konfundierte sein könnten. Verweisen die Entstehungsursachen im Falle der bildungsbedingten Wissenskluft auf die strukturellen Benachteiligungen im Zusammenhang mit der ungleichen Verteilung von Schulbildung in der Gesellschaft, so kann nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, daß dies im Falle anderer Wissensklüfte ebenso der Fall ist.

Etwas anders zu beurteilen ist eine Ausweitung der Kluftkonzeption, die von einigen skandinavischen Forschern vorgenommen wurde: Nowak (1977) geht *explizit von demokratietheoretischen Überlegungen* aus und begründet, warum aus dieser Sicht die Gleichheit der Wissensverteilung anzustreben ist. Mit der gleichen Begründung ist es nach Nowak jedoch nicht einzusehen, warum die Egalität auf Wissen beschränkt sein soll: nicht nur Unterschiede im Erwerb und im Gebrauch von Wissen gälte es auszugleichen, sondern auch Defizite in der aktiven Teilhabe am massenmedialen Kommunikationsprozeß und der Einflußnahme auf politische Entscheidungen (vgl. K. Nowak 1977, S.233). Der von skandinavischen Wissenskluft-Forschern benutzte Begriff 'Information Gaps' soll den ganzheitlichen Aspekt der differentiellen Kommunikationsprozesse wiedergeben. Die Ausweitung bewegt sich theoretisch also im selben Rahmen wie die traditionelle Wissenskluftkonzeption. Trotzdem gilt es auch zu bedenken, daß Partizipation und politische Einflußnahme teilweise über den Bereich kognitiver Medienwirkungen hinausgehen und deshalb möglicherweise andere Prozesse involviert sind als beim Wissenserwerb (vgl. auch Horstmann 1991a, S.45).

2.7. Einführung in den allgemeinen Forschungsstand und Ausblick

In den 70er und auch in den 80er Jahren wurden zahlreiche Forschungsstudien zur Wissenskluftthese durchgeführt. Im deutschsprachigen Raum wurde die These erstmals 1978 von den Schweizern Ulrich Sixer und Heinz Bonfadelli der 'Scientific Community' präsentiert. In der deutschen Übersetzung von Sixer lautet die *These von der wachsenden Wissenskluft*:

"Wenn der Informationsfluß von Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem soziökonomischen Status zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die statusniedrigeren Segmente, so daß die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt" (Sixer 1978, S.35-36).

Somit hat es acht Jahre gedauert, bis dieser kulturelle 'Knowledge Gap' überbrückt wurde²⁹. Seitdem wurden in relativ kurzen Zeitabständen Synopsen bzw. Literaturüberblicke veröffentlicht, die über die Fortschritte und Mängel dieser Forschungsrichtung unterrichteten (vgl. Sixer 1978, Olien, Donohue und Tichenor 1982, Gaziano 1983 und Bonfadelli 1985). Noch aktuell ist ein Review von Cecilie Gaziano, den sie auf der Jahrestagung der "American Association for Public Opinion Research" in Fort Lauderdale am 21. Mai 1995 vorstellte. Er knüpft direkt an ihre erste Synopse von 1983 an und ergänzt diese um 34 neuere Studien. Nahezu alle der von Gaziano (1995) referierten 22 neueren *Querschnittsstudien* berichteten eine Wissenskluft, während Studien mit *zwei oder mehr Meßzeitpunkten* weniger einheitlich in ihren Ergebnissen waren. Gaziano betont, daß dieser Befund weitgehend deckungsgleich mit ihrer ersten Synopse (1984) sei. Aufschlußreich ist die Berücksichtigung von Drittvariablen: So erfuhr die Wissenskluftthese eine weitgehende Bestätigung, wenn die Medienpublizität eines Themas mit in die Untersuchung aufgenommen wurde. Wurden keine Wissensklüfte festgestellt, so lagen laut Gaziano mindestens eine der folgenden Bedingungen vor: Entweder waren die untersuchten Themen besonders konflikthaltig oder nur von lokalem Interesse oder war die untersuchte soziale Einheit auffallend homogen strukturiert. Alle drei Faktoren sind schon seit den 70er Jahren als kluftreduzierend oder -verhindernd bekannt.

Die aktuellste Übersicht stammt von Viswanath und Finnegan (1996). Sie resumieren den Forschungsstand:

"Optimistic scenarios lead to the conclusion that knowledge gaps are not inevitable or intractable, but may be bridged with careful planning and structural adjustments. On the other hand, the potential for gaps is an ever-present danger in future guided social chance efforts and in efforts to influence social problems using media publicity." (Viswanath & Finnegan 1996, S.213).

29 Der späte Einstieg findet auch bei der Forschungsaktivität seine Entsprechung: Seit 1978 sind nur relativ wenige Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum durchgeführt worden. Studien zur Wissenskluft-Forschung legten neben den beiden genannten Zürcher Autoren in Österreich Geretschläger (1978), Fritz & Burkart (1987), Fritz (1990a,b) sowie in Deutschland Bollinger & Brämer (1987), Horstmann (1991a, 1991b) und Kliment (1997a, 1997b) vor.

Im deutschsprachigen Raum erschienen in den 90er Jahren zwei größere Arbeiten zum Thema "wachsende Wissensklüft", in denen ebenfalls eine Analyse des Forschungsstandes vorgenommen wurde: eine Dissertation von Reinhold Horstmann (1991a) und eine Habilitationsschrift von Heinz Bonfadelli (1991, 1994). Horstmann (1991a) differenzierte seinen Forschungsüberblick nach Wissensarten, nach Themen und nach Medien. Dabei beklagt er den Zerfall der Forschung in immer mehr zusammenhanglose einzelne Projekte (vgl. Horstmann 1991a, S.43). Sein Resümee lautet:

"Als wichtigstes Ergebnis bleibt festzuhalten, daß das Ausmaß der Wissensklüfte bei weitem nicht so dramatisch war, wie die Hypothese von Tichenor, Donohue und Olien vermuten ließ und wie es vor allem in der politischen und demokratietheoretischen Diskussion anklang ..." (Horstmann 1991a, S.42).

Der insgesamt etwas positivere Überblick Bonfadellis (1994) bestätigt Fortschritte in unterschiedlichen theoretischen und methodischen Bereichen. Er legte eine umfangreiche Metaanalyse mit 100 empirischen Arbeiten vor, davon etwa die Hälfte zur Wissenskluftthese im engeren Sinne, die andere Hälfte stammte aus dem weiteren Umfeld der These (Mediennutzungsstudien). In seinem Resümee betont er, daß die

"sozialstrukturelle Benachteiligung in Form von Bildungs- oder Statusdefiziten wohl ein wichtiger Faktor bei der Herausbildung von Wissensklüften ist, daß aber weitere mediatisierende Faktoren eine wichtige Rolle spielen" (Bonfadelli 1991, S.308).

Als ein Ergebnis seiner Metaanalyse hält er denn auch fest, daß in der überwiegenden Zahl der Studien Wissensklüfte konstatiert werden, die sich allerdings im Zeitverlauf und unter dem Einfluß bestimmter mediatisierender und ausgleichend wirkender Faktoren häufig verringern. Dennoch bezeichnet er - wie in der Einleitung bereits erwähnt - den Forschungsstand als "dispers und disparat zugleich" (Bonfadelli 1994, S.137).

Alle vier neueren Forschungsüberblicke konstatieren neben Fortschritten auch deutliche Mängel in der Wissenskluftforschung, von denen nur einige herausgegriffen werden sollen: So sei die Medienpublizität nicht hinreichend berücksichtigt, wisse man zu wenig über die Beziehung zwischen Bildung und Motivation und müsse zu häufig methodische Unzulänglichkeiten in Kauf nehmen (vgl. Gaziano 1995). Für Bonfadelli gehört die mangelnde Auseinandersetzung der Forschung mit dem Konstrukt Wissen und die zu geringe Beachtung bildungsspezifischer Rezeptionsprozesse zu den Defiziten der Wissenskluftforschung (vgl. Bonfadelli 1994, S.81 und S.163). Horstmann bemängelt neben anderem die unklare Wirkungsperspektive (vgl. Horstmann 1991a, S.198). Viswanath & Finnegan (1996) sehen theoretischen Entwicklungs- und empirischen Forschungsbedarf zum einen im makrostrukturellen Bereich, zum anderen in der Frage, welche Rolle etwa die interpersonale Kommunikation für Wissensklüfte einnimmt oder wie situationsspezifischen und situationsübergreifenden Variablen zusammenspielen und damit individuell und strukturell bedingte Ursachen für Wissensklüfte verknüpfen.

Wir werden diese Aspekte im Verlauf dieser Arbeit ausführlich diskutieren und versuchen, mit eigenen Lösungsvorschlägen die Wissenskluftforschung voranzutreiben, auch wenn klar ist, daß eine einzelne Arbeit wie diese immer nur partiell

Fortschritte erzielen kann und schon aus forschungsökonomischen Gründen an anderer Stelle hinter dem bereits Erreichten zurückbleiben muß.

Angesichts der sehr ausführlichen und noch relativ neuen Metaanalyse Bonfadelli (1994), Gazianos (1995) und Viswanath & Finnegan (1996) erscheint es wenig sinnvoll, eine weitere mit größtenteils denselben Studien anzufügen. Zudem entfernen sich viele der dort referierten Studien zu weit vom Schwerpunkt dieser Arbeit, den *rezeptionsbedingten Wissensklüften*. Andererseits sind viele Ergebnisse, Fortschritte und Probleme, die die (mikrostrukturell orientierte) Wissenskluftforschung hervorgebracht hat, auch für die rezeptionsbedingte Wissenskluftforschung von Interesse. Daher werden wir den *allgemeinen Forschungsstand* zumindest schwerpunktartig anhand von ausgewählten theoretischen Überlegungen und empirischen Studien besprechen (Kapitel 3). Sehr viel eingehender werden wir den Forschungsstand der diesbezüglichen Rezeptionsforschung vorstellen (vgl. Kapitel 5), nachdem wir zuvor den forschungslogischen Standort von 'Rezeptionsklüften' verortet haben (Kapitel 4). Hier fehlt bislang eine Forschungssynopse, die systematisch die Ergebnisse zu bildungsbedingten Rezeptionsklüften zusammenfaßt.

3. Ausgewählte Aspekte der Wissenskluftforschung

3.1. Überblick

Als einerseits zentral und andererseits besonders problematisch haben sich in der Forschungspraxis die mediatisierenden (bzw. auch intervenierend oder operativ genannten) Variablen herausgestellt. Die Frage lautet dabei: Können diese den Einfluß der Schulbildung auf den Wissenserwerb verstärken oder können sie ihn egalisieren? Die Antwort hängt, wie zu zeigen sein wird, vom jeweiligen theoretischen Standpunkt und von der methodischen Untersuchungsanlage ab. Wir wollen die zwei am meisten diskutierten Vermittlungsprozesse herausgreifen und diskutieren: motivationale Faktoren und Einflüsse der Mediennutzung.

Zunächst werden wir die Diskussion um *motivationale³⁰ Faktoren* in der Wissenskluftforschung referieren, in deren Verlauf sich die Forschung fast schon in zwei Entwicklungslinien aufgeteilt hat: Der Grundgedanke für beide Richtungen lautet: Wer sich für ein Thema interessiert und wer motiviert ist, über dieses Thema Wissen zu erwerben, wird nach entsprechenden Informationen eher suchen, diese tendenziell aufmerksamer rezipieren und deshalb mit größerer Wahrscheinlichkeit sein Wissen auf diesem Gebiet erweitern können. Unterschiedlich ist nun die Art, wie mit diesen plausiblen und auch nicht erst im Zusammenhang mit der Wissenskluftthese formulierten Annahmen³¹ umgegangen wird: Zum einen wurde die Wissenskluftthese in der bestehenden bildungs- bzw. schichtabhängigen Form generell in Frage gestellt und statt dessen eine *Alternativerklärung bzw. -hypothese entwickelt*. Zum anderen wurde versucht, zusätzliche Einflußfaktoren in die These *modifizierend und präzisierend zu integrieren*. Wir werden beide Positionen vorstellen und diskutieren.

Im Mittelpunkt des verbleibenden Teils dieses Kapitels steht dann das Konstrukt Mediennutzung und dessen Wirkung im Rahmen der Wissenskluftforschung. Ausgehend von Überlegungen der Minnesota-Gruppe, wonach Hochgebildete verstärkt die informationsreicherem Printmedien nutzen, wird untersucht, inwiefern die unteren Bildungsgruppen durch überdurchschnittliches Lesen von Tageszeitungen, Zeitschriften und Büchern Wissensrückstände aufholen können. Beim Fernsehen, das von den unteren Bildungsgruppen besonders intensiv genutzt wird, interessieren ganz generell die Chancen dieses Mediums, ausgleichend auf Wissensklüfte zu wirken.

30 Mit 'motivationalen Faktoren' meinen wir - soweit nicht anders angegeben - die Gesamtheit aller motivationalen, aktivationalen und interessensbezogenen Faktoren.

31 vgl. beispielsweise Hyman & Sheatsley (1947) und Star & Hughes (1950).

3.2. Motivationale Faktoren in der Wissenskluftforschung

3.2.1. Die Differenzhypothese

Wie erwähnt haben Tichenor, Donohue und Olien (1970) motivationale Faktoren in der Wissenskluftthese außer acht gelassen. So blieb es den Autoren James S. Ettema und F. Gerald Kline von der University of Michigan überlassen, diese in die Wissenskluftforschung einzuführen. In einem 1977 veröffentlichten Aufsatz machten sie jedoch nicht den Versuch, einen theoretischen Bezug zwischen Interesse und bildungsabhängigen Privilegierungsprozessen herzustellen, sondern formulierten eine Alternativhypothese, die '*Differenzhypothese*', bei der der Einfluß des Sozialstatus durch denjenigen des Interesses ersetzt wurde:

"as the infusion of mass information into a social system increases, segments of the population motivated to acquire that information and/or for which that information is functional tend to acquire the information at a faster rate than those not motivated or for which it is not functional, so that the gap in knowledge between these segments tends to increase rather than decrease" (vgl. Ettema & Kline 1977, S.188).

Wissensunterschiede sollten damit nicht mehr als die Folge unabänderlicher und automatisch entstehender transsituationaler (situationsübergreifender) Bedingungen wie Schichtzugehörigkeit bzw. Bildung begriffen werden, sondern als Resultat je nach Thema und Situation unterschiedlich ausgeprägter motivationaler und interessensbezogener (situationsspezifischer) Zustände. In ihrer Begründung verwiesen Ettema und Kline (1977) auf die bereits Jahrzehnte dauernde Diskussion in den Erziehungswissenschaften über den (positiven) Zusammenhang zwischen Sozialstatus bzw. sozialer Schicht und Schulerfolg bzw. Intelligenzleistung. Dabei ging es nicht um den Zusammenhang an sich - er ist empirisch eindeutig belegt - sondern um dessen Interpretation. Aus traditioneller Sicht, wie sie beispielsweise von Bernstein (1961) in bezug auf den schichtspezifischen Sprachgebrauch vertreten wurde, erscheint dies als Benachteiligungszusammenhang. Diese Sichtweise nennen Ettema und Kline (1977) etwas unglücklich '*Defizithypothese*' - impliziert dies doch ein persönliches (schuldhafte) Defizit der Betroffenen anstelle eines systemimmanenten Benachteiligungsprozesses ("blaming-the-poor" vgl. Dervin 1980). Hingegen erscheinen aus der Perspektive der '*Differenzhypothese*' die empirisch festgestellten Performanzunterschiede als qualitativ gleichwertig und den jeweiligen schichtspezifischen Erfordernissen angepaßt: Die Performanz der unteren Bildungsgruppen wird als funktional erklärt. Ettema und Kline (1977) argumentieren, daß die Wissenskluftforschung aufgrund ihrer Erhebungsmethoden und der abgefragten Wissensinhalte genau jene schichtspezifischen Effekte erst produziere, die anschließend beklagt würden. Abstrakte Fragen und lebensferne Wissensinhalte ließen die Mitglieder der Unterschicht defizitär erscheinen. Die für die Unterschicht funktionalen bzw. wichtigen Inhalte würden nicht erfaßt. Ettema und Kline berufen sich hier auf Cole und Bruner (1971), die darauf hinweisen, daß der Sprachcode der Unterschicht funktional für die dort relevanten Situationen und Kontexte ist.

Der Differenzhypothese kommt das Verdienst der einzigen wesentlichen Umformulierung der Wissenskluftthese und der (Wieder-)entdeckung eines maßgeblichen Einflußfaktors zu. Sie ist wissenschaftlich gesehen sehr erfolgreich und gehört mittlerweile zum 'Inventar' der Wissenskluftforschung. Kritisch muß jedoch angemerkt werden, daß die Differenzhypothese - wenn sie als *Alternative* zur traditionellen Wissenskluftthese verstanden wird - makrostrukturelle Bezüge ausblendet, demokratietheoretisch angreifbar ist und zudem den Blick auf näherliegende und differenziertere Zusammenhänge verstellt.

Wenn die makrostrukturellen und demokratietheoretischen Bezüge ausgebendet werden, wird auch die (Mit-)verantwortung des politischen und massenmediale Subsystems für Wissensklüfte nicht beachtet. Aus demokratietheoretischer Perspektive kann die Ansicht, wonach politisches Wissen für Mitglieder der Unterschicht bzw. für gering gebildete Bürger nicht funktional und daher unwesentlich sei, als - unausgesprochener - elitär-demokratischer Standpunkt identifiziert werden, wie er etwa von Schumpeter (1954) vertreten wurde. Bei dieser demokratietheoretischen Variante betrachtet man es als für das Funktionieren einer Demokratie ausreichend, wenn nur eine besonders gebildete und kompetente Elite informiert ist und am gesellschaftlichen Meinungs- und Willensbildungsprozeß partizipiert³². Im Zuge der Demokratisierungsbewegung der letzten zwanzig Jahre hat dieser Standpunkt allerdings deutlich an Boden verloren und wird heute kaum noch vertreten³³.

In diesem Zusammenhang soll kurz auf eine Kritik von Winterhoff-Spuk eingegangen werden, der den Wissenskluft-Ansatz als Mittelschicht-Phänomen bezeichnet und urteilt: "Mit den sprachlichen Ausdrucksweisen dieser Schicht wird gefragt, ob die für sie interessanten Wissensbereiche in der Unterschicht zur Kenntnis genommen werden." (Winterhoff-Spuk 1986, S.161). Selbst wenn man jedoch wie Winterhoff-Spuk den demokratietheoretischen Hintergrund der These außer acht läßt, muß dem entgegengehalten werden: Soziale Macht, sozialer Aufstieg und andere gesellschaftliche Erfolgsaspekte sind an die Interessen und Fähigkeiten der Mittelschicht gekoppelt. Es ist daher durchaus sinnvoll zu untersuchen, inwieweit bestimmte Bevölkerungssegmente aufgrund struktureller Bedingungen die generelle Mittelschicht-orientierung in Gesellschaft und Politik für sich nicht nutzen können³⁴.

32 Gaziano warnte in diesem Zusammenhang vor einer Abkehr von der traditionellen Wissenskluft-Forschung, weil Alternativhypotesen wie diejenige von Ettema & Kline (1977) indirekt Argumente für die Begrenzung oder Einstellung von Sozialprogrammen liefern. Angesichts des Beginns der Reagan-Ära fragte sie: "Have social scientists stopped studying social inequalities because the orientation of government has changed?" (Gaziano 1983, S.478).

33 vgl. dazu Schumpeter (1954), Röhrich (1975), Mickel (1983, S.78 und S.93) sowie Joslyn (1990).

34 Damit soll freilich nicht gelehnt werden, daß es aufgrund von methodischen Mängeln sein könnte, daß Mitglieder der Unterschicht kompliziert formulierte Fragen nicht verstehen, die Konzentration für eine lange schriftliche Befragung nicht aufbringen wollen bzw. können oder von einer zu sehr an Schultests erinnernden Befragungssituation eher eingeschüchtert werden
(Fortsetzung...)

Ein weiterer Einwand betrifft die Tatsache, daß die Differenzhypothese als *Alternative* zur traditionellen Hypothese formuliert wurde. Die dadurch zum Ausdruck kommende Polarisierung verstellt den Blick auf näherliegende und differenzierendere Zusammenhänge. So können die Einflüsse von Interesse und Bildung durchaus in gleicher Richtung wirken und sich gegenseitig verstärken oder auf eine andere Art und Weise zusammenhängen³⁵. Statt dessen wurde in der empirischen Forschung häufig eine Entscheidung zugunsten eines der beiden Modelle gesucht.

3.2.2. *Zur empirischen Evidenz der Differenzhypothese*

Die Differenzhypothese wurde in mehreren Untersuchungen empirisch überprüft. Die erste Studie dieser Art stammt von *Genova und Greenberg (1979)*. Um den Einfluß des Interesses auf das Wissen zu testen, erhoben sie das Eigeninteresse ('self interest'), das die persönliche Betroffenheit sowie das perzipierte Ausmaß der Auswirkungen auf einzelne Lebensbereiche umfaßte, und einen 'social interest'-Faktor³⁶, der das Interesse ausdrückt, das aufgrund der kommunikativen Verwertbarkeit von Wissen entsteht³⁷: Letzteres wurde operationalisiert über die Häufigkeit von Gesprächen über ein Thema mit Freunden, Verwandten, Arbeitskollegen und anderen Personen. Beide Interessefaktoren wurden zu einem gemeinsamen Index zusammengefaßt. In getrennten Regressionsanalysen für jeden Erhebungszeitpunkt ermittelten die Autoren, daß Bildung und Interesse in etwa gleich starke Prädiktoren für das Wissen über Namen, Daten, Orte und andere Fakten waren, daß das Interesse jedoch weit stärker als die Schulbildung das Wissen über Ursachen und die näheren Umstände der Ereignisse zu erklären vermochte. Da Bildung und Interesse zudem nur mäßig miteinander korrelierten, schlossen sie daraus, daß die Defizit- zugunsten der Differenzhypothese zu verwerfen sei.

Die Aussagekraft dieser Studie wird aber geschmälert durch Mängel bei der Operationalisierung der zentralen Variable 'social interest' als interpersonale Kommunikationshäufigkeit. Gespräche und Diskussionen über ein Thema sind nicht aus-

34 (...Fortsetzung)
als Angehörige der Mittelschicht. Für methodische Probleme sollten jedoch methodische Lösungen gesucht und sie sollten nicht mit prinzipiellen theoretischen Einwänden vermengt werden. Werden etwa offene Fragen bei der Wissensabfrage verwendet, können Angehörige der unteren Bildungsgruppen in ihren eigenen Worten antworten. Dadurch dürfte eine mögliche methodisch bedingte Benachteiligung weitgehend abgemildert werden (vgl. die gleichlautende Ansicht bei Bonfadelli 1994, S. 222).

35 Siehe dazu die Diskussion zur Wirkungsperspektive (Kapitel 6).

36 Dieser Interessefaktor hat seine Wurzeln im Uses-and-Gratification-Approach (vgl. Katz, Gurevitch & Haas 1973; Rosengren, Wenner & Palmgren 1985) sowie dem Information-Seeking-Ansatz (vgl. Atkin 1972, 1973). Dieses Konstrukt beschreibt eine speziell auf die kommunikative Verwendung gezielte Medienzuwendung (auch 'communicatory utility').

37 "The second component of interest ist the perceived utility of the information to the individual's social milieu" (Genova & Greenberg 1979, S.81).

schließlich, ja vielleicht nicht einmal vorrangig Ausdruck eines hohen diesbezüglichen Interesses. Zugleich sind sie Quellen für einen zusätzlichen Wissenserwerb, eröffnen Möglichkeiten zur Reflexion über Erfahrungen bzw. Meinungen und bieten die Chance zur Vertiefung und Verifikation von Nachrichten. Passenderweise wäre die Gesprächshäufigkeit wohl besser als Indikator für 'interpersonale Kommunikation' zu behandeln gewesen, zumal mit dem Eigeninteresse eine direkt gemessene Interessensvariable durchaus vorlag³⁸. Dieser Einwand wird noch durch Befunde aus zusätzlichen Detailanalysen mit den einzelnen Interessefaktoren unterstützt. Demnach hatte allein der auf der interpersonalen Kommunikationshäufigkeit beruhende Interessefaktor ('social interest') einen nennenswerten Einfluß auf das Wissen, Eigeninteresse ('self interest') hingegen nicht. Zu kritisieren an dieser Studie ist zudem, daß weder das Informationsangebot noch dessen Nutzung (!) erhoben wurde und deshalb nicht sichergestellt ist, inwieweit hier überhaupt die Voraussetzungen (Informationsanstieg) für eine Überprüfung der Wissenskluftthese gegeben waren.

In einer neueren Studie zur Differenzhypothese untersuchte Horstmann (1991a, 1991b) in drei Panelstudien den *Wissenszuwachs* während der ersten beiden Wahlen zum Europaparlament und einer Lokalwahl in einer deutschen Stadt. Die Sekundäranalyse umfaßte jeweils drei Wellen der Panels: ein Jahr vor der Wahl, kurz vor und nach der Wahl. Horstmann fand in allen drei Teiluntersuchungen und zu allen Zeitpunkten Wissensklüfte, die sich insgesamt nicht sehr stark veränderten. Da die gemessenen Wissensklüfte eher klein waren, sich nicht ausweiteten und zudem das politische Interesse den Wissenszuwachs zwischen den Wellen am besten prognostizieren konnte, sieht Horstmann in den Ergebnissen eine Bestätigung der Differenzhypothese von Ettema und Kline (1977). Neben einigen Unzulänglichkeiten mit den Wissensindikatoren muß bei dieser Studie allerdings wiederum die Operationalisierung der zentralen Variable 'Interesse' kritisiert werden. Sie umfaßt wie schon die Studie von Genova und Greenberg (1979) auch Fragen nach kommunikativen Aktivitäten und mißt somit zum Teil auch kommunikatives Verhalten. Damit sind konkurrierende Erklärungskonzepte operational miteinander konfundiert und kann die Variable 'Interesse' nicht mehr ausschließlich als motivationales Konstrukt begriffen werden.

Da nach übereinstimmender Ansicht von Tichenor, Donohue & Olien (1970) sowie Ettema und Kline (1977) bei einem nicht-politischen Thema die Wahrscheinlichkeit für motivationale Einflüsse deutlich höher sein dürfte, soll auch eine neuere Panelstudie von Viswanath et. al. (1993) über eine breit angelegte Gesundheitskampagne vorgestellt werden. Um die Streitfrage 'Schulbildung versus Motivation als Verursacher von Wissensklüften' zu entscheiden, verwendeten sie ein eigens konzipiertes Feldexperiment. Im Abstand von zwölf Monaten befragten sie insgesamt 1000 Personen zu ihrem Wissen über fettarme Ernährung und andere Diätangelegenheiten.

38 Eine in ähnlicher Weise problematische Studie stammt von Mutz (1987). Sie stellte eine im Zeitverlauf sich öffnende Wissenskluft zwischen politisch Entfremdeten und politisch Aktivierten fest und interpretierte dies als Beleg für die Differenzhypothese, ohne jedoch Schulbildung und politisches Interesse sowie den Zusammenhang beider Einflüsse mit politischer Entfremdung überhaupt gemessen zu haben.

Die Hälfte der Probanden wurden den Anmeldelisten zu einem Heimkurs über Diätfragen entnommen und bildeten die Gruppe der *Motivierten*. Ein Random-Sample der Bevölkerung bildete die Kontrollgruppe. Mehrere Motivationsmaße wurden zur Validierung der Gruppeneinteilung erhoben³⁹. Die Autoren stellten vor Beginn und nach Abschluß der Ernährungskampagne bildungsabhängige Wissensklüfte fest, die sich in beiden Gruppen nur unwesentlich verändert hatten. Die Gruppe der Kursteilnehmer lernte signifikant mehr als die Kontrollgruppe, jedoch ohne daß sich die Wissensklüft verringerte. Die Autoren schließen daraus, daß bildungsbedingte Unterschiede durch erhöhte Motivation *nicht* wettgemacht werden können: "In our view, the issue is not motivation *or* education; it is motivation *and* education as they operate jointly to affect knowledge" (Viswanath et. al. 1993, S.559). Allgemeine und kampagnenspezifische Mediennutzung wurden nicht erhoben, so daß über den Einfluß der Massenmedien keine Aussagen gemacht werden können.

Auch Lovrich & Pierce (1984) widmeten sich der Frage, ob die transsituational orientierte Defizit- oder die situationsspezifisch orientierte Differenzhypothese Gültigkeit habe. Thema ihrer Querschnittuntersuchung war eine im Erhebungszeitraum stark beachtete Debatte zur Wasserschutzpolitik. Als transsituationale Schichtindikatoren dienten den Autoren neben der Schulbildung auch das Einkommen und die Berufsposition der Befragten. Zur Überprüfung der situationsspezifischen Einflüsse standen fünf verschiedene Motivationsindikatoren zur Verfügung. Multiple Regressionsanalysen für vier Wissensindikatoren zeigten, daß die situationalen Faktoren insgesamt etwas mehr Varianz als die transsituationalen erklären konnten⁴⁰. Innerhalb der beiden Variablengruppen, aber auch zwischen den einzelnen Wissensindikatoren, traten jedoch erhebliche Unterschiede auf: Der einflußstärkste motivationale Prädiktor, die Partizipation bei der Wasserpolitik, konnte lediglich für 'weiche', selbstberichtete Wissensindikatoren Bedeutung erlangen (subjektive Vertrautheit mit Fachausdrücken, perzipierte Informiertheit). Bei den auf tatsächlichen Abfragen beruhenden, 'harten' Wissensindikatoren erklärten die transsituationalen Faktoren Schulbildung bzw. Berufsposition ebenso viel oder gar mehr Varianz als die Motivationsindikatoren. Leider wurde in dieser Studie weder das Informationsangebot noch die darauf bezogene Mediennutzung gemessen, so daß wie schon bei Genova

39 Die Motivationsunterschiede waren allerdings nur zur Hälfte signifikant: Die Gruppe der Kursteilnehmer (Gruppe mit "Selbstelektion") war stärker an Diätfragen interessiert und schätzte die Wirksamkeit von Diätmaßnahmen höher ein als die Kontrollgruppe. Ihr Interesse hatte sich hingegen im letzten Jahr im selben Maß verändert wie das der Kontrollgruppe. Auch schätzten beide Gruppen ihr Durchhaltevermögen beim Diäthalten gleich hoch ein (erste Messung).

40 Als Motivationsindikatoren galten: Objektive Betroffenheit (Benutzung von Wasser), politische Partizipation, Unzufriedenheit mit der Politik, die subjektive Relevanz des Wasserproblems sowie die Extremität der eigenen Meinung (bezogen auf das Wasserproblem). Die Wissensindikatoren waren: (1) die Vertrautheit mit technischen Fachausdrücken (Selbstauskunft), (2) fachspezifische definitorische Kenntnisse (3) die subjektiv perzipierte Informiertheit und (4) Anzahl der gewußten Wasserschutz- und Wasservorratsprobleme (offene Frage).

und Greenberg (1979) der exakte Zusammenhang zwischen Angebot, Nutzung und Wissenserwerb nicht geklärt werden konnte.

Die Autoren urteilten angesichts der schwierigen Entscheidungslage sehr differenziert und sahen die Chancen des offenbar vorhandenen Wirkungspotentials motivationaler Faktoren, vernachlässigten dabei aber weder den starken Bildungseinfluß noch den demokratietheoretischen Hintergrund der These. In ihrer Diskussion hoben sie die Verantwortung von Politik und Medien hervor, auch die sozio-ökonomisch benachteiligten Bevölkerungssegmente für politische Probleme zu sensibilisieren, um so deren offenbar durchaus vorhandenes Potential zu mobilisieren, Informationen zu suchen, aufzunehmen und zu verarbeiten.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie komplex sich der Einfluß von Schulbildung einerseits und Interesse andererseits auf den Wissenserwerb gestalten kann, ist die Studie von *Bollinger & Brämer* (1987) zum Wissensstand über die Abrüstungsverhandlungen zwischen den USA und der UDSSR. Die Autoren gingen von zwei Annahmen aus, wonach Bildung über zwei alternative Vermittlungskanäle auf den Wissenserwerb Einfluß nähme. Der erste wirke vermittelt über Interesse auf die absichtsvolle Selektion bestimmter Medieninhalte, der zweite erhöhe über die Informationsverarbeitungskapazität und die Medienkompetenz die Effizienz der Rezeption (vgl. Bollinger & Brämer 1987, S.26). Mittels Regressionsanalysen wurde untersucht, inwieweit Bildung - vermittelt über politisches Interesse - eine spezifische Selektion von Medienbeiträgen nach sich zieht. Entgegen ihren Erwartungen war die Mediennutzung jedoch nur marginal von Bildung und Interesse bestimmt. Außerdem beeinflußte die Mediennutzung nicht, Bildung und Interesse jedoch schon und zwar auf direktem Wege die Höhe des Wissenstandes. Hier wurde das politische Interesse wie auch das Themeninteresse neben der Schulbildung als unabhängige Variable in Regressionsanalysen einbezogen, wodurch eher ein Konkurrenzverhältnis zwischen transsituationalen und situationsspezifischen Faktoren betont wurde. Bollinger und Brämer weisen in der Diskussion ihrer Ergebnisse schließlich die Wissenskluftthese zurück, weil Bildung überwiegend lediglich indirekt Auswirkungen auf den Wissenstand hatte.

Weitere, neuere Untersuchungen weisen insgesamt auf die Bedeutung sowohl von motivationalen Variablen als auch von Schulbildung hin: In einer Studie von *Lemert* (1993) zum Lernen aus politischen Fernsehdebatten erwiesen sich sowohl Schulbildung als auch das politische Interesse der Befragten als bedeutsame Indikatoren für das Wissen. Die Einflüsse beider Variablen waren annähernd gleich stark. In ähnlicher Weise konnten *Berkowitz & Pritchard* (1989) Wahlwissen sowohl mit Schulbildung als auch mit politischem Interesse relativ gut erklären. Und *Matabane & Gandy* (1988) berichteten von einem Begleitsurvey in den USA zu einer Fernsehserie "The Africans". Den höchsten Wissenstand erreichten auch hier Personen mit höherer Bildung *und* mit Interesse an Afrika. Obwohl keine der Studien eine Reformulierung der Wissenskluftthese unter Berücksichtigung von Schulbildung *und* motivationaler Faktoren lieferte, ist wohl hinreichend klar geworden, daß motivationale Faktoren in vielen Fällen ebenso wie die Schulbildung den Wissenserwerb erklären können.

3.2.3. Diskussion und Resümée

In den meisten Fällen stießen Forscher, die eine *Entscheidung* zwischen Defizit- und Differenzhypothese suchten, immer sowohl auf Bildungs-, als auch auf motivationale Einflüsse. Die Studien von Genova und Greenberg (1979) und Horstmann (1991a), die eine gewisse Ausnahme zu dieser Regel darstellen und die klarsten Belege für die Differenzhypothese erbrachten, müssen unseres Erachtens wegen der 'Konstruktvermengung' bei der Operationalisierung der zentralen Variable 'Interesse' eher zurückhaltend beurteilt werden.

Einen Weg zwischen den beiden Extrempositionen Defizit- und Differenzhypothese weisen Studien wie von Viswanath et. al. (1993). Motivation und Schulbildung sind demnach nicht als antagonistische Konzepte, ihr Einfluß auf den Wissenserwerb nicht im Sinne eines Entweder-Oder zu verstehen, sondern als ineinander greifende, sich möglicherweise gegenseitig verstärkende Faktoren.

Allgemein muß angemerkt werden, daß die Trennung zwischen transsituationalen Schichtvariablen (Bildung, Berufsposition, Einkommen) und situationsspezifischen Motivationsvariablen nicht ganz glücklich bzw. sogar irreführend ist⁴¹. So basieren situationsspezifische Motivationen immer auch auf Motiven und Interessen, die sich langfristig entwickeln und situationsübergreifende Geltung haben. In der zitierten Studie von *Matabane & Gandy (1988)* wirkte sich etwa auch unspezifisches Interesse am Lernen (Lernfreude) günstig auf den Wissensstand aus, was sehr wahrscheinlich nicht nur zum Befragungszeitpunkt und auf das Untersuchungsthema begrenzt gelten dürfte. Auch das in den meisten Studien einbezogene 'politische Interesse' kann durchaus als langfristig stabil angesehen werden. Gelten motivationale Einflüsse jedoch situationsübergreifend, kann und muß nach ihren sozialen und sozialisatorischen Entstehungszusammenhängen gefragt werden.

Nicht vernachlässigt werden dürfen deshalb empirische Beziehungen zwischen (politischen) Interesse und Bildung. Partizipationsstudien und andere Bevölkerungs-Umfragen weisen immer wieder darauf hin, daß solche Verknüpfungen existieren⁴². Wie wirkt dies auf Wissensklüfte? Eine der wenigen Studien, bei der die Autoren explizit von *bildungsspezifischen* Interessenkonstellation ausgingen, ist die bereits zitierte von Bollinger & Brämer (1987). Leider erbrachte auch diese Studie diesbezüglich keine neuen Erkenntnisse, unter anderem deshalb nicht, weil nach Ansicht der Autoren die Voraussetzung für eine Überprüfung der Wissensluft nur unter Vorbehalt gegeben war (vgl. Bollinger & Brämer 1987, S.54).

Ein anderes Problem, das ebenfalls in der Studie von Bollinger & Brämer (1987) deutlich wurde, ist, daß keine Einigkeit darüber herrscht, welcher Wirkungstypus

41 Vgl. auch Viswanath & Finnegan 1996, S.203f.

42 vgl. z.B. Bolte & Hradil 1984, S.310f, Bonfadelli 1994, S.309-324 und die Studie von McCombs & Poindexter (1983, S.90): Dort gaben je nach untersuchter Region bis zu 42% der Hochgebildeten, aber nur maximal 22% der Befragten aus unteren Bildungsgruppen an, für sie sei es wichtig bzw. eine 'Bürgerpflicht', sich über politische Ereignisse auf dem laufenden zu halten.

Voraussetzung ist für die empirische Bestätigung einer bildungsbedingten Wissenskluft: sind nur direkte, auch vermittelte oder vielleicht ganz andere, etwa transaktionale Wirkungstypen (vgl. Früh 1994) 'erlaubt' und theoretisch angemessen? Daß diese Frage von Belang ist, zeigt schon die Tatsache, daß auch andere Studien direkte und indirekte Wirkungen von Schulbildung auf den Wissenserwerb fanden: Beispiele hierfür sind Becker & Whitney (1980) und Wirth (1989; Früh & Wirth 1991, 1992). In manchen Studien wie der von Renckstorf & Rohland (1980) oder auch von Giegler & Ruhrmann (1990) lagen gar ausschließlich indirekte Bildungseinflüsse vor.

3.3. Mediennutzung in der Wissenskluftforschung

3.3.1. Massenmedien als Informationslieferanten

Printmedien sind informationsreicher und sie werden überwiegend von höher Gebildeten benutzt. Dies sind - kurz gesagt - die Begründungen dafür, daß die Nutzung von Printmedien als 'Katalysator', d.h. als mediatisierender Einfluß für die Verbindung von Bildung und Wissensklüften dient. Tichenor, Donohue & Olien (1970) vermuteten, daß dieser Prozeß der Wissenskluftverstärkung nur in Krisensituationen und bei besonders spektakulären wissenschaftlichen Ereignissen (wie etwa die Mondlandung) außer Kraft gesetzt werden würde. Zwar hat die Minnesota-Gruppe diesen Gedanken nicht weiter vertieft, aber die Annahme ist durchaus plausibel, daß mit der Prominenz eines Themas leicht verzögert auch die Berichterstattung darüber im 'informationsärmeren' Fernsehen ansteigt. Dadurch können zusätzliche Publikumsschichten erreicht werden, die bei einer überwiegenden Publizität in den Printmedien nur wenig über dieses Thema erfahren hätten. Umgekehrt dürften in Krisensituationen das Interesse und die Mediennutzung von gewöhnlich weniger an politischen Themen Interessierten anwachsen. Explizit gehen die Autoren nur am Ende des Artikels kurz auf das Fernsehen ein. Weil die Fernsehnutzung empirisch weit schwächer als die Printnutzung mit Schulbildung korreliert, so vermuten sie dort ganz allgemein, könnte es sich ausgleichend auf Wissensklüfte auswirken. Das Fernsehen wäre damit zum '*knowledge leveler*' geworden.

Die Rolle der Printmedien einerseits und der AV-Medien andererseits für Wissensklüfte ist seither intensiv erforscht worden. Neben der rein quantitativen Nutzung werden dabei auch zunehmend qualitative Aspekte in den Vordergrund gestellt. Im Rahmen der Forschung zu Konzepten wie 'media dependency', 'media reliance' oder 'media orientation'⁴³ wird etwa die Frage behandelt, welche Auswirkung die mehr oder weniger ausschließliche Präferenz für ein Medium auf die Entstehung von Wissens-

43 Gefragt wurde etwa nach der hauptsächlichen Informationsquelle (Miyo 1983), dem Grad der Aufmerksamkeit bei der Nutzung, der perzipierten Verlässlichkeit, dem Nutzungsumfang und der Stärke der Zuwendungsmotive (vgl. Miller & Reese 1982, McDonald 1983, McLeod & McDonald 1985). Aus allen gemessenen Aspekten wird in der Regel ein Index gebildet, der als Indikator für die spezifische Abhängigkeit von einem Medium bzw. die Orientierung an diesem Medium widerspiegelt.

klüften hat. Hier spielen neben quantitativen Nutzungsaspekten auch die Glaubwürdigkeit eines Mediums und nicht zuletzt auch motivationale Komponenten eine Rolle⁴⁴.

Allerdings liegen relativ wenige Studien vor, die den Informationsgehalt von Medien vergleichend untersucht haben und so Aussagen darüber machen können, welches Medium das informationsreichere ist. Einer der wenigen Befunde stammt von Asp (1980), der diesbezüglich eine Inhaltsanalyse verschiedener Zeitungen und Fernsehnachrichten durchführte. Danach konnten Tageszeitungen auch noch nach statistischer Kontrolle des Umfangs einen höheren Informationswert als Fernsehnachrichten für sich verbuchen, gemessen als Anzahl und Unterschiedlichkeit von Statements in bezug auf das Untersuchungsthema und pro Meßeinheit (in Zentimeter bzw. Sendesekunden).

Gesicherter scheinen Aussagen, wonach die Printmedien offenbar tatsächlich erfolgreicher für die mediale Wissensvermittlung als andere Medien sind. Der Wissenserwerb im politischen Bereich ist fast immer stärker mit dem Lesen von Tageszeitungen und Zeitschriften verknüpft als mit der Nutzung des Fernsehens - gleich welchen Sendungstyps. Zu diesem Schluß kommen etwa Schönbach (1983, S.35) nach dem Studium der entsprechenden Forschungsarbeiten sowie sieben Jahre später Robinson & Davis (1990) mit einer aktuelleren Synopse und auch mit vier eigenen Erhebungen.

Auch eine weitere Annahme von Tichenor, Donohue & Olien (1970) kann empirisch weitgehend als bestätigt gelten. Niedrig Gebildete sehen in der Tat mehr fern als hoch Gebildete. Das gilt für Jugendliche (vgl. Bonfadelli, Sixer 1986) und Erwachsene gleichermaßen (vgl. Atkin, Galloway & Nayman 1976; Brantgärde 1983, Miller, Asp 1985, Bonfadelli 1994, Berg & Kiefer 1992⁴⁵).

Die Rolle der Mediennutzung für die Veränderung von Wissensklüften kann daher auf zwei Forschungsfragen zugespitzt werden: 1. Können niedrig Gebildete Wissensklüfte ausgleichen, indem sie durch verstärkte Printmediennutzung den beschriebenen Katalysatorprozeß umkehren und für sich nutzen? 2. Können niedrig Gebildete Wissensklüfte ausgleichen, indem sie Informationen aus anderen Medien, etwa dem Fernsehen, stärker nutzen als die Hochgebildeten?

44 Eine Überbetonung des motivationalen Aspekts erscheint allerdings nicht gerechtfertigt. Früh und Schönbach (1982) wiesen darauf hin, daß die Nutzung einzelner Medien bis hin zu einzelnen Sendungen wie Nachrichten häufig auch habituell erfolgt. Bei weitem nicht jede Medienuwendung sei das Resultat aktueller und rationaler Entscheidungsprozesse.

45 So haben 1995 Hochgebildete das Fernsehen 1:52 Stunden, Niedrig gebildete jedoch 3:13 Stunden täglich genutzt. In scharfem Kontrast dazu steht etwa der Befund, daß sich die Leserschaft überregionaler Tageszeitungen zu 60% aus Hochgebildeten und nur zu 3% aus Niedrig gebildeten zusammensetzt (vgl. Berg & Kiefer 1996, S.303).

3.3.2. Empirische Ergebnisse zur Rolle der Mediennutzung

Bonfadelli (1994) stellt auf der Basis einer Metaanalyse fest, daß in 14 der 18 von ihm untersuchten Querschnittsstudien die Nutzung der Printmedien positiv mit der Schulbildung bzw. Schicht korrelierte. Zum mindesten zum Teil profitierten dabei die unteren Bildungsgruppen tatsächlich ganz besonders von einer überdurchschnittlichen Printmediennutzung und konnten Wissensklüfte bis zu einem gewissen Grad ausgleichen. *Bonfadelli (1994, S.181)* spricht hier von einem homogenisierenden Effekt. Dieser Befund ist jedoch nicht eindeutig, zeigte sich doch bei sechs Studien ein gegenteiliger - differenzierender - Effekt: Hier konnten ganz im Gegenteil die Befragten mit steigendem Bildungsniveau das Informationsangebot der Printmedien offenbar immer besser ausschöpfen und ihr Wissen erweitern. Beispielsweise ermöglicht laut einer Studie von *Miller & Asp (1985)* erst hohe Bildung und hohes Interesse eine optimale Informationsausschöpfung aus der Tageszeitung. Gemäß einer Querschnittsstudie von *Berkowitz & Pritchard (1989)* war eine auf Printmedien bezogene 'Media Reliance' neben politischem Interesse und Schulbildung der wichtigster Prädikator für Wahlwissen. Das Fernsehen und andere Medien blieben unbedeutend. Noch entmutigender sind die Befunde von *Becker & Whitney (1980)*: Mit Hilfe eines Pfadmodells fanden die Autoren heraus, daß 'Newspaper-Dependancy' positiven, 'TV-Dependacy' hingegen negativ das Wissen beeinflußt - und zwar sowohl bezogen auf lokale, als auch auf nationale Themen.

In gleicher Weise wie diese Querschnittsstudien sprechen auch eine Reihe von Längsschnittanalysen gegen die Annahme, daß das Fernsehen ein 'knowledge leveler' sei. Eine Panelstudie von *Patterson & McClure (1976)* erbrachte nicht nur klare Belege für eine sich ausweitende Wissenskluft während des Präsidentschaftswahlkampfs 1972 (USA), sondern erwies auch, daß Vielseher von Fernsehnachrichten nicht mehr dazu lernten als Wenigseher, Vielleser von Tageszeitungen im Gegensatz zu Weniglesern hingegen durchaus. *Miyo (1983)* zeigte, daß Personen, die sich sehr häufig und überwiegend aus dem Fernsehen informierten ('TV-Dependancy'), zu allen untersuchten Zeitpunkten sogar weniger über den Wahlkampf wußten als Personen, die sich nur selten, aber dafür überwiegend aus der Tageszeitung informierten ('Print-Dependancy'). Auch zeichnete sich keinerlei Vorteil für Geringgebildete ab: Die intensiven Zeitungsnutzer waren in beiden Bildungsgruppen (hoch versus niedrig) den intensiven Fernsehnutzern überlegen. *Bonfadelli (1994)* fand in einer eigenen zweiwelligen Panelstudie gleichbleibende und sich leicht verstärkende Wissensklüfte, wobei vor allem die Zeitungsleser ihren Wissensstand verbessern konnten und die Informiertheit bei Fernsehabhängigen konstant blieb.

Andererseits gibt es aber auch Befunde, wonach zumindest nicht auszuschließen ist, daß das Fernsehen ein 'knowledge leveler' ist. So ergab die weiter oben erwähnte Studie von *Miller & Asp (1985)*, daß niedrig Gebildete am besten durch häufige und regelmäßige Fernsehnutzung zusammen mit dem Lesen von Tageszeitungen hohes Wissen über den jeweils aktuellen Wahlkampf in Schweden wie auch den USA erzielen konnten. Gemäß Befunden aus Panelstudien von *Miyo (1983)* und *Schönbach (1983)* gelang es politisch Uninteressierten und niedrig Gebildeten jeweils in der Endphase des Wahlkampfs, bestehende Wissensklüfte tendenziell auszugleichen. Dies

könnte damit zusammenhängen, daß über die heiße Endphase eines Wahlkampfs nicht nur in den Printmedien, sondern auch im Fernsehen sehr intensiv berichtet wird, so daß zu diesem Zeitpunkt die tendenziell gering gebildeten Vielseher gegenüber den Wenigsehern bevorteilt sind und so Wissensrückstände aufholen können.

Chancen des Fernsehens als Wissensvermittler ergeben sich vor allem dann, wenn es - wie bei manchen Informationskampagnen oder bei Fernsehdebatten - eine Art 'Monopolstellung' für das Informationsangebot besitzt. So fanden *Drew & Weaver* (1991), die die Wirkung von Fernsehdebatten auf das Wissen über die Standpunkte der beiden Präsidentschaftskandidaten Dukakis und Bush 1988 (Querschnittsanalyse) untersuchten, zwar auch, daß höher Gebildete mehr wußten. Gleichzeitig aber und im selben Ausmaß wußten diejenigen mehr, die eifrig Nutzer der Fernsehdebatten und am Wahlkampf interessiert waren. Demgegenüber hatte das Lesen einer Tageszeitung nur einen etwa halb so großen Einfluß.

3.3.3. Diskussion und Resümée

Wenn man die oben referierte nichtexperimentelle Forschung in Form von Querschnitts- und Panelanalysen zugrunde legt, kann es weder als bestätigt, noch als widerlegt gelten, daß das Lesen von Tageszeitungen und anderen Printmedien den unteren Bildungsgruppen zum Auffüllen von Wissenslücken verhilft. Sie können in vielen Fällen zwar Wissensrückstände tendenziell, aber nicht vollständig ausfüllen. Die Dominanz des Bildungseinflusses scheint erhalten zu bleiben. Bezogen auf die zweite Forschungsfrage sprechen die Befunde eher dagegen, daß das Medium Fernsehen die ihm zugeschriebene Rolle als 'knowledge leveler' erfüllt. Allerdings birgt es in bestimmten Ausnahmesituationen durchaus Chancen zum Ausgleich von Wissenslücken, nämlich dann, wenn es in bezug auf ein Thema besonders intensiv oder gar exklusiv berichtet. Insofern können die Annahmen von Tichenor, Donohue & Olien (1970) als bestätigt gelten.

Insgesamt läßt sich jedoch keine klare Wirkungssystematik erkennen. Gründe hierfür sind zum einen in methodischer Hinsicht etwa in der teilweise nicht optimalen Operationalisierung von Wissen zu suchen. Wir werden darauf allerdings in einem eigenen Kapitel eingehen, so daß wir diesen Punkt hier vernachlässigen können.

Zum anderen bereiten die so häufig verwendeten Querschnittsstudien große Interpretationsprobleme. Häufig wird stillschweigend davon ausgegangen, daß Mediennutzung zum Wissenserwerb führt und empirisch beobachtete Zusammenhänge folglich kausal in diese Richtung interpretiert werden können. Daß dies nicht zwangsläufig die einzige zutreffende Kausalrichtung sein muß, wird im Rahmen des dynamisch-transaktionalen Ansatzes von Früh und Schönbach⁴⁶ diskutiert: Wer über ein Thema gut Bescheid weiß, wird weiteren Informationen darüber häufig besonders aufgeschlossen sein bzw. wird motiviert sein, aktiv nach solchen zu suchen. Wahr-

46 vgl. Früh & Schönbach (1982), Schönbach & Früh (1984), Früh (1991) und Kap. 6 dieses Buches.

scheinlich ist sogar, daß sowohl Mediennutzung den Erwerb von Wissen fördert, als auch umgekehrt Wissen zu verstärkter Mediennutzung über ein Thema führt.⁴⁷

Diese Kritik trifft freilich nicht auf Panelstudien zu, die jedoch gleichfalls keine eindeutigen Ergebnisse zutage förderten. Es muß also noch andere Ursachen für die unklare Forschungssituation geben. Hier ist unseres Erachtens vor allem die Unterschiedlichkeit von Medienzugangs- und Rezeptionseffekten anzusprechen. Beide Effekte können Wissensklüfte verursachen bzw. verstärken: Durch den Medienzugang bedingte oder *nutzungsbedingte Wissensklüfte* können entstehen, wenn die bildungshöheren Segmente das Informationsangebot quantitativ stärker nutzen und auf diese Weise mehr Informationen aufnehmen. *Rezeptionsbedingte Wissensklüfte* können hingegen darauf zurückgeführt werden, daß die oberen Bildungsgruppen - bei gleicher Nutzungsquantität - mehr Informationen als die unteren Bildungsgruppen aus den gleichen Medienbeiträgen aufnehmen, verarbeiten und zu Wissen transformieren.

Schon seit den frühen Evaluationsstudien zu Informationskampagnen weiß man, daß es zwei prinzipiell unterscheidbare Ursachen für Wissensklüfte gibt (vgl. Star & Hughes 1950, Bogart 1957): Informationen müssen das Publikum zuerst einmal erreichen, bevor sich Wissensveränderungen einstellen können. Daß die frühen Informationskampagnen nicht vom Erfolg gekrönt waren, lag nämlich an einer *non-equivalence of exposure*, d.h. die Informationskampagne fand vor allem bei denjenigen Beachtung, die ihrer eigentlich nicht bedurft hätten. Die daraus resultierende Wissenskluft war also zumindest in Teilen nutzungsbedingt. Für die Forschung liegt das Problem in der zwangsläufigen Vermengung von nutzungs- und rezeptionsbedingten Wissensklüften in Querschnitt- wie auch in Panelanalysen: Eine Nutzung ohne Rezeption kann es nicht geben - sieht man von Grenzfällen wie der Nebenbe-Nutzung etwa beim Radio ab. Dennoch handelt es sich um zwei prinzipiell verschiedene Prozesse, deren Wirkungszusammenhänge keineswegs identisch sein müssen und deren Effekte sich in nahezu beliebiger Weise ausgleichen oder auch verstärken können. Durch die je nach Medium unterschiedlichen Nutzungsgewohnheiten, die jeweils von ebenso unterschiedlichen Rezeptionsgewohnheiten begleitet werden, verstärken sich die Kombinationsmöglichkeiten der Effekte zusätzlich. Aus diesem Grunde sind Rezeptionsexperimente von großer Bedeutung, fallen hier doch nutzungsbedingte Wissensklüfte weg.

Begrenzt gibt es allerdings auch in Feldstudien Möglichkeiten, nutzungsbedingte und rezeptionsbedingte Wissensklüfte durch logische Rückschlüsse und begründet auf Plausibilitätserwägungen voneinander zu trennen. Das nächste Kapitel widmet sich eingehender den komplexen Zusammenhängen zwischen Informationsangebot, seiner Nutzung und Rezeption.

47

vgl. Schönbach (1992, S.112) zu Evidenzen für die Existenz solcher Wechselwirkungen.

4. Vom Informationsangebot zur Rezeption: Zur Differenzierung der Wissenskluftthese

4.1. Informationsangebot und Wissensklüfte

Obwohl Tichenor, Donohue und Olien (1970) Wissensklüfte nur für den Fall eines steigenden Informationsflusses postulieren, wurde diese Bedingung häufig nicht beachtet. So wurde das Steigen des Informationsangebots in den meisten Fällen nicht gemessen, sondern aufgrund von mehr oder weniger plausiblen Annahmen unterstellt. Am besten gelingt dies noch bei Informationskampagnen, da hier der Informationsanstieg sozusagen unter direkter Kontrolle der Kampagnenbetreiber ist (vgl. etwa Douglas, Westley & Chaffee 1970; Ettema, Brown & Luepker 1983). Bei Panelstudien zu Wahlen oder Abstimmungen wird meist angenommen, daß der Informationsfluß kurz vor der Wahl höher ist als einige Zeit davor bzw. nach der Wahl (vgl. etwa Miyo 1983). In vielen dieser Studien wurden sich verstärkende Wissensklüfte festgestellt⁴⁸, in anderen hingegen nicht⁴⁹. Die widersprüchlichen Ergebnisse könnten hier auf die ungeprüfte Annahme des Informationsanstiegs zurückzuführen sein, die offenbar auch kurz vor einer Wahl nicht immer erfolgt: So ermittelten Burkart & Fritz (1987) in den Wochen kurz vor der Wahl für einige Wahlkampfthemen ein sinkendes Informationsangebot. Als noch unsicherer müssen Schätzungen bezüglich des Informationsanstiegs angesehen werden, die weder Informationskampagnen noch Wahlen zum Thema hatten (vgl. etwa Griffin 1990). Andere vernachlässigen diesen Aspekt der Wissenskluftthese völlig: In der häufig zitierten Paneluntersuchung von Genova & Greenberg (1979, vgl. Abschnitt 2.4) finden sich keinerlei Hinweise auf die Entwicklung des Informationsangebots.

Dabei ist prinzipiell noch nicht einmal geklärt, was eigentlich unter '*Information*' zu verstehen bzw. wie sie zu messen sei. Wir werden deshalb im folgenden einige, aus unserer Sicht wichtige, Perspektiven systematisch aufführen und auch angeben, wie wir das Konstrukt '*Information*' in dieser Arbeit behandeln werden.

Unterschieden werden können zunächst *formale Informationskonzepte*, etwa das informationstheoretische Entropiemaß⁵⁰ und *inhaltliche Informationsmaße*, beispiels-

48 Vgl. Patterson 1980; Bishop, Oldendick & Tuchfarber 1978; McLeod, Bybee & Durall 1979, beim Sachwissen auch Geretschläger 1978.

49 vgl. Miller & McKuen 1979, Becker et. al. 1978.

50 Hier wird Information als Komplexität verstanden und die Anzahl unterschiedlicher Merkmalsklassen im Informationsangebot sowie deren Verteilung zu einem gemeinsamen Maß verrechnet (vgl. Mittenecker & Raab 1973; Ritchie 1991; für eine Anwendung: Watt & Krull (Fortsetzung...)

weise die Anzahl von Aussagen oder Argumenten⁵¹. Hier fällt uns eine Entscheidung noch relativ leicht: Da das Thema der Wissenskluftthese die Transformation von Information in Wissen ist und unser Wissen inhaltsorientiert ist, d.h. sich auf wirkliche oder vermutete Sachverhalte bezieht, sehen wir inhaltliche Informationskonzepte als geeigneter an, das massenmediale Informationsangebot zu erfassen.

Beim inhaltlichen Informationsbegriff ist weiter zwischen einem *medienzentrierten* und einem *subjektiven* Zugang zu unterscheiden. Medienzentriert bzw. medial kann als angebotene Information die Summe aller Argumente oder Aussagen in einem Text aufgefaßt werden. Aus subjektiver Perspektive haben nur solche Aussagen tatsächlich einen Informationswert und sind also 'informativ', die dem Rezipienten etwas Neues vermitteln. Zudem dürfte es hier unterschiedliche Grade an Informativität⁵² geben: Nicht alles, was man nicht weiß, hat subjektiv einen hohen Informationswert!

Aus analytischen Gründen glauben wir, daß es wichtig und sinnvoll ist, beide Konzepte, also die mediale Information *und* den subjektiven Informationswert im Rahmen der Wissenskluftforschung zu berücksichtigen. Denn gerade der *Vergleich* zwischen beidem eröffnet dem Forscher eine zusätzliche Möglichkeit, die komplexe Beziehung zwischen Informationsangebot und dem Erwerb von Wissen genauer zu erforschen.

Erschwerend für ein solches Vorhaben kommt jedoch hinzu, daß bezüglich der medialen Information noch *inhaltliche Redundanzen* zu berücksichtigen sind. Denn Informationsanstieg ist nicht gleich Informationsanstieg! Enthalten zusätzliche Medienberichte nur immer mehr vom Gleichen, so müssen in der Regel auch keine Wissensklüfte befürchtet werden⁵³. Auf diesen Aspekt wies unter anderem Schulz (1985) hin: Mit einer Zunahme der Medienbotschaften muß keineswegs immer ein Wissenszuwachs einhergehen. So kann im übrigen auch bezüglich einiger oben erwähnter Wahlstudien vermutet werden, daß sich einebnende Wissensklüfte gegen Ende eines Wahlkampfs deshalb gezeigt haben, weil kurz vor der Wahl Argumente überwiegend in zugespitzter Form häufig wiederholt werden, wodurch Überschaubarkeit und Redundanz des Informationsangebots erzeugt wird. In diesem Fall können die informationsreichereren Höhergebildeten ihr Wissen kaum noch, niedrig Gebildete ihren Informationsstand hingegen leichter verbessern.

Prinzipiell muß darüber hinaus bezweifelt werden, ob denn ein Anwachsen der Informationsmenge das einzige angebotsspezifische Kriterium für die Verstärkung

50 (...Fortsetzung)
 1974).

51 Vgl. z.B. Früh 1989, 1990, 1991, der die Anzahl an Propositionen, oder Asp (1980), der die Anzahl von Argumenten als inhaltliches Informationsmaß verwendete. Häufig wurden auch formale Maße als *Indikator* für inhaltliche Information benutzt: Anzahl der Artikel zu einem Thema (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.169) oder die Länge einer Sendung in Sekunden (vgl. Just, Crigler & Wallach 1990).

52 vgl. de Beaugrande & Dressler (1981, S.145f).

53 Man denke etwa an die ständig wiederholten und sich im Tagesverlauf kaum verändernden Hörfunknachrichten.

von Wissensklüften sein kann. So sprechen einige Befunde dafür, daß auch die *Komplexität* der angebotenen Information die Entstehung von Wissensklüften beeinflußt. *Schönbach* (1983, S.111) und *Moore* (1987), die in ihren Analysen auf unerwartet sich schließende Wissensklüfte stießen, führten dies auf die vermutete *geringe Komplexität* des Informationsangebots zurück, die es den niedrig Gebildeten ermöglichte, die Informationen ohne Schwierigkeiten aufzunehmen. Bei einem anderen, offenbar komplexeren Thema öffnete sich hingegen die Wissenschere weiter (vgl. *Moore* 1987).

Kleinnijenhuis (1991) verfolgte diesen Gedanken empirisch weiter, indem er inhaltsanalytische Daten und Surveydaten (n=3224) verknüpfte. Er bestimmte die Lesbarkeit und die Komplexität⁵⁴ der führenden holländischen Tageszeitungen und ordnete diese Werte spezifisch und individuell den Lesern jeder einzelnen Tageszeitung zu. Zur Erfassung des Wissens wurden Kenntnisse über Politiker und deren Parteizugehörigkeit erfragt, die am besten durch die Schulbildung, die Nutzung von Fernsehnachrichten und die Tageszeitungsnutzung erklärt werden konnten. Darüber hinaus konnte jedoch das Wissen noch erheblich gesteigert werden, wenn Hochgebildete eine Tageszeitung mit hoher Komplexität umfangreich nutzten. Vor allem Hochgebildete sind demnach in der Lage, das Informationsangebot der anspruchsvollen Tagespresse effektiv zu nutzen. Möglicherweise sind die Zusammenhänge sogar noch differenzierter zu betrachten: *Früh* (1980) zeigte, daß nicht nur sehr komplexe Informationen, sondern auch sehr einfache Medienbotschaften schlechter behalten werden als solche mit mittlerer Komplexität. Das weist darauf hin, daß die Beziehung zwischen Komplexität und Wissenserwerb nicht linear, sondern kurvilinear ist.

Auch formale Darbietungsunterschiede (mit/ohne Bild, Filmbericht, Bericht oder Reportage etc.) können möglicherweise einen Einfluß auf die Entstehung von Wissensklüften nehmen, wie entsprechende Studien aus der Nachrichtenforschung nahelegen (vgl. etwa *Brosius* 1989).

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß der Einfluß des Informationsangebots in der Wissenskluftforschung stark vernachlässigt wurde. Die Beziehungen zwischen Informationsangebot und Wissenserwerb bzw. der Entstehung von Wissensklüften ist mit hoher Wahrscheinlichkeit sehr viel komplexer als es die Wissenskluftthese bei oberflächlicher Betrachtung nahezulegen scheint. Empirische Evidenzen und theoretische Überlegungen weisen darauf hin, daß es sinnvoll ist, nicht nur zwischen medialem Informationsangebot und subjektiver Informativität zu unterscheiden, sondern darüber hinaus auch die Redundanz und die Komplexität des Informationsangebots systematisch zu untersuchen und - als Fernziel - in die These zu integrieren.

54 Die Lesbarkeit wurde über einen für die niederländische Sprache adaptierten Flesch-Index (vgl. Klare 1963), die Zeitungskomplexität als das Entropiemaß für die Verteilung von Artikeln über fremde Staaten erfaßt. Das Maß nimmt umso höhere Werte an, über je mehr fremde Länder eine Zeitung berichtet und je gleichmäßiger sie ihre Berichterstattung auf diese Länder aufteilt.

4.2. Zur Individualisierung des Informationsangebots

An der Arbeit Kleinnijenhuis' (1991) scheint uns noch ein weiterer Punkt beachtenswert zu sein. Im Gegensatz zu anderen Autoren hat er das Informationsangebot nicht anhand einer Stichprobe einiger weniger Tageszeitungen eines Landes gemessen, sondern *individuell für jeden Befragten*. Das mediale Informationsangebot, das subjektiv für eine Person wachsen oder sinken kann, resultiert nämlich sicherlich nicht aus einer vom Forscher festgelegten Stichprobe, sondern aus genau jenen Informationskanälen, die dieser Person während ihrer alltäglichen Nutzung zur Verfügung stehen. Im Fall der Tageszeitung ist es die Zeitung, die der Befragte im Abonnement bezieht oder regelmäßig am Kiosk kauft. Hingegen sind Tageszeitungen in anderen Landesteilen für diese Rezipienten faktisch nicht erreichbar - auch andere ortssässige Tageszeitungen nicht, wenn er sie nicht regelmäßig nutzt. Auch aus dem Zeitschriftenangebot wird nur ein Bruchteil je benutzt werden, und das Informationsangebot zu einem Thema wird der Befragte mit einiger Wahrscheinlichkeit nur dann bemerken können, wenn er die Zeitschrift regelmäßig liest. Gleichfalls gibt es Fernsehkanäle und Radiosender, die von ihm wohl so gut wie nie benutzt werden.

Damit wird das Konzept der Habitualisierung in der Wissensklüfftforschung stärker betont als bisher. Unter habitualisierter Mediennutzung verstehen wir hier die häufige und regelmäßige, routinierte, möglicherweise ritualisierte Zuwendung zu bestimmten Medienkanälen. Sie muß nicht einmal mit einer zeitlich intensiven Mediennutzung zusammenhängen: auch das regelmäßige Durchblättern einer Zeitschrift bei Nachbarn oder Freunden kann als habitualisiert gelten. Wichtig ist in unserem Zusammenhang allein, daß die Kontaktchance mit der in diesem Medium angebotenen Information für den Befragten überdurchschnittlich hoch ist⁵⁵.

Dabei wird nicht übersehen, daß Medien nicht nur habitualisiert, sondern häufig auch spontan, zufällig oder intendiert 'außerplanmäßig' genutzt werden. Nichthabitualisierte Mediennutzung schmälert jedoch nicht den heuristischen Wert des grundsätzlichen Konzepts. Ganz im Gegenteil: Das Ausmaß, mit dem Personen 'außerplanmäßig' etwa von Informationskampagnen erreicht werden, sagt etwas über die erfolgreiche Medioplanung der Kampagnenbetreiber aus. Und im Falle eines politischen Themas gibt die Überschreitung habitualisierter Zugangsgrenzen Auskunft über die Bedeutung eines Themas oder auch über die intendierte Informationssuche des Rezipienten.

Theoretisch plädieren wir für die Individualisierung des Informationsangebots und damit für die Rekonzeptualisierung dieses ursprünglich makrostrukturellen in ein mikrostrukturelles Konstrukt. Im Rahmen der Wissensklüfftforschung rückt somit die Frage in den Vordergrund, ob der Informationsfluß überhaupt in den vom Publikum genutzten Kanälen anwächst. Geht nämlich der Informationsfluß an den unteren Bildungsgruppen vorbei, weil die Information in den von ihnen genutzten Kanälen nicht angeboten wird, so entstehen oder vergrößern sich Wissensklüfte, ohne das diese Bevölkerungsteile überhaupt die reelle Chance erhalten haben, diese Information zu

55

vgl. zur Habitualisierung Früh & Schönbach (1982); Früh (1991a, S.66); Harmgarth (1985); Rubin (1984).

nutzen. Diese angebotsbedingten Wissensklüfte sind von jenen zu unterscheiden, die aufgrund selektiver Nutzung entstehen. Nichtnutzung setzt situationsspezifische Selektion voraus, fehlendes Angebot ist allenfalls das Resultat weit zurückliegender Entwicklungen von Mediennutzungsgewohnheiten. Die Frage nach angebotsbedingten Wissensklüften ist für Informationskampagnen etwa im Rahmen einer erfolgversprechenden Mediaplanung von großer Bedeutung. Aber auch für demokratietheoretische Überlegungen ist sie wichtig: Sarcinelli spricht davon, daß Politikvermittlung einen abgestuften Differenzierungsgrad haben muß, um unterschiedliche Adressaten und Teilöffentlichkeiten zu erreichen (vgl. Sarcinelli 1987b, S.23)⁵⁶.

Eine auf diese Weise differenzierte Wissenskluftforschung könnte hier nützliche Hinweise erbringen. Die Forschung kann etwa sensibler auf medienspezifische Informationsunterschiede eingehen: Schließlich wird sich die Karriere eines Themas wohl nur in extremen Ausnahmefällen in allen Medien in gleicher Form und zur gleichen Zeit entfalten. Sehr viel häufiger dürfte es Intensitätsunterschiede und zeitliche Verschiebungen innerhalb des Mediensystems geben, die sich aufgrund einer stark ausdifferenzierten Nutzerschaft mit unterschiedlicher Geschwindigkeit auf das Publikum in Form eines differentiellen Informationsangebots überträgt.

Mit einer Individualisierung des Informationsangebots würde die Wissenskluftforschung im übrigen einen Weg beschreiten, der etwa von der Agenda-Setting-Forschung schon mit der Studie von Erbring, Goldenberg & Miller (1980) eingeschlagen wurde. Auch in der jüngeren Rezeptionsforschung wird das themenspezifische Informationsangebot individuell etwa in Form von Tagebüchern erhoben (vgl. Früh 1990, 1994).

4.3. Nutzungs- und rezeptionsbedingte Wissensklüfte

Da, wie deutlich geworden ist, das Informationsangebot nur selten in empirischen Querschnitts- und Panelanalysen zur Verfügung steht, wurde nach plausiblen Alternativen gesucht, um dennoch zu validen Resultaten zu kommen. Die Überlegungen basieren dabei auf der Annahme, daß subjektiv gesehen das Informationsangebot mit steigender Mediennutzung anwächst und gemäß der These auch die Informiertheit steigen müßte. Dies sollte sich in Form einer positiven Korrelation zwischen Mediennutzung und Wissen äußern.

Die Argumentation verläuft nach Bonfadelli (1994, S.178) nun auf folgende Weise: Liegt lediglich eine nutzungsbedingte und keine rezeptionsbedingte Wissenskluft vor, dann müßte der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Wissen in allen Bildungsgruppen gleich groß sein. Die Stärke der nutzungsbedingten Wissenskluft ('Access-Gap' bei Bonfadelli 1994) wäre dann allein durch das Ausmaß bestimmt, mit dem höher Gebildete die Massenmedien (quantitativ) mehr nutzen als niedrig Gebildete.

56 Vgl. auch die Kommunikationsstrategien, die Rogers (1976a, 1976b) vorschlägt, um die Nutzungschancen der bildungsmäßig Unterprivilegierten zu erhöhen.

Liegt hingegen eine Rezeptionskluft vor, so müßte die Korrelation zwischen Mediennutzung und Wissen in den unteren Bildungsgruppen niedrig und in den oberen hoch sein, weil mit steigender Bildung die Befragten die Medienbeiträge immer effizienter nutzen und besser von der Nutzung profitieren. Oder in Form von Wissensdifferenzen ausgedrückt: Je höher die Bildung, desto größer die Wissensdifferenz zwischen niedriger und hoher Mediennutzung.

Dies soll an einigen konstruierten Beispielen demonstriert werden. Teilt man das Sample in je drei Bildungs- und Nutzungsgruppen auf, so erhält man eine Neunfeldertafel. In jedes Feld trägt man nun die Wissenswerte ein. Für jede Spalte und jede Reihe ermittelt man schließlich die Wissensdifferenzen. Folgende 'Medieneffekte' können dabei zutage treten:

1. Die Wissensdifferenz zwischen der niedrigen und der höchsten Nutzungsgruppe wächst mit steigender Bildung. In diesem Fall kann laut Bonfadelli (1994, S. 178) davon ausgegangen werden, daß die bildungshöhere Gruppen das Informationsangebot effizienter nutzen - mit dem Ergebnis einer rezeptionsbedingten Wissenskluft. Die Mediennutzung 'wirkt' differenzierend. Die Stärke der resultierenden Wissenskluft kann an den Zeilendifferenzen abgelesen werden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Beispiel: Differenzierender (verstärkender) Rezeptionseffekt

Wissen Mediennutzung	Sozialstatus			Wissensklüfte Differenz
	tief	mittel	hoch	
hoch	4	6	8	+4
mittel	3	5	7	+4
niedrig	2	3	6	+4
Diff. niedrig-hoch	+2	+3	+4	+2 (steigend)

Interpretation: Die Wissenskluft beträgt in allen drei Nutzungsgruppen +4, der Rezeptionseffekt trägt mit +2 dazu bei, für die nutzungsbedingte Wissenskluft verbleibt daher ebenfalls +2.

2. Die Wissensdifferenz zwischen der niedrigen und der höchsten Nutzungsgruppe schrumpft mit steigender Bildung. Dies deutet darauf hin, daß die bildungsniedrigere Gruppen in stärkerem Ausmaß Wissen aus dem Informationsangebot ziehen können, möglicherweise deshalb, weil nur sie noch etwas aus dem Medienbeitrag dazulernen können. Die Mediennutzung 'wirkt' homogenisierend, es liegt eine 'umgekehrte Rezeptionskluft' vor (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Beispiel: Homogenisierender (abschwächender) Rezeptionseffekt

Wissen Mediennutzung	Sozialstatus			Wissensklüfte Differenz
	tief	mittel	hoch	
hoch	5	5	7	+2
mittel	3	5	7	+4
niedrig	2	3	6	+4
Diff. niedrig-hoch	+3	+2	+1	-2 (fallend)

Interpretation: Die Wissensklüft beträgt im hohen Nutzungssegment +2, in den beiden anderen +4. Der reziproke Rezeptionseffekt beträgt -2. Man sieht, daß dies auf entsprechend geringe Wissensunterschiede in der niedrigen Nutzungsgruppe zurückzuführen ist.

3. Die Wissensdifferenz zwischen der niedrigsten und der höchsten Nutzungsgruppe bleibt gleich. Dies bedeutet, daß die gemessene Wissensklüft allein auf Nutzungsunterschiede zurückzuführen ist und darüber hinaus keine Rezeptionsklüfte existieren (vgl. Tab.3).

Tab. 3: Beispiel: Kein Rezeptionseffekt

Wissen Mediennutzung	Sozialstatus			Wissensklüfte Differenz
	tief	mittel	hoch	
hoch	5	6	7	+2
mittel	4	5	6	+2
niedrig	3	4	5	+2
Diff. niedr.-hoch	+1	+1	+1	+0 (gleich)

Interpretation: Die Wissensklüft beträgt in allen Nutzungssegmenten +2. Da kein Rezeptionseffekt vorliegt, ist die Wissensklüft allein auf die unterschiedliche Nutzung zurückzuführen.

Obwohl diese Interpretationen auf Plausibilitätsbasis durchaus zu brauchbaren Ergebnissen führen können, merkt Bonfadelli kritisch an, daß bei Querschnittstudien Deckeneffekte etwaige Rezeptionseffekte unsichtbar machen könnten. Unseres Erachtens muß die Kritik an dieser Vorgehensweise sogar noch erheblich ausgeweitet werden:

Erstens wird, soweit es sich um eine Querschnittstudie handelt, eine Kausalrichtung unterstellt, die nicht belegt werden kann. So kann zwar tatsächlich die Nutzung bzw. die unterschiedliche Rezeption das Wissen begründet haben, es könnte aber auch anders herum gewesen sein: Vorhandenes (hohes) Wissen führt zur zusätzli-

chen Nutzung entsprechender Information⁵⁷ (vgl. Früh & Schönbach 1982, Früh 1991).

Zweitens wird die Identität von Informationsangebot und Informationsnutzung behauptet. Mit anderen Worten, es wird angenommen, daß mit steigender Mediennutzung auch im selben Maß themenrelevante Information zusätzlich rezipiert werden kann. Damit wird unter anderem vorausgesetzt, daß die gemessene Medienzuwendung ausschließlich auf themenspezifischer Mediennutzung beruht oder zumindest zu ihr proportional ist.

Drittens wird ein 1:1-Verhältnis zwischen Mediennutzung und Wissenszuwachs angenommen. Dadurch kommt ein 'materieller' Wissensbegriff zum Ausdruck, bei dem Wissen behandelt wird, als könne es portionsweise aus einem Medienbeitrag entnommen und regelrecht aufgesammelt werden (vgl. dazu auch Dervin 1980)⁵⁸.

Viertens könnten sich, wie oben bereits erwähnt, nutzungs- und rezeptionsbedingte Wissensklüfte auf mannigfaltige Art verstärken, abschwächen und gegenseitig ausgleichen. Unterschiedliche Medien als Informationsquellen verkomplizieren diese Zusammenhänge noch, weil die oben genannten Probleme unter Umständen für jedes Medium unterschiedlich schwer ins Gewicht fallen könnten.

Fünftens muß beim Fehlen zusätzlicher inhaltsanalytischer Daten auch das Anwachsen des Informationsflusses durch die Mediennutzung 'simuliert' werden (vgl. Bonfadelli 1994, S.93). Hohe Mediennutzung kann jedoch nicht mit steigender Themenpublizität gleichgesetzt werden. Auch bei hoher und sogar themenspezifisch gemessener Mediennutzung kann der Höhepunkt einer Themenkarriere bereits überschritten sein, bzw. auch bei eher geringer Mediennutzung kann die Publizität eines Themas gerade ansteigen.

Aussagen zur Wissensklüft im allgemeinen und zur Relevanz von nutzungs- und rezeptionsbedingten Wissensklüften im besonderen sind daher immer mit gewissen Validitätsrisiken behaftet bzw. bedürfen einer Reihe zusätzlicher Informationen, die aber in der Regel nicht gegeben sind. Auch wenn diese Kritikpunkte in erster Linie auf *Querschnittstudien* zutreffen, so sind einige davon auch in *Panelstudien*⁵⁹ nicht so leicht zu entkräften (Punkte 2 bis 5). Auch dort sind prinzipiell nutzungs- und rezeptionsbedingte Wissensklüfte konfundiert.

Die Vermengung von angebots-, nutzungs- und rezeptionsbedingten Klüften wäre jedoch unter zwei Bedingungen durchaus forschungslogisch tragbar: Zum einen müßte das Informationsangebot und die Mediennutzung operational getrennt und erhoben werden. In bezug auf das Informationsangebot sollte dabei insbesondere an eine individualisierte Konzeptualisierung gedacht werden und nach Möglichkeit auch andere als lediglich quantitative Aspekte des Medienangebots beachtet werden. Zum

57 Es ist nun im weiteren Verlauf möglich, daß die Nutzung sich nicht in Form einer weiteren Wissenserhöhung niederschlägt, weil nichts Neues mehr erlernt werden konnte, oder aber, daß die weiteren Nutzungsakte ihrerseits zu einem weiteren Wissensanstieg führen.

58 Da wir zum Wissensbegriff noch ausführlich Stellung beziehen werden, wollen wir es bei diesem kurzen Hinweis belassen (vgl. Kap. 7 in diesem Buch).

59 vgl. die sorgfältigen Analysen bei McLeod, Bybee & Durall (1979)

anderen müßte über die Entstehungsbedingungen von rezeptionsbedingten Wissensklüften hinreichend Klarheit herrschen. Dann könnten auch im Rückschlußverfahren die konfundierten Wissensklüfte unterschiedlicher Art interpretativ getrennt werden. Doch ist gerade in bezug auf die rezeptionsbedingte Wissensklufthese die Forschungslage eher prekär (vgl. Bonfadelli 1994, S.162). Somit ist aus dieser Sicht die Erforschung von rezeptionsbedingten Wissensklüften und ihrer Entstehungsbedingungen besonders dringlich.

4.4. Resümée

Das Informationsangebot wird nach den Erkenntnissen der letzten Abschnitte in der Wissenskluftforschung zu selten empirisch berücksichtigt. Eine Konsequenz davon ist die Vermengung der drei logisch voneinander zu trennenden Wissenskluftursachen. Sinnvollerweise sollten angebots-, nutzungs- und rezeptionsbedingte Wissensklüfte in der Forschung möglichst unterscheidbar gehalten werden. Der Vorteil einer solchen Differenzierung liegt auf der Hand: Planer von Informationskampagnen könnten die Mediaplanung auf die eigentlichen Zielgruppen abstimmen und die Begleitforschung könnte besser ermitteln, woran ein Ausweiten oder ein Einebnen der Wissensklüfte gelegen haben mag.

Die Wissensklufthese kann demnach analytisch in drei Teilthesen getrennt werden. Aufgrund der bisher erarbeiteten Erkenntnisse haben wir bei der Formulierung der Thesen den sozio-ökonomischen Status durch die Bildung ersetzt und das Informationskonzept auf politische Informationen eingeengt⁶⁰.

Drei Teilthesen der Wissenskluftthese

- H1: *Angebotsbedingte Wissenskluft: Steigt der (politische) Informationsfluß in einem Sozialsystem an, so steigt dieser vor allem in solchen Medienkanälen an, die habituell überwiegend von Personen mit höherer formaler Bildung genutzt werden, so daß diese die besseren Nutzungschancen haben.*
- H2: *Nutzungsbedingte Wissenskluft: Steigt der (politische) Informationsfluß in einem Sozialsystem an, so tendieren Personen mit höherer formaler Bildung im Gegensatz zu weniger formal gebildeten Personen stärker dazu, das von ihnen wahrnehmbare (politische) Informationsangebot auch tatsächlich zu nutzen.*

60 Mit Ausnahme der genannten Änderungen haben wir die Hypothesen ansonsten in der von Tichenor, Donohue & Olien (1970) vorgeschlagenen Weise formuliert. Damit sollen unsere anderen Anregungen und Erweiterungsvorschläge nicht prinzipiell vernachlässigt werden (siehe Kap. 4.1). Wir glauben jedoch, daß beim derzeitigen Forschungsstand eine über das hier formulierte Maß hinausgehende Differenzierung der allgemeinen Wissensklufthese noch verfrüh ist. Spezifischere Arbeitshypothesen für die vorliegende Studie finden sich in Kap.10.

- H3: *Rezeptionsbedingte Wissenskluft: Steigt der (politische) Informationsfluß in einem Sozialsystem an, so tendieren Personen mit höherer formaler Bildung im Gegensatz zu weniger formal gebildeten Personen dazu, die genutzten Informationen in einer insofern effizienteren Weise zu rezipieren, daß Wissensklüfte zwischen diesen Bildungsgruppen tendenziell größer und nicht kleiner werden.*

Weiter haben wir die vielfältigen Verflechtungen zwischen den unterschiedlich bedingten Thesen bereits angesprochen. Etwas präziser und auf den Punkt gebracht kann der Zusammenhang zwischen angebots-, nutzungs- und rezeptionsbedingter Wissenskluft wie folgt formuliert werden:

1. *Die Existenz einer Kluft ist schon ausreichend, um Wissensklüfte zu produzieren, wenn keine weiteren Klüfte bestehen.*
2. *Liegt eine Kluft vor, so kann sich jede der beiden anderen Verteilungstypen gegensteuernd auswirken und damit verhindern, daß eine Wissenskluft entsteht.*
3. *Liegt in mehr als nur einer Hinsicht eine Kluft vor, so kann sich die resultierende Wissenskluft verstärken.*

Schließlich wurde argumentiert, daß die Erforschung der *Rezeptionskluft* als dem 'innersten Kern' der drei logisch aufeinander aufbauenden Teilespekte besonders bedeutsam ist. Erst wenn hierzu gesicherte Erkenntnisse vorliegen, können auch die in Querschnittsstudien zwangsläufige Vermengung von angebots-, nutzungs- und rezeptionsbedingten Kommunikations- und Wissenserwerbsbarrieren analytisch valider getrennt werden.

Aus diesem Grund werden wir uns im weiteren Verlauf dieser Arbeit in theoretischer wie empirischer Hinsicht vorrangig bzw. ausschließlich auf die Erforschung von Rezeptionsklüften konzentrieren. Im nächsten Kapitel wird dazu zunächst der Stand der Rezeptionskluftforschung aufgearbeitet.

5. Der aktuelle Stand und die Defizite der Rezeptionskluftforschung

5.1. Überblick

Ist in der Überschrift von 'Defiziten der Rezeptionskluftforschung' die Rede, muß einschränkend angemerkt werden, daß sich eine Rezeptionskluftforschung im eigentlichen Sinne bislang noch nicht ausdrücklich etabliert hat. Allerdings gibt es viele Studien, die ihrer Anlage nach (unter anderem) Rezeptionsklüfte untersuchten, auch wenn dies so nicht formuliert wurde. Tatsächlich sind viele der Studien, die in diesem Kapitel besprochen werden, nicht im Rahmen der Wissenskluftforschung konzipiert und durchgeführt worden. Bonfadelli (1994, S.162f) ordnet solche Studien "im Umfeld der Wissenskluft-Forschung" ein. Obwohl wir uns natürlich der Problematik bewußt sind, die durch eine bisweilen fast schon sekundäranalytische Interpretation der Ergebnisse entsteht, vertreten wir die Meinung, daß die Rezeptionskluftforschung integraler Bestandteil einer Wissenskluft-Perspektive sein sollte (vgl. Kap. 4).

Steht also in diesem Kapitel die Frage nach der Entstehung von rezeptionsbedingten Wissensklüften im Mittelpunkt, so skizzieren wir damit gleichzeitig die Rahmenbedingungen der (erst noch zu konstituierenden) Rezeptionskluftforschung. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit den besonderen methodischen und theoretischen Problemen eines solchen Forschungszweiges der Wissenskluftforschung.

Im Unterschied zu anderen Wissenskluftstudien beziehen sich Forschungsarbeiten zu rezeptionsbedingten Wissensklüften in der Regel ganz konkret auf einen spezifischen Medienbeitrag, manchmal auch auf eine zusammenhängende Serie von Medienbeiträgen (mehrteilige Sendereihe, Fernsehdebatten). Während dadurch Angebots- und Nutzungsunterschiede systematisch ausgeschlossen sind und folglich auch nicht untersucht werden können, eröffnen sich Möglichkeiten, Fragen zur unterschiedlichen Aufnahme, Verarbeitung der Information sowie der Transformation in Wissen zu untersuchen. Ein weiterer Vorteil dieser forschungslogischen Trennung ist, daß damit die Menge und die Art der angebotenen Information festgelegt und einer direkten und detaillierten Messung zugänglich geworden ist. Der in der Wissenskluftthese genannte 'steigende Informationsfluß' wird dabei mit dem Informationsgehalt des Stimulus gleichgesetzt. Dies ist zulässig, da kurzzeitig, d.h. für die Zeit der Rezeption, der Informationsfluß über das rezipierte Thema tatsächlich anwächst. Die Wissenskluftthese wird sozusagen im Mikrobereich überprüft. In weiterer Analogie zur Wissenskluftthese kann gefolgert werden, daß für lange - informationsreiche - Medienstimuli entsprechend größere Wissensklüfte resultieren müßten als für kurze und informationsarme. Umgekehrt wäre es möglich, daß bei besonders kurzen und inhaltlich kompakten Medienbotschaften wie etwa einem Werbespot keinerlei Wis-

senskluft mehr auftreten, da die Informationen von allen Bildungssegmenten gleich gut aufgenommen und verarbeitet werden können.

Mit der Gleichsetzung von steigendem Informationsfluß und Rezeptionsstimulus und der Übertragung der Wissenskluftthese auf die Mikroebene der Wirkungsforschung werden auch methodische und theoretische Probleme aufgeworfen, die wir in eigenen Abschnitten diskutieren wollen. Dies schließt Fragen ein, wie Rezeptionskluft methodisch nachzuweisen sind, wie das Konzept des Informationsangebots in der Rezeptionskluftforschung zu behandeln ist und wie Rezeptionskluft demokratietheoretisch zu beurteilen sind. Schließlich werden wir den diesbezüglichen Forschungsstand aufarbeiten und zu Schlußfolgerungen gelangen, die auch für unsere eigene Arbeit forschungsleitend sein werden.

5.2. Methodische Umsetzung der Rezeptionskluftforschung

Studien zur rezeptionsbedingten Wissenskluft haben meist experimentellen, manchmal aber auch Survey-Charakter. Beide Untersuchungsformen sind mit spezifischen Problemen⁶¹ behaftet, die im folgenden kurz dargestellt werden:

Design Experiment: Bei den meisten Rezeptionsstudien handelt es sich um ein experimentelles oder quasiexperimentelles Design. Ein bekannter Nachteil dieses Untersuchungsdesigns ist, daß die Versuchsbedingungen im allgemeinen eine eher unnatürliche Rezeptionssituation produzieren, in der die Versuchspersonen von der Umwelt abgeschirmt, aufmerksamer, häufig konzentrierter und ohne Nebentätigkeiten den präsentierten Medienbeitrag rezipieren. Die Versuchssituation schafft zudem möglicherweise eine Prüfungssituation, die die Unnatürlichkeit weiter erhöht. Diese unerwünschten Nebeneffekte können etwas abgemildert werden, wenn das Experiment in der jeweiligen häuslichen Umgebung des Befragten stattfindet. Bezogen auf die Wissenskluftforschung muß befürchtet werden, daß sich die unnatürliche und prüfungssähnliche Versuchssituation vor allem bei den unteren Bildungsgruppen verzerrend auf die Ergebnisse auswirkt. Unklar ist jedoch, in welche Richtung sich die Verzerrung auswirken würde. Zum einen könnte gerade die erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration eventuell vorhandene Wissenskluft verdecken, zum anderen könnten extreme Sprech- und Verhaltenshemmungen bis hin zu einer mentalen 'Blockade' auftreten, wie sie bisweilen auch aus realen Prüfungssituationen bekannt ist.

Über den von den Versuchspersonen rezipierten Medienbeitrag werden entweder im unmittelbaren Anschluß an die Rezeption ('immediate-after-condition'), einige Stunden bis Tage später ('delayed-after-condition') oder sowohl als auch in Form einer *Nachhermessung* Wissens- und andere Fragen gestellt. Um konform zur Wis-

61 Auf allgemeine Probleme im Umgang mit experimentellen Designs, den Methoden der Befragung und der Inhaltsanalyse kann hier nicht eingegangen werden. Es wird auf die gängige Fachliteratur verwiesen, z.B. für Design und Experiment vgl. Campbell & Stanley (1963) und Cook & Campbell (1979), für Inhaltsanalyse Früh (1991c), für Befragung Holm (1982), zur Befragungssituation vgl. Scholl (1993).

senskluftthese auch wirklich den *Wissenszuwachs* erfassen zu können, ist vor der Stimulusdarbietung eine *Vorhermessung* notwendig. Der Wissenszuwachs wird in der Regel als Differenz zwischen Vorher- und Nachhermessung ausgedrückt. Ergeben sich dabei bildungsabhängige Differenzen im Wissenszuwachs, so liegt eine Wissenskluft vor. Häufig wird auch ein regressionsanalytisches Verfahren gewählt. In diesem Fall werden der Vorwissensstand zur Kontrolle und andere Einflüsse wie die Schulbildung oder politisches Interesse als unabhängige Variablen einbezogen.

Messungen des Vorwissens sind meist mit der Gefahr eines Fokussierungseffekts verbunden, d.h. die Versuchspersonen werden durch die Fragen bereits mental auf den Medienstimulus eingestimmt. Strenggenommen müssen die Vorwissensfragen daher als zusätzliche Stimuli betrachtet werden (vgl. Stanley & Campbell 1963). Gravierend ist dieser Fokussierungseffekt, wenn in der Vorher- und der Nachhermessung dieselben Fragen verwendet werden, da dann die Gefahr besteht, daß die Versuchsperson während der Rezeption nach Antworten auf diese Fragen sucht bzw. findet. In manchen Fällen wird daher auf eine Messung des Vorwissens verzichtet. So kann freilich nur der Wissensstand anstelle des Wissensanstiegs in die Analysen einbezogen werden. Dieser ist logischerweise mit dem Vorwissensstand konfundiert und liefert in der Regel keine validen Aussagen zur Wissenskluft. Ein solches Vorgehen wäre nur dann unproblematisch, wenn das Thema des Medienbeitrags für alle Befragten völlig neu wäre, so daß vorausgesetzt werden könnte, daß noch kein Vorwissen existiert. Dies ist jedoch gerade im politischen Bereich nur in seltenen Ausnahmenfällen und nur näherungsweise realistisch (vgl. etwa Just, Crigler & Wallach 1990).

Design Survey: Eine Reihe von Querschnittsstudien mit einem sehr ähnlichen Design wie das oben beschriebene lassen ebenfalls unter Vorbehalten Schlüsse in bezug auf rezeptionsbedingte Wissensklüfte zu. Hier werden im Anschluß an eine Fernseh- oder Radiosendung oder auch erst am Tag danach Personen zuhause angerufen oder aufgesucht. Hat die angesprochene Person die Sendung gesehen, so werden ihr die vorbereiteten Wissensfragen gestellt. Da die Personen vor der Sendung nicht auf die bevorstehende Befragung hingewiesen werden, sind ein unbeeinflußtes Selektionsverhalten und eine natürliche Rezeptionsweise sichergestellt. Eine Vorhermessung ist bei diesen '*Post-Exposure*'-Befragungen nicht möglich⁶², wodurch wiederum der Wissenszuwachs nicht bestimmt werden kann. Der Vorteil eines solchen Untersuchungsdesigns liegt aber darin, daß die Rezeption völlig unbeeinflußt unter natürlichen Bedingungen stattgefunden hat und natürlich auch keine Fokussierungseffekte auftreten können (vgl. Robinson & Levy 1986a).

Bei der *Interpretation*⁶³ der Ergebnisse können zwei Positionen unterschieden werden: Nach Horstmann (1991, S.46) kann die Wissenskluftthese nur dann in einer empirischen Studie als bestätigt angesehen werden, wenn sich die Schulbildung bzw. der sozio-ökonomische Status als einzige oder zumindest als hauptsächliche Ursache

62 Vgl. aber Früh (1994, Früh & Wirth 1991, Wirth 1989), wo durch zusätzliche Fragen über das Untersuchungsthema eine Annäherung des Vorwissens als *Zusatzwissen* ermöglicht wurde.

63 Das Folgende gilt natürlich generell und nicht nur für den rezeptionsbezogenen Teil der Wissenskluftthese.

für den differentiellen Wissenserwerb herausstellt. Alle anderen Einflüsse dürften demnach keine Rolle spielen. Nach allen Erfahrungen, die die Medienwirkungsforschung in den letzten Jahrzehnten gemacht hat, hätte allerdings jede derart 'überspitzt' verstandene Hypothese keinerlei Chancen auf empirische Bestätigung, ist doch ein nahezu monokausaler Zusammenhang zwischen zwei Konstrukten bislang noch nicht entdeckt worden. Die Wissenskluftthese wäre in diesem Fall wenig mehr als eine Scheinhypothese, deren Widerlegung spätestens bei der ersten Untersuchung mit mehr als einer unabhängigen Variable erfolgt wäre. Die Mehrzahl der Wissenskluftforscher (wie auch wir) vertreten deshalb eine zweite Position, wonach sich Bildung bzw. der sozio-ökonomische Status für die Bestätigung der These zumindest als der *stärkste* Einfluß zur Entstehung von Wissensklüften erweisen muß. Demokratietheoretisch wäre dieser Fall bedenklich genug.

5.3. Zur Bedeutung des kurzfristigen Erwerbs politischen Wissens

In der Wissenskluftforschung wie auch in der übrigen Wirkungsforschung wird im allgemeinen langfristigen Wirkungen eine höhere Bedeutung als kurzfristigen eingeräumt⁶⁴. Die sich in den letzten Jahren vollziehende Entwicklung der Medienwirkungsforschung hin zur stärkeren Beachtung langfristiger Wirkungsphänomene wird ausdrücklich begrüßt (vgl. Bonfadelli 1994, S.44). Auch bezogen auf die Wissenskluftthese wurden möglichst langfristig angelegte Panelstudien gefordert. Demokratietheoretisch gesehen soll ermittelt werden, inwieweit es den Massenmedien gelingt, grundlegende Politikkenntnisse dauerhaft zu vermitteln.

Dem soll nicht generell widersprochen werden. Gerade im Rahmen der Wissenskluftforschung ist jedoch zu fragen, inwiefern die langfristige Forschungsperspektive die einzige relevante ist. Unseres Erachtens ist sie häufig sogar unadäquat: Eine so verstandene Wissenskluftforschung impliziert nämlich, daß eine dauerhafte Veränderung des Wissensabstands zwischen den Bildungssegmenten erwartet wird, was populärwissenschaftlich häufig als "die Klugen werden immer klüger, die Dummen werden immer dümmer" bezeichnet wird⁶⁵. Gerade das behauptet die Wissenskluftthese jedoch nicht! Vielmehr wird ein zeitlicher Wissensvorsprung für die oberen Bildungsgruppen postuliert, der sich aufgrund vieler Bedingungen im Zeitverlauf wieder einebnen kann. Die demokratietheoretische Relevanz der These liegt exakt in diesem zeitlichen Vorsprung begründet, der für die 'schnelleren' Bevölkerungssegmente eine größere Flexibilität in der Reaktion auf soziale und politische Ereignisse ermöglicht.

64 vgl. etwa Kepplinger (1982), Schulz (1986, S.9), Bonfadelli (1992) und die Artikelsammlung in Mahle (1986).

65 Die Panelstudie bei Horstmann (1991a) umfaßte etwa sechs Monate, die von Viswanath et. al. (1993) zwölf Monate. Griffin (1990) untersuchte die Langzeitentwicklung des Wissens in einem Zeitraum von fünf Jahren, die in Tichenor, Donohue & Olien (1970) referierte Langzeitstudie sogar von zwanzig Jahren.

Aus dieser Sicht rückt das Forschungsinteresse am kurzfristigen Wissenserwerb und damit auch an Rezeptionsvorgängen wieder in das Blickfeld: Die Kurzfristigkeit des in einem Rezeptionsakt erworbenen Wissen ist so gesehen kein 'Nachteil', sondern funktional: Ein großer Teil der Informationen, die wir täglich rezipieren, dient der schnellen und aktuellen Umweltorientierung und Komplexitätsreduktion. Die Informationen ermöglichen es uns, die Fähigkeit zur Willens- und Meinungsbildung wiederzugewinnen bzw. aufrechtzuerhalten. Sie sind also allenfalls kurz- oder mittelfristig handlungsrelevant. Schon bald wieder beanspruchen neue Informationen unsere Aufmerksamkeit, die wiederum kurz- bis mittelfristig verwertet sein müssen. Aktuelles Wissen dieser Art ist nach Merten (1990, S.30) besonders relevant, eben weil es ein rasches Verfallsdatum hat und daher auf schnelle Vermittlung angewiesen ist⁶⁶. In ähnlicher Weise definiert Hättich (1974, S.242) politische Informiertheit "als kontinuierliches Wissen der in der Gesamtheit der Nachrichtengebung sich darstellenden politischen Prozesse". Ebenfalls im Zusammenhang mit Nachrichten spricht Larsen von 'knowledge-updating' (Larsen 1982, 1983) und meint damit, daß die aktuellen Informationen mit dem bisherigen Wissen über Ereignisse und Entwicklungen in Bezug gesetzt werden müssen. Wiederum kommt die Bedeutung einer schnellen und kontinuierlichen Umsetzung der angebotenen Information in Wissen zum Ausdruck. Im Rahmen der Wissenskluftforschung wird also gefragt, welche Faktoren diese schnelle Umsetzung bestimmen und inwiefern diese Umsetzung den oberen Bildungsgruppen besser gelingt als den unteren. Aufgrund ihrer Fokussierung auf kurzfristige Medienwirkungen kann hier besonders die rezeptionsbezogene Wissenskluftforschung Antworten geben.

Demgegenüber muß dieser Aspekt in langfristig angelegten Panelstudien fast zwangsläufig etwas vernachlässigt werden, da dort die Meßinstrumente aus methodischen Gründen über alle Wellen hinweg identisch sein müssen. Aus diesem Grunde werden häufig in jeder Panelwelle (dieselben) Informationen abgefragt, die im Untersuchungszeitraum mit steigender Häufigkeit in den Medien genannt werden. Gemäß der Wissenskluftthese könnte eine eventuell vollzogene schnellere Aneignung dieser Informationen jedoch allenfalls in der ersten Panelwelle erfaßt werden. In späteren Panelwellen sind hingegen sich schließende Wissensklüfte wahrscheinlicher⁶⁷.

66 Es soll freilich nicht die Bedeutung etwa von Hintergrundwissen geleugnet werden - wir werden darauf noch ausführlich zu sprechen kommen (vgl. Kap. 7).

67 Als Beispiel für diese Problematik seien die Panelstudien von Bollinger & Brämer (1987) und von Horstmann (1991a) erwähnt.

5.4. Das Informationsangebot in der Rezeptionskluftforschung

Wir haben bis jetzt außer acht gelassen, daß die Probanden von Rezeptionsexperimenten in der Zeit außerhalb der Untersuchung auch andere massenmediale Informationen rezipieren sowie in Unterhaltungen und Diskussionen Meinungen und Wissen mit anderen austauschen. Die 'kommunikative Umwelt' der Rezipienten darf auch in Rezeptionsstudien nicht vernachlässigt werden. Unklar ist allerdings, *wie* das 'externe', d.h. nicht im Rahmen des Experiments präsentierte, Informationsangebot bzw. dessen Nutzung mit dem 'internen', d.h. experimentell induzierten Informationsangebot in Beziehung zu setzen ist. Da dazu unseres Wissens bislang noch keine Überlegungen angestellt wurden, möchten wir etwas ausführlicher darauf eingehen.

Zum besseren Verständnis reduzieren wir zunächst die große Zahl von kombinatorisch denkbaren Verknüpfungen zwischen 'externen' und 'internen' Informationsbeständen idealtypisch auf zwei Prototypen. Wir unterscheiden nur noch, ob es sich bei dem Untersuchungsthema um eines mit starker oder schwacher Medienbeachtung handelt⁶⁸ ('more vs. less publicized'). Beide Fälle sind von theoretischem Interesse. Themen mit hoher Medienbeachtung ('Topthemen') sind von aktueller Brisanz, weil möglicherweise politische Entscheidungen unmittelbar bevorstehen. Themen mit (noch) geringer Medienbeachtung sind häufig entweder potentielle (künftige) Topthemen, so daß die frühzeitige Informiertheit bzw. Meinungsbildung einen Zeitvorsprung für die Rezipienten bedeuten könnte oder aber sie vermitteln Informationen, die als Hintergrund für die aktuelle öffentliche Diskussion von Nutzen sein können⁶⁹. In jedem Fall können sie zur Vertiefung des allgemeinen politischen Wissens beitragen.

Zurück zu unseren methodologischen Betrachtungen: Wird das Untersuchungsthema in den Medien nur wenig beachtet, so kann das externe, themenspezifische Informationsangebot als unwesentlich vernachlässigt und das experimentell induzierte eindeutig als Informationsanstieg interpretiert werden. Damit wäre die Voraussetzung für eine Überprüfung der Wissenskluftthese gegeben, auch wenn der induzierte - einmalige - Informationsanstieg sehr gering im Vergleich zu realen Themenkarrieren ist (dafür jedoch sicher wahrgenommen wird). Interessant in diesem Zusammenhang ist, daß sich forschungslogisch dadurch die Bedeutung der individuellen Mediennutzung verschiebt: Wird mit der Mediennutzung in den meisten Wissenskluftstudien das Ausmaß der themenspezifischen Informationsnutzung beschrieben, so entfällt diese Interpretation hier natürlich. Welche Bedeutung die folglich unspezifische, allgemeine Mediennutzung für die Rezeption hat, wird an anderer Stelle weiter verfolgt (vgl. Kap. 9.1.3.).

Anders gelagert ist die Situation, wenn über das Untersuchungsthema auch 'extern' häufig und umfangreich berichtet wird. Aus der Sicht der Versuchspersonen wird der experimentelle Stimulus zu einem integralen (wenn auch vielleicht besonders

68 Je nach theoretischer Orientierung kann dabei das individualisierte oder ein 'objektiv' ermitteltes Medienangebot zugrunde gelegt werden (vgl. Kap. 4).

69 Vgl. zur Relevanz von Information und Wissen Kap. 7.

aufmerksam rezipierten) Teil des allgemeinen, massenmedialen Informationsangebots zu diesem Thema. In diesem Fall dürfte das massenmediale Informationsangebot gegenüber dem experimentell induzierten dominant sein, auch was die Prognosekraft für Wissensklüfte betrifft: Ob Wissensklüfte befürchtet werden müssen oder nicht, wird entscheidend davon abhängen, in welcher Phase der Themenkarriere sich das Untersuchungsthema gerade befindet: in einer aufsteigenden oder einer absteigenden. Im Gegensatz zum oben genannten ersten Fall wird hier die Mediennutzung immer auch themenspezifische Anteile haben, was entsprechend berücksichtigt werden muß.

Für welchen der beiden Fälle dürften Wissensklüfte deutlicher ausfallen, bei einem allein experimentell induzierten oder bei einem überwiegend massenmedial bedingten Informationsanstieg? Interessanterweise untersuchte Tichenor bereits 1965 (auszugsweise veröffentlicht 1970⁷⁰) diese Frage, also noch fünf Jahre vor der Erstveröffentlichung der Wissenskluftthese. In einem Rezeptionsexperiment verwendete er als Stimulus je zur Hälfte Artikel über ein 'more publicized' oder ein 'less publicized' Thema. Er vermutete, daß die Rezeption von Artikeln über ein massenmedial stark beachtetes Thema zu höheren Wissensklüften führt, weil höher Gebildete mit höherer Wahrscheinlichkeit bereits Informationen über dieses Thema erfahren hätten, weil sie mental bereits aktiviert seien ('already "in motion" on this topic'). Seine Ergebnisse bestätigten wenigstens tendenziell diese Annahmen. Da offenbar keine Messung des Vorwissens vorgenommen wurde, sind die Befunde allerdings nur sehr eingeschränkt interpretierbar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß das Potential für Wissensklüfte bei einem experimentell induzierten Informationsangebot in Abhängigkeit vom externen, d.h. massenmedialen Informationsangebot zu beurteilen ist. Behandelt der experimentelle Stimulus ein in den Medien kaum beachtetes Thema, so scheint das Potential für Wissensklüfte eher gering zu sein, wird über das Thema hingegen auch in den Massenmedien intensiv berichtet, sind vermutlich größere Wissensklüfte zu erwarten.

5.5. Der empirische Forschungsstand

5.5.1. Zur Auswahl der Studien

Für den folgenden Forschungsüberblick zur Rezeptionskluft wurden vorrangig Studien ausgewählt, die von den jeweiligen Autoren explizit im Rahmen der Wissenskluftforschung konzipiert wurden. Hinzugenommen wurden einige Rezeptionsstudien im weiteren Umfeld der Wissenskluftforschung, die ebenfalls Aussagen zur Entstehung von rezeptionsbedingten Wissensklüften erlauben. Voraussetzung war in jedem Fall, daß die Ergebnisse nicht durch zusätzliche nutzungsbedingte Wissens-

70 zitiert nach Tichenor, Donohue & Olien (1970, S.168/169). Die Studie wurde von den Autoren als empirische Evidenz für die Wissenskluftthese aufgeführt.

klüfte konfundiert werden konnten. In Frage kamen daher Experimente und 'Post-Exposure'-Befragungen (siehe oben). Soweit die Ergebnisse zu rezeptionsbedingten Klüften noch eindeutig von Nutzungseffekten zu trennen waren, wurden auch Studien berücksichtigt, die die Rezeption von mehreren Medienbeiträgen gleichzeitig untersuchten⁷¹.

Oben wurde die Wissenskluftforschung auf politische Themen eingegrenzt. Aus diesem Grund werden insbesondere hierzu Forschungsarbeiten vorgestellt. Studien zu nichtpolitischen Themen werden nur dann einbezogen, wenn andernfalls besonders interessante Ergebnisse wegfallen würden.

Auf der Basis dieser Kriterien wurden insgesamt 27 Studien in die Synopse aufgenommen. Davon sind allein 14 der Nachrichtenforschung zuzurechnen, was angesichts der überaus regen Forschungstätigkeit auf diesem Gebiet nicht überrascht⁷². In 13 Studien waren (auch) andere Medienbeiträge Gegenstand des Forschungsinteresses. Da einige Studien vergleichend mehrere Samples untersuchten, liegen insgesamt 34 Analysen zur Rezeptionskluft vor. 18 der 34 Analysen beruhen auf einem Experiment (bzw. Panel) und sind daher möglicherweise mit den erwähnten Problemen dieses Designs behaftet. In den restlichen Studien kam das oben beschriebene 'Post-Exposure-Design' zum Einsatz, d.h. die Probanden wurden erst nach der Rezeption entsprechender Medienbeiträge befragt. Sie wußten vorher nicht, daß sie Teilnehmer eines Experiments werden würden bzw. - falls Vorkontakte stattfanden - wann sie interviewt werden würden. Hier muß berücksichtigt werden, daß keine regulären Vorwissensmessungen durchgeführt werden konnten.

5.5.2. Nachrichtenstudien⁷³

Katz, Adoni und Parness (1977) fragten in einer 'Post-Exposure'-Befragung telefonisch insgesamt etwa 600 (1971: n=387; 1972: n=200) Personen, an welche Themen einer soeben gesehenen Nachrichtensendung sie sich noch erinnern konnten (ungestützt). Auffallend war, daß sich ein hoher Prozentsatz an keine bzw. nur sehr wenige Themen erinnern konnte: Dieser Prozentsatz lag bei gering Gebildeten um 23% (1971) bzw. 28% (1972) höher als bei den hoch Gebildeten, was als Beleg im

71 Hier mußte gewährleistet sein, daß die genaue Anzahl der gesehenen Sendungen oder Beiträge einer Serie erhoben und entsprechend kontrolliert wurde.

72 Selbstverständlich gibt es sehr viel mehr Studien zur Wirkung von Nachrichten in Funk, Presse und Fernsehen. Die meisten thematisieren jedoch nicht die Rolle der Schulbildung, so daß sie für unsere Synopse nicht in Frage kamen. Vgl. zur Nachrichtenrezeption die Forschungsblicke bei Katz (1977), Huth (1979), Berry, Gunter & Clifford (1980), Berry (1983), Gunter (1987), Berry (1988), Davis (1990), Brosius (1990, 1995) sowie die theoretischen Ausführungen bei Woodall, Davis & Sahin (1983) und Winterhoff-Spurk (1990). Siehe auch die Arbeiten von Findahl & Höijer (1979, 1981, 1982, 1985).

73 Eiligen Leser sei empfohlen, die Darstellung der einzelnen Studien zu überspringen und gleich zu Abschnitt 5.6 zu gehen. Dort werden die wichtigsten Ergebnisse tabellarisch zusammengestellt und nach thematischen Aspekten geordnet resümierend besprochen und problematisiert.

Sinne der Wissenskluftthese angesehen werden kann. Andere Einflüsse wurden nicht überprüft.

Neuman (1976) erhob in einer Telefonumfrage im Anschluß an die Abendnachrichten im Fernsehen die Erinnerung an die Nachrichtenthemen ('Post-Exposure'-Befragung). Die Abfrage erfolgte mit gestützten und ungestützten Erinnerungsfragen. Ausgewertet wurde der *Prozentsatz* an zumindest ansatzweise erinnerten Themen (dichotome Zählung der einzelnen Themen). Neuman hielt fest, daß höher Gebildete zwar einen (etwas) höheren Prozentsatz an Nachrichtenthemen erinnerten, jedoch die Schulbildung gegenüber der Rezeptionsmotivation, "informiert sein zu wollen", eine eher nachgeordnete Bedeutung für die Erinnerung besaß. Die Wissenskluftthese wurde somit nicht bestätigt. Neuman differenzierte die Nachrichtenthemen auch nach politischen und Human-Interest-Themen, wobei er bei hochpolitischen Themen nur geringe motivationsspezifische Unterschiede fand, bei Human-Interest-Themen hingegen hohe. Eine multivariate Kontrolle der Einflüsse wurde nicht durchgeführt. Mit einem - hier nur am Rande zu erwähnenden - weiteren Experiment ging *Neuman* (1982) der Frage nach, inwieweit bildungsbedingte Wissensunterschiede auch im Anschluß an die Rezeption eines unterhaltenden Fernsehbeitrags auftreten. Wissen wurde hier nicht als Erinnerung, sondern als die Anzahl interpretativer und kommentierender Äußerungen zum Beitrag operationalisiert. Dabei zeigte sich, daß von fünf Gruppen einzig die bildungshöchste Gruppe mit Akademikern und Professoren in deutlich höherem Ausmaß solche Äußerungen produzierte. Andere Einflußfaktoren wurden hier nicht untersucht.

Ein ähnliches Design wie Neuman (1976) verwendeten *Stauffer, Frost und Rybolt* (1983), um die Erinnerung an die gesendeten Nachrichtenthemen zu messen. Hier konnten sich höher Gebildete deutlich mehr Themen in Erinnerung rufen. Eine andere Studie, bei der sie überwiegend gering gebildeten Analphabeten (Leseschüler) einerseits und College Studenten andererseits Nachrichtenfilme vorspielten, erbrachte ebenso klare Wissensklüfte (*Stauffer, Frost & Rybolt* 1978). Die Collegestudenten erinnerten mehr auditiv und visuell aufgenommene Fakten und zogen daraus auch mehr richtige Schlußfolgerungen. Unter den Leseschülern konnten sich ebenfalls die vergleichsweise höher Gebildeten bzw. bereits Lesekompetenteren besser an die Sendung erinnern als andere. Eine dritte Studie des selben Autorenteams untersuchte in einem ähnlichen experimentellen Design die Erinnerung an Hörfunknachrichten, die den Befragten vorgespielt wurden (*Stauffer, Frost & Rybolt* 1980). Völlig konsonant zur Wissenskluftthese konnten sich Collegeschüler am besten an die Nachrichten erinnern, gefolgt von Erwachsenen, die einen Abendkursus an der Universität besuchten, und von Besuchern der High-School im Alter zwischen 15 und 24. Das Schlußlicht der untersuchten vier Gruppen bildeten wiederum Analphabeten (Leseschüler zwischen 12 und 54 Jahren).

Die Autoren wiesen auf einen interessanten Sachverhalt hin: Obwohl es sich um ein Hörfunkexperiment handelte und die Analphabeten mehr Radiogeräte besaßen, mehr und aufmerksamer Radio hörten und dem Radio mehr Glaubwürdigkeit zugestanden als die Befragten in allen anderen Gruppen, konnten sie diese Vorteile offenbar im Experiment nicht verwerten (*Stauffer, Frost & Rybolt* 1980, S.617). Umgekehrt scheint die hohe Lesekompetenz der anderen Befragten diese auch in die

Lage zu versetzen, Informationen aus einem anderen Medium, hier dem Hörfunk, vergleichsweise besser zu nutzen. Hier deutet sich erstmals ein Effekt an, der auch in einigen jüngeren Studien vorgefunden wurde: Die Übertragung der Lesekompetenz auf die Effizienz der Informationsaufnahme in anderem Medien. Wir wollen diesen Effekt als '*transmedialen Kompetenztransfer*' bezeichnen.

In einem Rezeptionsexperiment von *Edwardson, Grooms & Pringle (1976)* wurde der Stimulus systematisch variiert. Verglichen wurde die Erinnerung an Fernsehnachrichten mit und ohne Filmberichte. In beiden Experimentalgruppen erwiesen sich dieselben Einflüsse in der gleichen Reihenfolge als bedeutsam: Bildung (hoch), Geschlecht (männlich) und Alter (niedrig). Multivariate Kontrollen wurden nicht durchgeführt.

Das Wirkungspotential unterschiedlicher Zuwendungsmotive für das Behalten von Fernsehnachrichten untersuchte *Gantz (1979)* mit einem 'Post-Exposure-Design'. Seine Studie ist der "Uses and Effects"-Tradition⁷⁴ zuzurechnen, die davon ausgeht, daß sich Rezipienten ihrer Mediennutzungsmotive bewußt sind und diese angeben können. Die Zuwendungsmotive der 239 Personen, die die Abendnachrichten im Fernsehen rezipiert hatten, verdichtete er faktorenanalytisch zu zwei Indizes "Informationsorientierung"⁷⁵ und "Unterhaltungsorientierung"⁷⁶. Die Erinnerung⁷⁷ an die Abendnachrichten wurde am besten durch die Aufmerksamkeit bei der Rezeption erklärt (multiple Regressionsanalyse). Erst danach folgten als weitere bedeutsame Faktoren die Unterhaltungsorientierung (negative Wirkung!), das Geschlecht des Befragten (männlich), das Alter und das perzipierte Wissensniveau von Freunden - in dieser Reihenfolge. Die Schulbildung hatte ebenso wie die Informationsorientierung nur einen sehr geringen (positiven) Einfluß auf die Erinnerung. Bemerkenswert ist, daß sich eine unterhaltungs- und entspannungsorientierte Rezeption offenbar hemmend auf den Wissenserwerb auswirkt. Es erwies sich nicht nur, daß - wie zu erwarten war - die ausschließliche Informationsorientierung zu den besten und die ausschließlich Unterhaltungsorientierung zu den schlechtesten Erinnerungsresultaten führt, sondern daß sich letztere sogar dann noch negativ auf die Erinnerung auswirkt, wenn die Befragten gleichzeitig auch an Informationen besonders interessiert waren.

-
- 74 Dieser Forschungszweig ist aus einer frühen Verschmelzung der Fragestellungen aus der traditionellen stimulus-response-orientierten Wirkungsforschung und dem Uses-and-Gratification-Approach hervorgegangen. Typische "Uses and Effects"-Studien untersuchen die Wirkung der in der Uses-and-Gratification-Forschung ermittelten Nutzungsmotive auf die klassischen Wirkungsbereiche wie Wissenserwerb und Einstellungsänderung.
- 75 Der Index setzte sich aus folgenden Items zusammen: "to keep up with our country's relations with other countries", "... with political events in our country", "... with events in other countries", "... with the latest economic news" (vgl. Gantz 1979, S.667).
- 76 Als Unterhaltungsmotive galten: "to relax after a hard day", "like to watch television and there's nothing else on", "... have nothing else to do", "... it's like listening to a friend" und "finding out what's happening adds some excitement to your life" (vgl. Gantz 1979, S.668).
- 77 Erinnerung wurde in Form eines Wissensscores gemessen. Punkte gab es für die ungestützte Erinnerung von Nachrichtenstories, die zusätzliche Nennung von Details und auch, wenn Meldungen wiedererkannt wurden, die vom Interviewer stichwortartig angesprochen wurden (die Angaben dazu sind etwas ungenau, vgl. Gantz 1979, S.667)

Von Robinson und seinen Mitarbeitern stammen eine Reihe von 'Post-Exposure-Befragungen' zur Erinnerung an Fernsehnachrichten. Diese Forschergruppe erobt in der Regel eine größere Zahl an Dritt faktoren, darunter politisches Interesse, verschiedene Mediennutzungsvariablen und das perzipierte, d.h. subjektiv empfundene Verständnis der Nachrichten (vgl. Robinson & Levy 1986a). Wir werden die Studien nun einzeln vorstellen: Eine Nachrichtenstudie von *Robinson & Davis (1986)* berücksichtigte, daß Nachrichten auch zu neuen und sehr aktuellen Ereignissen nicht auf ein 'leeres' Gedächtnis treffen, sondern daß zur Vorgeschichte sowie den beteiligten Personen und Sachkonzepten meist bereits themenspezifisches Vorwissen existiert. Vorwissen wurde in den Studien mittels vier Fragen über derzeit in den Nachrichten häufig genannte Personen operationalisiert. Mit einem kulturvergleichenden Ansatz stellten die Autoren Ergebnisse aus den USA und aus Großbritannien gegenüber. In beiden Staaten wurde dasselbe Untersuchungsdesign verwendet. Die Autoren wollten das Verständnis der Nachrichten erfassen und entwickelten dazu ein eigenes Meßinstrument: Sie gaben den Befragten zwei Stichpunkte zu jeder Meldung aus den Nachrichten des Tages vor und bat die Probanden, dazu die wichtigsten Punkte wiederzugeben ("main points"). Diese wurden mit maximal acht Punkten bewertet, wobei mehr als vier Punkte nur erzielt werden konnten, wenn der Kernpunkt der Nachricht verstanden schien (Ratingverfahren). Eine multiple Klassifikationsanalyse (MCA) ergab in Großbritannien drei fast gleich starke Einflüsse, geführt vom Vorwissen, gefolgt vom perzipierten Verständnis⁷⁸ und der Schulbildung. In den USA hatten diejenigen die Nachrichten besser verstanden, die über mehr Vorwissen verfügten, zwischen 18 und 29 Jahre alt waren, die Nachrichten besonders aufmerksam verfolgten und auch glaubten, sie gut verstanden zu haben (in der angegebenen Reihenfolge). In den USA benutzten die Autoren mit der (ungestützt) abgefragten Erinnerung einen zusätzlichen Wissensindikator. Dabei ergaben sich kaum Verschiebungen: Die Erinnerung war bei Personen mit hohem Vorwissen am besten, gefolgt von Hochgebildeten und jenen, die mit hoher Aufmerksamkeit die Nachrichten verfolgten. Das politische Interesse wurde nicht erhoben.

Die Autoren stellen fest, daß nicht - wie in früheren Studien zum Verstehen und Erinnern von Nachrichten - die Bildung, sondern das Vorwissen in ihrer Untersuchung die Haupteinflußvariable darstellt. Da Vorwissen und Bildung jedoch meist hoch korrelieren, übernimmt die Variable "Bildung" in den Fällen, in denen das Vorwissen nicht gemessen wurde, deren Rolle als Haupteinflußvariable. Damit wird nochmals betont, wie wichtig die Einbeziehung des Vorwissens als Kontrolle des Wissenserwerbs ist. Nur wenn sich Bildung nach dem Vorwissen (oder gar noch davor) als stärkster Einfluß erweist, können Wissensklüfte als belegt gelten.

In den zwei nun folgenden Studien von *Robinson & Levy (1986b,c)* kam ein leicht abgeändertes Design zum Einsatz. Sie interessierten sich für das Wissen über die Nachrichten *der letzten Woche*. Zu diesem Zweck wandelten sie das 'main-points'-

78 Die Probanden sollten angeben, ob sie glaubten, fast alles/alles, mehr als die Hälfte oder weniger als die Hälfte der Nachrichten verstanden zu haben (vgl. Robinson & Davis 1986, S. 118).

Meßverfahren leicht ab und beschränkten sich auf die jeweils zwei wichtigsten Meldungen eines Tages. Gezählt wurde, wieviel Nachrichten als von den Rezipienten verstanden gelten konnten, was mit einer Leistung von mehr als vier Punkten je Wiedergabe als gegeben galt. Streng genommen handelt es sich hierbei nicht mehr um Rezeptionsstudien. Die Nutzung der täglichen Nachrichten wurde jedoch genau erfaßt und kontrolliert, so daß eine Trennung von nutzungs- und rezeptionsbedingten Wissensklüften noch hinreichend gewährleistet scheint.

Die erste der beiden Studien bestand aus einem regionalen und einem nationalen Sample in den USA. Hier wurde kein Vorwissen erhoben. Im nationalen Sample erwies sich die Schulbildung als der stärkste Einfluß, gefolgt von der Aufmerksamkeit bei der Rezeption und erst dann von der Anzahl rezipierter Nachrichten. Beim regionalen Sample konnten sich nur Personen über 70 Jahre (!) genau so gut erinnern wie die Hochgebildeten. Auch hier war die Nutzung der Nachrichten wenig einflußreich für die Erinnerung an die Nachrichten. Das politische Interesse wurde nicht erhoben.

Die zweite der beiden Studien war kulturvergleichend angelegt (USA und Großbritannien) und bestand in den USA zudem wieder aus einem nationalen und einem regionalen Sample. In der britischen Untersuchung war Vorwissen integriert, in den amerikanischen hingegen nicht. Das Vorwissen erwies sich als stärkste Determinante für die Erinnerung (britisches Sample), beim Fehlen dieser Variable jedoch die Schulbildung (beide US-Samples). Gegenüber dem Vorwissen blieben alle anderen Einflüsse im britischen Sample ohne Bedeutung, nahezu alle untersuchten Teilgruppen zeigten bei multivariater Kontrolle dieselben Erinnerungsleistungen. In den amerikanischen Samples waren nach der Bildung hauptsächlich Nutzungsvariablen bedeutsam. Das politische Interesse wurde in keinem der Samples untersucht.

In einer neueren Studie des Forscherteams *Robinson & Davis (1990)* wurde wiederum die Erinnerung an die Nachrichten der letzten Woche untersucht. Obwohl in dieser Studie nur wenig potentielle Rezeptionseinflüsse berücksichtigt wurden, wurde das nationale Sample in den Forschungsüberblick aufgenommen: Erstmals bei diesem Forscherteam wurde auch das politische Interesse erfaßt. Es erwies sich als bedeutsamer als die Schulbildung.

Gunter (1987) berichtet von einer 1984 von ihm durchgeföhrten 'Post-Exposure-Befragung', bei der ebenfalls die Erinnerung an die wichtigsten Ereignisse und die dabei beteiligten Personen in den Nachrichtensendungen der *vorangegangenen Woche* abgefragt wurde (*Gunter 1987, S.90f*). Es zeigten sich vor allem bildungs- bzw. schichtspezifische Unterschiede. Die Ergebnisse sind also mit der Wissenskluft konsonant, allerdings wurde weder das Vorwissen, noch das politische Interesse erhoben. Um der Frage nachzugehen, ob die gleichzeitig festgestellten bildungsspezifischen Nutzungsunterschiede die Wissenskluft auch erklären können, wurde deren Einfluß in einer weiteren Analyse eliminiert. Im Rückschluß kann so die Wissenskluft relativ plausibel als Rezeptionskluft identifiziert werden.

Im deutschen Sprachraum stammt eine der bekanntesten Studien zur Nachrichtenrezeption von Karsten *Renckstorf (1977, 1980)*. Er überprüfte in den Jahren 1976 bis 1978 im Auftrag der ARD/ZDF-Medienkommission die Wirkung personaler und präsentationsspezifischer Variablen auf die Erinnerung von Nachrichtensendungen. Bei ersten Auswertungen zeigten sich zwischen den Bildungsschichten bei

unterschiedlichen Nachrichtenthemen verschieden starke Wissensklüfte. In einer Sekundäranalyse der Daten versuchten *Renckstorf & Rohland* (1980) mittels eines Pfadmodells die Ergebnisse von Renckstorf (1977) multivariat zu überprüfen und zu präzisieren. Dabei erwies sich für die Bildung kein direkter Einfluß auf die Erinnerung der Nachrichtenthemen. Allerdings förderte höhere Schulbildung indirekt auf mehrfache Weise über Mediennutzungs- und 'Absichtenmuster' deutlich das Erinnerungsvermögen. Genauer: Höher Gebildete erinnerten sich offenbar deshalb besser an die Nachrichten, weil sie informationsorientierter waren und weniger stark zum Isolationismus tendierten als niedrig Gebildete⁷⁹. Da der Gesamteinfluß der einzelnen Variablen nicht angegeben ist, kann jedoch nicht entschieden werden, ob eine Wissensklüft vorliegt.

Ruhrmann (1989) sowie *Giegler & Ruhrmann* (1990) untersuchten 221 Reproduktionen, die im direkten Anschluß an die jeweiligen Abendnachrichtensendung von sieben Tagen ('Post-Exposure-Design') erhoben wurden. Diese wurden nach etlichen inhaltlichen und formalen Merkmalen ausgewertet, unter anderem etwa nach dem in der Reproduktion aktivierten Hintergrundwissen (Rating-Einschätzung), dem 'objektiven' und dem 'subjektiven' Verständnis (Einschätzung), der Relevanz einer Meldung und der wahrgenommenen Konflikthaltigkeit. Von der Vielzahl der Reproduktionsmerkmale scheinen u.E. die Erinnerung von Fakten (Namen, Zahlen, Orte) sowie das 'objektive Verständnis' am besten zur Interpretation von Wissensklüften geeignet. Als reproduktionsunabhängige Variablen wurden lediglich das Alter, das Geschlecht und der Sozialstatus⁸⁰ der Befragten berücksichtigt. Zur Überprüfung diverser Kausalhypothesen setzten die Autoren das LISREL-Verfahren ein. Wie schon *Renckstorf & Rohland* (1980) konnten sie für den sozioökonomischen Status keinen direkten Einfluß auf die Korrektheit der Erinnerung sowie das 'objektive' Verständnis feststellen. Jedoch hatte der Sozialstatus einer Person auf indirekte Weise schließlich auch Auswirkung darauf, wie gut diese die Nachricht verstanden hatte ('objektiv' und 'subjektiv') und wie korrekt sie sie erinnern konnte. Direkte und indirekte Einflüsse zusammengenommen, konnten sich sozio-ökonomisch höher stehende Personen am korrektesten an die Nachrichten *erinnern*. Beim *Verstehen* wogen hingegen Geschlechtsunterschiede stärker als Bildungsunterschiede.

Speziell das Verstehen und Behalten von Hörfunknachrichten interessierte *Lutz & Wodak* (1987). In einem ersten Experiment ließen sie 277 Schüler und Schülerinnen zwischen 16 und 18 Jahren jeweils drei etwa vierminütige Hörfunknachrichten schriftlich nacherzählen. In Übereinstimmung mit den Annahmen der Wissenskluftthese wußten Mittelschüler mehr über die Meldungen zu berichten als Berufsschüler. Aber auch das politische Interesse führte zu umfangreicheren Nacherzählungen (gemessen in Anzahl der Worte). Da die politisch Interessierten meist auch zu den

79 Absichtenfaktor Informationsorientierung: Items z.B. "über aktuelle Ereignisse informieren" und "die wirtschaftliche Entwicklung übersehen"; Absichtenfaktor kommunikativer Isolationismus: Items z.B. "sich aus allem heraushalten", "Leben genießen" (vgl. Renckstorf 1980, S. XVI).

80 Index aus Bildung, Beruf und Einkommen (vgl. Ruhrmann 1989, S.75).

Höhergebildeten zählten, vermuten die Autoren hier einen Verstärkungseffekt. Interessant war auch der Befund, wonach Mittelschüler von Umformulierungen, die die Meldungen verständlicher machten, mehr profitierten als die Berufsschüler: "Die 'Schere' öffnet sich weiter" (Lutz & Wodak 1987, S.133, im Original kursiv). Leider haben die Autoren es versäumt, das Vorwissen zu den einzelnen Meldungen zu erheben, obwohl auch nach ihren theoretischen Vorstellungen Nachrichten nie auf eine 'tabula rasa', sondern immer schon auf entsprechendes Vorwissen treffen. In einer zweiten Studie interviewten Lutz & Wodak (1987) 50 Erwachsene, gestreut nach Bildung, Geschlecht und Alter. Die Interviews umfaßten eine Reihe unterschiedlicher Wissens- und Verstehenstests sowie Fragen nach den Mediennutzungsgewohnheiten der Befragten. Zu den Befunden: Bei einem Nacherzähltest, der zum erstenmal unmittelbar nach der Rezeption einer Hörfunkmeldung, zum zweitenmal eine halbe Stunde später durchgeführt wurde, offenbarten sich wiederum schichtspezifische, aber auch geschlechtsspezifische Vorteile (Männer wußten mehr). Ein im Anschluß an die Rezeption von zwei anderen Hörfunkmeldungen durchgeföhrter Lückentest zeigte ebenfalls, daß Angehörige der Mittelschicht mehr und mehr richtige Einsetzungen vornehmen konnten (Lutz & Wodak 1987). Ein dritter, besonders für das Verhältnis der beiden Einflußfaktoren Themeninteresse und Schulbildung aufschlußreicher Test, erbrachte sogar besonders deutliche Wissensklüfte: Sowohl bei der Nacherzählung einer subjektiv als interessant empfundenen Meldung, erst recht aber bei der Wiedergabe einer subjektiv als uninteressant empfundenen Nachricht, waren die Höhergebildeten wesentlich erfolgreicher als die niedrig Gebildeten. Weil auch hier keine Vorwissensmessung fehlt, müssen die Resultate sehr vorsichtig interpretiert werden.

5.5.3. Sonstige empirische Studien zur Rezeptionskluſt

Tichenor (1965, zitiert in Tichenor, Donohue & Olien 1970, S.165) präsentierte 600 Personen je zwei Artikel zu entweder einem medizinisch-biologischen oder einem sozialwissenschaftlichen Thema. Sie sollten die Artikel lesen und hinterher so gut wie möglich wiedergeben. Anhand einer Inhaltsanalyse der Titelseiten von vier Tageszeitung kategorisierte Tichenor gleichzeitig jeden Artikel als zu einem entweder 'more publicized topic' oder 'less publicized topic' gehörend. Wissensklüfte wurden als Korrelationen zwischen Bildung und der Wiedergabegenaugigkeit angegeben. Dabei zeigte sich insgesamt klar, daß Themen mit hoher Publizität zu größeren Wissensklüften führten als solche mit geringer Medienbeachtung. Allerdings wurde das Vorwissen nicht gemessen, so daß die Wissensunterschiede aufgrund vorangegangener Mediennutzungsunterschiede auch schon vor dem Experiment vorhanden sein hätten können.

Shingi und Mody (1976) berichteten 1976 von einer in indischen Dörfern durchgeföhrten Informationskampagne zu agrikulturellen Innovationen. Dabei gelang es den Bauern mit geringem Wissen, dazuzulernen und somit die vorher bestehende Wissenskluſt zu verringern. Die Bildung stand in keinerlei Zusammenhang mit dem Lernerfolg, wohl aber die Kenntnis "technischer" Ausdrücke wie "Hektar", "Zentimeter" oder "Oktober". Personen mit diesbezüglichen Wissenslücken konnten am

wenigsten dazulernen. Es kann deshalb nicht ausgeschlossen werden, daß in Sozialsystemen mit besonders niedrigem (und damit homogenem) Bildungsstand andere, nämlich außer- bzw. vorschulische Faktoren für die Vergrößerung von Wissensklüften verantwortlich sind und die Bildungsanstalt Schule erst in entwickelteren Gesellschaften mit einem entsprechend ausdifferenzierten Schulsystem ihre Wirkung entfalten kann. Eine auch von den Autoren gemachte Einschränkung betrifft die abhängige Variable Wissen: Bauern mit höherem Vorwissen konnten nur mehr wenig aus den Lehrfilmen dazulernen. Ebenso möglich ist freilich, daß deren Wissenzuwachs mit dem von den Autoren verwendeten Instrument nicht korrekt erfaßt werden konnte, weil nur relativ 'leichtes' Wissen abgefragt wurde, welches gering Gebildete problemlos erwerben konnten und höher Gebildete bereits wußten (Ceiling-Effekt⁸¹).

In einer in Irland, Nordirland und Großbritannien durchgeföhrten zweiwelligen Panelbefragung erhoben *Rawcliffe-King und Dyer (1981)* mit einem Set von acht Fragen Wissen, das aus einer Sendung über die Geschichte Irlands erlernt werden konnte. Jede Frage wurde mit "überwiegend richtig" bzw. "falsch" codiert (dichotomisiert). Die Messungen ergaben in Großbritannien eine sich vergrößernde, in Irland und Nordirland hingegen eine sich verkleinernde bildungsspezifische Wissensklüft. Die Autoren führten dies auf den bereits bei der ersten Messung hohen Wissensstand in Irland und Nordirland und damit auf Ceiling-Effekte zurück. Die unterschiedlichen Wissenslevels in den Ländern können aber auch auf Relevanzunterschiede zurückgeführt werden, was in diesem Fall mit einem höheren Nachrichtenwert gleichzusetzen ist (räumliche Nähe).

Eine große Anzahl unterschiedlicher 30-Sekunden-Spots verwendeten *Jacoby & Hoyer (1982)* in einem Laborexperiment, um Verstehen und Mißverstehen im Fernsehen zu messen⁸². Ihr Testinstrument umfaßte sechs als "richtig" oder "falsch" zu bewertende Statements mit Aussagen und Schlußfolgerungen aus den gesesehenen Filmen. Neben Unterschieden im Kommunikationstyp (kommerzielle und politische Werbung, Ausschnitte aus Reden, Nachrichten- und Unterhaltungssendungen) wurde im Rahmen von demographischen Einflüssen auch die Bedeutung von Schulbildung für den Wissenserwerb untersucht. Dabei zeigte sich, daß mit steigendem Bildungsgrad auch die Verstehensleistung wuchs. Der Zusammenhang war signifikant, allerdings nicht sehr stark. Der Bekanntheitsgrad der Filme (bzw. der Produkte, für die geworben wurde) und entsprechendes Vorwissen wurden gemessen und kontrolliert.

Bonfadelli & Sacher (1986) führten 348 Schülern und Schülerinnen im Alter von fünfzehn Jahren eine medienpädagogische Sendung über Fernsehkrimis vor. Anschließend befragten sie sie zu ihren Eindrücken und Erinnerungen zur Sendung. Wissen wurde über eine Reihe detaillierter Einzelfragen erfaßt und zu vier Wissensarten zusammengefaßt: Wissen über Fakten, Wissen über Zusammenhänge, medienpädagogisches Wissen und Erinnerungen an im Film gezeigte Krimiausschnitte. Regressionsanalysen ergaben, daß die Schulbildung für drei der Wissensarten der

81 Siehe dazu ausführlich Kap 7.

82 vgl. zur Validität von Mißverstehensmessungen Ford & Yalch 1982.

stärkste Prädiktor war. Auch, ob die Befragten subjektiv die medienpädagogische Sendung als Informationsangebot oder als Unterhaltungschance begriffen (perzipierte Informations- bzw. Unterhaltungsfunktion) hatte einen Einfluß auf den Wissenstransfer. Wer die Sendung informationsorientiert rezipierte, erzielte bessere Wissensresultate als andere. Für medienpädagogisches Wissen bildete dies sogar den stärksten Einfluß. Für das Wissen über Fakten und Zusammenhänge aus der Fernsehsendung hatte auch die Lesedauer der Jugendlichen eine fördernde Wirkung. Dies deutet auf einen Effekt hin, den wir oben als '*transmediale Kompetenztransfer*' beschrieben: Die Nutzung der Printmedien scheint sich auch positiv auf die Effizienz der Rezeption eines anderen Mediums auszuwirken! Die Autoren konnten diesen Effekt noch etwas präzisieren: Viellesen brachte offenbar vor allem für die mittlere Bildungsstufe Vorteile für die Rezeption mit sich. Hingegen half Lesen den Schülern der unteren Bildungsstufe nicht in gleichem Maße. Möglicherweise schlug hier der Einfluß der (geringen) Bildung durch, so daß auch Viellesen nicht für eine effizientere Rezeption sorgen konnte. Aber auch für die Jugendlichen aus der oberen Bildungsstufe war Viellesen nicht von besonderem Vorteil: Ihre Kompetenz reichte offenbar auch ohne Lesen aus, um die Informationen aus der medienpädagogischen Sendung in Wissen umzusetzen (vgl. Bonfadelli & Saxer 1986, S.156f). Das Interesse für die Sendung beeinflußte hingegen nur den subjektiven Eindruck des gelungenen Wissenstransfers, nicht aber das tatsächlich erfolgte Lernen. Das Vorwissen wurde nicht erhoben.

Fritz (1990a; 1990b, S. 597) untersuchte in Österreich die medienvermittelte Informationsaufnahme im Rahmen eines Experiments. Sie ließ 824 Probanden je einen Text, einen Radio- und einen TV-Beitrag rezipieren und konnte belegen, daß sich bei allen drei Medienformen Wissensklüfte ergaben bzw. gegenüber dem Vorwissenstand vergrößerten. Wenn niedrig Gebildete Informationsbeiträge in Tageszeitung und Fernsehen nutzten, konnten sie ihren Wissenstand erheblich verbessern, allerdings die Wissensklufts nicht egalisieren. Der Wissenstand von Hochgebildeten war unabhängig von der Präferenz informativer oder unterhaltender Inhalte. Informationsnutzung wirkte somit homogenisierend auf die Bildung von Wissensklüften. Ein weiteres Ergebnis der Studie belegt erneut einen '*transmediale Kompetenztransfer*': Befragte mit einer höheren Lesekompetenz erzielten generell bessere Wissenstestergebnisse, und zwar unabhängig von der Rezeptionsform (TV, Radio oder Text). Schließlich erbrachte die Studie Belege, daß die Wissensklufts zwischen hoch- und niedrig Gebildeten bei denjenigen am geringsten war, die aktiv Informationen suchen und sammeln. Fritz (1990a, 1990b) schloß daraus, daß Rezeptionsklüfte durch bestimmte Fertigkeiten und Handlungsmuster verringert werden können. Während niedrig Gebildete sich diese Fertigkeiten außerschulisch erwerben müssen, bekommen Höhergebildete diese bereits in der Schule vermittelt und verlieren sie auch dann nicht, wenn sie sie bei ihrer täglichen Mediennutzung nicht weiter kultivieren.

Verbraucherinformationen und ihre Resonanz im Fernsehpublikum war das Thema einer Studie von Hamm und Koller (1990) bzw. Hamm (1990). Als Teststimuli wurden zwei Sachberichte, zwei Features, zwei kurze Filmstories und zwei Beiträge mit besonderer grafischer Gestaltung ausgewählt, wobei jeweils ein Beitrag aufgrund von Satzkomplexität, Vokabular, Informationsdichte etc. als rezeptions erleichternd und der andere als rezeptionserschwerend eingestuft wurde (vgl. Hamm

& Koller 1989, S.17f). In einem Laborexperiment wurden etwa 260 Personen jeweils zwei der Beiträge vorgespielt. Der Wissenserwerb aus den Beiträgen wurde teilweise mit standardisierten Fragen und teilweise als freie Reproduktion erhoben. Dabei lagen die Erinnerungsquoten für die schwerer verständlichen Beiträge immer unterhalb derer für die leicht verständlichen Beiträge. Die höher Gebildeten (Abitur) erzielten in beiden Beitragsgruppen bessere Ergebnisse als Befragte mit Hauptschulabschluß (vgl. Hamm & Koller 1989, S.70). Die bildungsspezifischen Wissensunterschiede waren bei den Features am geringsten und bei den Sachberichten am höchsten. Gemäß einer zusätzlich für alle Beiträge gemeinsam durchgeföhrten Regressionsanalyse ergab sich, daß der Einfluß der Schulbildung noch knapp durch jenen des themenspezifischen Interesses übertroffen wurde. Weitere Befunde: In den freien Reproduktionen ließen fast 90% der hoch gebildeten, aber nur knapp die Hälfte der niedrig gebildeten Befragten erkennen, daß sie die speziellen Verbrauchertips aus dem Informationsangebot aufgenommen hatten. Personen mit Abitur trugen darüber hinaus die Reproduktionen nach Ansicht der Autorinnen 'konzentriert' und 'komprimiert' vor, Hauptschulabgänger hingegen redundant, angereichert mit eigenen Meinungen und Erfahrungen sowie in erzählender Form (vgl. Hamm 1990, S.206).

In einem Experiment von *Just, Crigler & Wallach* (1990) sahen je 50 Erwachsene entweder eine politische Wahldebatte oder eine Reihe von politischen und kommerziellen Wahl-Werbespots, die blockweise in eine Comedy-Sendung eingefügt wurden. Das Besondere an diesem Experiment war, daß sich die Versuchspersonen für die Wahl nicht sonderlich interessierten und auch wenig über Kandidaten und deren politische Positionen wußten: Es handelte sich um eine unbedeutende Nachwahl in einem anderen Bundesstaat. Dabei zeigte sich, daß die Befragten manche Informationen eher aus den kurzen Wahlwerbespots lernten als aus der langen Fernsehdebatte. Die Befragten aus der Gruppe, die die Fernsehdebatte sahen, wußten zwar häufiger als die aus der Gruppe mit der Wahlwerbung die Namen der (unbekannten) Kandidaten und sie konnten auch eher die wichtigsten Themen nennen. Hingegen versagten sie vergleichsweise häufiger dabei, die politischen Positionen der einzelnen Kandidaten richtig zuzuordnen. Dieser Trend zeigte sich verstärkt bei den politisch Desinteressierten und niedrig Gebildeten. Die Autoren zogen daraus den Schluß, daß kurze und kompakte Botschaften gerade Personen mit geringem politischem Interesse und Vorwissen effizienter als mit ausführlichen und informationsreichen Debatten vermittelt werden können. Nach der Rezeption von umfangreicheren Informationssendungen könnten diese eher verwirrt als informiert sein.

Multiple Regressionsanalysen für die Debatten- und Werbespotseher getrennt zeigten, daß das Wissen über einen (in beiden Stimuli genannten) Standpunkt am besten bei gleichzeitig habitueller Nutzung der Fernsehnachrichten erlernt werden konnte, während der Einfluß der Schulbildung eher unbedeutend war. Dies deutet auf einen homogenisierenden Effekt habitualisierter Fernsehnutzung hin: Aufgrund der besonderen Untersuchungsanlage war nicht anzunehmen, daß die abgefragte Information auch aus anderen Quellen stammen hätte können. Allerdings wurde der Einfluß der habitualisierten Printmediennutzung nicht in die Analyse einbezogen (*Just, Crigler, Wallach 1990, S.130*).

Wie das Publikum Informationen aus einer 45-minütigen politischen Magazinsendungen zu individuellen Themenvorstellungen verarbeitet, erforschten *Früh & Wirth* anhand einer zweiwelligen Paneluntersuchung (vgl. Wirth 1989, Früh & Wirth 1991, 1992), die als 'Post-Exposure-Befragung' angelegt war. Trotz der dadurch fehlenden 'echten' Vorhermessung konnte in dieser Studie Vorwissen näherungsweise abgeschätzt werden, indem erstens nach der Reproduktion gefragt wurde, welche Teile daraus bereits bekannt waren und zweitens noch nach *zusätzlichem* Wissen über das Thema der Sendung gefragt wurde. Das Untersuchungsthema (eine Sterbehilfeaffäre) wurde in den Medien nur sehr wenig beachtet, die der Untersuchung zugrundeliegende Sendung bildete eine Ausnahme. Im Abstand von einer Woche analysierten sie zweimal die kompletten Reproduktionen von 48 Personen, gestreut nach Alter, Bildung und Geschlecht. Als Wissensindikator diente der Umfang der beitragsspezifischen Vorstellungsbilder. Neben der Schulbildung wurden das themenspezifische Vorwissen, das politische Interesse, allgemeinpolitisches Wissen, kognitive Strukturiertheit, eine Reihe von Mediennutzungsvariablen (politische Inhalte) sowie zwei kognitive Stilmerkmale in die von den Autoren durchgeführte Pfadanalyse simultan aufgenommen. Die Analysemethode erlaubte auch die Berücksichtigung der Wissensentwicklung vom ersten zum zweiten Meßzeitpunkt. Einen Tag nach der Rezeption erwies sich das Vorwissen als der stärkste Indikator für den Umfang der Vorstellungsbilder, gefolgt von der Schulbildung, der Aktivierung durch den Beitrag und dem politischen Interesse. Die Befunde sind demnach konsistent mit der Wissenskluftthese. Eine Woche später ging der direkte Einfluß der Schulbildung wie auch des Vorwissens zurück, beide Faktoren beeinflußten jedoch - vermittelt über transaktionale (indirekte) Effekte - weiterhin den Wissensumfang. Auch dies stimmt mit der Wissenskluftthese überein. Da in der Woche zwischen den beiden Meßzeitpunkten so gut wie keine themenspezifischen Informationen mehr hinzukamen, konnten gering Gebildete ihren Wissensrückstand aufholen. Folglich spielten Vorwissen und Schulbildung nur noch eine untergeordnete Rolle für das Wissen zum Thema.

Hingegen war der Rezeptionsprozeß nach wie vor von Belang. Wer sich während der Rezeption durch den Beitrag aktivieren ließ, konnte auch noch nach Ablauf einer Woche erheblich umfangreicher reproduzieren als andere. Einen ähnlich aktivierenden Effekt konnte offenbar verbuchen, wer sich in den Tagen nach der Sendung mit Freunden oder Bekannten über die Sendung bzw. das Thema unterhielt: Entsprechende Gespräche und Diskussionen führten zu deutlich umfangreicheren Themenvorstellungen (Wirth 1989, S.170f).

In einer späteren Analyse bezog Früh (1994) noch zwei weitere Themen (Streik, Parteispendendaffäre) ein mit insgesamt 57 Medienbeiträgen aus Fernsehen, Hörfunk, Tageszeitung und Zeitschriften. Regressionsanalysen wurden für jeweils ein Thema und für alle Themen zusammen durchgeführt. Es ergaben sich keine Hinweise auf bildungsbedingte Wissensklüfte. Den stärksten Einfluß auf die Erinnerung (Umfang der Reproduktion) am Tag nach den Medienrezeption hatte das Vorwissen, gefolgt von der Aktivierung. Bei der Wiederholungsbefragung eine Woche später war für die

Erinnerung vor allem wichtig, wie umfangreich und ausgeprägt die eigene Meinung war. Vorwissen wie auch Bildung spielten demgegenüber keine große Rolle.⁸³

Keine Hinweise auf eine Wissenskluft fand Spieß (1992), die die Rezeption einer Wirtschaftssendung mit Hilfe von qualitativen Interviews bei jeweils 20 aktiven Gewerkschaftlern und Unternehmern. Beide Gruppen verfügten in bezug auf das wirtschaftliche Untersuchungsthema über relativ hohes Vorwissen, beide Gruppen informierten sich gewohnheitsmäßig aus der tagesaktuellen und der Fachpresse. Obwohl die Unternehmer insgesamt über ein höheres Bildungsniveau verfügten, waren bei einem Wiedergabe- und Behaltenstest auffallende Unterschiede zwischen den beiden Rezipientengruppen nicht zu beobachten: Beide Gruppen zeigten relativ gute Ergebnisse. Die Autorin führt dies auf das generell hohe Vorwissensniveau und das verbands- bzw. berufstypische Interesse am Untersuchungsthema zurück (vgl. Spieß 1992, S.167)

Anhand einer Gesundheitskampagne im Fernsehen erforschten Chew und Palmer (1994) die Wissenskluftthese. Insgesamt fast 1000 Personen wurden in einem 1. Interview gebeten, sich eine einstündige Sendung über gesunde Ernährung anzusehen. Etwas über 30% davon sahen sich die Sendung an und nahmen sowohl an einem 2. Interview kurz nach der Ausstrahlung der Sendung als auch an einem 3. Interview einige Monate später teil. Im zweiten und dritten Interview wurden den Versuchspersonen Wissensfragen zur richtigen Ernährungsweise gestellt. In der zweiten Welle wurde eine Ausweitung, in der dritten Welle eine Einengung von Wissensklüften festgestellt, sowohl bezogen auf eine Interessens- als auch auf eine Bildungsstratifizierung des Samples. Die Autoren resümierten, daß das Interesse insgesamt eine größere Rolle für das Wissen spielte als die Schulbildung. Allerdings relativieren sich diese Aussagen angesichts der insgesamt nur geringen Wissensveränderungen.

83 Interessant, wenn auch nicht direkt als Beleg für oder gegen die Wissenskluftthese verwertbar, waren zwei Pfadanalysen (LISREL), die mit zwei Teilsamples gerechnet wurden (vgl. Früh 1994, S. 371). Das erste Teilsample ($n=129$, 'Konstanzmodell') enthielt Personen, deren Reproduktionen zu beiden Meßzeitpunkten relativ vollständig, dem Primärbeitrag inhaltlich ähnlich und darüber hinaus durch Schlußfolgerungen, Assoziationen und Kommentare konstruktiv erweitert waren. Im zweiten Teilsample ('Dynamikmodell') waren Personen zusammengefaßt, deren Reproduktionen vor allem bei der zweiten Messung (eine Woche nach der Rezeption) durch eine stark verminderte Umfänge, fehlerhafte Wiedergaben und kaum konstruktive Erweiterungen auffielen. Im Teilsample 'Konstanzmodell' ($n=129$) verfügten die Versuchspersonen über höhere kognitive (inklusive Schulbildung), motivationale *und* evaluative Prädispositionen als im Teilsample 'Dynamikmodell' ($n=95$). In beiden Pfadanalysen zeigte sich, daß die kognitiven Prädispositionen zwar eine starke Rolle bei der ersten Reproduktion, aber so gut wie keine Rolle mehr bei der zweiten Reproduktion spielten.

5.6. Diskussion und Resümée

Wenn man, wie oben vorgeschlagen, solche Ergebnisse als bildungsbedingte Rezeptionskluft interpretiert, bei denen die Bildung (bzw. der Sozialstatus) die größte Bedeutung unter allen Einflußfaktoren erlangte, so ergibt sich folgendes Bild: Von den insgesamt 34 Analysen offenbarten etwas mehr als die Hälfte (56%, n=19) Wissensklüfte⁸⁴. Eine Systematik ist zumindest auf den ersten Blick nicht zu erkennen. Das konnte allerdings auch kaum erwartet werden. Zu unterschiedlich sind die Studien hinsichtlich ihrer Designs und der berücksichtigten Einflußgrößen. Wir werden daher den Forschungsstand im folgenden nach thematischen Aspekten ordnen und resümieren (vgl. auch Tab. 4 und die Lesehilfe im Kasten).

Lesehilfe: Die Tabelle 4 gibt neben Jahr, Autorennamen, dem Untersuchungsdesign und dem in der Rezeptionsstudie eingesetzten Medium auch an, ob die Stimuli variiert wurden. Nur bei einer Variation der Stimuli können nämlich auch etwaige mediale Einflüsse festgestellt werden. Da in der Wissenskluftthese von wachsenden Wissensklüften und nicht vom Wissensstand die Rede ist, sollte idealerweise immer auch das Vorwissen zur Kontrolle mit erhoben werden (Vermerk in Spalte 5). In Spalte 6 wird die Art der Nachwissensmessung vermerkt: Unterschieden wird zwischen Recognition, Recall und einer Mischform. In der siebten Spalte bedeutet "RK" Rezeptionskluft. Als vorhandene Rezeptionskluft wurde behandelt, wenn Bildungs- bzw. Statuseinflüsse stärker als alle anderen Einflußfaktoren waren. Falls ein stärkster Einfluß überhaupt ausgemacht werden konnte, ist er in Spalte 8 vermerkt. Falls es sich dabei um die Kontrollvariable 'Vorwissen' handelte, wurde darunter zusätzlich der zweitstärkste Einfluß aufgeführt, der dann auch Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse als Rezeptionskluft war. Wurden multivariate Analysen durchgeführt, ist dies in der letzten Spalte notiert. Dabei bedeuten: MVA = Multivariate Analyseverfahren; MRA = Multiple Regressionsanalyse; MCA = Multiple Klassifikationsanalyse; PFD = Pfadanalyse, VA = Varianzanalyse.

⁸⁴ In dieser Zahl sind auch Panelstudien berücksichtigt, bei denen in der ersten Welle eine Wissenskluft auftrat, in der zweiten konsonant zur Wissenskluftthese nicht: die Kluft hatte sich schon wieder geschlossen (vgl. Früh & Wirth 1991; Wirth 1989 und Chew & Palmer 1994). Nicht berücksichtigt ist eine Studie, bei der keine Entscheidung über eine Wissenskluft getroffen werden konnte (vgl. Renckstorf & Rohland 1980).

Tabelle 4: Studien zur Rezeptionskluft (Übersicht)

Jahr	Autoren	Design und Stimulus-variation	Medium	Vor-wissen	Messung: Nachwiss.	RK	starkster Einfluß	MVA
1977	Katz, Adoni & Parness	Post-Exposure Keine Variation	TV	Nein	Recall	Ja	Bildung	-
1976	Neuman	Post-Exposure Keine Variation	TV	Nein	Recall	Nein	Rezeptions-motivation	-
1978	Stauffer, Frost & Rybolt	Experiment Keine Variation	TV	Nein	Mixed	Ja	Bildung	-
1980	Stauffer, Frost & Rybolt	Experiment Stim. variiert	Hörfunk	Nein	Mixed	Ja	Bildung	-
1983	Stauffer, Frost & Rybolt	Experiment Keine Variation	Hörfunk	Nein	Recall	Ja	Bildung	-
1976	Edwardson, Grooms & Pringle	Experiment Stim. variiert	TV	Nein	Recog.	Ja	Bildung	-
1979	Gantz	Post-Exposure Keine Variation	TV	Nein	Recall	Nein	Aufmerksamkeit	MRA
1986	Robinson & Davis (britisches Sample, AV: Verstehen)	Post-Exposure Keine Variation	TV	Ja	Recall	Nein	(Vorwissen) perz. Verständnis	MCA

Jahr	Autoren	Design und Stimulusvariation	Medium	Vorwissen	Messung: Nachwiss.	RK	stärkster Einfluß	MVA
1986	Robinson & Davis (US-Sample, AV: Verstehen)	Post-Exposure Keine Variation	TV	Ja	Recall	Nein	(Vorwissen) Alter (niedrig)	MCA
1986	Robinson & Davis (US-Sample, AV: Erinnern)	Post-Exposure Keine Variation	TV	Ja	Recall	Ja	(Vorwissen) Bildung	MCA
1986	Robinson/Levy (b) (regionales Sample)	Post-Exposure Keine Variation		Nein	Recall	Nein	Alter (hoch)	MCA
1986	Robinson/Levy (b) (nationales Sample)	Post-Exposure Keine Variation		Nein	Recall	Ja	Bildung	MCA
1986	Robinson/Levy (c) (US-Sample)	Post-Exposure Keine Variation		Nein	Recall	Ja	Bildung	MCA
1986	Robinson/Levy (c) (britisches Sample)	Post-Exposure Keine Variation		Ja	Recall	Nein	(Vorwissen)	MCA
1987	Gunter	Post-Exposure Keine Variation		Nein	Recall	Ja	Bildung/Schicht	MCA
1990	Robinson/Davis (nationales Sample)	Post-Exposure Keine Variation		Nein	Recall	Nein	politisches Interesse	MCA
1977 1980	Renckstorf Renckstorf & Rohland	Experiment Keine Variation	TV	Nein	Recall	?	Bildung	PFD

Jahr	Autoren	Design und Stimulus-variation	Medium	Vor-wissen	Messung: Nachwiss.	RK	stärkster Einfluß	MVA
1990	Giegler & Ruhmann AV: korrektes Erinnern	Post-Exposure Keine Variation	TV	Ja	Recall	Ja	Sozialstatus	PFD
1990	Giegler & Ruhmann AV: objekt. Verstehen	Post-Exposure Keine Variation	TV	Ja	Recall	Nein	Geschlecht (männl.)	PFD
1965	Tichenor	Experiment Stim. variiert	Print	Nein	k.A.	Ja	Bildung	-
1976	Shingy & Moody	Experiment Keine Variation	TV	Ja	Recogn.	Nein	(Vorwissen)	-
1981	Rawcliffe-King & Dyer (britisches Sample)	Panel Keine Variation	TV	Ja	Recall	Ja	Bildung	-
1981	Rawcliffe-King & Dyer (irisches Sample)	Panel Keine Variation	TV	Ja	Recall	Nein	-	-
1982	Jacoby & Hoyer	Experiment Stim. variiert	TV	Nein	Recogn.	Ja	Bildung	-
1986	Bonfadelli & Saxer	Experiment Keine Variation	TV	Nein	Recall	Ja	Bildung	MRA
1987	Lutz & Wodak (Schüler)	Experiment Keine Variation	Hörfunk	Nein	Mixed	Ja	Bildung	-

Jahr	Autoren	Design und Stimulusvariation	Medium	Vorwissen	Messung: Nachwiss.	RK	stärkster Einfluß	MVA
1987	Lutz & Wodak (Erwachs.)	Experiment Keine Variation	Hörfunk	Nein	Mixed	Ja	Bildung	-
1990	Just, Crigler & Wallach	Experiment Stim. variiert	TV	Nein	Mixed	Nein	Mediennutzung	MRA
1990	Fritz	Experiment Stim. variiert	div.	Ja	k.A.	Ja	Bildung	-
1989 1991	Wirth, Fr�uh & Wirth (AV: Wissen 1. Welle, AV: Wissen 2.. Welle)	Post-Exposure (Panel) Keine Variation	TV	Ja	Recall	1: Ja 2: Nein	1:(Vorwissen) Bildung 2:Aktivation	PFD
1994	Fr�uh	Post-Exposure (Panel) Variation nicht ausgewiesen	div.	Ja	Recall	Nein	1: (Vorwissen) Aktivierung 2: Eigene Meinung	MRA
1990	Hamm & Koller	Experiment Stim. variiert	TV	Nein	Recall	Nein	Themeninteresse	MRA
1992	Spieß	Experiment Keine Variation	TV	Ja	Qualitat. Interview	Nein	-	-
1994	Chew & Palmer	(Panel) Keine Variation	TV	Ja	Recogn.	1: Ja 2: Nein	1: Bildung 2: Interesse	VA

Legende siehe Kasten auf Seite 77.

5.6.1. Auftreten von Wissensklüften

Wie bereits erwähnt, wurden in 19 Analysen Wissensklüfte festgestellt. Waren andere Einflüsse stärker, so waren dies in fünf Fällen im weiteren Sinne motivationale Einflüsse (Neumann 1976, Gantz 1979, Robinson & Davis 1990, Hamm & Koller 1989, Früh 1994), in zwei Fällen das Alter (hoch bei Robinson & Levy 1986b, niedrig bei Robinson & Davis 1990) und je einmal das Geschlecht (männlich, bei Giegler & Ruhrmann 1990) bzw. die habitualisierte Mediennutzung (Just, Crigler & Wallach 1990). In zwei Fällen konnte das Wissen nach der Rezeption außer auf die Kontrollvariable Vorwissen auf keinen weiteren Einflußfaktor zurückgeführt werden (Robinson & Levy 1986c, Shingy & Mody 1976).

In den meisten (21) Analysen stand der Wissenserwerb durch die Rezeption einer Fernsehsendung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, nur viermal wurde eine Hörfunksendung, einmal ein Artikel, einmal vergleichend jeweils ein Print-, ein Hörfunk- und ein Fernsehbeitrag (vgl. Fritz 1990a, 1990b) untersucht⁸⁵. Nach Medien getrennt betrachtet ist bei den Printmedien und beim Hörfunk ein homogenes Bild zu beobachten: In allen Fällen führte die Rezeption zu bildungsbedingten Wissensklüften. Beim Fernsehen ist die Forschungslage höchst unklar: Zwölf Ergebnisse waren konsonant, neun Befunde konträr zur Wissenskluftthese. So sind trotz intensiver Forschungen in der Vergangenheit noch weitere notwendig, um für das Medium Fernsehen entscheiden zu können, ob es eher Wissensklüfte auszugleichen hilft oder zu verschärfen droht.

5.6.2. Methodisches Vorgehen

Generell muß bemängelt werden, daß in *nur einem Drittel* aller Analysen (12) der Vorwissensstand kontrolliert wurde und daher die Ergebnisse eine Aussage über das Wissen nach der Rezeption *unabhängig vom Vorwissen* erlauben. Wie wichtig dies ist, zeigen die Überlegungen von Robinson und Davis (1986), wonach nahezu immer dann, wenn das Vorwissen in Analysen einbezogen wurde, der Bildungseinfluß verschwand bzw. wesentlich schwächer wurde. Tatsächlich erwies sich in sechs der zwölf Analysen, daß das Wissen vor der Rezeption das Nachwissen am stärksten determinierte. Betrachtet man die Einflüsse hinter der Kontrollvariable 'Vorwissen', so ergaben nur fünf der zwölf Analysen Befunde, die konsonant zur Wissenskluftthese waren, in der Mehrzahl dieser Studien (7) wurde die Wissenskluftthese widerlegt. Demgegenüber stehen 15 konsonante und nur 5 konträre Ergebnisse aus Analysen, bei denen das Vorwissen nicht erhoben wurde. Dies unterstreicht unseres Erachtens die

85 Sechs Analysen betrachteten die Nachrichtenrezeption einer ganzen Woche. Hier stand folglich nicht ein einzelnes Medium, sondern das gesamte individuelle Kommunikationsumfeld als Informationsquelle zur Verfügung. Einmal wurde nicht nach Medien unterschieden (vgl. Früh 1994).

Forderung nach einer Berücksichtigung des jeweiligen Vorwissenstands auch in Rezeptionsstudien.

Weiter muß konstatiert werden, daß trotz klarer Vorteile eines multivariaten Vorgehens⁸⁶ nur gut 50% (18) der Befunde auf der multiplen und simultanen Kontrolle aller Einflüsse beruhen. Wie wichtig eine solche Vorgehensweise wäre, zeigt die Tatsache, daß es mit elaborierteren Analysemethoden und statistischen Kontrollen immer schwerer ist, bildungsbedingte Wissensklüfte nachzuweisen: nur etwa vier von zehn der multivariat durchgeführten, aber fast acht von zehn der bivariat ermittelten Ergebnisse bestätigen eine Rezeptionskluft.

Zusammen mit multivariaten Analysen muß natürlich auch gefordert werden, eine Vielzahl potentieller Einflüsse in die Untersuchungen einzubeziehen. So fehlte in den Studien nicht nur häufig das Vorwissen. Eher selten wurde auch das politische oder themenspezifische Interesse berücksichtigt: Beides hatte sich ja in anderen Wissenskluftarbeiten häufig als überaus bedeutsam erwiesen. Bisweilen wurden trotz der Vielzahl inzwischen bekannter Einflüsse für den Wissenserwerb neben der Bildung nur noch ein oder zwei weitere Faktoren erhoben - beim derzeitigen Forschungsstand zu wenig.

5.6.3. Themenunterschiede

Themenunterschiede wurden in Rezeptionsstudien eher selten untersucht. Zu nennen ist hier vor allem Renckstorf (1977), der in seiner Analyse der Erinnerung an Nachrichten starke themenspezifische Effekte feststellte. Er erklärt dies mit unterschiedlicher Nähe der Themen zum unmittelbaren Leben der Rezipienten. Berry et. al. (1982) weisen jedoch unseres Erachtens zurecht darauf hin, daß das Verständnis Renckstorf's von 'Thema' zu einfach ist. In der Tat ist es schwer, Thema zu definieren: Medial gesehen sind Themendarstellungen immer an Kommunikate gebunden, die sich hinsichtlich einer Reihe von Faktoren unterscheiden (Umfang, Komplexität, Abstraktionsniveau etc.⁸⁷). Personal gesehen existieren immer themenspezifische Prädispositionen wie Vorwissen oder Interesse. Bezogen auf die Wissenskluftforschung kommen die Konflikthaltigkeit des themenspezifischen gesellschaftlichen Diskurses oder die unterschiedliche Medienpublizität hinzu. Vor diesem Hintergrund ist es durchaus problematisch, von einem '*Thema an sich*' zu sprechen und diesem ein erklärendes Potential in Rezeptions- oder Wirkungsstudien einzuräumen. Zunächst sollten möglichst viele der in einer konkreten Rezeptionssituation wirksam werdenden medialen und personalen Faktoren ausgelotet und in die Analyse einbezogen werden.

86 Vgl. dazu nicht nur statistische Literatur (etwa Pedhazur 1982), sondern etwa auch die Empfehlungen der DFG-Senatskommission für Medienwirkungsforschung (Schulz 1986, S.6).

87 vgl. etwa Huth et. al. (1977, S.407), Früh 1994.

Verbleiben dann immer noch 'thematische' Unterschiede, so sind diese möglicherweise nur als Indikatoren für nicht erfaßte Einflüsse aufzufassen, die sich in der Sammelvariable Thema ausdrücken.

5.6.4. Mediale Einflüsse

Nur jede fünfte Analyse (7 von 35) gibt auch Aufschluß über mediale Einflüsse, da nur hier verschiedene Stimuli variiert wurden. Dabei zeigten sich einige beachtenswerte Ergebnisse, die allerdings noch keine Systematik erkennen lassen: Wenig interessierte und gebildete Personen können offenbar komplexere Informationen besser aus kurzen und kompakten Spots als aus umfangreichen und ausführlichen Debatten über ein wahlpolitisches Thema entnehmen (Just, Crigler & Wallach 1990). Hörfunknachrichten, die länger und redundanter waren, wurden besser erinnert als kurze (Stauffer, Frost & Rybolt 1980). In einer Studie von Hamm (1990, Hamm & Koller 1989) wurden Filme systematisch so variiert, daß sie die Rezeption erleichterten. Die Filmgestaltung hatte allerdings erst nach dem Interesse am Thema und nach der Bildung Einfluß auf die Erinnerung an die Sendung. Ein vergleichend für drei Medien durchgeführtes Rezeptionsexperiment von Fritz (1990a, 1990b) erbrachte für den Printstimulus eine etwas stärkere Wissenskluft als für die anderen Medien (Hör-funk, TV).

5.6.5. Experimentell induzierter und 'externer' Informationsgehalts.

Nur eine ältere Studie von Tichenor (1965) verwendete sowohl Themen mit hoher als auch solche mit niedriger Publizität. Wissensklüfte traten nur bei stark publizierten Themen auf, was mit der Wissenskluftthese konsonant ist (siehe oben Kapitel 4).

Auf indirekte Weise kann versucht werden, weitere Schlüsse ziehen: Da einerseits Nachrichtensendungen überwiegend Themen behandeln, die aktuell sind und über die daher intensiv berichtet wird, und andererseits in anderen Rezeptionsexperimenten besonders aktuelle Stimuli vermieden werden (um unkontrollierte Einflüsse auszuschalten), können wir näherungsweise bei ersteren einen hohen 'externen', bei letzteren einen niedrigen 'externen' Informationsgehalt unterstellen. Aber auch diese - ungeprüfte - Annahme liefert keinen Aufschluß: Von den 19 Analysen aus Nachrichtenstudien zeigten sich bei elf Wissensklüfte und bei sieben nicht. Auch bei den Analysen mit einem niedrigen 'externen' Informationsangebot sind die Ergebnisse nicht eindeutiger: Neun Befunde konsonant zur Wissenskluftthese stehen sechs gegenüber, die der These widersprechen.

5.6.6. Weitere personale Einflüsse

Geschlecht und Alter: Auffallend ist die recht häufig festgestellte Abhängigkeit der Wissensdifferenzen von Variablen, die inhaltlich kaum in einem kausalen Verhältnis

dazu stehen können: Weder das biologische Lebensalter noch das Geschlecht kann normalerweise den Wissenserwerb beeinflussen. Dennoch wiederholen sich Befunde, wonach Männer und Ältere auch nach multipler Kontrolle anderer Einflüsse signifikant höheres Wissen erzielen als Frauen und Jüngere⁸⁸. Angesichts dieser meist unerwarteten Ergebnisse bleibt Forschern bisweilen nur die Flucht in Spekulationen (vgl. etwa Bollinger & Brämer 1987, S.50). Sehr wahrscheinlich spielen hier sozialisatorische Einflüsse eine große Rolle. Bürger wachsen nur allmählich in die Rolle des 'demokratiebewußten' Staatsbürgers hinein. Politisches Interesse und Partizipationsbereitschaft entwickeln sich nur langsam. Frauen wurden lange Zeit und werden möglicherweise auch heute noch so sozialisiert, daß sie Politik als Männerache empfinden⁸⁹. Die demokratietheoretische Konsequenz aus diesen Befunden kann nur lauten, künftig neben bildungsspezifischen Sozialisationseinflüssen auch alters- und geschlechtsspezifische in die Analysen zur Wissenskluft mit einzubeziehen (vgl. auch Bonfadelli 1994, S.89).

Motivationale Faktoren: Wir haben oben schon angemerkt, daß motivationale Faktoren bislang keineswegs standardmäßig in Rezeptionsstudien integriert wurden. Gemäß unseres Forschungsüberblicks beeinflussen sie das Wissen nach der Rezeption in vier Fällen stärker als alle andere Faktoren, in weiteren vier Fällen gehörten sie immerhin zu den bedeutsamsten vier. Dabei waren sowohl transsituationalen, als auch situationsspezifische und rezeptionale, d.h. während der Rezeption entstandene Faktoren wichtig, nämlich (1) *transsituationalen* Faktoren wie das politische Interesse (Robinson & Davis 1990 und (Früh & Wirth 1991; Wirth 1989), (2) *situationsspezifische* Faktoren wie die Rezeptionsmotivation bei Neuman (1976) oder das themenspezifische Interesse bei Hamm & Koller (1989), (3) *rezeptionale* Variablen wie die durch den Medienbeitrag induzierte Aktivierung (Früh & Wirth 1991; Wirth 1989, Früh 1994) oder die Aufmerksamkeit während der Rezeption (Gantz 1979, Robinson & - Davis 1986, Robinson & Levy 1986c).

Im Hinblick auf die 'Differenzhypothese' von Ettema & Kline (1977), die motivationale Faktoren generell als situationsspezifisch versteht, wäre es wichtig, die Transsituationalität bzw. Situationalität der motivationalen Faktoren zu diskutieren (vgl. Kap. 8 und 9).

Mediennutzung: In der Wissenskluftforschung wurde Mediennutzung bislang eigentlich immer als potentielle Quelle für weitere Informationen über das Untersuchungs-

88 vgl. die referierten Studien von Gantz (1979), Giegler & Ruhrmann (1990), Gunter (1987), Robinson & Levy (1986), Edwardson, Grooms & Pringle (1976). Aber auch im Rahmen der allgemeinen Wissenskluftforschung sind solche Effekte überaus häufig zu beobachten: vgl. Werner (1975, männliche VPN), Garramone (1984, männliche VPN), Bollinger & Brämer (1987, männliche VPN), Prester (1984, männliche VPN), Voort, Lil & Vooijs (1992, männliche VPN), Kennamer (1990, männliche VPN) sowie Garramone & Atkin (1986, Alter), Berkovitch & Pritchard (1989, Alter) und viele andere.

89 vgl. zur frauenspezifischen Sozialisation Bilden (1982, 1991) sowie Kulke (1991) und zur politischen Partizipation von Frauen (Meyer 1992, Köcher 1994).

thema verstanden. In Rezeptionsstudien fällt diese Funktion, vor allem für Themen mit niedriger Medienpublizität allerdings weg: Dennoch hat etwa in einem Rezeptionsexperiment zu einer *unbedeutenden Wahl in einem Nachbarbundesstaat* die habitualisierte Mediennutzung den stärksten Einfluß auf das Wissen nach der Rezeption erzielen können (Just, Crigler & Wallach 1990). Es erhebt sich die Frage, welchen Einfluß die Nutzung der Massenmedien für den Wissenserwerb hat, wenn die Funktion des themenspezifischen Informationslieferanten wegfällt. Tatsächlich muß in diesem Zusammenhang die Mediennutzung zuerst auf der Konstruktebene eingehend untersucht werden (vgl. Kap. 9): Möglicherweise bilden sich langfristig gesehen bestimmte Trainings- und Kompetenzeffekte als Folge habitualisierter Mediennutzung heraus (vgl. Bonfadelli 1981, Fritz 1990a).

Transmedialer Kompetenztransfer: Im Zusammenhang mit Mediennutzungseffekten ist auch der von uns als 'transmedialer Kompetenztransfer' bezeichnete Befund zu nennen, wonach besonders lesekompetente⁹⁰ Rezipienten bzw. Vielleser häufig auch erfolgreicher in der Wissensaufnahme bei *anderen* Medien wie dem Hörfunk oder dem Fernsehen sind, während dies umgekehrt nicht der Fall zu sein scheint (also die Übertragung einer 'Fernsehkompetenz' auf den erfolgreichen Wissenserwerb beim Lesen). Entsprechende Hinweise fanden sich im Forschungsüberblick bei Stauffer, Frost & Rybolt (1980), Bonfadelli & Sacher (1986), Fritz (1990a, 1990b). Aber auch in der übrigen Wissensluftforschung wurden bisweilen ähnliche Effekte bemerkt (Fritz & Burkart 1987, vgl. außerdem Noelle-Neumann 1986). Es scheint daher lohnenswert, diese Frage in der Rezeptionsluftforschung weiter zu verfolgen.

Rezeptionsorientierungen: Ein weiterer interessanter Aspekt der Mediennutzung wurde im Rahmen des Uses-and-Effects-Approach auch für die Rezeptionsluftforschung nutzbar gemacht⁹¹. Die Rede ist von der prinzipiellen Orientierung oder Einstellung, mit der Rezipienten einen Medienbeitrag rezipieren. Empirische Evidenzen weisen darauf hin, daß eine informationsorientierte Haltung den Wissenserwerb begünstigt (vgl. Bonfadelli & Sacher 1986, Hamm & Koller 1990, Renckstorf & Rohland 1980), während eine unterhaltungsorientierte Einstellung diesen unbeeinflußt läßt (Fritz 1990a) oder gar behindert (vgl. Gantz 1979). Möglicherweise werden durch diese Grundorientierungen Rezeptionsweisen aktiviert, die diese Effekte produzieren. Dabei ist noch unklar, ob diese ausschließlich situationsspezifisch auftreten wie bei Bonfadelli & Sacher (1986) oder auch transsituational wirken, worauf ja etwa die Befunde bei Gantz (1979) hinweisen.

90 vgl. zur Lesekompetenz etwa Fritz (1988), Just & Carpenter (1984), Roberts et. al. (1984), Ritchie, Price & Roberts (1987).

91 vgl. z.B. Weaver 1980; Levy & Windahl 1985; McComby & Weaver 1985.

5.6.7. Wirkungsperspektive

Wenn wir auf den letzten Seiten über empirisch vermutete bzw. festgestellte Einflüsse von personalen und medialen Faktoren auf den Wissenserwerb bei der Rezeption gesprochen haben, so sind wir stillschweigend immer davon ausgegangen, daß diese Faktoren den Bildungseinfluß beim Wissenserwerb verdrängen oder gar ersetzen können und damit die Rezeptionskluftthese widerlegen. Eine solche Betrachtungsweise wird durch die Wirkungsperspektive nahegelegt, die viele Forscher explizit vertreten oder implizit durch die Wahl ihrer Analysemethoden einnehmen: Mehrere konkurrierende Einflüsse werden simultan gegeneinander getestet. Es ist jedoch zu fragen, inwieweit eine solche Vorgehensweise geeignet ist, den Bedingungen für Wissensklüfte auf die Spur zu kommen. Letztlich herrscht in der Wissenskluftforschung nach wie vor eine Stimulus-Response-Orientierung vor, die etwa seit Ettema & Kline (1977) von einer dem Uses-and-Gratification-Approach entlehnten Orientierung ergänzt wurde. Trotz einiger vielversprechender Ansätze wie etwa der Berücksichtigung differenzierender und homogenisierender (Bonfadelli 1994), indirekter⁹² und kombinatorischer Wirkungen⁹³ wurde diese theoretische Marschrichtung im Rahmen der Wissenskluftforschung bisher noch nicht verlassen. Weitgehend unberücksichtigt blieb bisher etwa, daß sich personale Prädispositionen im Verlauf der Sozialisation gleichgerichtet entwickelt und gegenseitig verstärkt haben könnten. Und nur selten wurde bedacht, daß Wissen und Interesse sich wechselseitig beeinflussen können⁹⁴. Wirkungen dieser Art behandelt explizit der dynamisch-transaktionale Ansatz von Früh und Schönbach (1982; Früh 1991a), der damit eine prinzipiell neue Forschungsperspektive bietet, die auch für die Wissenskluftforschung fruchtbar sein könnte (vgl. Früh 1991a, S.180). Im nächsten Kapitel (Kap. 6) soll dieser Ansatz deshalb referiert und auf seine Brauchbarkeit für die Wissenskluftforschung überprüft werden.

5.6.8. Wissensbegriff

Ein systematischer Zusammenhang zwischen der Wissensmessung (Recall versus Recognition) und Wissensklüften läßt sich nicht nachweisen. Jeweils rund die Hälfte der Studien, die ausschließlich entweder Recall- oder Recognition-Fragen einsetzen, berichteten über Wissensklüfte. Ein Muster läßt sich nicht erkennen. Die Frage lautet allerdings, ob das überhaupt zu erwarten war. Erst recht unklar ist, wie ein Zusammenhang zwischen Wissensmessung und Wissensklüften demokratietheoretisch zu bewerten wäre.

92 vgl. Renckstorf & Rohland (1980) und Giegler & Ruhrmann (1990)

93 vgl. etwa McLeod, Bybee & Durall 1979 und Kleinnijenhuis 1991

94 Allerdings haben etwa Ettema & Kline (1977, S.192) indirekt durchaus bereits darauf hingewiesen. Zu einer Studie, bei der diese Wechselwirkungen explizit untersucht wurden, vgl. Früh & Wirth (1991, 1992).

Auch die in der Wissenskluftforschung häufig strapazierte Unterscheidung zwischen Fakten- und Strukturwissen (vgl. z.B. Horstmann 1991a, 1991b) kann in den Rezeptionskluftstudien kaum Erkenntnisse beisteuern⁹⁵. In der Regel werden sowohl Fakten- als auch Strukturwissensfragen gestellt und die Ergebnisse nicht getrennt ausgewiesen. Eine der wenigen Befunde stammen von Just, Crigler & Wallach (1990): Sie fanden, daß gering Gebildete und wenig Interessierte sich aus einem umfangreichen Filmbeitrag über eine Wahldebatte zwar relativ gut Namen von Parteien und Beteiligten merken konnten, jedoch kaum die Positionen der Politiker. An diesem Beispiel zeigt sich aber schon, daß die Abgrenzung zwischen beiden Wissenstypen keineswegs trivial ist. Handelt es sich in jedem Fall um Strukturinformationen, egal ob zu einem gegebenen Politikernamen eine politische Position zugeordnet, eine im Beitrag genannte Verknüpfung zweier Fakten erinnert oder ein im Beitrag nicht genannter Zusammenhang konstruiert werden soll? Auch hier muß grundsätzlich gefragt werden, wie ein die Wissenstypen hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit für Wissensklüfte diskriminierender Befund interpretiert werden sollte: *Welche (demokratietheoretische) Bedeutung haben unterschiedliche Wissensarten?*

Möglicherweise ist die Unterscheidung zwischen Verstehen und Erinnern für die Wissenskluft bedeutsamer. Robinson & Davis (1986) fanden zwar eine bildungsbedingte Wissenskluft, wenn sie nach der korrekten Erinnerung der Nachrichten fragten, untersuchten sie jedoch, wer die Nachrichten am besten verstanden hatte, so spielte die Bildung nur noch eine untergeordnete Rolle für das Zustandekommen der Ergebnisse. Wiederum muß kritisch hinterfragt werden, was *eigentlich unter Verstehen zu verstehen und wie es zu messen ist*. Die operationalen Lösungen des Meßproblems reichen von Strukturwissensfragen über das Erfassen sog. "main-points" (vgl. z.B. Robinson & Davies 1986) bis über die Auswertung kompletter Reproduktionen.

Noch ein weiteres Problem ist zu nennen: In der überwiegenden Mehrheit aller Studien werden vom Forscher, von Journalisten oder von Fachexperten einige Fragen über die Informationen formuliert, die diese für wichtig an einem Beitrag oder in bezug auf ein Thema halten. Das Wissen über andere Informationen wird nicht geprüft. Ein Befragter kann aber auf Fragen, die ihm nicht gestellt werden, auch keine Antwort geben, selbst wenn er eine wüßte. *Wie sinnvoll ist eine solche Vorgehensweise im Rahmen der Wissenskluftforschung? Welche theoretischen Vorstellungen verbergen sich dahinter?*

Solche (und eine Reihe weiterer) Fragen hat sich nicht nur der Forscher zu stellen, wenn er eine Überprüfung der Wissenskluftthese vornehmen will, sondern auch der Praktiker, der die nicht immer leichte Aufgabe hat, aus den Ergebnissen der Wirkungsforschung Maßnahmen und Richtlinien für seine Arbeit abzuleiten. Umso erstaunlicher, daß es in der Wissenskluftforschung bislang versäumt wurde, zum

95 In der nicht rezeptionsbezogenen Wissenskluftforschung scheint sich ein Trend abzuzeichnen, wonach bei der Abfrage von Strukturwissen eher Wissensklüfte festzustellen sind als bei Faktenwissensfragen (vgl. etwa Bonfadelli 1994, S.224)

Konzept Wissen ausführlich und problemorientiert Stellung zu nehmen⁹⁶ bzw. es zu fundieren. Es erscheint uns allerdings notwendig, auf den Wissensbegriffs ausführlicher einzugehen, als dies in anderen Arbeiten zur Wissenskluftthese meist geschieht. Wir wollen dies ausführlich in Kapitel 7 dieses Buchs tun und deshalb an dieser Stelle bewußt auf eine Diskussion der oben aufgeworfenen Fragen verzichtet. Diese sollten dazu dienen, auf die Problematik aufmerksam zu machen, die mit einer häufig atheoretischen Verwendung des Wissensbegriffs verbunden ist.

96 vgl. zu einer ähnlichen Sichtweise Bonfadelli (1994, S.81). Im übrigen gilt dies nicht nur für die Wissenskluftforschung, sondern für die gesamte kommunikationswissenschaftliche Rezeptions- und Wirkungsforschung (eine diesbezügliche Metastudie wird vom Autor vorbereitet).

6. Zur Wirkungsperspektive in der Wissenskluftforschung

6.1. Einführung

Nach Durchsicht der vorliegenden Erkenntnisse zur Wissenskluftthese im allgemeinen und zur Rezeptionskluft im besonderen fällt auf, daß die Wissenskluftforschung die einzelnen Positionen und Konzepte weitgehend isoliert und atomisiert nebeneinanderstellt. Es besteht also nicht so sehr das Problem, daß die Einflußfaktoren noch nicht bekannt und benannt wären. Hier 'verfügt' die Wissenskluftforschung durchaus über ein beachtliches Repertoire. Es ist an vielen Stellen auch deutlich geworden, daß einzelne Faktoren ihre Wirkung gleichzeitig und oft verknüpft entfalten. Theoretisch wird dies dann als 'mediatisierende' oder 'intervenierende' Wirkung beschrieben, empirisch werden jedoch nur selten Konsequenzen daraus gezogen. Was unseres Erachtens fehlt, ist eine Problematisierung der Einflußcharakteristik aller Faktoren und die darauf aufbauende Entwicklung eines systematischen Wirkungszusammenhangs, der dann auch die empirische Umsetzung bestimmt. Häufig genug werden die unterschiedlichen Einflüsse immer noch als 'Rennläufer' gesehen, die beim Startschuß unabhängig und möglichst ohne einander 'ins Gehege' zu kommen Richtung Ziel - die Wissensmessung - ins Rennen geschickt werden.

Wahrscheinlich kann dies auf den Umstand zurückgeführt werden, daß die Wissenskluftforschung als ein prinzipiell kommunikatorzentrierter Ansatz konzipiert ist, der inzwischen mit Anleihen aus der Uses-and-Gratifications-Forschung ergänzt wurde. Die Nachteile beider Ansätze wurden mehrfach erkannt und eine theoretische Neuorientierung gefordert (vgl. etwa Horstmann 1991a, S.198). Hier könnte der dynamisch-transaktionale Ansatz von Früh & Schönbach Abhilfe schaffen. Mit seinem theoretischen Überbau ermöglicht er es, die unterschiedlichen Phänomene der Wissenskluftforschung einzuordnen, zu systematisieren.

6.2. Das dynamisch-transaktionale Modell

Die Kommunikationsforscher Werner Früh und Klaus Schönbach stellten 1982 in dem Aufsatz "Der dynamisch-transaktionale Ansatz - ein neues Paradigma der Medienwirkungen" eine Wirkungsperspektive vor, die nur auf den ersten Blick lediglich eine Verschmelzung von stimuluszentrierten und rezipientenzentrierten Ansätzen zu sein

schien⁹⁷. In diesem und einem weiteren Aufsatz, der zwei Jahre später unter dem Titel "Der dynamisch-transaktionale Ansatz II: Konsequenzen"⁹⁸ veröffentlicht wurde, benannten sie die zentralen personalen, medialen und situationsspezifischen Variablen im Wirkungsprozeß und diskutierten sie in ihrem Verhältnis zueinander. Dabei wurde vor allem der Wirkungsbegriff in der Kommunikationsforschung einer Kritik und gründlichen Revision unterzogen. Inzwischen wurde dieser Wirkungsansatz noch weiter präzisiert (vgl. Früh 1991a)⁹⁹. Aus dynamisch-transaktionaler Perspektive sind für den Wirkungsprozeß drei Sichtweisen kennzeichnend: die transaktionale, die molare (bzw. ökologische) und die dynamische.

6.2.1. Die transaktionale Sichtweise

Die transaktionale Sichtweise betont die Wechselseitigkeit von Wirkungsprozessen. Transaktionen sind charakterisiert durch die wechselseitige Stimulierung und die gleichzeitige Selbstveränderung aller an einem Wirkungsprozeß beteiligten Elemente (Schönbach & Früh 1984, S.315; Früh 1991a, S.141). Transaktionen stellen also einen eigenständigen Wirkungstypus dar, der von der einseitigen Kausalstimulierung klar zu unterscheiden ist. Weiter werden Transaktionen differenziert nach Inter- und Intratransaktionen. Erstere laufen zwischen je zwei der vier Grundelemente jeder (Massen-)kommunikation ab (Medium, Medienbotschaft, Kommunikator und Rezipient, vgl. Früh 1991a, S.61). Intratransaktionen verlaufen zwischen je zwei wirkungsrelevanten Komponenten innerhalb des Informationsverarbeitungssystems des Kommunikators oder des Rezipienten. Damit sind alle am Wirkungsprozeß beteiligten Elemente sowohl beeinflussende, als auch beeinflußte Größen: Die strikte Trennung zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen ist aufgehoben. Gleichzeitig entfällt damit auch der funktionelle Status der intervenierenden Variablen: Es gibt nur noch wirkungsrelevante und -irrelevante Variablen (vgl. Früh 1991a, S.161).

Medienstimuli und Medienwirkung: Aus der Gleichzeitigkeit von Wirkung und Gegenwirkung und aus dem Postulat der Selbstveränderung der Variablen im Wirkungsprozeß ergibt sich ein subjektiver Charakter von Medienwirkungen. Medienstimuli besitzen demnach keine 'objektiven' Wirkungsqualitäten: ihr Wirkungspotential entsteht erst aus dem Zusammenwirken personaler und 'objektiver' medialer Variablen. Das bedeutet eine klare Abkehr vom Stimulus-Response-Ansatz, der den Medienstimulus als einzige Ursache für Medienwirkung anerkennt - und auch von dessen abgeschwächter Variante, dem S-O-R-Ansatz, der weitere Variablen als 'Filter' für die ansonsten stimulusverursachte Medienwirkung berücksichtigt. Es ist jedoch zu

97 Zu Transaktion bzw. transaktionalen Wirkungsansätzen vgl. auch Wenner 1985, Barnlund 1970, Toch & MacLean (1970);

98 vgl. Früh & Schönbach (1982) und Schönbach & Früh (1984)

99 Der Ansatz hat indirekt auch von anderer Seite Unterstützung erhalten: vgl. etwa Gruber (1988) und Merten (1991) mit ähnlichen Überlegungen sowie die Aufsatzsammlung in Früh (1991a).

betonen, daß der dynamisch-transaktionale Ansatz die Existenz und den Einfluß von 'objektiven' Medienmerkmalen nicht leugnet, womit er sich auch klar von der radikal-konstruktivistischen Position unterscheidet¹⁰⁰. Ebenso hebt sich der Ansatz deutlich vom Nutzenansatz und vom Uses-and-Gratification-Approach ab, die bei unveränderter Wirkungsrichtung vom Stimulus zum Rezipienten von einer freien Wahlmöglichkeit für den Rezipienten ausgehen, welche Medienbotschaft dieser auf sich wirken läßt und welche nicht (Früh 1991, S.16).

Empirische Evidenz für die Existenz transaktionaler Beziehungen finden sich in der Wirkungs- und speziell auch in der Wissenskluftforschung mittlerweile mehrfach (vgl. Schönbach 1992): Wissen und Interesse beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Lemert 1993, Lovrich & Pierce 1984, Früh & Wirth 1991a, 1991b)¹⁰¹; Verhalten, Einstellung und Wissen orientieren sich zunehmend aneinander (Schönbach & Quarles 1983, Chaffee & Roser 1986); Interesse am Thema führt zu erhöhter Mediennutzung, welche umgekehrt das Interesse (vgl. Brosius & Berry 1990, Bishop, Oldendick & Tuchfaber 1978, Atkin, Galloway & Nayman 1976, Lukesch 1992) bzw. das Wissen erhöht (vgl. Wade & Schramm 1969, Douglas, Westley & Chaffee 1970, Chaffee & Tims 1982, Perry 1990, Bishop, Oldendick & Tuchfaber 1978, Atkin, Galloway & Nayman 1976). Lemert et. al. (1983) konnten zeigen, daß auch umgekehrt die experimentell induzierte Nutzung von Fernsehdebatten zu höherem Interesse selbst bei politisch Uninteressierten führte: Sie nutzten nach dem (vermeintlichen) Abschluß des Experiments vermehrt Wahlsendungen und waren auch stärker daran interessiert.

Auch das Verhältnis von Informationsangebot und Informationsaufnahme (Wissenserwerb) in der Wissenskluftforschung sollte neu überdacht werden: Da Meinung und Wissen erst in Transaktion des Rezipienten mit der Medienbotschaft entstehen, ist es nicht sinnvoll, von einer bloßen Übernahme der angebotenen Informationen in das Wissen des Rezipienten zu sprechen und auch nur dies als Rezeptionserfolg anzuerkennen (vgl. Früh 1991a, S.125, Lindlof 1988a). Diese Kritik an der Wissensperspektive ist freilich nicht neu (vgl. Dervin 1980, S.88, auch Clarke & Kline 1974, S.228).

6.2.2. Die molare (ökologische) Sichtweise

Die molare (ökologische) Sichtweise betont, daß Medienwirkungen sowie alle Einflußgrößen nie isoliert, sondern immer Teil eines komplexen Beziehungsgeflechts innerhalb eines größeren Kontextes sind. Dieser Kontext ist zudem hierarchisch gegliedert, etwa von organismisch-physiologischen über psychologische und sozial-

100 Vgl. Früh (1994); zur radikal-konstruktivistischen Sichtweise vgl. Schmidt (1987, 1993); v. Glaserfeld et. al. (1992); zur weiteren Auseinandersetzung mit diesem Ansatz im Rahmen der Wirkungsforschung vgl. Kepplinger (1989a, 1990).

101 Vgl. dazu bereits die frühe Arbeit von Hyman & Sheatsley (1947, S.416): "as people learn more, their interest increases, and as their interest increases, they are impelled to learn more".

psychologische bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Einflußbedingungen. Das bedeutet jedoch nicht, daß in Medienwirkungsuntersuchungen alle Bedingungen berücksichtigt werden sollen. Das wäre forschungslogisch unsinnig und ökonomisch wie praktisch unmöglich. Allerdings - und hier wendet sich die molare Perspektive gegen die immer noch häufig zu beobachtende Forschungspraxis - ist eine zu starke Reduktion der Komplexität ebenfalls nachteilig, weil in diesem Fall sehr wahrscheinlich wichtige mit verursachende Randbedingungen für den Medienwirkungsprozeß außer acht bleiben würden. Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung, die für den gewählten Forschungsfokus *relevanten* Einflüsse und ihre Gewichtung durch theoretische Vorarbeit ausfindig zu machen und entsprechend zu berücksichtigen (vgl. Früh 1991a, S.75f, S.128f, S.147f).

Die ökologisch-molare Sichtweise eröffnet interessante Forschungsperspektiven. Aufgrund der transaktionalen Prozesse sind viele Einflußgrößen im Medienwirkungsprozeß so stark miteinander verwoben oder verschmolzen, daß eine Auftrennung nur dann sinnvoll (und notwendig) wäre, wenn diese Transaktionen Forschungsgegenstand sind (vgl. etwa Früh & Wirth 1991, 1992). Für andere Forschungsfragen kann es im Gegensatz dazu sehr aufschlußreich sein, die transaktional verschmolzenen Elemente als Komponenten eines größeren Ganzen zu betrachten und diese neu entstandene Ganzheit in Form von Syndromen in die Erforschung des Wirkungsprozesses mit einzubeziehen. Die ökologische/molare Sichtweise postuliert also eine *holistische Vorgehensweise* (Früh 1991a, S.122).

Auf die Wissenskluftforschung übertragen könnte es sinnvoll sein, nach molaren Syndromen zu suchen, die als übergeordnete Ganzheiten den Wissenserwerb beeinflussen (vgl. Früh 1991a, S.131). Auch hier gibt es bereits Ansätze. So wurde etwa berücksichtigt, daß Rezipienten in einer kommunikativen Umwelt leben und daher nicht *einerseits* Tageszeitung lesen und *andererseits* fernsehen, sondern Nutzer eines ganzen Medienverbundes sind, sich Mediennutzungseffekte daher kumulieren und verstärken können - möglicherweise mehr als es die bloße Summe der Nutzungskomponenten erwarten ließe (vgl. Fritz & Burkart 1987, Fritz 1990a, 1990b, Bonfadelli 1994, S.195¹⁰²). Eine solche Betrachtung von Nutzungssyndromen in der Wissenskluftforschung könnte dann auch die häufig vernachlässigte interpersonale Kommunikation berücksichtigen, die meistens als 'Störgröße' betrachtet wurde, wenn sie sich als bedeutsam für den Wissenserwerb erwiesen hatte (vgl. Horstmann 1991a, S.199).

Eine weitere, für uns wichtige Schlußfolgerung ergibt sich aus dem molaren und dem transaktionalen Grundgedanken. Die oben genannte komplexe Vernetzung sämtlicher Einflußgrößen kann und muß nämlich auch auf den Meßvorgang bezogen werden. Das bedeutet aber, daß durch die Messung das zu messende Objekt bereits beeinflußt wird - und umgekehrt. Anders ausgedrückt: Eine Beobachtung kann niemals 'objektiv' sein. Weil der Beobachter immer Teil des Systems ist, das er

102 Vgl. zum Syndromphänomen bzw. zu Hinweisen darauf auch die empirischen Befunde von Quarles (1979), Robinson & Davis 1986 , S.128; Bonfadelli & Säker 1986 und Bonfadelli 1988.

erforschen will, wird seine Beobachtung immer subjektiv, d.h. auch von ihm selbst abhängig sein. Letztlich heißt das nichts anderes, als daß der Forscher durch den Meßakt das Meßobjekt mit konstituiert (selbstverständlich zusammen mit anderen Einflußgrößen). In der Befragung 'bestimmt' der Interviewer daher die Antworten seines Probanden mit, und in der Inhaltsanalyse sind die Ergebnisse von Codierereinflüssen mitgeprägt. Unter dynamisch-transaktionaler Perspektive sind dies jedoch keine verzerrenden und vermeidbaren Artefakte, sondern allgemeine Prinzipien der Realitätskonstruktion, die es zu erforschen und sichtbar zu machen gilt.

Zu beachten sind folglich auch *situative Faktoren* im Wirkungsprozeß. Wir werden im nächsten Teil (B) dieser Arbeit sehen, daß wir auch das für die Wissenskluftthese zentrale Konstrukt 'Wissen' unter diesem Aspekt zu betrachten haben - und zwar keineswegs nur hinsichtlich seiner Messung durch den Forscher, sondern viel grundsätzlicher.

6.2.3. Die dynamische Sichtweise

Die *dynamische Sichtweise* stellt besonders die Prozeßhaftigkeit von Medienwirkungen heraus und macht damit den Zeitfaktor explizit zum Bestandteil von Wirkungsüberlegungen. Sie wendet sich gegen eine statische Betrachtungsweise von Medienwirkungen: "Die relevanten Strukturen betreffen nicht statische Eigenschaften von Objekten, sondern deren Verlaufsmuster" (Früh 1991a, S.132). Hinzu kommt, daß die oben erwähnten komplexen Beziehungsgeflechte, in die alle Wirkungsprozesse eingebunden sind, auch eine dynamische Komponente besitzen. Auch sie müssen in der Medienwirkungsforschung berücksichtigt werden. Mehrere Meßzeitpunkte sind dabei sicherlich ein erster Schritt - der ja auch in der Wissenskluftforschung immer wieder gefordert und auch häufig eingelöst wird. Ebenso wichtig ist jedoch die *theoretische Diskussion* der dynamischen Wirkungskomponente. Hier scheint es in der Wissenskluftforschung ein Defizit zu geben: Die in der These genannte zeitliche Entwicklung wurde bislang kaum problematisiert. Wir haben oben den Zeitaspekt in der Wissenskluftforschung im Zusammenhang mit der Rezeptionskluftthese diskutiert und einige Problempunkte genannt. Gemäß unserer Schlußfolgerung hat etwa die Kurzfristigkeit als Forschungsperspektive durchaus ihre Berechtigung in der Wissenskluftforschung. Neben der Diskussion um Mehrfachmessungen und Untersuchungsintervalle stellt die dynamische Sichtweise jedoch noch einen weiteren Umstand in Frage: Die transaktionale Dynamik von Medienwirkungen fordert in letzter Konsequenz, auch das zentrale Konstrukt 'Wissen' dynamisch aufzufassen (vgl. Früh 1991a, S.127). Wie wir zeigen werden, findet diese Forderung in der modernen Kognitionspsychologie sehr eindrucksvoll Unterstützung bzw. Bestätigung. Auch hier zeigen sich Defizite in der Wissenskluftforschung. Kaum jemals wurden solche Überlegungen angestellt und versucht, in empirische Praxis umzusetzen.

6.2.4. Der aktive und passive Rezipient

Welches Bild vom Rezipienten herrscht in der Wissenskluftforschung vor? Die Vorstellungen vom Rezipienten bewegen sich ganz allgemein zwischen zwei Extrempositionen, die man etwas pointiert etwa so beschreiben könnte: Einerseits wird der Rezipient als jemand gesehen, der von seinen mehr oder weniger defizitären Fähigkeiten begrenzt ist und der passiv die (politischen) Informationen aus den Medien entgegenzunehmen und möglichst gut zu lernen hat. Andererseits wird er als jemand betrachtet, der sich völlig ungebunden dem Medienangebot nur dann zuwendet und die angebotene Information rezipiert, wenn es ihm nützlich oder interessant genug erscheint.

Im Gegensatz dazu zeichnet der dynamisch-transaktionalen Ansatz ein differenzierteres Rezipientenbild: Der Rezipient ist demnach in mehrfacher Hinsicht gleichzeitig in seinen Handlungen frei (aktiv) und beschränkt (passiv). Er ist erstens aktiv, weil er aufgrund seiner Bedürfnisse, Motivationen, Erwartungen und Interpretationen handeln kann und handelt. Diese Seite betont der Uses-and-Gratification-Approach (vgl. z.B. Levy & Windahl 1984, 1985). Er ist passiv, weil ihm etwa seine Fähigkeiten und sein Wissen Grenzen auferlegen. Er ist zweitens aktiv, weil er Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten hat, was sein kommunikatives Umfeld angeht: Er kann über Art und Umfang der Nutzung bestimmter Inhalte in verschiedenen Medien oder die Diskussion mit anderen über einzelne Themen selbst entscheiden. Passiv ist er hier insofern, als seine Wahlmöglichkeiten in absoluter Weise beschränkt sind auf das objektiv vorhandene Medienangebot und in relativer Hinsicht eingegrenzt sind aufgrund seines eigenen habitualisierten und ritualisierten Mediennutzungsverhaltens¹⁰³. Gesamtgesellschaftlich gesehen ist er drittens in seinen Handlungen begrenzt von Sozialisationsbedingungen, Zwängen und Normen. Aber auch hier hat er wieder - innerhalb bestimpter Grenzen - die Möglichkeit, aktiv und selbstbestimmt zu handeln. Der Rezipient im massenmedialen Wirkungsprozeß ist also aktiv und passiv zugleich (vgl. Biocca 1988, Gunter 1988, Früh 1991a, S.66).

Wir wollen versuchen, diese Überlegungen auch für die Wissenskluftforschung nutzbar zu machen. Das bedeutet, daß wir die Dimensionen der Aktivität und Passivität des Publikums in gleichberechtigter Weise berücksichtigen müssen: Nach unseren Vorstellungen trifft also weder die traditionelle 'Defizithypothese' noch die alternative 'Differenzhypothese' ausschließlich zu. Gemäß der transaktionalen, der molaren und der dynamischen Perspektive wollen wir die beiden Positionen aber auch nicht einfach nebeneinander stellen, sondern *die vielfältigen Beziehungen ihrer zentralen Variablen Bildung und Motivation sowohl untereinander als auch in Verbindung mit dem Wissenserwerb entsprechend mit berücksichtigen*.

103 Habitualisierung ist im Rahmen des dynamisch-transaktionalen Modells von Früh & Schönbach (1982, Früh 1991a, S.66) eine wesentliche Modellkomponente.

7. Zum Wissenskonzept in der Wissenskluftforschung

7.1. Problematisierung: Wissen - ein vernachlässigt Konstrukt

Das 'Herzstück' der Wissenskluft-Forschung ist Wissen. Aber wissen wir eigentlich, was Wissen ist? Im ersten Aufsatz von Tichenor, Donohue und Olien zur Wissenskluft (1970) findet sich - einmal von einer vagen thematischen Eingrenzung abgesehen - kein Hinweis über *Wesen und Beschaffenheit* des Wissens, das laut Hypothese das Bevölkerungssegment mit höherem sozio-ökonomischen Status aufgreifen und im Vergleich zu anderen Bevölkerungsschichten in einen Wissensvorsprung ummünzen soll. Der Wissensbegriff bleibt undefiniert. Auch in den meisten anderen Arbeiten zur Wissenskluft-Forschung findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff nicht statt¹⁰³.

Verlässliche Methoden zur Messung von Wissen können jedoch nur entwickelt werden, wenn hinreichend geklärt ist, welches Konstrukt gemessen werden soll. Andernfalls wird das erfahrungswissenschaftliche Korrespondenzproblem letztlich auf operationalistische Weise umgangen (vgl. Carnap 1960). Im Resultat führen dann unterschiedliche Wissensmessungen zur Annahme unterschiedlicher Wissenstypen und Wissensklüfte, deren Bewertung allerdings zwangsläufig unklar und unvollständig bleiben muß. Sollen die Resultate nicht theoriefrei im 'luftleeren' Raum hängen, hat sich die Bewertung am besten an dem demokratietheoretisch begründeten Informationsziel politischer Wissensvermittlung zu orientieren. Wenigstens dieses Informationsziel ist einigermaßen klar: Es ist eine wissensbezogene Form der politischen Kompetenz, nämlich die Befähigung, am politischen Willens- und Meinungsbildungsprozeß teilzunehmen. Es muß also eine Wissenskonzeption ausfindig gemacht werden, die dieses Informationsziel angemessen berücksichtigt.

Wir werden dabei wie folgt vorgehen: Mittels einer kurzen Sichtung der gängigen Unterscheidungen in der Wissenskluftforschung ermitteln wir die wichtigsten *Dimensionen*, die zur Typenbildung herangezogen wurden. Diese Dimensionen diskutieren wir anschließend im Hinblick auf ihre Tauglichkeit für eine demokratietheoretisch begründete Wissens- bzw. Rezeptionskluftthese und ihre wirkungstheoretische Angemessenheit. Auch das *Informationsziel* soll präzisiert werden: Wenn Wissen als Voraussetzung für politische Kompetenz interpretiert wird, muß gefragt werden, in welcher (demokratietheoretischen) Hinsicht Wissen für die Mündigkeit der Bürger von Bedeutung ist. Schließlich müssen wir noch grundsätzlich klären, welche Grund-

103 Vgl. Kap. 5.6.8. Eine Metaanalyse des Autors ergab, daß in etwa 80% aller Studien jede theoretische Begründung für den verwendeten Wissensindikator fehlt (vgl. Wirth, in Vorbereitung).

annahmen - häufig implizit - hinter der Verwendung eines Wissensbegriffs stehen und wie sinnvoll diese sind. Erst im Anschluß daran kann aus den zuvor ermittelten Konturen ein Wissenskonzept entwickelt und definiert werden.

7.2. Wissenskonzepte in der Medienwirkungsforschung

7.2.1. Dimensionen von Wissenstypologien

In der Wirkungsforschung wurden mehr operational als theoretisch begründet eine Reihe von einfachen Wissenstypologien entworfen. *Tichenor, Donohue und Olien* (1973) unterscheiden in ihrem zweiten Aufsatz zur Wissenskluftthese zwischen '*knowledge of*' ('acquaintance with') und '*knowledge about*', wobei sie sich auf einen Aufsatz von Robert Park aus dem Jahr 1940 stützten. Gemäß Robert Park umschließt die erste Wissensform ('*knowledge of*') alle Kenntnisse, die automatisch, unbeabsichtigt, unbewußt, intuitiv bzw. instinkтив erlangt werden - also etwa persönliches Wissen über vertraute Gegenstände und Personen aus der unmittelbaren Umgebung. '*Knowledge about*' umfaßt systematisches, formales, rationales, exaktes und präzises Wissen, letztlich also Attribute, die noch am ehesten auf wissenschaftliches Wissen zutreffen. Das im Rahmen der Wissenskluftforschung zentrale politische Wissen zählt für Donohue, Tichenor & Olien (1973, S.657) zum zweiten Typ¹⁰⁴. Diese nicht ganz überzeugende Einstufung wird klarer, wenn man die Interpretation der Autoren näher betrachtet: '*Knowledge of*' bedeutet demnach in Anlehnung an die Diffusionsforschung ausschließlich, ob jemand von einem Ereignis Kenntnis erlangt hat oder nicht ('Awareness'-Wissen). Aufgrund der Befunde der Diffusionsforschung sind beim oberflächlichen '*Knowledge-of*-Wissen geringere Wissensklüfte zu erwarten als beim '*Knowledge-about*-Wissen, was sich im wesentlichen auch bestätigt hat (vgl. Gaziano 1983, 1995).

Mit Abstand am häufigsten kommt in empirischen Arbeiten die Unterscheidung zwischen *Fakten- und Strukturwissen* zum Einsatz, die von *Genova und Greenberg* (1979) in die Wissenskluftforschung eingeführt wurde. Der Grundgedanke dabei ist, daß Faktenwissen einfacher und Strukturwissen schwerer zu erwerben sei. Beide Typen beziehen sich auf Wissen über Ereignisse. In Form der journalistischen "W's" wird gefragt, **was** passiert ist, **wer** die Akteure waren, **wo** und **wann** etwas stattgefunden hat. Da nach relativ einfachen Fakten gefragt wird, die zudem leicht verifiziert werden können, nennen Genova und Greenberg diesen Wissenstyp '*Faktenwissen*' (vgl. ähnlich auch das '*textbook*'-knowledge bei Becker & McCombs und McLeod 1975, S.55). Strukturwissen bezeichnet demgegenüber Informationen über die Ursachen, Konsequenzen und Intentionen von Ereignissen bzw. Handlungen.

104 Dem kann in Anlehnung an z.B. Hättich (1974) entgegengehalten werden, daß politisches Wissen immer auch subjektive Aspekte enthalten muß. "Politik als ein jeglicher Interpretation immer erst vorgegebenes Objekt gibt es nicht" (Hättich 1974, S.243). Politisches Wissen ist in der Regel wohl eher unsystematisch als systematisch und intuitiv/emotional, d.h. eher vermengt mit Einstellungen und Gefühlen der Sympathie und Antipathie als rational.

Schönbach (1983) trennt ebenfalls zwischen Fakten- und Strukturwissen und sieht die *Überprüfbarkeit* der Information als mögliches Trennkriterium zwischen diesen beiden Kategorien. Danach umfaßt Faktenwissen "intersubjektiv überprüfbare Merkmale" und Strukturwissen deren Einbettung in und Verknüpfung mit Gründen oder Konsequenzen. Letztere seien nicht mehr nachprüfbar, Strukturwissen deshalb Ansichtssache (*Schönbach 1983, S.26*).

Garramone und Atkin (1986) betonen zwei andere Wissensdimensionen: *Konkret vs. abstrakt* und *Ereignis vs. Hintergrund*. Sie ordnen sie allerdings in eine lediglich eindimensionale Typologie ein: Ihrer Ansicht nach kann einerseits konkretes Wissen über Fakten wie die Namen von Akteuren aktueller Ereignisse ('current knowledge') und andererseits abstraktes Wissen über politische Philosophien, Ideologien, Strukturen sowie historische Entwicklungen unterschieden werden¹⁰⁵.

Eine ähnliche Differenzierung schlägt auch *Bonfadelli (1994)* vor: Innerhalb einer *vertikalen Wissensform* kann ereignisbezogenes Fakten- und nicht ereignisbezogenes strukturelles Hintergrundwissen unterschieden werden. Faktenwissen enthält die Erinnerung an konkrete Einzelereignisse und ist damit kontextgebunden, während Strukturwissen als "dekontextualisiert nach den strukturierenden Prinzipien des entsprechenden Einzugsbereichs" organisiert ist (*Bonfadelli 1994, S.83f*). Zum strukturellen Hintergrundwissen gehört das Wissen über Klassifikationen und Kategorien, Zusammenhänge und Begründungen, Methoden und Beurteilungskriterien. Die *horizontale Wissensdimension* trennt schließlich das kontextbezogene Ereigniswissen gemäß den journalistischen W-Fragen in einzelne Aspekte auf: Was ist passiert? Wo ist etwas passiert? Wer war daran beteiligt? Wann? Wieso? Welche Konsequenzen hat das Ereignis? Insgesamt zeigen sich verstärkte Wissensklüfte vor allem beim dekontextualisierten Struktur- und Hintergrundwissen und weniger beim vordergründigen Faktenwissen (vgl. *Bonfadelli 1994, S.224*).

Robinson & Davis (1986, S.110) präzisierten eine auch von anderen Autoren häufig benutzte Unterscheidung zwischen *Verstehen* und *Erinnern*: Als Verstehen werteten die Autoren, wenn jemand im Rahmen einer (freien) Reproduktion die *Hauptpunkte* ('main points') eines Medienstimulus wiedergeben konnte. Als korrekte Erinnerung gilt, wenn jemand die in konkreten Fragen verlangten Details eines Medienbeitrags nennen kann. Was als Hauptpunkt anzusehen ist, wird dabei je nach Studie von Journalisten, Fachexperten oder den Forschern selbst entschieden.

Eine Drei-Ebenen-Typologie stammt von *Benton & Frazier (1976)*, die im Rahmen des Agenda-Setting-Approach¹⁰⁶ drei Wissensebenen differenzieren: Auf 'Level 1' können die Namen (Label) genereller Themenbereiche wie "Wirtschaft", "politisches System" oder "Überbevölkerung" genannt werden. 'Level 2' umfaßt Unterbereiche von 'Level 1' sowie Problemursachen und Lösungsvorschläge. 'Level

105 In ähnlicher Weise diskutieren *Quandt & Ratzke (1990)* Wesen und Bedeutung von Hintergrundinformationen (im Gegensatz zu vordergründiger Information).

106 vgl. *McCombs & Shaw (1972)*, *Erbring, Goldenberg & Miller (1980)*, *McCombs & Weaver (1985)*

3' enthält schließlich spezifische Informationen zu einzelnen Teilbereichen sowie Pro- und Contraargumente für einzelne Lösungsvorschläge.

Von Maruyama (1966) stammt folgende hierarchisch zu verstehende Unterscheidung: *Klassifikatorisches Wissen* kann als Antwort auf die Frage "What is it?", *strukturelles* oder *relationales Wissen* als Antwort auf die Frage "How does it relate to others?" und *relevanzorientiertes Wissen* als Antwort auf die Frage "How does it relate to me?" bezeichnet werden. Wissen in hierarchiehöheren Kategorien schließt dabei die niedrigeren Wissenskategorien ein. Klassifikatorisches Wissen besitzt Ähnlichkeit mit Fakten- und relationalem Wissen mit Strukturwissen. Als neuer Aspekt ist somit die Relevanz hinzugekommen. Merten (1990, S.26), der sich auf Maruyama (1966) bezieht, verweist darauf, daß mit jeder zusätzlichen klassifikatorischen Information die zu verarbeitende Gesamtinformation in den höheren Kategorien quadratisch ansteigt, weil dort auch die vielfältigen Bezüge der Informationen untereinander und zum Selbst mitverarbeitet werden müssen. Deshalb sei in den höheren Kategorien auch mit stärkeren Selektionsmechanismen zu rechnen. Zudem würde relevanzbestimmtes Wissen am schnellsten ungültig werden, dabei jedoch sozial am wertvollsten sein, während klassifikatorisches Wissen besonders lange Gültigkeit, aber relativ geringen Wert besäße. Relevantes Wissen sei nämlich stark an Raum und Zeit gebundenes, situationsspezifisches Wissen: Merten vermutet hier die stärksten Wissensklüfte.

Nicht in Form einer Typologie, sondern als Gegenentwurf einer überwiegend normativen Wissenserfassung schlugen Clarke & Kline (1974) einen rezipientenorientierten Wissensbegriff vor: Der Rezipient solle in Wissensfragen frei wählen können, welche Informationen ihm wichtig erscheinen und welche er nennen möchte. Der Forscher bzw. Kommunikator bestimmt nicht mehr, welches Wissen 'richtig' und 'falsch' ist.

Zusammenfassend beruhen die Typologien auf einer oder mehreren der folgenden Dimensionen: *Fakten- vs. Strukturwissen*, *Erinnern vs. Verstehen*, *Ereignishaftigkeit vs. Hintergrundwissen*, *normative vs. subjektive Wissensauffassung*, *Überprüfbarkeit* und *Relevanzgehalt*. Auf diese Dimensionen soll in den nächsten Abschnitten eingegangen werden.

Mit der Entscheidung für eine bestimmte Operationalisierung sind immer auch theoretische Aussagen und Konsequenzen verbunden. Aus diesem Grund ist es durchaus angemessen, zu Beginn einer theoretischen Erörterung zum Wissensbegriff wenigstens zwei häufig anzutreffende *methodisch* strittige Punkte anzusprechen und zu diskutieren: Das Ceiling-Problem und die Streitfrage, ob Recall- oder Recognition-Fragen besser zur Abfrage von Wissen geeignet sind.

7.2.2. Methodische Aspekte der Wissenserhebung

7.2.2.1. Ceiling-Effekte

Ettema & Kline (1977) wiesen darauf hin, daß unerwartete empirische Befunde, bei denen es entgegen den Prognosen der Wissenskluftthese zu keinen Wissensklüften

gekommen ist, möglicherweise auch durch sog. "Ceiling-Effekte" verursacht sein könnten. Dabei handelt es sich um Effekte, die entweder durch die begrenzte Menge an angebotener oder durch die begrenzte Menge an abgefragter Information in einer Untersuchungssituation zustande kommen. In beiden Fällen wird 'künstlich' mehr oder weniger stark verhindert, daß sich Wissensklüfte ausweiten. Ettema & Kline (1977) unterschieden drei Kategorien von Ceiling-Effekten: 'imposed ceilings', 'true ceilings' und 'artifact ceilings'. In der Fachdiskussion wird bisweilen davon ausgegangen, daß alle Ceiling-Effekte als Artefakte anzusehen sind. Das ist jedoch unrichtig. Man muß vielmehr differenzieren, wie die folgende Diskussion zeigt:

*Imposed Ceiling ('erzwungene Deckeneffekte')*¹⁰⁷: Hier werden Wissensklüfte aufgrund des Informationsangebots eingedämmt, wobei zwischen einem experimentell induzierten und einem 'natürlichen' Informationsangebot unterschieden werden muß. Ceiling-Effekte können in Experimenten entstehen ('message-imposed ceilings'), wenn der im Rezeptionsexperiment verwendete Stimulus zu wenig oder zu redundante Informationen enthält, als daß sich Wissensklüfte zeigen könnten. Außerhalb der experimentellen Forschung kann es zu Ceiling-Effekten kommen, wenn der massenmediale Informationsfluß in bezug auf das untersuchte Thema nicht oder nur sehr wenig ansteigt¹⁰⁸. Bei näherer Betrachtung verbergen sich hinter 'imposed'-Ceilings einige für uns interessante Aspekte, die die Rolle des Basiskonzepts 'Informationsfluß' in der Wissenskluftthese betreffen. Es scheint uns etwas unglücklich, hier von einen Ceiling-Effekt zu sprechen und damit zu implizieren, es würde ein Phänomen 'außerhalb der eigentlichen Hypothese' vorliegen. Tatsächlich wird hier jedoch deren Randbedingung, nämlich die Aussage "*wenn der Informationsfluß steigt, dann ...*", thematisiert. Es wäre wichtig zu hinterfragen, ob die Wissenskluftthese tatsächlich eine "Wenn-Dann" und nicht vielmehr eine "Je-Desto" These ist. Im ersten Fall würden Wissensklüfte ab einer bestimmten Informationsmenge abrupt auftreten, im zweiten Fall würden sie mit steigendem Informationsfluß immer stärker. Außerdem wäre aufschlußreich zu ergründen, wie sich der Zusammenhang zwischen steigendem Informationsangebot und Wissenskluft entwickelt. Der dynamisch-transaktionale Ansatz legt nahe, keineswegs nur lineare Effekte zu vermuten: Es könnte durchaus sein, daß ab einem bestimmten Informationszuwachs kein weiterer Einfluß auf Wissensklüfte zu erwarten ist, weil gängige Selektionsmechanismen versagen und die dann ungeheuren Informationsmengen nicht mehr auf ein zu verarbeitendes Maß reduziert werden könnten.

So gesehen ist es unseres Erachtens geradezu die Aufgabe der experimentellen Rezeptionsforschung, das Informationsangebot zu variieren und die Wissensklüfte

107 Die Übersetzungen stammen von Bonfadelli 1994, S.117.

108 Ettema & Kline (1977) erwähnen noch eine weitere Variante der 'imposed ceilings', die jedoch unseres Erachtens nicht in diese Systematik paßt. Demnach liegen 'audience imposed ceilings' vor, wenn das höhere Bildungssegment an einer weiteren Informationsaufnahme zu einem Thema nicht mehr interessiert ist und aus diesem Grund die unteren Bildungsgruppen die Chance haben aufzuholen. Da wir diesen Effekt bereits diskutiert haben, können wir ihn hier außer acht lassen.

bzw. deren Ausbleiben zu diskutieren. Wir werden im Rahmen dieser Arbeit deshalb diese Frage auch empirisch untersuchen.

True Ceiling ('echte Deckeneffekte'): Hier wird von der Annahme ausgegangen, daß es bestimmte, nicht vermehrbar Wissensbestände gibt bzw. informationsarme Themen, so daß notwendigerweise die schlechter Informierten mit der Zeit aufholen werden. Definiert man etwa im Rahmen einer Alphabetisierungskampagne Wissen als Fähigkeit, den eigenen Namen zu schreiben, so ist es voraussehbar, daß sich diese 'Wissenskluft' im Lauf der Zeit schließen wird (vgl. Katzman 1974). Auf diesen Effekt stieß vor allem die Nachrichtendiffusionsforschung, wo lediglich untersucht wird, ob man schon von einem Ereignis gehört hat ('awareness'). Für die Wissenskluftforschung liegt der Fall etwas komplizierter, definiert hier doch der Forscher selbst in der Regel das Thema bzw. den Wissensbereich und produziert somit 'echte' Ceilingeffekte meist in Eigenregie. Auch im Falle der oben genannten Alphabetisierungskampagne hätte man durch eine etwas weitere Forschungsfrage auch Phänomene wie den sekundären Analphabetismus integrieren können, um das Wissensgebiet zu erweitern. Nicht vorhandene Wissensklüfte aufgrund von 'echten Deckeneffekten' sind unserer Ansicht nach deshalb sehr häufig als Artefakte zu identifizieren.

Artefact Ceiling ('unechte Deckeneffekte'): Generell um Artefakte handelt es sich bei der dritten, von Ettema & Kline (1977) besprochenen Gruppe. Hier kann aufgrund der Frageformulierung nicht ermittelt werden, ob ein Wissenszuwachs stattgefunden hat. Dies kann etwa passieren, wenn die Fragen *zu leicht* zu beantworten sind, so daß sich Unterschiede zwischen den Bildungssegmenten nicht zeigen. Auch wenn - wie etwa in einer Panelstudie von Miyo (1983) - die Hochgebildeten, nicht aber die unteren Bildungsgruppen, von Anfang nahezu alle Fragen beantworten können, kommt es im Lauf der Zeit fast zwangsläufig zu einer Einebnung bei der Wissenskluftsmessung, während über die tatsächliche Entwicklung der Wissensklüfte nichts gesagt werden kann.

Der Schwierigkeitsgrad der Fragen muß also so gestreut sein, daß sich Wissensgewinne aller Bildungsgruppen noch im Meßinstrument widerspiegeln können. Empfehlenswert ist hier natürlich die Durchführung von Pretests. Während der Auswertung sind Ceiling-Effekte diesen Typs daran zu erkennen, daß der Mittelwert einer oder mehrerer Bildungsgruppen sehr hoch, d.h. nahe am theoretischen Maximum eines Indizes liegt. In diesem Fall ist es sehr wahrscheinlich, daß eine Gruppe von Befragten höhere Werte erreicht *hätte*, wenn es das Meßinstrument (die Fragen) zugelassen hätten.

Ein weiteres Problem liegt in der fragebogentechnischen Begrenzung von Antwortmöglichkeiten auf Wissensfragen: Wird etwa nach Argumenten für und gegen bestimmte Parteien oder Politiker gefragt, werden dabei jedoch maximal zwei Nennungen zugelassen, so 'kapp't man die Wissensskala oben künstlich ab und muß mit einiger Wahrscheinlichkeit einen Ceiling-Effekt in Kauf nehmen.

Zusammenfassend müssen die von Ettema & Kline (1977) diskutierten Ceiling-Effekte unterschiedlich beurteilt werden. Mit dem 'imposed ceiling' Effekt wird ein zentraler Aspekt der Wissenskluftthese angesprochen, der die differenzierende Rolle des Informationsangebots anspricht. Hier kommt es darauf an, Forschungsdefizite aufzuholen und den möglicherweise komplexen Zusammenhang zwischen Informa-

tionsangebot und Wissen zu erforschen. Dagegen handelt es sich bei den sogenannten 'true ceilings' und erst recht bei den 'artefacts ceilings' um konzeptionelle bzw. methodische Artefakte.

7.2.2.2. Recall versus Recognition

Im allgemeinen kommen folgende Methoden der Wissensmessung in der Wissenskluftforschung zum Einsatz (vgl. Srull 1984): *Ungestützte (offene) Erinnerungsfragen ('uncued recall')*: Hier werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben und der Befragte kann seine Antwort frei formulieren. Eine Steigerung dieser Fragetechnik ist die *freie Erinnerungsfrage ('free recall')*: Hier wird völlig unspezifisch etwa nach allem gefragt, woran sich der Befragte in bezug auf einen Medienbeitrag erinnern kann (freie Reproduktion). Diese Meßtechnik wird in der Wissenskluftforschung häufig als mittelschichtorientiert kritisiert, weil sie Unterschichtsangehörige schon allein sprachlich benachteilige (vgl. Ettema & Kline 1977, S.186; auch Winterhoff-Spurk 1986, S.161). Allerdings hat bei offenen Fragen der Befragte die Möglichkeit, die Antwort in seinen Worten zu formulieren und mit seiner Ausdrucksweise (Dialekt) zu äußern (vgl. Gaziano 1983, S.460). Von Vorteil ist auch, daß '*Free recall*'-Fragen umfangreiche und differenzierte Inhaltsanalysen der Antworten ermöglichen, was andererseits jedoch besonders aufwendig ist (vgl. etwa Früh 1994).

Fragen, bei denen dem Befragten einige Stichwörter als Erinnerungsstütze bei der Frage selbst oder hinterher in Form einer Liste gegeben werden, heißen *gestützte (offene) Erinnerungsfragen ('cued recall' oder 'aided recall')*. Häufig wird auch die *Wiedererkennungsfrage ('recognition')* gestellt. Dabei werden dem Befragten alle Antwortmöglichkeiten im Fragetext oder in Listenform vorgegeben. Er muß sich nur noch für eine Alternative entscheiden ('multiple choice'). Nachteilig bei dieser Methode ist, daß richtige Antworten auch zufällig durch Raten entstanden sein können und daß die zwangsläufig recht ausführlichen Antwortvorgaben häufig schon Hinweise für die Beantwortung der weiteren Fragen liefern. Eine Spezialform der zuletzt genannten Variante ist schließlich die *Wahrnehmungsfrage 'simple-awareness'*. Sie stammt aus der Agenda-Setting- und Diffusionsforschung. Dabei wird ein Ereignis bzw. das Beitragsthema im Fragetext vorgegeben und gefragt, ob man davon etwas gehört habe bzw. sich noch an einen Beitrag mit diesem Thema erinnern könne. Als Wissen gilt in solchen Fällen eine einfache Zustimmung.

Gewöhnlich werden Recallfragen als schwerer, Recognitionfragen als leichter eingestuft (vgl. Sudman & Bradburn 1983). Gestützte Erinnerungsfragen liegen diesbezüglich etwa in der Mitte. Wegen je nach Frageform unterschiedlicher Meßresultate dreht sich eine in der Wissenskluftforschung geführte Kontroverse um die methodisch möglichst "echte", "unverzerrte" oder "objektive" Wissenserfassung. Unterschätzt man mit 'Recall'-Fragen bzw. überschätzt man mit 'Recognition'-Fragen den Wissensbestand einer Person? (vgl. z.B. Jacoby & Hoyer 1982, S.139). Forschungen zur Informationsverarbeitung weisen darauf hin, daß solche Fragen an der psychologischen Realität von Wissen vorbeigehen: Zunächst wurde eine 'Simple Strength Theory' zur Erklärung des Phänomens herangezogen, daß bei den 'leichteren'

Recognitionfragen höhere Erinnerungsquoten¹⁰⁹ beobachtet werden konnten. Nach dieser Theorie muß bei Recognitionfragen weniger Kraft (Energie) aufgebracht werden, um die gewünschte Information im Gedächtnis zu finden. Nachdem diese These bei experimentellen Überprüfungen allerdings auch widersprüchliche Ergebnisse lieferte, wird nunmehr eine 'Generation-Recognition-Theory' angenommen (vgl. Wessels 1990, S.193f). Informationsgeneration und -erkennung sind nach dieser These zwei unabhängige kognitive Prozesse, die je nach Erhebungsmethode in unterschiedlich starker Weise benötigt werden. Bei ungestützten Erinnerungsfragen und Reproduktionsaufgaben muß zunächst der Zugang zu sämtlichen gesuchten Inhalten im Gedächtnis geschaffen werden (Prozeß der Generation). Dabei dienen einmal gefundene Informationen als Hinweisreize ('cues') für weitere Gedächtnisstücke. In einem zweiten Schritt werden die gefundenen Inhalte auf ihre Adäquatheit überprüft (Prozeß des Wiedererkennens). Da gerade der Initialzugang mangels jeglicher Hilfen häufig schwer zu finden ist, liegen die Erinnerungswerte etwa bei Nachrichten besonders niedrig¹¹⁰, wenn mit ungestützten Erinnerungsfragen gearbeitet wird: Für jede Meldung ist eine neue, initialisierende Suche im Gedächtnis erforderlich. Werden hingegen gestützte Erinnerungsfragen eingesetzt, sind die 'Startinformationen' für die weitere Suche im Gedächtnis nach relevanten Inhalten ('retrieval') bereits gegeben und müssen nicht selbst gefunden werden. Die Hinweisreize müssen lediglich (wieder-)erkannt werden. Erst dann wird der Prozeß der Informationsgeneration aktiviert und die Antwort komplettiert. Bei Recognitionfragen schließlich sind sämtliche gesuchten Informationen vorgegeben und müssen nicht mehr eigens generiert werden. Hier wird allein der Prozeß des Wiedererkennens benötigt. Dies führt zu kürzeren Antwortzeiten und besseren Erinnerungsleistungen (vgl. Kintsch 1982 S.25f; Srull 1984; Greene 1988; Wessels 1990, S.193f).

In der neueren Literatur zeichnet sich folgender Konsens ab: Mit Wiedererkennungsfragen ('recognition') wird die Menge der aufgenommenen (encodierten), mit gestützten Erinnerungsfragen ('aided recall') die Menge der gespeicherten Informationen gemessen und mit ungestützten Erinnerungsfragen ('unaided recall') die Fähigkeit erfaßt, wie gut gespeicherte Informationen mit Hilfe geeigneter Suchalgorithmen ('retrievals') gefunden und aktiviert werden können (vgl. etwa Lang 1995).

Die 'Generation-Recognition-Theory' kann sehr gut erklären, weshalb sich Organisationsstrategien bei der Verarbeitung von bzw. Strukturierungshilfen bei der Präsentation von Informationen nur auf die Recall-, nicht aber auf die Recognitionleistungen auswirken (Kintsch 1970): Organisationshilfen erleichtern nur die Suche, nicht aber das Erkennen von Informationen. Da die systematische Strukturierung von Informationen ein Attribut höherer Schulbildung ist, wird möglicherweise ein Vorteil für Höhergebildete bei der Verwendung von Recall- statt Recognitionfragen deutlich. Unklar ist die Bewertung dieser Erkenntnisse im Hinblick auf die Wissenskluftfor-

109 Erinnerungsquoten (in Prozent) werden hauptsächlich in der Nachrichtenforschung berechnet. Man versteht darunter die Anzahl tatsächlich (richtig) erinnerter Einheiten bezogen auf die maximal zu erinnernde Anzahl von Informationseinheiten (vgl. etwa Renckstorf 1977).

110 Vgl. Neuman 1976, Brosius 1995 , S.67

schung. Vernachlässigt wurden bislang Überlegungen, welche Erhebungsmethode bzw. Wissensform im Rahmen der *Wissenskluftforschung* am besten geeignet ist. Ein Ansatz könnte lauten, nach den Verwendungszusammenhängen von Wissen zu fragen. Ohne Zweifel kommt Wissen im Alltag überwiegend innerhalb eines bestimmten gegebenen situativen Kontextes zur Anwendung (eine Frage, eine Bemerkung, ein Artikel, eine Nachrichtenmeldung etc.). Der Kontext sorgt in der Regel für genügend Hinweisreize, so daß sich eine (zeit- und energieraubende) Initialsuche erübrigert. Erst im Anschluß an das Erkennen der Primärreize kommen beide Prozesse (Wiedererkennen *und* Generation) zum Einsatz. Diese Überlegung spräche für den bevorzugten Einsatz von 'aided recall' - Fragen im Rahmen der Wissenskluftforschung, da diese den geschilderten Alltagssituationen am nächsten kommen.

Im Zusammenhang mit den *medienspezifischen Angebotsweisen* stellt sich zusätzlich die Frage, welche Erhebungsmethode den Angebotsbedingungen eines bestimmten Mediums besonders entgegenkommt. Krugman (1977) geht von einer medienspezifischen Eignung von Erinnerungsarten aus: Fernsehen sei im Gegensatz zum Lesen und Sprechen eine typische Low-Involvement-Aktivität, das heißt, es wird geringere Energie bei der Informationsverarbeitung aufgebracht. Dies hat zur Folge, daß Fernsehinformationen leichter wiedererkannt als erinnert werden kann, während es beim Lesen (einer High-Involvement-Tätigkeit) genau umgekehrt sei¹¹¹. Folglich sei die Recognitionmethode geeignet für Behaltensprüfungen nach der Fernsehrezption, während die Recallmethode der Textrezeption angemessen sei. Tatsächlich fanden Shoemaker, Schooler & Danielson (1989) erhebliche Erinnerungsunterschiede (bei Heranwachsenden): Wer sich bevorzugt aus dem Fernsehen informierte, schnitt bei Recognitionfragen besser ab, wer Tageszeitung oder Zeitschrift als Informationsquelle präferierte, erzielte bei Recallfragen bessere Erinnerungswerte. Dies spräche für eine kombinierte Verwendung beider Meßmethoden bzw. wiederum für den Einsatz von gestützten, offenen Fragen ('cued recall') als Kompromiß.

Davon abgesehen muß befürchtet werden, daß Recognitionfragen häufiger als Recallfragen unbeabsichtigt Ceilingeffekte produzieren: Sind die Antwortalternativen sehr unterschiedlich und damit leicht zu beantworten, stellt sich schnell ein Deckeneffekt ein, sind sie einander sehr ähnlich und damit schwer zu beantworten, muß ein umgekehrter Ceilingeffekt (Bodeneffekt) befürchtet werden (vgl. Brosius 1995, S.69). Andererseits könnten ungestützte, offene Erinnerungsfragen so wenig Erinnerungen hervorrufen, daß ebenfalls Bodeneffekte eintreten.¹¹²

Auch wenn die Diskussion insgesamt keine eindeutige Aussage darüber zuläßt, welche Frageformen in der Wissenskluftforschung zu bevorzugen ist, spricht vieles für die Verwendung von gestützten Erinnerungsfragen. Empfehlenswert scheint auch

111 High-Involvement wird als affektiver Zustand aufgefaßt, der die Rezeption aktiviert, erleichtert und zu besseren Behaltensleistungen führt (vgl. statt anderer Chaffee, Roser, 1986, oder Salmon, 1986; siehe auch Kap. 9).

112 Diese Meinung vertritt beispielsweise Srull (1984, S.5), der 'Free recall' als das unsensitivste Meßinstrument für Wissen hält.

die ausgewogene Verwendung aller Frageformen zu sein. Damit dürften beim derzeitigen Forschungsstand die geringsten Artefaktrisiken behaftet sein.

7.2.3. *Fakten- versus Strukturwissen*

Die meisten Operationalisierungen und Konzeptualisierungen von Fakten- und Strukturwissen basieren auf folgendem Kerngedanken: Faktenwissen bedeutet die Identifikation¹¹³ einzelner, isolierter Informationsteile (Objekte, Ereignisse und Handlungen), wobei deren Entität nicht weiter hinterfragt wird (sie werden 'als Ganzes' betrachtet). Strukturwissen enthält Verknüpfungen einzelner Objekte, Ereignisse und Handlungen. Beim Faktenwissen liegt die Betonung auf den Informationseinheiten selbst, beim Strukturwissen auf den Beziehungen zwischen den Einheiten. Die Unterscheidung erscheint auf den ersten Blick unproblematisch, kann man sie doch auf sehr einfache Weise operationalisieren: Antworten auf Wer-, Was- und Wann-Fragen sind als Fakten-, solche auf Wozu- und Warum-Fragen als Strukturwissen zu betrachten.

Dabei wird jedoch übersehen, daß sich alle diese Fragen auf Ereignisse, Handlungen und Zustände in der Wirklichkeit beziehen. Die Wirklichkeit gibt nun aber keine Fakten und Relationen zwischen ihnen (Strukturen) vor. Dies geschieht erst in der Interpretation des Betrachters. So gesehen sind faktische und strukturelle Informationen nur sehr schwer - wenn überhaupt - voneinander zu trennen. Selbst komplexe Handlungszusammenhänge und große Ereignisketten können immer noch zu einer übergeordneten, größeren Einheit zusammengefaßt werden, so daß sich strukturelles in faktisches Wissen zu verwandeln scheint (vgl. Früh 1994). Und umgekehrt kann jedes Ereignis, jede Handlung in Untereignisse und Teilhandlungen 'aufgebrochen' werden, wodurch aus Faktenwissen Strukturwissen wird. Die Strukturiertheit einer Information hängt also von der Darstellung und nicht von der Wirklichkeit ab. Beliebige Ereignisse können je nach Beobachtungs- und Beschreibungsweise differenziert oder einfach strukturiert gesehen und interpretiert werden.

Hier gibt es freilich eine für uns wichtige Ausnahme: Bezogen auf einen konkreten Medienbeitrag (als Manifestation von Information) ist es tatsächlich möglich, zwischen einfacherem Fakten- und differenzierterem Strukturwissen zu unterscheiden. Als Fakten können dann beispielsweise alle expliziten Aussagen aus dem Beitrag gelten. Oder aber man orientiert sich am Propositionskonzept¹¹⁴: In diesem Fall könnten als Fakten die einzelnen Konzepte und als Strukturen die intra- und extrapropositionalen Verbindungen zwischen den Konzepten verstanden werden. In einem manifesten Text läßt sich dann klar entscheiden, ob ein beliebiges Ereignis einfach ('faktisch') oder komplex strukturiert dargestellt wird. Wichtig ist dabei, daß die Unterscheidung zwischen beiden Wissenstypen nicht natürlich entstanden ist, sondern als eine von

113 Bsp.: "Wie heißt der deutsche Bundeskanzler?"

114 Vgl. z.B. Kintsch (1974, 1977), Früh (1989, 1990) oder Meyer (1975); viele gehen auf die Kasusgrammatik von Fillmore (1968) zurück.

vielen möglichen Interpretationen der Wirklichkeit vom Kommunikator festgelegt wurde. So verstandenes Fakten- und Strukturwissen basiert deshalb auf einem normativen Wissensbegriff (siehe Kap. 7.2.6).

Wie sieht es nun mit der demokratietheoretischen Bewertung dieser Wissensunterscheidung aus? Inwieweit sind isolierte Messungen von Fakten- bzw. Strukturwissen für die Wissenskluftforschung sinnvoll? Unseres Erachtens ist zumindest die ausschließliche Erfassung von Faktenwissen fragwürdig. Das Wissen über bloße *Bezeichnungen* von Problemen oder Ereignissen, einzelnen Fakten von bestimmten Ereignisaspekten sagt für sich genommen wohl nur wenig über Umfang und Differenziertheit politischer Informiertheit aus. Erst der Zusammenhang mit anderen Ereignisaspekten, Themen oder Problembereichen lässt erkennen, inwieweit jemand eine Orientierung und Bewertung von gesellschaftlichen Themen und Meinungen leisten kann. Man beachte im übrigen, daß sowohl Orientierung als auch Meinungen oder Bewertungen immer relationales Wissen, nie isolierte Informationselemente implizieren: Es sind immer mindestens zwei Punkte zur Orientierung notwendig und jede Bewertung besteht mindestens aus einem Bewertungsobjekt und einer Valenz. Daraus folgt aber auch (trivialerweise), daß jede Strukturinformation faktische Informationen als Strukturelemente enthalten muß. Es kann also empfohlen werden, im Rahmen der Wissenskluftforschung Strukturfragen den Vorzug zu geben, während die Beschränkung auf Faktenwissen wenig Einblick in das politische Wissen eines Individuums offenbaren kann.

7.2.4. *Erinnern versus Verstehen*

In vielen Rezeptionsstudien wird nicht nur das *Behalten* von Medieninformationen gemessen, sondern auch der Anspruch erhoben, das *Verstehen* zu erfassen. Übereinstimmend wird mit Behalten (synonym: Erinnern) die Wiedergabe von Informationen aus dem rezipierten Medienbeitrag gemeint. Weniger leicht lässt sich der Verstehensbegriff klären. Von kognitionspsychologisch orientierten Autoren wird Verstehen als Interaktion zwischen neu erworbener Information und bereits vorhandenem Wissen definiert.¹¹⁵ Allerdings wird Verstehen meist losgelöst von dieser Definition in Form einer Erinnerungsmessung operationalisiert, wobei besonders Struktur- und Makroaspekte des Textes stärker als Fakten und Details gewichtet werden. Ebenso widersprüchlich sind die von einigen Autoren entwickelten Hierarchien zu kognitiven Leistungsstufen¹¹⁶. Verstehen wird dabei einmal als Überbegriff für eine Verstehenshierarchie (vgl. Gunnarson 1984), ein andermal als ein Rezeptionsprodukt neben anderen (vgl. Bloom 1972) oder gar nur als Unterpunkt (vgl. Feezel 1985) betrachtet. Die Entwürfe lassen sich deshalb scheinbar nur schwer miteinander vergleichen. Die Widersprüche lösen sich jedoch weitgehend auf, wenn man unterstellt, daß jeweils

115 vgl. Woodall, Davis & Sahin 1983; Woodall 1986; Brosius 1995

116 vgl. Bloom 1972; Gunnarson 1984; Feezel 1985; Steinsdorf 1985; vgl. auch die Übersicht in Feezel 1985.

einer von zwei - auch alltagssprachlich unterschiedenen - Verstehensbegriffen benutzt wurde: Zum einen läßt sich Verstehen als gelungene Vermittlung einer Botschaft an einen Empfänger begreifen: Verstehen ist demnach "eine Sonderform des Erkennens. Im Rahmen der Kommunikationswissenschaft bezeichnet der Begriff in der Regel nur den *gelungenen* Informationsaustausch zwischen Lebewesen. Primärerfahrungen ohne Partner oder - im Sinne der Mitteilungsabsicht des Kommunikators - mißverstandene Botschaften sind zwar 'erkannte', aber in diesem Sinne keine 'verstandenen' Informationen." (Früh 1980, S.82). Verstehen kann hier vielleicht mit '*Begreifen, was gemeint ist*' umschrieben werden. Da Verstehen hier abhängig von der Mitteilungsabsicht des Kommunikators definiert wird, handelt es sich um einen relativ textnahen und kommunikatororientierten Verstehensbegriff. Diese Auffassung ist operational am meisten verbreitet¹¹⁷. In der Regel werden zur Erfassung von Verstehen die *zentralen Punkte eines Beitrags* ('main points') abgefragt oder es werden Zusammenfassungen bzw. komplette Reproduktionen vom Befragten verlangt, die anschließend inhaltsanalytisch nach eben diesen Punkten ausgewertet werden.

Zum anderen läßt sich Verstehen als '*eine Sache oder ein Problem durchdringen*' oder '*Expertise auf einem Gebiet erlangen*' beschreiben. Damit wird ein weniger textgebundener und weniger kommunikatororientierter Verstehensbegriff sichtbar. Bezogen auf einen konkreten Medientext wird damit weit mehr als nur '*Begreifen, was gemeint ist*' ausgedrückt. Die neuen Informationen werden in Bezug zu bekanntem Wissen gesetzt, werden bewertet und verglichen - auch mit der eigenen Meinung. Somit sind Vergleichsprozesse integraler Bestandteil dieses Verstehentyps. Beispielhaft für diese Auffassung soll die fünfstufige Verstehenshierarchie von Gunnarsson (1984, S.76) vorgestellt werden, die ab der vierten Ebene diesen Verstehensbegriff ausdrückt. Auf einer ersten Stufe werden Wortkonzepte semantisch identifiziert und mit dem eigenen lexikalischen Wissen abgeglichen. Auf der zweiten Ebene werden isolierte Worte zu einem zusammenhängenden Text verbunden ('registering of the text content as such'). Die dritte Ebene umschließt das Verstehen der Weltbeschreibung des Kommunikators und dessen Mitteilungsabsicht. Auf der vierten Ebene werden die rezipierten Informationen zu Erfahrungen, Meinungen und der Lebensumwelt des Rezipienten in Bezug gesetzt, und auf der fünften Ebene werden - davon abhängig - handlungsrelevante Implikationen gezogen. Wie man sieht, enthält diese Hierarchie auch den oben erwähnten kommunikatororientierten Verstehensbegriff (dritte Ebene), sie geht jedoch darüber hinaus.

Lutz & Wodak (1987) wenden gegen diese Verstehenshierarchie ein, daß beispielsweise Nachrichten nur selten (direkte) Handlungsorientierungen anbieten würden. Dem ist entgegenzuhalten, daß nahezu alle politischen Informationen *auch* handlungsorientiert interpretiert werden können. Dazu muß man lediglich den Begriff der Handlungsorientierung politiktheoretisch betrachten und etwas ausweiten: In einer Demokratie werden politische Handlungen weitgehend an gewählte Volksvertreter delegiert. Deshalb können auch *Handlungsaufforderungen* als Handlungsorientierung

117 vgl. beispielsweise Reese 1984; Robinson & Davis 1986a, 1986b; Robinson & Levy 1986; Lutz & Wodak 1987; Brosius 1991; Flora & Maibach 1990.

aufgefaßt werden: Die Äußerung "Ich finde, man sollte die Polizei besser bezahlen" ist eine direkte Handlungsaufforderung an die Exekutive.

Hierarchien, in denen Verstehen ausschließlich als Erfassen der Mitteilungsabsicht aufgeführt wird, nennen auf den 'höheren' Ebenen Rezeptionsprozesse, die mit den höheren Verstehensebenen bei Gunnarson (1984) in etwa vergleichbar sind. So nennt etwa Feezel (1985, S.2) als 'höhere' mentale Dimensionen die *Analyse* (vergleichen, klassifizieren, Intentionen erkennen), die *Evaluation* (bewerten, kritisieren), das *Anwenden* (aus Alternativen auswählen, Prognosen erstellen) und die *Synthese* (kombinieren, kreieren, planen) von rezipierten Informationen (vgl. auch Calfee & Drum 1986, S.839; Bloom 1972)¹¹⁸.

Es ist zu fragen, welcher Wissenstyp dem demokratietheoretischen Hintergrund der Wissensklüftthese mehr gerecht wird: Erinnern, kommunikatororientiertes Verstehen oder 'höheres' Verstehen. Wie bereits in der Diskussion zu erkennen war, ist davon auszugehen, daß die höheren Verstehensebenen in diesem Zusammenhang besonders wertvoll sind, wobei das Behalten von Medieninformation als faktische bzw. argumentative Grundlage für die politische Willens- und Meinungsbildung nicht vernachlässigt werden sollte. Kurz: Politikmündigkeit läßt sich vermutlich mit dem 'Erwerb' von politischen Informationen unter einer möglichst hohen Beteiligung von Verstehensprozessen vorstellen.

Allerdings wurde in empirischen Rezeptionsstudien bislang nahezu ausschließlich der erste, kommunikatororientierte Verstehensbegriff operationalisiert. *Höhere Verstehensebenen* waren bislang nur selten Gegenstand empirischer Studien¹¹⁹.

7.2.5. Ereignis- versus Hintergrundwissen

Verschiedene Autoren benutzen in ihrer Typologie eine Unterscheidung zwischen Ereigniswissen (Vordergrund) und Hintergrundwissen. Ereigniswissen wird dabei relativ übereinstimmend als Antworten auf die sogenannten W-Fragen zu einem Ereignis verstanden (Wer? Was? Wo? Wann? Wozu? Warum?). Hintergrundwissen wird je nach Autor als abstraktes Wissen über Philosophien und Ideologien (vgl. Garramone & Atkin 1986), Informationen über Motive und Interessen von Akteuren sowie Wissen über langfristige Entwicklungen und historische Ereignisse (vgl. Quandt & Radtke 1990) oder als kontextunabhängiges Wissen über Klassifikationen, Kategorien, Zusammenhänge, Begründungen, Beurteilungskriterien und Methoden verstanden (vgl. Bonfadelli 1994). Die Unterscheidung zwischen Vordergrund- und

118 Ein anderer, häufig zu findender Zugang zum Verstehensbegriff besteht in der Betonung von Verbindungen zwischen den einzelnen Informationen eines Beitrags: "Informiert zu sein, besteht ja nicht aus punktuellen Kenntnissen. Verstehen heißt, im wesentlichen die Zusammenhänge zwischen Fakten oder Fakten und Argumenten in Gedanken nachvollziehen zu können" (Noelle-Neumann 1988, S.245). Hier wird also der Strukturaspekt mit dem Verstehensaspekt von Wissen gleichgesetzt (vgl. zum Strukturaspekt Kap. 7.2.4.).

119 zu den wenigen Ausnahmen vgl. Gunnarson (1984), Früh (1983, 1994) und ansatzweise auch Grosser (1988, S.39).

Hintergrundwissen scheint somit auf zwei Dimensionen zu beruhen: der Struktur- und der Ereignishaftigkeit von Wissen. Zum Teil überschneiden sich somit Hintergrundwissen und das bereits besprochenen Strukturwissen¹²⁰, weswegen wir uns auf die Ereignishaftigkeit als Unterscheidungsmerkmal konzentrieren können. Als Hintergrundwissen können solche Informationen definiert werden, die nicht unmittelbar mit einem Ereignis verknüpft sind, jedoch hilfreich für dessen Verständnis und Bewertung sind¹²¹.

In der Realität sind Ereignisse nur schwer vom Hintergrund zu trennen: Es hängt jeweils vom Betrachter ab, was als Vorder- und was als Hintergrund erkannt wird. Erst mit der Interpretation der Wirklichkeit wird bestimmt, wo das Ereignis selbst aufhört und sein Hintergrund beginnt. Die Wirklichkeit gibt keine Trennung zwischen Ereignis und Ereignishintergrund vor. Das bedeutet nicht, daß es nicht auch viele Fälle gibt, wo die meisten Menschen eine übereinstimmende Unterscheidung treffen könnten. An der prinzipiellen Problematik ändert das nichts.

In bezug auf Rezeptionsstudien liegt ein etwas anderer Fall vor. Hier ist mit Hintergrundwissen in der Regel wohl das gemeint, worüber im Beitrag *nicht informiert* wird, womit er bzw. das Thema jedoch in sachlicher, thematischer, logischer, assoziativer oder anderer Weise im Zusammenhang steht. Wer über solches Hintergrundwissen 'verfügt' und es mit dem Beitrag in Verbindung bringen kann, der wird den Beitragsinhalt sicherlich besser einordnen und bewerten können als andere. Demokratietheoretisch handelt es sich daher beim Hintergrundwissen zweifellos um besonders wertvolles Wissen. So gesehen wird mit Vordergrundfragen relativ eng umgrenztes, isoliertes und aus dem größeren Zusammenhang gerissenes Wissen abgefragt. Diese Einsicht kann allerdings nicht für die Rezeptionsluftforschung genutzt werden. Denn da die Wissensklufthypothese den Wissenszuwachs behandelt, gilt so verstandenes Hintergrundwissen als *Vorwissen*. Da es nicht aus dem Beitrag stammt (siehe oben), muß es bereits vor der Rezeption existent gewesen sein. Es kann daher nicht als erworbene Wissen gewertet werden. So wäre es zwar wünschenswert, hier eine weniger rigide Einteilung als die in Vorwissen einerseits und erworbene Beitragswissen andererseits vornehmen zu können, aus forschungslogischen Gründen kann dieser Vorschlag jedoch (vorerst) nicht weiter verfolgt werden.

120 Vgl. dazu auch den Versuch van Dijks, die Strukturen in einem Text zu erfassen (vgl. van Dijk 1977, 1980a, 1980b, Haslett 1986).

121 Larsen (1983, S.34) ordnet abweichend davon auch solche Informationen dem Hintergrund zu, die für den Fortgang eines Ereignisses (etwa einer Nachrichtenmeldung) *nebensächlich* sind..

7.2.6. Normativer versus subjektiver Wissensbegriff

Häufig wird in der Wissenskluft-Forschung unausgesprochen davon ausgegangen, daß Wissen als objektiv richtig oder falsch klassifiziert werden kann und daß eine solche Klassifizierung sinnvoll und notwendig ist. Auf den ersten Blick scheint dieses Vorgehen ja auch völlig unproblematisch zu sein und wird zudem in vielen Leistungs- tests in Schule und Arbeitsleben angewendet. So verwundert es kaum, daß in der kommunikationswissenschaftlichen Forschung der Objektivitätsaspekt zwar häufig in Anspruch genommen, aber nur selten thematisiert wurde. Meist legt der Forscher (manchmal in Zusammenhang mit politischen Experten oder Journalisten) fest, welche Antworten dem Befragten als objektiv 'wahr' und damit 'richtig' anerkannt werden und welche nicht. Der Forscher setzt somit eine Norm, der zugrunde gelegte Wissensbegriff ist normativ. In diesem Abschnitt soll zunächst untersucht werden, unter welchen Bedingungen eine solche Vorgehensweise im Rahmen der Wissenskluftforschung möglich und sinnvoll ist. Anschließend werden wir die Gegenposition, nämlich den subjektiven Wissensbegriff, besprechen.

Zunächst muß unterschieden werden, auf welche Aspekte der Realität sich der Objektivitätsanspruch bezieht. Prinzipiell kann der Anspruch, wahres und objektives Wissen zu erfassen, nämlich auf die (vermittelte) Medienrealität oder direkt auf die unvermittelte Wirklichkeit bezogen werden. Während die Medienrealität in Form eines Kommunikats fixiert ist und daher inhaltsanalytisch mit den Antworten der Rezipienten auf Wissensfragen verglichen werden kann, müßte die unvermittelte Wirklichkeit vor einem solchen Vergleich erst einmal vom Forscher in symbolische Form übertragen werden.

7.2.6.1. Kommunikatororientierung

Bezogen auf die Rezeptionskluft wird 'richtiges' Wissen meist als korrekt wiedergegebene Medieninhalte verstanden. Dieser Wissensbegriff hängt eng mit einer einseitigen Sender-Empfänger-Orientierung zusammen: Wissen wird gemessen an den antizipierten oder real bekannten Vermittlungszielen des Kommunikators. Diese Perspektive unterstellt, daß Informationen ähnlich wie 'Injektionen' dem Empfänger eingeimpft werden können (vgl. Dervin 1980). Wissen wird aus der Kommunikatorperspektive definiert.

Hier ist wie gesagt ein Vergleich von Medienbotschaft und Interviewantworten auf Korrektheit durchaus möglich. Es gibt jedoch zwei Einwände, die den Sinn einer solchen Vorgehensweise in Frage stellen. Der erste Einwand ist 'rezipientenorientiert' und geht von der Überlegung aus, daß sich das Wissen des Rezipienten keineswegs nur aufgrund der im Beitrag genannten Informationen erhöhen kann. Wird ein politisch-informierender Medienbeitrag rezipiert, so bringt der Rezipient die rezipierten Inhalte möglicherweise mit früheren Begebenheiten und Erfahrungen in Verbindung, stellt Zusammenhänge zu seinen Überzeugungen her, bildet sich eine eigene Meinung, erzeugt weiteres Wissen in Form von Schlußfolgerungen und erstellt Handlungspläne. Sein erworbene Wissen ist also stark subjektiv geprägt. Aus dieser Sicht erscheint die Abfrage von Beitragsinformationen fragmentarisch bzw. reduktio-

nistisch: Es besteht die Gefahr, daß wesentliche Wissensaspekte außer acht gelassen werden, weil nicht nach ihnen gefragt wird.

Mit dem zweiten Einwand stellen wir die prinzipielle Kommunikatororientierung gar nicht in Zweifel, sondern fragen: Wenn Kommunikatoren und Forscher schon normativ festlegen, welche Informationen wissenswert sind, wieso können sie dann so sicher sein, daß das relevante und daher zu erwerbende Wissen *immer aus der Wiedergabe von Beitragsinformationen* resultiert? Ist es nicht - immer noch unter normativer Perspektive betrachtet - ebenso gut möglich, daß das Wissenswerte etwa einer Nachrichtenmeldung nicht im Auswendiglernen derselben besteht, sondern etwa im Ziehen einer ganz bestimmten Schlußfolgerung, die für den Rezipienten und für sein Leben dienlich ist? In diesem Fall wären bestimmte anvisierte *Erkenntnisse* beim Rezipienten die abzufragenden Wissensinhalte¹²². Oder aber man fragt nach bestimmten Fakten und Zusammenhängen, die im Beitrag nicht direkt dargestellt wurden, sondern vom Rezipienten in Eigenleistung erschlossen werden müssen (vgl. Neuman 1982; Salomon & Leigh 1984). Man sieht, daß bei einer ausschließlichen Verwendung solcher Beitragsfragen stillschweigend bestimmte Annahmen gemacht werden, die nicht in allen Fällen zutreffend bzw. sinnvoll sind.

7.2.6.2. Zur Verifizierbarkeit von Wissen

Werden in Wissensfragen Informationen verlangt, die sich nicht auf bestimmte Medieninhalte beziehen, so stellt sich die Frage der Verifizierbarkeit. Um zu erfassen, ob Wissen 'wahr' ist, müßte die unvermittelte Wirklichkeit in eine symbolische und damit vergleichbare Form übertragen werden. Eine solche Übertragung kann jedoch nach Ansicht vieler Autoren¹²³ niemals eindeutig sein. Wahrheit und damit absolutes Wissen kann nicht erkannt werden, weil der Blick auf die Realität niemals ungetrübt von subjektiver Interpretation ist. Demnach bleibt Wissen immer unzulänglich, vorläufig und mit Irrtümern belastet. Bezogen auf die (unvermittelte) Wirklichkeit muß demnach das Ansinnen, objektiv richtiges Wissen zu finden und zu erkennen, zurückgewiesen werden. Denn es gibt kein geeignetes, d.h. subjektiv unbeeinflußtes Verifikationsverfahren, das zwischen Wahrheit und Unwahrheit zu diskriminieren in der Lage wäre¹²⁴. Selbst der Erfolg einer auf Wissen beruhenden Handlung ist kein Beleg für die objektive Richtigkeit des Wissens. Bewiesen ist damit lediglich die

122 vgl. etwa die Überlegungen bei Geißler (1976) und Nowak (1977).

123 Zum Verhältnis von Medienrealität und Publikumsrealität vgl. auch Schulz 1989, Erbring 1989, Kepplinger 1989a, 1990; Früh 1994.

124 Allenfalls das Scheitern eines Wissensvorschlags (= Hypothese) an der Realität kann nach Popper gezeigt werden, d.h. eine Falsifikation ist möglich, eine Verifikation nicht (vgl. Popper 1979, 1989).

Brauchbarkeit des Wissens. Der Versuch, ein objektives Wahrheitskriterium einzuführen, muß daher als gescheitert betrachtet werden¹²⁵.

Pragmatisch können wir in bestimmten Fällen dennoch 'widerspruchsfrei' die Korrektheit von Wissensbeständen überprüfen, so etwa wenn es um Eigennamen von Personen, Institutionen, Orten oder um zeitliche Daten geht. Eine Überprüfung ist hier möglich, weil die Interpretationen aller Beobachter mit hoher Sicherheit eindeutig und übereinstimmend sein werden. Die Zahl der so überprüfbar Fakten ist allerdings begrenzt. Bereits wenn es um das bloße Benennen von Ereignissen oder Problemen geht, kann die Korrektheit von Wissen nur um den Preis eines höheren Toleranzgrades erreicht werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Berichtet eine Kriegsmeldung über Gefechte, Kämpfe, eine Schlacht, ein Gemetzel oder über Schießereien? Sind diese an einem Ort erstmalig, wiederaufgefackt, fortgesetzt? War der versuchte Sturz Gorbatschows 1992 eine Rebellion, eine Revolte, ein Umsturzversuch, ein Putsch, eine Revolution oder eine legitime Absetzung? Wird während der jährlichen Tarifrunden gestritten, verhandelt, diskutiert, gezankt oder werden Schaukämpfe veranstaltet, weil Tarifabschlüsse schon bald nach Beginn der Verhandlungen (?) voraussehbar sind?

Oft ist also nicht klar, wie ein Ereignis benannt werden soll, weil je nach Etikett unterschiedliche Eindrücke und Assoziationen beim Leser geweckt werden. Dies gilt umso mehr, je stärker evaluative Elemente und je mehr Ursachen, Begründungen, Intentionen, Absichten und Konsequenzen oder gar Argument- bzw. Ereignisketten in das Wissen einfließen. Wissen wird dann zusehends zur "Ansichtssache" und Übereinstimmung lässt sich auch über ein rigides Regelwerk nicht mehr valide erzielen¹²⁶.

Indes erscheint die Beschränkung auf *leicht überprüfbares* Faktenwissen wenig sinnvoll. Denn es spricht einiges dafür, daß es zumindest in bezug auf politisches Wissen einen reziproken Zusammenhang zwischen der Bedeutsamkeit des Wissens und seiner Faktizität gibt. Lautet das Wissensziel, politisch kompetent zu werden und am politischen Willens- und Meinungsbildungsprozeß teilzunehmen, so sind die meisten überprüfbar Fakten, für sich allein genommen, zwar notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingungen für politische Mündigkeit. Namen von Kandidaten und Parteien, das Datum der Wahl oder das Wissen um die Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaft stellen allenfalls *Mindestanforderung an das Wissen* dar.

125 Wir vertreten allerdings keinen radikal-konstruktivistischen Standpunkt (vgl. Glaserfeld et. al. 1992). Vielmehr glauben wir durchaus, daß die objektive Wirklichkeit (die es folglich auch tatsächlich gibt) Einfluß auf die Wahrnehmung, die Interpretation und die Wissensbildung eines Individuums hat. Wir wenden uns lediglich gegen die Annahme, unsere subjektive Vorstellung wäre ein 'Abbild' der objektiven Realität oder könnte dies sein, wenn wir uns nur um Objektivität bemühten.

126 Man könnte nun auf die Idee kommen, für solche Fälle ein *Konsenskriterium* (vgl. Habermas 1973, 1984; Scheit 1987) einzuführen: Danach könnte ein bestimmter Wissensbereich (z.B. Wissen über ein politisches Problem, die Entstehung einer Krise, der Inhalt einer Rede oder eines Fernsehbeitrags) "Wahrheit" beanspruchen, wenn das Wissen von einem (hohen) Prozentsatz der Bevölkerung für wahr gehalten wird. In der Tat setzen wohl die meisten Wissensklüfforscher die Existenz eines Konsenses voraus, wenn sie Wissensfragen über schwer nachprüfbare Zusammenhänge stellen. Das grundlegende Problem ist damit freilich nicht gelöst.

In bezug auf das Ziel "mündiger Bürger" wertvoll sind erst die Argumente, Ziele, Handlungen sowie andere Zusammenhänge, die mit diesen Fakten verbunden sind. Aus diesem Grund kann die Überprüfbarkeit von Wissen kein akzeptables Wissenskriterium sein.

7.2.6.3. Rezipientenorientierung

Auch ohne Wahrheitsanspruch ist Wissen meßbar: Clarke & Kline (1974) präferieren einen subjektiven Wissensbegriff¹²⁷, der den Rezipienten und seine Wissensbestände in den Mittelpunkt rückt. Sie gehen von der Annahme aus, daß Schule und Massenmedien das Ziel haben, *Gründe* für oder gegen eine politische Alternative zu vermitteln. Rationale, weil begründete Wahlentscheidungen sind geeignet, politisches Handeln einzuordnen und zu strukturieren. Danach zeigt sich politische 'Mündigkeit' in der Kenntnis politischer Positionen und von Gründen, die für oder gegen eine Position sprechen (Clarke & Fredin 1978, S.145). Solche Begründungen sind die Basis für politisches Handeln und darüber hinaus die Mindestvoraussetzung ('minimum condition') für eine mögliche Erweiterung des politischen Weltbildes. Konsequenterweise operationalisieren die Autoren ihren Wissensbegriff, indem sie in offener Form nach Gründen für und gegen politische Positionen fragen. Bewußt verzichten sie auf eine Bewertung hinsichtlich der Korrektheit der Gründe.

Nun mag der Wissensentwurf von Clarke & Kline (1974) zwar aus demokratietheoretischer Perspektive etwas reduktionistisch wirken: direkte und einstufige Kausalargumente sind ja nur der letzte Schritt einer Wahlentscheidung. Dahinter verbergen sich weit umfangreichere Wissensbestände, mehrstufige Argumentationsketten¹²⁸ und auch affektive Evaluationen¹²⁹, die erst in ihrer Gesamtheit das politische Wissen eines Individuums bilden. Davon abgesehen bietet der Entwurf unseres Erachtens durchaus einen Ansatzpunkt, (politisches) Wissen zu erfassen, ohne es normativ zu bewerten. Dieser rezipientenorientierte, subjektive Ansatz ist seither mehrfach - auch in der Wissenskluftforschung - angewendet worden¹³⁰.

Auch von anderer Seite erfährt dieser Standpunkt Unterstützung. Chaffee (1975) beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit man 'Meinung' auch als Wissen ansehen könne. Gerade im politischen Bereich, so argumentiert Chaffee (1975), dürfte Wissen immer auch mit subjektiven Werthaltungen verknüpft sein: Ein wichtiges Ziel politischer Informiertheit ist die Fundierung und Entwicklung einer eigenen politischen Meinung. Aus demokratietheoretischer Perspektive ist es im Rahmen der Wissens-

127 Da für unsere Überlegungen das Konstrukt der Aussagendiskriminierung ('message discrimination') von Clarke & Kline (1974) keine Rolle spielt, können wir es hier vernachlässigen.

128 vgl. auch Noelle-Neumann 1988, S.245

129 vgl. z.B. die Forschung zur Verarbeitung image- versus themenbezogener Informationen im Wahlkampf in Garramone 1992; Weaver, Gruber, McCombs, Eyal (1981).

130 vgl. jeweils einen der Indizes bei Hofstätter, Zukin & Buss (1978), Berkowitz & Pritchard (1989), Brantgärde (1983), Lovrich & Pierce (1984), Horstmann (1991) u.a.

kluftforschung folglich wenig sinnvoll, nur 'wertungsfreies' Wissen als Wissen zu zulassen¹³¹. In der Regel dürfte umfangreiches politisches Wissen deshalb mit einem elaborierten Meinungsbild korrelieren. Chaffee folgert: "From the point of view of the member of a political system, a distinction between 'opinions' and 'knowledge' would be irrelevant" (Chaffee 1975, S.107, vgl. zu dieser Problematik auch Schönbach 1983, S.26).

Es gibt aber auch Gegenargumente. So kann unter dem Aspekt der Politikvermittlung in der Demokratie¹³² eingewendet werden, daß zunächst die Vermittlungsabsicht des Kommunikators erkannt und davon ausgehend eine *gelungene* Informationsvermittlung (vgl. Früh 1980, S.82) sichergestellt sein muß, bevor die Bürger weitere Gedanken entwickeln und sich eine Meinung über Politiker und politische Ereignisse bilden können. Im Rahmen der Rezeptionskluftforschung stößt man noch auf ein weiteres Problem: Wie kann gemessen werden, inwieweit die Rezeption eines bestimmten Medienbeitrags zur Wissenserweiterung führt, wenn es dem Rezipienten völlig freigestellt bleibt, ob er bei der Beantwortung einer Frage überhaupt auf den Beitrag eingehen möchte? Auch wenn man dem Rezipienten nicht vorgibt, welche Informationen aus dem Beitrag er wiedergeben möchte, muß man dennoch wenigstens an der generellen Beitragsorientierung - die wir oben als Merkmal eines normativen Wissensbegriffs identifizierten - festhalten. Offenbar scheint ein radikal subjektiver Wissensentwurf im Rahmen der Rezeptionskluft nicht möglich: Entweder man orientiert sich weiterhin an der Reproduktion des Beitragsinhalts, und behält dabei grundsätzlich die normative Perspektive bei (mit einiger Annäherung an einen subjektiven Wissensbegriff). Oder aber man entscheidet sich für einen subjektiven Wissensbegriff, muß dann aber in Kauf nehmen, daß der Beitragsinhalt unter Umständen aus dem Blick gerät, weil der Befragte mit völlig anderem Wissen auf die Fragen antworten könnte.

Ein gänzlicher Verzicht auf einen - gemäßigt - normativen Zugang ist also wohl nicht konstruktiv¹³³: Politische Mündigkeit setzt auch das Erkennen der Vermittlungsabsicht voraus und Wissensfragen müssen sich in irgendeiner Weise auf den Medien-

131 Dies ist ohnehin kaum möglich: Konnotative Wortbedeutungen und kontextabhängige Bedeutungen sorgen für eine gewisse Werthaltigkeit auch solcher Aussagen, die nicht als explizite Meinungsaußerung intendiert sind. Ein Beispiel: die politisch bewußt abwertende Bezeichnung "die Rep's" als Kurzform für die Anhänger der Republikaner.

132 vgl. etwa Sarcinelli 1984, 1987a, 1987b

133 Heuristische Modelle der Wahrnehmung und der Verarbeitung politischer Information (Alltagsrationalität) können hilfreich dabei sein, zu erklären, warum die Erfolgsmessungen aus normativer Sicht so enttäuschend sind (vgl. Brosius 1995, 1997). Sie können u.E. jedoch nicht einen (gemäßigt) normativen Ansatz ersetzen: auch wenn es im Sinne einer verständlichen Reduktion der Alltagskomplexität 'rational' ist, die Informationsverarbeitung heuristisch 'abzukürzen', bleibt der Anspruch bestehen, sich in einer Demokratie wenigstens ansatzweise umfassend zu informieren. Sinnvoll ist es zu erforschen, welche Heuristiken im Zusammenhang mit welchen Medienangeboten aus normativer Sicht noch zu akzeptablen Informationsleistungen und welche zu einer 'übersimplifizierten' Weltsicht führen bzw. diese lediglich bestätigen (vgl. dazu auch Jensen 1996).

beitrag beziehen, dessen Rezeption erforscht werden soll. Ideal ist deshalb wohl die Integration beider Positionen.

7.3. Das Problem der Relevanz von Information und Wissen

Wie kann ich angesichts einer bestimmten politischen Informationssendung entscheiden, welche Informationen demokratietheoretisch relevant (wichtig, bedeutsam¹³⁴) genug sind, um als Wissen aufgenommen zu werden? Dieser Rezeptionsaspekt wird innerhalb der Wissenskluftforschung kaum erörtert: Politische Informationen aus den Medien gelten hier offenbar immer und für alle Rezipienten als relevant!¹³⁵

Hier liegt ganz offenbar ein Dilemma vor: Zum einen wird im Rahmen der Demokratietheorie die politische Informiertheit aller Bürger propagiert. Die Wissenskluft-These folgt dieser Argumentation und fragt nach der Rolle der Medien bei der Informationsleistung. Andererseits sind politische Handlungen so vielfältig und umfangreich, daß wir uns ohne Schwierigkeiten 24 Stunden am Tage ausschließlich über politische Ereignisse informieren könnten, ohne auch nur einen nennenswerten Bruchteil der politischen Realität zu erfahren. Es ist deshalb wohl auch unrealistisch davon auszugehen, daß alle Bürger stets politisch informiert sind bzw. bereit sind, sich zu informieren (vgl. Sarcinelli 1987, S.22; Brosius 1995, 1997). Notwendig ist offenbar eine Beschränkung auf das Wesentliche, das Relevante. Doch welches sind die relevanten Informationen? Allzu einfache Erklärungen greifen nicht: Informationen besitzen keine Relevanz an sich¹³⁶. Vielmehr werden ihnen vom Kommunikator oder vom Publikum Relevanz zugewiesen. Nachrichtenwerte sind als Relevanzindikatoren aufzufassen (vgl. Schatz & Schulz 1992; Eilders 1997) und können somit ein erstes Kriterium sein, wenn es darum geht, wichtige von weniger wichtigen Meldungen zu unterscheiden. Allerdings sind dann immer noch viel zu viele Medienbeiträge als wichtig einzustufen, da letztlich alle publizierten Informationen über ein Mindestmaß an Nachrichtenwert verfügen (sonst wären sie nicht publiziert worden).

Interessante Aspekte kann hier die Relevanztheorie von Alfred Schütz (1982) beisteuern: Demnach sind zunächst ganz allgemein solche Wahrnehmungen oder Gedanken relevant, die sich von einem gleichförmigen, subjektiven Wahrnehmungs- bzw. Gedankenhorizont abheben. Schütz benutzt zur Illustration das Beispiel eines Mannes, der heimkommt und in seinem Zimmer auf einem Stuhl in der Ecke etwas Unerwartetes wahrnimmt. Da es halbdunkel ist, kann er nicht erkennen, ob es sich um ein Seilknäuel oder um eine Schlange und damit um eine Gefahr handelt. Der Gegenstand in der Ecke hebt sich wahrnehmungsmäßig von allen anderen bekannten (erwarteten) Gegenständen ab. Sofort wird die Wahrnehmung des Gegenstandes für den

134 vgl. zum Relevanzbegriff Iseler (1976)

135 Andererseits wird bisweilen der Wert politischer Information über eine gewisses Mindestmaß hinaus generell bezweifelt (vgl. am explizitesten Gruber 1988, S.252).

136 "Nichts ist an sich relevant" (Titzmann 1989, S.343)

Mann relevant, d.h. sein Augenmerk oder Fokus ("Blickstrahl" bei Husserl) richtet sich nun auf das unbekannte Objekt. Es wird zum Problem oder zum Thema.¹³⁷

Schütz nennt diesen Relevanztyp die *thematische Relevanz*, wobei er zwischen auferlegter und freiwilliger thematischer Relevanz unterscheidet. Im Beispielfall ist sie auferlegt, weil die Wahrnehmung der Außenwelt dem Mann vor dem Hintergrund seines Erwartungshorizonts Unerwartetes signalisiert: "Der Zusammenbruch seiner Erwartungen aber, der unerwartete Wechsel, *auferlegt* ihm einen Wechsel seines thematischen Feldes." (Schütz, 1982, S.55). Daneben gibt es den Typus der freiwilligen thematischen Relevanz. Sie entsteht, wenn wir uns einen Gegenstand zum Problem, zum Thema oder zur Aufgabe unseres Denkens machen, sozusagen ohne (unmittelbare) äußere Zwänge und ohne eigentlichen Anlaß (vgl. Schütz 1982, S.56).

Bezogen auf die politische Information kann somit die thematische Relevanz einerseits als unerwartete Unterbrechung des normalen Ereignisflusses im politischen Alltag (Störungen oder Gefahren) und andererseits als freiwilliges Hinterfragen bestimmter politischer Aspekte angesehen werden. Vor allem die freiwillige Relevanz hat mit Interesse¹³⁸ zu tun. Aber auch die auferlegte Relevanz erfordert zumindest die Bereitschaft, sich mit einem fraglichen Objekt auseinanderzusetzen. Daneben ist noch ein weiterer Punkt für uns wichtig: Da es sich bei der thematischen Relevanz um ein Figur-Grund-Problem handelt, setzt das Erkennen eines Problems und damit das Zuweisen von Relevanz die Existenz von früheren Erfahrungen voraus. Bezogen auf die Wissenskluft-Forschung können wir somit sagen, daß das *Erkennen von Relevanz Vorwissen voraussetzt*. Hinterfragt und damit zum Problem werden kann nur, was selbst bereits hinreichend bekannt ist bzw. sich von einem ausreichend bekannten Hintergrund als unbekannt oder fragwürdig abhebt.

Neben der thematischen Relevanz gibt es nach Schütz noch den *Typus der Auslegungsrelevanz* (vgl. Schütz 1982, S.67). Hat ein Objekt für eine Person einmal Problemstatus erreicht, so besteht ein grundsätzliches Interesse, das Problem durch Durchdenken, Interpretation (= Auslegung) zu lösen. Ist ein Problem gelöst, so hat es seinen Relevanzstatus verloren und gerinnt zur Erfahrung. Wiederum ist hierfür das Vorwissen von großer Bedeutung. Auslegungsrelevante Merkmale müssen überprüft und mit bekannten, ähnlichen Merkmalen verglichen werden, um einer 'Auslegungsentscheidung' näher zu kommen.

Ein dritter Relevanztyp ist die *Motivationsrelevanz*: In Situationen, die zu informationsarm sind, um eine Auslegungsentscheidung sicher herbeizuführen, werden andere Handlungen relevant, deren Ausführung zusätzliche Informationen bereitstellen kann und die schließlich eine sichere Auslegungsentscheidung ermöglichen (vgl. Schütz 1982, S.78). Auch Motivationsrelevanz beruht auf früheren Erfahrungen,

137 Problem oder Thema wird von Schütz meist synonym mit Relevanz verwendet.

138 Relevanzzuweisung und Interesse sind zwar laut Schütz nicht dasselbe, beeinflussen sich jedoch gegenseitig stark. Interesse etwa ist entscheidend, ob einem Objekt freiwillige thematische Relevanz zugewiesen wird. Umgekehrt richtet sich das Interesse auf subjektiv als relevant erkannte Objekte (Probleme). Man ist interessiert, diesbezügliche Informationen zu erlangen, um letztlich einer Problemlösung näher zu kommen.

d.h. sie muß nicht in jedem Fall eigens entwickelt werden, sondern kann reaktiviert werden. Man könnte sich Motivationsrelevanz auch als habitualisiertes Verhalten vorstellen: Täglich wird die politische Situation auf potentiell relevante Ereignisse überprüft. Die Rezeption von Nachrichten und anderen politischen Informationsbeiträgen kann so als motivationsrelevant aufgefaßt werden¹³⁹.

Interessant ist auch ein vierter Relevanztyp, die hypothetische Relevanz (Wenn-Dann-Relevanz). Diese wird von einer Person aufgebaut, wenn Ereignisse eintreten, die *unter Umständen* Anlaß zu einer thematischen Relevanz geben. Motivationsrelevanzen werden aktiviert, um herauszufinden, ob diese Umstände (also die Wenn-Komponente) vorliegen und das Ereignis demzufolge tatsächlich thematische Relevanz erlangen soll. Sind die Erfordernisse, die das Ereignis relevant machen, nicht gegeben, so erlischt auch die hypothetische Relevanz. Nach Schütz erlangt der Typus der hypothetisch relevanten Themen im Alltag eine hohe Bedeutung:

"Sie wurden durch unsere Antizipationen und Erwartungen von zukünftigen Ereignissen und Entwicklungen eingeführt. Wir müssen >>beobachten<<, was passiert, weil, wenn die Ereignisse diese oder jene antizipierte Wendung nehmen, der gegenwärtige Zustand von höchster Wichtigkeit werden kann." (Schütz 1982, S.150).¹⁴⁰

Es gibt also potentielle Themen, Probleme oder Relevanzen, deren augenblicklicher Zustand zwar aus der Sicht des Rezipienten nicht weiter beunruhigend ist, sich aber *unter Umständen* in einen solchen verwandeln kann. Möglicherweise wäre es dann bereits zu spät zum Eingreifen oder aber - weniger dramatisch - ein möglicher Handlungsvorsprung gegenüber anderen wäre verloren. Womit wir bei der *Wissenskluffforschung* angelangt wären: Nicht nur solche Ereignisse können relevant sein, die bereits einmal als bedeutsam erkannt wurden. Vielmehr können auch Ereignisse Relevanz erlangen, die (möglicherweise nur von wenigen) als hypothetische Themen oder Probleme erkannt wurden. Schlüssel dazu sind wieder die früheren Erfahrungen, also das Vorwissen: Wer über höheres Vorwissen verfügt, wird mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Verbindung zwischen früher bereits als relevant erkannten Themen und dem aktuellen, lediglich hypothetisch relevanten Ereignis herstellen können. Anders ausgedrückt: Viele Ereignisse sind für einen Großteil der Bevölkerung nur deshalb nicht relevant, weil sie keine Verbindung zu von ihnen als relevant erkannten Er-

139 In der Kommunikationswissenschaft existieren zwei Konstrukte, die Parallelen zur Motivationsrelevanz aufweisen: Need-for-Orientation (vgl. Weaver 1980; McCombs & Weaver 1985) und Information-Seeking (vgl. Atkin 1972; 1973), also habitualisierte bzw. situationspezifische Strategien der Informationsgewinnung. Auch der dynamisch-transaktionale Ansatz berücksichtigt ausdrücklich sowohl aktives, als auch eher passives, habitualisiertes Informationsverhalten (vgl. Früh 1991a).

140 Das erklärt auch einen Teil der Rolle der Nachrichten für das Publikum: Sie dienen unter anderem dazu, sich standardmäßig (habituell) zu vergewissern, daß *nichts* passiert ist, was sofortige thematische Relevanz erfordern würde. Insofern ist es irreführend zu behaupten, Nachrichten seien "zum Vergessen" gemacht (vgl. Winterhoff-Spurk 1983; Gunter 1983, Berry 1983).

eignissen konstruieren können!¹⁴¹ Folglich übt der Faktor 'demokratietheoretische Relevanz' aufgrund seiner Abhängigkeit vom Vorwissen selbst einen differenzierenden Effekt auf das Entstehen von Wissensklüften aus¹⁴². Relevanz und Interesse werden damit zum Objekt der Wissenskluft-Forschung, ist doch aus demokratietheoretischer Perspektive ähnlich wie bei Wissen zu fragen, wie groß und wie reich strukturiert die politischen Relevanzbereiche in einzelnen Bevölkerungssegmenten sind¹⁴³.

Vorschnelle Versuche, bestimmten politischen Informationsbeiträgen oder einzelnen Teilen daraus generell Relevanz zu- bzw. abzusprechen, müssen also zurückgewiesen werden. Unangemessen ist nach dieser Relevanzdiskussion jedoch auch ein ausschließlich rezipientenbezogener Wissensbegriff, der allein das subjektive Interesse als legitimen Ausgangspunkt für das Wissen gelten lässt, und deshalb der bildungsbedingten Wissenskluftthese die Brisanz abspricht (vgl. etwa Ettema & Kline 1977). In letzter Konsequenz würde dieser Standpunkt bedeuten: wer sich nicht für Politik interessiert, den solle man eben auch nicht danach fragen. Dem muß (nicht nur) mit Schütz klar widersprochen werden: Gemäß seinen Überlegungen hängt die subjektive Zuweisung von Relevanz stark vom Wissen einer Person ab.

Daraus folgt erneut, daß ein gleichzeitig gemäßigt normativer und gemäßigt subjektiver Zugang zur Relevanzproblematik angemessen ist. Im Rahmen der Rezeptionskluft-These könnte eine solche Position etwa lauten: Aus demokratietheoretischen Gründen kann und darf gefordert werden, daß das Publikum bei der Rezeption von politischen Informationsbeiträgen *irgendwelche (politischen) Relevanzen erkennt bzw. zuweist*. Insoweit wird hier also eine *normative Position* vertreten. Auf welche konkreten (politischen) Inhalte oder auf welche davon abgeleiteten Informationen sich die Relevanzen jedoch beziehen, kann nach den bisherigen Ausführungen keiner Bewertung unterzogen werden. Insoweit wird ein *subjektiver Standpunkt* eingenommen.

Nachdem nicht mehr das Erlernen von Informationen das (alleinige) demokratietheoretische Ziel der Rezeption ist, ergibt sich für die Politikvermittlung und für die Wissenskluftforschung eine begrenzte Abkehr von dem konkreten Inhalt eines Medienbeitrags. Viele politische Informationen besitzen eine gewisse *funktionale Äquivalenz*, was ihre Nützlichkeit für den Wissenserwerb anbelangt. Einerseits bedeutet diese Form von 'Redundanz', daß nicht das gesamte Informationsangebot vom Rezipienten konsumiert bzw. gelernt werden muß, um politische Mündigkeit zu erlangen bzw. aufrecht zu erhalten. Andererseits kann davon ausgegangen werden, daß die

141 vgl. zu einer ähnlichen Schlußfolgerung Lovrich & Pierce (1984, S.430).

142 Eine Untersuchung von Giegler und Ruhrmann (1990) bestätigt diese Annahme: der Faktor "Relevanz" wurde von der Sozialschicht und Hintergrundwissen kausal beeinflußt. Vgl. auch Bonfadelli 1994, Viswanath & Finnegan 1996.

143 Weitere Diskussionen zur Relevanz von Informationen finden sich bei van Dijk 1979; Sperber & Wilson 1986. Einige Arbeiten verstehen Relevanz als Eigenheit des Ereignisses bzw. der Nachricht: vgl. Brown & Kulik 1982; Ruhrmann 1989.

meisten politisch informierenden Medienbeiträge tatsächlich potentiell verwertbare Informationen enthalten.

Dazu ein Beispiel: Relevant für das Publikum ist nicht die isolierte Tatsache, daß in einem bestimmten südamerikanischen Land ein Putschversuch stattfand, sondern die größeren Zusammenhänge, in die dieses oder ähnliche Ereignisse eingebettet sind oder sein könnten: Welche Folgen haben Putschversuche für eine Demokratie? Unter welchen Umständen müssen Putschversuche befürchtet werden? Welche politischen Gruppierungen profitieren davon? Welchen unter ihnen sollte demnach eher Skepsis als Vertrauen entgegengebracht werden? Welche politischen, wirtschaftlichen, geheimdienstlichen Verwicklungen gibt es zwischen dem südamerikanischen Land bzw. den Putschisten und dem eigenen Staat bzw. internationalen Organisationen? Welche Eigeninteressen sind dafür ggf. verantwortlich und wie sind diese zu beurteilen?

All dies kann und muß in der Regel aus vielen Nachrichten, Reportagen, Berichten etc. entnommen bzw. abgeleitet werden, so daß der einzelne Medienbeitrag - nicht aber das mediale Informationsangebot als Ganzes - an relativer Bedeutung verliert. Damit ist klar, daß der *Idealtypus* des umfassend informierten 'mündigen Bürgers' nicht als reales und empirisch meßbares Phänomen und nicht naiv als ein allwissender und jeden Medienbeitrag auswendig lernender Rezeptionsroboter verstanden werden darf.¹⁴⁴

Anzumerken ist noch, daß es auf der Kommunikatorseite eine Vielzahl von Faktoren gibt, die die Wahrscheinlichkeit einer Relevanzzuweisung beim Publikum erhöhen. Wir wollen diese Faktoren *Relevanzindikatoren* nennen: So erscheinen Nachrichten, die der Kommunikator für relevant hält, an erster Stelle einer Nachrichtensendung bzw. auf der ersten Seite einer Tageszeitung. Das Publikum weiß, daß an solchen Stellen 'wichtige' Meldungen erscheinen. Es wird folglich die von Experten oder Journalisten vorgenommene Relevanzzuweisung mit erhöhter Wahrscheinlichkeit für sich übernehmen (vgl. van Dijk 1980a, 1980b). Eine andere Möglichkeit besteht darin, vom Publikum anerkannte *Relevanzattributoren* zu Wort kommen zu lassen: Wissenschaftler, angesehene Journalisten oder hochgestellte Politiker kommentieren einzelne politische Ereignisse (vgl. Schatz & Schulz 1992). Daneben können gestalterische Maßnahmen dazu geeignet sein, die Wahrscheinlichkeit einer Relevanzzuweisung zu erhöhen. Van Dijk benennt phonetische, phonologische, syntaktische, lexikalische, stilistische und rhetorische *Relevanzsignale* (van Dijk 1979, S.114, vgl. auch die 'advanced organizers' bei Ausubel 1960). Brosius (1995) führt eine Reihe sozialpsychologischer Heuristiken auf, die Rezipienten bei der Verarbeitung und Relevanzzuweisung von Medieninformationen nutzen. Auch diese können genutzt werden, um im Sinne einer normativ wünschenswerten 'politischen Mündigkeit' die Wahrscheinlichkeit für die Konstruktion von Relevanzen beim

144 In Übereinstimmung mit anderen Autoren sehen wir die Erwartung folglich als Fiktion an, politische Mündigkeit könne in Form einer abbildhaften Übernahme möglichst aller Medieninformationen realisiert werden (vgl. Brosius 1995, 1997). Mit der empirischen Unerreichbarkeit ist u.E. jedoch nicht auch schon das (*normative*) Ziel der politischen Mündigkeit selbst zu verwerfen und durch ein *empirisch* gut belegtes Modell der Alltagsrationalität zu ersetzen. Verweist das eine auf den idealtypischen Sollzustand, stellt das andere den sozial- und kognitionspsychologisch gut erklären Istzustand dar. Der Sollzustand als soziale Utopie liefert uns die Meßlatte, anhand derer der Istzustand bewertet und vielleicht verbessert werden kann.

Publikum zu erhöhen. Schließlich sind auch der instrumentelle Einsatz von Nachrichtenfaktoren (vgl. Staab 1990, Eilders 1997) oder von kulturell konsentierten Werten (vgl. Kepplinger 1989b, Kepplinger, Brosius & Staab 1989) geeignet, um Relevanzprozesse zu steuern.

7.4. Wissen und politisches Handeln

In diesem Abschnitt wollen wir uns einem angemessenen Wissenskonzept im Rahmen der Wissensluftforschung weiter annähern, indem wir es *anwendungsbezogen* weiter entwickeln. Dabei soll zwei Fragen nachgegangen werden; 1. Für welche demokratietheoretisch relevanten Handlungen wird politisches Wissen gebraucht? Oder auch: In welchen Situationen ist es ganz allgemein von Vorteil, politisches Wissen optimal, d.h. zum eigenen Vorteil einsetzen zu können? 2. Wie muß politisches Wissen beschaffen sein, damit es in diesen Situationen optimal eingesetzt werden kann?

Auf den ersten Blick erscheinen Handlungen, die zur politischen Meinungs- und Willensbildung oder aber auch zur eigenen Interessendurchsetzung beitragen bzw. beitragen könnten, überaus zahlreich und vielfältig. Sie umfassen letztlich die gesamte Palette politischer Partizipation: die Nutzung politisch informierender und kommentierender Medienbeiträge, politische Diskussionen am Arbeitsplatz und im Freundeskreis, das Schreiben von Leserbriefen, der Besuch von Wahlveranstaltungen und anderen politischen Vorträgen, das Sich-Entscheiden für eine politische Alternative oder eine Partei, andere von den selbst für wichtig erachteten Zielen zu überzeugen versuchen, in politischen Organisationen mitarbeiten, für ein politisches Amt kandidieren, eine politische Funktion ausüben. Letztlich lassen sich jedoch alle diese politischen Handlungen auf eine oder mehrere von vier Basisaktivitäten zurückführen: Sich selbst zu informieren (Wissen anzueignen), andere zu informieren (Wissen weiterzugeben), sich zwischen verschiedenen Alternativen zu entscheiden und andere zu überzeugen versuchen (eigene Überzeugungen vertreten). Alle vier Basisaktivitäten setzen explizit Wissen voraus bzw. haben Wissen als Ziel. Bemerkenswerterweise kann Wissenserwerb gleichzeitig als eine dieser vier Basisaktivitäten betrachtet werden und bildet - als politische Handlung - gleichzeitig eines seiner Ziele. Wissenserwerb führt demnach zu politischer Handlungsfähigkeit und politische Handlungen bestehen zum guten Teil selbst aus Wissenserwerb!

Mindestens drei der vier Basisaktivitäten beschreiben kommunikative Handlungen. Demnach ist Kommunikation das gemeinsame Merkmal vieler, wenn nicht aller politischen Handlungen. Wenn Wissen in Form von politischer Informiertheit und politischer Meinung das verfassungsmäßige Ziel massenmedialer Informationsbemühungen und gleichzeitig notwendiges Mittel für den Kommunikationserfolg ist (hier: Bedeutung zu konstruieren), dann ist Wissen gleichzeitig Ziel *und* Mittel im Willensbildungsprozeß¹⁴⁵! Wissen ist Voraussetzung für Kommunikation und gleichzeitig ihr Resultat. Damit ist eine wichtige und charakteristische Anwendungssituation

145 Das gilt selbstverständlich nicht nur für das Feld der Politik.

für Wissen beschrieben. Berücksichtigt man die umfassende Rolle der Kommunikation für den politischen Meinungsbildungsprozeß, so kann man folgern: *Die kommunikative Verwendung von Wissen ist dessen wichtigster Anwendungsfall!* Um zu einem stärker anwendungsbezogenen Wissensbegriff zu gelangen, wäre es also hilfreich anzugeben, wie Wissen idealerweise für seinen zentralen Bestimmungszweck 'Kommunikation' beschaffen sein sollte.

Interpersonale Kommunikationssituationen sind unter anderem durch zeitliche und räumliche Direktheit, durch unmittelbare Gegenseitigkeit und begrenzte Wiederholbarkeit der Kommunikation gekennzeichnet (vgl. Grosser 1988). Ferner handelt es sich um eine mündliche (nicht schriftliche) Kommunikationsform und im allgemeinen um eine freie (nicht vorformulierte) Rede. Wichtig ist zudem, daß Verbindungen und Zusammenhänge zwischen den angebotenen Informationen nachvollzogen und häufig auch eigens hergestellt werden müssen, weil die freie Rede syntaktisch oft inkorrekt oder unvollständig ist. Für die massenmediale Kommunikation sind ähnliche Wissensaspekte gefordert¹⁴⁶. Die beim Gespräch real vorhandene Gegenseitigkeit und Rückbezüglichkeit von Kommunikation wird bei der Medienrezeption durch imaginäre Interaktionen ersetzt. Und obwohl textlich dargebotene Information syntaktisch häufiger korrekt sein dürfte als die gesprochene Sprache, müssen auch hier häufig Verbindungen und Zusammenhänge vollzogen werden. Auch sind Analogien, logische Schlüsse und Assoziationen häufig Anforderungen an das mediale Textverständhen. Ein Unterschied zur interpersonalen Kommunikation dürfte in bezug auf die Rezeption von Printbeiträgen gegeben sein: der Zeitfaktor ist besser kontrollierbar, da die Lesegeschwindigkeit individuell steuerbar ist. Dies gilt jedoch nicht für die Rezeption von Fernsehbeiträgen, die in dieser Arbeit im Vordergrund des Interesses steht: Hier kann der Rezipient die Verarbeitungsgeschwindigkeit nicht selbst steuern.

Diese Bedingungen setzen hohe Anforderungen an die Flexibilität des Rezipienten voraus, sein Wissen einzusetzen: Prozesse des Erkennens und Verstehens von Begriffen, des Interpretierens auf verschiedenen semiotischen Ebenen (vgl. etwa van Dijk 1980a; Austin 1989) wechseln einander in rascher Folge ab. Früher verarbeitete Informationen müssen schnell in Erinnerung gerufen werden. Aufgenommene Informationen müssen schnell verarbeitet werden, um daraus Schlüsse und Analogien zu kreieren. Häufig werden die Informationen dabei durch das Assoziieren ähnlicher Gedanken, Erlebnisse oder Problembereiche noch erweitert.

An Kommunikationsakten sind also sowohl Prozesse des *Erkennens*, als auch des *Erinnerns*, des *Schlusfolgerens* und des *Verknüpfens von Information* beteiligt. Alle Prozesse stehen in der Regel in Verbindung, wechseln einander ab, bauen aufeinander auf oder müssen simultan angewendet werden.

Folgt man diesen Argumenten, so wird klar, daß eine reduktionistische Konzeption und Operationalisierung von Wissen dem Phänomen 'Wissen' im Rahmen der Wissenskluft-Forschung nicht angemessen ist. Dies trifft für alle konzeptionellen oder

146 vgl. zur Analogie von Massenkommunikation und interpersonaler Kommunikation Merten 1982; Schulz 1990, S.35.

empirischen Beschränkungen zu, ob sie 'richtiges' Wissen, Fakten- oder Strukturwissen, 'erinnerte' oder 'wiedererkannte' Informationen betreffen. Statt dessen muß versucht werden, Wissen in all seinen Prozessen des Erkennens, Erinnerns, Schlußfolgerns und Verknüpfens möglichst ganzheitlich zu erfassen und zu messen.

Beachtenswert ist, daß offenbar der Aspekt der *Flexibilität* eine große Rolle bei der Wissensanwendung spielt. Das heißt auch, daß Wissen möglichst schnell und noch im Stadium der Aktualität einsetzbar und verknüpfbar sein muß. Dies unterstützt die Logik der Wissenskluft-These, die ja vor allem die Schnelligkeit des Wissenserwerbs thematisiert. Es entspricht ihr folglich zu untersuchen, inwieweit Rezipienten fähig sind, *kurzfristig* rezipierte Informationen in einer (simulierten) Kommunikationssituation anzuwenden. Im Rahmen der Rezeptionskluftforschung rücken so kurzfristiger Wissenserwerb und kurzfristig entstandene Wissensklüfte in den Vordergrund.

7.5. Konturen eines Wissensbegriffs

Ziel der letzten Abschnitte war es, die zentralen Dimensionen der gängigen Wissenskonzepte in der empirischen Wirkungsforschung zu ermitteln und in bezug auf ihre Tauglichkeit für die demokratietheoretisch begründete Wissenskluftforschung zu überprüfen. Wir konnten feststellen, daß in der Wissenskluftforschung überwiegend ein normativer Wissensbegriff verwendet wird: Der Kommunikator bestimmt, welche Informationen wissenswert sind und welche nicht. Wir haben argumentiert, daß ein normativer Wissensbegriff wirkungstheoretisch wenig angemessen ist: Er ist ausschließlich am Stimulus-Response-Ansatz orientiert. Die Diskussion des normativen Wissensbegriffs hat gezeigt, daß es nur sehr eingeschränkt möglich ist, normativ über die 'Richtigkeit' oder 'Relevanz' von Wissen zu entscheiden. Es besteht auch die Gefahr, daß wesentliche Aspekte der Wissensentstehung beim Rezipienten außer acht gelassen werden. Schließlich sind gerade im hier interessierenden politischen Bereich möglicherweise vor allem solche Wissensbestände bedeutsam, die nicht mehr nach 'richtig' und 'falsch' beurteilt werden können.

Will man die Rezeptionskluft überprüfen und etwas über den Rezeptionserfolg aussagen, muß sich die Wissensmessung jedoch logischerweise dennoch in irgend-einer Weise auf den Rezeptionsakt und die dabei rezipierbaren Inhalte beziehen. Dies ist auch aus der Sicht der Politikvermittlung sinnvoll: Schließlich müssen die politischen Positionen und Informationen erst einmal beim Publikum 'ankommen', bevor sich das Publikum darüber eine Meinung bilden kann. Insofern scheint auch ein ausschließlich subjektiver Wissensbegriff ungeeignet zu sein.

Insgesamt haben wir folgende wünschenswerte Eigenschaften für einen demokratietheoretisch begründeten Wissensbegriff erarbeitet (siehe Übersicht Tabelle 5):

Tab. 5: Wissenstypen im Rahmen der Wissenskluftforschung: Empfehlungen

Kontroverse Dimensionen		Anwendungsempfehlungen
1	Recall versus Recognition	☞ Gestützte Erinnerungsfragen (oder gemischte Verwendung)
2	Fakten versus Strukturwissen	☞ Strukturwissen
3	Erinnern versus Verstehen	☞ (höhere) Verstehensprozesse
4	Ereignis- versus Hintergrundwissen	☞ Hintergrundwissen
5	normatives versus subjektives Wissen	☞ Integration beider Positionen
6	normative versus subjektive Relevanzen	☞ Integration beider Positionen
7	Verwendungszusammenhang (Orientierung)	☞ Kommunikationssituationen

1. *Recall versus Recognition*: Da Wissen überwiegend in kommunikativen Kontexten zum Einsatz kommt, kann der bevorzugte Einsatz von 'aided recall'-Fragen empfohlen werden. Aber auch eine Mischung aller Frageformen ist sinnvoll. 2. *Strukturiertheit*: Es sollte Strukturfragen der Vorzug gegeben werden, weil sich darin stärker Umfang und Differenziertheit politischer Informiertheit äußern. Fakten sind für jede Struktur konstituierende Elemente (neben der Verbindung). Fakten isoliert von ihrer strukturellen Umgebung zu erheben, ist aus unserer Sicht wenig sinnvoll. 3. *Höhere Verstehensebenen*: Im Gegensatz zu den bisher meist behaltensbezogenen Wissensmessungen sollte Wissenserwerb stärker verstehensorientiert untersucht werden. Dabei sollten insbesondere Aspekte berücksichtigt werden, die offenlegen, inwieweit der Rezipient die ihm angebotenen Informationen analysieren, evaluieren, und in Bezug zu seiner Lebenswelt setzen konnte. 4. *Hintergrundwissen*: In ähnlicher Weise wäre es nützlich, wenn man die im Zusammenhang mit einem Beitrag aktivierten Hintergrundinformationen in die Wissenskluftforschung einbeziehen könnte. In Übereinstimmung mit demokratietheoretischen Überlegungen würde Wissen dieser Form davon zeugen, daß man nicht nur den Medienbeitrag aufgenommen und verarbeitet hat, sondern überdies die neuen Informationen sinnvoll mit anderen Ereignissen, Handlungen oder Meinungen in bezug setzen kann. 5. *Normativer (kommunikatororientierter) versus rezipientenorientierter Wissensbegriff*: Sowohl die Beschränkung auf einen normativen, kommunikatororientierten Wissensbegriff als auch die alleinige Übernahme eines subjektiven Wissensentwurfs ist nicht sinnvoll. Beides sollte möglichst in einem gemeinsamen Wissenskonzept integriert werden. 6. *Relevanz von Wissen*: Auch nach der Diskussion des Relevanzaspektes von Wissen sind wir zur dem (analogen) Schluß gekommen, daß ein Mittelweg zwischen zwei konträren Positionen gewählt werden soll: Es kann einerseits nicht normativ festgelegt werden, welche politischen Informationen in einem Beitrag relevant sind. Andererseits kann vom Publikum normativ erwartet werden, daß es bei der Rezeption eines politischen Beitrags für sich Relevanzen erkennt. 7. *Anwendungsbezogenheit und Ganzheitlichkeit*: Bei einer kurzen Analyse der politischen Handlungen, für die

Wissen gebraucht wird, hat sich gezeigt, daß die kommunikative Verwendung von Wissen dessen wichtigster Anwendungsfall ist. Da an Kommunikationsakten interpersonaler wie auch medialer Art sowohl Prozesse des Erinnerns, als auch des Schlußfolgerns und des Verknüpfens von Information beteiligt sind, ergab sich die Forderung nach einer möglichst ganzheitlichen (molaren) Erfassung von Wissen.

Die genannten Eigenschaften lassen sich zu drei Schwerpunkten verdichten: (1) Die Reduktion des Wissensbegriffs auf die bloße Wiedergabe von Medienbotschaften ist aufzugeben und stärker auch die subjektive *Wissensentstehung beim Rezipienten* zu berücksichtigen. (2) Stärker als bisher sind Prozesse des *Verknüpfens von Informationen* zu berücksichtigen. (3) Diese Prozesse sollen möglichst *ganzheitlich (molar)* erfaßt werden.

Bezogen auf die Wissenskluftforschung sind zumindest Teile dieser "Wunschliste" (vgl. Tab. 5) problematisch: Sowohl 'höheres' Verstehen ausdrückendes Wissen, als auch Meinungen und erst recht aktiviertes Hintergrundwissen gelten ja nach dem bisherigen Stand der Theorieentwicklung nicht als erworbene Wissen, sondern als Vorwissen. Wie wir sehen werden, steht hinter dieser Auffassung eine unzutreffende Annahme darüber, welche psychologische Realität Wissen hat und wie es entsteht. Ganz prinzipiell finden wir, daß wir uns aus den erwünschten Eigenschaften nicht eine Art 'Kunstprodukt' zusammensenzen dürfen, sondern zeigen müssen, daß Wissen über einen rezipierten Beitrag diese Eigenschaften *tatsächlich aufweist*. Daraus folgt, daß es unerlässlich ist, nicht nur - wie oben geschehen - eine spezifisch auf die Wissenskluftforschung abgestimmte *Konzeptualisierung*, sondern auch eine theoretische *Fundierung* vorzunehmen, die Antworten auf die Fragen gibt, wie denn Wissen mental beschaffen ist und wie bei der Rezeption Wissen über den rezipierten Medienbeitrag *entsteht*.

7.6. Wissensmodelle in der Kognitionspsychologie

7.6.1. Einführung

Zentrale Annahme aller derzeit aktuellen Wissenstheorien ist, daß Wissen strukturiert (vernetzt) und organisiert (geordnet) ist¹⁴⁷. Darüber hinaus jedoch gab und gibt es wenig Einigkeit über die Art der mentalen Existenz von Wissen. Vorstellungen darüber sind immer auch mit einer bestimmten 'Philosophie' verbunden, wie Wissen bei der Rezeption entsteht bzw. wie es bei der Anwendung 'abgerufen' werden kann. Grob gesehen können zwei Grundpositionen unterschieden werden: Eine traditionelle, die Wissen als eine Art mentale 'Substanz' begreift und für die Wissenserwerb ein wohldefinierter additiver Prozeß ist - und eine konstruktive, die Wissen als dynamisches Konstrukt begreift. Beginnen wir mit der traditionellen Sicht: In erziehungs-

147 Eine allgemeine Definition von Wissen lautet: "In general, psychologists have tended to label something as knowledge if it is information that is represented mentally in a particular form and structured or organised in some manner." (Eysenck & Keane 1990, S.248)

wissenschaftlichen wie auch kommunikationswissenschaftlichen Forschungsarbeiten - und damit auch in der Wissensluft-Forschung - wird in der Regel (implizit) davon ausgegangen, daß Wissen situationsübergreifend und dauerhaft mentale 'Substanz' hat. Lernen wird - meist weitgehend unreflektiert - immer noch in einer mehr oder weniger deutlich erkennbaren behavioristischen Tradition gesehen. Im Lichte dieser traditionellen Perspektive wird von Wissenserwerb gesprochen, wenn zu einer Wissensmenge vom Umfang x (Vorwissen) der Betrag y (vorher nicht gewußtes, neues Wissen) hinkommt. Eigentlich alle Wissenskonzepte in der Wissensluft-Forschung sind dieser Konzeption zuzurechnen: Selbst die konsequenzenreiche Diskussion um die Normativität von Wissen verläßt die traditionelle Wissensperspektive nicht. Durch die Entscheidung für einen kommunikatororientierten oder einen subjektorientierten Wissensbegriff (siehe oben) wird lediglich festgelegt, welche Instanz entscheidet, was als neues Wissen anerkannt wird und was nicht. Von einer grundsätzlicheren Warte aus gesehen zeigt sich in beiden Perspektiven dieselbe Vorstellung vom Wissenserwerb: Wissenserwerb wird als *elementaristische Addition neuer und alter Informationselemente* verstanden.

Sicherlich hat die additiv-elementaristische Sichtweise zumindest *als Metapher* eine gewisse Berechtigung: So ist es nicht falsch zu sagen, man hätte in einem politischen Beitrag die Namen von fünf Politikern "hinzugelernt". Es muß aber bezweifelt werden, ob diese simple Interpretation der Komplexität des (politischen) Wissenserwerbs immer gerecht wird. Zum einen besteht Lernen häufig im Erkennen von Zusammenhängen - ohne wirklich neue Informationselemente wie Namen zu lernen. Zum anderen ist es politiktheoretisch erst dann sinnvoll, von erworbenem Wissen zu sprechen, wenn man etwa die fünf Politiker mit deren Positionen und Absichten sowie mit eigenen Vorstellungen, Erfahrungen und Meinungen in Verbindung bringen kann.

Die Vertreter eines konstruktiven Wissensbegriffs berücksichtigen insbesondere solche Aspekte (vgl. Neisser 1979; Schank 1982; Anderson 1983a): Sie haben nach der Abkehr vom Behaviorismus ('kognitive Wende', vgl. Aebli 1980a) vor allem Vorstellungen über die Verarbeitung von Informationen entwickelt. Hier stehen weniger Wissenselemente, als vielmehr deren Strukturen im Mittelpunkt. Zunehmend erkannte man, wie unangemessen die Vorstellung vom Wissen als ein statisches Produkt war. Schon vor 25 Jahren propagierte etwa der Kognitionswissenschaftler Ulric Neisser, daß Wissen nicht in Form "schlafender Kopien" gespeichert sei. Allerdings war die kognitionstheoretische Fundierung dieser Idee allenfalls in Ansätzen erkennbar und noch nicht ausgereift. Erst seit wenigen Jahren stehen Modelle und Theorien zur Verfügung, die die Idee der dynamischen und konstruktiven Wissensentstehung auch entsprechend theoretisch zu fundieren imstande sind.

Bezogen auf die Medienwirkungsforschung harmoniert dies mit den Überlegungen im dynamisch-transaktionalen Ansatz, wonach der Kommunikationsstimulus keine starre Identität hat und Wissen demnach nicht einfach additiv aufgenommen wird, sondern erst im dynamischen Transaktionsprozeß zwischen Medienbotschaft und

Rezipient entsteht¹⁴⁸: "Meinungen und Wissen haben (...) ohne konkrete Aktualisierung überhaupt keine relevante Existenz." (Früh 1991a, S.127).

Die Beachtung und Übertragung kognitionspsychologischer Erkenntnisse auf Fragestellungen der Wirkungsforschung hat Tradition¹⁴⁹ und ist berechtigt, ja sogar notwendig, geht es doch um Phänomene die - wie Rezeption oder Wissen - von beiden Disziplinen erforscht werden. Die Wissenskluftforschung blieb bisher seltsamerweise von Erkenntnissen der Kognitionsforschung weitgehend isoliert. Ein Grund hierfür ist sicherlich der, daß manche Entwicklungen der Kognitionsforschung noch jüngeren Datums sind und der wissenschaftliche Diffusionsprozeß eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt. Möglicherweise war es aber auch die scheinbar so naheliegende und unproblematische Operationalisierung des additiv-elementaristischen Wissenserwerbs, die für die mangelnde Beachtung kognitionspsychologischer Erkenntnisse verantwortlich war. Wird nämlich Wissen wirklich als dynamische Größe begriffen, so müssen gängige Vorstellungen vom Wissenserwerb revidiert und rekonzeptualisiert werden.

Im folgenden kann nicht die gesamte kognitionspsychologische Literatur zum Wissen aufgearbeitet werden. Mit den Schematheorien und den konnektionistischen Modellen wollen wir wenigstens die zwei aktuellsten und für uns interessantesten Entwicklungen diskutieren. Im Vordergrund steht dabei die Frage, inwiefern diese Vorstellungen für die Wissenskluftforschung nutzbar gemacht werden können.

7.6.2. *Schematheorien*

Nach den Schematheorien ist unser Wissen in Form von organisierten und strukturierten Informationseinheiten, eben den Schemata gespeichert¹⁵⁰. Ein Schema ist ein "ausgrenzbares konzeptuelles Teilsystem im Netzwerk, in dem aufgrund von Erfahrungen typische Zusammenhänge eines Realitätsbereiches repräsentiert sind" (Ballstaedt et. al. 1981, S.27). Schemata bilden dauerhafte, größere kognitive Einheiten, deren interne Struktur stärker vernetzt ist als die externe Struktur. Sie sind ineinander

148 vgl. das dynamisch-transaktionale Modell Früh & Schönbach 1982; Schönbach & Früh 1984; Früh 1991a sowie Kap. 6.

149 In zahlreichen Arbeiten wurde dies bereits gefordert bzw. ansatzweise auch getan: vgl. etwa Collins 1979; 1981; 1983; Collins & Wiens 1983; Kellermann 1985; Graber 1988; Bryant & Rockwell 1991; Biocca 1991; Früh 1989; 1991b; Groebel & Winterhoff-Spurk 1989

150 Der Schemabegriff geht auf Arbeiten von Bartlett (1932) und Piaget (1926; 1971) zurück. Schemaansätze werden ausführlich dargestellt bei Rumelhart & Ortony (1977); Spiro (1977, 1980); Mandler (1984); Tergan (1986); Kompakte Darstellungen finden sich in Brewer & Nakamura (1984) und Pichert & Anderson (1984). Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht wird der Schemabegriff u.a. in Luke (1985); Woodall (1986); Wicks (1992); Garramone (1986, 1992) besprochen. Kritisch besprochen werden Schemaansätze bzgl. der Definitionsproblematik von Taylor & Crocker (1981) und Brewer & Nakamura (1984), bzgl. begrifflicher Schwächen von Herrmann (1982); bzgl. alternativer Erklärungsansätze von Alba & Hasher (1983). Kritik aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht findet der Leser bei Brosius (1991).

stark verschachtelt, d.h. jedes Schema besitzt wiederum eine Vielzahl von Subschemata.

Von ihren Protagonisten werden Schemata als die "building blocks of cognition" verstanden (Rumelhart 1980, S.33), weil sie sowohl Informationen über Prototypen, als auch über seltener auftretende Elemente und Eigenschaften enthalten: Es gibt variabel besetzbare Leerstellen (slots), die je nach Informationslage entweder mit bekannten Werten konkret besetzt (instantiiert) oder mit vorhandenen Voreinstellungen (Defaults) als Prototyp aktiviert werden können. Im Gegensatz zu den meisten Netzwerkmodellen enthalten Schemata daher charakteristisches und kein definitorisches Wissen. Sie repräsentieren in Form von Konzeptwissen allgemeine Erfahrungen über bestimmte Realitätsausschnitte (Objekte, Situationen, Ereignisse).

Es gibt eine ganze Reihe unterschiedlicher Schematheorien¹⁵¹: So werden besonders umfangreiche Schemata auch Skript (vgl. Schank & Abelson 1977; Bower, Black & Turner 1979) oder Frame (vgl. Minsky 1975; Winograd 1975) genannt. Neuere Schemamodelle beziehen auch Wissen über Handlungs- und Funktionsabläufe (prozedurales Wissen) sowie Handlungsziele und -pläne in die Modellkonstruktion ein bzw. formulieren eigene Plan- und Zielschemata¹⁵².

Schemamodelle haben sich gut bewährt, wenn es darum geht, typische Abläufe und Prozesse bei der Informationsverarbeitung zu erklären. Bartlett (1932) hat dies schon sehr früh demonstriert: Er ließ Versuchspersonen ein Märchen aus einer fremdartigen Kultur rezipieren und bat sie später um eine Nacherzählung. Dabei stellte er fest, daß den Versuchspersonen bei der Reproduktion charakteristische Fehler unterliefen: Sie "normalisierten" die Geschichte so, daß sie mit ihrer (westlichen) Kultur besser übereinstimmten. Bartlett vermutete, daß Erinnerungslücken geschlossen werden, indem typische Bestandteile aus bestehenden Schemata anstelle fremdartiger, unverständener und nicht erinnerter Elemente einer Geschichte eingesetzt werden.

Aus schematheoretischer Sicht kann dies so erklärt werden: Schon aufgrund von nur wenigen Hinweisreizen - etwa ein Wort in der Überschrift - wird ein dazu gehöriges Schema aktiviert¹⁵³. Ist ein Schema einmal aktiviert, kann jedes seiner Elemente die weitere Informationsverarbeitung beeinflussen (vgl. Spiro 1980, S.256). Zum einen können Informationen aus dem Schema benutzt werden, um Lücken zu schließen oder andere Schlußfolgerungen zu ziehen. Zum anderen gehen von einem aktivierte Schema Impulse zu Subschemata sowie zu assoziierten Schemata aus, die auf

151 vgl. Anderson 1983a; Opwis 1988; Mandl, Friedrich & Hron 1988, S.135f; Trotz einiger Unterschiede zwischen den einzelnen Ansätzen wird übrigens dennoch meist zusammenfassend von Schemata (vgl. Wessells 1990) gesprochen. Angemessener wäre wohl die allgemeinere Bezeichnung 'kognitive Strukturen' (vgl. Abelson & Black 1986).

152 vgl. vor allem Schank & Abelson (1977, 1980; Schank 1982a; 1982b) und Abbott & Black (1986). Ein dem Schemamodell ähnlicher Ansatz ist der aus der Sozialpsychologie kommende 'Social Cognition Ansatz' (vgl. Taylor & Crocker 1981; Fiske & Taylor 1984; vgl. Wyer & Srull 1986, S.322).

153 Diese frühe Schemaaktivierung ist in manchen Fällen durchaus problematisch, wie Wyer & Srull ausführen (1981, S.163).

diese Weise die Aktivierung weiterleiten (siehe oben Abschnitt 7.2). Weiterhin generiert ein aktiviertes Schema Erwartungshaltungen, d.h. es begünstigt bestimmte Interpretationen und verhindert andere. Dies ist ökonomisch sinnvoll, da damit die nahezu unendliche Vielfalt möglicher Bedeutungen und Assoziationen eingeschränkt wird ('*constraining function*' Kintsch 1988, S.164). Da die Verarbeitungsrichtung hier von 'oben' (kognitiv) nach 'unten' (manifester Text) verläuft, spricht man von einer 'Top-Down' oder 'Theory-Driven' Verarbeitung. Gleichzeitig und simultan erfolgen von 'unten nach oben' ('Bottom-Up' oder 'Data-Driven') ebenfalls Verarbeitungsschritte, da ja in jedem Moment auch neue Informationen aufgenommen und mit den aktivierten Schemata und den daraus resultierenden Erwartungen abgeglichen werden (vgl. Bobrow & Norman 1975; Rumelhart 1980; Abelson & Black 1986). Widerspricht die Information zu deutlich den Erwartungen, so werden diese revidiert und ein anderes, den Gegebenheiten besser angepaßtes Schema aufgerufen. In Fällen von Ambiguität übernimmt also der Text die Leitfunktion, während bei erwartungskonsistenten Information häufig die Top-Down-Richtung dominiert (vgl. Abelson & Black 1986, S.4).

Bewertung und Kritik: Schemaansätze verweisen klar auf den aktiven und dynamischen Charakter von Wahrnehmung und 'höheren' Informationsverarbeitungsprozessen. Sie liefern einen theoretisch konsistenten Rahmen für die Rolle vorhandener Wissensstrukturen bei der Informationsverarbeitung. Mit ihrer Hilfe lassen sich verstehensfördernde und verstehenshemmende Prozesse gut erklären¹⁵⁴.

Im Rahmen der Wissensluftforschung müssen wir jedoch auch und vor allem fragen, wie gut mit Schematheorien der Wissenserwerb erklärt werden kann. Hierzu gibt es ebenfalls schematheoretische Vorstellungen, die jedoch in unserem Zusammenhang etwas problematisch sind: Wissenserwerb wird nämlich als Erwerb von neuen bzw. Modifikation von bestehenden Schemata thematisiert. Grundvoraussetzung für beides ist die häufige Wiederholung gleichartiger Erfahrungen. Der (seltene) völlige Neuerwerb von Schemata verläuft demnach auf der Basis einer zunehmenden Abstraktion und Kategorisierung (vgl. z.B. Hintzman 1986, Abelson 1976). Außerdem entstehen Schemata noch durch Abwandlung von bereits bestehenden Strukturen, allerdings wieder nur durch sich wiederholende, gleichartige Erfahrungen (vgl. Rumelhart & Norman 1978, 1981; Rumelhart 1980). Das ist auch einleuchtend: Nur wenn man von einer gewissen Dauerhaftigkeit der verfestigten Wissensbestände ausgeht, können Schemata ihre erwartungs-, aufmerksamkeits- und damit rezeptionsleitende Funktion ausüben (vgl. z.B. Fiske & Taylor 1984). Eine laufende Anpassung der Schemata an aktuelle Erfahrungen wäre geradezu kontraproduktiv, alles andere als ein stark konservatives (schemabewahrendes) 'Verhalten' des Gedächtnisses folglich unwahrscheinlich. Es ist also nur schwer vorstellbar, daß zuerst neue Schemata aufgebaut oder bestehende modifiziert werden müssen, bevor man sich einen Text merken und wiedergeben kann. Allerdings sind damit die schematheoretischen Vorstellungen zum *Wissenserwerb* für unsere Zwecke nicht geeignet.

154 vgl. Schissler & Tuschhoff 1988; Christmann 1989; Wilkening 1988; Früh 1991b.

Möglicherweise erlauben es statt dessen die rezeptionsleitenden Funktionen von *bereits bestehenden Schemata*, den rezeptionsbezogenen Wissenserwerb zu erklären: Hier zeigt sich allerdings ein Problem, was die *Anpassungsfunktion* von Schemata anbelangt, die ja in dem Experiment von Bartlett (1932) so deutlich wurde. Bereits aus unseren Alltagserfahrungen, aber auch aus vielen Experimenten wissen wir, daß Erinnerungen bei weitem nicht so stark verzerrt oder 'normalisiert' sind, wie dies eigentlich zu vermuten wäre (vgl. Thorndyke & Yekovich 1980, Spiro 1980). Erklärungsbedürftig ist also nicht nur, daß sich unsere Erinnerungen häufig als 'normalisiert' entpuppen, sondern auch, daß sie ebenso häufig korrekt und richtig sind sowie Details enthalten, die sehr wahrscheinlich nicht Teil eines Schemas sind (vgl. Alba & Hasher 1983). Andernfalls wären bei jeder Rezeption unzählige einzelne Schemata samt deren Über- und Unterschemata zu aktivieren und unser Gedächtnis müßte unendlich viele, miteinander verknüpfbare Schemata enthalten. Eine solche 'Schemainflation' erscheint relativ unrealistisch. Auch Schematheoretiker gestehen deshalb zu, daß nicht alles Wissen in Form von Schemata organisiert sein kann¹⁵⁵.

Noch von einer anderen Seite gibt es Probleme: Denn obwohl von Schematheoretikern die Simultanität von Top-Down- und Bottom-Up-Prozessen betont wird, fällt bei näherer Betrachtung eine stärkere Betonung der Top-Down-Prozesse während der Rezeption auf¹⁵⁶. Die Rolle der Textinformation ist beschränkt auf eine abgleichende Funktion ("*Stimmen meine Erwartungen an den Text noch?*") und nimmt nur im Ausnahmefall eine korrigierende Funktion ein ("*Welches Schema paßt jetzt besser?*"). Bottom-Up-Prozesse übernehmen also nur bei Widersprüchen zwischen Text und Schema eine kurzfristig leitende Funktion, die jedoch gleich nach Aktivierung eines neuen Schemas erneut zur Top-Down-Dominanz führt. Rezeption erscheint in diesem Lichte als ein dominierend schemageleiteter Prozeß. Damit kann jedoch nur schwer erklärt werden, wieso wir - innerhalb individueller Grenzen - dennoch in der Lage sind, Texte aller Art überaus differenziert wahrzunehmen und zu rezipieren (vgl. Sharkey 1990).

Man könnte die genannten Kritikpunkte auch so auf den Punkt bringen: Die schematheoretische *Modellvorstellung von vorstrukturierten Wissenspaketen* ist möglicherweise zu unflexibel, um die gesamte Komplexität der Rezeption, vor allem des darauf bezogenen Wissenserwerbs erklären zu können (vgl. Clark 1989, S.93). Da Schemata wie auch deren Teilkonzepte explizite, diskrete Einheiten sind, können sie nur entweder aktiviert oder nicht aktiviert werden und sind immer entweder vollständig oder gar nicht wirksam.

Ein Beispiel soll diese 'mangelnde Flexibilität' verdeutlichen: Im Schema "Kühlschrank" wird wohl trotz vieler variabel zu besetzender Slots immer nur etwas in der Art "Kühlschrank als Küchenmobiliar mit diversem Inhalt" aktiviert werden können. Tatsächlich kann "Kühlschrank"

155 "One cannot have a prepackaged knowledge structure for everything" Spiro & Myers 1984, S.491. "If everything is a schema and they are always necessary, what leverage do we have for a schema theory? Of what use is such a bland, universal concept?" Abelson & Black 1986, S.4.

156 vgl. die Darstellungen bei Rumelhart 1980; Wyer & Srull 1981; Abelson & Black 1986; Mandl, Friedrich & Hron 1988.

je nach Kontext etwas völlig Unterschiedliches bedeuten: z.B. die Kontexte: Fabrik für Kühl- schränke (Attribut: neu und modern), Schrottplatz (alt und rostig, funktionsuntüchtig), Ozon- schicht (Attribut: Kühlmittel FCKW), Großküche (groß, begehbar), arrogantes Fotomodel (Metapher (!) für: schön, küh, unnahbar), biochemisches Labor (Inhalt: Reagenzgläser). Dieser großen Vielfalt an Aktivierungsmöglichkeiten kann das so gesehen recht 'starre' Kühlschrank- schema nur schwer gerecht werden.

Das Problem ist seit langem bekannt¹⁵⁷. Auch hat es an Versuchen, dem Problem schematheoretisch zu begegnen, nicht gefehlt: Meist wurde dabei versucht, mit erweiterten Wissensstrukturmodellen die Flexibilität 'schematischer' Rezeption zu erhöhen¹⁵⁸. Das grundsätzliche Problem blieb dennoch erhalten: "If they are powerful enough, they are too inflexible, and if they are general enough, they fail in their constraining function" (Kintsch 1988, S.164). Flexibilität könnte nur durch eine graduelle und kontextabhängige Aktivierung erreicht werden. Dies wird jedoch durch die Explizitheit der Schemata verhindert.

Damit soll keineswegs die Fruchtbarkeit des heuristisch und empirisch so erfolgreichen Schemaansatzes bezweifelt werden. Unbestritten ist, daß die Informationsverarbeitung mit Schemamodellen häufig gut erklärt und gut vorhergesagt werden kann. Man könnte es vielleicht so ausdrücken: Das Informationsverarbeitungssystem verhält sich im Prinzip meist so, als bestünde es tatsächlich aus geeigneten vorstrukturierten Wissenspaketen, nur mit einer wesentlich höheren Flexibilität, als es der Modellvorstellungen nach haben dürfte. Da jedoch genau diese Flexibilität und der damit verbundene kurzfristige Wissenserwerb für uns das zentrale Phänomen darstellt, das wir erklären und fundieren wollen, können wir uns mit den schematheoretischen Erklärungen noch nicht zufriedengeben, sondern müssen nach weiteren Ansätzen suchen.

7.6.3. Konnektionistische Modelle

Möglicherweise können hier die konnektionistischen Modelle¹⁵⁹ eine Lösung bieten. Diese bislang sehr erfolgreiche Weiterentwicklung¹⁶⁰ auf dem Gebiet der Wissensmodelle und der Informationsverarbeitung hat sich zwar bereits in den fünfziger

157 Vgl. etwa Aebli (1981a, S.190); van Dijk & Kintsch (1983, S.48); Kintsch 1988; Sharkey 1990; Eysenck & Keane (1990, S.284); zu empirischen Evidenzen des hier vertretenen Standpunkts Rickheit & Strohner 1989, S.235

158 vgl. Dyer (1983), Schank (1982), Abbott & Black (1986), Seiffert, Abelson & McKoon (1986)

159 Dieser Ansatz ist in der Kommunikationswissenschaft bisher noch nicht rezipiert worden und soll deshalb etwas ausführlicher referiert werden. Vergleiche einführend Stoffer 1990, ausführlich Dorffner 1991; zur Geschichte Walker 1992, außerdem Clark 1989; Wolters & Phaf 1990; Bechtel & Abrahamsen 1991 sowie vor allem die beiden Bände von Rumelhart & McClelland bzw. McClelland & Rumelhart, beide 1986.

160 Daß es sich tatsächlich um eine Weiterentwicklung und keine Abkehr bisheriger Ansätze handelt, unterstreicht auch die Tatsache, daß mit Rumelhart einer der herausragendsten Vertreter der Schematheorie gleichzeitig Mitautor des anerkanntesten Werkes zum Konnektionismus ist: 'Parallel Distributed Processing (PDP)' (vgl. Rumelhart & McClelland 1986; McClelland & Rumelhart 1986).

Jahren entwickelt, konnte aber erst Ende der siebziger Jahre an Boden gewinnen. In den letzten zehn Jahren ist das Forschungsinteresse an diesem Ansatz allerdings stark angewachsen (vgl. Stoffer 1990, Walker 1992). Konnektionistische Modelle postulieren zwar keine radikale Abkehr von den bisher vorgestellten Ansätzen, unterscheiden sich von ihnen jedoch in mancher Hinsicht doch recht deutlich: So gehen sie auch von einem Wissensnetzwerk aus, in dem Wissen allerdings nicht explizit in Form von bestimmten Symbolträgern (Schemata, Konzepten) repräsentiert ist, die bei einer geeigneten Aktivierung "wachgerufen" werden können. Statt dessen sind Wissensinhalte nur implizit in Form von Aktivierungsmustern existent. Es gibt also keine abgegrenzten symbolischen Repräsentationsbezirke, keine vorstrukturierten Wissenspakete (Schemata). Statt von symbolischer spricht man deshalb von subsymbolischer, verteilter oder impliziter Repräsentation. In einem konnektionistischen Netzwerk gibt es Knoten und Kanten, wobei die Verknüpfungen zwischen den Knoten wichtigstes Moment sind und nicht die Knoten selbst. Alles Wissen liegt in den Verknüpfungen (vgl. Rumelhart 1989, S.135). Die Knoten, die hier Neuronen genannt werden, stellen dabei funktionsgleiche, relativ einfache und prinzipiell *parallel arbeitende Prozessoren* dar. Jeder Prozessor besitzt zu einem bestimmten Zeitpunkt einen bestimmten Aktivierungsfaktor (genannt 'Gewicht'). Das Ergebnis der Informationsverarbeitung ergibt sich jeweils aus der Gesamtheit aller Einzelprozesse. Es wird keine zentrale Steuerung und kein kompliziertes Regelwerk angenommen (vgl. Dorffner 1991, S.42f; Oaksford, Chater & Stenning 1992). Unterschieden werden lediglich sensorische Eingabeeinheiten ('Input Units'), Ausgabeeinheiten ('Output Units') sowie eine oder mehrere Zwischenschichten von stark miteinander vernetzten verborgenen Prozessoren ('Hidden Units') (vgl. Dorffner 1991, S.15).

Vereinfacht kann man sich die Informationsverarbeitung aus konnektionistischer Sicht so vorstellen: Zum Rezeptionszeitpunkt liegen an den Neuronen Gewichte mit einem bestimmten Aktivierungsfaktor an, die aus früheren Verarbeitungsprozessen resultieren. Neue Informationen werden über die Eingabeeinheiten empfangen und als Aktivierungsenergien an alle angeschlossenen Neuronen weitergeleitet. Jedes Neuron, das im folgenden von einem oder mehreren anderen Neuronen Aktivierungen empfängt, leitet seinerseits Aktivierungsenergie¹⁶¹ weiter (man sagt auch, es 'feuert'), wenn die Summe der ankommenden Energie, multipliziert mit dem für das Neuron aktuell gültigen Aktivierungsfaktor bzw. Gewicht, eine bestimmte Schwelle überschreitet. Das Neuron modifiziert daraufhin gemäß einer (im Modell festgelegten) Lernregel¹⁶² sein Gewicht selbst: Das Gewicht wird verstärkt, wenn es zu einer überschwelligen

161 Den Aktivierungsvorgang selbst kann man sich gut als Aktivierungsausbreitung vorstellen ('activation spreading') vgl. Collins & Loftus 1975; Anderson 1983b.

162 Alle bekannten Lernregeln (Delta-Regel, generalisierte Delta-Regel, Backpropagation-Regel - vgl. Dorffner 1991, S.34f.) sind mehr oder weniger von der Hebb'schen Synapsenplastizitätsregel (vgl. Popper & Eccles 1989, S.179 und S.457f) abgeleitet: Wenn das Axon eines Neurons zur Aktivierung eines anderen Neurons beiträgt, so wird die entsprechende synaptische Verbindung zwischen beiden Neuronen so verändert, daß in Zukunft eine Aktivierung an dieser Synapse wahrscheinlicher wird, d.h. das erste Neuron vermag das zweite Neuron stärker zu erregen (vgl. Palm 1988).

Aktivierung kam und abgeschwächt, wenn keine Überschwelligkeit erreicht wurde. Aufgrund der multiplen Vernetzung in den Zwischenschichten gibt es Feedbackschleifen, so daß es zu mehreren Aktivierungswellen hintereinander kommt. Bei jeder weiteren Aktivierungswelle laufen die beschriebenen Prozesse erneut ab, wobei sich jedesmal der gesamte Netzzustand verändert. Allerdings ändert sich das Netz nicht in einer beliebigen Weise. Weil sich die empfangene Information und bestimmte Bereiche des Wissensnetzes stärker entsprechen als andere, werden diese immer mehr verstärkt und andere immer mehr abgeschwächt, so daß das Netz auf einen mehr oder weniger energetisch-stabilen Zustand hinsteuert (der auch berechnet werden kann) und schließlich auch zur Ruhe kommt - bis zum nächsten Informationsverarbeitungsprozeß. An den Ausgabeeinheiten werden schließlich die dort empfangenen Aktivierungsströme an handlungsausführende Organe weitergeleitet.

Dies ist zugegeben ein sehr vereinfachtes Modell, das aber noch alle charakteristischen Eigenschaften konnektionistischer Modelle und die damit verbundenen Probleme erkennen läßt, so daß wir es dabei bewenden lassen können (ausführlich vgl. Dorffner 1991; Rumelhart & McClelland 1986; McClelland & Rumelhart 1986).

Zunächst ist festzuhalten, daß die Verarbeitung jeder Information (Reizes) Spuren im Wissensnetz hinterläßt. Das Wissensnetz ist somit in ständiger Veränderung begriffen, es durchläuft einen unentwegten Lernprozeß (vgl. Rumelhart 1989). Das Ausmaß der Veränderung wird dabei von der erwähnten Lernregel bestimmt. Diese stellt eine *langsame* Gewichtsveränderung je Aktivierung sicher, damit einmal erworbene Wissen nicht zu schnell wieder verloren geht. Wie man sieht, sind konnektionistische Modelle hervorragend geeignet, Lernen bzw. Wissenserwerb abzubilden. Gerade in diesem Punkt, der bei allen anderen Wissensmodellen eher vernachlässigt wird, liegt eine der größten Stärken dieses Ansatzes (vgl. z.B. Stoffer 1990, S.288; Norris 1990).

Zweitens ist auf den sich selbst verstärkenden Prozeß hinzuweisen, an dem die zu verarbeitende Information und die jeweiligen Aktivierungsfaktoren (Gewichte) an den Neuronen jeweils gleichberechtigten Anteil haben. Wissen entsteht somit nicht in der bloßen Aufnahme von Informationspartikeln - wie es die Stimulus-Response-Perspektive nahelegen würde. Es ist aber auch nicht das Produkt eines selbstreferenziellen Gehirns - wie es im radikalkonstruktivistischen Ansatz gesehen wird (vgl Schmidt 1987, 1993, Glaserfeld et. al. 1992). Vielmehr entsteht Wissen gemäß konnektionistischer Annahmen in einem ganz spezifischen und wechselseitigen Ineinander greifen von (äußeren) Informationen und mentalen Prädispositionen.

Drittens ist für das Modell eine hohe Fehlertoleranz ('graceful degradation') bei der Informationsverarbeitung typisch, d.h. die Informationsverarbeitung ist sehr tolerant gegenüber unpassenden oder völlig neuen Informationen. Dies erklärt sich aus der Tatsache, daß die vielen Aktivierungswellen wie Mustervervollständigungsprozesse wirken und damit Informationslücken oder -unschärfen relativ gut ausgeglichen werden können. In einem gewissen Rahmen leisten das Schemamodelle auch. Während diese und andere 'wissensbasierte' Systeme aber nur dann fehlerfrei arbeiten können, wenn die Informationseingabe einem vorgegebenem Schema entspricht, also ein passendes Schema aktiviert werden kann (Entweder-Oder-Prinzip), zeigen konnektionistische Modelle auch dann noch gute oder befriedigende Leistungen, wenn sie

völlig neue, unvollständige oder fehlerhafte Stimuli verarbeiten müssen. Sie kommen damit der menschlichen Informationsverarbeitung näher als andere Wissensmodelle (vgl. McClelland, Rumelhart & Hinton 1986).

Viertens stehen Schemata und konnektionistischen Modellen nicht im Widerspruch zueinander, aber es gibt einige wichtige Unterschiede zwischen ihnen (Rumelhart, Smolensky et. al. 1986). So sind konnektionistische Modelle in der Lage, einige mit Schemata verbundene Probleme auf recht elegante Weise zu lösen. Beispielsweise können in konnektionistischen Modelle 'schemaähnliche' Strukturen situationsspezifisch, d.h. kontextabhängig aktiviert und konstruiert werden. Der Grund liegt in der subsymbolischen bzw. verteilten Wissensrepräsentation und der daraus resultierenden partiellen Aktivierbarkeit von Wissensinhalten. Das bedeutet, daß anders als bei den Schemamodellen es durchaus denkbar ist, daß sich bestimmte, momentan wichtige 'Schemateile' im Laufe der vielen, dynamischen Rückkopplungen energetisch verstärken, andere hingegen unterdrückt werden. Auch können sich aktivierte Bereiche überlappen und so zusätzlich verstärken. Am Ende sind mit hoher Wahrscheinlichkeit alle momentan wichtigen Informationen verfügbar, d.h. sie werden als Wissen bewußt ('*knowledge emerges*', vgl. Rumelhart 1989; Clark 1989, S.92f). 'Wichtig' in diesem Zusammenhang sind rezipierte Informationen, Erinnerungen, eigene Ideen, Schlußfolgerungen und Assoziationen. Ereignisse, die mit dem Vorwissen konsistent sind, können dabei durchaus 'schematypisch' wiedergegeben werden, ohne daß unerwartete, neuartige und unpassende Stimuli übermäßig 'normalisiert' und angepaßt werden.

Konnektionistische Modelle arbeiten insgesamt also ähnlich wie Schemata. Wie in Schemamodellen auch hat Wissen, das in semantischer 'Nähe' zur rezipierten Information liegt und damit quasi 'schemakonsistente' Information ist, höhere Chancen hat, aktiviert zu werden, als semantisch 'entferntes' Wissen ('*Constraining function*') (vgl. Norris 1990; Sharkey 1990; Strohschneider & Schaub 1988). Konnektionistische Wissensnetze benötigen jedoch keine Schemata und sie benötigen auch keine dauerhaften organisierten ('prepackaged') Wissenspakete: Schemata bilden sich im Rezeptionsprozeß jedesmal neu - in Abhängigkeit vom (impliziten!) Vorwissen und von der rezipierten Information. Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse sind demnach gleichberechtigt.

Bewertung und Kritik: Sicher sind nicht alle Probleme¹⁶³ der Informationsverarbeitung mit dem Aufkommen konnektionistischer Modelle als gelöst anzusehen. So wird kritisiert, daß im Gegensatz zu semantischen Netzwerken einzelne semantische Beziehungen nicht unterschieden werden können. Auch Ziele, Pläne oder Strategien

163 Ein großer Streitpunkt zwischen Vertretern der alten Schule (bzw. der Künstlichen Intelligenz) und den Konnektionisten betrifft die unterschiedliche Systemarchitektur bei regelbasierten Systemen einerseits und konnektionistischen Modellen andererseits. Da dies in unserem Zusammenhang jedoch ohne Belang ist, gehen wir darauf nicht weiter ein (vgl. Dorffner 1991, S.42f; Oaksford, Chater & Stenning 1992; Rumelhart 1989, S.156). Auf die Kritik, beim Konnektionismus handele es sich um einen neobehavioristischen Ansatz, sind wir nicht eingegangen, weil sie inzwischen als plausibel widerlegt gelten kann (vgl. Wolters & Phaf 1990; Fetzer 1992; besonders Kaplan, Weaver & French 1992). Weitere Kritikpunkte werden in Strohschneider & Schaub (1988) und Stoffer (1990) diskutiert.

seien in konnektionistischen Modellen nicht integriert, womit letztlich auch eine intentionale Rezeption nicht erklärbar sei. Tatsächlich lässt sich am Aktivitätsmuster eines Netzes nicht erkennen, welche strukturellen Beziehungen (z.B. kausale, konditionale) zwischen den Merkmalen bestehen (vgl. Sharkey 1990). Prinzipiell sind jedoch solche Erweiterungen durchaus möglich und denkbar¹⁶⁴. Erste Schritte in diese Richtung sind auch schon gemacht worden (vgl. dazu Stoffer 1990). Überdies müssen Annahmen über eine zusätzliche Steuerung der Informationsverarbeitung oder über bestimmte Rezeptionsstrategien auf einer 'höheren' kognitiven oder motivationalen Ebene im Resultat nichts an der prinzipiellen konnektionistischen Modellvorstellung ändern: Steuersignale und Rezeptionsstrategien lassen sich als zusätzliche Eingaben in das Wissensnetz denken (vgl. Kintsch 1988 und Kap. 7.7).

In unserem Zusammenhang der vielleicht wichtigste Vorteil konnektionistischer Modelle ist, daß mit ihrer Hilfe Wissenserwerb bzw. Lernprozesse gut erklärt werden können. Konnektionistische Modelle sind konservativ und kontextsensitiv zugleich. Nach diesem Modell ist das Gedächtnis tatsächlich in der Lage, auf jeden Stimulus kontextabhängig in jeder noch so feinen graduellen Abstufung zu reagieren. Frühere Erfahrungen sind - statisch gesehen - in den Gewichten als internale Vorgaben oder Wissensdispositionen 'gespeichert' und wirken wie auch bei den Schemaansätzen während der weiteren Informationsverarbeitung rezeptionsleitend. Die prinzipiell hohe Kontextsensitivität der Informationsverarbeitung geht dabei jedoch nicht verloren.

7.6.4. *Mentale Modelle und Konnektionismus*

Mit der konnektionistischen Informationsverarbeitung steht uns eine Modellvorstellung zur Verfügung, die die flexible und dynamische Verarbeitung von Medienbeiträgen unter gleichzeitiger und gleichberechtigter Berücksichtigung der kognitiven Strukturen des Rezipienten erklären kann. Da uns im Rahmen der Rezeptionskluftforschung nicht die momentane und isolierte Verarbeitung einzelner Informationen interessiert, sondern die eines ganzen Medienbeitrags, müssen wir nun unser Interesse wieder stärker auf die Wissensinhalte richten, die insgesamt durch die Rezeption eines Medienbeitrags entstehen. Es erscheint naheliegend, sich hier der *Theorie der mentalen Modelle*¹⁶⁵ zuzuwenden: Mentale Modelle enthalten Vorstellungen über größere und komplexere Teilbereiche der Realität, basieren auf Erfahrungen und können durch Schlußfolgerungen und Analogien bereichert werden (Seel 1986). Sie können zudem anders als Schemata in einem spezifischen Kontext konstruiert werden und existieren nicht (nur) als dauerhafte Strukturen. Neue Informationen, Ursache-

164 vgl. Rumelhart & Smolensky et. al. 1986, S.48. Im übrigen wurden auch in Schemamodellen Handlungspläne und Rezeptionsstrategien erst später eingebaut (vgl. TOP's bei Schank 1982 und SPG's bei Abbott & Black 1986).

165 vgl. zu mentalen Modellen Norman 1983; Johnson-Laird 1983 und 1989; Gentner & Stevens 1983; Seel 1991; Schnottz 1988

Wirkungs-Überlegungen oder Abstraktionen können jederzeit zu einer qualitativen Verbesserung eines mentalen Modells führen. Mentale Modelle sind analoger Natur, d.h. sie bilden einen bestimmten Gegenstandsbereich der Realität ab, wobei sie in der Regel unvollständiger und einfacher als die realen Sachverhalte sind (vgl. Johnson-Laird 1983). Bestimmte Eigenschaften und Sachverhalte können am mentalen Modell visuell "abgelesen" werden. Sie dienen deshalb "in erster Linie der Erklärung von Realitätsbereichen, die sich infolge großer Komplexität oder prinzipieller Unanschaulichkeit der unmittelbaren Wahrnehmung entziehen" (Seel 1986, S.390)¹⁶⁶. Gegenüber den Schemaentwürfen sind sie wesentlich umfassender¹⁶⁷. Eine weitere Eigenschaft mentaler Modelle ist deren Anschaulichkeit. Sie visualisieren einen Gegenstandsbereich, eingeschlossen aller Zusammenhänge und Abläufe. Mentale Modelle sind insofern immer *konkret*, als jede Veranschaulichung konkret ist. Dennoch kann auch von sehr abstrakten Wissensbereichen ein mentales Modell konstruiert werden bzw. liegt gerade darin ihr Vorteil: So können mentale Modelle auch die Form von Mengen-, Funktions-, Ablauf- und Kausaldiagrammen mit abstrakten Konzepten und Wirkungszusammenhängen haben. Am mentalen Modell können Folgen von unterschiedlichen Ereignissen oder Manipulationen noch vor deren eigentlicher Realisierung *simuliert* werden. (vgl. Mandl, Friedrich & Hron 1988, S.146). Mentale Modelle können also offenbar auch auf die Rezeption von Medienbeiträgen übertragen werden (vgl. Schnottz 1988; Johnson-Laird 1983; 1985; Sanford & Garrod 1981).

Im Zusammenhang mit der Rezeptionskluftforschung muß allerdings als Nachteil angesehen werden, daß die Theorie weder Lernen oder Wissenserwerb erklären kann, noch angeben kann, welche Rolle bisherige Erfahrungen mit einem Gegenstand oder einem Thema (Vorwissen) bei der Modellkonstruktion spielen. Es fehlt ein flexibles Bindeglied, das Vorwissen 'maßgeschneidert' in ein mentales Modell integrieren könnte. Schnottz (1988), der auf dieses Problem hinweist, äußert die Vermutung, daß möglicherweise Schematheorien weiterhelfen können, merkt aber an, daß konzeptuelle und empirische Analysen dazu noch ausstehen. Wie oben argumentiert, sind Schemamodelle unseres Erachtens für dieses Leistung jedoch zu wenig flexibel.

Nach unserer Ansicht kann das Manko mentaler Modelle eher mit konnektionistischen Modellannahmen behoben werden. Hilfreiche Anregungen wurden von Rumelhart, Smolensky et. al. (1986) eingebracht: Sie schlugen vor, ein zweites konnektionistisches Netz einzuführen, das eventuell auch als abgrenzbarer Teilbereich des ersten denkbar sei. Das zweite Netz soll nun mit dem ersten systematisch in der Weise verknüpft sein, daß es die Ausgabesignale des ersten Netzes als Eingaben verarbeiten kann, und seine eigenen Ausgabesignale wiederum zusätzlich zu den Reizen der realen Welt in das erste Netz einspeisen. Durch die zusätzliche Einführung eines zweiten, mit dem ersten funktionsgleichen, konnektionistischen Netzes wird die

166 Beispiele für mentale Modelle wären Vorstellungen über die Funktionsweise von elektrischem Strom, eines Autos oder eines Flugzeugs, aber auch ein empirisches Analysemodell, wie es in dieser Arbeit entworfen wird.

167 vgl. Terhorst, Rickheit ,Strohner & Wirrer 1988; van der Meer 1987.

Repräsentation einer inneren Modellwelt möglich. Ein konnektionistisches, inneres Modell könnte den rezipierten Text theoretisch angemessen repräsentieren, gleichzeitig breiten Raum für eigene Gedanken, Bewertungen und frühere Erfahrungen lassen sowie die Wissensveränderungen beim Rezipienten berücksichtigen.

Wenn wir den dynamischen Wissensbegriff und die Idee der inneren Modellwelt für die Wissenskluft-Forschung fundieren und nutzbar machen wollen, müssen wir zweierlei klären: Erstens müssen wir den Prozeß genauer betrachten, in dessen Verlauf Wissen über den rezipierten Medienbeitrag in Form eines 'inneren Modells' konstruiert wird. Wie entsteht ein solches Modell und welches Wissen enthält es? Die bloße Andeutung, daß ein solches 'inneres Modell' möglich ist, kann hier noch nicht genügen. Zweitens müssen wir klarmachen, inwiefern bei einem dynamischen Wissensbegriff überhaupt noch von Wissenserwerb gesprochen werden kann. Denn wenn in einer Situation alles Wissen 'neu' konstruiert wird, geben Ausdrucksweisen wie 'neu erworben' oder 'bereits vorhanden' keinen Sinn mehr. Zumaldest das vordergründig so evidente Verständnis 'neuen' Wissens erscheint völlig unzureichend. In den nächsten beiden Abschnitten wird es um die Klärung dieser beiden Punkte gehen.

7.7. Rezeption und mentales Situationsmodell

7.7.1. Aufbau von Textrepräsentationen und Situationsmodellen

In älteren Ansätzen zum Textverständhen wurde davon ausgegangen, daß der Leser sich sequentiell eine 'innere Repräsentation' des *Textes*¹⁶⁸ aufbaut, die sog. *Textbasis*. Unter Textbasis versteht man eine Liste von Propositionen¹⁶⁹, die mehr oder weniger stark miteinander verknüpft sind und in ihrer Gesamtheit die Textinformation abbilden.¹⁷⁰ Gemäß dem 'zyklischen Modell zum Textverständhen' (vgl. van Dijk &

168 Nach Kintsch ist ein Text "eine Folge verbundener Sätze in einer natürlichen Sprache" (Kintsch 1982, S.292). Wenn im folgenden häufig vom Text die Rede sein wird, dann meinen wir folglich nicht nur den schriftlich abgefaßten Text, sondern jede Form von inhaltlich verknüpften Aussagen, insbesondere natürlich Beiträge unterschiedlicher Medien. Analog dazu meinen wir mit Leser auch den Rezipienten von Beiträgen anderer Medien.

169 Propositionen verweisen auf einen Sachverhalt in der Realität und beinhalten ein Relationskonzept und eines oder mehrere Argumente. Die Bedeutung einer Proposition und - falls erforderlich - die Verknüpfung zwischen den Propositionen müssen vom Rezipienten in einem Interpretationsprozeß erarbeitet werden (vgl. van Dijk 1980, S.25). Verbreitete Propositionsmodelle stammen auch von Frederiksen (1975), Meyer (1975), de Beaugrande (1980) und Graesser (1981). Die meisten Propositionskonzepte orientieren sich am Prädikatenkalkül und der Kasusgrammatik von Fillmore (1968). Übersichtliche Darstellungen einzelner Modelle finden sich bei Schnotz (1982) und Tergan (1986). Ein empirisch gut einsetzbares Propositionskonzept stammt von Früh (1989, 1990), auf das wir uns in der Darstellung - soweit nicht anders angegeben - beziehen.

170 Kintsch (1974) unterscheidet zwischen einer expliziten und einer impliziten Textbasis. Der Unterschied ergibt sich aus der Tatsache, daß in einem Text selten alle Propositionen kohärent (Fortsetzung...)

Kintsch 1978¹⁷¹) wird eine begrenzte Anzahl von Propositionen in das Arbeitsgedächtnis 'geladen' und dort inhaltlich verarbeitet sowie auf Kohärenz geprüft. Falls erforderlich, werden zur Kohärenzbildung Propositionen ergänzt. Anschließend wird das Fragment in das Langzeitgedächtnis verschoben und neue Propositionen in das Arbeitsgedächtnis geholt.

Dieses Textverarbeitungsmodell wurde stark kritisiert und seitdem mehrfach revidiert, unter anderem von den Autoren selbst (vgl. Schnotz 1988, van Dijk & Kintsch 1983). Die Kritik konzentriert sich vor allem auf zwei Punkte: Die erste lautet, daß die Textbasis eine zu reduktionistische und deshalb unrealistische Textrepräsentation sei und die zweite, daß die additiv-elementaristische Verarbeitungsweise den Verstehensprozeß nicht hinreichend erklären kann.

Mit dem ersten Argument ist gemeint, daß die Deutung und in der Folge das Wissen über einen Text mehr enthält als nur die lexikalische Bedeutung der darin vorkommenden Begriffe. Zum Textwissen gehören auch eigene Gedanken und Assoziationen¹⁷². Das gilt generell und nicht nur für die medial vermittelte Information: Wissen über Beobachtungen beschränkt sich nicht auf diese 'als solche'. Es schließt auch vermutete Intentionen, Ziele und Motive einer beobachteten Handlung mit ein. Wissen, das infolge eines Rezeptionsprozesses entsteht, geht also immer über den dieser Rezeption zugrundeliegenden Text hinaus (vgl. Hörmann 1988, S.200).

Das zweite Argument folgt geradewegs aus dem ersten und stellt den additiv-elementaristischen Verstehensprozeß insgesamt in Frage. Es ist nämlich sehr unwahrscheinlich, daß Textverständen tatsächlich (nur) ein schrittweises Addieren einzelner Informationen zu einer sich sequentiell ergänzenden Textrepräsentation darstellt. Das würde bedeuten, daß die mentale Textrepräsentation gänzlich unwissend gegenüber noch kommenden Textteilen wäre. Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Schon der Titel eines Beitrags erweckt Vorstellungen über den Beitragshalt, jede Proposition verweist auch voraus auf das noch-nicht-Gesagte, jede Ursache impliziert eine Folge, kurz: der Rezipient hat immer Erwartungen und Vorstellungen über den weiteren, noch nicht rezipierten Textverlauf. Hörmann sagt, "Verstehbares (...) ist als Intendiertes immer schon da, bevor wir es durch eine semiotische Analyse zu konkretisieren beginnen" (1988, S.196). Umgekehrt muß bei der Rezeption eines Textteils wenigstens rudimentär auch noch das zuvor Rezipierte mitgedacht werden, weil die Bedeu-

170 (...Fortsetzung)

(verknüpft) sind. Bei der Verarbeitung des Textes muß der Rezipient solche Kohärenzlücken mental überbrücken, indem er die fehlenden Sachverhalte inferiert (schlußfolgert). Um eine *implizite Textbasis* handelt es sich dann, wenn sie ausschließlich Informationen der manifesten Textoberfläche enthält, um eine *explizite Textbasis*, wenn zusätzlich die kohärenzstiftenden Inferenzen eingefügt wurden. Die Bezeichnungen verweisen darauf, daß bei der expliziten Textbasis die vorher lediglich implizit enthaltenen Textinformationen explizit gemacht werden müssen.

171 Vgl. auch die gute Darstellung in Ballstaedt, Mandl, Schnotz & Tergan (1981).

172 Vgl. die Auffassungen dazu in Früh 1994, Hörmann 1988, S.506, de Beaugrande & Dressler 1981, van Dijk 1980, Spiro 1980a. Aebli (1980b, S.158f sowie S.174) zeigt es mit Beispielen: Einen Text deuten umfaßt mehr, als die Textbasis anzeigen (vgl. auch Aebli 1980a, S.181f).

tung erst unter Berücksichtigung des Kontextes konstruiert werden kann (vgl. auch Früh 1991a).

Verschiedene Autoren¹⁷³ nehmen deshalb an, daß bei der Rezeption zusätzlich zu einer propositionalen Textbasis bzw. statt dessen ein situationsspezifisches 'inneres Modell' oder auch *Situationsmodell*¹⁷⁴ konstruiert wird, in das neben Textinformationen auch andere Informationen einfließen und das mehr oder weniger holistisch ist. Ein unserer Ansicht nach sehr elaborierter und umfassender Theorieentwurf zur Konstruktion von Situationsmodellen stammt von Kintsch (1988). Er löste die Probleme der früheren Modelle, indem er sein *Konstruktions-Integrations-Modell* ('K-I-Modell') explizit als konnektionistisches Modell konzipierte. Diese Modell werden wir nun vorstellen.

7.7.2. *Konstruktions-Integrationsmodell von Kintsch*

Das Konstruktions-Integrationsmodell ('K-I-Modell') von Kintsch (1988) basiert auf früheren Rezeptionsmodellen von van Dijk & Kintsch (1978 und 1983), erweitert diese aber in wesentlichen Punkten. Es basiert auf den Annahmen konnektionistischer Modelle und betrachtet Wissen als Resultat eines dynamischen Konstruktionsprozesses, an dem Textinformationen und Prädispositionen des Rezipienten gleichermaßen beteiligt sind. Das heißt auch: Seine Arbeitsweise ähnelt der von Schemata, ohne allerdings die damit verbundenen Nachteile in Kauf nehmen zu müssen. Es vereint alle hier als relevant erachteten Aspekte des Rezeptionsprozesses und erfüllt wirkungstheoretisch gesehen die Annahmen des dynamisch-transaktionalen Modells: Es nennt Textinformation und das Wissen des Rezipienten als Informationsquellen für die Textrepräsentation, es berücksichtigt Motivationen, Ziele und Strategien des Rezipienten, betrachtet Wissen situations- bzw. kontextspezifisch, konstruktiv und dynamisch. Schließlich erklärt es, wie Wissen während des Rezeptionsprozesses konstruiert wird und bietet daher das theoretische Fundament für die Entwicklung eines Wissenskonzepts, das zur Erforschung von Rezeptionsklüften geeignet erscheint. Gleichzeitig erfüllt es auch unsere anderen, in Kap. 7.5 resümierten Vorstellungen: Es berücksichtigt die subjektive Wissensentstehung beim Rezipienten, Prozesse des Verknüpfens von Informationen und eine ganzheitliche (molare) Erfassung des Rezeptionsprozesses.

Das K-I-Modell verbindet konnektionistische mit herkömmlichen Ansätzen (vgl. Sharkey 1990). Analytisch gesehen sind ein Konstruktions- und ein Integrations-

173 Sanford & Garrod 1981; van Dijk & Kintsch 1983; Johnson-Laird 1983; Schnotz 1988; Kintsch (1988); Seel 1991; Das Verarbeitungsmodell von van Dijk & Kintsch 1983 wird kritisch diskutiert in Haslett 1986, Christmann 1989.

174 Der Terminus Situationsmodell wurde von van Dijk & Kintsch (1983) eingeführt, ist jedoch sehr gut auch als Überbegriff für ähnliche Vorstellungen bei anderen Autoren zu gebrauchen. Wir werden deshalb im folgenden generell von Situationsmodellen sprechen, wenn wir 'innere Modelle' im Rahmen der Rezeption von Texten (Medienbeiträgen) meinen.

prozeß zu unterscheiden¹⁷⁵. Im Verlauf des *Konstruktionsprozesses* werden Konzepte bzw. Propositionen¹⁷⁶ textaufsteigend ('bottom-up') vom konnektionistischen Netz aufgenommen und - wie wir es im Abschnitt über konnektionistische Modelle beschrieben haben - aufgrund ihrer Aktivierungsmuster semantisch identifiziert und an das innere mentale Modell weitergegeben. Aufgrund der sich ausbreitenden Aktivierung werden neben diesen Konzepten und Propositionen auch eine Reihe¹⁷⁷ von stark und schwach assoziierten Konzepten oder Propositionen mit ausgewählt ('top-down'). Dies hat eine den Schemata ähnliche Wirkung zur Folge. Als drittes bezieht Kintsch explizit die Ziele und Strategien des Rezipienten in sein Modell ein, die für die Auswahl weiterer Konzepte und Propositionen sorgen. Schließlich werden bei Bedarf noch bestimmte intendierte Inferenzen gezogen, auf die wir noch zurückkommen werden.

Es ist wichtig anzumerken, daß es keine starren, vorab festgelegten Regeln für die Auswahl von Konzepten und Propositionen gibt. Die eher diffusen, 'schlampigen' Regeln ('*sloppy rules*') des Produktionssystems können nach Kintsch in *dieser Phase* durchaus zu unpräzisen, inkohärenten und teilweise sogar widersprüchlichen Ergebnissen führen (vgl. Kintsch 1988, S.164). Nur dadurch kann nämlich die prinzipielle Offenheit und Flexibilität des Systems gewährleistet werden.

Die so aktivierten Konzepte und Propositionen können nach Kintsch wie ein konnektionistisches Subnetzwerk betrachtet werden. Dieses Netz durchläuft nun in einer prinzipiell immer parallel ablaufenden, zweiten Phase, die Kintsch die *Integrationsphase* nennt, mehrere, durch Feedbackschleifen induzierte Aktivierungswellen, bis es zu einer Stabilisierung der Verbindungen kommt. Auch über diesen Prozeß haben wir oben im Zusammenhang mit den konnektionistischen Modellen bereits gesprochen. In dieser Integrationsphase werden irrelevante oder falsche Konzepte ausgesiebt und die Kohärenz des Netzes hergestellt bzw. optimiert.

Der Integrationsprozeß hat den Vorteil, daß dabei viele Inferenzen und elaborative Erweiterungen auf einfache Weise generiert werden, was bei anderen Wissensmodellen wie etwa den Schematheorien nur über komplexe und deterministische Regelsysteme und unter Inkaufnahme einer geringen Flexibilität und einer hohen Fehleranfälligkeit erreicht werden kann. Das resultierende Wissen taucht auf

175 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Kintsch (1988 u. 1991) sowie Kintsch & Welsch (1992).

176 Kintsch behandelt die Konzepte und Propositionen im Rahmen seines Modells in identischer Weise, d.h. im Netzwerk können sowohl einzelne Konzepte, als auch ganze Propositionen aktiviert werden (vgl. Kintsch 1988, S.163f).

177 Kintsch nimmt hier einen Zufallsprozessor mit Zurücklegen an ('sampling-with-replacement process'), der es zum einen ermöglicht, daß besonders naheliegende (quasi schematypische) Elemente mit erhöhter Wahrscheinlichkeit gezogen werden, andererseits jedoch auch Informationen, die man vielleicht als spontane Einfälle bezeichnen könnte. Die Menge solcher aktiver Konzepte ist freilich begrenzt. Diese oder eine ähnliche Steuerung ist notwendig, da aufgrund des hohen Vernetztheitsgrades - bei Vernachlässigung des Zeitfaktors - nahezu alle Konzepte aktiviert werden würden (vgl. Kintsch & Welsch 1991, S.370).

('knowledge emerges')¹⁷⁸. Kintsch folgert, daß allein dadurch bereits ein mäßiger Rezeptionserfolg (Verstehen) ohne großen Energieeinsatz - quasi automatisch - erzielt werden kann, wenn der Text nicht allzu schwer ist. Soll jedoch tieferes Verständnis erreicht werden oder tauchen Verständnisprobleme auf, so sind zum Rezeptionserfolg zusätzlich kontrollierte Aufgabenziele und intendierte Problemlösestrategien, also Top-Down-Prozesse notwendig¹⁷⁹. Die Rezeptionsstrategien fördern bzw. hemmen wiederum die Aktivierung bestimmter Konzepte. Sowohl der Konstruktions-, als auch der Integrationsprozeß haben damit sowohl aufsteigende als auch absteigende Verarbeitungsmerkmale, wobei text- und rezipientenspezifisch die Beteiligung der Top-Down- bzw. Bottom-Up-Prozesse bei der Verarbeitung variieren können¹⁸⁰.

7.7.3. Elemente im Situationsmodell

Zur Konstruktion des Situationsmodells wird eine große Zahl an Konzepten und Propositionen aus dem Wissen¹⁸¹ des Rezipienten ausgewählt. Auf diese Weise gelangen Schlußfolgerungen über Ziele, Motive, psychologische Zustände, kausale Relationen und Implikationen in das Situationsmodell. Da das Modell von Kintsch neben der Konstruktion des Situationsmodells auch den Aufbau einer expliziten Textbasis vorsieht - für beides gilt der beschriebene Doppelprozeß aus Konstruktion und Integration -, gelingt die inhaltliche Identifizierung des tatsächlichen Textinhalts immer noch relativ gut - wenn auch nicht perfekt (vgl. Kintsch 1992, S.264).

Situationsmodelle enthalten somit sowohl Textinformationen als auch 'ad-hoc-konstruiertes' Wissen, das aus den 'Wissensdispositionen'¹⁸² des Rezipienten und den rezeptionsbedingten Aktivierungsmustern entstanden ist. Das folgende kleine Textbeispiel demonstriert ausführlich und mit theoretischen Querverweisen, aus welchen

178 Tatsächlich konnte Kintsch (per Simulation, die experimentell validiert wurde) zeigen, daß sich allein aufgrund der assoziativen Verknüpfungen zwischen Konzepten dieselbe Textbasis ergab wie bei expliziter Berücksichtigung der zwischen zwei Konzepten existierenden kausalen Relation (vgl. Kintsch 1992). Der Text war allerdings sehr kurz und einfach.

179 Kintsch und Kollegen konnten bereits mehrfach die Fruchtbarkeit ihres Ansatzes belegen (Perrig & Kintsch 1985; Mannes & Kintsch 1991).

180 Vgl. auch die Diskussion zu Top-Down und Bottom-Up-Modellen in Farnham-Diggory (1992), Adams (1982), Rayner & Pollatsek (1989). Top-Down-dominante Modelle werden von Wyer & Srull (1981), Abelson & Black (1986) und Sharkey (1986), Bottom-Up-dominante Modelle von Carpenter & Just (1977) und Perfetti & Lesgold (1977) vertreten. Siehe zur situationspezifischen Dominanz einer Verarbeitungsrichtung auch Spiro (1977; 1980b).

181 Auch wenn im folgenden der Kürze wegen vom 'Wissen des Rezipienten' und 'Aktivierung' die Rede ist, ist doch weiterhin die Entstehung von Wissen unter Maßgabe der statischen Wissensdispositionen und der kontextabhängigen Informationen gemeint (wie oben ausgeführt).

182 Damit soll betont werden, daß nicht einfach beim Rezipienten vorhandenes Wissen zum Situationsmodell addiert wird, sondern daß das Wissen erst im Zusammenhang und in Abhängigkeit der Medieninformationen entsteht, allerdings unter Berücksichtigung der Voraussetzungen, die beim Rezipienten in Form unterschiedlicher Aktivierungsfaktoren (Gewichte) gegeben sind.

einzelnen Elementen sich ein Situationsmodell zusammensetzen kann:

- (1) *Frank und Martina räumen den Picknickkorb aus.*
- (2) *Das Bier ist warm geworden.*

Schon bei der Verarbeitung des ersten Satzes wird nach Kintsch (1988) ein Situationsmodell geschaffen. Es enthält zunächst eine (individuelle) Vorstellung eines Picknickkorbes, dem mehrere Gegenstände entnommen werden. Der zweite Satz fügt dem Situationsmodell die Vorstellung einer Flasche oder Dose (warm gewordenen) Bieres hinzu. Bislang wurden lediglich aus einzelnen Wortsymbolen in einem durch die Satzgrammatik gegebenen Zusammenhang Bedeutung generiert. Die Sätze (1) und (2) stehen aber strenggenommen unverbunden nebeneinander. Da das Situationsmodell jedoch von vornherein ganzheitlich ist und der Rezipient prinzipiell bestrebt, Kohärenz zwischen einzelnen Propositionen einerseits und Konsistenz im Situationsmodell andererseits herzustellen, ist es sehr wahrscheinlich, daß der folgende Satz (3) längst inferiert wurde:

- (3) *Das Bier befand sich im Picknickkorb.*

Satz (3) verbindet die Sätze (1) und (2) und stellt damit semantische Kohärenz zwischen ihnen her. Rezeptionsforscher sind sich darin einig, daß das Herstellen von Textkohärenz ein inhärentes, zumindest unbewußt immer vorhandenes Ziel jeden Rezeptionsprozesses ist (Clark & Haviland 1974; Clark 1980). Nach Biocca (1991) konstruieren Fernsehzuschauer selbst dann Verbindungen zwischen einzelnen Einstellungen, wenn diese nur zufällig und ohne intendierte Verbindung aneinandergereiht wurden. In unserem Beispiel war es naheliegend zu vermuten, daß der Picknickkorb auch Bier (eine Flasche oder Dose) enthält. Solche vom Text 'nahegelegte' Inferenzen werden Brückeninferenzen genannt (vgl. Clark 1980). Ein wichtiger Aspekt bei der Inferenzbildung ist, daß sie Zeit und kognitive Energie kostet. Um den Energieaufwand für die Konstruktion einer kohärenten Textbasis auf das unbedingt notwendige zu beschränken, ist der Leser deshalb bestrebt, die Kohärenzlücken mit möglichst wenig Brückeninferenzen zu schließen. Denn die Möglichkeiten, Sätze zu verbinden, sind prinzipiell unbeschränkt (vgl. Seifert, Robertson & Black 1985). So muß in unserem Beispiel eigentlich noch inferiert werden, daß eine Dose oder eine Flasche Bier klein genug ist, um in einen Picknickkorb zu passen, daß ein Picknickkorb überhaupt ein geeigneter Behälter für Gegenstände ist, daß er tragbar ist und so weiter. Titzmann (1989) führt am Beispiel solcher prinzipiell mitzudenkender Implikationen überzeugend aus, daß deren Zahl unbegrenzt ist.

Die konnektionistische Modelltheorie erlaubt es jedoch, Sätze bereits als verbunden anzusehen, die strenggenommen, d.h. unter expliziter Berücksichtigung sämtlicher Voraussetzungen immer noch unverbunden sind. Aufgrund der subsymbolischen Aktivierung müssen einzelne Merkmale nicht explizit aktiviert werden, sondern sind mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit schon gesamthaft als Wissen existent, wenn Satz (1) verarbeitet wird. Dieses Wissen können 'Schemateile' sein, müssen jedoch nicht. Auf diese Weise können Brückeninferenzen tatsächlich auf eine geringe Zahl

begrenzt werden. Verschiedene Autoren nehmen sogar an, daß Brückeninferenzen nur gezogen werden, wenn gewisse Normalitätsvorstellungen verletzt und damit Erwartungshaltungen enttäuscht werden (also etwa der Picknickkorb keine Gegenstände mehr enthalten würde, weil sie beim Tragen aufgrund eines Lochs im Boden verloren gegangen wären)(vgl. etwa McKoon & Ratcliff 1992).

Neben den notwendigen Brückeninferenzen enthält ein Situationsmodell jedoch sehr wahrscheinlich noch eine Vielzahl weiterer, nicht unbedingt notwendiger Informationen. Solche zusätzlichen Informationen könnten in unserem kleinen Beispiel etwa sein:

- (4) *Das Picknick findet wahrscheinlich im Freien statt.*
- (5) *Vermutlich scheint die Sonne.*
- (6) *Der Picknickkorb enthält auch Brot, einiges Besteck und Geschirr.*
- (7) *Der Inhalt des Picknickkorbes wird auf einer Decke ausgebreitet.*
- (8) *Die Nahrungsmittel im Picknickkorb sollen verzehrt werden.*
- (9) *Frank und Martina wollen sich möglicherweise vom Alltag erholen.*
- (10) *Der Autor will mit dem Beispiel die Elemente eines Situationsmodells erklären*
- (11) *Ich würde, statt dies zu lesen, lieber ein Picknick im Grünen machen.*
- (12) *Ich erinnere mich an ein Picknick am Strand im letzten Urlaub.*
- (13) *Das Textbeispiel ist gut (schlecht) gewählt.*
- (14) *In dem Roman, aus dem die Sätze (1) und (2) entnommen sind, geht es um eine Liebesgeschichte zwischen Frank und Martina*

Alle diese zusätzlichen Informationen entstammen nicht dem Text (den Sätzen (1) und (2)), sondern dem, was der Rezipient aufgrund seiner 'Wissensdispositionen' zur Textinformation in Bezug setzen kann und/oder will. Nach dem Konstruktions-Integrationsmodell von Kintsch (1988) werden eben nicht nur Wissensdispositionen aktiviert, die die semantische Information aus den ersten beiden Sätzen identifizieren, sondern zusätzlich weiteres Wissen konstruiert. Dazu zählen etwa allgemeines Wissen über Picknicksituationen (Satz 4 bis 8)¹⁸³, Vermutungen über die Motive der Akteure (Satz 9), Wissen über den Kontext, in dem die beiden ersten Sätze genannt worden sind (Satz 10), Kommentare zur Kommunikationssituation (Satz 11), autobiographische Assoziationen (Satz 12) sowie Bewertungen des Textes in bezug auf die Kommunikatorintention (Satz 13). Alle diese Ergänzungen und Kommentare stellen Erweiterungen der Textinformation dar und werden elaborative Inferenzen oder kurz

183 Solche Ergänzungen wurden bislang meist im Rahmen von Schematheorien behandelt (vgl. Anderson & Pearson 1984, S.269). Wie erläutert, können konnektionistische Wissensmodelle wie Schemata wirken, ohne die Nachteile der 'paketweisen' Aktivierung in Kauf nehmen zu müssen.

Elaborationen¹⁸⁴ genannt. Sie sind ebenfalls Bestandteil des Situationsmodells und erhöhen dessen innere Konsistenz und Plausibilität. In Satz (14) wird eine stark verdichtete Zusammenfassung genannt. Auch solche Informationsverdichtungen sind Bestandteile des Situationsmodells. Van Dijk prägte für solche Zusammenfassungen den Begriff 'Makrostrukturen'¹⁸⁵. Sogenannte Makroregeln sorgen dafür, daß weniger wichtige Informationen ausgelassen, andere (bedeutsamere) Informationen in die Makrostruktur übernommen, wieder andere Informationen als übergeordnete Generalisation und Abstraktion aus einer Reihe von Einzelinformationen gewonnen werden. Auf diese Weise entstehen Textzusammenfassungen. Aus konnektionistischer Perspektive sind dazu allerdings keine eigentlichen Regeln notwendig. Vielmehr können sich bestimmte Textzusammenfassung automatisch ergeben¹⁸⁶. Konkret heißt dies, daß ein Situationsmodell von bestimmten Textabschnitten wie auch vom gesamten Beitrag globale, mitunter stark vereinfachende Zusammenfassung enthält. Sie können je nach Perspektive, Rezeptionsziel und Vorwissen des Rezipienten individuell variieren (vgl. Biocca 1991, S.47¹⁸⁷).

Im Beispiel wurden die wichtigsten Bestandteile von Situationsmodellen genannt. Kurz gesagt sind dies neben expliziten Textinformationen auch deren Zusammenfassungen, Informationen zum Thema eines Beitrags, notwendige Inferenzen (Brückeninferenzen) und elaborative Inferenzen (Elaborationen).

Wichtig ist, daß das Situationsmodell flexibel auf die weitere Textverarbeitung bzw. auf Fragen zu einzelnen Textteilen reagieren kann. Es kann bereits verdichtete Informationen wieder in den Vordergrund rücken, bei einem Perspektivenwechsel neu bewerten oder durch zusätzliche Elaborationen die innere Konsistenz und die Plausibilität erhöhen.

184 Mit Elaborationen werden ganz allgemein Ausführungen, Erweiterungen und Assoziationen von Textinhalten bezeichnet: Sie 'schmücken' den Text (bzw. das Situationsmodell) aus, ohne jedoch notwendig für das Textverständen zu sein (vgl. Graesser & Clark 1985; Seifert, Robertson & Black 1985; McKoon & Ratcliff 1981; 1985; 1990).

185 Makrostrukturen sind höhere semantische Strukturen, die die lokale Mikrostruktur eines Textes bzw. deren Verarbeitung organisieren (vgl. van Dijk 1977; 1980a; 1980b).

186 Solche Effekte können dadurch entstehen, daß nach Ablauf beider Phasen (Konstruktions- und Integrationsphase) vor allem solche Konzepte und Propositionen 'überlebt' haben, die von vielen Textinformationen aus aktiviert wurden. Darunter sind mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch Verallgemeinerungen und Zusammenfassungen (vgl. Sharkey 1990, S.494).

187 Van Dijk (1977, 1980) nimmt hier die Existenz fester Regeln an: Generalisierung, Auslassung, Konstruktion, Bündelung, Integration (vgl. dazu aus konnektionistischer Sicht auch Kintsch (1988, S.180).

7.7.4. Eigenschaften von Situationsmodellen

Die Konstruktion eines Situationsmodells kann unseres Erachtens mit dem K-I-Modell von Kintsch (1988) plausibel erklärt werden. Wir wollen nun die Eigenarten solcher Situationsmodelle etwas genauer betrachten und in zehn Punkten zusammenfassen. Dabei werden wir außer auf Kintsch (1988) auch auf andere Modellentwürfe¹⁸⁸ sowie auf eigene Schlußfolgerungen zurückgreifen¹⁸⁹.

1. Situationsmodelle sind mentale Modelle

Situationsmodelle sind *mentale Modelle*, d.h. sie enthalten oder veranschaulichen Sachverhalte mehr als sie sie (definierend) beschreiben. Situationsmodelle können mental manipuliert werden und man kann Folgen und Wirkungen dieser Manipulationen ablesen, sie können via Simulation zum Problemlösen verwendet werden, kurz sie haben alle Eigenschaften eines mentalen Modells (vgl. Johnson-Laird 1983 und oben 6.5). Situationsmodelle können demzufolge auch umstrukturiert werden, falls dies während der Rezeption notwendig wird (vgl. van Dijk & Kintsch 1983, S.339; Schnotz 1988). Ebenso ist es möglich, chronologisch oder argumentativ diskontinuierlich dargebotene Textinhalte so zu strukturieren, daß sie in einer natürlichen Reihenfolge verarbeitet und gemerkt werden können (Schnotz 1987).

2. Situationsmodelle sind holistisch

Ein Situationsmodell ist zweitens ein *holistisches, d.h. ganzheitliches Modell* einer möglichen¹⁹⁰ Welt, d.h. Komplexität und Integriertheit sind keine Eigenschaften, die sich erst allmählich durch Akkumulation semantischer Einheiten herausbilden, sondern sind von vornherein gegeben und können im Verlauf der Rezeption verändert und erweitert werden (Schnotz 1988, S.305).

3. Situationsmodelle sind textorientiert

Die Bildung des Situationsmodells wird drittens *vom Text veranlaßt und in der Regel geleitet*. Der Text liefert sozusagen den Rahmen¹⁹¹ und die globale thematische Aus-

188 vgl. van Dijk & Kintsch (1983); Johnson-Laird (1983); Schnotz (1988)

189 Wir sind uns darüber im klaren, daß sich die einzelnen Punkte zum Teil überschneiden. Wir haben das bewußt in Kauf genommen, um alle für uns wichtigen Aspekte einzeln betonen zu können.

190 Damit ist nur gesagt, daß die Sachverhalte einer möglichen Welt (die des Modells) nicht unbedingt Gültigkeit in der realen Welt besitzen müssen, wohl aber (zu einem gewissen Grad) in der Modellwelt (vgl. van Dijk 1980, S.27f).

191 Situationsmodelle sind nach unserer Auffassung also nicht, wie es etwa der radikal-konstruktivistische Ansatz nahelegt, das ausschließliche Ergebnis eines selbstreferentiellen und autonomen Gehirns (vgl. Schmidt 1987, S.26). Zwar ist Schmidt (ebd.) zuzustimmen, wenn er sagt, daß das Gehirn "kognitiv und semantisch geschlossen" ist, da Bewußtsein und Bedeutungen selbstverständlich nicht durch externe Informationen 'übertragen' werden können. Jedoch ist die Bedeutungskonstruktion zu jedem Zeitpunkt (auch) vom spezifischen Informationsfluß (Fortsetzung...)

richtung des Situationsmodells, der konkrete Inhalt des Modells geht jedoch über den Text hinaus bzw. weicht stark von diesem ab. Im Extremfall kann dies soweit gehen, daß der Text nur noch den Ausgangspunkt liefert, der Rezipient bei der weiteren Entwicklung des Themas den Text jedoch völlig außer acht läßt (vgl. dazu Früh 1994).

4. Situationsmodelle sind subjektiv

Situationsmodelle sind immer *individuell*, d.h. sie werden vom Rezipienten konstruiert, basieren auf dessen *subjektiven* Erfahrungen und enthalten deshalb subjektives Wissen. Sie sind daher vom Text allein nicht mehr ableitbar (vgl. van Dijk & Kintsch 1983, S.339; Norman 1983, S.12). Motivational werden Situationsmodelle stark von *Rezeptionszielen*, -*plänen* und -*strategien* beeinflußt¹⁹². Hinzugefügt werden muß noch, daß Ziele, Pläne und Strategien keineswegs immer bewußt und intendiert, sondern häufig habitualisiert, routinisiert und automatisiert sind.

5. Situationsmodelle dienen dem Update des Weltwissens

Situationsmodelle entstehen nicht aus dem Nichts, sondern immer auf der Basis früher gemachter Erfahrungen bzw. Rezeptionserlebnisse. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, daß der Rezipient nahezu immer irgendeine Vorstellung von dem Geschehen hat, das er via Medienbeitrag beobachtet bzw. rezipiert (vgl. Aebli 1980a, S.181f). Situationsmodelle dienen somit dazu, das Weltwissen einem 'Update' zu unterziehen, d.h. auf den neuesten Stand zu bringen (vgl. van Dijk & Kintsch 1983, S.342; Larsen 1983).

6. Situationsmodelle sind perspektivistisch

Da Situationsmodelle mentale Modelle sind, sind sie *perspektivistisch*. Dies ermöglicht dem Rezipienten, Objekte und Sachverhalte von verschiedenen Seiten zu betrachten (vgl. van Dijk & Kintsch 1983, S.339; Biocca 1991). Man kann ergänzen, daß es so möglich ist, Sachverhalte entweder zur Diskussion in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit oder aber zusammengefaßt an den Rand des gedanklichen Horizonts zu stellen. Auf diese Weise können vorher rezipierte Textteile in stark verdichteter Form gerade noch soweit bewußt gehalten werden, daß sie im Bedarfsfall wieder fokussiert und einer neuen Detailanalyse unterzogen werden können. In einem Situationsmodell realisieren sich damit die augenblicklichen Relevanzsysteme des Rezipienten (vgl. Kap. 7.3).

191 (...Fortsetzung)
 der Außenwelt abhängig.

192 vgl. van Dijk & Kintsch 1983, S.61f; Haslett 1986, S.172f sowie Kap. 9.1.3.). Beispiele für Rezeptionsziele wären etwa eher oberflächliches, textnahes Behalten oder aber tiefes, problemorientiertes Verstehen eines politischen Medienbeitrags. Die eingesetzten Pläne und Strategien könnten erhöhte Aufmerksamkeit, Einstellen von Nebentätigkeiten, Diskussion mit anderen über das Beitragsthema und ähnliches sein.

7. Situationsmodelle sind situationsspezifisch

Die Konstruktion von Situationsmodellen wird durch die Rezeptionssituation und die situative Befindlichkeit des Rezipienten beeinflußt. Darüber hinaus können situationsspezifische Informationen Bestandteil von Situationsmodellen werden. Daraus folgt weiter, daß Situationsmodelle *episodischen Charakter* haben. In Form von höheren Aktivierungswahrscheinlichkeiten beim Rezipienten sind sie eine gewisse Zeit verfügbar, bis sie bzw. die Verbindungen zu ihnen allmählich durch neue Erfahrungen etc. überformt werden. Teilweise kann also auf früher erstellte Situationsmodelle zurückgegriffen werden.

8. Situationsmodelle sind kontextsensitiv

Konnektionistisch begründete Situationsmodelle (vgl. Kintsch 1988) besitzen die Eigenschaft der 'Kontextsensitivität'. Im Gegensatz zu schematheoretisch basierten Modellen sind konnektionistisch fundierte Situationsmodelle in der Lage, Bedeutungen kontextspezifisch zu konstruieren (vgl. etwa in Galambos, Abelson & Black 1986). Wir setzen also keine 'Bausteine' der Wahrnehmung voraus, die in Situationsmodellen lediglich noch zusammengesetzt werden (vgl. Schank 1982).

9. Situationsmodelle können unvollständig und bruchstückhaft sein.

Situationsmodelle sind *nicht immer vollständig oder kohärent*. Zwar ist nach übereinstimmender Meinung aller Autoren Kohärenz das primäre Rezeptionsziel, bei schwierigen Texten oder bei ungünstigen 'Wissensdispositionen'¹⁹³ ist es jedoch denkbar, daß dies nicht oder nur suboptimal gelingt: Im Resultat kann das Situationsmodell bruchstückhaft sein oder auch gänzlich fehlen (vgl. Norman 1983; Perrig & Kintsch 1985)¹⁹⁴. Tatsächlich ist es wahrscheinlich eher die Regel, daß Situationsmodelle nicht völlig kohärent, logisch nicht ganz schlüssig und inhaltlich unvollständig sind.

10. Situationsmodelle sind auch das Resultat höherer Verstehensprozesse

Das Situationsmodell kann gegebenenfalls etwa im Gegensatz zur Textbasis auch Wissen enthalten, das als Folge der weiter oben beschriebenen *höheren Verstehensprozesse* betrachtet werden kann (vgl. Gunnarson 1984; Feezel 1985, siehe auch Kap.7.2.4). Hier eingeschlossen sind also etwa Schlußfolgerungen, Evaluationen, Prognosen, Hypothesen, Fragen und aktiviertes Hintergrundwissen. Dieses Wissen kann als Ergebnis einer Fusion von Textinhalt und den 'Wissensdispositionen' beim Rezipienten gesehen werden (beachte auch Punkt 4).

193 Es sei nochmal darauf hingewiesen, daß wir damit zum Ausdruck bringen wollen, daß es kein Vorwissen in einem substantiellen, statischen Sinn gibt, sondern lediglich bestimmte Voraussetzungen, die zusammen mit den Medieninhalten für die dynamische Konstruktion von Wissen verantwortlich sind.

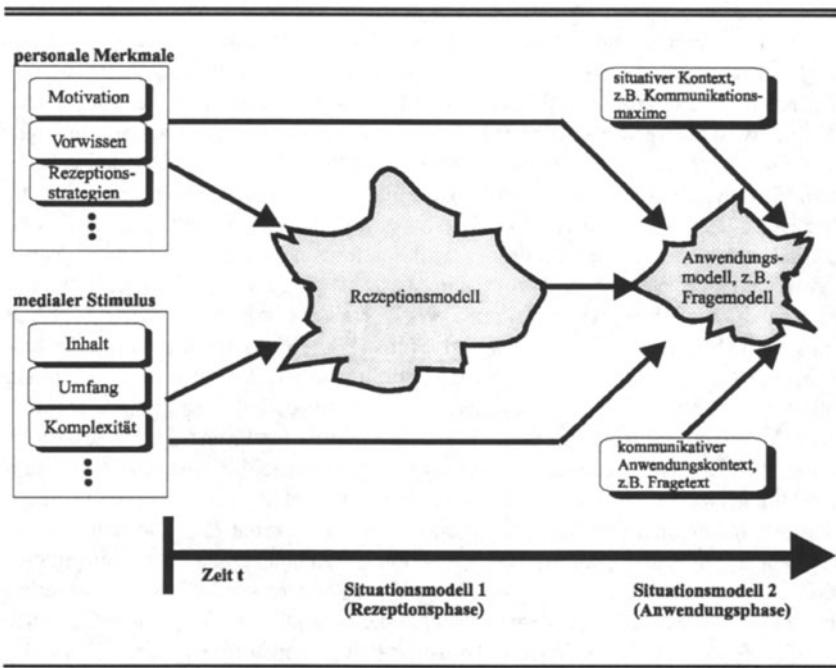
194 Ratcliff & McKoon (1992) legten empirische Belege vor, die zeigten, daß bei weitem nicht in jedem Fall Kohärenz zwischen einzelnen Textteilen hergestellt oder überprüft wird. Vor allem zwischen weiter entfernt liegenden Textteilen oder wenn Kohärenz nur mit hohem Energieaufwand erzielt werden kann, unterbleibt eine entsprechende kognitive Operation.

7.8. Wissen in Situationsmodellen und empirische Forschung

Bisher wurde eine Problematik weitgehend außer acht gelassen, die bei der Fundierung und Konzeptualisierung des Wissensbegriffs nicht vernachlässigt werden darf: Wir haben das Situationsmodell als Konstruktion eingeführt, die im Rezeptionsverlauf gebildet wird. Tatsächlich aber wird Wissen in der Regel *nach* der Rezeption abgefragt. Die Rezeptions- und die Fragesituation sind (trivialerweise) nicht identisch. Je mehr Zeit zwischen Rezeption und Fragestellung vergangen ist, desto wahrscheinlicher ist es, daß das bei der Rezeption konstruierte Situationsmodell überhaupt nicht mehr als solches existiert. Statt dessen wird bei der Wissensabfrage ein neues Situationsmodell konstruiert, dessen Informationsbasis in erster Linie der Fragetext und die Fragesituation als Kontext darstellt und erst in zweiter Linie der rezipierte Text, auf den sich die Frage eigentlich bezieht (vgl. Spiro 1980). Wie kann diese zweite Situationsmodell, nennen wir es *Fragemodell*, beurteilt werden? Zunächst ist festzuhalten, daß es dem während der eigentlichen Medienrezeption geschaffenen Situationsmodell (dem '*Rezeptionsmodell*') sehr ähnlich sein dürfte, weil es aufgrund der Fragestellung ja mehr oder weniger stark auf dieses bezogen ist und der zeitliche Abstand zu diesem noch klein ist. Dennoch unterscheidet es sich prinzipiell vom Rezeptionsmodell. Geändert haben sich die *Kontextinformationen* wie auch die *Rezeptionsstrategien*: Bezogen auf die *Kontextsituation* der Rezeption stehen nun zusätzlich die Informationen des Fragetextes zur Verfügung, die wie jede andere symbolische Information verstanden werden müssen. Sehr wahrscheinlich enthält die Frage auch Hinweise ('*retrieval cues*'), welches Wissen konstruiert bzw. rekonstruiert werden soll. Sollte sich die Frage lediglich auf einzelne Aspekte des rezipierten Beitrags beziehen, stehen natürlich diese im Mittelpunkt der Wissenskonstruktion und weniger der Beitrag insgesamt. Aber selbst wenn wir annehmen, daß aufgrund der Frage eine komplette Reproduktion vom Rezipienten gefordert wird, unterscheiden sich die beiden Situationsmodelle. Im Fragemodell enthalten sind außer Beitragsinhalten auch Informationen, die die augenblickliche Situation charakterisieren: Zum Beispiel Informationen, wie lange das Interview bereits gedauert hat, wieviel Fragen noch zu erwarten sind, Signale des Interviewers, wie ausführlich die Frage beantwortet werden soll. Aus allen diesbezüglichen Informationen werden Maxime abgeleitet, die Art und Umfang der Antwort mitbestimmen (siehe Abb. 1)¹⁹⁵.

195 Solche 'Regeln' sind als Konversationsmaxime bekannt (Grice 1975). Unsere Wissensmessungen ergaben tatsächlich für die Antworten auf den zuerst gezeigten Beitrag etwas bessere Resultate als auf den als danach gezeigten Beitrag. Da wir die Beiträge und die Darbietungsfolge systematisch variierten, dürfte dies keine Verzerrung unserer Ergebnisse nach sich ziehen.

Abb. 1: Rezeptionales und anwendungsbezogenes Situationsmodell



Bezogen auf die Rezeptionsstrategien stehen nicht mehr Genauigkeit oder die Tiefe der Verstehensprozesse im Vordergrund, sondern die auf die Beantwortung der Frage bezogenen Problemlöseprozesse. Es sind also nicht mehr so sehr Rezeptionsstrategien als vielmehr Kommunikationsstrategien. Diese könnten lauten, das Interview im allgemeinen bzw. die aktuelle Frage im besonderen möglichst genau und umfangreich zu beantworten oder aber das Interview schnell hinter sich zu bringen. Wie leicht einzusehen ist, steuern auch diese Strategien Art und Umfang der Antwort mit.

Zwei wichtige Implikationen sind aus diesen Überlegungen abzuleiten: Erstens zeigt sich die Bedeutung der Standardisierung der Befragungssituation. Wenn Fragewortlaut und Fragesituation nicht hinreichend konstant gehalten werden, können aus Interviews keine verlässlichen Wissensdaten gewonnen werden. Diese Einsicht ist zwar wichtig, aber keineswegs neu und braucht deshalb nicht weiter vertieft werden. Zweitens kann nicht davon ausgegangen werden, daß mit Erinnerungsfragen oder anderen auf die Rezeption bezogenen Fragen der Rezeptionsprozeß bzw. das dabei konstruierte Situationsmodell gemessen werden kann. Statt dessen wird das Fragemodell, also das fragebezogene Situationsmodell, erfaßt. Welches Wissen wird dadurch erfaßt?

Wissen wird in dieser Arbeit funktional, d.h. anwendungsbezogen betrachtet. Auf einer allgemeinen Ebene wurde Kommunikation als typische Anwendungssituation für Wissen angesehen, in welcher der Rezipient gefordert ist, sein Wissen flexibel einzusetzen: Begriffe müssen erkannt und auf verschiedenen Ebenen interpretiert,

aufgenommene Informationen schnell verarbeitet, Schlußfolgerungen, Analogien und Assoziationen erzeugt werden. Folglich kann die Konstruktion des Fragemodells bereits als *Anwendung des während der Rezeption konstruierten Wissens* angesehen werden. Der Nachteil, daß mit Wissensfragen nicht direkt das rezeptional erworbene Wissen erhoben werden kann, wird tendenziell wieder ausgeglichen durch den Vorteil, bereits eine Wissensanwendung zu erfassen. Kurz: Wissensfragen erfassen aus kognitiver Sicht ein fragebezogenes Situationsmodell und damit eine (simulierte) Kommunikationssituation, in der zuvor rezipiertes Wissen zur Anwendung kommt¹⁹⁶.

Die Diskussion wirft jedoch ein noch grundsätzlicheres Problem auf: Wir haben bisher ausnahmslos über Wissen als mentales Konstrukt gesprochen: Empirisch erfaßt werden kann jedoch nicht das (mental repräsentierte) Wissen als solches, sondern nur der kommunikativ vermittelte Teil. Wird damit die Wissenserhebung nicht zur Farce? Will man auf diese Frage eine Antwort erhalten, ist man auf eher spekulative Überlegungen angewiesen (Wissen kann eben nur über Kommunikation erfahren und mitgeteilt werden). Zunächst ist mit Seel (1991, S.155f) zwischen 'Internalisierung' und 'Externalisierung' zu unterscheiden. 'Internalisierung' meint die Aufnahme, Verarbeitung und mentale Spurenbildung¹⁹⁷ von Kommunikaten, 'Externalisierung' die Objektivierung mentaler Zustände zu Kommunikaten. Mit 'mentaler Spurenbildung' ist aus konnektionistischer Sicht gemeint, daß jede Informationsverarbeitung zu einer Veränderung der neuronalen Gewichte und damit der Wissensdispositionen führt. Da die Internalisierung von Kommunikaten die Bildung eines mentalen Situationsmodells initiiert und stark mitbeeinflußt, übt natürlich jede Kommunikation einen Einfluß auf das späteres Denken aus. Umgekehrt muß zur Objektivierung von Wissen dieses im Situationsmodell konstruiert werden. Seel (1991) meint, daß das mentale Modell zur Objektivierung von Wissen häufig präzisiert und "vervollkommenet" werden muß. Man kennt das Phänomen, daß gewisse Zusammenhänge erst beim Sprechen begriffen werden. Das Sprechen bewirkt also schon vor der eigentlichen Äußerung Denkvorgänge, die es ohne die Kommunikationstätigkeit nicht geben würde.

Der Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen ist sogar noch enger: In einer kommunikativen Situation, in der sich Rede und Gegenrede in schnellem Wechsel ablösen, dürfte kaum Zeit für ausführliche, nicht gesprächsbezogene Denk-

196 Das darf natürlich nicht so (miß)verstanden werden, als entspräche die Interviewsituation in allen Punkten einer typischen oder 'natürlichen' Kommunikationssituation, in der politisches Handeln zum Ausdruck kommt. Die Interviewsituation ist sicherlich eher als einseitig zu charakterisieren und findet außerhalb des sozialen Kontextes statt. Dennoch ähnelt sie in mancher Hinsicht auch einer normalen Gesprächssituation. So gelten sehr wahrscheinlich hier wie da die Grice'schen Kommunikationsregeln. In unserem Zusammenhang noch wichtiger ist jedoch, daß der oben skizzierte Zusammenhang zwischen Wissenskonstruktion und Wissensanwendung auch bzw. erst recht für das Interview gilt.

197 Der häufig benutzte Terminus 'Speicherung' sollte vermieden werden, da es sich bei der Internalisierung nicht um ein statisches Ablegen von Information handelt. Aufgrund des jahrzehntelang gültigen Paradigmas, wonach Wissen 'gespeichert' und 'abgerufen' werden könne, fehlt es bisweilen an sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, Wissen aus dynamischer Sicht zu beschreiben. Bei Seel (1991, S.155) heißt die entsprechende Definition: "Internalisation ist die funktionale Inkorporation von Zeichensystemen."

prozesse bleiben. Wir können zwar gewisse Handlungen auch vornehmen, während wir sprechen (Autofahren, Gehen, Hausarbeiten etc.). Sie müssen aber weitgehend automatisiert sein und dürfen nicht unsere volle Aufmerksamkeit erfordern. Unsere Fähigkeit, tatsächlich parallel zu sprechen und anderweitig zu handeln, ist äußerst begrenzt (zu ähnlichen Gedanken vgl. Aebli 1980b, S.345f). Da das mentale Fragemodell, also das Situationsmodell zur Frage, überwiegend zu dem Zweck konstruiert wird, eine verbale Antwort zu finden und zu formulieren, kann davon ausgegangen werden, daß mit ihr das aktuell vorhandene Wissen auch hinreichend abgebildet wird (sieht man einmal von methodischen Problemen ab). Nicht geäußerte Inhalte des Situationsmodells sind mit hoher Wahrscheinlichkeit aus der Sicht des Rezipienten thematisch irrelevant. Dabei kann es sich beispielsweise um Metakognitionen¹⁹⁸ handeln, oder um Gedanken, die um Gefühle wie Hunger, Durst, Langeweile, Streß oder ähnlichem kreisen. Es spricht also einiges dafür, daß unser Denken so stark durch Kommunikation, insbesondere Sprache, beeinflußt wird¹⁹⁹, daß man - obwohl nur kommuniziertes Wissen erfaßt werden kann - tatsächlich einen Großteil der wesentlichen Wissensinhalte erfassen kann²⁰⁰.

Einige Einschränkungen müssen dennoch gemacht werden: So kann es sein, daß bestimmte Wissensinhalte zwar vorformuliert sind, aber nicht geäußert werden, sei es weil der Befragte das Gefühl hat, "schon genug" auf eine Frage geantwortet zu haben, sei es, weil er glaubt, das "gehöre nicht zur Frage" oder sei es, weil er denkt, das sei zu selbstverständlich, als daß es eigens erwähnt werden müsse. Es gibt offensichtlich eine Reihe von Kommunikationsstrategien oder "Maximen", die Kommunikationspartner normalerweise in einer Konversation befolgen. Sie lauten etwa "Sei relevant!", "Sei informativ!", "Fasse dich kurz!" und können alle bewirken, daß der Befragte weniger sagt als er eigentlich sagen könnte (vgl. Grice 1975; vgl. auch de Beaugrande & Dressler 1981, S.124f). Gegen diese zwar unscharfen, aber dennoch mächtigen Richtlinien kann wenig ausgerichtet werden. Wichtig ist daher vor allem, daß die Kommunikationsbedingungen für alle Befragten ähnlich sind, und die Kommunikationsstrategien alle in gleicher Weise beeinflussen. Mit anderen Worten: Wir können den Einfluß der Kommunikationsstrategien zwar nicht verhindern, aber durch Standardisierung der Erhebungsmethode (weitgehend) neutralisieren.

Ein weiteres Argument ist besonders in bezug auf die Wissenskluftthese von Bedeutung. Wird Kommunikation als eine charakteristische Anwendungssituation für

198 Metakognitionen können hier begriffen werden als Gedanken, die sich mit der Interviewsituation oder mit dem eigenen Antwortverhalten beschäftigen, also beispielsweise Gedanken zum eigenen Nichtwissen oder Unvermögen, eine Antwort zu finden (vgl. zu Metakognition Fischer & Mandl 1984, S.217; Spiro & Myers 1984, S.486).

199 Die Problematik braucht an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Tatsächlich hat diese Diskussion eine lange Tradition. Vgl. die Sapir-Whorf-Theorie, wonach Sprache eine unverwechselbare Weltanschauung birgt, die sich ihrem Benutzer aufdrängt und sein Denken steuert (einführend Ullmann 1973, S.314f; Steindorf 1985, S.53; ausführlich Whorf 1974; Wygotsky 1964).

200 "Thus, our thinking about a topic will be, sometimes strongly, affected by the language tools we have for expressing our ideas." (Rumelhart, Smolensky, McClelland & Hinton 1986, S.44).

Wissen aufgefaßt, interessiert politisches Wissen nur wenig, wenn es nicht kommuniziert wird. Es geht dem gesellschaftlichen Meinungs- und Willensbildungsprozeß verloren. Aus der Kommunikatorperspektive wird nur kommuniziertes Wissen in einem Akt politischen Handelns vor der Außenwelt vertreten und verantwortet. Aus der Rezipientenperspektive kann nur *kommunizierte* Information zur Verfügung stehen, als Wissen aufgenommen, bewertet und diskutiert werden, und nur *kommunizierte* Informationen können folglich auch Einfluß auf die eigene politische Wissensbildung haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Beschränkung auf kommuniziertes Wissen keine allzu schwerwiegende Bedrohung für die Validität der Wissensmessung darstellt bzw. teilweise sogar funktional ist. Das gleiche gilt für die Einschränkung, daß nicht exakt das 'Rezeptionswissen' erfaßt werden kann, sondern nur Wissen, das erst einige Zeit später aus Anlaß und unter Maßgabe der Fragestellung konstruiert wurde.

7.9. Das integrative Wissenskonzept

Mit der Konstruktion und Integration von rezipierten Informationen und subjektiven 'Wissensdispositionen' haben wir ein Wissenskonzept beschrieben, das unsere weiter oben formulierten Vorstellungen (vgl. Kapitel 7.5) erfüllt. Noch unklar ist, wie bei einem dynamisch verstandenen Wissenskonzept überhaupt Wissenserwerb festzustellen ist. Ein zunächst vielleicht naheliegender Vorschlag wäre, das gesamte Situationsmodell als erworbene, hier besser konstruierte, Wissen aufzufassen. Aus kognitionspsychologischer Perspektive würden wir dieser Lösung wohl tatsächlich zustimmen, aus der Sicht der Wissenskluftforschung hingegen halten wir diese Lösung noch nicht für optimal. Statt des gesamten Situationsmodells soll nur ein bestimmter Teil als 'erworbenes Wissen' gewertet werden: Bei genauerer Betrachtung treffen unsere Vorstellung vor allem auf jene Teile des Situationsmodells zu, in denen ein Bezug zwischen beitragsinterner Information und beitragsexternem (Welt-) Wissen²⁰¹ hergestellt wird. An diesen Stellen drückt sich eine Fusion zwischen normativ bestimmtem Beitragssinhalt und subjektiv gewählten Wissenskonstruktionen aus. Es handelt sich dabei um keine Addition zweier isolierter Informations- bzw. Wissenspartikel, sondern um eine *Integration*, entstanden in einem Konstruktionsprozeß, bei dem die eine 'Hälfte' nicht ohne die andere 'Hälfte' das ergeben hätte können, was

201 Mit Weltwissen meinen wir das subjektive Wissen des Rezipienten über seine Welt, das im Zusammenhang mit aktuellen oder früheren Primärerfahrungen, Gedankenkonstruktionen und Rezeptionsakten konstruiert worden ist und jetzt in einem Konstruktionsprozeß erneut aktiviert wird.

beide Teile als Ganzes darstellen. Um den zentralen Aspekt der Integration zu betonen, wollen wir diese Konzeption "*integratives Wissen*"²⁰² nennen und definieren²⁰³:

Definition integratives Wissen:

Werden Textinformationen zusammen mit subjektivem Wissen durch Konstruktions- und Integrationsprozesse verknüpft, so wird die so entstandene Wissensstruktur als erworbenes Wissen gewertet und als *integratives Wissen* bezeichnet.

Als *integratives Wissen* wäre also beispielsweise anzusehen, wenn Rezipienten nach der Rezeption eines Medienbeitrags Mutmaßungen über die Intentionen des Autors bzw. des Journalisten in bezug auf den Beitrag oder über die Wirkungen dieses Medienbeitrags beim Publikum anstellen, Prognosen über die Eintrittswahrscheinlichkeit von im Medienbeitrag vorhergesagten Ereignissen aufstellen, Vermutungen über die Ziele, Pläne und Motive von Handlungen der im Beitrag aufgetretenen Personen äußern (Attribuierungen), Analysen der im Beitrag beschriebenen Situationen oder Zustände vornehmen, die im Medienbeitrag gezeigten Handlungen bewerten oder interpretieren, Beziehungen zwischen eigenem Verhalten bzw. der eigenen Situation und den im Beitrag beschriebenen Verhaltensweisen bzw. Zustände knüpfen, im Beitrag nicht genannte Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge konstruieren sowie Vergleiche, Analogien oder Assoziationen bilden.

Damit grenzen wir zwei Bereiche des Situationsmodells aus dem integrativen Wissen aus: Als *integratives Wissen* wird weder die isolierte Wiedergabe von Textinformationen ohne subjektiven Beitrag noch individuelles Wissen ohne Textbezug gewertet. Prüfen wir nun, ob wir unsere Anforderungen tatsächlich als erfüllt ansehen können:

202 Der Begriff 'Integration' wird im übrigen von einigen Autoren in ähnlicher Weise verwendet: "Unter konstruktiven Aspekt wird gefragt, wie der Hörer aufgrund seiner Wissensbestände die Informationen des Textes assimiliere. Ein methodisch allerdings schwieriges Maß für Verstehen wäre hier der *Grad der Integration neuer Information mit aktualisiertem Wissen*" (Ballstaedt 1980, S.228, Kursivschrift von uns gesetzt). Oder nach Straßner ist der Verstehensprozeß "beschreibbar als aktive *Integration neuer Daten in allgemein und theoriebezogene Wissensstrukturen*" (Straßner 1981, S.456; vgl. auch Woodall 1986, Woodall, Davis & Sahin 1983, Brosius 1995, S.73).

203 Mehrere Forscher haben die Beachtung konstruktiver und integrativer Aspekte von Wissen in anderem Zusammenhang bereits gefordert und zum Teil auch in ihren Arbeiten berücksichtigt. Insbesondere sei hier die Forschergruppe um Bransford genannt (vgl. Bransford, Nitsch & Franks 1977; Bransford 1979, Bransford, Franks, Morris & Stein 1979). Theorien und Modelle mit ähnlichen bzw. unterstützenden Vorstellungen wie die hier vorgebrachten finden sich auch in den Arbeiten von Spiro (1980) und Anderson & Reder (1979) zur Wissensintegration im Rahmen von Schematheorien, bei Craik & Lockhart (1972), Craik & Tulving (1975) und Jacoby & Craik (1979) in deren Arbeiten zum Level-of-Processing-Ansatz und zum Elaborationskonzept. In kommunikationswissenschaftlichen Arbeiten wurden integrative Wissensaspekte thematisiert oder untersucht in Neuman (1982), Berry (1983), Gruber (1988), Grosser (1988), Lutz & Wodak (1987), Woodall (1986).

Berücksichtigung von Kommunikator- und Rezipientenperspektive: Die Kommunikatorperspektive ist enthalten, da Textinformationen definitionsgemäß konstitutiv für den Wissenserwerb sind. Die neu entstandene integrative Wissensstruktur umfaßt in jedem Fall Beitragstextinformationen. Unsere Auffassung von Wissenserwerb schließt aber auch die subjektive, rezipientenorientierte Perspektive mit ein, da normativ weder festgelegt wird, welche Textinformationen, noch welches subjektive Wissen in die Konstruktion des integrativen Wissensstruktur einfließen soll. Die subjektiven Relevanzzuweisungen des Rezipienten werden akzeptiert, werthaltiges Wissen ist ebenfalls zugelassen (Verbindung eigener Meinung mit Beitragsspekten). Der *Strukturaspekt* ist gewährleistet, da integratives Wissen per definitionem eine Wissensstruktur bildet. *Höhere Verstehensebenen:* Integratives Wissen kann als Resultat vor allem der höheren Verstehensprozesse angesehen werden. Der integrative Wissenstyp ist auf den höheren drei Verstehensebenen bei Gunnarson²⁰⁴ (1984) angesiedelt und somit stärker an Verstehensprozesse gekoppelt als der Wissenstyp "Behalten" (ähnlich auch Feezel 1985; Bloom 1972, vgl. auch Ballstaedt 1980, Straßner 1981). *Anwendungsorientierung:* Auf einer elementaren Ebene stellt integratives Wissen bereits selbst eine Anwendung dar. Indem nämlich Textinformation mit subjektivem Wissen verknüpft wird, werden die beiden Informationen bedeutungsmäßig aufeinander bezogen. Mit anderen Worten: die Textinformation wird durch die Verknüpfungsoperation bereits auf andere Wissensinhalte *angewendet*. Durch die mit der Verknüpfung zugänglich gewordenen weiteren Vernetzungsmöglichkeiten wirkt es für weitere Anwendungen zugleich wegbereitend. *Flexibilität:* Politische Mündigkeit in Kommunikationssituationen kann, soweit sie Wissensphänomene betrifft, als die Fähigkeit verstanden werden, flexibel auf die in der kommunikativen Situation auftretenden Anforderungen zu reagieren und dabei geeignetes Wissen zu konstruieren. Diese Flexibilität ist unseres Erachtens wichtiger Bestandteil politischer Mündigkeit. Integratives Wissen signalisiert tatsächlich diese Form der Flexibilität. Wer in der Lage ist, nach der Rezeption eines Medienbeitrags auf entsprechende Fragen Textinformationen elaborativ zu erweitern, auf sein subjektives Wissen zu beziehen bzw. neue Gedanken zu generieren, der zeigt im Umgang mit der neuen Information in hohem Maße Flexibilität - und zwar umso mehr, je umfangreicher er Textinformationen und subjektives Wissen verknüpfen kann: Jede der Verknüpfungen belegt, daß ein durch Textinformation beschriebener Sachverhalt auf einen Sachverhalt aus einem anderen Kontext (also nicht textintern) bezogen werden konnte. *Dynamische, molare und transaktionale Perspektive:* Wir haben in dieser Arbeit bereits aufgeführt, daß Wissen generell als das Ergebnis dynamisch-transaktionaler Prozesse interpretiert werden kann. Für den integrativen Wissenstyp gilt dies in ganz besonderer Weise. Nach Früh (1991a, S.125f) ist der Rezipient bemüht, die in einem Medienbeitrag

204 Zur Erinnerung: Gunnarson nimmt fünf Stufen des Textverständens an: Noch im Rahmen der Textbasiskonstruktion wird (1) die Textoberfläche und (2) der Textinhalt (im engeren Sinne) erfaßt und gemerkt. Zu den höheren Verstehensprozessen zählen (3) das Erkennen der Weltbeschreibung des Kommunikators, (4) die Integration in das eigene Weltwissen und (5) das eventuelle Ableiten von Handlungszielen oder -plänen (vgl. Gunnarson 1984, S.76; siehe auch Kapitel 2.4).

vermittelten Informationen aufgrund eines lokalen²⁰⁵ und globalen Interpretationsrahmens in einen sinnvollen Bedeutungszusammenhang zu bringen. Soweit es integratives Wissen betrifft, setzt sich der Bedeutungszusammenhang konstitutiv aus beidem, nämlich Textwissen und individuellen Gedanken, zusammen. Sie bilden eine Bedeutungseinheit. Die Bedeutungseinheit konnte zudem nur entstehen, weil sich Textwissen und subjektives Wissen bei der Konstruktion ständig gegenseitig beeinflußt haben. Beide haben dabei ihren ursprünglichen Kontext zumindest teilweise verlassen und dabei Teilaspekte ihrer Bedeutung verändert. Sie sind also nicht nur verknüpft sondern regelrecht miteinander verwoben. In ihrem Ergebnis sind sie nicht mehr bloß als Summe ihrer Bestandteile zu begreifen, sondern als etwas eigenständiges, neues Ganzes. Wirkungstheoretisch haben wir damit eine Anwendung für die molare, dynamische und transaktionale Perspektive geschildert (vgl. Früh & Schönbach 1982; Schönbach & Früh 1984; Früh 1991a). Integratives Wissen stellt somit expressis verbis das Resultat dynamisch-transaktionaler Wirkungsprozesse dar.

Man könnte nun einwenden, daß der Beitrag des subjektiven Wissens zum Integrationswissen trotz allem als Vorwissen zu behandeln sei. Dem ist entgegenzuhalten: Nicht nur der 'neue', sondern auch der 'alte' Teil der integrativen Wissensstruktur wird aktualgenetisch konstruiert. Er war zuvor lediglich als latente Wissensdisposition existent und ist tatsächlich erst im Augenblick seines Gebrauchs entstanden. Vorwissen kann freilich dennoch auch unter integrativer Perspektive als sinnvolles Konstrukt in die Diskussion eingebracht werden: Es bedeutet den Umfang an konstruiertem integrativen Wissen in einer früheren, aufgrund thematischer Ähnlichkeit vergleichbaren Kommunikationssituation.

Gefragt werden könnte auch, wie denn integratives Wissen gebildet werden soll, wenn über ein Thema oder eine Sache nichts bekannt ist und subjektiv also kein Wissen beigesteuert werden kann. Die Annahme, Medieninformation könne bei der Rezeption auf eine 'tabula rasa' stoßen, ist jedoch zumindest im politischen Bereich mit seinen vielfältigen Bezügen und Aspekten wohl sehr selten zutreffend: Politische Ereignisse ähneln sich, politische Handlungen sind häufig ritualisiert (vgl. auch Spiro 1980a, Larsen 1983). Zudem muß bedacht werden, daß der subjektive Wissensbeitrag zum Integrationswissen keineswegs fachspezifisch sein muß: Auch in weniger fundierten Evaluationen, Analogien und Assoziationen kommt integratives Wissen zum Ausdruck.

Es ist deutlich geworden, daß der integrative Wissenstyp im Rahmen der politiktheoretisch begründeten Rezeptionskluftforschung sich zumindest konzeptionell als brauchbar erweist. Integratives Wissen signalisiert Flexibilität im Umgang mit neu rezipierter Information, was als wichtiges Merkmal (wissensbezogener) politischer

205 Früh nennt zwar in diesem Zusammenhang nur den globalen Bedeutungszusammenhang, Autoren, die den lokalen Bedeutungszusammenhang untersuchen, führen jedoch ähnliche Gedanken aus bzw. können entsprechend interpretiert werden (vgl. van Dijk 1977; 1979; 1980; Haviland & Clark 1974).

Mündigkeit angesehen werden kann. Wir wollen diesen Wissenstyp im folgenden operationalisieren und zusammen mit einem traditionellen (kommunikatororientierten) Wissensbegriff in einer empirischen Analyse vergleichend einsetzen.

8. Entwicklung eines Forschungskonzepts

8.1. Ziele

Mit dieser Arbeit möchten wir einen theoretischen und empirischen Beitrag zur Wissenskluftforschung leisten. Wir beschränken uns dabei auf die Erforschung von *Rezeptionsklüften*, d.h. die Entstehung bzw. Veränderung von Wissensklüften während der *Rezeption*. Mit dem dynamisch-transaktionalen Ansatz haben wir ein neues theoretisches 'Dach' für die Wissenskluftforschung vorgeschlagen. Wir wollen hier einen ersten Schritt gehen und versuchen, die transaktionale, molare und dynamische Perspektive in die Wissenskluftforschung zu integrieren und eine kompatible Konzeption für die empirische Umsetzung zu entwickeln. Ziel ist es dabei, die wesentlichen Einflüsse im Wirkungsprozeß bezogen auf den Wissenserwerb während der Rezeption *in ihren Beziehungen zueinander zu identifizieren und zu gewichten*. Drei Leitsätze dynamisch-transaktionaler Vorstellungen dienen uns dabei als Orientierung:

1. Im ökologischen Beziehungsgeflecht aller Wirkungseinflüsse gibt es nur relevante und irrelevante Variablen. Den Status der intervenierenden Variable gibt es nicht.

Diese Annahme hat große Auswirkungen auf das (implizite) S-O-R-Wirkungsverständnis in der Wissenskluftforschung, die besonders den mediatisierenden Einfluß vieler Variablen betont. Aufgrund unserer Annahme müssen wir einen *theoretischen Bezugsrahmen* entwickeln, der die Relevanz bzw. Irrelevanz aller Einflüsse erkennen läßt und systematisiert. Wir werden auf der Basis der ökologischen Perspektive im dynamisch-transaktionalen Ansatz die Teilursachen für Wissensklüfte in 'Wirkungskreise' einordnen, die sich in konzentrischer Weise um den Wissenserwerb während der Rezeption gruppieren. Wir sehen dabei die die Transsituationalität bzw. Situationalität der Einflußfaktoren als geeignetes Kriterium für die Zuordnung zu einzelnen Wirkungskreisen an. Dahinter steht die Vermutung, daß Teilursachen umso wirksamer sein müßten, je spezifischer sie für eine Situation, z.B. ein Thema sind. Umgekehrt sollte ihre Wirkung auf den Wissenserwerb umso geringer sein, je unspezifischer und globaler sie sind²⁰⁶.

Dabei dürfen wir jedoch das Beziehungsgeflecht selbst nicht außer acht lassen:

206 In der Wissenskluftforschung wurde bisher beispielsweise Bildung als transsituationaler Einfluß betrachtet und Interesse (meist) als situationsspezifisch. Diese Annahme muß zwar noch überprüft werden, aber das Prinzip ist schon erkennbar: Gemäß der Forschungstradition wird Interesse in einen der 'inneren' Kreis und damit in ein direkt für den Wissenserwerb relevantes Umfeld gestellt, während Bildung tendenziell in einem der 'äußeren' Wirkungskreise positioniert wird.

Wichtig ist also auch, wie sich die Variablen wechselseitig oder einseitig beeinflussen. Auch müssen die aktiven und passiven Komponenten des Medienverhaltens von Rezipienten als gleichberechtigt behandelt werden.

2. Transaktional verschmolzene Elemente können als Komponenten eines größeren (molaren) Ganzen und als Syndrome im Wirkungsprozeß betrachtet werden.

Wir wollen nach theoretisch begründeten Syndromen suchen und in die Analysen einbeziehen. Dabei müssen wir auch überlegen, ob ein Verzicht auf die analytische Isolation der Komponenten im Zusammenhang mit der Wissenskluftforschung überhaupt sinnvoll ist. Und wir müssen den Ort im Wirkungsgeflecht (den Wirkungskreis) angeben, wo diese Syndrome anzusiedeln sind. Beispiele in der Wissenskluftforschung gibt es auch hier bereits: So wurde etwa von Fritz (1990b) die individuelle kommunikative Umwelt zu Syndromen verdichtet, die in ihrer molaren Ganzheit systematisch mit dem Rezeptionserfolg korrelierten. Auch das Konzept der Media-Dependancy (vgl. etwa Miyo 1983) kann als Syndrom begriffen werden.

3. Medienstimuli besitzen keine 'objektiven' Wirkungsqualitäten: ihr Wirkungspotential entsteht erst aus dem Zusammenwirken personaler und medialer Variablen.

Dies gilt auch für das Entstehen von Wissensklüften. Wir wollen dieses Zusammenwirken näher analysieren. Dazu muß erstens auch das 'Informationsangebot' als eines der Basiskonzepte der Wissenskluftthese als Variable angesehen, variiert und der Zusammenhang zwischen Informationsangebot, personalen Merkmalen und Wissen empirisch untersucht werden. Die Forschungsfrage lautet hier: Hängt die Entstehung von bildungsbedingten Wissensklüften davon ab, wie groß der Informationsgehalt eines Beitrags ist oder wie komplex er ist? Zweitens soll nach Möglichkeit das Wirkungspotential näher bestimmt werden, das aus dem Zusammenspiel von personalen und medialen Einflüssen im Laufe der Rezeption entsteht. Mit dem *subjektiven* Informationsgehalt haben wir bereits ein Beispiel kennengelernt: Wie informativ ein Beitrag subjektiv empfunden wird, erklärt sich aus dem Zusammenwirken von Vorwissen des Rezipienten und dem medialen Informationsangebot.

8.2. Ein konzeptioneller Bezugsrahmen

Wir ordnen nun die relevanten Teilursachen für Wissensklüfte in 'Wirkungskreise' ein, welche sich in konzentrischer Weise um den Wissenserwerb während der Rezeption gruppieren. Als Orientierung dient uns die in der Wissenskluftforschung gebräuchliche Unterteilung in transsituationale und situationale (situationsspezifische) Faktoren (vgl. z.B. Ettema & Kline 1977, S.188). Als transsituationale Konstrukte werden dabei Prädispositionen wie Bildung (bzw. der sozio-ökonomische Status) angesehen, weil ihr Einflußpotential unabhängig von einer konkreten Rezeptionssituation bei jeder (politischen) Medienrezeption wirksam wird. Als situational werden im Gegensatz dazu vor allem motivationale Konstrukte interpretiert, deren Wirkungspotential auf wenige, jeweils themenspezifische Rezeptionssituationen beschränkt sind (vgl.

Dervin 1980, S.97f). Situationale Faktoren sind so verstanden direkter an der Wissensentstehung beteiligt als transsituationale. Als erstes sind Faktoren zu nennen, die erst im Rezeptionszusammenhang entstehen und daher unmittelbar mit der Wissensentstehung zu tun haben: Es handelt sich dabei um transaktionale Faktoren, die bereits vom Medienstimulus mitbeeinflußt sind, gleichzeitig jedoch auch von der Gesamtheit aller personalen Erfahrungen, Motivationen und Fähigkeiten, die zum Zeitpunkt der Rezeption Gültigkeit haben. Empirisch und theoretisch häufig als bedeutsam herausgestellt haben sich zum Beispiel die perzipierte (subjektive) Informationsqualität, die perzipierte Verständlichkeit und die durch den Beitrag induzierte (subjektiv wahrgenommene) Aktivierung (Abb. 2, Kap. 5 und Kap. 9). Diese Variablen hängen direkt mit dem Rezeptionsprozeß zusammen, sie konstituieren diesen geradezu. Sie stehen insbesondere in einem unmittelbar transaktionalen Wechselverhältnis mit Wissen, das selbst - wie ausführlich dargestellt - als Situationsmodell im Laufe der Rezeption konstruiert wird.

Abb. 2: Entwicklung eines Analysekonzepts: rezeptionale Einflüsse



Um diesen 'Wirkungskern' gruppieren sich situationale Variablen. Sie sind zwar unabhängig von der konkreten Rezeption und besitzen damit bereits *indirekten* Einflußcharakter, wirken jedoch vermutlich noch recht spezifisch auf diesen ein (vgl. Ettema & Kline 1977, Dervin 1980). Wir vermuten, daß situationale Variablen die Bandbreite möglicher Wirkungen beim Rezeptionsprozeß auf ein vorhersagbares Maß reduzieren: Wer sich stark für ein Thema interessiert, wird einen Medienbeitrag über dieses Thema wohl aufmerksam verfolgen und mehr Informationen daraus in Wissen transformieren können. Allerdings ist die Situationsspezifität sehr eng: Die Klasse der Rezeptionsereignisse, auf die diese Faktoren eine 'wirkungseinengende Funktion' ('constraining function') ausüben können, ist klar begrenzt. Im Rahmen der Wissenskluftforschung sind dies die *themenspezifischen Prädispositionen*. Hierzu zählt auch

das thermenspezifische Vorwissen²⁰⁷, das ja als Kontrollvariable für den Wissenserwerb fungiert. Für diese Variablenklasse trifft unseres Erachtens die Annahme von Ettema & Kline (1977) und den Protagonisten der Differenzhypothese noch am ehesten zu, wonach Interessen und Motivationen makrostrukturell losgelöst 'nur' persönliche Eigenarten und Vorlieben widerspiegeln oder erkennen lassen, welches Wissen für welche Publikumsteile funktional ist. Das trifft auch auf den Politikbereich zu. Es wäre natürlich unsinnig, jemanden die 'politische Mündigkeit' absprechen, nur weil er sich für ein ganz bestimmtes Thema weniger interessiert bzw. darüber weniger informiert ist als andere. Nicht zuletzt spielen wohl bei einem relativ kleinen Ausschnitt politischer Themen auch Zufälle eine große Rolle. Des weiteren sind die Variablen in diesem Bereich relativ leicht veränderbar. Auch ein anfänglich großes Interesse an einem bestimmten politischen Ereignis oder Thema kann nach einigen Berichten darüber erschöpft sein - man weiß genug, zusätzliche Informationen sind 'überflüssig' - selbst wenn sie noch etwas Neues bieten würden²⁰⁸.

Abb. 3: Entwicklung eines Analysekonzepts: rezeptionale, situationale und transsituationale Einflüsse



207 Anmerkung zur verwendeten Terminologie: In Kapitel 7 dieses Buchs haben wir dargelegt, daß Wissen als dynamisches und situationsspezifisches Konstrukt zu verstehen sei und situationsübergreifend bzw. dauerhaft keine 'mentale Substanz' habe. Wenn wir im folgenden und im empirischen Teil der Arbeit also von Vorwissen sprechen, so meinen wir - trotz der alltags-sprachlich abweichenden Bedeutung - das dynamische Wissenskonzept. Neue Wortschöpfungen wie etwa 'subjektive Wissensdisposition' außerhalb der damit zusammenhängenden theoretischen Erörterung zu benutzen, erscheint uns wenig sinnvoll. Wir werden daher Begriffe wie "Vorwissen", "Wissensstand", "Wissenserwerb", "Wissenszuwachs" oder "Informationsaufnahme" weiterhin verwenden.

208 Eine solche Entwicklung des Wirkungsverlaufs ist im Rahmen des dynamisch-transaktionalen Ansatzes ausdrücklich vorgesehen (vgl. Früh & Schönbach 1982). Gruber (1988, S.125) spricht im selben Zusammenhang von einem 'Closure'-Phänomen.

Konzentrisch um diesen Wirkungskreis können nun die *transsituationalen*, d.h. nicht-situationsspezifischen Variablen geortet werden (vgl. Abb. 3). Hier befinden sich Einflußfaktoren, die sich im Laufe von vielen Jahren herausgebildet haben. Aus Gründen, die wir noch erläutern werden, trennen wir diesen Bereich noch einmal in zwei Teile auf. Im ersten, dem 'Wirkungskern' näher stehenden Wirkungskreis befinden sich alle motivationalen, kognitiven und verhaltensbezogenen Einflußfaktoren, die den habitualisierten Umgang mit - vor allem politischer - Information bzw. seiner Verarbeitung ausdrücken. Wiederum wollen wir noch nicht über die einzelnen Faktoren diskutieren, sondern nur ein Beispiel nennen: Etwa das Interesse, das man allgemein politischen Informationen in den Medien entgegenbringt. Es wird sicherlich von Rezeptionssituation zu Rezeptionssituation schwanken, kann unseres Erachtens aber auch als prinzipielle Rezeptionshaltung aufgefaßt werden. Ob Einflußfaktoren aus diesem Bereich *überhaupt* Einfluß auf einen konkreten Rezeptionsakt ausüben, ist natürlich weitaus unsicherer als bei den inneren 'Wirkungskreisen'. Andererseits, und das ist das zweite Kennzeichen der Komponenten in diesem 'Wirkungskreis', können wir davon ausgehen, daß sie über einen längeren Zeitraum weitgehend stabil bleiben: Gewohnheiten, Ansichten und Meinungen, die sich langsam und langfristig entwickelt haben, werden sich wohl nur selten plötzlich ändern, etwa weil man eine bestimmte Sendung gesehen oder eine spezifische Information erhalten hat. Auch schlagartig auftretende Sättigungsprozesse sind hier eher unwahrscheinlich.

Ganz außen, also im zweiten Teil des oben aufgetrennten Wirkungsbereichs wollen wir *sozialisatorische Faktoren* ansiedeln. Von diesen ist in der Wissenskluftforschung sicherlich die Bildung die wichtigste Variable. Im Gegensatz zu Ettema & Kline (1977) und anderen differenzieren wir also noch einmal in transsituationale und sozialisatorische Faktoren. Natürlich ist auch die Bildung eine transsituationale Einflußgröße, sie ist jedoch noch um einige Grade unspezifischer als Faktoren, die den kognitiven, motivationalen oder verhaltensbezogenen Umgang mit Information ausdrücken. Unseres Erachtens kann sie als globale Hintergrundvariable betrachtet werden, die etwa die Entwicklung habitueller Verhaltensweisen entscheidend mitprägt.

Einflüsse, die in noch weiter vom Zentrum entfernten Wirkungskreisen zu finden sind, werden wir nicht berücksichtigen. Zum einen vermuten wir, daß die Einflüsse zu schwach sind, als daß sie eine singuläre Rezeption beeinflussen könnten, zum anderen handelt es sich dabei auch um gesamtgesellschaftliche Einflüsse, die wir nicht untersuchen können, weil unsere Daten alle aus demselben Sozialsystem stammen²⁰⁹.

Damit sind wir bei der Überlegung angelangt, wie wir in diesem Wirkungsfeld die Beziehungen der Komponenten untereinander beurteilen sollen. Gemäß den Annahmen des dynamisch-transaktionalen Ansatzes handelt es sich dabei in sehr vielen Fällen um Transaktionen, also um eine wechselseitige Beeinflussung aller am Wirkungsprozeß beteiligten Faktoren. Aufgrund der Anordnung der Wirkungsein-

209 Hier wäre jedoch der Ort, wo Einflüsse des Sozialsystems für die Wirkungsforschung in Bezug zu mikrostrukturellen Wirkungen gesetzt werden könnten (falls man "Sozialsystem" als Variable in der Wissenskluftthese auffassen möchte).

flüsse von kurzfristig & situationsspezifisch bis hin zu langfristig & global können wir das komplexe Wirkungsgeflecht etwas vereinfachen. So können wir die Einflußstärke von den äußereren zu den inneren Kreisen in der Regel als wesentlich höher einschätzen als von innen nach außen. Grundtendenzen im Umgang mit Information werden sich selten bzw. nur sehr schwach aufgrund einer spezifischen Rezeption verändern. Das globale Interesse an Politik wird hingegen umgekehrt das spezifische Interesse an einem Thema in den Medien deutlich stärker bestimmen. Allgemein gesprochen, können Einflußfaktoren aus den äußersten diejenigen in den inneren Wirkungskreisen beeinflussen, umgekehrt nicht bzw. nur in vernachlässigbaren Umfang. *Innerhalb* jedes einzelnen 'Wirkungskreises' hingegen nehmen wir durchaus wechselseitige Einflüsse an, die in ihrer jeweiligen Stärke vergleichbar sind.

Mediale Einflüsse können wir aufgrund unserer bisherigen Ausführungen problemlos in den Bezugsrahmen integrieren. Wir müssen dabei lediglich beachten, daß alle Faktoren im innersten Kreis, also die Rezeptionsvariablen, sowohl von medialer, als auch personaler Seite bestimmt werden. Hier, bei diesen Rezeptionsfaktoren offenbart sich das subjektive Wirkungspotential der Medien auch für den Wissenserwerb. So ist, wie oben erwähnt, etwa die perzipierte Informativität sowohl Ausdruck des 'objektiven' Informationsgehalts der Medien, als auch subjektiver Größen wie Vorwissen und Erwartungshaltungen.

Einflußfaktoren zu Syndromen zusammenzufassen wäre an mehreren Stellen sinnvoll. Vielleicht wäre man versucht, im innersten Wirkungskreis Syndrome zu bilden, weil dort während des Rezeptionsprozesses wahrscheinlich die intensivsten Transaktionsprozesse ablaufen. Durch eine solche Vermengung würden jedoch gerade die Elemente etwas aus dem Forschungsfokus geraten, die uns besonders interessieren, wie etwa der subjektive (perzipierte) Informationsgehalt. Da wir Wissen erklären wollen, müßten wir diesen wichtigen Teil des Rezeptionsprozesses ohnehin aus der Syndrombildung herausnehmen. Wir plädieren daher für die entgegengesetzte Lösung. Am äußersten Ende des Wirkungsfeldes sind möglicherweise nicht mehr so sehr die einzelnen Einflüsse, als vielmehr deren Gesamtpotential entscheidend. Dahinter steht die Vermutung, daß sich vor allem transsituationale Faktoren im Verlauf ihrer langfristigen Herausbildung aufgrund transaktionaler Prozesse in eine gemeinsame Richtung entwickelt haben könnten, die im Moment des von uns gemessenen Rezeptionsaktes als Ganzheit bzw. als Syndrom wirksam werden und 'machtvoll' in eine Wirkungsrichtung weisen. Vermutlich wird es nicht nur ein solches Syndrom geben. Unterschiedliche, aber jeweils gleichgerichtete Entwicklungen können dazu führen, daß eine gewisse Anzahl von Syndromen entstanden sind. Diese Syndrome beeinflussen sich gemäß dynamisch-transaktionaler Vorstellungen weiterhin. Freilich werden diese Wechselwirkungen für den kurzen Zeitraum unserer Untersuchung sehr wahrscheinlich keine Rolle spielen.

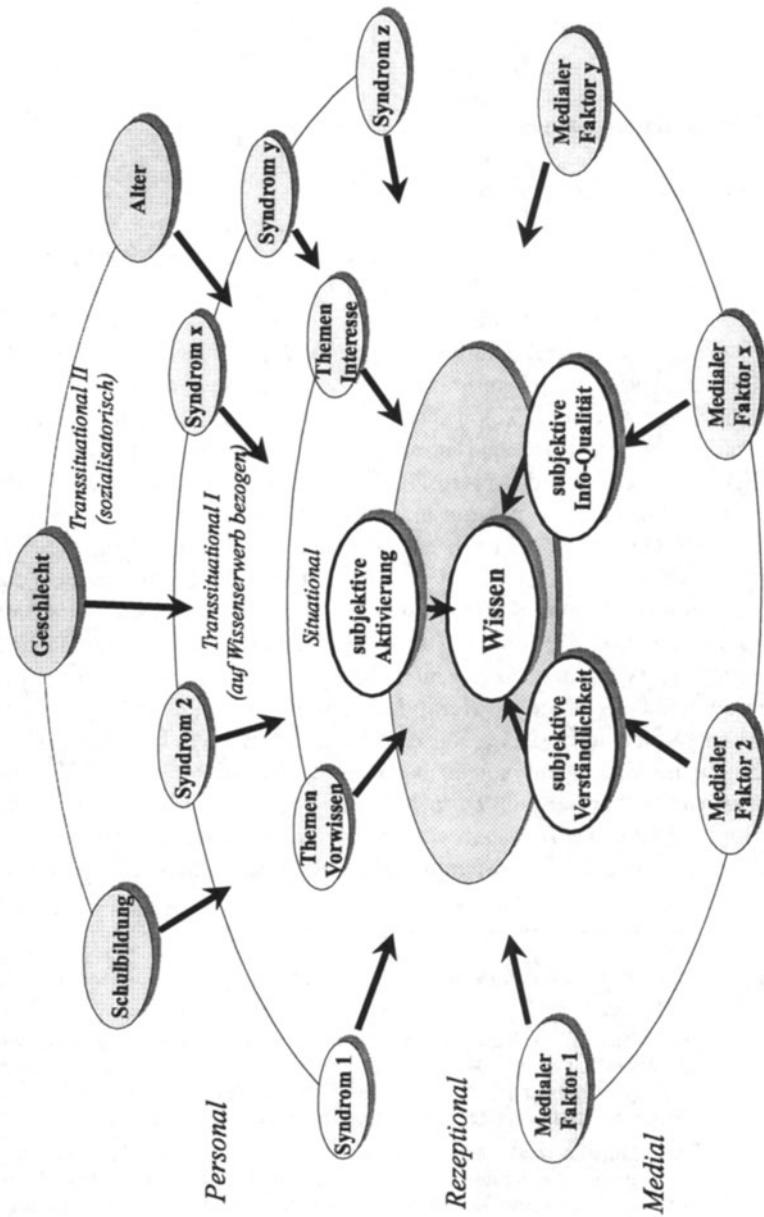
Syndrombildungen vermuten wir darüber hinaus auch im äußersten Kreis mit den sozialisatorischen Faktoren wie etwa der Schulbildung. Bei genauerer Betrachtung stellt sich aber der Verdacht ein, daß gerade Bildung selbst ein solches Syndrom sein könnte: Bildung kann als die Summe aller schulsozialisatorischen Einflüsse begriffen werden. Im Gegensatz zu oben liegt hier jedoch mit dem Bildungsgrad bereits ein

gemeinsamer Indikator für alle Einflüsse vor, während wir einen solchen bei anderen Syndromen noch suchen bzw. konstruieren müßten.

Der hier skizzierte Bezugsrahmen ist natürlich nicht bewiesen. Die Anordnung stellt vielmehr eine Vermutung dar, die jedoch empirisch überprüft werden kann. Der Bezugsrahmen ermöglicht es immerhin, die scheinbar antagonistischen Konzepte "Transsituationalität" und "Situationalität" zueinander in systematische Beziehung zu setzen. Wir können sie auch differenzierter betrachten, als es etwa Ettema & Kline (1977) oder andere Vertreter der Differenzthese taten. Noch ein Wort zu den im Rahmen eines empirischen Projekts nie zu vermeidenden Vereinfachungen: Einige Wirkungen haben wir oben aus Plausibilitätswägungen vernachlässigt. Unseres Erachtens ist dies legitim, um die Komplexität der Wirkungsprozesse zu entwirren und zu vereinfachen. Zudem können wir, wenn es nachfolgend um die Konzeptualisierung der zentralen Einflüsse im Prozeß des Wissenserwerbs oder später um die Ergebnisse geht, diese logisch konsistent in den Bezugsrahmen einordnen - was im klaren Gegensatz zu den meisten Wissenskluftforschungen steht, bei denen atomistisch Variablen unterschiedlicher Spezifität nebeneinander gestellt wurden, ohne auf Wechselwirkungen zu achten.

In den nächsten Kapiteln werden die personalen, medialen und rezeptionalen Konzepte beschrieben.

Abb. 4: Ein Analysekonzept zur Erforschung von Rezeptionsklüften



9. Systematisierung wichtiger Einflußfaktoren

9.1. Personale Faktoren

9.1.1. Motivationale Faktoren

Wie die Diskussion zur empirischen Evidenz der Differenzhypothese von Ettema & Kline (1977) und unser Überblick über die Rezeptionskluftforschung deutlich machte, sind motivationale Einflußfaktoren für den Wissenserwerb sehr bedeutsam. In den meisten der bisher durchgeführten Studien wurden motivationale Variablen generell als situationsspezifisch interpretiert, d.h. als nicht von transsituationalen Effekten mitbestimmt²¹⁰. Unter ökologischer Perspektive müssen jedoch auch hier unterschiedliche Wirkungsbereiche vermutet werden. Es empfiehlt sich daher, motivationale Faktoren nach situationsspezifischen und transsituationalen Aspekten aufzutrennen.

Interesse wird als situationsüberdauernde, freiwillige Neigung verstanden, sich mit einem Gegenstandsbereich auseinanderzusetzen (vgl. Kirkland 1976; Prenzel 1988; Schiefele & Winteler 1988)²¹¹. In einer bestimmten Situation kann aus Interesse Motivation resultieren: Man ist motiviert, einen Film über die wirtschaftliche Entwicklung des Daimler-Benz-Konzerns zu sehen, weil man an diesem Konzern oder generell an Wirtschaftspolitik interessiert ist. Motivation richtet sich darauf, die kommunikative Handlung "Rezeption" auszuführen. Ebenfalls als transsituational anzusehen sind intrinsische und extrinsische²¹² *Motive*. In ihnen drückt sich eine individuelle Voreingenommenheit für die Bewertung bestimmter Handlungen oder Sachverhalte wie beispielsweise Leistung oder Wissen aus. Motive der Medienzuwendung bzw. des Wissenserwerbs werden in der Kommunikationsforschung meist im Rahmen des Uses-and-Gratifications-Ansatzes erforscht²¹³. Zwei wichtige in-

210 vgl. z.B. Genova & Greenberg 1979, S.188, für ein Gegenbeispiel vgl. Bollinger & Brämer 1987

211 Den Unterschied zwischen Interesse und Motivation beschreiben Schiefele & Winteler (1988, S.22) anschaulich so: "Wer länger als andere an einer Puzzle-Aufgabe verharrt, der gilt als hoch intrinsisch motiviert. Von Interesse wollte man in diesem Fall noch nicht sprechen. Das wäre wohl erst dann angebracht, wenn eine Person z.B. Puzzles sammelt."

212 Als intrinsisch werden Motivationen bezeichnet, die autonom, d.h. unabhängig von externer Verstärkung und Kontrolle entstehen (vgl. Schiefele & Winteler 1988, S.19). Extrinsisch bedeutet im Gegensatz dazu, daß das Motiv nicht auf das unmittelbare Handlungsziel, sondern auf ein anderes Ziel gerichtet ist (vgl. zur Definitionsproblematik Krieger 1981; Day 1981).

213 Vgl. den Versuch von McGuire (1974), psychologische Basiskonzepte wie Konsistenz-, Stimulations- oder Attributionstheorie heranzuziehen, um damit eine kommunikationsrelevante (Fortsetzung...)

trinsische Motive sind 'Surveillance' und 'Information', die beide die kognitive Kontrolle der Umwelt zum Ziel haben und beschrieben werden können als "erfahren und verstehen wollen, was um einen herum so passiert" (vgl. Atkin 1973; Weiß 1978). Aber auch extrinsische Motivationen sind häufig für den politischen Wissenserwerb von Bedeutung: Wissenserwerb wird instrumentalisiert. Atkin (1972, 1973) untersuchte ein extrinsisches Motivbündel, das besonders im Hinblick auf unsere 'kommunikationsorientierte' Wissenskonzeption interessant scheint: Die kommunikative Nützlichkeit von Wissen ('communicatory utility'). Politisches Informationsverhalten kann demnach auch von Motiven bestimmt werden, im Familien-, Freundes- und Kollegenkreis kommunikativ 'bestehen' und mitreden zu können²¹⁴.

Während Interessentheorien besonders den inhaltlichen Aspekt betonen, akzentuieren Motivationstheorien stärker die Interaktion zwischen Person und Situation. *Motivation* gilt demnach als situations- und handlungsbetonnt: Man ist beispielsweise motiviert, einen bestimmten Bericht zu lesen bzw. einen Film zu sehen. Nach Heckhausen kann Motivation als "momentane Gerichtetetheit auf ein Handlungsziel" verstanden werden (Schmalt & Heckhausen 1992, S.453). Somit ist Motivation ein Sammelbegriff für alle Faktoren, die in einer gegebenen Situation zu Handlungsabsichten und Handlungen führen und diese bis zum Abschluß in Gang halten. Zur Erklärung dieser Faktoren zieht man Merkmale der Situation wie auch der Person heran. Personenbezogen werden die oben erwähnten transsituationalen Motive und Interessen als wirksam angenommen. Situationen - etwa eine Rezeptionssituation - sind demgegenüber Gelegenheiten, solche Handlungen zu realisieren. Ihnen wird deshalb ein *Aufforderungscharakter* in bezug auf ein bestimmtes Motiv oder Interesse zugesprochen. Ob in einer Situation eine motivierte Handlung ausgeführt wird, hängt von der Stärke des Motivs oder des Interesses, der wahrgenommenen Wahrscheinlichkeit, mit der das damit verbunden Handlungsziel als erreichbar eingeschätzt wird sowie von den wahrgenommenen Handlungsalternativen ab.²¹⁵

Zusammenfassend besteht Interesse eher langfristig, d.h. transsituational, während sich Motivation kurzfristig, d.h. situationsspezifisch ausbildet. Die Übergänge sind freilich fließend. Durch Stimulusgeneralisierung kann es allerdings auch zu transsituationalen Motivationen und Handlungstendenzen kommen: Die Handlungs-

213 (...Fortsetzung)

Motivtypologie zu entwickeln. Empirisch evaluierte Motivsammlungen finden sich unter anderem bei Katz, Gurevitch & Haas (1973), Weiß (1978) und Rubin (1981, 1983).

214 "To participate in discussions with my friends" (Katz, Gurevitch & Haas 1973); "mitreden zu können" (Weiß 1978); "To give me something to talk about with others" (Atkin 1972).

215 Insofern sind Motivationstheorien auch als Theorien zweckrationalen Handelns oder als Kosten-Nutzen-Rechnung zu verstehen (vgl. Heckhausen 1980; Schmalt & Heckhausen 1992, S.453f; Früh 1980, S.88f). Um Mißverständnissen vorzubeugen: Damit ist nicht ausgesagt, daß die Zuwendung zu und Verarbeitung von Medieninformationen erschöpfend mit dem 'rational choice'-Modell erklärt werden könne. Rationale Überlegungen des Zuschauers mögen eine Rolle spielen *neben* anderen Faktoren wie Habitualisierungen, Ritualisierungen (vgl. Früh & Schönbach 1982; Rubin 1984), Heuristiken (vgl. Brosius 1995) und natürlich Merkmalen des Medienangebots.

tendenz richtet sich dann nicht mehr auf eine einzelne Fernsehsendung, sondern auf eine ganze Serie oder gar das Medium Fernsehen generell. Andererseits kann sich nach der motivationsbedingten, mehrmaligen Nutzung eines Beitragstyps auch Interesse an den Themen entwickeln, über die man durch die Nutzung etwas erfahren hat.

Während der Zusammenhang zwischen motivationalen Faktoren und dem Wissenserwerb aus traditioneller Perspektive hinreichend klar ist, liegen diesbezüglich zum integrativen Wissenserwerb nur relativ wenige Erkenntnisse vor. Nach einer von Schank (1979) entwickelten Theorie werden bei der Verarbeitung von als interessant empfundenen Inhalten besonders viele Inferenzen gezogen und damit integratives Wissen gebildet. Demnach sollten Inferenzen vor allem dann gezogen werden, wenn sie sich auf persönlich relevantes Wissen beziehen oder sich als nützlich zur Erreichung eines als wichtig erachteten Ziels erweisen. Auch Kintsch (1980) knüpft an diese Überlegungen an. Anderson & Lorch (1983) betonen, daß durch "Fragen an den Text" die Aufmerksamkeit aufrechterhalten wird. "Fragen an den Text" bezeichneten wir oben als Mittel, integratives Wissen zu generieren²¹⁶. Fransson (1977) konnte zeigen, daß hoch interessierte Studenten im Gegensatz zu den gering interessierten mehr Relationen zwischen verschiedenen Textteilen und zwischen dem eigenen Vorwissen und dem Text herstellten. Außerdem entwickelten sie mehr eigenständige Gedanken zum Textinhalt. Einer Untersuchung von Schiefele (1990) zufolge fielen Interessierten häufiger eigene Erlebnisse und Erfahrungen in Verbindung mit dem Text ein. Sie machten sich auch verstärkt eigene, bildhafte Gedanken im Zusammenhang mit dem Text²¹⁷.

Im weitesten Sinne läßt sich auch *Involvement*²¹⁸ unter die (affektiv)-motivationalen Faktoren einreihen: Perloff (1984) und Salmon (1986) kommen nach einer Sichtung empirischer Beiträge zur Involvementforschung zur Überzeugung, daß Personen unter Bedingungen des '*High Involvement*' Medienbotschaften gründlicher und *elaborierter* rezipieren: "they generate quantitatively more cognitive responses to political messages and supply more topic or message-relevant cognitions" (Perloff 1984, S.157). Nach Salmon (1986) aktivieren stark involvierte Personen mehr relevante Assoziationen und Erfahrungen aus ihrem Gedächtnis als schwach involvierte Personen. All dies deutet darauf hin, daß hohes Involvement zu integrativer Wissensproduktion anregt. Wie eng man sich diese Verbindung vorstellen kann, demonstriert Krugman, der Involvement gar über das Ausmaß integrativen Wissens definierte: Involvement ist für ihn die Anzahl an "conscious bridging experiences" pro Minute

216 Interessant sind Erkenntnisse, wonach die Aufmerksamkeit bei Kindern erlischt, wenn die "Fragen an den Text" nicht beantwortet werden - etwa weil die Eltern bei der Rezeption nicht anwesend sind (vgl. Anderson & Lorch 1983, S.7).

217 Schiefele (1990) erzielte die hier referierten Ergebnisse mit Selbstreporten. Vgl. zu ähnlichen Ergebnissen auch Krapp, Sauter & Schreyer (1990).

218 Involvement wird definiert als innere Anteilnahme (Rubin & Perse 1988), als persönliche Relevanzzuweisung (Perloff 1984) bzw. als wahrgenommene Bedeutung einer Botschaft für das Selbst (Salmon 1986).

zwischen dem eigenen Leben und dem Stimulus (vgl. Krugman 1962, 1965, 1977)²¹⁹.

Zusammenfassend verweisen empirische und theoretische Erkenntnisse übereinstimmend darauf, daß höher motivierte und interessierte Rezipienten mehr integratives Wissen bilden, wobei vor allem solche Textteile elaboriert werden dürften, auf die das inhaltliche Interesse gerichtet ist. Im Gegensatz zu den meisten bisher durchgeführten Studien zur Wissenskluftthese werden wir daher sowohl transsituationale als auch situationale motivationale Faktoren berücksichtigen: Wir konzeptualisieren gemäß unserer Wirkungstheorie und in Anlehnung an die oben ausgeführten Theorien und Konzepte die *transsituationale Interessenskomponente* als (1) das allgemein-politische Interesse sowie (2) die generalisierte Motivation, sich ganz allgemein und unspezifisch politischen Medieninhalten zuzuwenden, und die *situationale Komponente* als die Motivation, sich eine Sendung zum Untersuchungsthema anzusehen.

9.1.2. Wissensbezogene Prädispositionen

Die Bedeutung des Vorwissens für die Rezeption und den daraus resultierenden Wissenserwerb gilt als eine der gesichertsten Erkenntnisse der Rezeptions- und Wirkungsforschung.²²⁰

In empirischen Studien zur Wissenskluftthese gilt Vorwissen aus forschungslogischen Gründen als Kontrollgröße: Es soll ja der Wissenserwerb und nicht der Wissensstand untersucht werden. Aufgrund unseres wissens- bzw. wirkungstheoretischen Ansatzes müßte dies freilich differenzierter betrachtet werden. Aus ökologischer Perspektive ist zu trennen zwischen einerseits sehr speziellem Vorwissen, das in einer früheren, aufgrund thematischer Ähnlichkeit vergleichbaren Kommunikationssituation konstruiert wurde und deshalb als Kontrolle für den aktuell gemessenen Rezeptionserfolg dienen kann und andererseits allgemeinen (politischen) Wissensdispositionen, die als langfristig erworbene Prädisposition Wirkungsprozesse mitbeeinflussen.

Umfangreiches Vorwissens hat zur Folge, daß viele Begriffe, Ereignisse und Zusammenhänge immer wieder mitgedacht werden, wenn weitere themenrelevante Informationen aufgenommen und verarbeitet werden. Die Konstruktion größerer Wissensbestände wirkt nun selbstverstärkend, d.h. je öfter das Wissen eines Themas benutzt wird, desto leichter und schneller fällt es wieder ein, wenn thematisch ähnliche Information verarbeitet wird. Vorwissen geht demnach zwangsläufig einher mit einer erhöhten Aktivierungswahrscheinlichkeit der im Vorwissen enthaltenen Konze-

219 Er hat dies allerdings nie empirisch umgesetzt. Zu einer ganz ähnlichen Definition von mentalem Einsatz ('mental effort') vgl. Salomon und das Konzept "AIME": "Amount of invested mental effort". Auch dieses Konzept wird als Anzahl der bewußten Verbindungen zwischen Beitrag und eigenen Erfahrungen definiert (vgl. Salomon 1981, 1983; Salomon & Leigh 1984).

220 Vgl. z.B. Tichenor, Donohue & Olien (1970); Robinson & Levy (1986); Berry (1983; 1988); Katz (1977); Huth (1979); Findahl & Höijer (1975, 1979; 1981; 1985); Gruber (1988, S.136f); Höijer (1989); Price & Zaller (1993) sowie den Forschungsüberblick in Kap. 5 dieses Buchs.

te oder Propositionen in künftigen Rezeptionsakten. Dies ist aber nur eine Folge hohen Vorwissens. Eine zweite Folge ergibt sich aus der Tatsache, daß die themenspezifisch relevanten Teile des Situationsmodells besonders stark vernetzt sind. Auch dies erhöht die Chance des darin 'enthaltenen' Wissens, dem Situationsmodell zugeführt zu werden. Drittens haben umfangreiche themenspezifische Teilmodelle zur Folge, daß wenigstens die Kernbegriffe und die wichtigsten Namen aus einem Medienbeitrag mit hoher Wahrscheinlichkeit *nur wiedererkannt* werden müssen, weil sie bereits bei einer früheren Gelegenheit verarbeitet worden oder gar schon Bestandteil eines Situationsmodells sind, das im Zusammenhang mit einem anderen Beitrag über ein ähnliches Thema konstruiert wurde.

Solche und ähnliche Prozesse lassen sich idealtypisch in eine von zwei Klassen einordnen: Entweder sparen sie bei der Informationsverarbeitung Zeit, weil Textinformationen schneller konstruierbar sind oder sie erleichtern die Verknüpfung mit anderen Teilen des subjektiven Wissens. Im letzten Fall wird direkt die Bildung integrativen Wissens gefördert. Im ersten Fall bleibt mehr Zeit für die Konstruktion von Verknüpfungen mit früheren Erfahrungen und neuen, eigenen Gedankenkonstruktionen, was wiederum als integratives Wissen zu Buche schlägt.

Auch Wissen, das lediglich in einer globalen und unspezifischen Weise²²¹ mit dem Thema zusammenhängt, fördert die Entstehung von integrativem Wissen. Jemand, der einen Beitrag über eine drohende Militärrebellion in einem südamerikanischen Land sieht, hat möglicherweise wenig Vorwissen über dieses Land und seine politischen Verhältnisse. Dennoch kann er den Beitrag gut verstehen und hat auch keine Mühe, integratives Wissen zu konstruieren. Der Grund liegt in seinem bereichsspezifischen Vorwissen, wozu allgemeines Wissen über die Rolle des Militärs in einer Demokratie, über Militärdiktaturen und über andere südamerikanischen Staaten und deren instabile politische Verhältnisse gehört. In gewisser Hinsicht ist bereichsspezifisches Vorwissen sogar nützlicher als themenspezifische Vorkenntnisse: Je allgemeiner und globaler das Wissen ist, desto mehr Situationen gibt es, in denen es zur Konstruktion von integrativem Wissen eingesetzt werden kann. Man könnte dies auch als politische Expertise bezeichnen (Mayer 1980; Lau & Erber 1985).

Resümee: Wir konzeptualisieren themenspezifisches Vorwissen als situationsspezifische Vorwissenskomponente, die im Rahmen der empirischen Überprüfung der Wissenskluftthese gleichzeitig als Kontrolle des Wissensstands vor der Rezeption dient. Als transsituationale Komponente begreifen wir Wissen, das der Befragte zu allgemeinen politischen Themen, Begriffen und Bereichen hat (politische Expertise).

221 Wann Wissen themen- und wann es lediglich bereichsspezifisch ist, ist sicherlich schwer zu definieren. Dies ist hier auch nicht notwendig, weil es nur um das *Prinzip* der Themen Nähe geht. Es genügt zu wissen, daß es Wissen mit unterschiedlicher thematischer Nähe zu einem Beitrag gibt und daß man in der Regel eine Fragebatterie ganz gut in eine themen- und eine bereichsspezifische Hälfte teilen kann.

9.1.3. Faktoren der Mediennutzung

9.1.3.1. Mediennutzung als prädispositionales Merkmal

Anders als bei Bevölkerungsumfragen oder langfristigen Panelstudien ist Mediennutzung im Rahmen von Rezeptionsstudien nicht oder zumindest nicht allein als themenspezifische Informationsquelle für den Wissenserwerb anzusehen. Damit liegt insbesondere bei Themen mit schwacher Medienpublizität das themenspezifische Informationsangebot (nahezu) ausschließlich unter experimenteller Kontrolle.

Wird dennoch Mediennutzung in die Rezeptionsforschung integriert, dann wegen möglicher Effekte, die die häufige und habitualisierte Nutzung politischer Informationen in Presse und Fernsehen auf den Wissenserwerb in einem konkreten Rezeptionsakt haben könnte. "Übung macht den Meister" sagt ein Sprichwort und man kann annehmen, daß dies auch für die Verarbeitung politischer Information gilt. Häufige politische Mediennutzung sollte daher zu einer schnellen und effizienten politischen Informationsverarbeitung führen und damit die Entstehung politischer Expertise fördern. Ebenso müssen interpersonale Gesprächsgewohnheiten berücksichtigt werden. Wer sich häufig, intensiv und lange über Politik unterhält, besitzt womöglich für die 'face-to-face' Kommunikation Expertenstatus.

Politische Experten²²² verarbeiten Informationen besser, weil sie ein umfangreicheres Vorwissen haben, das zudem stärker vernetzt ist. Sie können daher auch inkonsistente sowie sehr spezifische Informationen gut verarbeiten und in größerem Ausmaß Inferenzen und Elaborationen bilden. Neben diesen inhaltsbezogenen Vorteilen verfügen sie aufgrund ihrer wiederholten Erfahrung mit Beitragsformen wie Zeitungsberichte, Kommentare, Reportagen, Fernsehnachrichten und politische Magazinsendungen auch über Wissen über deren typischen, formalen Aufbau²²³.

Neben diesen direkt wissensbezogenen Vorteilen verfügen Experten nach Ansicht vieler Autoren zweitens über eine de-facto erhöhte Verarbeitungskapazität. Zum Teil läßt sich dieser Effekt auf eine effektivere Organisation der aufgenommenen Informationen zurückführen: Experten verstehen es besser, Informationen in größere Einheiten ('chunks') zusammenzufassen²²⁴. Zum Teil liegt es daran, daß Experten besser motiviert sind, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auch einzusetzen. Der Erfolg wirkt belohnend (vgl. Kirkland 1976). Kombinatorische Wirkungen und Rückkop-

222 Vgl. einführend zur Expertenforschung Eysenck & Keane (1990, S.389f), vertiefend Hoffmann (1992); spezielle empirische Studien zur Expertise in der Textverarbeitung: Bisanz & Voss (1981), Rickheit, Strohner, Müsseler & Nattkemper (1987), Eckhardt, Wood & Jacobvitz (1991); speziell zu politischer Informationsverarbeitung: Lau & Erber (1985), Fiske, Kinder & Larter (1983).

223 Vgl. die Superstrukturen bei van Dijk (1977b, 1980b, 1985, 1988). Obwohl noch nicht erwiesen ist, ob es für alle Beitragsformen Superstrukturen gibt, konnten diese bzgl. Nachrichten bereits nachgewiesen werden. Wer über den formalen Aufbau von Nachrichten Bescheid weiß, der kann dieses Wissen heranziehen, um die Bedeutung einzelner Meldungen besser einzuschätzen.

224 Vgl. Fiske, Kinder & Larter (1983), Wessells (1990, S.104), Schneider (1988).

lungen zwischen Nutzung und Interesse wurden mittlerweile mehrfach in der empirischen Kommunikationsforschung bestätigt²²⁵. Sie können als transaktionale Wirkungen aufgefaßt werden (Früh 1991a, Schönbach 1992).

Ein dritter Effekt von Expertise ist die weitgehende Automatisierung von Verarbeitungsprozessen. Werden kognitive Operationen automatisiert, so beanspruchen sie deutlich weniger kognitive Energie²²⁶. Während sie als bewußt durchgeführte Operationen voll die kognitive Kapazität belasten, sind sie automatisiert weitgehend energieneutral. Nahezu eine unbegrenzte Anzahl kann dann (fast) gleichzeitig ausgeführt werden. Man hat kognitive Automatisierungsprozesse vor allem im Bereich der Inferenzbildung und im Ziehen von Analogien untersucht²²⁷. Wenn Inferenzen und Analogien automatisiert sind, können theoretisch sehr viel mehr Verbindungen zwischen Textinformation und Vorwissen gezogen werden - und zwar mit hoher Geschwindigkeit. Damit wäre es dem Leser bzw. Zuschauer politischer Informationsbeiträge bei ansonsten gleichbleibenden Bedingungen möglich, deutlich mehr integratives Wissen zu konstruieren.

Es gibt also eine Reihe plausibler Gründe, die Häufigkeit politisch-informierender Mediennutzung als eine personale (verhaltensbezogene) Prädisposition anzusehen, die den Erwerb integrativen Wissens während der Rezeption erheblich fördert. Empirische Befunde zum 'transmedialen Kompetenztransfer' (vgl. Kap.5) verweisen allerdings auch auf die Bedeutung des *regelmäßig genutzten* Mediums. Da wir in dieser Studie Fernsehrezeption untersuchen, ist die Nutzung dieses Mediums für uns von besonderer Bedeutung. Nach übereinstimmender Ansicht der meisten Rezeptionsforscher ist davon auszugehen, daß das Fernsehen kognitiv andere Anforderungen an die Informationsverarbeitung stellt, daß die Aktivierung beim Lesen häufig anders als beim Fernsehen ist und daß sogar die visuell vermittelte Information nicht mit der verbal vermittelten Information vergleichbar ist. Tichenor, Donohue & Olien (1970) haben vor allem den Printmedien bzw. deren Nutzung eine verstärkende Wirkung für Wissensklüfte zugewiesen. Dem Fernsehen wurde hingegen ein ausgleichender (homogenisierender) Effekt auf Wissensklüfte zugeschrieben. Die Annahme ist plausibel, wird das Fernsehen doch vor allem von den Weniggebildeten stärker genutzt als die Printmedien. Wie unser Forschungsüberblick gezeigt hat, kann diese Annahme derzeit allerdings weder bestätigt noch widerlegt werden. Wir wollen uns daher noch etwas eingehender mit den Unterschieden der Fernsehrezeption im Vergleich zur Textrezeption beschäftigen.

225 Vgl. z.B. McLeod & Becker (1974), Miller & Reese (1982), Schönbach (1983), Lukesch (1992); im Zusammenhang mit politischer und medialer Sozialisation vgl. Atkin, Galloway & Nayman (1976).

226 Vgl. etwa Neves & Anderson (1981); Spiro & Myers (1984, S.483); Weinert (1986); Barsalou (1992, S.74f)

227 Zahlreiche Autoren haben hier empirische Belege geliefert: vgl. Schneider & Shiffrin (1977a, 1977b, 1984), Hunt & Lansman (1986), Jacoby (1991). Siehe auch die Überblicke in Stanovich (1981) und Bargh (1984).

9.1.3.2. Fernsehspezifische Angebotsweisen

Wir diskutieren den Zusammenhang zwischen Wissenserwerb und fernsehspezifischen Angebotsweisen anhand von fünf Punkten: Kognitive Kontrolle, visuelle Verarbeitung, Aktivierung durch Bilder, erforderliche kognitive Verarbeitungsenergie und Medienkompetenz.

Kognitive Kontrolle: Das Lesen unterliegt der eigenen kognitiven Kontrolle weit stärker als das Fernsehen. Mit "kognitiver Kontrolle" umschreiben wir die Selbstbestimmtheit einer Reihe rezeptionsrelevanter Handlungen. Beim Fernsehen ist Ort und Zeit der Rezeption weitgehend festgelegt: Wir können uns Fernsehinformationen also nicht immer dann zuwenden, wenn wir besonders dazu motiviert und ungestört sind. Die Nutzung von Printmedien erlaubt uns hier hingegen größere Selbstbestimmung. Beim Lesen ist es zudem möglich, die Verarbeitungsgeschwindigkeit selbst zu bestimmen, also sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch die Anzahl und die Dauer von Pausen²²⁸. Mittels Regressionen (Rücksprünge der Augen) können fast ohne Unterbrechung des Leseprozesses gerade aufgenommene, aber vielleicht nicht ganz verstandene Informationen noch einmal gelesen werden. Schließlich können zum besseren Verständnis oder des Interesses wegen auch einzelne Passagen oder der ganze Artikel ein zweites Mal gelesen werden.

All das ist beim Fernsehen nicht möglich. Bei der Rezeption von Fernsehsendungen ist man der Darbietungsgeschwindigkeit ausgeliefert. Je automatisierter allerdings die Informationsverarbeitung ablaufen kann, desto weniger einschränkend sind die für das Fernsehen typischerweise fehlenden Kontrollmöglichkeiten für den Wissenserwerb.

Zur visuellen Verarbeitung von Information: Verschiedene Medien sprechen jeweils unterschiedliche Zeichensysteme (Modalitäten) und unterschiedliche sensorische Kanäle an. Das Fernsehen beansprucht das visuelle und das auditive System sowie mehrere Zeichensysteme (ikonisch und sprachlich). Visuell vermittelte Bilder werden analog und damit zumindest teilweise ganzheitlich erfaßt. Demgegenüber muß die auditiv erfaßte Sprache immer sequentiell und digital verarbeitet werden²²⁹ (Singer 1980; Just & Carpenter 1984). Folglich müssen beim Fernsehen immer Informationen aus zwei Sinneskanälen *gleichzeitig* verarbeitet werden, die zudem in unterschiedlicher Symbolform dargeboten werden.

Es wurden verschiedene Theorien entwickelt, die die gleichzeitige Verarbeitung zweier Modalitäten aus verschiedenen sensorischen Kanälen behandeln. Nach der *Reizsummierungstheorie* wird audiovisuelles Material umso besser verarbeitet und damit behalten, je mehr Informationen aus jeweils verschiedenen Kanälen aufeinander bezogen werden bzw. redundant sind und je mehr diese als relevant erachtet werden

228 Es gibt Hinweise, daß Rezipienten diese Art von 'kognitiver Kontrolle' der Rezeption schätzen: In einer Befragung des Autors im Rahmen eines Projektseminars gaben 50,6% aller Befragten an, daß ihnen die Möglichkeit, das Lesetempo selbst zu bestimmen bzw. einen Artikel ein zweites Mal zu lesen, "wichtig" oder "sehr wichtig" ist. Befragt wurden 222 Personen aller Altersklassen (über 18), Bildungsstufen und beiderlei Geschlechts über ihre Einstellung zur Tageszeitung.

229 Vgl. zur analogen und digitalen Verarbeitungsweise Schnotz 1988.

(vgl. Severin 1967, Ballstaedt 1977). Können keine oder nur irrelevante Informationen aufeinander bezogen werden, so resultiert ein geringerer Wissenserwerb als bei einer einkanaligen Präsentation. Folglich hätten audiovisuelle Medien unter bestimmten Bedingungen Vorteile bei der Wissensvermittlung zu verbuchen. Gemäß der *Filtertheorie* von Broadbent bzw. Treisman gelingt es nur dann, Informationen aus mehreren Kanälen gleichzeitig aufzunehmen, wenn die Informationsdichte pro Zeiteinheit nicht zu hoch ist. Ansonsten werden Informationen überwiegend nur noch aus einem Kanal entnommen, aus dem anderen Kanal nur noch in sehr abgeschwächter Form: Dem Zuschauer vergeht sozusagen "Hören und Sehen", was auch negative Folgen für den Wissenserwerb hat (Ballstaedt 1989, S.186). Audiovisuelle Vermittlung ist also nur unter sehr restriktiven Bedingungen als günstig für den Wissenserwerb zu beurteilen. Ballstaedt (1990) verweist darauf, daß beide Theorien durchaus zu vereinen sind: Bei geringer Informationsdichte in beiden Kanälen könnte die Reizsummierungstheorie, bei hoher Informationsdichte die Filtertheorie zutreffen. Demnach besteht also zumindest bei hoher Informationsdichte des Textes und bzw. oder des Bildes die Gefahr, daß nicht mehr die gesamte angebotene Information aufgenommen werden kann. Dies verweist wiederum auf die Notwendigkeit, Informationen möglichst schnell verarbeiten zu können.

Zur aktivierenden Wirkung von Bildern: Durch emotionale, neue, überraschende oder stark bewegte Bilder kann Aktivierung bzw. Aufmerksamkeit geweckt und aufrechterhalten werden. Dies kann dazu führen, daß die im Bild oder im begleitenden Text angebotene Information tiefer verarbeitet und stärker elaboriert wird (vgl. Singer 1980). Nach Sturm (1978) sind emotionale Erinnerungen sogar besonders dauerhaft. Gemäß der Filtertheorie besteht dabei jedoch die Gefahr, daß die starken visuellen Reize die Aufmerksamkeit zu stark binden und dadurch verhindern, daß die begleitende Textinformation ebenfalls rezipiert wird (vgl. Brosius & Kayser 1991). Damit wäre der Wissenserwerb eher behindert als gefördert. Sturm spricht in diesem Zusammenhang davon, daß man sich nur an den Bildern "entlanghangele" und sich keine eigenen inneren Vorstellungen bilden könne. Dies würde zur Folge haben, daß man nichts lerne, was man auf andere Situationen transferieren können (vgl. Sturm & Grewe-Partsch 1977; Sturm 1984, vgl. auch Weidenmann 1984, S.138). In ähnlicher Weise argumentieren auch Singer (1980) und Salomon (1984), daß das Fernsehen aufgrund seiner schnellen Szenenfolge und weil es mit Bildern "überladen" sei, zu einer oberflächlichen Verarbeitung verführe.

"Television is easy, Print is tough": Dieses bekannte Zitat Salomons kennzeichnet einen weiteren (pessimistischen) Gesichtspunkt zur Verarbeitung von Fernsehinformation. Er argumentiert: Wenn die Verarbeitung der film- und fernsehspezifischen Codes erlernt ist und das Verfolgen der visuellen Plots keine Schwierigkeiten mehr bereitet, ist die kognitive Verarbeitung der filmischen Codes automatisiert. Automatisierte kognitive Operationen - wir haben dies oben besprochen - kosten kaum noch kognitive Energie und bleiben deshalb weitgehend unbewußt. Im Gegensatz zu den sich dadurch erweiternden Möglichkeiten der Wissenskonstruktion schließt Salomon aber auf eine spezifische Einstellung zum Medium Fernsehen. Danach wird das Fernsehen wegen der hohen Automatisierung als besonders leicht eingeschätzt, was dazu führt, daß tatsächlich nur mehr wenig kognitive Energie zur

Verarbeitung eingesetzt wird (Salomon 1983, 1984). In der Folge werde entgegen den eigentlichen Möglichkeiten *nicht mehr sondern weniger* inferiert und elaboriert. Demgegenüber werde Lesen generell als schwerer eingestuft, weswegen auch mehr kognitive Energie eingesetzt werde²³⁰.

Medienkompetenz: Der Medienkompetenz wird von vielen Autoren eine wichtige Rolle für das Verstehen und Verarbeiten von Medienbeiträgen zugewiesen, besonders auch im Bereich der Wissenskluft-Forschung (vgl. Bonfadelli 1980, 1988; Bonfadelli & Sacher 1986; Sacher 1988, 1989). In bezug auf die 'visual literacy', also die fernsehspezifische Medienkompetenz wird meist diskutiert, mit welchem Alter Kinder welche fernsehspezifischen Codes verstehen (vgl. Liben 1987) bzw. inwiefern Fernsehen schulisches Lernen hindert oder fördert (vgl. Neuman 1991). Nur wenige Autoren beschäftigen sich mit visueller Medienkompetenz im Erwachsenenalter. So unterscheidet Weidenmann (1990) ein Bildverstehen "erster Ordnung", das das Erkennen dargestellter Gegenstände und Handlungen umfaßt, und ein Bildverstehen "zweiter Ordnung", bei dem Bilder als kommunikative Produkte begriffen werden und das demzufolge auch das Ziehen von Inferenzen über die Kommunikatorintentionen einschließt. Während das erste Bildverstehen Erwachsenen kaum Schwierigkeiten bereite, sei das zweite, analytische Bildverstehen möglicherweise nicht immer vorzusetzen. Bildverstehen "zweiter Ordnung" hat große Ähnlichkeit mit dem Konstrukt des "kritischen Sehens" von James Anderson (vgl. Corder-Bolz 1982; James Anderson 1983) und entspricht damit höheren Verstehensprozessen, wie wir sie in früheren Kapiteln bereits beschrieben haben: der Analyse, Synthese und Evaluation von Medienbotschaften.

Interessanterweise scheint nun zwar häufige Printnutzung, nicht aber häufige Fernsehnutzung diese höheren Verstehensprozesse zu fördern. Dies paßt zur oben vorgestellten Hypothese Salomons, daß die wahrgenommene Verstehensleichtigkeit bzw. -schwierigkeit eines Mediums auch den Energieeinsatz bei der Rezeption steuert. So ist ein mehrfach beobachtetes Phänomen erklärbar, das wir als '*transmedialen Kompetenztransfer*' (siehe Kap. 5) bezeichnen haben: Entgegen naheliegender Erwartungen konnten gerade Vielleser bei der Rezeption von Fernsehinformationssendungen besonderen Erfolg beim Verstehen und Wissenserwerb verbuchen, nicht aber Personen mit umfangreichen Erfahrungen im Umgang mit dem audiovisuellen Informationsangebot²³¹. Dies läßt sich auf der Basis der referierten Erkenntnisse so interpretieren: Wer schon aufgrund häufigen Lesens politischer Informationen gewohnt ist,

230 Salomons Argumentation geht in Teilen auf Krugman zurück, der im Ergebnis eine ähnliche Meinung vertritt, dazu aber Ergebnisse aus der Gehirnhemisphärenforschung heranzieht (Krugman 1965, 1977). Demnach sei Fernsehen ein "Low-Involvement-Medium", was eine oberflächlichere Informationsverarbeitung zur Folge hätte.

231 Entsprechende Berichte finden sich bei Noelle-Neumann (1986), Burkart & Fritz (1987), Bonfadelli (1988), Fritz (1990), Stauffer, Frost & Rybolt (1980). Eine Ausnahme gibt es möglicherweise im Bereich der Entwicklung von Medienkompetenz (Roberts, Bachen, Hornby & Hernandez-Ramos 1984): Bei Kindern unter 8 Jahren mit geringen Lesefertigkeiten scheint auch häufiges Fernsehen die Weiterentwicklung der Verstehensfähigkeiten fördern zu können.

in hohem Maße kognitive Energien einzusetzen und die vermittelte Information auf 'höheren Verstehensebenen' zu interpretieren, zu analysieren, zu evaluieren und damit zu elaborieren, der wird das mit hoher Wahrscheinlichkeit auch tun (können), wenn er politische Informationen im Fernsehen rezipiert. Die Implikation für den Erwerb integrativen Wissens liegt damit auf der Hand: Hohe Printnutzung, nicht aber hohe Fernsehnutzung als personale Prädisposition sollte zu vermehrter Konstruktion von integrativem Wissen führen.

Resümée: Die vorgebrachten Argumente geben nur wenig Anlaß zu der Hoffnung, häufige Nutzung politischer Informationen im Fernsehen könnten bildungsspezifische Nutzungsunterschiede bei den Printmedien ausgleichen. Allerdings beruht dieses Urteil zum Teil nur auf plausiblen Überlegungen und ist empirisch immer noch zu wenig belegt. Es scheint, daß bewegte Bilder trotz gewisser Vorteile bei der Aktivierung und der Veranschaulichung abstrakter Sachverhalte von der Verarbeitung relevanter Information eher ablenken, als daß sie sie unterstützen. Außerdem gibt es Hinweise, daß selbst bei einer expertenhaften fernsehspezifischen Verarbeitungsfähigkeit diese nicht zu einer elaborierten Verarbeitungsweise benutzt wird, sondern dadurch im Gegenteil erst recht eine oberflächliche Rezeption gefördert wird. Umgekehrt fördert offenbar aufgrund eines '*transmedialen Kompetenztransfers*' die häufige Printmediennutzung sehr wohl auch tiefere Verarbeitungsprozesse beim Fernsehen²³².

Immerhin wirken sich die meisten Punkte nicht deterministisch, sondern probabilistisch aus. Mit anderen Worten: Eine aufmerksame, auf Wissenserwerb ausgerichtete *Rezeptionsweise* müßte bei entsprechender Expertise im Umgang mit den fernsehspezifischen Codes viele Nachteile wettmachen können und damit zu einer besseren Ausschöpfung der Möglichkeiten des Fernsehens führen (vgl. dazu auch Weidenmann 1989). Im nächsten Abschnitt sollen die Erkenntnisse auf diesem Gebiet referiert werden.

9.1.3.3. Spezifische Rezeptionsweisen

Aus der Instruktionspsychologie ist längst bekannt, daß die Aufgabenstellung die Informationsverarbeitung beeinflußt: Ein vorgegebener Text wird demnach völlig unterschiedlich rezipiert, je nachdem ob ein Behaltenstest erwartet wird, ob man nur die wesentlichsten Punkte behalten soll, ob man den Inhalt an andere weitergeben soll oder ob man nur die im Text geäußerte Meinung beurteilen soll²³³.

Van Dijk & Kintsch (1983) nehmen an, daß in Abhängigkeit von der perzipierten Aufgabenstellung unterschiedliche *Rezeptionsziele* ins Auge gefaßt werden und davon

232 So resümiert auch Bock (1989, S.21), der eine Übersicht über das entsprechende Forschungsgebiet gibt, daß die Druckmedien in der Regel zu einem besseren Verstehen und Behalten führen. Zum selben Ergebnis kommen Robinson & Davis (1990), die einen Überblick über die Forschung zum Verstehen und Behalten von Nachrichten in der Presse bzw. im Fernsehen geben.

233 Vgl. zur Instruktionspsychologie Orantes (1985); Weinstein & Rogers (1985); Chandler & Sweller (1991); Bransford (1979); Bransford et al. (1979)

abhängig auch unterschiedliche Strategien zur Zielerreichung ergriffen werden. *Rezeptionsstrategien* werden dabei als Methoden (Wege) verstanden, diese Ziele sicher und möglichst wirksam zu erreichen (vgl. van Dijk 1980a, S.165; siehe auch Haslett 1986).

Diese Erkenntnisse können offenbar auch auf die natürliche, alltägliche politische Mediennutzung übertragen werden - und zwar insbesondere auf die im Rahmen dieser Arbeit interessierende Fernsehnutzung. Dort werden freilich keine Instruktionen vom Lehrer oder Versuchsleiter empfangen. Rezipienten verfügen auch über eigene "mentale" Instruktionen oder Ziele, die die Art und Weise der Rezeption beeinflussen. Bryant & Street nennen diese 'übergeordnete freiwillige Exekutivstrukturen', die bei der Rezeption zur Anwendung gelangen ('higher-order, volitional executive structures' Bryant & Street 1988, S.181).

Nach Weidenmann (1989) wird das Fernsehen überwiegend als "Fenster zur Welt" gesehen und nicht als kommunikatives Produkt, das es zu hinterfragen gilt. Das habe auch Einfluß auf die Rezeptionsweise: Sie beschränke sich auf ein vergleichsweise passives "durch das Fenster Sehen". Andere analytischere und stärker auf Wissenserwerb ausgerichtete, aktiver Rezeptionsstrategien kommen demnach offenbar nicht zum Einsatz²³⁴. Auch die Absicht, sich lediglich *einen Eindruck vom Geschehen zu verschaffen*, scheint dem Wissenserwerb abträglich zu sein (vgl. Garramone 1985, S.205).

Rezipienten scheinen auch subjektive Hypothesen über die *Funktion* bestimmter Medienbeiträge aufzustellen. Diese perzipierten Sendungsfunktionen beeinflussen dann, ähnlich wie die perzipierte Aufgabenstellung, die Informationsverarbeitung. Wird eine Sendung als Unterhaltungssendung wahrgenommen, so wird sie in der Regel auch unterhaltungsorientiert rezipiert. Wird sie hingegen als Informationssendung aufgefaßt, so erfolgt meist auch die Rezeption informationsorientiert. Die meisten Autoren stimmen darin überein, daß eine unterhaltungsorientierte Rezeption mit einem geringeren Einsatz an kognitiven Energien und mit erheblich geringerer Inferenz- und Elaborationstätigkeit verbunden ist²³⁵.

Wichtig ist auch, wie aufmerksam die Medien genutzt werden. Chaffee & Schleuder (1986) zeigen in einer groß angelegten Evaluationsstudie, daß die Nutzung von Fernsehnachrichten zu beträchtlich mehr Wissen führt, wenn die Nachrichten *aufmerksam* genutzt wurden (vgl. auch McLeod & McDonald 1985). Salomon demonstrierte, daß die Tendenz, Fernsehinformationen nur mit geringem Energieaufwand zu rezipieren, durch eine entsprechende Instruktion egalisiert werden kann: Wurde ein Teil seiner Versuchspersonen (Schüler) angewiesen, die Sendung aufmer-

234 Salomon (1983, 1984) spricht in diesem Zusammenhang gar von einer weitgehend automatischen, 'geistlosen' ('mindless') Informationsverarbeitung.

235 vgl. Bargh 1988; Bryant & Street 1988, S.182; Salomon 1984; Lang 1989; Bonfadelli & Saxer (1986). Vgl. dagegen aber auch Dehm (1984), die bei einer Befragung folgende - teilweise als konträr zu verstehende - Selbstauskünfte einholte: Knapp ein Drittel der Befragten betonte, daß bei Fernsehunterhaltung "nichts von Ihnen gefordert" werden würde, ein noch größerer Prozentsatz jedoch sagte aus, "man bekomme dabei neue Informationen" (50%) bzw. Fernsehunterhaltung "gebe Anregungen und Stoff zum Nachdenken" (Dehm 1984, S.637).

sam zu verfolgen, um zu sehen, "wieviel sie aus der Sendung lernen können", so verbesserte sich deren Lernleistung dramatisch gegenüber der Vergleichsgruppe ohne eine solche Anweisung. Unter natürlichen Rezeptionsbedingungen dürfte eine aufmerksame Nutzung politischer Informationen im Fernsehen möglicherweise eher selten der Fall sein: Zumindest Nachrichten werden häufig unterhaltungsorientiert und wenig aufmerksam genutzt (vgl. Lang 1989; Miller & Reese 1982).

Ein weiteres Forschungsresultat ist bemerkenswert - besonders im Hinblick auf den hier gewählten Wissensbegriff, der sich stark an der kommunikativen Verwendung orientiert. Demnach scheint die Erwartung, aufgenommene Informationen an andere weiterzugeben für eine besonders erfolgreiche Rezeptionsstrategie zu sorgen. Personen, die Gespräche und Diskussionen mit anderen nach der Rezeption erwarteten, lernten mehr als Personen, die einen Behaltenstest erwarteten (Zajonc 1960). Benware & Deci (1984) konnten diesen Befund bestätigen.

Rezeptionsstrategien werden auch stark von Motiven und Erwartungen beeinflußt. Einige Forschungsarbeiten weisen darauf hin, daß Rezeptionsstrategien möglicherweise als habitualisierte Nutzungsweise den generellen Umgang mit dem Medium 'Fernsehen' mitbestimmen - auch und gerade in bezug auf politische Medieninhalte. Forschungslogisch gesehen handelt es sich daher um einen transsituationalen Einflußfaktor.

9.1.3.4. Resümée

Wir betrachten die quantitative und qualitative Mediennutzung als transsituationale Komponenten im Wirkungsprozeß. Dies gilt verstärkt für unsere Untersuchungskonzeption: Wir wollen die Rezeptionskluft für Themen mit geringer Medienbeachtung erforschen. Aus diesem Grund ist die Nutzung des Medienangebots als aktuelle und themenspezifische Informationsquelle weitgehend ausgeschlossen. Unberührt bleibt freilich die Nutzung als allgemein-politische Informationsquelle.

Wir konzeptualisieren daher die quantitative Nutzung politischer Information als transsituationale Wirkungskomponente, die (indirekt) Auskunft darüber gibt, wie geübt oder versiert ('expertenhaft') jemand mit der Aufnahme und Verarbeitung des politischen Informationsangebots aus einem spezifischen Medium umgehen kann. Wir unterscheiden die Medien Tageszeitung, Zeitschrift, Fernsehen und Hörfunk. Zusätzlich soll die Dauer interpersonaler Gespräche über Politik einbezogen werden. Wir vermuten bei hoher politischer Mediennutzung prinzipiell einen fördernden Effekt auf den Wissenserwerb. Beim Fernsehen sind allerdings nach derzeitigster Forschungslage nicht nur positive, sondern auch hemmende Einflüsse auf den Wissenserwerb zu erwarten.

Zusätzlich wollen wir berücksichtigen, inwieweit bei der Rezeption politischer Informationen aus dem Fernsehen Informations- bzw. Unterhaltungsorientierungen, aufmerksame Nutzung und eine extrinsisch motivierte kommunikative Nützlichkeit Einfluß auf den Wissenserwerb ausüben. Wir gehen davon aus, daß diese Rezeptionsweisen habitualisiert sind und daher als transsituationale Wirkungskomponenten betrachtet werden können.

9.1.4. Prädispositionale Syndrome

In Anlehnung an die molar/ökologische Perspektive lautet ein Forschungsziel dieser Arbeit, Einflußfaktoren aufzuspüren, die aufgrund langfristig entwickelter Wechselwirkungsprozesse als transktionale Prozesse aufgefaßt werden können und deshalb im Wirkungsprozeß möglicherweise als molares Ganzes wirken.

Theoretische und empirische Forschungsergebnisse verweisen häufig auf ein enges Zusammenwirken von Einflußgrößen: Besonders deutlich ist dies am Zusammenhang zwischen Wissen und Motivation zu erkennen: "Rezeptionsfähigkeit und Rezeptionsbereitschaft transagieren" (Früh & Schönbach 1982, Früh 1991, Früh & Wirth 1991, 1992). Nach Ansicht von Motivationsforschern ist in vielerlei Hinsicht auch die *langfristige Entstehung und die Ausprägung motivationaler Prädispositionen* mit früheren Erfahrungen verschrankt (vgl. Kreitler & Kreitler 1981; Schiefele & Winteler 1988, S.16f). Motivation und Interesse entfalten ihr Einflußpotential demnach erst im Zusammenspiel mit Wissensstrukturen, verändern diese, wodurch sie wiederum selbst verändert werden. Auch die transsituationalen Ausprägung habitualisierter Mediennutzungsgewohnheiten scheint in einem engen Wechselverhältnis mit Wissen und motivationalen Faktoren zu stehen, wie Schönbach in einem Forschungsüberblick ausführt (vgl. Schönbach 1992, S.112).

Wir halten fest, daß transsituationale Faktoren bei entsprechend langfristiger Perspektive offenbar in erheblichen Umfang transagieren. Die molar/ökologische Perspektive legt - wie erwähnt - nahe, den Analysefokus für Medienwirkungen nach forschungsstrategischen Gesichtspunkten auszuwählen. Oben haben wir ausgeführt, daß es im Rahmen der Wissenskluftforschung sinnvoll ist, besonders an den äußeren Rändern des Untersuchungsfeldes nach molaren Gebilden bzw. *Syndromen* zu suchen ist. Aus diesem Grund werden wir auf der Basis der theoretischen Befunde für die transsituationalen Einflußkomponenten *empirisch* nach der Existenz solcher Syndrome suchen. Einbezogen werden demnach das Mediennutzungsverhalten sowie die transsituationalen motivationalen und wissensbezogenen Komponenten, die wir oben beschrieben haben.

Sozialisatorische Einflüsse wollen wir nicht in diesen Analyseprozeß integrieren. Das hat einen theoretischen und einen forschungspraktischen Grund. Forschungslogisch wäre es nicht sinnvoll, Sozialisationsinstanzen wie "Schule" bzw. "Universität" mit anderen Einflußquellen zu vermengen: Indem sie in ein größeres Faktorenbündel integriert werden, würden sie als zentrale Kriterien zur Bestätigung bzw. zur Falsifikation der Wissenskluftthese aus dem Gesichtsfeld geraten. Theoretisch gesehen läßt sich Schulbildung möglicherweise selbst als ein Indikator für ein molares Merkmalsbündel auffassen, das eine Vielzahl komplexer schulsozialisatorischer Zusammenhänge charakterisiert. Dies soll im nächsten Abschnitt erörtert werden.

9.1.5. Schulische Einflüsse auf die Entstehung von Syndromen

In den meisten der bisherigen Studien zur Wissenskluftthese wurde die Schulbildung zur Segmentierung der Gesellschaft im Sinne der Ausgangsthese herangezogen.

Schulbildung wurde dabei auch und vor allem in 'Konkurrenz' zu Faktoren wie Motivation und Mediennutzung untersucht. Dabei wurde in der Regel sowohl theoretisch als auch empirisch vernachlässigt zu prüfen, ob nicht die konkurrierenden Faktoren ihrerseits in Verbindung mit Bildung stehen. Im folgenden wollen wir daher der Frage nachgehen, welche wesentlichen Schuleffekte ('effects of schooling') es außer dem Lesen, Schreiben und Rechnen noch gibt. Wir orientieren uns dabei vor allem an schulsozialisatorischen Arbeiten.

Kognitive Aspekte schulischer Sozialisation: Olson (1977) geht von der Überlegung aus, daß Wissen in der Schule vorwiegend in einer *schriftlich fixierten Form* ('literate language') vermittelt werde. Olson (1977) ergänzt, daß schulisches Lernen zudem meist auf *expliziten Instruktionen* beruhe. Diese Art der Wissensvermittlung sei mit anderen Formen der Wissensaneignung, etwa dem Beobachten am Modell oder der eigenen Erfahrung, nicht gleichzusetzen. Die Folge sei eine Wissensform, die sich von direkt erfahrbarem oder beobachtbarem Wissen deutlich abhebt. Letzteres, Olson nennt es Alltagswissen ('Commonsense Knowledge'), sei im Gegensatz zu schulischem bzw. wissenschaftlichem Wissen unter anderem direkt handlungsorientiert, situationsspezifisch, überwiegend konkret, häufig inkonsistent und von sehr spezifischer und daher eingeschränkter Relevanz. Schulisches Wissen verliere zwar häufig den Praxisbezug, sei aber durch seine formalistische und theoretische Orientierung besser auf andere Situationen und Probleme *transferierbar* als das praxisnahe Alltagswissen. Olson (1977) nennt dies den 'literate bias of schooling', dessen 'Vorteil' darin liege, daß in nahezu allen anderen Bereichen des sozialen Lebens derselbe Bias bestehe: Von der Berufsausbildung über das politische und massenmediale System bis hin zur Kultur. Dadurch wird jede Handlung in einem dieser Subsysteme zu einer Gelegenheit, die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zu verstärken. Diese selbstverstärkende Schleife eröffne sich jedoch nur dem, der bereits über entsprechende Kompetenzen verfügt.

Nach Broudy (1977), der in ähnlicher Weise argumentiert, liege der Vorteil schulischer Bildung nicht so sehr in der Vermittlung *exakten* Wissens, worin Schulen ohnehin nicht sehr erfolgreich wären, sondern in der Bereitstellung von lediglich indirekt brauchbarem Hintergrundwissen, das dafür aber flexibel bei Bedarf zur kognitiven, affektiven, ästhetischen, moralischen, sozialen oder religiösen Kontextbildung herangezogen werden kann.

Die gemeinsame Aussage von Olson (1977) und Broudy (1977) ist klar: Gerade aufgrund der Tatsache, daß schulisches Wissen vom spezifischen Kontext losgelöst, formalisiert und abstrahiert wird, erlangt es das Potential, auf vielfältige Weise eingesetzt und kontextspezifisch angewendet werden zu können. Mit der Wissensanwendung rückt ein Aspekt in den Blickpunkt, der auch bei der Konzeption unseres integrativen Wissenstyps (mit) im Vordergrund stand. Dies legitimiert die Übertragung der Wissensklufthese auch auf integratives Wissen.

Motivationale und soziale Aspekte schulischer Sozialisation: Über den 'literate bias of schooling' hinaus internalisieren vor allem Schüler höherer Bildungsanstalten einen starken Zusammenhang zwischen erfolgreicher Informationsverarbeitung bzw. -rekonstruktion und Leistung. Dieser basiert vor allem auf dem in Schulen allgegenwärtigen System von Sanktionen und Gratifikationen (vgl. Fend 1981). Zu den in

Schulen und Universitäten vermittelten positiv besetzten Werten gehören auch Kritikfähigkeit und -bereitschaft. Empirischen Ergebnissen zufolge sind für Gymnasiasten ein kritisches Bewußtsein und die Fähigkeit, Kritik zu äußern sogar wichtige Statusmerkmale (vgl. Fend 1981, S. 351). Kompetente Kritik setzt jedoch wiederum Information bzw. Wissen voraus, wobei der Aspekt der Aktualität besonders wichtig sein dürfte: nur wer auf dem Laufenden ist, kann fundiert kritisieren. Ulich (1982, 1991) führt an, daß die in der Schule so deutlich zutage tretenden Machtkonstellationen von großer sozialisatorischer Bedeutung sind: Die auf Autorität und *Wissen* begründete Überlegenheit des Lehrers wirkt auf dieses Machtverhältnis legitimierend und damit stabilisierend. Möglicherweise werden aufgrund der perzipierten Gleichung "Wissen ist Macht" die Wurzeln zu einem eigenständigen *Motiv des Wissenserwerbs* bei vielen Schülern gelegt.²³⁷

Dreeben (1980) nennt vier Folgen schulischer Sozialisation und legt damit ein Rahmenkonzept vor, in das politisches Interesse, das Motiv zum politischen Wissenserwerb und politisches Informationsverhalten integriert werden können. Der von ihm postulierte schulische Sozialisationseffekt besteht im Internalisieren der Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität. Alle vier Normen fördern eine kompetente Partizipation im öffentlichen Bereich. Mit *Unabhängigkeit* wird ein 'Cluster' von Bedeutungen umschrieben: "von sich aus etwas tun, Selbstvertrauen haben, persönliche Verantwortung für das eigene Verhalten akzeptieren, selbstständig handeln, und Aufgaben verrichten, bei denen man (...) mit Recht die Hilfe anderer erwarten kann." (Dreeben 1980, S.63). Mit *Leistung* meint Dreeben (1980, S.67) Aktivität, Beherrschung und die aktive Beeinflussung der Umwelt statt ihrer fatalistischen Hinnahme. *Universalität und Spezifität* sind zwei auf Talcott Parsons zurückgehende Konstrukte, die die Gleichartigkeit und die Besonderheit des Individuums innerhalb gesellschaftlicher Kategorien und Kategorisierungen beschreiben (vgl. Parsons 1951). Personen, die die Norm der Universalität internalisiert haben, begreifen sich als Mitglied einer oder mehrerer solcher Kategorien. Dies ermöglicht es ihnen, ihre Bedürfnisse als Teil übergeordneter Interessen wahrzunehmen und andererseits die Relativität ihrer Interessen im Vergleich zu den Interessen der Mitglieder anderer Kategorien zu erkennen (vgl. Dreeben 1980, S.72f). Personen, die die Norm der Spezifität erlernt haben, sehen ihre Beziehungen zu anderen bzw. ihre Erwartungen an andere als an bestimmte Rollen gebunden und daher nicht die ganze Persönlichkeit umfassend. Auch dies hilft ihnen, Relevanzen zu entwickeln und Interessen adäquat einzubringen (vgl. Dreeben 1980, S.73f).

Übertragen auf den politischen Bereich können Dreebens Aussagen so interpretiert werden, daß die beiden zuerst genannten Normen, Unabhängigkeit und Leistung, politische Partizipationsbereitschaft und politisch motiviertes Handeln fördern. Die beiden zuletzt genannten Normen, Universalität und Spezifität, fördern

237 Um Mißverständnissen vorzubeugen, soll darauf hingewiesen, daß schulische Sozialisationseinflüsse in der Literatur eher kritisch beurteilt werden: Die Liste unerwünschter Sozialisationseffekte reicht von übergrößer Normanpassung und überhöhter Leistungsorientierung einerseits bis hin zu Vermassungsphänomenen, Entfremdung und Anomie andererseits (vgl. Fend 1981, Kandzora 1996).

das Erkennen und Einbringen von Interessen, die über die unmittelbare persönliche Umgebung hinausgehen. Dreeben kommt in seiner Argumentation weitgehend ohne Rückgriff auf schulisches Wissen aus. Auch dies weist darauf hin, daß die Schule als Sozialisationsagent keineswegs nur kognitive Ressourcen bietet, und auch keineswegs nur kognitive Folgen zeitigt. Ebenfalls von Bedeutung sind motivationale und habituelle Sozialisationsfolgen.

Nach Parsons (1951) werden Schüler durch die institutionellen Strukturen des Bildungswesens unmerklich in die zentralen Wertssysteme sozialisiert. In einer Studie mit über 2500 Erwachsenen (in USA) konnten McCombs und Poindexter (1983) zeigen, daß Schulbildung hochsignifikant mit der Ansicht korreliert, man *müsste* sich über die politische Entwicklung auf dem laufenden halten. Ferner korrelierte die Auffassung, politisches Informationsverhalten sei eine Bürgerpflicht, deutlich mit der regelmäßigen Nutzung von Nachrichten sendungen in Tagespresse und Fernsehen, insbesondere der Beachtung von nationalen und internationalen Nachrichten. Interessant ist, daß Informationsverhalten hier nicht wie in anderen Untersuchungen als Bedürfnis oder intrinsisches Motiv, sondern als Pflicht des Bürgers ('civic obligation') konzeptualisiert wurde. Dies bestätigt das Rahmenkonzept von Dreeben (1980). Leistung und Universalität sollten demnach tatsächlich einen gewissen Willen zur Informationsleistung auch in Bereichen bewirken, die der unmittelbaren Erfahrung nicht zugänglich sind²³⁸.

Resümee: Aus den referierten Theorieansätzen und empirischen Befunden lassen sich Wirkungshypothesen schulischer Sozialisation auf Kognition, Motivation und habituelle Mediennutzung ableiten. Wir vermuten, daß mit Schulbildung typische Muster politischen Informations- und Rezeptionsverhaltens systematisch verknüpft sind, die wir in Form von Syndromen erfassen wollen. Aus der Wissenskluftthese läßt sich weiter die Vermutung ableiten, daß mit steigender Schulbildung ein bestimmtes Syndrom stärker ausgebildet sein wird, das als Ganzes den politischen Wissenserwerb unterstützt.

9.1.6. Alternative sozialisatorische Einflüsse

Es liegt nahe, neben schulsozialisatorischen Einflüssen auch andere Sozialisationseinflüsse auf Motivation, Wissen und Mediennutzungsverhalten zu untersuchen (vgl. Bonfadelli 1981). In dieser Arbeit ist uns mehrfach das - im Rahmen der Wissenskluftforschung - quasi 'beiläufig' auftretende Resultat aufgefallen, daß das Geschlecht (männlich) und das Alter (hoch) einen 'Einfluß' auf den Wissenserwerb zu haben schienen (vgl. Kap.5). Da biologische Merkmale in den Sozialwissenschaften keine Bedeutung als Wirkungsursache haben können, vermuten wir wie auch andere Auto-

238 Auch aus Untersuchungen zur politischen Sozialisation von Jugendlichen kann geschlossen werden, daß durch Schulbildung ein Prozeß angeregt wird, in dessen Verlauf politische Mediennutzung, Interesse, Wissen und Partizipationsverhalten zusammen anwachsen (Atkin & Gantz 1979; Garramone & Atkin 1986) bzw. sich gegenseitig verstärken (vgl. Atkin & Galloway & Nayman 1976).

ren (vgl. etwa Bonfadelli 1991), daß ebenso wie bei der Schulbildung sozialisatorische Einflüsse bzw. spezifische Faktoren, die sich aus der Lebensphase der Rezipienten ergeben eine Rolle spielen.²³⁸

Die Geschlechtszugehörigkeit spielt mit hoher Wahrscheinlichkeit als Sozialisationsdimension eine Rolle. Gesellschaftlich bedingte Benachteiligungsprozesse könnten dafür sorgen, daß Frauen sich weniger für Politik interessieren, weniger darüber Bescheid wissen und weniger politisch-informierende Medieninhalte nutzen.²³⁹

Die Variable Lebensalter wird ebenfalls als Globalvariable bzw. als Indikator für eine Reihe potentieller sozialisatorischer Einflüsse aufgefaßt (vgl. kritisch dazu Rubin 1985). Zunächst wächst mit zunehmendem Alter die Wahrscheinlichkeit der vollständigen Integration in die Gesellschaft. Die gesellschaftliche Einbindung wird zusätzlich durch Familiengründung und Berufseintritt gefördert, weil damit unter anderem finanzielle und juristische Rechte und Pflichten in Staat und Gesellschaft Gültigkeit erlangen. Mit dieser objektiv wachsenden Betroffenheit dürfte auch ein steigendes Interesse an politischem Handeln in dieser Gesellschaft verbunden sein. Andererseits kumuliert im Laufe der Jahre aufgrund zahlloser Medienkontakte ein politisches Grundwissen auch bei geringerem politischem Interesse. Schließlich dürfte auch eine ausreichende Kompetenz im Umgang mit Information als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Rezeption zumindest bei den habitualisiert genutzten Medien zunehmend vorliegen. Zwar sind möglicherweise hohe Medienkompetenz und politische Expertise allein aufgrund häufigen Mediengebrauchs nicht erreichbar, gewisse bildungsbedingte Nachteile könnten jedoch durchaus aufgrund kumulierter, lebenslanger Erfahrungen wettgemacht werden.

9.2. Mediale Einflußfaktoren

9.2.1. Einführung

Tichenor, Donohue & Olien (1970) postulieren Wissensklüfte nur für den Fall eines steigenden Informationsflusses. Die bisherige Forschung hat eher selten die Rolle des Informationsangebots für das Auftreten von Wissensklüften untersucht. Neben dem quantitativen Aspekt des Informationsangebots spielt auch die Komplexität des Informationsangebots eine wichtige Rolle für das Verstehen (vgl. Früh 1980) bzw. den Wissensstand (vgl. Kleinnijenhuis 1991). Hohe Informationskomplexität könnte demnach dazu führen, daß sich Wissensklüfte ausweiten. In diesem Kapitel steht die Konzeptualisierung des Informationsumfangs und mehrerer Komplexitätsaspekte im Mittelpunkt. Dabei wird zwischen sprachlich vermittelter Textinformation und visueller Information unterschieden.

238 vgl. zur Lebensstilforschung z.B. Rosengren 1994, Opaschowski 1991, Lüdtke 1989

239 vgl. etwa Haug (1991), Kreisky (1995), Hoffmann (1997), Bilden (1982, 1991)

9.2.2. Informationsumfang

9.2.2.1. Textbezogener Informationsumfang

Da das Thema der Wissensklufthese die Transformation von Information in Wissen ist, liegt es nahe, inhaltliche Informationskonzepte anstelle von formalen zu verwenden. Wir operationalisieren daher den Umfang des Informationsangebots nicht über Merkmale der Oberflächengestaltung wie etwa die Anzahl der Wörter oder Sätze sondern über den semantischen Gehalt eines Beitrags. Hier bietet sich insbesondere das Propositionskonzept an. Propositionsmodelle sind für Kognitionsforscher aus mehreren Gründen sehr attraktiv²⁴⁰. Erstens ist die Proposition nach Ansicht vieler Autoren die kleinste kognitive Einheit, die noch einen Sachverhalt beschreibt (vgl. Anderson 1988; Wender 1988). Sie kann daher als grundlegende Informationseinheit betrachtet werden. Propositionen werden offenbar auch als Einheit (ganzheitlich) verarbeitet (vgl. Kintsch 1982, S.294f). Zweitens kann die Propositionalstruktur eines Textes als Ergebnis einer *hypothetischen Minimalverarbeitung* verstanden werden, die bei einer "registrierenden Perzeption" (Weidenmann 1988, S.31) des linguistischen Textgehalts entsteht. Wir beschränken uns dabei auf die implizite Textbasis²⁴¹ (Kintsch 1974), die noch keine konstruktiven Erweiterungen enthält.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, wollen wir kurz diskutieren, welchen Stellenwert wir einer solchen Textbasis geben können: Gemäß unseres dynamischen Wissensbegriffs kann es sich dabei nicht, wie es wohl aus traditioneller Sicht geschehen wäre und wie Kintsch etwa noch 1982 schreibt, um "*die Bedeutung des Textes handeln*", denn Bedeutung wird dem Text vom Leser zugeschrieben, entsteht erst bei der Rezeption und ist folglich von dessen Wissenskonstruktion abhängig²⁴². Damit kann die Textbasis nichts weiter als ein 'dünner Pfad' im Feld der möglichen Bedeutungszuweisungen sein. Wir wollen uns auf folgendes verständigen: Die Textbasis sammelt die lexikalischen Einträge²⁴³ der im Text erwähnten Begriffe im semantischen Gedächtnis. Auf lexikalische Einträge beruhende Bedeutungen werden dem

240 Zur Erinnerung: Propositionen bestehen aus einem Prädikat (Relationskonzept) und einem oder mehreren Argumenten (vgl. Kintsch 1974, Früh 1989, 1990 sowie Kap. 7 in diesem Band).

241 Zur Erinnerung: Die implizite Textbasis enthält lediglich die Propositionen, die durch eine direkte Übertragung (Satz für Satz) des Textes in Propositionen entstehen. Die explizite Textbasis enthält zusätzlich die Propositionen und Propositionsteile, die konstruiert werden müssen, um aus dem Text ein kohärentes Ganzes zu konstruieren.

242 vgl. z.B. Tergan 1986, S.200. Zum Bedeutungsbegriff: De Beaugrande und Dressler formulieren vorsichtig und bezeichnen mit Bedeutung ('meaning') "das Potential eines sprachlichen Ausdrucks (...) Wissen (...) darzustellen oder zu übermitteln" (1981, S.88).

243 "KINTSCH's Wissensnetze stellen nichts anderes als das Insgesamt der - unter sich verbundenen - lexikalischen Eintragungen dar, ..." (Aebli 1980b, S.219). Lexikalische Eintragungen sind ausschließlich die Knoten (vereinfacht: die Worte) und deren Bedeutungen in einem semantischen Netzwerk. Der Wissenskontext (assoziierte Knoten) bleibt ausgeblendet (vgl. Aebli 1980b). Es handelt sich also um einen reduktionistischen Bedeutungsbegriff - im Gegensatz etwa zur Bedeutungserfassung als Sinnkonstruktion bei Hörmann (vgl. Hörmann 1976, S.191ff; Kintsch 1982, S.290f).

Text wohl mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit zugewiesen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, daß wir dadurch eine relativ 'objektive' semantische Textbeschreibung erhalten: Wir stellen uns sozusagen auf die 'sichere Seite', und zählen nur explizit aus dem Text zu ziehende Propositionen zum Informationsgehalt. Alltags-sprachlich kann die implizite Textbasis auch als der Inhalt des Textes 'als solcher' bezeichnet werden ('Registering of the text as such', vgl. Gunnarson 1984, S.76).

Textbezogene Redundanzen: Wiederholte Aussagen enthalten keine neuen Informationen. Daher werten wir diese als redundant. Sie sollen gesondert erhoben werden und vom Informationsumfang abgezogen werden. Der Redundanzbegriff ist allerdings nicht unproblematisch: Geklärt werden muß, ob die Wiederholung eines Wortes, eines Satzes oder einer Proposition als Redundanz betrachtet werden soll. Hanson (1992), der den Redundanzbegriff diskutierte, weist zurecht darauf hin, daß aufgrund des subjektorientierten Bedeutungsbegriffs auch Redundanz ein subjektiver Begriff sei. Demzufolge kann in unserem Zusammenhang schon bei einer Paraphrase (Umschreibung einer Aussage mit anderen Worten) nicht mehr eindeutig von Redundanz gesprochen werden. Man könnte sogar noch 'radikaler' vorgehen und die Möglichkeit jeder Redundanz verneinen: Ein Satz wie "Der Stadtrat fordert den Rücktritt des Bürgermeisters" hat aus wissensdynamischer Sicht sicherlich am Beginn eines Beitrags eine andere Bedeutung als an dessen Ende, wenn bereits über Ursachen und Hintergründe der Rücktrittsforderung berichtet wurde. Soweit wollen wir jedoch nicht gehen. Wir vertreten einen gemäßigteren Redundanzbegriff. Da bei uns die kleinste Informationseinheit die Proposition ist, wollen wir Redundanz als die weitgehend identische Wiederholung einer Proposition konzeptualisieren (siehe Anhang).

9.2.2.2. Bildbezogener Informationsumfang

Den Informationsgehalt von Bildern zu bestimmen ist bedeutend schwieriger als bei der Sprache, da Bilder ikonischen bzw. analogen Charakter besitzen und nicht wie Sprache auf einem digitalen Codesystem beruhen. Die Beschreibung eines Bildes mittels einer formalen Sprache kann solange nicht eindeutig erfolgen, solange es keine Syntax gibt, anhand derer man analoges Kommunikationsmaterial in digitale Form transformieren könnte. Ein "Propositionalsystem" für Bilder liegt (noch) nicht vor. Wieviel Worte (Konzepte, Propositionen) einem Bild entsprechen, muß also vorerst offen bleiben.

Dies soll erläutert werden: Die Aussage "Der Außenminister trifft mit dem Flugzeug ein" besteht aus einer Proposition mit den drei Konzepten "(Eintreffen, Außenminister, INSTRUMENT: Flugzeug)". Der Informationsgehalt dieser Textaussage läßt sich also klar festlegen. Was aber würde bei dieser Aussage etwa in einer Nachrichtensendung zu sehen sein? Vielleicht folgendes: Ein Flugzeug auf einer Landebahn, aus dem eine Person (der Außenminister) heraustritt und winkend eine an das Flugzeug gerollte Treppe herabsteigt. Zusätzlich würde man Fotografen, Reporter, Blitzlichtgewitter, die Größe und das Aussehen des Flugzeugs, das gerade herrschende Wetter, eventuell Stewardessen, andere Flugzeuge, Militär, Flughafenpersonal und -gerätschaften und vieles mehr auf dem Bild erkennen können. Selbst wenn

man gemäß dieser verbalen Beschreibung der Szenerie den Informationsumfang des Bildes operationalisieren würde, käme man der Erfassung der Bildinformation allenfalls einen kleinen Schritt näher. Denn diese ist weitaus umfangreicher: Zu sehen wäre auch, welche Kleidung Minister, Reporter und Flughafenpersonal tragen, wie alt und welchen Geschlechts sie sind sowie die Gesichtszüge der anwesenden Personen, soweit dies das optische Auflösevermögen des Fernsehgerätes bzw. die eigene Sehkraft erlauben.

Wie an diesem Beispiel leicht zu erkennen ist, enthielt die gefilmte Szene des Sachverhalts wesentlich mehr explizite Informationen als jede ökonomisch halbwegs sinnvolle Textbeschreibung (vgl. Engelkamp 1991). Wir streben daher nicht eine komplette inhaltliche Beschreibung des Bildes an, sondern suchen nach einem anderen Weg: Als Ausgangspunkt nehmen wir noch einmal das Beispiel: Der Text brachte offenbar das 'Wesentliche', nämlich die Ankunft des Ministers, klar zum Ausdruck. Nach Engelkamp (1991) ist es eine wichtige Aufgabe des Textes, auf die wesentlichen Bildaspekte hinzudeuten. In der Regel dürften das solche sein, die für das Verstehen des Textes wichtig sind. Jörg (1978) fand Belege dafür, daß die sprachliche Spezifität die Tiefe der Verarbeitung eines Bildes steuert. Sie fand Hinweise dafür, daß Bilder umso genauer verarbeitet und besser erinnert werden, je spezifischer der Text auf die abgebildeten Objekte hinwies.

Daraus kann auf eine gewisse Dominanz des Textes gegenüber dem Bild geschlossen werden. Die leitende, dominierende Funktion der Sprache dürfte für *politische Informationssendungen* im Gegensatz etwa zu künstlerischen Filmbeiträgen verstärkt zutreffen. Verschiedene Autoren weisen denn auch darauf hin, daß in Informationssendungen der verbalsprachliche Kanal der wesentliche Informationsträger ist (Katz, Adoni & Parness 1977; Gunter 1983; Drew & Grimes 1987). Vor allem für politische Informationssendungen gilt, so nehmen wir an, daß das Bild überwiegend eine den Text unterstützende und illustrierende Funktion besitzt und der 'zentrale' Bildinhalt daher vom Text abhängt.

Diese Annahme setzen wir als Prämissen für die Konzeptualisierung des bildbezogenen Informationsgehalts. Wir wollen den Informationsgehalt von Bildern nicht als die Totalität aller im Bild enthaltenen Informationen verstehen, sondern uns auf die Teile des Bildes beschränken, auf die der Text hinweist und die daher in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem Text stehen. Dies bedeutet zwar eine Reduktion des Konzepts der Bildinformation, ist aber unseres Erachtens realistisch und deshalb vertretbar.

Grundlage unserer Konzeptualisierung des visuellen Informationsgehalts sollen also die Bildaspekte sein, auf die die Aufmerksamkeit des Rezipienten aufgrund des Textes fokussiert wird²⁴⁴. Das bedeutet, daß wir inhaltliche Bildinformationen immer vom Text her betrachten müssen. Ausgangspunkt für die Erfassung des Bildinhalts ist also die Text-Bild-Beziehung. Wir legen fest: Als Bildinformation ist zu werten, wenn

244 Ähnliche Grundgedanken finden sich bei Sanford (1990). Auch Früh (1991c) verweist in ähnlicher Weise auf die Bedeutung von *komunikativen Foci* für die textbezogene Informationsvermittlung.

zwischen Text und den 'wesentlichen' Teilen des Bildes keine oder nur geringe Redundanz besteht. Umgekehrt liegt *keine oder geringe Bildinformation* vor, wenn eine *Text-Bild-Redundanz* vorliegt. Als Redundanz zwischen Text und Bild wollen wir verstehen, wenn sich Bild und Text auf denselben Sachverhalt bzw. dieselben Sachverhalte beziehen²⁴⁵. Wir betrachten dabei nur solche Redundanzen, die aufgrund einer 'registrierenden Perzeption' ohne größeren Verstehensaufwand erkannt werden können (explizite Redundanzen, vgl. Weidenmann 1989).²⁴⁶

9.2.3. *Informationskomplexität*

9.2.3.1. Einführung

Es wäre dem Forschungsstand nicht angemessen, wenn man auf medialer Seite allein in der Menge der angebotenen Information die Ursache für entstehende bzw. sich verstärkende Wissensklüfte sehen würde. Ein wichtiger weiterer Einflußfaktor für Wissensklüfte scheint die Informationskomplexität zu sein (vgl. Kap. 4). In diesem Abschnitt wollen wir einige Komplexitätsaspekte in die Wissenskluftdiskussion einbringen. Wir gehen dabei von der Modellannahme der beschränkten Kapazität des Informationsverarbeitungssystems aus. Pro Zeiteinheit steht nur eine begrenzte Menge an kognitiver Energie aufgrund von Aktivierung zur Verfügung (vgl. Barsalou 1992, S.74f). Andererseits kostet die Verarbeitung von Information kognitive Energie. Vereinfacht gesehen und unter Vernachlässigung bestimmter Randbedingungen²⁴⁷ steigt der Energiebedarf umso höher an, je mehr Verarbeitungsschritte zu bewältigen

245 Vgl. dagegen Hanson (1992), der in Anlehnung an Conway (1967) hervorhebt, daß von echter Text-Bild-Redundanz im engeren Sinne nur gesprochen werden kann, wenn etwa das gesprochene Wort gleichzeitig optisch auf dem Bildschirm erscheint - als geschriebenes Wort. Conway (1967) unterscheidet zwischen 'coding systems', die analog oder digital sein können, und 'sensory modes', die akustisch oder visuell sein können. Unser Redundanzbegriff ist demgegenüber weniger 'puristisch'. Vgl. auch Lang (1995).

246 '*Imagery debate*': Strenggenommen haben wir ein weiteres Problem übergangen: Der Vergleich zwischen Text und Bild muß nicht unbedingt kognitionspsychologisch sinnvoll sein. Angesprochen ist damit die sogenannte 'imagerie debate', bei der es unter anderem um die Frage geht, in welcher Modalität Bilder und Sprache letztlich mental repräsentiert sind bzw. ob es eine modalitätsspezifische Verarbeitung und Speicherung gibt. Kurz: Gibt es ein oder zwei Gedächtnissysteme? Nur wenn es ein gemeinsames Gedächtnissystem gibt, hat die Frage nach einer verarbeitungsbezogenen Redundanz zwischen Sprache und Bildern überhaupt Sinn. Etwas vereinfacht stehen sich die monistische Theorie von Pylyshin (1973, 1981) und die dualistische Konzeption von Paivio (1971) gegenüber. Ballstaedt (1990) nimmt dabei eine Mittelposition ein (vgl. Kosslyn & Pomeratz 1977; Seel 1986; Simon & Kaplan 1989; Zimmer 1992). Ballstaedt, Molitor & Mandl (1989) bzw. Ballstaedt (1990) gehen von einer modalitätspezifischen, mittleren Verarbeitungsstufe *und* von einer amodalen, höheren Verarbeitungsinstanz aus. Daraus folgern sie, daß eine Integration von Bild und Text nur auf der amodalen Verarbeitungsebene geschehen kann. Da demnach Bild und Text in eine einheitliche Repräsentation zusammengeführt werden können - und häufig müssen, ist eine Diskussion über den Bild-Text-Bezug auch sinnvoll.

247 vgl. Automatisierung in Kap. 9.1.3.1

sind und je komplexer die Verarbeitungsaufgabe ist. Dieses Konzept ist empirisch wie theoretisch gut fundiert (vgl. unten). Die Komplexität eines Medienbeitrags kann demnach durch die Menge an kognitiver Energie bestimmt werden, die zur Rezeption dieses Medienbeitrags notwendig ist.

Die Wirkungsweise komplexitätssteigernder bzw. -senkender Merkmale hängt eng mit den Komplexitäts- oder Neugiertheorien²⁴⁸ zusammen: Nach Berlyne (1960) stehen die Komplexitätsanforderungen des Informationsangebots und der Wissenserwerb in keiner linearen, sondern einer kurvilinearen Beziehung. Allgemein wird Neugier (als Motiv begriffen²⁴⁹) eine aufmerksamkeitssteigernde bzw. aktivierende Wirkung zugesprochen.

Mit *Aktivierung* wird neurophysiologisch ein kurz- oder langandauernder Prozeß der Erregung verknüpft. Man kann dies auch als eine Freisetzung einer bestimmten Menge an kognitiver Energie auffassen. Wenn durch die Aktivierung eine bestimmte Menge an kognitiver Energie bereitgestellt ist, läßt sie sich in Form von Aufmerksamkeit auf bestimmte Informationen bündeln. *Aufmerksamkeit*²⁵⁰ kann als bewußtes Konzentrieren auf Aufnahme und Verarbeitung bestimmter Informationen bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer beschrieben werden. Aufmerksamkeit ist also mit Selektion verbunden und ohne Aktivierung nicht möglich.

Vereinfacht ausgedrückt, lenken manche Informationen bzw. Reize also Aufmerksamkeit auf sich, bei anderen wiederum ist die Motivation dafür verantwortlich, daß sich die Aufmerksamkeit auf sie richtet. Die Verarbeitung der Informationen "verbraucht" nun aber wiederum kognitive Aktivierungsenergie²⁵¹ (vgl. Kroeber-Riel 1990; Wessels 1990). Das verdeutlicht auch, daß die Menge an kognitiver Energie zu einem gegebenen Zeitpunkt immer nur in begrenztem Umfang zur Verfügung steht - die kognitive Verarbeitungskapazität also begrenzt ist (vgl. Kahneman 1973; Norman & Bobrow 1975; Duncan 1980; Barsalou 1992; Just & Carpenter 1992). Bei stark ausgeprägter Motivation, Interesse oder Neugier ist in der Regel das Aktivationsniveau und damit die zur Verfügung stehende Menge an kognitiver Energie höher als bei schwach ausgeprägten motivationalen Einflüssen.

Wie hängt dies alles nun mit kognitiven Leistungen, etwa dem Wissenserwerb zusammen? Die Beziehungen zwischen dem Anforderungscharakter bzw. dem Aktivationspotential einer stimulierenden Reizkonstellation (vgl. Berlyne 1960) und der daraus resultierenden Aktivierung sowie diejenige zwischen Aktivierung und

248 Bekannte Komplexitäts- bzw. Neugiertheorien stammen z.B. von Berlyne (1960), Fiske & Maddi (1961), McReynolds (1962). Vgl. die Übersichten in Keller & Voss (1976), Früh (1980) und Zillmann (1989, 1991), aus interessetheoretischer Sicht Kirkland (1976) und Prenzel (1988, S.47f).

249 Vgl. vor allem die neueren 'kognitiven' Neugiertheorien bei Deci (1975); Deci & Ryan (1985); McReynolds (1971).

250 Zum Konzept der Aufmerksamkeit vgl. Jörg (1977), Wessells (1990, S.90), Reeves, Thorson & Schleuder 1986; Eilders 1997.

251 Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Aktivierung und Aufmerksamkeit werden beide Konstrukte häufig synonym verwendet.

kognitiver Leistung sind jeweils kurvilinear und lassen sich in Form eines umgedrehten U's beschreiben: (1) Ein sehr niedriges Aktivationspotential zieht ebenso wie ein sehr hohes nur mäßige Aktivierung nach sich. (2) Auf einem extrem niedrigen Aktivierungsniveau kann der Organismus Informationen ebenso schlecht wie auf einem sehr hohen Niveau²⁵² verarbeiten²⁵³. Liegt das Aktivationsniveau deutlich über einem als angenehm empfundenen Mittelmaß, etwa aufgrund großen motivationalen Drucks (Leistungsdruck, Versagensangst) oder aufgrund eines hohen Aktivationspotentials, so versucht der Organismus zunächst noch, mit explorativer Tätigkeit und erhöhtem Einsatz an kognitiver Energie, den motivationalen Druck abzubauen bzw. die Diskrepanz zwischen kognitiven Reizanforderungen und subjektivem Verarbeitungspotential mit Hilfe zusätzlicher Informationen aufzulösen oder zu vermindern. Ziel ist es, die Aktivierung wieder auf ein mittleres Niveau *abzusenken*. Berlyne spricht von *spezifischer Neugier*, weil das explorative Verhalten auf die Rezeption selbst gerichtet ist (vgl. auch Raab 1981). Hier hat Neugierverhalten also einen problemlösenden und konfliktreduzierenden Charakter.

Ab einer bestimmten Schwelle scheint es jedoch zu einer Art Kapitulation des informationsverarbeitenden Systems zu kommen. Die Leistungsbereitschaft sinkt, der Rezipient "schaltet ab". Früh (1980) unterscheidet eine motivational bedingte, relative obere Schwelle und eine in der Begrenztheit der kognitiven Fähigkeiten begründete, absolute obere Schwelle ('Komplexitätsschwelle').

Liegt das Aktivationsniveau umgekehrt unterhalb dem als angenehm empfundenen Mittelmaß, etwa aufgrund Desinteresse, Reizdeprivation oder Langeweile, so beginnt der Organismus ebenfalls mit explorativer Tätigkeit, die diesmal der aktiven Reizsuche und damit dem Streben nach Neuheit, Ungewißheit und kognitivem Konflikt dient: Das Aktivationsniveau soll auf ein mittleres Niveau *angehoben werden*²⁵⁴. Berlyne spricht von *diversiver Neugier*, weil sich die explorative Tätigkeit im Gegensatz zu oben nicht mehr unbedingt auf die weitere Verarbeitung des Stimulus richtet, sondern verstärkt alternativen Beschäftigungen und Reizquellen zuwendet. Wirken Motivation, Interesse oder die Informationen zu wenig aktivierend, so sinkt die Bereitschaft, sich mit einem Stimulus auseinanderzusetzen soweit ab, daß es zu aversivem Verhalten und dem Abbruch der Rezeption kommen kann ('Banalitätsschwelle' bei Früh 1980).

Daraus könnte man den Schluß ziehen, daß die kognitive Leistung bei einem mittleren, als angenehm empfundenen Aktivationsniveau am besten ist. Früh (1980) konnte jedoch in Anlehnung an Dember & Earl (1957) zeigen, daß nicht die exakte Entsprechung von Aktivationspotential der Reizsituation und bestimmten Subjekt-

252 Schmalt & Heckhausen (1992) und Zillmann (1989) weisen darauf hin, daß starke Angst oder andere extreme emotionale Zustände die Informationsverarbeitung beeinträchtigen können.

253 Der Zusammenhang zwischen Aktivierung und Leistung wird das "Yerkes-Dodson-Gesetz" genannt und geht auf das Jahr 1908 zurück.

254 Donohew und Tipton (1973) haben aus solchen Überlegungen heraus ein Prozeßmodell des "Information-Seeking and Information-Avoiding" konzipiert. Siehe auch Fischer & Wiedl (1981).

dispositionen die besten Voraussetzungen zur Exploration bietet, sondern kleine Abweichungen nach oben: Gerade bei leichter Überforderung scheint der Wissenserwerb am erfolgreichsten zu sein²⁵⁵. Zu beachten ist dabei, daß es für unterschiedliche Rezipientengruppen möglicherweise unterschiedliche Banalitäts- wie auch Komplexitätsschwellen gibt: Was auf Personen mit hohem Vorwissen und hoher Bildung zu einfach und damit banal wirkt, mag für Personen mit niedriger Bildung und ohne Vorwissen durchaus schon kognitiv ansprechend sein. Als Folge davon könnten Wissensklüfte eingebettet werden. Und umgekehrt liegt die Komplexität mancher Medienbeiträge für Niedriggebildete bereits jenseits der Komplexitätsschwelle, während sie sich für Hochgebildete in einem mittleren und optimalen Bereich befindet (vgl. Früh 1980). Hier könnte es zu einer Ausweitung von Wissensklüften kommen.

Bei einem optimalen Aktivationsniveau erhöhen sich die Kapazitäten für den Verarbeitungsprozeß (vgl. Zacks 1985). Nach Just & Carpenter (1992) bedeutet das konkret, daß sich die Verarbeitungsgeschwindigkeit steigert, die Verarbeitung präziser wird und bei Mehrdeutigkeit oder Unklarheit gleichzeitig mehrere Interpretationsmöglichkeiten erarbeitet und für kurze Zeit behalten werden können. Darüber hinaus sind jedoch auch Selektionseffekte zu vermuten, die sich auf mehrfache Weise auf den Wissenserwerb auswirken können. Auf einer *ersten*, reizbezogenen Ebene wird die Aufmerksamkeit vor allem solchen Reizen zufallen, die aufgrund Neuheit oder Veränderung Orientierungsreaktionen hervorrufen: So werden schnelle Schnittfolgen im Fernsehen oder schnelle Bewegungen Orientierungsreaktionen hervorrufen: Für sehr kurze Zeit wird dabei kognitive Energie freigesetzt und damit das Aktivationsniveau erhöht. Wie schon erwähnt, braucht der Organismus jedoch die Energie, um den Reiz, der die Energiefreisetzung ausgelöst hat, zu verarbeiten (vgl. Reeves, Thorson & Schleuder 1986; Lang 1990). Eine Orientierungsreaktion allein ist ohne Belang in unserem Zusammenhang. Bei sehr reizintensiven Fernsehsendungen beispielsweise besteht allerdings die Gefahr, daß der Organismus allein durch die Verarbeitung von bedeutungslosen, visuellen Augenblicksreizen so beschäftigt ist, daß die Konzentration auf den Text verhindert wird (vgl. Singer 1980). Auf einer *zweiten*, inhaltlichen Ebene richtet sich die Aktivierung in Form von Aufmerksamkeit selektiv auf die Inhalte, auf die das Interesse des Rezipienten bezogen ist bzw. deren Rezeption geeignet scheint, die motivational verfolgten Handlungsziele zu erreichen (vgl. Prenzel 1988, S.10; Garramone 1992). So kann beispielsweise politisches Interesse zur aufmerksameren Verarbeitung politischer Themen bzw. von den Teilen des Medienbeitrags führen, in denen politische Themen angesprochen werden. Auf einer *dritten* inhaltlich-elaborativen Ebene kann es zu einer spezifischen *Weise* der Verarbeitung kommen: Medienbeiträge könnten dann etwa bevorzugt unter politischen Gesichtspunkten *interpretiert* werden. Zumindest auf diesen beiden Ebenen sind positive Auswirkungen auf dem Wissenserwerb zu erwarten.

Zusammenfassend kommt es für den Wissenserwerb entscheidend darauf an, in welchen Verhältnis aufmerksamkeitssteigernde bzw. anspruchssteigernde Informa-

255 vgl. die Darstellungen bei Mittenecker 1965, Schroder, Driver & Streufert 1967, Früh 1980 S.95, Krieger 1981.

tionsmerkmale wie Neuheit, Komplexität oder Unerwartetheit mit subjektiven Erwartungen, Motiven und kognitivem Leistungsvermögen stehen. Wissensklüfte müssen folglich auch in Abhängigkeit solcher Zusammenhänge erforscht werden.

Generell muß zwischen komplexitätssteigernden und komplexitätssenkenden Merkmalen unterschieden werden. Der Einfachheit halber stufen wir diese allgemein als entweder tendenziell rezeptionserleichternd oder aber -erschwerend ein. Ein rezeptionserleichternder Aspekt ist der Redundanzgrad (vgl. Lang 1995): Wiederholt angebotene Informationen benötigen weniger kognitive Energie zur Verarbeitung. Je mehr Redundanzen ein Medienbeitrag enthält, desto leichter kann theoretisch die 'eigentliche' Information verarbeitet werden. Ein weiterer rezeptionserleichternder Komplexitätsaspekt ist der Kohärenzgrad. Je stärker die Informationen im Medienbeitrag miteinander verknüpft sind, desto geringer ist der Energieaufwand bei der Verarbeitung: Der Text gibt bereits inhaltliche Anknüpfungspunkte für die Informationen vor, so daß man nicht im Wissensnetz zeitintensiv und energieraubend danach suchen muß. Kohärenz hat jedoch auch eine rezeptionserschwerende Komponente: Je schwächer bzw. indirekter die Kohärenz ist, desto mehr Energie kostet sie. Hierzu liegen bereits eine Vielzahl von Forschungsergebnissen vor, so daß man sogar schon unterschiedlich schwere Kohärenzaufgaben benennen kann. Schließlich wollen wir auch sprachstilistische sowie formale Merkmale in unsere Betrachtungen einschließen. Wir werden diese Komplexitätsaspekte nun einzeln besprechen und konzeptualisieren.

9.2.3.2. Rezeptionserleichternde Faktoren

Redundanzgrad: Je redundant die angebotene Information, desto mehr Möglichkeiten haben Rezipienten mit einem Wissensrückstand, diesen aufzuholen. Sie haben die Chance, verpaßte Informationen doch noch zu verarbeiten, während gleichzeitig andere, die diese Information schon wissen, nichts mehr dazulernen können. Wir berücksichtigen deshalb ganz explizit den Redundanzgrad eines Medienbeitrags als potentielle Wirkungskomponente für den Wissenserwerb. *Textredundanz* haben wir bereits oben im Zusammenhang mit dem Informationsumfang konzeptualisiert, so daß wir nicht mehr ausführlich darauf einzugehen brauchen²⁵⁶. Allerdings interessiert hier nicht der absolute Umfang der redundanten Propositionen, sondern der Redundanzgrad, d.h. das Verhältnis zwischen redundanten und nicht-redundanten Informationen. Wir nehmen an, daß die Verarbeitung eines Medienbeitrags umso einfacher ist, je redundant sie in Relation zum Umfang angeboten wird. Ähnliches gilt für den Redundanzgrad im Verhältnis zwischen Text und Bild. Wieder nehmen wir an, daß die Rezeption einer Sendung umso einfacher ist, je häufiger Text und Bild auf übereinstimmende Konzepte und Handlungen verweisen und so Redundanz erzeugen.

Textkohärenz: Kohärenz ist eine Grundvoraussetzung dafür, daß eine Häufung von Sätzen überhaupt als Text verstanden wird (vgl. de Beaugrande & Dressler 1981; Craig & Tracy 1983). Kohärenz liegt vor, wenn zwei Sachverhalte, die zwei Propositionen in einem Interpretationsprozeß zugewiesen worden sind, miteinander verbunden sind²⁵⁷. Es ist nun Aufgabe des Rezipienten, die Kohärenz nachzuvollziehen und damit aus den seriell dargebotenen Sätzen eine zusammenhängende, mentale Repräsentation zu erstellen. Nach Webber (1980) überlegen Rezipienten nicht lange, ob zwei Propositionen kohärent sind. Vielmehr gehen sie davon aus und suchen sofort die semantische Verbindung ("effort after meaning", vgl. auch Bartlett 1932). Dabei hilft ihnen ihr Sprachverständnis, da Kohärenz auf der syntaktischen Ebene durch 'sprachliche Bindemittel' angezeigt wird.

Auch indirekt (implizit) kohärente Propositionen erhöhen - zumindest potentiell - den Kohärenzgrad eines Textes.²⁵⁸ Wir werten daher explizite *und* implizite Verknüpfungen als kohärenzsteigernd.

Je kohärenter ein Text ist, desto leichter können Rezipienten eine Textrepräsentation aufbauen. Da Kohärenz gleichzeitig als Vernetzungsvorschlag des Textes für die mentale Repräsentation benutzt werden kann, können Rezipienten möglicherweise auch ein vernetzteres Situationsmodell konstruieren²⁵⁹. Wir können daher annehmen, daß selbst informationsreichere Medienbeiträge noch vergleichsweise gut verarbeitet werden können, wenn sie hohe Kohärenz aufweisen.

Text-Bild-Kohärenz: Speziell beim Fernsehen kommt noch die Kohärenz zwischen Text und Bildaussage hinzu. Oben haben wir mit der (explizit) redundanten Text-Bild-Beziehungen schon einen Kohärenztyp kennengelernt. Auch hier interpretieren wir die implizit kohärenten Text-Bild-Beziehungen als kohärenzsteigernd. Darunter verstehen wir Text-Bild-Beziehungen, bei denen zwar klar erkennbar eine Beziehung zwischen Text und Bild intendiert war, jedoch erst nach einer konstruktiven Inferenzleistung des Rezipienten erkannt werden kann. Ballstaedt (1990) unterscheidet zwischen zwei Verarbeitungsweisen, bei denen Text und Bild in einen gemeinsamen Bedeutungszusammenhang integriert werden (zusätzlich zur oben erwähnten Redundanz): Die Integration kann aufgrund von Komplementarität und aufgrund von Inferenzen erfolgen (vgl. Ballstaedt 1990, S.193).²⁶⁰ *Komplementarität* liegt vor, wenn sich die Sachverhalte, auf die sich das Bild und der Text beziehen, gegenseitig ergänzen und in ihrer Gesamtheit eine Aussage ergeben, die weder durch

257 Konkret müssen sie in einer Weise zusammenhängen, die in der im Text beschriebenen Wirklichkeit plausibel wirkt (van Dijk 1980, S.27f; de Beaugrande & Dressler 1981, S.88).

258 So werden die Sätze "Das Auto bremste. Die Reifen quietschten" als zusammenhängend verstanden, weil beim Lesen die Inferenz "Reifen sind ein Teil des Autos" schnell gezogen wird. Inferenz kann als eine konstruktive Ableitung von neuen Informationen aus alten (gegebenen) Informationen verstanden werden (vgl. Rickheit, Schnotz & Strohner 1985, S.8).

259 Wir haben diesen Zusammenhang bzgl. der Wirkung des Vorwissens auf den Wissenserwerb besprochen.

260 Die Unterscheidung bzw. Benennung ist etwas unglücklich, da schematheoretisch auch der erste Fall als Inferenz bezeichnet wird (vgl. z.B. Alba & Hasher 1983).

das Bild, noch durch den Text allein zu erkennen sind. *Integration durch Inferenzen* erfolgt, wenn erst über eine oder mehrere Inferenzen Text und Bild integriert werden können.

Zusammenfassend werten wir alle Text-Bild-Bezüge als kohärent, die explizit oder aufgrund von Inferenzleistung als redundant oder komplementär bezeichnet werden können. Umgekehrt sind solche Text-Bild-Verhältnisse nicht kohärent, die weder redundant noch komplementär sind und dies auch nach den entsprechenden²⁶¹ Inferenzleistungen nicht gegeben ist (vgl. Anhang).

9.2.3.3. Rezeptionserschwerende Faktoren

Semantische Verarbeitungskomplexität: Wenn Rezipienten wenig oder keine syntaktischen, grammatischen oder visuellen Hinweise auf Kohärenz vorfinden und diese deshalb teilweise oder vollständig konstruieren müssen, so hat dies Auswirkungen auf den kognitiven Energieaufwand und damit auf die Komplexität. Wir wollen die kognitiven Anforderungen bei der Kohärenzkonstruktion analytisch und etwas vereinfachend in drei verarbeitungsrelevante Dimensionen unterteilen: Die erste Dimension betrifft den *Explizitheitsgrad* der Kohärenz. Von expliziter Kohärenz kann gesprochen werden, wenn die Anknüpfungspunkte explizit im Text vorgegeben sind. Beispiele sind die exakte Wiederholung eines Konzeptes oder die explizite Nennung einer relationalen Konnexion²⁶². Sie müssen dann lediglich als lexikalisch richtig erkannt und aufeinander bezogen werden²⁶³. Liegt keine explizite Kohärenz vor, so muß die dadurch entstehende Kohärenzlücke mittels einer Inferenz überbrückt werden. Hier geht es speziell um einen Inferenztyp, der Brückeninferenz oder Rückwärtsinferenz²⁶⁴ genannt wird. Die kognitiven Anforderungen, die bei diesem Inferenztyp für den Rezipienten entstehen, wurden in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren in der

261 Hier müssen natürlich die weitgehend beliebig konstruierbaren Assoziationsketten ausgeschlossen werden. Damit wäre - bei hinreichender Kreativität - prinzipiell jedes Bild mit jedem Text verknüpfbar (vgl. dazu auch Ballstaedt 1990, S.195; Siehe auch das der Operationalisierung der Text-Bild-Beziehungen zugrundeliegende Codebuch von Graenzer (1993) im Anhang.

262 Zum Beispiel: "Jan bereitet sich intensiv auf sein *Examen* vor. Das *Examen* findet in einem Monat statt." (Wiederholung) oder "Heute abend gehen wir in ein Restaurant. *Später* besuchen wir ein Theater." (explizite temporale Konnexion)

263 Geprüft werden muß freilich auch, ob diese Bedingung genügt, um zwei Sachverhalte zu verknüpfen. Daß dies nicht immer der Fall sein muß, daß folgendes Beispiel: "Peters Ehefrau stammt aus Kanada. Der Chef rief nach Peter. Peter hat blondes Haar." Obwohl das Konzept "Peter" in jeder Proposition enthalten ist, sind die drei Sätze nicht kohärent, weil die Sachverhalte keine inhaltliche Verbindung offenbaren.

264 Je nach Autor wird diese Art von Inferenz auch notwendige oder intendierte Inferenz genannt. Sie steht im Gegensatz zur nicht notwendigen, elaborativen Inferenz, die auch Elaboration oder Vorwärtsinferenz genannt wird. Zur Inferenztypologie und entsprechenden empirischen Studien vgl. Crothers (1979); Anderson & Pearson (1984), Rickheit, Schnotz & Strohner (1985); Sanford (1990); McKoon & Ratcliff (1992).

Psychologie intensiv erforscht. Dabei zeigte sich, daß Inferenzbildung generell einen höheren Einsatz an kognitiver Energie benötigt als explizite Verknüpfungen.

Die zweite Dimension betrifft die *textliche Distanz* ('text distance') zwischen den beiden Anknüpfungspunkten (vgl. Lesgold, Roth & Curtis 1979; O'Brien, Duffy & Myers 1986). Hier sind mindestens zwei Fälle zu unterscheiden. Ging die gesuchte Information im Text der aktuellen Proposition unmittelbar voraus, so ist diese Information mit hoher Wahrscheinlichkeit noch im Arbeitsgedächtnis, also noch aktiviert und damit sofort verfügbar. Wurde sie hingegen bereits wesentlich früher verarbeitet, so muß sie in den schon verarbeiteten Textinformationen gesucht werden oder neu aus dem Vorwissen konstruiert werden. Dies bedeutet jedoch einen erheblich größeren kognitiven Aufwand.

Die dritte Dimension betrifft das zur Verknüpfung *notwendige Wissen*. Im expliziten und einfachsten Fall muß lediglich überprüft werden, ob die lexikalische Übereinstimmung zweier Worte auf der semantischen Ebene auch mit der Identität der Konzepte einhergeht²⁶⁵. Wesentlich anspruchsvoller ist es, wenn zur Inferenzziehung weiteres Wissen herangezogen werden muß: Hier kann zwischen Wissen aus dem bisher verarbeiteten Text und dem Vorwissen des Rezipienten unterschieden werden. Handelt es sich um Textwissen, so kann es mit einem Aufwand aus dem Situationsmodell entnommen werden. Das gleiche gilt, wenn sehr allgemeines Weltwissen benötigt wird. Gemäß den konnektionistischen Ansätzen (vgl. Rumelhart et. al. 1986; Dörffner 1991) und dem Konstruktions-Integrationsmodell von Kintsch (1988) kann angenommen werden, daß einige semantisch mit der Textinformation verwandte Konzepte automatisch mit aktiviert und in das Situationsmodell eingegliedert werden. Sie dürften deshalb ebenfalls relativ leicht aufzufinden sein. Anders liegt der Fall hingegen, wenn sehr spezifisches Wissen²⁶⁶ gefragt ist. Da spezifisches Wissen, etwa politisches Spezialwissen weniger häufiger gebraucht wird als Alltagswissen, kann angenommen werden, daß es auch kostenintensiver ist, solches zu konstruieren (vgl. dazu Schnotz 1985).

Zusammenfassend sind also folgende Komplexitätsrelevante Faktoren bei der Kohärenzbildung zu beachten: Explizit versus implizite Kohärenz (Inferenz), geringe versus große Textdistanz, lexikalisches Wissen versus Textwissen/Alltagswissen versus spezifisches Wissen. Jede der drei Dimensionen kann den Energieaufwand, der zur Kohärenzbildung notwendig ist, beträchtlich anheben. Folglich sind Kohärenzen

265 Als tendenziell gleichschwierig haben sich pronominale Textreferenzen erwiesen "Jan bereitet sich intensiv auf sein *Examen* vor. *Es* findet in einem Monat statt." Tatsächlich stellt die Verarbeitung der pronominalen Referenz sogar noch etwas geringere Anforderungen an den Rezipienten, da durch den Gebrauch des Pronomens ("es") explizit der andauernde Bezug auf ein bereits eingeführtes Konzept angezeigt wird und die Aufmerksamkeit auf dieses Konzept gerichtet bleibt (vgl. Haviland & Clark 1974; ausführlich und mit empirischen Belegen Garrod & Sanford 1990).

266 Wir sind uns bewußt, daß es unter Umständen schwer zu entscheiden ist, was als allgemeines und als spezifisches Wissen zu betrachten ist. Nach McKoon & Ratcliff (1992) umfaßt Weltwissen hochgradig vorhersagbares und hochgradig typisches Wissen. Demnach ist der Bereich des Weltwissen natürlich auch subjektiv verschieden groß. Zur weiteren Diskussion sei auf das Stichwort "Kohärenz" im Anhang verwiesen.

mit einem umso höheren kognitiven Aufwand verbunden, je mehr erschwerende Faktoren bei der Kohärenzherstellung wirksam werden.

In Texten mit sehr geringer Komplexität können die Verknüpfungen automatisiert und sehr schnell vollzogen werden, wobei die kognitiven Ressourcen kaum beansprucht werden. Bei hoher Komplexität müssen häufig sehr zeitaufwendige, manchmal bewußt zu steuernde Suchprozesse (Retrievals) gestartet werden. Sie gehen voll zu Lasten des (begrenzten) Informationsverarbeitungskapazität.

Verarbeitungskomplexität aufgrund der Text-Bild-Beziehungen bzw. Komplexität aus den Kohärenzbezügen zwischen Text und Bild: Neben der Verarbeitungskomplexität, die sich aus der Kohärenz zwischen verschiedenen Textteilen ergibt, gilt es auch diskutieren, inwieweit die Beziehung zwischen Text und Bild zur Verarbeitungskomplexität beitragen: Wie hoch muß die kognitive Energie veranschlagt werden, die notwendig ist, um einen inhaltlichen Bezug zwischen Text und Bild nachzu vollziehen bzw. zu konstruieren? Wir haben oben bereits zwischen expliziter und impliziter Redundanz bzw. Komplementarität unterschieden. Die geringste Verarbeitungskomplexität besteht, wenn Text und Bild explizite Redundanzen aufweisen (vgl. Lang 1995). Sind die Redundanzen erst nach Inferenzleistung erkennbar oder handelt es sich um eine komplementäre Text-Bild-Beziehung, so werden dem Rezipienten Inferenzleistungen abverlangt und die Verarbeitungskomplexität steigt.²⁶⁷

Stilistische und formale Verarbeitungskomplexität: In diesem Abschnitt geht es nicht mehr um eine semantische Analyse der Text- bzw. Bildkomplexität, sondern um die Oberflächengestaltung von Sprache bzw. Bild und deren Auswirkung auf Aufmerksamkeit und Verarbeitungskomplexität.

Komplexität aufgrund stilistischer und rhetorischer Sprachfiguren: Die syntaktische und grammatische Verarbeitung von Sprachstrukturen ist aufgrund ihrer hohen Redundanz sowie ihrer alltäglichen Benutzung weitgehend automatisiert. Enthält eine sprachliche Botschaft jedoch besondere, ungewohnte, neuartige und schwierig zu verstehende Sprachfiguren, so können diese die Aufmerksamkeit des Rezipienten erringen und die Sprachverarbeitung 'entautomatisieren'. Dies bedeutet, daß zur Verarbeitung dieser Sprachfigur kognitive Energie eingesetzt wird. Dieser zusätzliche Einsatz von kognitiver Energie ist in unserem Sinne als Erhöhung der Verarbeitungskomplexität zu begreifen.

Moderne Stilistiktheorien²⁶⁸ (vgl. Rifaterre 1973; Sowinski 1991) und insbesondere die Theorie des "Foregrounding" (vgl. van Peer 1986) beschäftigen sich mit der Frage, wodurch Sprache Aufmerksamkeit erzwingen und den Rezeptionsprozeß entautomatisieren kann. Nach Ansicht vieler Stilistiker wird dies durch das Prinzip der *Abweichung* erreicht, wobei sich bestimmte Sprachmuster in auffallender,

267 Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden in einem Medienbeitrag nicht alle Kohärenzen nachvollzogen. Bezogen auf die Textkohärenz scheint es empirisch gesichert zu sein, daß im Minimalfall neben expliziten Kohärenzen nur solche kohärenzstiftenden Inferenzen konstruiert werden, die sich in geringer Textdistanz voneinander befinden und zu deren Bewältigung frühere Textinformation bzw. sehr allgemeines Weltwissen ausreicht (vgl. etwa McKoon & Ratcliff 1992).

268 Die folgenden Ausführungen orientieren sich weitgehend an Schindler (1993).

unvorhergesehener Weise von ihrem Kontext abheben. Der Kontext ist dabei natürlich stark von den bisherigen, subjektiven Stilerfahrungen des Rezipienten abhängig. Nach Rifaterre (1973) entsteht die stilistische Struktur eines Textes konkret durch eine Folge markierter (auffallender) Elemente, die in deutlichem Kontrast zu nicht markierten (unauffälligen) Elementen stehen. Daneben wird auch das Prinzip des Parallelismus genannt (van Peer 1986). Hier wird die Aufmerksamkeit des Rezipienten durch das Wiederholen einer bestimmten Kombination von Sprachelementen erreicht. Ein einfaches Beispiel hierfür wäre etwa der Reim.

Rhetorische bzw. stilistische Sprachfiguren erzielen ihre Wirkung zum Beispiel durch Umstellung, Wiederholung, Unterbrechung, Erweiterung bzw. Verkürzung sowie Ersatz bestimmter Satzkomponenten im Vergleich zum "normalen" Satzgefüge (vgl. van Dijk 1980; Plett 1977, 1991). Auch metaphorische und ironische Äußerungen sind hier zu nennen. Schindler (1993) hat ein inhaltsanalytisches Instrument zur Erfassung sprachlicher Gestaltungsmittel ausgearbeitet, das wir hier gut verwenden können: Kennzeichen aller sprachlichen Gestaltungsmittels ist dabei die Abweichung vom Erwarteten bzw. vom Gebräuchlichen (Schindler 1993, S.81).

Visuelle Reizkomplexität: In ähnlicher Weise wie mit sprachlichen Mitteln kann die Aufmerksamkeit des Rezipienten auch mit visuellen Mitteln geweckt und gebunden werden. Auf einer elementaren Ebene ruft jede Veränderung des Bildschirm Inhalts eine kurzzeitige aufmerksamkeitsbindende Reaktion hervor: die Orientierungsreaktion. Hier sind schnelle Schnittfolgen, schnelle Bewegungen, wechselnde Bildkontraste und -farben sowie - wie schon bei der sprachlichen Gestaltung - ungewöhnliche, aufmerksamkeiterregende, auffällige Bildinhalte wie etwa 'Special Effects' zu nennen. Wir konzeptualisieren visuelle Reizkomplexität als die Gesamtheit aller visuellen Reizelemente, von denen wir annehmen, daß sie eine Orientierungsreaktion hervorrufen (vgl. Anhang).

9.3. Rezeptionale Einflüsse

Im der Konzeption der 'konzentrischen Wirkungskreise' bilden die rezeptionalen Faktoren zusammen mit Wissen das Zentrum. Keine anderen Wirkungsfaktoren sind so situationsspezifisch und kurzfristig. Gemäß dynamisch-transaktionaler Annahmen sind sie bereits das Resultat von medialen und personalen Einflüssen.

Aktivierung haben wir im Zusammenhang mit den Komplexitätstheorien kennengelernt. Dieses Konstrukt drückt aus, wie sehr der Rezipient sich durch den Medienbeitrag, bzw. die während der Rezeption erfahrene Komplexität, Überraschung, Dynamik oder Neuheit der Informationen (Reizstimuli) aktiviert fühlt. Wie schon erwähnt, handelt es sich jedoch nicht um eine einfache Reaktion. Vielmehr fließen beispielsweise die Ausgangsaktivierung ("Wie wach und wie aufnahmefähig ist der Organismus?"), subjektive Erwartungshaltungen, Motivationen und Interessen sowie die prinzipielle Einstellung gegenüber Medienbeiträgen mit dem Komplexitätsniveau ein.

Der *perzipierte (subjektive) Informationsgehalt (Informativität, Informationsqualität)* wurde in einigen der vorgestellten Studien (vgl. Kap.5) als einflußreiche Größe für den Wissenserwerb erwähnt. Unseres Erachtens ist die perzipierte Informa-

tionsqualität nicht nur Ausdruck des Vorwissens, sondern auch einer Werthaltung des Themas oder gar der Politik insgesamt gegenüber. Habe ich für etwas kein Interesse, werde ich subjektiv einen Beitrag auch dann nicht für sonderlich informativ halten, wenn er mir 'objektiv' durchaus Neues vermitteln kann. Ein anderer Wertaspekt, der die perzipierte Informationsqualität für politische Sendungen beeinflussen könnte, ist der Eindruck, den man über die journalistische Qualität des Beitrags gewonnen hat: Sorgfalt, Gründlichkeit, Glaubwürdigkeit, Objektivität und Engagement der Journalisten, Redakteure oder Moderatoren könnten hierfür Kriterien sein.

Schließlich wollen wir noch den Aspekt der *perzipierten (subjektiven) Verständlichkeit* berücksichtigen: Zunächst spiegelt diese Rezeptionsvariable wider, wie die Informationsfülle und die Komplexität eines Beitrags subjektiv empfunden wird: eher als leicht oder als schwer. Je nach Vorwissen, Medienkompetenz und anderen kognitiven Fähigkeiten wird natürlich das Urteil über denselben Medienbeitrag unterschiedlich ausfallen. Daneben spielt hier noch ein Aspekt mit hinein, den Salomon (1983, 1984) in die wirkungstheoretische Diskussion eingebracht hat (vgl. Kap. 9.1.3.): Menschen halten das Fernsehen für leicht und Printmedien für schwierig (zu verarbeiten). Demzufolge ist die perzipierte Verständlichkeit auch mitbestimmt von der generellen Einschätzung eines Rezipienten, ob das Medium 'leicht' oder 'schwer' ist.

Während der Rezeption stehen, so vermuten wir, die beschriebenen Faktoren in einem regen transaktionalen Wirkungsverhältnis²⁶⁹ miteinander und mit Wissen. Letzteres ist ja unseren Ausführungen zufolge ebenfalls ein transktionales Produkt aus Medienangebot und Rezipienteneigenschaften bzw. -fähigkeiten.

269 Die drei Rezeptionsfaktoren "Aktivierung", "perzipierte Informativität" und "perzipierte Verständlichkeit" bilden also offenbar selbst ein molares Ganzes und setzen sich wiederum aus einer Vielzahl einzelner rezeptionsbezogener Eindrücke, Einschätzungen, Werturteile und Gedanken zusammen.

10. Kausalmodell und Hypothesen

10.1. Kausalmodell

Nachdem im letzten Abschnitt sozialisatorische, transsituationale, situationale und rezeptionale Einflußcharakteristiken der einzelnen Konstrukte geklärt wurden, scheint die Unterscheidung von Ettema & Kline (1977), wonach motivationale Variablen situational und Bildung transsituational sind, offenbar zu einfach zu sein. Weiter wurden Indizien referiert, die die - ohnehin schon vermutete - molare Wesensart und das gebündelte Einflußpotential von Bildung betonen. Aufgrund der formulierten Beziehungen und Wirkungseinflüsse kann der in Kapitel 8 konzipierte Bezugsrahmen beibehalten und im nächsten Schritt als Kausalmodell konzipiert werden. Konkret lässt sich das Beziehungsfeld relevanter Einflüsse für den Wissenserwerb während der Rezeption - von innen nach außen gesehen - in konzentrische Kreise von abnehmender Situationsspezifität und Kurzfristigkeit einteilen. Es besteht aus folgenden Komponenten:

Im innersten Kreis (Wirkungszentrum) ordnen wir die *rezeptionalen Faktoren* ein, denen aufgrund ihrer Direktheit die größten Wirkungschancen auf den Wissenserwerb eingeräumt werden:

- Wissenserwerb (*dies ist das zu erklärende Konstrukt, konzeptualisiert je nach Analyse entweder als integratives oder als kommunikatorientiertes Wissen*)
- Aktivierung,
- subjektive (perzipierte) Informationsqualität und
- subjektive (perzipierte) Verständlichkeit.

Um das Wirkungszentrum gruppieren sich *situationsspezifische (situationale) Faktoren*, die zwar bereits unabhängig von der konkreten Rezeption sind, diesen jedoch aufgrund ihrer thematischen Nähe zum rezipierten Medienbeitrag stark beeinflussen dürften:

- themenspezifisches Vorwissen (als Kontrolle für den Wissenserwerb) und
- themenspezifisches Vorinteresse.

Konzentrisch um diesen Wirkungskreis finden sich eine Reihe *transsituationaler Faktoren*. Sie haben mit der Rezeption eines bestimmten Medienbeitrags weder direkt noch themenspezifisch zu tun, geben jedoch Auskunft über den habitualisierten

Umgang mit (politischer) Information aus den Medien, bzw. zeugen von vergangenen Medienerfahrungen und den daraus resultierenden motivationalen und kognitiven Prädispositionen:

- quantitative Mediennutzung (vier Medien),
- Umfang interpersonale Kommunikation,
- allgemeinpolitisches Interesse,
- kommunikative Motivationen (durch Generalisierung verfestigt),
- politische Expertise,
- Rezeptionsweise bzgl. Fernsehen: z.B. Informationsorientierung,
- Rezeptionsweise bzgl. Fernsehen: z.B. Aufmerksamkeit.

Den äußeren Abschluß bilden *sozialisatorische Faktoren*. Sie gelten ebenso als transsituational, werden dennoch aus theoretischen wie auch aus forschungslogischen Gründen von diesen getrennt (siehe oben):

- Schulbildung (als Indikator für alle schulsozialisatorischen Einflüsse),
- Lebensalter (als Indikator für zunehmende politische Integration bzw. kumulierte Lebenserfahrung mit Politik),
- Geschlecht (als Indikator für geschlechtsspezifische Sozialisation).

Schließlich integrieren wir noch *Merkmale des medialen Informationsangebots* (hier des experimentellen Stimulus) in das Kausalmmodell, die natürlich nur für die Rezeption selbst Bedeutung haben (den rezeptionalen 'Wirkungskern') und die mit allen situationalen und transsituationalen Faktoren zusammen erst das eigentliche Wirkungspotential bilden:

- Informationsumfang (Text und Bild),
- Informationskomplexität (Text und Bild)

Die Informationskomplexität setzt sich aus rezeptionserleichternden und -erschwerenden Faktoren zusammen: Als *rezeptionserleichternd* beziehen wir ...

- Redundanz (Text und Text-Bild)
- Kohärenz (Text und Text-Bild)

in die Analysen ein. Als *rezeptionserschwerende Bedingungen* nehmen wir die

- Kohärenzkomplexität,
- sprachliche Besonderheiten und die
- visuelle Reizkomplexität

in die Analyse auf. Wir nehmen aufgrund unserer Vorüberlegungen und unter Vereinfachung der prinzipiell wechselseitigen Wirkungsprozesse zwischen allen Komponenten an, daß (1) die allgemeineren Faktoren der äußeren Wirkungskreise die Faktoren

in den inneren deutlich mitbestimmen, umgekehrt jedoch die spezifischeren Komponenten die allgemeineren in den äußeren kaum beeinflussen können, so daß hier 'de facto' eine einseitige Kausalbeziehung vorliegt. Weiter nehmen wir an, daß (2) die Faktoren innerhalb jedes Wirkungskreises sich wechselseitig beeinflussen und (3) die Faktoren in den äußeren beiden Wirkungskreisen sich aufgrund langfristiger Transaktionsprozesse zu molaren Syndromen verfestigt haben, die auf den konkreten Rezeptionsakt gesamthaft wirken und für den kurzen Zeitraum eines konkreten Rezeptionsaktes als voneinander unabhängig betrachtet werden können²⁷⁰.

10.2. Hypothesen

Aus unseren Forschungserkenntnissen und auf der Basis unseres Untersuchungsansatzes können wir eine Reihe von Hypothesen ableiten. Diese umfassen nicht nur die Wissenskluftthese als globale, sondern auch differenziertere Hypothesen, deren Überprüfung ein differenzierteres Bild auf die Ursachen potentieller Wissensklüfte werfen soll.

In einem ersten Analyseschritt werden wir deshalb auf empirischem Wege versuchen, unter den transsituationalen Komponenten im Wirkungsfeld ganzheitliche Syndrome zu ermitteln. Tichenor, Donohue & Olien (1970) haben fünf Aspekte²⁷¹ genannt, die ihrer Meinung nach vor allem auf höher Gebildete zutreffen, und diesen deshalb zu einem höheren Wissenszuwachs verhülfen. Zwar wurden in mehreren Untersuchungen einzelne dieser Annahmen bestätigt, allerdings hat noch keine Studie die Gesamtheit aller genannten Aspekte untersucht. Daraus ergeben sich die Hypothesen 1 mit den Unterhypothesen 1b und 1c:

- H1a:** *Wir vermuten, daß in einem Syndrom Prädispositionen vereinigt sind, die von Tichenor, Donohue & Olien (1970) als günstig für den Wissenserwerb beschrieben wurden.*
- H1b:** *Hypothese vom 'Bildungssyndrom': Wir vermuten, daß dieses Syndrom von allen möglicherweise existierenden Syndromen am engsten mit Bildung verknüpft ist.*
- H1c:** *Wir vermuten, daß dieses Syndrom von allen potentiellen Syndromen den stärksten Einfluß auf den Wissenserwerb hat.*

Die eigentliche Rezeptionskluftthese wird im zweiten Schritt überprüft:

270 Sozialisationsfaktoren können bereits als molare Syndrome, bzw. als Indikatoren für diese angesehen werden, so daß wir hier keine weiteren Analysen durchführen müssen.

271 Diese sind: Printorientierung, generelle Informationsorientierung, höheres allgemeinpolitisches Wissen, mehr interpersonale Kontakte, Kommunikationskompetenz (vgl. oben bzw. Tichenor, Donohue & Olien 1970).

- H2:** *Rezeptionsbedingte Wissenskluftthese: Steigt der (politische) Informationsfluß in einem Sozialsystem an, so tendieren Personen mit höherer formaler Bildung im Gegensatz zu weniger formal gebildeten Personen dazu, die genutzten Informationen in einer effizienteren Weise zu rezipieren, so daß Wissensklüfte zwischen diesen Bildungsgruppen tendenziell größer und nicht kleiner werden.*

Unsere Betrachtungen zu den transsituationalen und situationsspezifischen Komponenten des Wirkungsgefüges führen vor dem Hintergrund der Wissenskluftforschung zu einer entsprechenden Differenzierung der Generalhypothese, die wir im folgenden aufgreifen: In der traditionellen Wissenskluftforschung wurde immer wieder diskutiert, ob andere transsituationale Faktoren wie Motivationen oder Mediennutzung einen stärkeren Einfluß auf den Wissenserwerb als Bildung haben. In der Regel wurden dabei jedoch mehrstufige bzw. indirekte Einflüsse nicht überprüft: Wir nehmen an, daß im Verlauf von Sozialisationsprozessen eine Vielzahl von kognitiven, motivationalen Prädispositionen und Verhaltensmustern erworben bzw. internalisiert werden, die langfristig weitgehend stabil sind und den Wissenserwerb beeinflussen können. Daraus ergibt sich eine speziell auf transsituationale Einflüsse bezogene Hypothese 2a:

- H2a:** *Transsituationale Rezeptionskluftthese: Im Sinne der Rezeptionskluftthese sollten Bildungseinflüsse auf den Wissenserwerb stärker als alle anderen transsituationalen Einflüsse sein.*

Ettema & Kline (1977) formulierten eine situationsspezifische Alternativhypothese. Wie ausführlich erläutert, trifft jedoch die situationsspezifische Argumentation nur auf die themenspezifische Variante der motivationalen Faktoren zu. Wir können daher Hypothese 2b aufstellen (aus Gründen der Übersichtlichkeit konträr zur These von Ettema & Kline formuliert):

- H2b:** *Situationsspezifische Rezeptionskluftthese: Im Sinne der Rezeptionskluftthese sollten Bildungseinflüsse stärker den Wissenserwerb beeinflussen als das situationsspezifische, themenspezifische Interesse.*

Im Zusammenhang mit unserem Bezugsrahmen für die Rezeptionskluftforschung haben wir den Rezeptionsfaktoren Aktivierung, perzipierter Informativität und perzipierter Verständlichkeit eine besondere Rolle zugewiesen. Aufgrund ihrer klaren Situationsbezogenheit trifft der Vorschlag von Ettema & Kline (1977) auf diese Komponenten des Wirkungsgefüges besonders zu. Wir formulieren wiederum konträr zur Argumentation von Ettema & Kline (1977):

- H2c:** *Rezeptionsspezifische Rezeptionskluftthese: Im Sinne der Rezeptionskluftthese sollten Bildungseinflüsse stärker den Wissenserwerb beeinflussen als alle rezeptionsspezifischen Faktoren.*

Bei Hypothese 2b haben wir nur einen situationsspezifischen Faktor berücksichtigt. Der Grund liegt in der Tatsache, daß ein zweiter wichtiger Faktor, Vorwissen, als Kontrollvariable quasi außer Konkurrenz analysiert wird. In vielen Untersuchungen hat sich denn auch gezeigt, daß Vorwissen - falls es in die Analysen einbezogen wird, aussagekräftiger für den Wissenszuwachs ist als Bildung. Dies ist sehr plausibel, da Vorwissen wesentlich direkter mit dem Wissenserwerb verknüpft ist als die Globalvariable Bildung. Daraus folgt Hypothese 2d:

H2d: *Dominanz des Vorwissens: Im Sinne der Rezeptionsklufthese sollten Bildungseinflüsse den Wissenserwerb weniger deutlich als das situationsspezifische, themenspezifische Vorwissen bestimmen.*

Im Rahmen unseres Konzepts des Wirkungsgefüges läge es - entgegen den Hypothesen H2a bis H2d - eigentlich nahe, den Bildungseinfluß vorrangig mit anderen *Sozialisationseinflüssen* zu vergleichen, und nicht mit Komponenten, die dem konkreten Rezeptionsprozeß wesentlich 'näher' stehen als Bildung. Gerade beim Wissenserwerb im Vergleich zu anderen Einflüssen auf derselben forschungslogischen Ebene zeigt sich am besten die gesellschaftspolitische Brisanz des bildungsabhängigen Wissenserwerbs. Wir formulieren daher:

H2e: *Im Sinne der Rezeptionsklufthese sollten bildungssozialisatorische Einflüsse auf den Wissenserwerb stärker als andere sozialisatorische Einflüsse sein.*

Wie argumentiert, sollte die in der Wissensklufthese enthaltene wachsende Informationsangebot als Randbedingung der These betrachtet und zusammen mit der eigentlichen These empirisch überprüft werden. Möglicherweise lässt sich die "Wenn-dann" Hypothese in eine "Je-desto-"Hypothese überführen. Die vorliegende Studie wird die These mittels eines Rezeptionsexperimentes empirisch überprüfen, wobei die Stimuli *Fernsehbeiträge* sein werden und Themen betreffen, die zum Untersuchungszeitraum *keine bzw. eine so geringe Publizität* in den Medien erhielten, so daß wir den Informationszuwachs außerhalb des experimentellen Settings vernachlässigen können. Der im Experiment vorgeführte Stimulus stellt das einzige themenspezifische Informationsangebot dar²⁷². Dieser Fall stellt sicherlich einen Grenzfall für die Wissensklufthese dar. Wir erwarten wenn überhaupt, dann eher schwache Wissensklufteffekte. Andererseits wird es uns dadurch möglich, die Wissensklufthese unter erhärteten Bedingungen zu testen. Da wir zudem Stimuli mit unterschiedlichem Informationsgehalt verwenden, könnten wir bei unserer Analyse auf Effekte stoßen, die Aufschluß darüber geben, ab *welcher Informationsmenge* Wissensklüfte zu erwarten sind.

272 Wir haben bereits dargelegt, daß es demokratietheoretisch gesehen durchaus sinnvoll ist, auch schwach publizierte Themen im Rahmen der Wissensklufthese zu untersuchen (siehe Kapitel 5.4).

Daraus folgt²⁷³:

- H3:** *Im Sinne der Rezeptionskluftthese sollten (bildungsbedingte) Wissensklüfte bei höherem Informationsumfang stärker ausfallen als bei niedrigem.*

Als zusätzliches Informationsmerkmal werden wir in unsere Analysen die Informationskomplexität einbeziehen. Zunächst formulieren wir eine These, die analog zur traditionellen Wissenskluftthese wäre:

- H4:** *Im Sinne der Rezeptionskluftthese sollten (bildungsbedingte) Wissensklüfte bei höherer Informationskomplexität stärker ausfallen als bei niedriger.*

In Hypothese H4 wurde der Zusammenhang zwischen Informationskomplexität und Wissensklüften als linear postuliert. Dies ist allerdings nicht der wahrscheinlichste Wirkungszusammenhang. So können wir aufgrund unserer theoretischen Erörterungen differenzierter formulieren (vgl. auch Früh 1980):

- H4a:** *Bei relativ niedriger Informationskomplexität sollten umgekehrte (bildungsbedingte) Wissensklüfte auftreten: Vor allem für Höhergebildete könnte eine Banalitätsschwelle bereits unterschritten sein.*

- H4b:** *Bei relativ hoher Informationskomplexität sollten verstärkte (bildungsbedingte) Wissensklüfte auftreten: Vor allem für niedrig Gebildete könnte eine Komplexitätsschwelle bereits überschritten sein.*

In der Forschungsliteratur fanden sich schließlich Hinweise auf den Wissenserwerb hemmende Faktoren wie etwa die Unterhaltungsorientierung (vgl. Bonfadelli & Saxer 1986). Demnach ist bei entsprechender Kumulation von motivationalen, interessens- und verhaltensbezogenen Merkmalen auch ein Syndrom denkbar, von der eine insgesamt hemmende Wirkung auf den Wissenserwerb ausgehen könnte:

- H5:** *Wir vermuten, daß es (mindestens) ein Syndrom gibt, daß den Wissenserwerb mehr hemmt als fördert.*

Möglicherweise können wir auch einen bisweilen aufgetretenen Effekt bestätigen, den wir 'transmedialen Kompetenztransfer' bezeichneten. Demnach sollten gerade bei der Nutzung politischer Inhalte im Fernsehen nicht diejenigen am erfolgreichsten sein, die habitualisiert bzw. umfangreich politische Informationen im Fernsehen nutzen, sondern diejenigen, die sich überwiegend aus Printmedien informieren. Da wir im Rahmen dieser Arbeit die Rezeption von politischen Fernsehinformationen untersuchen, können wir diese These überprüfen:

273 Wir formulieren die Hypothesen hier etwas verkürzt: Strenggenommen müßten wir jedesmal die Rezeptionskluftthese wiederholen und die Differenzierung hinzufügen.

H6: *Transmedialer Kompetenztransfer: Wir vermuten, daß Personen mit überwiegender Printorientierung (bezogen auf politische Informationen) erfolgreicher bei der Rezeption von (politischen) Fernsehinformationen sind als Personen, die sich überwiegend im Fernsehen politisch informieren.*

Keine gesonderten Hypothesen formulieren wir hinsichtlich der abhängigen Variablen "integratives Wissen" bzw. "kommunikatororientiertes Wissen". Nach den vorliegenden Erkenntnissen müßten alle Hypothesen auf beide Wissenstypen zutreffen. Wir vermuten jedoch, daß es durchaus zu Unterschieden in den Ergebnissen kommen wird. Wissensklüfte könnten sowohl beim integrativen Wissen, als auch beim kommunikatororientierten Wissen stärker sein: Beim integrativen Wissen ist es einerseits möglich, stärker auf subjektive Vorstellungen einzugehen, was niedrig Gebildete begünstigen könnte, andererseits sind dazu häufig höhere Verstehensprozesse notwendig, was wiederum Personen mit besseren kognitiven Prädispositionen bevorteilen würde.

11. Untersuchungsanlage und Operationalisierung

11.1. Projektbeschreibung

Die Daten zur empirischen Überprüfung unserer Theorie entstammen einer Serie von Projektseminaren unter der Leitung von Prof. Werner Früh und dem Autor dieser Arbeit am Institut für Kommunikationswissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ein Ziel der Projektseminare war es, die Rezeption von politischen Fernsehmagazinen, speziell von Infotainmentmagazinen in Abhängigkeit ihres Inhalts und ihrer Präsentation einerseits und Publikumsmerkmalen andererseits zu erforschen²⁷⁴. Ein zweites Ziel war es, die Brauchbarkeit unterschiedlicher Wissenskonzepte für die Wissensklüftforschung zu erproben.

Bei der Auswahl des Stimulusmaterials (Fernsehbeiträge) wurde bewußt auf eine Eigenproduktion verzichtet. Wir wollten möglichst wirklichkeitsnahe Stimuli verwenden. Auch auf andere künstliche Manipulationen wurden aufgrund theoretischer sowie pragmatischer Erwägungen (Finanzierbarkeit und Zeitaufwand) verzichtet. Auch entschieden wir uns, die Präsentation der Fernsehbeiträge und die Befragung möglichst nicht im Labor, sondern in der natürlichen (häuslichen) Umgebung der Rezipienten durchzuführen.

Insgesamt wurden 13 Beiträge aus politischen Magazinsendungen im Fernsehen ausgewählt. Die Auswahl erfolgte unter dem Gesichtspunkt, für die wichtigsten Gestaltungsmittel im Fernsehen Sprache, Text-Bild-Verhältnis, visuelle bzw. akustische Effekte und Studiogestaltung bzw. Moderation jeweils einen traditionell und einen unterhaltsam aufbereiteten Beitrag zu finden. Damit sollte sichergestellt werden, daß alle wesentlichen Gestaltungsmittel in unserer Untersuchungsanlage berücksichtigt sind.

Die Feldphase des Projekts erfolgte zweigeteilt und zwar im Winter 1991 und im Winter 1993. Insgesamt wurden 212 Personen befragt. Da jeder Person zwei unterschiedliche Stimuli präsentiert wurden, konnte eine Fallzahl von n=424 erzielt werden. Die Auswahl der Befragten wurde in Form einer mehrfach kombinierten Quotenauswahl²⁷⁵ geregelt. So konnte sichergestellt werden, daß jeder Stimulus von etwa derselben Zahl an Befragten beiderlei Geschlechts sowie aller Bildungs- und Altersstufen gesehen und beurteilt wurde. Bei der Präsentation der Stimuli wurde die Reihenfolge systematisch variiert, so daß jeder Stimulus gleich häufig als erster und als zweiter Beitrag gesehen wurde.

274 Vgl. dazu Früh & Wirth 1997.

275 Drei Bildungsstufen, drei Alterstufen und Geschlecht

Zum Fragebogendesign: Der Fragebogen war standardisiert und gliederte sich in drei größere Blöcke. Der erste Block umfaßte einen für jede Versuchsperson identischen allgemeinen Teil mit Fragen zur Mediennutzung, zum politischen Wissen und zum politischen Interesse. Der zweite und der dritte Block waren im Hinblick auf jeweils einen rezipierten Filmbeitrag konzipiert. Dabei wurde den Probanden jeweils ein Beitrag vorgespielt, den sie dann mittels eines semantischen Differentials bewerten sollten. Es folgten Fragen über das spezielle Themeninteresse, die subjektiv eingeschätzte und die allgemein angenommene Relevanz des Beitragsthemas und inwieweit der Beitrag bestimmte Emotionen hervorrief. Ferner wurde die persönliche Relevanz auch vor dem Hintergrund der Glaubwürdigkeit der Themendarstellung erhoben. Abschließend wurden eine Reihe von Wissens- bzw. Erinnerungsfragen gestellt. Das Interview schloß mit der Erhebung soziodemographischer Daten. Die Interviews dauerten in der Regel zwischen einer und zwei Stunden.

Das Projekt kann als Quasi-Experiment betrachtet werden: experimentell variiert bzw. inhaltsanalytisch und statistisch kontrolliert wurde eine Vielzahl von Medienmerkmalen, jedoch nicht das Thema der Beiträge. Die Versuchspersonen wurden zufällig auf die Gruppen verteilt, und von allen für die Forschungsfrage zentralen Variablen²⁷⁶ wurden Vorher- und Nachhermessungen erhoben. Da das Interview nicht im Labor stattfand, war die Gefahr unkontrollierter Einflüsse nicht von der Hand zu weisen. Die Interventionssituation sollte daher vom Interviewer im Anschluß an die Befragung hinsichtlich Zuverlässigkeit der Antworten, Unterbrechungen bzw. Pausen und Eingriffen von seiten Dritter protokolliert werden. Es zeigten sich keine ernsthaften Beeinträchtigungen der Validität.

11.2. Stichprobe

Wie oben erwähnt, wurde eine Quotenauswahl durchgeführt. Es sollte eine gleich große Anzahl Männer und Frauen in der Stichprobe vertreten sein und diese sollten auch jeweils über drei Bildungsgruppen gleichverteilt sein. Auch bei den Altersstufen wurde prinzipiell eine Gleichverteilung angestrebt: Aufgrund des zweiten projektbezogenen Forschungsinteresses (“Infotainment”) wurden jedoch überdurchschnittlich viele Personen unter dreißig Jahren in die Stichprobe aufgenommen. Die Versuchspersonen mußten über 18 Jahre alt sein. Deutsch mußte ihre Muttersprache sein.

276 Konkret waren dies: Interesse zum Thema, idealtypische Erwartung an politische Magazinbeiträge und themenspezifisches Vorwissen.

Tab. 6: Zusammensetzung der Stichprobe

Stichprobenbeschreibung	N (%)
<i>Bildungsgruppen</i>	
Volks-/Hauptschule	128 (30.2%)
Mittlere Reife	146 (34.4%)
Abitur/Studium	150 (35.5%)
Gesamtskala (Bildungsabschluß 7-stufig) (MW=4.1, s=2.0, Min=1, Max=7)	424
<i>Geschlecht</i>	
männlich	194 (45.8%)
weiblich	230 (54.2%)
<i>Altersgruppen</i>	
unter 20 Jahre	10 (2.4%)
20 bis 29 Jahre	128 (30.2%)
30 bis 39 Jahre	68 (16.0%)
40 bis 49 Jahre	62 (14.6%)
50 bis 59 Jahre	92 (21.7%)
60 bis 69 Jahre	46 (10.8%)
70 Jahre und älter	18 (4.2%)
Alter (MW=41.8, s=15.9, Min=18, Max=82)	424

Wie Tabelle 6 zu entnehmen ist, sind Frauen in dieser Untersuchung leicht über- und Personen mit niedriger Bildung leicht unterrepräsentiert. Die Altersverteilung zeigt den erwähnten überdurchschnittlichen Anteil an jüngeren Probanden. Auch die 50- bis 59jährigen sind leicht überrepräsentiert. Da alle Gruppen ausreichend vertreten sind und Repräsentativität nicht angestrebt war, sind jedoch keine Verzerrungen zu befürchten.

Eine andere Quotenvorgabe konnte erfüllt werden: Die Alters-, Bildungs- und Geschlechtsverteilung bezogen auf die Rezeption der einzelnen Beiträge war homogen, d.h. es ergaben sich für keinen der dreizehn Beiträge signifikante Abweichungen (F-Test, $p>.25$).

11.3. Die Beiträge

Im folgenden werden die 13 ausgewählten Beiträge kurz beschrieben:

- (1) "Thatcher" Großbritannien nach dem Rücktritt Margaret Thatchers mit einem Rückblick auf ihr Wirken (ZAK-Magazin, 225 sec).
- (2) "Nestlé" Nestlé Entwicklung zum Weltkonzern, der Deutsche Helmut Maucher an der Spitze, Nestlés Aktivitäten in der dritten Welt, Unternehmensstrategien (WiSo, 334 sec).
- (3) "Minister" Deutsche Spitzopolitiker verletzen im Wahlkampf Verkehrsregeln und geben fadenscheinige Ausreden (Stern-TV, 263 sec).
- (4) "Wismut" Umgebung der ehemaligen DDR-Uranerzaufbereitungsanlage

- Wismut ist stark verseucht, soll jetzt teuer saniert werden (Länder-spiegel, 308 sec).
- (5) "Polizei" Probleme bei der Ausbildung und im täglichen Arbeitsablauf der Polizei (ZAK-Magazin, 346 sec).
- (6) "Mainzer Straße" In der Mainzer Straße im Osten Berlins werden besetzte Häuser von der Polizei geräumt (Kennzeichen D, 341 sec).
- (7) "Skinheads" Das Erstarken des Rechtsradikalismus in der CSFR und das Treiben der Skinheads in Prag (ZAK-Magazin, 224 sec).
- (8) "Seiters" Lösungsvorschläge für und Folgen der Finanzierungsprobleme durch die Wiedervereinigung (ZAK-Magazin, 181 sec).
- (9) "Chemnitz" Der Oberbürgermeister von Chemnitz umgeht das Stadtparlament bei der Vergabe von Bauaufträgen (Monitor, 348 sec).
- (10) "Cuba" Militante Exilkubaner bereiten sich in Miami auf einen Guerillakrieg gegen Fidel Castro vor (Akut, 334 sec).
- (11) "Barschel" Neue Erkenntnisse in der Barschel-Affäre und Spekulationen über die DDR-Kontakte von Uwe Barschel (Report, 400 sec).
- (12) "Welt- untergang" Der Gegensatz zwischen dem reichen Norden und dem armen Süden führt schließlich zum Untergang der Zivilisation (ZAK-Magazin, 213 sec).
- (13) "Mercedes" Die Krise bei Daimler Benz und ihre Folgen für Sindelfingen (ZAK-Magazin, 286 sec).

Die konkrete Auswahl der Beiträge erfolgte nach folgenden Kriterien: Ein möglichst breites Spektrum an visueller, sprachlicher und kognitiver Komplexität sollte sich im Beitragssample wiederfinden: Neben ruhigen, langsamen und eher komplexitätsarmen Beiträgen sollten auch hektische, schnelle, sehr komplexe Beiträge einbezogen werden. Ausschlaggebend für die Auswahl waren die Erfordernisse des Forschungsprojekts 'Infotainment', so daß das Wissenskluftprojekt *bzgl. der Beitragsauswahl nur Sekundärcharakter* besitzt. Dies hatte Folgen für die im Rahmen der Wissenskluftforschung wichtigen Variable Informationsmenge: Sie konnte nur in einem begrenzten Rahmen variiert werden, da alle Sendungen Magazinbeiträge waren und daher in ihrem Informationsumfang ähnlich waren (Dauer zwischen drei und fünf Minuten). Hingegen konnte die Anforderungen an die Wissensmessung bei der Projektkonzeption voll und ganz berücksichtigt werden (Vermeidung von Ceiling-Effekten, ausgewogene Mischung von Recall und Recognitionfragen, Bild- und Textfragen, Fakten- und Strukturwissensfragen etc., vgl. Kap. 7.2). Auch die anderen personalen Einflußfaktoren konnten bei der Fragebogenkonzeption vollständig berücksichtigt werden. Die Stichprobe war für beide Forschungsfragen gleich gut geeignet, sieht man einmal davon ab, daß die Altergruppe der Jüngeren überrepräsentiert waren.

Die *Beitragsthemen* waren weit gestreut: Sie betrafen die Sicherheits-, Umwelt-, Wirtschafts- und Sozialpolitik. Insgesamt handelte es sich um sieben innenpolitische, drei außen- und ein weltpolitisches Thema. Die Themen können als latent aktuell

bezeichnet werden, d.h. im Untersuchungszeitraum wurde keines der Themen in den Medien intensiv behandelt, sie hätten jedoch jederzeit Aktualität erlangen können. Wir haben die Meinung vertreten, daß auch Themen, die gerade nicht im Brennpunkt stehen, durchaus als Untersuchungsmaterial für die Wissensklufthese geeignet sind: Politische Mündigkeit beschränkt sich nicht unbedingt auf die aktuellen Topthemen. Auch scheinbar nebенsächliche Themen können zum Topthema werden bzw. können als Hintergrundinformationen genutzt werden. Im Laufe der Feldphase wurde diese Überlegung eindrucksvoll durch die Realität bestätigt: Einen Beitrag mußten wir nach der ersten Erhebungsphase 1991 aus dem Feld nehmen, weil das Thema - leider - sehr aktuell wurde: Rechtsradikalismus. Ein anderes Thema geriet unmittelbar nach Beendigung der zweiten Feldphase erneut in die Schlagzeilen und wurde sogar zum zweitenmal ein Topthema: die Barschelaffäre, deren zweite Medienkarriere mit dem Rücktritt des SPD-Kanzlerkandidaten Engholm einen weiteren Höhepunkt erreichte. Schließlich ist nach der Veröffentlichung der Jahresbilanz 1993 auch über die Krise bei Daimler-Benz in den Medien häufig berichtet worden.

Den Befragten wurde der eigentliche Sendetermin der Beiträge natürlich nicht bekannt gegeben. Sie sollten annehmen, es handele sich um einen aktuell gesendeten Beitrag. Die Erfahrungen im Feld zeigten, daß die 'unterstellte' Aktualität von den Befragten durchweg akzeptiert wurde. Keiner hatte angemerkt, daß der rezipierte Beitrag doch wohl schon etwas älter sein müsse. Auch hatte keiner einen der Beiträge zuvor schon im Fernsehen gesehen (Kontrollfrage).

Für die Logik der Wissenskluftforschung bedeutete die Verwendung von 'low publicity'-Themen, daß außerhalb des experimentell induzierten Informationsanstiegs zur Feldzeit nur wenig bzw. keine weiteren Informationen zu den Themen verfügbar waren. Bei diesem geringen Informationsanstieg ist die Wahrscheinlichkeit für Wissensklüfte gemäß der Knowledge-Gap-These eher gering. Der Test der Wissensklufthese erfolgt sozusagen unter erhärteten Bedingungen.

11.4. Operationalisierung von Wissen

11.4.1. Integratives Wissen

Als integratives Wissen wurde definiert: *Werden Textinformationen zusammen mit subjektivem Wissen durch Konstruktions- und Integrationsprozesse verknüpft, so wird die so entstandene Wissensstruktur als erworbenes Wissen gewertet und als integratives Wissen bezeichnet.*

Vorgehensweise: Zur Erfassung integrativen Wissens wurde ein inhaltsanalytisches Instrument entwickelt (vgl. Anhang). Dabei wurden bestimmte, offen gestellte Fragen ('*aided recall*' und '*free recall*'), deren Antwort von zuvor geschulten Interviewer möglichst wörtlich mitgeschrieben wurden, propositionsweise codiert. Dabei wurde unter anderem der Beitragsbezug, abgegebene Werturteile, Interpretationen bzw. Inferenzen und Elaborationen sowie die Verknüpfungsform mit anderen Propositionen erfaßt. Insgesamt wurden 4469 Propositionen auf diese Weise zugeordnet. Jede Proposition wurde anschließend in eine von drei Gruppen eingeteilt: ausschließlich

beitragsinternes Wissen, ausschließlich beitragsexternes Wissen und integratives Wissen. Die Zuordnung zum integrativen Wissen erfolgte, wenn einer von zwei Fällen vorlag: Entweder mußte die Proposition selbst sowohl beitragsinterne als auch beitragsexterne Informationen enthalten oder die beiden Informationstypen mußten aufgrund einer propositionalen Verknüpfung verbunden sein (Relation oder Referenz)²⁷⁷.

Integratives Wissen zeigt sich beispielsweise in Inferenzen über Intentionen oder Handlungsziele von Akteuren des Beitrags "Der Vorstandsvorsitzende wollte sich die Hände in Unschuld waschen" oder den Intentionen des Journalisten "Der Beitrag wollte offenbar beim Zuschauer den Eindruck erwecken, als ob die Waffengeschäfte von B. etwas mit seinem Selbstmord zu tun gehabt hätten". Als integrativ wurde aber auch gewertet, wenn der Beitragsbezug bei einer beitragsexternen Bemerkung lediglich implizit zu erkennen war: Beispiel einer interpretativen Schlußfolgerungen: "... das sind doch alles nur wilde Spekulationen", das Monieren einer Informationslücke im Beitrag: "nicht erwähnt wurde da der Nord-Irland-Konflikt" oder eine explizite Handlungsaufforderung "Ich finde, der sollte zurücktreten" (siehe Anhang)²⁷⁸.

Die Fragen zur Erfassung des integrativen Wissens unterschieden sich in ihrem 'Aufforderungscharakter', integratives Wissen zu konstruieren: Rezipienten entwickeln auf viele Fragen integratives Wissen - selbst auf solche, die sich ausschließlich auf den Textinhalt beziehen. Im Projekt 'Infotainment' wurden dem Befragten mehrere Fragen zum Beitrag hintereinander gestellt. Bei den Interviews konnten wir beobachten, daß manche Gedanken spontan geäußert wurden, auch wenn nicht danach gefragt wurde. Folgten später Fragen, die auf integratives Wissen abzielten, so wurden diese spontanen Gedanken nur selten wiederholt. Aus diesem Grund wurden in die Analysen integrativen Wissens nicht nur die dafür geplanten Fragen, sondern eine weitere offene Frage (NW2) einbezogen, die eigentlich nur zur Erfassung kommunikatororientiertes Wissen gedacht war (Fragewortlaut siehe Anhang). Im Durchschnitt waren 48,5% aller Propositionen als integrativ einzustufen. Im Mittel wurden 5,4 Propositionen als integratives Wissen gewertet ($s=3,4$, $Min=0$, $Max=18$).

Wie oben erwähnt, zählen mehrere unterschiedliche Typen von Propositionen zu integrativem Wissen: Wir haben vier Gruppen unterschieden: *Rezeptionsurteile* gehen als Metaaussagen über den Beitrag hinaus und sind die Ergebnisse von Vergleichsprozessen mit bekannten Sendungsmustern oder Erwartungen. Sie geben Auskunft darüber, wie der Rezeptionsvorgang auf den Rezipienten gewirkt hat bzw. welche Eindrücke er empfunden hat. Rezeptionsurteile bestehen aus einem expliziten Beitragsbezug (beitragsinterner Teil) und einem Attribut als Elaboration (beitragsexterner Teil) ($MW=0,5$ Propositionen, $s=1,0$, $Min=0$, $Max=6$). Unterschieden werden eine Kategorie mit Allgemeinurteilen (gut vs. schlecht) und acht Kategorien

277 Beispielsweise, wenn eine Beitragsinformation als Begründung für eine eigene, konstruktive Schlußfolgerung herangezogen wird.

278 vgl. zu den inferenztheoretischen Grundlagen dieser Einstufungen Bower (1978), Mandler (1978), Thorndyke (1977), Long, Golding & Graesser (1992), Garrod (1985).

mit konkreten Rezeptionsurteilen. Letztere betreffen untere anderem die Dimensionen: Aufbau, Objektivität, Kompetenz, Emotionalisierung, Wahrheit und Kritikhaltigkeit. In jeder Kategorie gibt es positive wie auch negative Urteile. *Meinungen* sind explizit wertende Äußerungen mit einem inhaltlichen Bezug zum Beitrag (MW=0,3 Propositionen, s=0,7, Min=0, Max=4). Explizit wertende Äußerungen sind das Ergebnis eines Abgleichs des Beitragsinhalts mit dem Normen- und Wertesystem des Rezipienten und deshalb ebenfalls Bestandteil des integrativen Wissens. Neben der Einordnung in ein "Gut/Schlecht"-Schema gelten auch normative Vorschläge (Plädoyer der Form "Ich finde, xy sollte z tun") der Rezipienten als Meinungsäußerung. *Elaborationen* (MW=3,6, s=2,7, Min=0, Max=14) bestehen aus zwei Untergruppen: *Beitragsnahe Elaborationen (Interpretationen)* sind ihrem Charakter nach darstellend auf den Beitrag bezogen, enthalten aber zusätzlich eigene Gedanken und Schlußfolgerungen zum Inhalt. Mit einer Interpretation bleibt der Befragte inhaltlich beim Beitrag und benutzt sein Vorwissen dazu, diesen in eigene Worte zu fassen. Dabei produziert er zumindest einen neuen Bedeutungsaspekt, der so im Beitrag nicht enthalten ist. Man könnte Interpretationen als sehr textnahe Elaborationen bezeichnen. *Beitragsferne Elaborationen* sind Aussagen, die noch eine Verbindung zum Beitrag erkennen lassen, jedoch mehr als nur eine interpretative Erweiterung des Beitrags sind. Sie weisen deutlich über ihn hinaus und beziehen sich auf alltagstheoretische, historische, politische, ethisch-religiöse oder autobiographische Teile des Weltwissens.

Gemeinsames Merkmal integrativen Wissens ist die *Verknüpfung* zwischen beitragsinternen und -fremden Teilen. Die Verknüpfung kann innerhalb einer Proposition (intrapropositional) wie in den vier besprochenen Gruppen oder als Relation zwischen einer beitragsexternen und einer beitragsinternen Proposition (interpropositional) erfolgen. Werden Propositionen über eine oder mehrere Relationen (kausal, final, temporal etc.) verknüpft, entsteht ein entsprechend großes Netz integrativen Wissens. Die Anzahl der in einem solchen Netz enthaltenen Propositionen bildete die fünfte Gruppe integrativen Wissens (MW=2,7 Verknüpfungen, s=2,6, Min=0, Max=12).

Eine einfache Möglichkeit, integratives Wissen *insgesamt* numerisch zu erfassen, bestünde darin, einfach alle Propositionen zu zählen, die intra- oder interpropositional integratives Wissen abbilden. Gibt es triftige Gründe für eine unterschiedliche Bewertung verschiedener integrativer Wissenstypen, so empfiehlt sich ein gewichteter Index. Wir haben einen gewichteten Index gebildet, der grob die *Integrationsleistung* des Befragten bei der Konstruktion einer integrativen Proposition berücksichtigt. Mit einem geringeren Gewicht wurden minimale (sehr textnahe) und sehr allgemeine Integrationen, mit einem größeren Gewicht weitergehende Interpretations- und Elaborationsleistungen versehen. Integrationsleistungen, die wie relationale Verknüpfungen ein Wissensnetz bilden bzw. erweitern, erhielten ebenfalls ein größeres Gewicht (vgl. Anhang). Der so entstandene Index rangierte zwischen 0 und 19 Punkten mit einem Mittelwert von 6,75 (s=3,41) (vgl. auch Anhang).

11.4.2. Kommunikatororientiertes Wissen

Es wurde ein gemeinsamer Index für alle Wissensfragen gebildet, die sich ausschließlich auf den Inhalt des Beitrags beziehen und damit kommunikatororientiert waren (vgl. Anhang). Der Index gibt auf vielseitige Weise die kognitiven Leistungen der Befragten beim Verstehen und Reproduzieren des vorgeführten Filmes wieder. Der kommunikatororientierte Wissenstyp spiegelt unsere Erkenntnisse aus Kapitel 7 weitgehend wider - freilich mit der Ausnahme, daß er ausschließlich beitragsinterne Informationen abfragt und keine Integration mit den subjektiven Erfahrungen und Meinungen des Befragten sowie keine auf den rezipierten Beitrag bezogenen Konstruktionen berücksichtigt. Im einzelnen stützt sich der Index auf

- mehrere textbezogene und bildbezogene Wiedererkennungsfragen ('*recognition*'),
- eine einfache Faktenfrage nach einem für den Beitrag zentralen Namen einer Person oder eines Ortes ('*aided recall*'),
- auf eine schwere Faktenfrage nach einigen Details ('*aided recall*'),
- auf eine leichte Strukturfrage nach einem im Beitrag (mehrfach) genannten, zentralen Zusammenhang zweier Ereignisse oder Handlungen ('*aided recall*'),
- auf eine schwere Strukturfrage nach Zusammenhängen von Ereignissen oder Handlungen ('*aided recall*') sowie
- einer frei zu formulierenden *Zusammenfassung* des Beitrags (die Makrostruktur, vgl. van Dijk und Kintsch 1983), wobei der Grad der geleisteten Verdichtung und die Vollständigkeit der Darstellung nach einem eigens entwickelten Punktesystem bewertet wurde ('*free recall*', vgl. Anhang)

Es wurde ein additiver, gewichteter Index gebildet, der sowohl die vielseitigen Verstehensprozesse (aus Kommunikatorsicht), als auch die Höhe des kognitiven Aufwands, der zur Beantwortung der einzelnen Fragen notwendig war, berücksichtigt. Theoretisch konnten insgesamt zwischen 0 und maximal 60 Punkten erreicht werden. Da mit der Reproduktionsfrage die größte Vielseitigkeit und das größte Ausmaß an kognitiven Leistungen gefordert war, ging diese Frage mit 50% Gewicht in den Gesamtindex ein. Die restlichen 50% Gewicht wurden zu gleichen Teilen auf die Recognition-, die Fakten- und die weiteren Strukturwissensfragen²⁷⁹ aufgeteilt. Empirisch wurden maximal 46 Punkte erreicht, das entspricht etwa 75% der theoretisch erreichbaren Gesamtpunktzahl. Ceiling-Effekte (vgl. Ettema & Kline 1977) können somit ausgeschlossen werden (MW=20,6, s=7,1, Min=2,7, Max=46,1).

Analog zum integrativen Wissen und um die Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu erhöhen, wurden auch beim kommunikatororientierten Wissen Teilindizes

279 Faktenwissen nimmt gemäß unseren theoretischen Erkenntnissen im Gesamtindex ein geringeres Gewicht als Strukturwissen ein. Wenn Faktenwissen dennoch überhaupt in isolierter Form abgefragt wurde, dann vor allem deshalb, weil dies einer langen kommunikationswissenschaftlichen Forschungstradition entspricht und damit der Vergleichbarkeit dient.

erstellt. Die leichte und schwere Faktenwissensfrage wurden zu einem Index ‘Faktenwissen’ (MW=3,1, sd=1,8, Min=0, Max=7), die leichte und schwere Strukturwissensfrage zu einem Index ‘Strukturwissen’ zusammengefaßt (MW=3,2, sd=1,7, Min=0, Max=9). Für beide Indizes war die Antwortschwierigkeit²⁸⁰ damit in etwa gleich hoch. Da wir in Kap. 7 argumentiert haben, daß weniger die Unterscheidung in Fakten- und Strukturwissensfragen als vielmehr in leichte und schwere Fragen für Wissensklüfte entscheidend sein könnte, haben wir die vier Fragen noch nach ihrem kognitiven Anspruchsniveau aufgegliedert: Zum Index ‘niedriges kognitives Anspruchsniveau’ (MW=9,2; sd=2,1; Min=3, Max=13) wurden die Antworten auf die leichte Fakten- und die leichte Strukturwissensfrage, zum Index ‘hohes kognitives Anspruchsniveau’ (MW=4,1; sd=2,5, Min=0, Max=14) die Antworten auf die schwere Fakten- und die schwere Strukturwissensfrage zusammengefaßt. Wie aufgrund der Indexkonstruktion erwartet, unterschied sich die Antwortschwierigkeit zwischen den beiden Indizes erheblich²⁸¹. Ein letzter Index wurde aus der Reproduktionsaufgabe gebildet (MW=9,3; sd=6,2; Min=0, Max=31,4) (vgl. auch Anhang).

11.5. Operationalisierung der Personmerkmalen²⁸²

Die *Rezeptionsvariablen* wurden über ein semantisches Differential erfaßt, das 20 Items in Form von gegensätzlichen Eigenschaften enthielt. Die Befragten sollten auf einer Skala von 1 bis 7 angeben, wie sehr diese Eigenschaft ihrer Meinung nach auf den Beitrag zutrifft. Eine faktorenanalytische Verdichtung ergab vier Faktoren, von denen drei für unsere Analysen interpretierbar waren: *perzipierte Informationsqualität* (Items z.B. ‘informativ’, ‘glaubwürdig’, ‘kompetent’) *perzipierte Verständlichkeit* (z.B. ‘verständlich’, ‘klar’, ‘einfach’) und *Aktivierung/Dynamik* (z.B. ‘abwechslungsreich’, ‘schwungvoll’).

Situationale Variablen: Ebenso wie beim kommunikatororientierten Nachwissen wurde auch beim *themenspezifischen Vorwissen* ein gemeinsamer Index aus allen themenspezifischen Vorwissensfragen gebildet. Mit je einer Frage wurde einfaches Faktenwissen, einfaches Strukturwissen und komplexeres Zusammenhangs- oder Bereichswissen erfaßt. Die drei Fragen repräsentieren damit dieselbe Operationalisierungsphilosophie wie die Fragen zum kommunikatororientierten Nachwissen. Allerdings wurden die theoretischen Überlegungen in kleinerem Rahmen als beim Nachwissen umgesetzt. Auf eine ausführlichere Behandlung des Themas vor der Stimuluspräsentation mußte verzichtet werden, um die Befragten motivational und

280 Die Antwortschwierigkeit wurde errechnet durch das Verhältnis zwischen Mittelwert und Maximalwert. Je höher der Wert, desto leichter waren die Fragen zu beantworten. Die Antwortschwierigkeit lag beim Index ‘Faktenwissen’ bei 0,44, beim Strukturwissensindex bei 0,36.

281 Antwortschwierigkeit für Index ‘niedriges kognitives Anspruchsniveau’ = 0,71; für den Index ‘hohes kognitives Anspruchsniveau’ = 0,29. Bei 1.00 hätten 100% aller Befragten richtig geantwortet.

282 vgl. Anhang zu weiteren Informationen.

kognitiv nicht zu sehr auf das Beitragsthema einzustimmen. Wiederum wurde ein additiver, gewichteter Index gebildet. Es konnten maximal 20 Punkte erreicht werden. Empirisch wurde ein Maximum von 17 Punkten erreicht (Min=0, MW=7,5, sd= 3,6 Punkte). Direkte, absolute Vergleiche zwischen Vorwissen und Nachwissen sind nicht möglich: Die abgefragten Inhalte zwischen Vor- und Nachwissen waren bewußt unterschiedlich, damit die Befragten nicht während der Rezeption nach Antworten auf die zuvor gestellten Fragen suchten. Hingegen sind relative Vergleiche durchaus möglich.

Das *themenspezifische Vorinteresse* wurde verdeckt neben insgesamt 14 weiteren Themen vor der Rezeption der Beiträge abgefragt. Die Befragten wurden gebeten, sich vorzustellen, ein Beitrag mit diesem Titel würde in einem politischen Fernsehmagazin angesagt. Sie sollten dann angeben, wie sehr sie sich für die einzelnen fiktiven Beiträge interessieren würden (Skala von 1 bis 7). Auf diese Weise wurde ein Fokusierungseffekt verhindert. Gleichzeitig wird durch die Fragestellung eine kommunikative Situationen beschrieben und die *augenblickliche Einschätzung* des Interesses für das Beitragsthema betont (MW=4,1; sd=1,9; Min=1, Max=7).

Transsituationale Faktoren: Um das *politische Interesse* zu erfassen, wurde den Befragten eine Liste mit insgesamt elf politischen und nicht-politischen Themenbereichen vorgelesen. Sie sollten auf einer siebenstufigen Skala jeweils angeben, wie stark sie sich für den jeweiligen Themenbereich interessieren. Eine Faktorenanalyse ergab zwei Faktoren, die klar zwischen politischen und nicht-politischen Themen diskriminieren: politisches und private Interessen. Die *Motivation für die Nutzung politischer Fernsehsendungen* wurde bestimmt, indem der Mittelwert des Interesses für die Nutzung von Nachrichtensendungen/-magazinen, für politische Fernsehmagazine und für politischen Diskussionen bzw. Sonderberichte berechnet wurde (MW=5,0; sd=1,2; Min=1,3, Max=7,0). Hohe Werte dieses Index bedeuten, daß die betreffende Person stark motiviert ist, politische Fernsehsendungen zu rezipieren. Analog zur Nutzung von Unterhaltungssendungen im Fernsehen wurde auch ein *Unterhaltungsmotiv* ermittelt. Dazu wurde ein Mittelwert aus dem Interesse für Spielfilme, Unterhaltungssendungen und Serien errechnet (MW=3,3; sd=1,2; Min=1,3, Max=7,00). *Politische Expertise* wurde über eine Reihe von Fragen über allgemeines (nichtaktuelles) politisches Wissen erfaßt. Dabei wurde das ganze Spektrum der im theoretischen Teil referierten Wissensdimensionen und -aspekte einbezogen²⁸³ (MW=16,9; sd=5,4; Min=4,5; Max=29,0). *Quantitative Mediennutzung:* Die Mediennutzungsdauer wurde für fünf Medien (Tageszeitung, Zeitschrift, Buch, Radio, Fernsehen) und für verschiedene Informations- und Unterhaltungsinhalte getrennt erhoben. Die Befragten sollten jeweils retrospektiv angeben, wie lange sie sich mit einem bestimmten medialen Inhalt (Inhaltsklasse) im Durchschnitt der letzten vier Wochen pro Woche beschäftigt hatten. Dieselbe Frage wurde auch bezüglich der Gesprächs- und Diskussionsgewohnheiten gestellt. Eine Faktorenanalyse ergab vier Faktoren (vgl. Anhang): (1) *Nutzungsdauer Informationsangebot im Fernsehen*, (2)

283 Einbezogen wurden Fakten- und Strukturfragen, normative und rezipientenorientierte, leichte und schwere, Recall- und Recognitionfragen (vgl. Anhang).

interpersonale Kommunikation, (3) Nutzungsdauer Printmedien mit politischem Schwerpunkt sowie (4) Unterhaltungsnutzung im Fernsehen.

Die vier Faktoren beschreiben klar interpretierbare Mediennutzungsmuster. Auffallend ist dabei die relativ deutliche Trennung der Nutzung von informativen und unterhaltenden Inhalten. So zeichnet der erste Faktor das Bild eines weitgehend am Fernsehen orientierten Mediennutzers, der informierende Inhalte bevorzugt - gleich ob sie politischer oder wissenschaftlicher bzw. kultureller Art sind. Verbunden ist diese Präferenz mit häufigen Gesprächen über Politik. Der zweite Faktor stellt insoweit eine Ausnahme dar, als er unabhängig von anderem Mediennutzungsverhalten die interpersonale Kommunikation in den Vordergrund stellt - und dabei nicht zwischen politischen und anderen Themen diskriminiert. Der dritte Faktor stellt ein Mediennutzungsmuster vor, das bei einem deutlichen politischen Schwerpunkt die Nutzung der Printmedien in den Mittelpunkt stellt. Ergänzt wird dieses ausgeprägte Muster durch die umfangreiche und aufmerksame Nutzung des Informationsangebots im Hörfunk. Der vierte Faktor bildet schließlich den Gegenpol zu den beiden Faktoren mit einem informativen Schwerpunkt (Faktor 1 - Fernsehen, und Faktor 3 - Printmedien). Er verweist auf eine unterhaltungsbezogene, unpolitische Nutzung und umfaßt das Unterhaltungsangebot aus Fernsehen und Zeitschriften sowie die nichtpolitischen Teile der Tageszeitung.

Mögliche *Rezeptionsweisen* wurden mit Hilfe von insgesamt neun Statements erhoben. Die Befragten sollten auf einer siebenstufigen Skala angeben, wie sehr das Statement die Art und Weise wiedergibt, wie sie politische Informationssendungen im Fernsehen im allgemeinen verfolgen. Bei einer Faktorenanalyse kristallisierten sich drei klar unterscheidbare Rezeptionsweisen heraus. Die erste Faktor beschreibt eine konzentrierte, aufmerksame und *informationsorientierte Nutzung* von politischen Fernsehbeiträgen, von der eine positive Auswirkung auf den Wissenserwerb angenommen werden kann. Der zweite Faktor verweist im Gegensatz dazu auf eine eher oberflächliche und *unterhaltungsorientierte Rezeptionsweise*. Der dritte Faktor betont die Bedeutung der *kommunikativen Anwendung* der rezipierten Informationen. Demnach gibt es ein von Informations- bzw. Unterhaltungsorientierung unabhängiges Nutzungsmuster, das möglicherweise auf ein zusätzliches extrinsisches Anreizpotential für die Nutzung von politischen Informationssendungen verweist.

Bildungssozialisatorische Einflüsse wurden mit der Variable 'höchster erreichter Schulabschluß' erfaßt. Das Lebensalter diente als Indikator für die kumulierten politischen Erfahrungen, sowohl was die primären, als auch was die sekundären (medialen) Erfahrungen angeht. Die Variable Geschlechtzugehörigkeit bildete den Indikator für geschlechtsspezifische Sozialisationseinflüsse (Maßzahlen siehe oben Kap. 11.2, Tab. 6).

11.6. Operationalisierung medialer Variablen²⁸⁴

Der *Informationsgehalt* wurde erfaßt, indem zunächst der propositionale Textumfang ermittelt wurde. Dabei wurden Propositionen mit vielen Konzepten stärker gewichtet als Propositionen mit nur wenigen Konzepten. Redundante Propositionen wurden nicht gewertet. Die Zahl der Themenabschnitte eines Beitrags interpretierten wir ebenfalls als Indikator für den Informationsgehalt eines Textes. Um zu einem einheitlichen Index zu gelangen, ging auch diese Information als Gewicht in den Index ein.

Der *visuelle Informationsgehalt* wurde wie folgt operationalisiert: Gezählt wurden alle Bilder, die keine Redundanzen mit dem Text aufweisen, bzw. auf die der Text im Verlauf einer Einstellung nicht oder nur implizit verweist (vgl. Lang 1995 und Kap. 9.2.2). Es wurde ein einfacher Summenindex gebildet.

Der *textbezogene Redundanzgrad* wurde operationalisiert als Anteil der redundanten Propositionen an allen Propositionen eines Beitrags. In analoger Weise ermittelten wir auch den *bildbezogenen Redundanzgrad*, wobei sich hier Redundanz auf das *Verhältnis* zwischen Text und Bild bezieht. Es wurde folglich der Anteil an redundanten Einstellungen (Bildern) an allen Einstellungen eines Beitrags ermittelt.

Textkohärenz entsteht durch explizite oder implizite Verknüpfungen einer Proposition mit einer oder mit einer Gruppe von anderen Propositionen. Um ein umfangbereinigtes Maß für den Kohärenzgrad zu erhalten, wurden alle gezählten Verknüpfungen zur Gesamtzahl der (gewichteten) Propositionen eines Beitrags in Beziehung gesetzt (Quotient).

Text-Bild-Kohärenz: In analoger Weise wie beim Text wurden hier ebenfalls alle Einstellungen (Bilder) ermittelt, die zum Text in einer (explizit oder implizit) kohärenten Beziehung stehen²⁸⁵. Wiederum wurde ein Anteilswert gebildet, der das Verhältnis von kohärenten zu allen Einstellungen (Bildern) eines Beitrags ausdrückt.

Kohärenzkomplexität im Text: Die Herstellung von Kohärenz ist mit unterschiedlich hohen kognitiven Anforderungen verbunden. Demnach können Kohärenzen automatisiert, schnell und ohne großen mentalen Aufwand gezogen werden, wenn 'sprachliche Bindemittel' die Kohärenzbeziehung explizit machen, die verknüpfenden Textteile sehr nahe beieinanderliegen und außer allgemeinem Sprachverständnis bzw. lexikalischem Wissen keine weiteren Kenntnisse, vor allem kein Spezialwissen erforderlich ist. Im anderen Fall muß erheblich mehr kognitive Energie aufgebracht werden. Jede der drei Dimensionen "explizit vs. implizit", "geringe vs. große Textdistanz" und "lexikalisches vs. spezifisches Vorwissen" bestimmt also den Energie-

284 Die ermittelten Umfangs- und Komplexitätsmaße je Beitrag werden in Tabelle 7 zusammenfassend aufgeführt. Detaillierte Angaben zur Operationalisierung medialer Variablen finden sich im Anhang.

285 Das Codebuch der Text-Bild-Bezüge stammt aus Graenzer (1993). Eine frühere Fassung wurde unter der Leitung des Autors im Rahmen eines Projektseminars erstellt. Ich danke Katja Graenzer für ihre Mitwirkung.

aufwand mit, der zur Kohärenzbildung notwendig ist. Zur Erfassung der Kohärenzkomplexität wurde ein gewichteter und vom Umfang unabhängiger Index gebildet.

Kohärenzkomplexität Text-Bild: Auch die Herstellung der Text-Bild-Bezüge ist mit unterschiedlich hohem Aufwand verbunden. Wir haben die verschiedenen Bezugstypen in zwei Gruppen geteilt. Als mit hohem Aufwand verbunden wurden Text-Bild-Kohärenzen gewertet, die im Beitrag nur implizit zum Ausdruck gebracht waren. Gering schätzten wir den kognitiven Aufwand bei explizit vorhandenen Bezügen ein. Errechnet wurde der Anteil an komplexitätssteigernden (=hoher Aufwand) Einstellungen.

Andere Formen der Komplexität: Zur Erfassung der *sprachlich aktivierenden Gestaltung* wurde ein Summenwert gebildet, in den alle in einer separaten Evaluationsstudie²⁸⁶ als leicht verständlich eingestuften Sätze einfach, alle als schwer verständlich eingestuften Sätze doppelt eingingen. Dieser Summenwert wurde in bezug zu einem theoretischen Maximalwert gesetzt, der erreicht worden wäre, wenn alle Sätze eines Beitrags als schwer verständlich eingestuft worden wären. Die so erfaßte perzipierte Verständlichkeit der Sätze interpretieren wir als Indikator für den Komplexitätsgehalt sprachlicher Gestaltungsmittel

Die Operationalisierung der *visuellen Reizkomplexität* erfolgte auf einer sehr elementaren Ebene. Ausgangsgedanke war, daß nach übereinstimmender Ansicht vieler Autoren²⁸⁷ auf jede plötzliche Änderung des Bildschirminhalts (z.B. Schnitt) bzw. auf jede abrupte, schnelle Bewegung eine Orientierungsreaktion erfolgt, die zu einer kurzzeitigen Aktivierung führt und außerdem veranlaßt, daß die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf den die Reaktion veranlassenden Reiz gelenkt wird. Da der Reiz anschließend verarbeitet werden muß, wirken sich visuelle Reize dieser Art komplexitätssteigernd aus. Dieser Komplexitätsaspekt sollte demzufolge alle visuellen Strukturelemente erfassen, denen eine aktivierende und komplexitätssteigernde Wirkung unterstellt werden konnte. Neben den schon erwähnten abrupten Bewegungen bzw. plötzlichen Veränderungen wurden noch eine Anzahl ungewöhnlicher bzw. überraschender Bilder²⁸⁸ in die Wertung aufgenommen, von denen eine ähnliche Wirkung angenommen werden konnte. Es wurde ein einfacher Summenindex über alle auftretenden Strukturelemente bzw. ungewöhnlichen Bildern erstellt.

Tabelle 7 zeigt zusammenfassend die Indizes für alle Merkmale des Informationsangebots für jeden Beitrag getrennt. Die Indizes waren entweder Anteilswerte (Minimum 0.00, Maximum 1.00), Summen (Minimum 0, nach oben offen) oder am gemeinsamen Mittelwert ('MW') aller Beiträge standardisierte Werte. Alle Komplexitätsparameter sind unabhängig vom Umfang.

286 Für die Konzeption und die Durchführung der Erfassung sprachlicher Komplexität danke ich Sabine Schindler (vgl. Schindler 1993).

287 vgl. z.B. Reeves, Thorson & Schleuder (1986), Singer (1980), Zillmann (1989), Anderson & Lorch (1983)

288 z.B. Zeitlupe, Zeitraffer, Wechsel des Farbilters, Special Effects. Das Codebuch stammt von Jung (1993). Eine frühere Fassung des Codebuchs entstand in Zusammenarbeit mit dem Autor im Rahmen des Projektseminars 'Infotainment'. Ich danke Anja Jung für ihre Mitwirkung.

Tab 7: Übersicht über Werte zu Informationsumfang und -komplexität der Stimuli

	Informationsumfang			Informationskomplexität (rezeptionserleichternd)			Informationskomplexität (rezeptionserschwerend)				
	Text	Bild	Text redundanz	Anteil	Bild redundanz	Text- kohärenz	Anteil	Bild- kohärenz	Kohärenz- komplexität Text	Kohärenz- komplexität Bild	Sprach- komplexi- tät
Maß:	Summe	Summe	Anteil	MW		MW		Anteil	MW	Anteil	MW
Thatcher	80	41	.11	.49	2.01	.99	2.16	.30	.97	.97	1.26
Nestlé	114	11	.16	.70	1.63	.97	1.07	.09	.67	.67	.30
Minister	93	7	.10	.73	1.62	1.00	1.30	.02	.58	.58	.38
Wismut	104	16	.11	.63	1.47	1.00	1.03	.13	.64	.64	.38
Polizei	106	7	.10	.84	1.84	1.00	1.11	.07	.50	.50	.39
Mainzer Straße	86	4	.06	.76	1.97	1.00	1.08	.09	.62	.62	.20
Skinhead	67	14	.10	.70	1.64	1.00	.91	.18	.54	.54	.66
Seiters	55	33	.22	.37	1.40	1.00	1.08	.63	.86	.86	.89
Chemnitz	107	7	.12	.81	1.73	1.00	.89	.10	.70	.70	.28
Cuba	83	23	.26	.60	2.09	.88	1.02	.12	.60	.60	.54
Barschel	131	11	.07	.80	1.34	.98	.83	.05	.64	.64	.42
Weltuntergang	77	36	.08	.43	1.64	1.00	1.27	.43	.56	.56	1.06
Mercedes	95	59	.14	.30	1.52	.96	.86	.27	.71	.71	.80

Wie zu erkennen ist, streuen mit einer Ausnahme die Parameter ausreichend zwischen den Beiträgen. Nur die Bildkohärenz war in allen Beiträgen sehr hoch. Zumindest in den von uns verwendeten Stimuli sind demnach Bilder *ohne* Textbezug eher die Ausnahme. Für die weiteren Analysen wurde daher dieser Komplexitätsparameter ausgeschlossen. Da die einzelnen Komplexitätsaspekte zum Teil erheblich miteinander korrelierten, konnte die Wirkung jedes einzelnen Aspekts nicht getrennt untersucht werden (Multikollinearität, vgl. Kap. 13). Im folgenden wurden daher aus den einzelnen Umfangs- bzw. Komplexitätsparametern diverse Indizes gebildet. Soweit die Indizes die Komplexität betrafen, wurden rezeptionserleichternde und -erschwerende Aspekte zusammengeführt. Bei Anteilswerten wurde der nicht rezeptionserleichternde Anteil als rezeptionserschwerend gewertet ($R\text{-schwer} = 1 - R\text{-leicht}$)²⁸⁹. Bei Mittelwerten wurde der rezeptionserschwerende Wert aus dem reziproken Wert des rezeptionserleichternden Wertes errechnet ($R\text{-schwer} = 1 / R\text{-leicht}$). Im einzelnen wurden folgende Indizes konstruiert: *Gesamtumfang Information Bild+Text* und *Gesamtkomplexität Bild und Text* (Bildkomplexität: Bildredundanz, Kohärenzkomplexität Bild, visuelle Reizkomplexität; Textkomplexität: Textredundanz, Textkohärenz, Kohärenzkomplexität Text, Sprachkomplexität, vgl. Tab. 8).

Tab 8. Übersicht: Informationsumfang und Informationskomplexität

Beiträge	Informationsumfang (Absolut: Text + Bild)	Informationskomplexität (Index: Text & Bild)
Thatcher	121	100
Nestlé	125	12
Minister	100	14
Wismut	120	21
Polizei	113	2
Mainzer Straße	90	8
Skinhead	81	18
Seiters	88	76
Chemnitz	114	11
Cuba	106	0
Barschel	144	17
Weltuntergang	113	56
Mercedes	154	38
Mittelwert	113	28
Standardabweichung	21	28

289 Wir sind uns der Problematik der Indexbildung bewußt: Kann man Bild- und Textumfang einfach addieren? Wie soll man Textkohärenz und Kohärenzkomplexität gegeneinander aufrechnen? Wir sind hier sehr pragmatisch vorgegangen, und haben gemeinsame Mittelwerte aus allen beteiligten Parametern - außer Bildkohärenz - gebildet. Um Maßstabsunterschiede auszugleichen, wurden zuvor z-Transformationen durchgeführt. Bild- und Textumfänge wurden addiert. Der Komplexitätsindex wurde auf eine 100-er Skala transformiert.

12. Ergebnisse I: Molare Syndrome

12.1. Analyselogik und Analyseverfahren

Ziel dieses Kapitels ist es, kognitive, motivationale und verhaltensbezogene personale Merkmale zu identifizieren und zu beschreiben, die aufgrund ihrer vielfältigen wechselseitigen - transaktionalen - Beziehungen zu molaren Syndromen verschmelzen und ganzheitlich als Prädisposition in Erscheinung treten.

Dieser Ansatz wurde gewählt, da unsere theoretischen Überlegungen und die referierten empirischen Erkenntnisse darauf hindeuteten, daß das bisher meist praktizierte Vorgehen, einzelne personale Prädispositionen wie etwa politisches Interesse, politisches Vorwissen, das Leseverhalten oder die Fernsehnutzung als unabhängig voneinander zu betrachten, zumindest für die Analyse des Wissenserwerbs sich häufig als nicht angemessen erwiesen hat. Bezogen auf einen konkreten Rezeptionsakt verweisen jeweils eine Reihe von Merkmalen gemeinsam in eine bestimmte Wirkungsrichtung - so etwa hohes politisches Interesse *und* informationsbezogene Nutzung. Es ist darüber hinaus zu vermuten, daß das gleichzeitige Auftreten bestimmter Prädispositionen Wirkungen nach sich ziehen, die über die reine Addition der Einzeleffekte dieser Prädispositionen hinausgehen. Es handelt sich gemäß dynamisch-transaktionalen Modellvorstellungen daher um molare Merkmalskonstellationen im Umgang mit Medien.

Technisch mußte nach einer Möglichkeit gesucht werden, typische Konstellationen dieser Variablen zu ermitteln (Syndrome). Im allgemeinen ist die Faktorenanalyse das geeignete Verfahren zur Verdichtung einer Vielzahl von Merkmalen zu nur wenigen Faktoren. Im vorliegenden Fall ist eine Faktorenanalyse allerdings keine ganz optimale Umsetzung. Faktoren basieren im wesentlichen auf einer gewichteten, linear-additiven Indexkonstruktion, wobei Varianzanteile, die auf Meßfehler zurückzuführen sind, ausgefiltert werden. Damit werden jedoch die wechselseitigen Wirkungen der Prädispositionen untereinander vernachlässigt. Da kein Verfahren bekannt ist, bei dem dieser wechselseitige Wirkungscharakter berücksichtigt und gleichzeitig mit einer Variable die Summe aller Zustände und Wechselwirkungen der beteiligten Einzelprädispositionen beschrieben werden kann, ist die Faktorenanalyse sozusagen die pragmatisch beste Lösung.

Eine zweite Bemerkung ist angebracht: Die Transformation einer Vielzahl unterschiedlicher, verhaltensbezogener, motivationaler und kognitiver Einflußfaktoren in ein begrenzte Anzahl an Faktoren, die dann vielleicht 50% oder 60% der Gesamtvarianz erklären, bedeutet natürlich auch einen Verlust der ursprünglich in den einzelnen Variablen enthaltenen Information. Das ist für unsere Zwecke allerdings funktional: Die in den Faktoren konzentrierte Informationen (statistisch gesehen handelt es sich um erklärte Varianzanteile) drückt exakt den zu Syndromen verdichte-

ten, gemeinsamen und in ihrer Wirkung gleichgerichteten Anteil der Einflußfaktoren aus. Die nicht in den Faktoren enthaltenen Restinformationen der Einflußfaktoren (nicht erklärte Varianzanteile) sind individuelle und zufällige Streuungen, die nicht in einem systematischen Verhältnis mit anderen Einflußgrößen stehen. Für die molare Betrachtung der transsituationalen Einflußgrößen sind sie uninteressant, sie können allerdings als alternative Ursachen für etwaige Wissensklüfte angesehen werden. Die Residualeinflüsse sind theoretisch so zu betrachten, wie die traditionelle Wissenskluftforschung es bisher mit allen Einflußgrößen getan hat: als individuelle 'Rennläufer', die unabhängig voneinander in Richtung Ziel - die Wissensmessung - geschickt werden.

Bei der Auswahl der Indikatoren orientieren wir uns an den oben referierten Überlegungen und integrieren motivationale und interessensbezogene Merkmale, informationsorientierte und unterhaltungsorientierte Mediennutzung in quantitativer und qualitativer Hinsicht sowie die Elaboriertheit des politischen Weltbildes (politische Expertise). Die sozialisatorischen Indikatoren Alter, Bildung und Geschlechtszugehörigkeit sowie das themenspezifische Vorwissen und Vorinteresse werden wie schon erläutert nicht berücksichtigt. Im einzelnen werden einbezogen:

□ **Mediennutzung und Interpersonale Kommunikation**

→ *Nutzung des Informationsangebots im Fernsehen*

Faktor, bestehend aus

Politische Informationsnutzung Fernsehen

Nichtpolitische Informationsnutzung Fernsehen

Politische Gespräche

→ *Interpersonale Kommunikation*

Faktor, bestehend aus

Nichtpolitische Gespräche

Politische Gespräche

→ *Nutzung Printmedien mit politischem Schwerpunkt*

Faktor, bestehend aus

Politische Nutzung Zeitschriften

Politische Nutzung Tageszeitung

Buchnutzung

Aufmerksame politische Informationsnutzung Hörfunk

→ *Unterhaltungsnutzung in Presse und Fernsehen*

Faktor, bestehend aus

Nichtpolitische Zeitschriften- und Illustriertennutzung

Unterhaltungsnutzung Fernsehen

Nichtpolitische Nutzung Tageszeitung

□ **Qualitative Mediennutzung bezogen auf das Fernsehen**

→ *Aufmerksamkeit und Konzentration*

Faktor, bestehend aus

"... von Anfang bis Ende ohne Unterbrechung ansehen"

"... verfolge aufmerksam die Sendung"

"... schalte *nicht* um"
"... *keine* Nebenbeschäftigung"
"... sehe mir Sendung konzentriert an, ... möchte mir auch Einzelheiten merken"

→ Überblick und Entspannung

Faktor, bestehend aus

"... ein Überblick über das Geschehen genügt mir"
"... sehe mir Sendung *nicht* konzentriert an, ... möchte mir auch *nicht* Einzelheiten merken"
"... möchte mich auch entspannen und unterhalten"

→ Kommunikative Nutzung der Informationen

Faktor, bestehend aus

"... unterhalte mich währenddessen über die Sendung"
"... unterhalte mich hinterher über die Sendung"

□ Interessenskonstellationen

→ Politisches Interesse

Faktor, bestehend aus

Deutsche Außenpolitik,
Politik zur Inneren Sicherheit und Verteidigung
Weltpolitische Ereignisse, Konflikte, Krisen
Parteipolitik, Wahlen, Regierungsbildung in Deutschland
Umwelt- und Energiepolitik
Wirtschafts-, Sozial- und Beschäftigungspolitik
Kulturpolitik

→ Private Interessen

Faktor, bestehend aus

Interesse für Familie und Freundschaft
Interesse für Urlaub, Freizeit, Hobby

□ Nutzungsmotivationen

→ Motivation zur Nutzung von Informationssendungen im Fernsehen

Mittelwert des Interesses für politisch-informierende Sendungstypen

→ Motivation zur Nutzung von Unterhaltungssendungen im Fernsehen

Mittelwert des Interesses für Spielfilme, Serien und Unterhaltungsshows

□ Politische Expertise (Gewichteter Summenindex)

Faktorenanalysen mit derart unterschiedlichen Konstrukten sind bislang eher unüblich. Deshalb soll die Faktorenanalyse etwas ausführlicher besprochen werden. Die ersten faktorenanalytischen Versuche mit diesen zwölf Variablen führten zu nur schwer interpretierbaren Ergebnissen bzw. führten sogar zum Abbruch der iterativen Berechnungen. Eine zufriedenstellende Faktorenstruktur konnte so nicht erzielt werden. Offenbar waren allerdings nicht alle, sondern nur einige Indikatoren nicht in

eine Faktorenstruktur einzuordnen. Nach Entfernen zweier Variablen zur Unterhaltungsorientierung führte die Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse, Scree-Test, Varimaxrotation) bereits nach wenigen Iterationen zu zufriedenstellende Ergebnissen. Entfernt wurden die Variablen "Private Interessen" und "Motivation zur Nutzung von Unterhaltungssendungen im Fernsehen".

Wie kann das Scheitern des ersten Versuchs erklärt werden? Zunächst soll daran erinnert werden, daß im Zentrum unserer Forschungsinteresses nicht das gesamte Medienverhalten, sondern vor allem das Interesse, die Nutzung und Rezeptionsweise von *politischer Information* stehen. Hier verfügen wir über detaillierte Daten. Unterhaltungsorientierte Inhalte und Interessen wurden zusätzlich nur deshalb aufgenommen, weil theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse die Befürchtung weckten, daß eine Unterhaltungsorientierung den Wissenserwerb in vielen Fällen behindern könnte. Mit "Unterhaltung" wird nun allerdings ein überaus breites Spektrum von Interessen und Motivationen auf sehr globale Weise erfaßt. Am deutlichsten wird dies bei dem Faktor, der zu den faktorenanalytischen Schwierigkeiten führte: der Interessensfaktor "Private Interessen". Er erfaßt so große Bereiche wie Freundschaft, Familie, Urlaub, Freizeit und Hobbys. Gleichzeitig dürfte die Diversifizierung privater Interessen sehr wahrscheinlich deutlich höher sein als bei politischen Themen, wo aufgrund der intensiven Berichterstattung in den Medien Öffentlichkeit und damit ein gemeinsames Forum hergestellt wird. Außerdem wird das Interesse an Freundschaft, Familie, Urlaub etc. sehr auf den Befragten und seine spezielle Situation beschränkt sein: An Freundschaft, Familie oder Freizeit ist der Befragte nicht abstrakt wie ein Psychologe oder ein Freizeitsoziologe interessiert. Vielmehr konzentriert sich sein Interesse wohl ganz konkret auf seine eigenen Familie, seine Freundschaften oder seinen nächsten Urlaub. Ebendies drückt auch die Bezeichnung 'private' Interessen aus. Angesichts dieser Individualstruktur ist es plausibel, daß zunächst keine übergeordneten Strukturen gebildet werden konnten, die die quantitative und qualitative Mediennutzung mit allen Interessensbereichen verbinden. Untersuchungen, bei denen private Interessen und Motivationen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen, müßten diese differenzierter erfassen als es hier im Rahmen einer Analyse zum politischen Informationsverhalten geschehen kann.

Die verbliebenen zehn Variablen ergaben vier Faktoren, die insgesamt 64,7% der Varianz erklären. Diese Variablenauswahl scheint für eine Faktorenlösung geeignet zu sein: das Kaiser-Meyer-Olkin Maß, das die Eignung der Variablenauswahl für eine Faktorenstruktur ausdrückt, liegt bei .74 und ist als zufriedenstellend zu bezeichnen (G. Brosius 1989, S.146)²⁹⁰.

290 Auch die entsprechenden Parameter für die einzelnen Variablen (MSA-Werte) liegen in diesem Bereich (Brosius 1989, S.146).

12.2. Transsituationale Prädispositionssyndrome²⁹¹

Das erste Syndrom (der erste Faktor) erzielte 29,4% der erklärenen Varianz und einen Eigenwert von 2,94. Personen, die hier hohe Werte erzielen, zeichnen sich aus durch hohes politisches Interesse, verbunden mit einer ausgeprägten Motivation, sich politische Informationen aus dem Fernsehen zu beschaffen. Auf der Verhaltenseite äußert sich dies in einer hohen Nutzungsdauer von politischen und nichtpolitischen Informationssendungen wie Nachrichten, politische Magazinsendungen, politische Sonderberichte und Diskussionen sowie kulturelle und wissenschaftliche Sendungen. Sehen sich die hier beschriebenen Personen politische Sendungen im Fernsehen an, so tun sie dies aufmerksam und konzentriert (vgl. Tab. 9).

Tab. 9: Syndrom 1, "TV-Information und politisches Interesse" (n=424)

Konstrukt	Ladung
<i>Quantitative Mediennutzung:</i>	
Nutzung TV-Informationsangebot	⊕ (+.45)
Interpersonale Kommunikation	unauffällig
Nutzung Printmedienangebot	unauffällig
Unterhaltungsnutzung Print & TV	unauffällig
<i>Qualitative Mediennutzung:</i>	
Aufmerksamkeit und Konzentration	⊕ (+.39)
Überblick und Entspannung	unauffällig
Komm. Nutzung der Informationen	unauffällig
<i>Interesse und Nutzungsmotivation</i>	
Politisches Interesse	⊕ (+.51)
Nutzungsmotivation TV-Information	⊕ (+.81)
<i>Kognitive Prädispositionen</i>	
Politische Expertise	unauffällig

291 Im folgenden werden Faktorladungen ab |.30| ausgewiesen und zur Interpretation der Faktoren mit herangezogen. Variablen mit Ladungen unterhalb dieser Relevanzgrenze werden als *unauffällig* angesehen.

Sie gehen dabei selten einer Nebenbeschäftigung nach, verlassen zwischendurch nicht das Zimmer und schalten auch nicht kurz in andere Kanäle, um zu sehen, was dort läuft. Sie können daher als aktive, politisch interessierte Rezipienten betrachtet werden, die stark am Medium Fernsehen orientiert sind. Es handelt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht um Vielseher, da sonst ein ähnlich überdurchschnittlicher Konsum auch von Unterhaltungsprogrammen zu beobachten wäre. Hinsichtlich der Nutzung anderer Medien sind keine Auffälligkeiten zu bemerken. Die Tatsache, daß sich dieser Personenkreis besonders häufig über Politik unterhält, kann als zusätzliches Indiz für das hohe politische Interesse gewertet werden. Wir werden dieses Syndrom "*politisch interessierte TV-Informationsnutzung*" nennen (vgl. Tab 9):

Der zweite Faktor (13.2% erklärte Varianz; EW=1.32) beschreibt als Syndrom eine starke Orientierung an politischen Informationsbeiträgen aus Zeitschriften, Tageszeitung und Buch. Personen, die hier hohe Merkmalsausprägungen erreichen, sind darüber hinaus auch an vielen nicht-politischen Printerzeugnissen interessiert, besonders was die Tageszeitung und Bücher betrifft. Die Fernsehnutzung weicht nicht vom Durchschnitt ab. Auch die Motivation, Fernsehinformationen zu rezipieren ist im Schnitt nur mäßig ausgeprägt. Auffallend ist hingegen die mit diesem Syndrom verknüpfte Rezeptionsweise politischer Fernsehsendungen. Wie oben beim Syndrom "TV-Information und politisches Interesse" nutzen auch Personen, die hier überdurchschnittlich hohe Werte erzielen, politische Fernsehinformationen aufmerksam und konzentriert. Darüber hinaus bekunden sie ausdrücklich ihr *nicht* auf Unterhaltung und Entspannung ausgerichtetes Rezeptionsziel. Zusätzlich betonen sie ihren hohen Informationsanspruch: Ein Überblick über das Geschehen genügt ihnen nicht. Dementsprechend ist auch ihr politisches Interesse stark ausgeprägt (vgl. Tab. 10).

Hierzu paßt, daß sie aufmerksam auch politisch-informierende Hörfunkbeiträge nutzen. Das wichtigste und geradezu konstituierende Merkmal dieses Syndroms ist jedoch die politische Expertise. Kein anderes Syndrom erreicht hier eine auch nur annähernd so hohe Faktorladung. Die durch dieses Syndrom beschriebenen Personen zeichnen sich durch ein umfangreiches und elaboriertes, reichhaltig vernetztes politisches Weltbild aus. Es dürfte ihnen demnach leicht fallen, neue Informationen auf vielfältige Weise mit bisherigen Erfahrungen zu verknüpfen und in einem konkreten Rezeptionsakt ein elaboriertes Situationsmodell zu konstruieren. Diese Syndrom kann als "*politische Expertise und Printorientierung*" bezeichnet werden (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: Syndrom 2, "Politische Expertise und Printorientierung" (n=424)

Konstrukt	Ladung
<i>Quantitative Mediennutzung:</i>	
Nutzung TV-Informationsangebot	<i>unauffällig</i>
Interpersonale Kommunikation	<i>unauffällig</i>
Nutzung Printmedienangebot	+ (+.43)
Unterhaltungsnutzung Print & TV	<i>unauffällig</i>
<i>Qualitative Mediennutzung:</i>	
Aufmerksamkeit und Konzentration	+ (+.34)
Überblick und Entspannung	- (-.34)
Komm. Nutzung der Informationen	<i>unauffällig</i>
<i>Interesse und Nutzungsmotivation</i>	
Politisches Interesse	+ (+.36)
Nutzungsmotivation TV-Information	<i>unauffällig</i>
<i>Kognitive Prädispositionen</i>	
Politische Expertise	+ (+.71)

Syndrom 3 (12,3% erklärte Varianz; EW=1,23) charakterisiert weniger bestimmte Medien oder Inhalte, als vielmehr eine bestimmte Kombination von Rezeptionsweisen politischer Fernsehinformation. Zunächst erfahren wir, daß nicht ein Unterhaltungs- oder Entspannungsmotiv im Vordergrund der Rezeption steht, sondern eingehende Information. Dementsprechend werden politische Fernsehsendungen aufmerksam sowie möglichst ohne Unterbrechung und Nebenbeschäftigung rezipiert. Anschließend offenbart sich ein möglicher Grund für dieses gründliche Informationsverhalten. Die Rezipienten unterhalten sich gerne während und nach der Sendung über die Inhalte. Es kann also ein utilitaristisches Motiv angenommen werden. Dafür spricht insbesondere auch die Tatsache, daß der Nutzungsfaktor "Gespräche über politische und andere Themen" eine hohe Ladung erreichte (.53).

Bezeichnenderweise fällt dieses Syndrom nicht durch hohes politisches Interesse auf. Dadurch wird unsere Annahme zusätzlich bestärkt, daß Personen, die bei diesem Syndrom hohe Werte erzielen, Fernsehinformationen deshalb aufmerksam nutzen, um mit ausreichend Informationen für Gespräche und Diskussionen mit anderen versorgt zu sein. Wir werden dieses Syndrom künftig "*interpersonale Orientierung*" nennen (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Syndrom 3, "Interpersonale Orientierung" (n=424)

Konstrukt	Ladung
<i>Quantitative Mediennutzung:</i>	
Nutzung TV-Informationsangebot	<i>unauffällig</i>
Interpersonale Kommunikation	+ (+.53)
Nutzung Printmedienangebot	<i>unauffällig</i>
Unterhaltungsnutzung Print & TV	<i>unauffällig</i>
<i>Qualitative Mediennutzung:</i>	
Aufmerksamkeit und Konzentration	+ (+.38)
Überblick und Entspannung	- (-.54)
Komm. Nutzung der Informationen	+ (+.45)
<i>Interesse und Nutzungsmotivation</i>	
Politisches Interesse	<i>unauffällig</i>
Nutzungsmotivation TV-Information	<i>unauffällig</i>
<i>Kognitive Prädispositionen</i>	
Politische Expertise	<i>unauffällig</i>

Syndrom 4 (9.2% erklärte Varianz; EW=1.01) steht in deutlichen Gegensatz sowohl zu Syndrom 1 ("TV-Information und Interesse") als auch zu Syndrom 2 ("Politische Expertise und Printorientierung"). Personen, die hier hohe Werte erzielen, sind an politischen Informationen nicht sonderlich interessiert. Ihr Vorliebe gilt vielmehr den Unterhaltungsangeboten im Fernsehen. Dennoch werden auch Informationssendungen keineswegs verschmäht, sondern ebenso rezipiert wie Spielfilme, Serien und Shows. So ist die Annahme plausibel, daß hier vor allem Vielseher versammelt sind. Es scheint allerdings, daß Informationssendungen gewisse Voraussetzungen erfüllen müssen, um das Interesse dieses Personenkreises wecken zu können: Diesem Personenkreis ist auch bei politischen Sendungen an Entspannung und Unterhaltung gelegen. Er ist während der Rezeption zudem nicht sehr aufmerksam und konzentriert. Häufig wird sie unterbrochen oder von Nebenbeschäftigungen begleitet. Kurzname: "Vielseher und Unterhaltungsorientierung" (vgl. Tab. 12)

Tab. 12: Syndrom 4, "Vielseher und Unterhaltungsorientierung" (n=424)

Konstrukt	Ladung
<i>Quantitative Mediennutzung:</i>	
Nutzung TV-Informationsangebot	⊕ (+.60)
Interpersonale Kommunikation	unauffällig
Nutzung Printmedienangebot	unauffällig
Unterhaltungsnutzung Print & TV	⊕ (+.76)
<i>Qualitative Mediennutzung:</i>	
Aufmerksamkeit und Konzentration	⊖ (-.30)
Überblick und Entspannung	⊕ (+.36)
Komm. Nutzung der Informationen	unauffällig
<i>Interesse und Nutzungsmotivation</i>	
Politisches Interesse	unauffällig
Nutzungsmotivation TV-Information	unauffällig
<i>Kognitive Prädispositionen</i>	
Politische Expertise	unauffällig

Festzuhalten ist, daß die vier empirisch ermittelten Syndrome klar bestätigen, daß bestimmte motivationale, kognitive und verhaltensbezogene Prädispositionen systematisch verknüpft sind. Die gängige Praxis, diese Prädispositionen weitgehend als unabhängig voneinander zu betrachten, scheint also der empirischen Realität tatsächlich nicht (immer) optimal angemessen zu sein.

Allerdings sind nicht alle Syndrome gleichermaßen als Verschmelzung von kognitiven, motivationalen *und* verhaltensbezogenen Prädispositionen zu charakterisieren. So ist etwa in Syndrom 3 vorwiegend interpersonales Kommunikationsverhalten ohne besondere motivationale oder kognitive Komponenten konzentriert. Es ist freilich zu berücksichtigen, daß vor allem auf politische Themen bezogene motivationale und interessensbezogene Prädispositionen verdichtet wurden und Expertise ebenfalls nur auf Politik beschränkt gemessen wurde. Tabelle 13 zeigt jedoch, daß alle Syndrome mit spezifischen Interessen korrelieren.

Tab. 13: Zusammenhang zwischen Syndromen und Motivations- bzw. Interessensdispositionen

	Syndrom 1	Syndrom 2	Syndrom 3	Syndrom 4
Pearson. Korrelationen (n=424)	Politisches Interesse; TV- Information	Politische Expertise und Printnutzung	Interpersonale Orientierung	Vielseher und Unterhaltungs- orientierung
<i>Nicht-politische Orientierungen</i>				
Private Interessen	+.09	-.28 **	+.19 **	+.11
TV-Unterhaltungsmotiv	-.16 **	-.27 **	-.03	+.32 **
<i>Politische Orientierungen</i>				
Politisches Interesse	+.60 **	+.49 **	+.37 **	-.16 **
TV-Informationsmotiv	+.93 **	+.24 **	+.20 **	-.19 **

* signifikant mit p<.01, ** signifikant mit p<.001

Am klarsten sind Interessen und Nutzungsmotivationen bei Syndrom 2 ausgeprägt. Hier gehen politisches Interesse und politisch orientierte Nutzungsmotivation mit einem Desinteresse an familiären und Freizeithämen und geringer Motivation zur Nutzung des Unterhaltungsprogramm im Fernsehen einher. Syndrom 1 steht zwar mit politischen Interessen und Motivationen, nicht aber mit einer Abneigung gegenüber privaten Themen im Zusammenhang. Fast ebenso stark wie bei Syndrom 2 ist jedoch das Desinteresse an unterhaltenden Fernsehinhälften erkennbar. Wieder anders bei Syndrom 3: Personen, die hier hohe Syndromwerte erzielen, sind sowohl an politischen, als auch an privaten Themen interessiert. Während sie jedoch politische Inhalte im Fernsehen bevorzugt rezipieren, gilt das nicht für das fernsehspezifische Unterhaltungsangebot. Daran sind sie nur durchschnittlich interessiert (-.03). In deutlichem Gegensatz zu allen anderen steht schließlich Syndrom 4, wo politisches Desinteresse und geringen Nutzungsmotivation für politische Inhalte im Fernsehen auf hohe Unterhaltungsmotivation und (nicht signifikantes) Interesse an Familie und Freizeit trifft.

12.3. Schulbildung und transsituationale Syndrome

Welches Syndrom spiegelt am besten politische Mündigkeit wider? Geht man davon aus, daß der politisch mündige Bürger sich sowohl für Politik interessieren, sich regelmäßig politisch informieren soll, als auch über ein entsprechendes politisches Wissen verfügen soll, so weist alles darauf hin, daß Syndrom 2 diese Bedingungen am besten erfüllt. Personen mit hohen Werten auf Syndrom 1 und 3 sind zwar politisch interessiert, jedoch nicht auch entsprechend gut informiert. Offenbar geht die Orien-

tierung am fernsehspezifischen Informationsangebot, wie sie bei Syndrom 1 zum Ausdruck kommt, nicht mit politischer Mündigkeit einher.

Bei Syndrom 3 fehlt neben der politischen Allgemeinbildung auch das passende Informationsverhalten. Da Personen, die sich besonders häufig an Unterhaltungen und Diskussionen mit anderen beteiligen, über kein überdurchschnittliches politisches Allgemeinwissen (politische Expertise) verfügen, kann die Orientierung an interpersonaler Kommunikation die Nutzung des massenmedialen Informationsangebots offenbar nicht ersetzen. Einzig bei Syndrom 2 sind alle Bedingungen erfüllt: Interesse, Informationsverhalten und Wissen.

Damit können wir die *Hypothese 1a* beantworten. Dabei ging es um die Frage, ob in einem Syndrom alle von Tichenor, Donohue & Olien (1970) genannten bildungstypischen Prädispositionen vereint sind: Dies scheint tatsächlich (fast) so zu sein: Politisches Vorwissen, Medienkompetenz (hier indiziert durch die hohe Printmediennutzung), generelle Print- und politische Informationsorientierung. Es fehlen hingegen die vom Minnesota-Team erwähnten häufigen sozialen Kontakte. Zumindest für die von uns untersuchten Personen gilt, daß häufige Diskussion über politische Themen nicht automatisch gleichbedeutend mit einer ebenso intensiven Nutzung politischer Medienninformationen ist. Für Syndrom 3 gilt hingegen, daß außer der personalen Gesprächshäufigkeit alle anderen vorteilhaften Attribute fehlen, die Tichenor, Donohue & Olien (1970) beschrieben haben.

Gemäß der *Hypothese 1b* fragen wir nun, ob Syndrom 2 auch tatsächlich mit hoher Schulbildung verknüpft ist. Auch andere Überlegungen führten uns ja zu der Überzeugung, daß die Syndrome als Sozialisationsfolgen anzusehen seien. Tabelle 12 zeigt den Zusammenhang zwischen den Syndromen und den in dieser Arbeit berücksichtigten Sozialisationsfaktoren. Dies sind neben den hier besonders interessierenden bildungsspezifischen auch die alters- und geschlechtsspezifischen Sozialisationseinflüsse.

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Syndromen, was die Stärke ihrer Sozialisationsdeterminiertheit angeht (vgl. Tab. 14). Während Syndrom 2 ("Politische Expertise und Printnutzung") zu über 33% durch die drei Sozialisationsindikatoren erklärt werden, sind dies beim Syndrom 3 ("Interpersonale Orientierung") nur gut zwei Prozent. Die beiden anderen Syndrome liegen mit ihren Werten dazwischen.

Tab. 14: Zusammenhang zwischen Syndromausprägungen und den soziatorischen Einflüssen Geschlecht, Alter, Bildung.

Anteil (in %) mit überdurchschnittlicher Syndromausprägung	Syndrom 1 Politisches Interesse; TV-Information	Syndrom 2 Politische Expertise; Printnutzung	Syndrom 3 Interpersonale Orientierung	Syndrom 4 Vielseher und Unterhaltungsorientierung
alle (N = 424)	50%	50%	50%	50%
<i>Geschlecht:</i>				
Frauen	48,7%	39,1%	52,2%	53,0%
Männer	51,5%	62,9%	47,4%	46,4%
Pearson r	-.03	+.24 **	+.05	+.07
<i>Alter:</i>				
bis 30J.	28,4%	37,8%	48,6%	54,1%
31 bis 50J.	52,4%	55,6%	57,1%	33,3%
51J. und älter	69,3%	57,3%	45,3%	60,0%
Pearson r	+.36 **	+.15 **	-.02	+.06
<i>Bildung:</i>				
niedrig	50,0%	29,7%	45,3%	64,1%
mittel	50,7%	39,7%	42,5%	43,8%
hoch	49,3%	77,3%	61,3%	44,0%
Pearson r	+.01	+.41 **	+.14 *	-.14 *
Aufgeklärte Varianz (R^2)	12,5%	33,6%	2,2%	8,5%

signifikant mit $p < .01$; ** signifikant mit $p < .001$

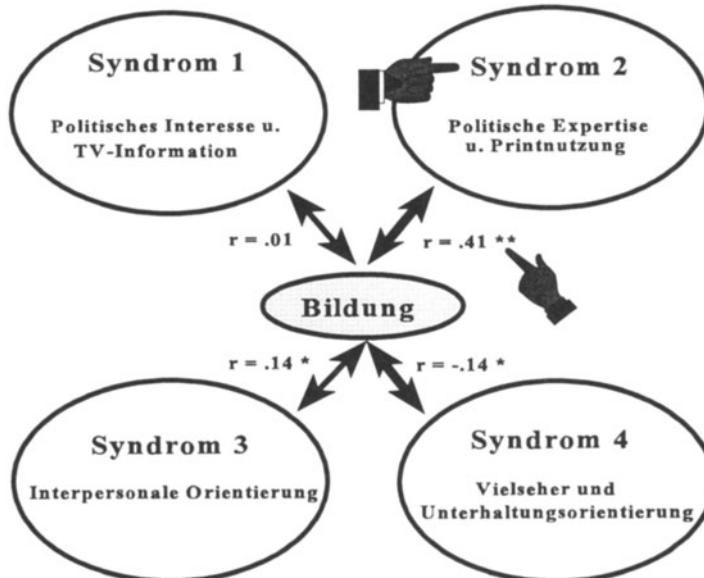
Die Prozentsätze in Tab. 14 entsprechen, soweit nicht anders angegeben jeweils dem Anteil an Personen einer Teilstichprobe, die einen überdurchschnittlichen²⁹² Syndromwert aufweisen. Aufgrund der Berechnungsweise beträgt dieser Prozentsatz im gesamten Sample immer genau 50%. Jede Abweichung nach oben oder unten in einer Teilstichprobe weist auf einen systematischen Zusammenhang mit dem die Teilstichprobe definierendem Merkmal hin. In der letzten Reihe ist der durch die Sozialisationseinflüsse erklärte Varianzanteil aufgeführt.

Die stärksten Unterschiede zwischen den Teilstichproben finden sich bei Syndrom 2 ("Politische Expertise und Printnutzung"). Es wird durch die Sozialisationsfaktoren am besten erklärt (33,6%). Der stärkste Sozialisationszusammenhang zeigt sich dabei mit der Schulbildung. Damit wird *Hypothese 1b* bestätigt. Es gibt tatsächlich ein Syndrom, das weitgehend die von Tichenor, Donohue & Olien (1970) beschriebenen Prädispositionen aufweist und eng mit Bildung verbunden ist. Während

292 Ausprägungen werden als überdurchschnittliche gewertet, wenn sie über dem Median liegen. Die Prozentwerte basieren allein auf dem angegebenen Sozialisationsfaktor (Geschlecht oder Alter oder Schulbildung). Sie resultieren aus einer multiplen Klassifikationsanalyse, bei der jeweils die beiden anderen Sozialisationseinflüsse als Kovariaten behandelt wurden.

von den niedrig Gebildeten nur 29,7% überdurchschnittliche Werte erzielen, liegt der Prozentsatz bei den Hochgebildeten bei 77,3%. Während also sieben von zehn niedrig Gebildeten ganzheitlich gesehen über ein unterdurchschnittliches politisches Allgemeinwissen verfügen, eher wenig Tageszeitungen, politische Zeitschriften und Bücher lesen, dreht sich das Verhältnis bei hoher Schulbildung um: Hier gehören sieben von zehn Befragten zur Gruppe der politischen Experten mit einer überdurchschnittlich politisch orientierten Printmediennutzung. Aufgrund der engen Verknüpftheit dieses Faktorenbündel mit Schulbildung können wir es als "Bildungssyndrom" interpretieren. Interessanterweise sind die größten Unterschiede nicht zwischen den Befragten mit geringer und mittlerer auszumachen, sondern zwischen der mittleren und hohen Bildungsgruppe. Zwischen diesen beiden Bildungsgruppen verdoppelt sich nahezu der Befragtenanteil mit stark ausgeprägten Prädispositionen des "Bildungs syndroms" (vgl. Abb. 6).

Abb. 6: Zusammenhang zwischen Schulbildung und transsituationalen Syndromen



Allerdings können nicht nur zwischen Niedrig- und Hochgebildeten Unterschiede festgestellt werden. Auch geschlechtsspezifische Sozialisationseinflüsse scheinen zu entsprechenden Unterschieden zu führen. Frauen gehören offenbar weit weniger als Männer zur Gruppe der politischen Experten und Printmediennutzer (39,1% zu 62,9%). Ähnliches gilt auch für die jüngeren Befragten unter 30 Jahren: Sie zeigen weniger politisches Wissen und geringere Neigung, sich aus Printmedien mit politi-

schen Informationen zu versorgen als ältere (37,8% : 57,3%). Wenn also altersspezifische Sozialisation ähnlich wie hohe Schulbildung geeignet ist, diese Prädispositionen zu schaffen bzw. zu fördern, so wirkt sich dies ohne Schulbildung erst nach vielen Jahren als Erwachsener und eher bei Männern als bei Frauen aus. Offenkundig ist aber auch, daß eine eventuelle Kompensation bildungsbedingter Nachteile nur tendenziell und nicht vollständig erwartet werden kann. Selbst unter den befragten Personen über 50 Jahren bzw. den sozialisatorisch bevorteilten Männern gibt es nicht so viele Befragte mit überdurchschnittlich ausgeprägten "Bildungssyndrom" wie unter den Hochgebildeten.

Syndrom 1 ("Politisches Interesse und TV-Information") charakterisiert offenkundig eine Verknüpfung von politischem Interesse, Fernsehorientierung vor allem bezogen auf politische Information sowie einer aufmerksamen Rezeption, die besonders typisch für ältere Befragte und besonders untypisch für jüngere ist. Während bei der erstgenannten Gruppe 69,3% überdurchschnittliche Werte aufweisen, beträgt der Anteil bei den Jüngeren nur 28,4%. Geschlechtszugehörigkeit und Schulbildung scheinen für die Herausbildung dieses Syndroms keine Rolle zu spielen.

Syndrom 4 ("Vielseher und Unterhaltungsorientierung") ist vor allem für niedrig Gebildete (64,1%) und Personen unter 30 Jahren (54,1%) sowie über 50 Jahren (60,0%) von Bedeutung. Hier zeigt sich ein nicht-linearer Zusammenhang zwischen Alter und der Syndromausprägung. Vor allem Befragte mittleren Alters (zwischen 30 und 50 Jahre) gehören nämlich vergleichsweise häufig zu Wenigsehern und sind nicht unterhaltungsorientiert. Dieser Befund ist, wie bereits erwähnt, unabhängig von anderen sozialisatorischen Einflüssen wie Schulbildung und Geschlecht. Hochgebildete können dem Fernsehen und massenmedialer Unterhaltung im besonderen vergleichsweise wenig Reizvolles abgewinnen. Frauen und Männer unterscheiden sich diesbezüglich wenig.

Syndrom 3 ("Interpersonale Orientierung") schließlich ist weder für einzelne Bildungsgruppen noch für Frauen bzw. Männer besonders typisch. Einzig die Gruppe der über 50-jährigen weist hier überdurchschnittliche Werte auf, die beiden anderen Altersgruppen sind hier etwas unterproportional vertreten.

13. Ergebnisse II: Rezeptionsklüfte

13.1. Analyselogik und Analysemethode

13.1.1. Variablen im Kausalmodell

Wir haben ein Kausalmodell zur Überprüfung rezeptionsbedingter Wissensklüfte vorgeschlagen. Da wir mittlerweile Erkenntnisse darüber gewonnen haben, wie sich transsituationale Prädispositionen in Form von molaren Syndromen organisieren, haben wir an den entsprechenden Stellen die empirisch ermittelten vier Syndrome als Variablen in das Kausalmodell eingesetzt.

Die Variablen sind in fünf konzentrischen Kreisen um ein gemeinsames Zentrum herum angeordnet. Die Mitte (das Zentrum) bildet der Wissenserwerb als abhängige Variable (siehe Abb. 6 und Tab. 15). Von außen nach innen gesehen spiegeln drei Variablen den *sozialisatorischen* Hintergrund der Rezipienten wieder: Alter, Geschlecht und Schulbildung. Man beachte, daß damit die zentrale Erklärungsvariable im Rahmen der Wissenskluftforschung als Sozialisationskonstrukt interpretiert wird und nicht als Indikator für politisches Vorwissen, kognitive Prädispositionen und bildungstypisches kommunikatives Verhalten. Diese *transsituationalen* Konstrukte sind in Form von vier, empirisch ermittelten Syndromen auf der nächsten Analyseebene angeordnet. Sie umfassen motivationale, kognitive und verhaltensbezogene Merkmale, soweit sie mit Kommunikation, schwerpunktmäßig mit politischer Information zu tun haben. Allerdings sind sie nicht themenspezifisch. Auf das Thema des rezipierten Beitrags zugespielt sind die situationalen Variablen im nächsten Analysekreis: Interesse am Thema und Vorwissen zum Thema. Die zuletzt genannte Variable dient als Kontrollvariable (Vorhermessung) für den Wissensstand. Nicht nur themen-, sondern sogar spezifisch für die Rezeptionssituation sind drei Variablen, die den Rezeptionseindruck der Befragten unmittelbar nach der Filmpräsentation entstammten: die (subjektiv) wahrgenommene Verständlichkeit des Beitrags, die wahrgenommene Informationskomplexität und der Aktivierungsgrad (Aktivierung).

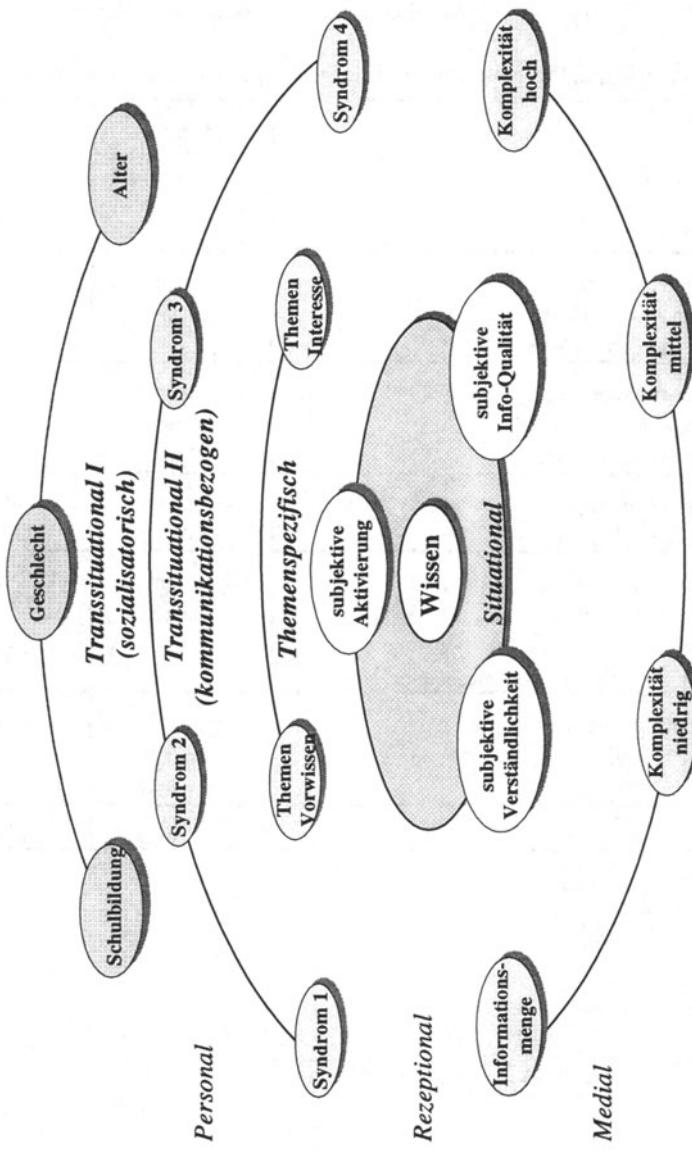
Als mediale Einflußvariablen ziehen wir den Informationsumfang und die Beitragsskomplexität heran. Der Umfang des Informationsangebots umfaßt eine textliche und eine visuelle Komponente (vgl. Kap. 11.9 und Anhang). Die Informationskomplexität ist ein Index, der formale, semantische, sprachliche und stilistische Dimensionen berücksichtigt (vgl. Kap. 11.10 und Anhang). Aufgrund der häufig kurvilinearen Beziehung von Komplexitätsparametern und Wissenserwerb haben wir niedrige und hohe Komplexität jeweils dichotomisiert und diese beiden Variablen anstelle einer zwar intervallskalierten, aber lediglich linearen Einflußmessung in die Analysen aufgenommen. Abb. 6 illustriert die kausale Logik der Analyse: Gemäß des in Kap. 8 entworfenen Bezugsrahmens wird den globaleren, situationsübergreifenden

personalen Variablen jeweils potentieller Einfluß auf die spezifischeren, situationale-ren Konstrukte eingeräumt. Hingegen können die (medialen) Beitragsmerkmale nur die Rezeption selbst beeinflussen. Sie befinden sich analytisch gesehen damit in der gleichen Entfernung vom Zentrum wie die situationalen Variablen. Beide beeinflussen die rezeptionalen Variablen, aber keine der Faktoren auf den äußereren Kreisbahnen.

Tab. 15: Aufstellung aller in die Kausalanalyse einbezogenen Variablen

Konstrukt	Indikator	Stellung in der Kausallogik UV: unabhäng. Var. AV: abhängige Var.
Perzipierte Informationsqualität	Faktor	UV: Rezeptional
Perzipierte Verständlichkeit	Faktor	
Perzipierte Aktivierung	Faktor	
Informationsmenge	Index	UV: Medial
Komplexität (hoch)	dichotom	
Komplexität (niedrig)	dichotom	
Themenvorwissen	Index	UV: Situational
Themenvorinteresse	Skala (7)	(Vorhermessung)
Syndrom 1: Fernsehinformationsnutzung	Faktor	UV: Transsituational
Syndrom 2: Printorientierung/pol. Expertise	Faktor	
Syndrom 3: Interpersonale Orientierung	Faktor	
Syndrom 4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	Faktor	
Geschlecht (weiblich)	dichotom	UV: Sozialisatorisch
Schulbildung	Skala (7)	
Alter	Intervallskal.	
Nachwissen	Index	AV: Nachhermessung

Abb. 5: Situationalität und Transsituationalität im Prozeß der rezeptionsbezogenen Wissensvermittlung



13.1.2. Analysemethode

Ein geeignetes Verfahren zur Analyse von Kausalmodellen ist die Pfadanalyse (vgl. Hodapp 1984, Pedhazur 1982, Long 1983b). Ein großer Vorteil einer Pfadanalyse ist die simultane Berücksichtigung der strukturellen Beziehungen zwischen mehreren unabhängigen *und* abhängigen Variablen. Mit Hilfe von Pfadkoeffizienten²⁹³ wird die Stärke der vermuteten kausalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen geschätzt. Die Pfadanalyse unterscheidet zwischen endogenen und exogenen Faktoren. Exogene Variablen werden durch das Modell nicht erklärt, sondern tragen lediglich zur Erklärung anderer Variablen bei. Endogen werden abhängige Variablen genannt, die in bestimmten Kausalbeziehungen auch zur Erklärung anderer Variablen herangezogen werden können.

Ein häufig verwendetes Computerprogramm zur Lösung von Pfadanalysen oder auch Strukturgleichungsmodellen ist LISREL ("Linear Structural Relationships", vgl. Jöreskog & Sörbom 1984, Hayduk 1996)²⁹⁴. LISREL kann Kausalmodelle mit Hilfe zweier prinzipiell verschiedener Vorgehensweisen lösen: zum einen mit der "maximum likelihood" (ML)-Technik, zum anderen mit der "least square" (LS)-Technik (vgl. Jöreskog & Sörbom 1984). Die ML-Technik liefert zu den errechneten Koeffizienten statistische Signifikanzaussagen, setzt jedoch unter anderem voraus, daß alle Variablen multinormalverteilt sind. Diese Bedingung ist in den Sozialwissenschaften nur selten zu erreichen und ist auch in dieser Studie nicht erfüllt. Die LS-Technik setzt diese Annahme nicht voraus, liefert dafür aber auch keine Signifikanzaussagen. Bei relativ 'instabilen', d.h. der empirischen Realität schlecht angepaßten Kausalmodellen gelangt sie dafür noch zu stabilen und unverzerrten Ergebnissen, während dies bei der ML-Technik nicht unbedingt gewährleistet ist. Hinzu kommt, daß die ML-Technik in der Regel größere Fallzahlen benötigt, damit die Signifikanzschätzungen für alle Koeffizienten korrekt berechnet werden können.

Dieses Dilemma wurde für diese Studie gelöst, indem Modellberechnungen sowohl mit der LS- als auch mit der ML-Technik durchgeführt wurden. Es zeigten sich generell bei den Pfadkoeffizienten nur sehr geringe Abweichungen zwischen beiden Analysetechniken (meist .00 bis .02). Da Abweichungen auf Fehlspezifikationen unseres theoretischen Modells hingewiesen hätten, gibt dies Anlaß zur Vermutung, daß unsere Kausalanalyse auf einem stabilen, d.h. der Wirklichkeit (= den Daten) angemessenen Modell beruht. Wir benutzen daher die ML-Technik für unsere Analyse. Die Fallzahlen dürften groß genug für die sinnvolle Interpretation von Signifikanzken sein.²⁹⁵ Dennoch wollen wir vorsichtig sein und ein weiteres Kriterium heranziehen. Wir berücksichtigen zusätzlich noch, wie groß die Abweichungen

293 Pfadkoeffizienten können in etwa mit Regressionskoeffizienten aus Regressionsanalysen verglichen werden (bzw. Betawerte für standardisierte Koeffizienten, vgl. Pedhazur 1982).

294 Andere Computerprogramme zur Lösung von Pfadmodellen sind "LVPPLS" (vgl. Lohmöller 1984) und "EQS" (vgl. Möbus, Schneider 1986).

295 Die Fallzahlen betragen n=424 für das Gesamtsample und n=130 bis n=163 für die Analyse von Teilstichprobengruppen.

zwischen den theoretischen (= durch das Modell berechneten) und empirischen (gemessenen) Koeffizienten sind. Es werden nur solche (signifikante) Koeffizienten interpretiert, die größer sind als die maximalen Abweichungen in der entsprechenden Analyse (vgl. auch Herman & Werle 1985, siehe auch unten).

LISREL-Modelle können wie alle Kausalanalysen letztlich nicht die Richtigkeit kausaler Beziehungen beweisen, sondern lediglich die Anpassungsfähigkeit des empirischen Datenmaterials an das Analysemodell ausdrücken. LISREL stellt einige Kriterien zur Verfügung, die eine Beurteilung der Qualität der Schätzungen bzw. Modellanpassungen und damit der Plausibilität des Modells erlauben. Der Goodness-of-Fit-Wert ist ein Maß, das den relativen Anteil an Varianz abschätzt, der durch das Modell erklärt wird. Er sollte möglichst hoch liegen (maximal 1.00). Der AGOF-Wert ist ebenfalls ein Maß für die im Modell erklärte Varianz, berücksichtigt aber zusätzlich noch die Zahl der Freiheitsgrade. Er sollte nicht wesentlich niedriger liegen als der GOF-Wert. Der Determinationskoeffizient weist die Stärke aller prognostizierten Beziehungen in einem Index aus. Er ist auf Werte zwischen 0 und 1 standardisiert und sollte möglichst hoch liegen.²⁹⁶ Quadrierte multiple Korrelationskoeffizienten für die abhängigen Variablen geben die Anteile erklärter Varianz für die endogenen Variablen an. Die Abweichungen der vom Modell berechneten von den empirisch beobachteten Korrelationen können ebenfalls als Gütekriterium interpretiert werden. Sie sollten möglichst gering sein (unter 0.05). Das arithmetische Mittel aller Abweichungen wird vom RMR "Root Mean Square Error" (auch RMSQ) ausgedrückt. Schließlich sollte der Chi-Quadrat nicht wesentlich größer sein als die Anzahl der Freiheitsgrade. Dieses Gütekriterium ist allerdings mit größter Vorsicht zu interpretieren, da es sehr empfindlich gegenüber Verletzungen der Voraussetzungen ist.²⁹⁷ Wir weisen den Chi-Quadrat-Wert und die Zahl der Freiheitsgrade aus, beurteilen ihn aber zurückhaltend.

Vor der Durchführung von Pfadanalysen müssen einige Problempunkte diskutiert werden.²⁹⁸ Ein erster betrifft das *Skalenniveau* der Daten. Verfahren, die auf Korrelationstechniken aufbauen - und dazu zählt die Pfadanalyse - arbeiten mit mindestens intervallskalierten Variablen. In der vorliegenden Analyse ist diese Voraussetzung bei allen abhängigen Variablen sowie bei den meisten unabhängigen Variablen erfüllt (zur Intervallskalenproblematik siehe Bortz 1984, S.26-34). Allerdings erreicht die Messung der Schulbildung und die Messung des Interesses nur ordinale Niveau (sieben Stufen). Da die meisten Variablen Indikatoren für ein nicht direkt meßbares

296 Genaue Angaben sind in der Literatur nicht zu finden; Backhaus et. al. bezeichnen einen Koeffizienten von 0,645 als zufriedenstellend (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 1990, S.285).

297 Alle beobachteten Variablen müssen normalverteilt und die Stichprobe groß genug sein. Für das Gesamtsample kann wenigstens die zweite Bedingung als erfüllt gelten (vgl. McPhee & Babrow 1987, S.361), die erste Bedingung ist zwar für die abhängige, aber nicht für alle unabhängigen Variablen erfüllt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 1990, S.287).

298 vgl. Long (1983b), Pedhazur (1982), Hodapp (1984), McPhee & Barbow (1987). Weitere Problempunkte (wie die Unkorreliertheit der Residuen) werden hier nicht näher erläutert. Sie wurden jedoch in den Analysen entsprechend berücksichtigt.

Konstrukt in der Wirklichkeit darstellen (z.B. sozialisatorischer Einfluß), können wir annehmen, daß die Merkmale in der Realität durchaus intervallskaliert sind, d.h. es gibt prinzipiell 'unendlich' viele unterschiedliche Ausprägungen. Mißt man solche Variablen mit einer Ordinalskala, so begeht man sozusagen 'nur' Meßfehler. Mit zunehmender Anzahl an ordinalen Kategorien sollte dieser Meßfehler kleiner werden (vgl. zu dieser Skalenkontroverse Labovitz 1970²⁹⁹; Borgatta & Bohnstedt 1980; Allerbeck 1978). Wir werden daher auch (siebenstufige) Ordinalskalen wie Intervallskalen behandeln, sind uns jedoch der dadurch entstehenden Unschärfe bewußt. Die Diskussion der Ergebnisse sollte unter diesem Vorbehalt gesehen werden³⁰⁰.

Zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen sollen zweitens *lineare* Zusammenhänge bestehen (Linearitätsbedingung). Andernfalls wird die Stärke der Beziehungen unterschätzt (vgl. Bortz 1985; Pedhazur 1982). Wir vermuten solche nonlinearen Beziehungen vor allem zwischen Informationskomplexität und Wissenserwerb. Um dieser Vermutung nachzugehen, werden wir, bezogen auf die Komplexität des Informationsangebots, jeweils getrennte Analysen für das untere, das mittlere und das obere Drittel aller Fälle durchführen (vgl. Kap. 14).

Eine ernsthafte Bedrohung für viele sozialwissenschaftliche Untersuchungen stellt drittens die *Multikollinearität* dar (vgl. Pedhazur 1982, S.232-247). Sie tritt auf, wenn die unabhängigen Variablen weitgehend voneinander abhängig sind, und wird durch den multiplen Korrelationskoeffizienten jeweils einer unabhängigen Variablen mit allen anderen ausgedrückt. Folgt man der Literatur, so beginnt ernsthafte Multikollinearität bei einem multiplen R² von .60 (nach Opp/Schmidt 1976) bis .80 (nach Lewis-Beck 1980, S.58-64) bzw. kann keine Grenze angegeben werden (nach Backhaus et al. 1987). Die Folge von zu hoher Multikollinearität ist eine zunehmende Unzuverlässigkeit der Parameterschätzungen. Im Extremfall können keine Parameter mehr geschätzt werden. Als Maßnahme gegen Multikollinearität wird unter anderem die Entfernung von besonders zur Multikollinearität beitragenden Variablen empfohlen (vgl. Lewis-Beck 1980). In den hier durchgeföhrten Analysen mußte bezüglich der Komplexitätsparameter teilweise eine zu hohe Multikollinearität festgestellt werden. Das bedeutet, daß Beiträge mit beispielsweise einer hohen Sprachkomplexität sehr häufig auch eine hohe Kohärenzkomplexität oder eine hohe visuelle Komplexität aufwiesen. Dies mag daran liegen, daß politische Fernsehbeiträge entweder generell traditionell 'trocken' und 'sachlich' oder in sprachlicher wie auch visueller Hinsicht unter reichhaltigem Einsatz zusätzlicher Gestaltungsmittel aufbereitet wurden. Wir waren daher gezwungen, aus den einzelnen Komplexitätsparametern gemeinsame Komplexitätsindizes zu erstellen (per Mittelwertbildung).

Durchführung: Fehlende Werte für die Berechnung der Korrelationen wurden paarweise und nicht fallweise aus den Analysen ausgeschlossen, um die Fallzahl (n=424) nicht zu verringern. Es wurden zunächst zwei getrennte Analyseläufe durch-

299 Vergleichende Korrelationsstudien haben tatsächlich ergeben, daß die Unterschiede meist zu vernachlässigen sind (vgl. Labovitz 1970).

300 Diesen Vorbehalt teilt diese Studie freilich mit den meisten Analysen in der empirischen Sozialforschung.

geführt. Mit dem ersten sollte der Erwerb integrativen und mit dem zweiten der Erwerb kommunikatororientierten Wissens erklärt werden. Die beiden LISREL-Modelle zeigten eine gute Anpassung an die Daten ($GOF = .978$ bzw. $.988$, $AGOF=.893$ bzw. $.903$), auch die mittleren Abweichungen waren zufriedenstellend ($RMR = .043$ bzw. 0.41). Kommunikatororientiertes Wissen wurde zu 37,2%, integratives Wissen zu 27,9% erklärt. Die maximalen Abweichungen lagen auf einem akzeptablen Niveau (maximal 0.11). Die weiteren Analysen erbrachten zum Teil bessere, zum Teil etwas schlechtere Anpassungen (Erläuterungen im Text).

Die Modelle in diesem Kapitel waren mit Ausnahme der abhängigen Variable jeweils identisch spezifiziert. Aus diesem Grund stimmen auch alle Pfadkoeffizienten mit Ausnahme derjenigen, die direkt auf die Wissensvariablen einwirken, überein. Bei der Darstellung der Ergebnisse brauchen deshalb Ergebnisse, die nicht unmittelbar die Erklärung von Wissen betreffen, nur einmal für beide Analysen erläutert werden.

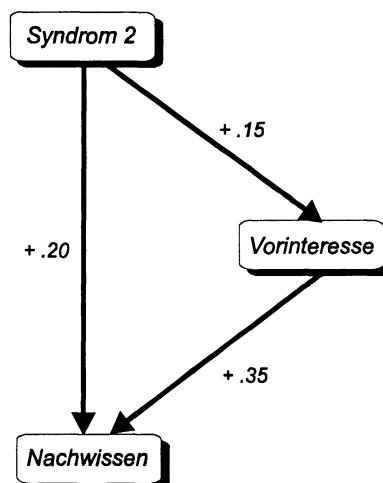
13.1.3. Zur Interpretation der Pfadkoeffizienten

Direkte, indirekte und totale Effekte: Eine Besonderheit bei der Pfadanalyse ist die Möglichkeit, direkte und indirekte Einflüsse gegenüberzustellen und zu vergleichen. *Direkte Effekte* sind mit den (standardisierten) Betakoeffizienten in Regressionsanalysen zu vergleichen (Spannweite zwischen -1.00 und +1.00). *Indirekte Effekte* verlaufen nicht direkt von einer Variable zu einer anderen, sondern über eine dritte, 'zwischen' den beiden liegende Variable (vgl. Abb. 7). Da unser Kausalmodell in jeder Hinsicht explizit entsprechend unseren theoretischen Überlegungen konstruiert wurde, sind indirekte Einflüsse inhaltlich bedeutsam und keineswegs zu vernachlässigende, statistische Zufälligkeiten. Die Stärke indirekter Einflüsse wird errechnet, indem beide beteiligten direkten Effekte multipliziert werden³⁰¹. Wir möchten betonen, daß wir die Variablen, die bei den indirekten Effekten 'vermitteln' auftreten, wirkungstheoretisch nicht als intervenierende Variablen betrachten. Vielmehr steuern alle Variablen in prinzipiell gleichberechtigter Weise zur Wirkung bei. Da jedoch gemäß unseres ökologischen Ansatzes alle Wirkungskomponenten gleichzeitig als unabhängige und abhängige Variablen in Erscheinung treten, sind vermittelte Effekte als Folge von gleichzeitig vorliegenden Einflußkomponenten zu verstehen, die über eine reine Addition der beiden Einzeleffekte hinausgeht. Folgt man inhaltlich unserem Bezugsrahmen, so ist die multiplikative Verknüpfung zweier Einzelfaktoren zusätzlich auch kausal interpretierbar: Aufgrund theoretischer Überlegungen ist die Kausalrichtung festgelegt. Zur Entscheidung, ob bildungsbedingte Wissensklüfte vorliegen oder nicht, werden wir die *totalen Effekte* heranziehen: sie stellen die Gesamtheit aller wirksam werdenden Einflüsse von einer Variable auf das Nachwissen dar. Auch in den Ergebnistabellen sind - soweit nicht anders vermerkt - daher lediglich die totalen Effekte

301 Beispiel: Wenn folgende Effekte berechnet worden sind: Var1 \rightarrow Var2: +.15 und Var2 \rightarrow Var3: +.25, dann setzt sich der indirekte Effekt von Var1 \rightarrow Var3 zusammen aus: $+.15 * .25 = .0375$.

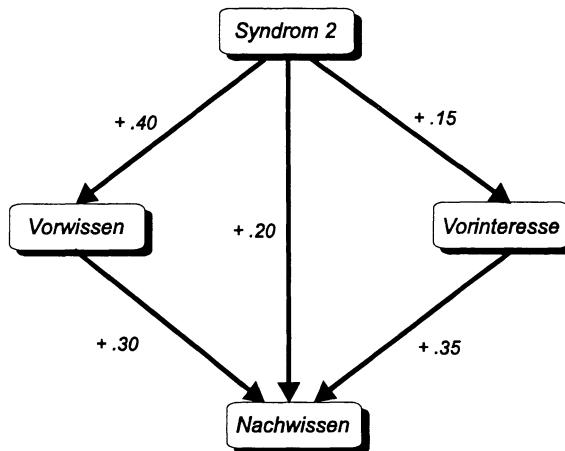
ausgewiesen. Problematisch für deren Interpretation ist, daß LISREL für totale Effekte keine Signifikanzwerte berechnet. Wir verfahren daher wie folgt: Interpretiert werden jeweils die stärksten totalen Effekte einer Analyse. In jedem Fall muß der entsprechende Koeffizient zumindest ebenso groß sein wie der kleinste direkte Effekt dieser Analyse, der gerade noch Signifikanzniveau (5%) erreicht.

Abb. 7: Direkte und indirekte Effekte



Brutto- und Netto-Effekte: Gemäß der Wissenkluftthese darf beim Vergleich der Einflußgrößen nicht der absolute Wissensstand herangezogen werden, sondern der um das Vorwissen bereinigte Wissenserwerb (vgl. Abb. 8). In der Pfadanalyse ist diese Bedingung (wie bei jedem multivariaten Analyseverfahren) dadurch erfüllt, daß alle Einflüsse simultan und voneinander unabhängig errechnet werden. Bildungseinflüsse und andere Effekte sind also isoliert vom Einfluß des Vorwissens zu verstehen. Das betrifft allerdings nur die direkten Effekte. Bei Pfadanalysen und komplexeren Analysedesigns ist zusätzlich zu berücksichtigen, daß die analytische Kontrollvariable Vorwissen selbst ja wiederum von einer Reihe transsituationaler und sozialisatorischer Faktoren beeinflußt wird. Auf diese Weise ergeben sich auch indirekte Wirkungspfade von beispielsweise der Schulbildung auf das Nachwissen. So kann bestimmt werden, wie groß der Einfluß auf das Nachwissen ist, der dadurch entsteht, weil Schulbildung schon maßgeblich für das Vorwissen verantwortlich war, das seinerseits ein wesentlicher Bestimmungsfaktor für das Nachwissen ist. Damit Vorwissen seinen Kontrollstatus behält und der Einfluß anderer Faktoren auf den Wissenserwerb vorwissensbereinigt bleibt, dürfen wir allerdings nur solche Wirkungspfade heranziehen, die auch hinsichtlich ihrer *indirekten, kombinatorischen Wirkung* unabhängig vom themenspezifischen Vorwissen sind.

Abb. 8: Brutto- und Nettoeffekte



Wir werden diese indirekten Effekte jeweils berechnen und vom Gesamteinfluß der jeweiligen Wirkungskomponente abziehen. Die unbereinigten totalen Effekte werden wir in der Ergebnisdarstellung als 'Brutto-Effekte', die bereinigten als 'Netto-Effekte' ausweisen³⁰². Für die Entscheidung, ob bildungsbedingte Rezeptionsklüfte vorliegen oder nicht, werden folgerichtig nur die Nettoeffekte herangezogen. Die Unterscheidung von Netto- und Bruttoeffekten macht allerdings nur dort Sinn bzw. ist nur dort möglich, wo aufgrund unserer Forschungslogik potentiell überhaupt indirekte Vorwissenseffekte auftreten können. Dies ist der Fall bei den sozialisatorischen Variablen, bei den transsituationalen Syndromen und beim Vorinteresse. In allen anderen Fällen sind die Nettoeffekte identisch mit den Bruttoeffekten.

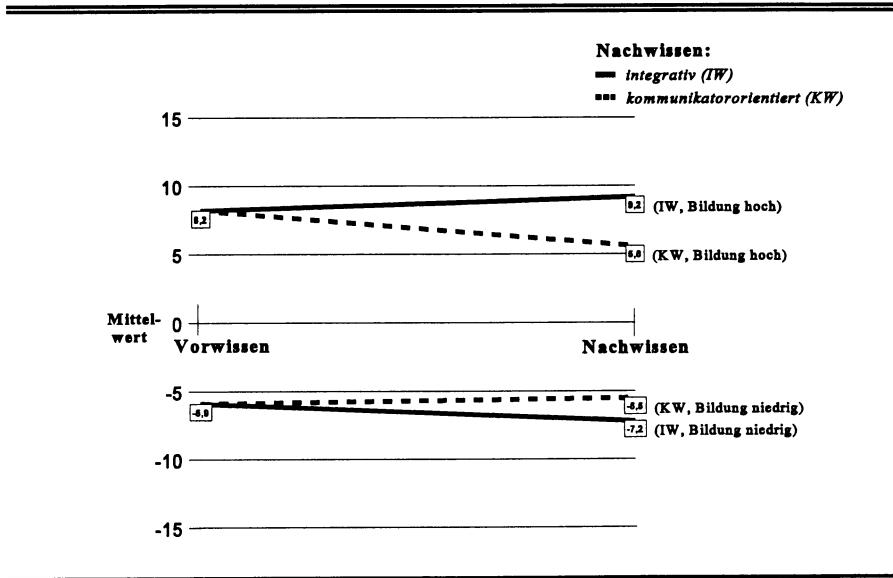
302 Ein Beispiel zur Erläuterung (Abb. 8): Das Syndrom 2 beeinflußt das Nachwissen nicht nur auf direktem sondern auch auf indirektem Wege über das Vorwissen und das Vorinteresse. (Gesamteffekt = direkte + indirekte Effekte = .50) Die indirekten Effekte wurden errechnet, indem zum Beispiel der Pfadkoeffizient, der den Einfluß von Syndrom 2 auf das Vorwissen ausdrückt (.40) mit dem Pfadkoeffizienten, der den Einfluß vom Vorwissen ausgehend auf das Nachwissen (.30) beschreibt, multipliziert wurde (Resultat: .12). Auf gleiche Weise wird der indirekte Effekt über das Vorinteresse berechnet (Resultat .175). Der indirekte Effekt über das Vorwissen darf nun gemäß der Forschungslogik nicht in die Berechnung des totalen Einflusses auf das Nachwissen eingehen. Daher wird der entsprechende Effekt vom Gesamteffekt, den das Syndrom 2 auf das Nachwissen ausübt, abgezogen: .50 - .12 = .38. Das Ergebnis dieser Subtraktion ist der bereinigte (Netto-)Effekt. Für die anderen Wissenstypen und die anderen Einflußkomponenten erfolgt die Berechnung analog.

13.2. Wissensklüfte nach der Rezeption

In diesem Abschnitt stellen wir die Ergebnisse der Kausalanalyse vor. Damit beantworten wir (vorrangig) die zentrale zweite Hypothese³⁰³. Liegt eine Rezeptionskluft vor oder nicht?

Bevor wir Wissensklüfte allerdings mit kausalanalytischen (und damit eher abstrakten) Methoden untersuchen, wollen wir mit einer einfachen Gegenüberstellung von Vor- und Nachwissen anschaulich demonstrieren, ob sich Wissensklüfte bei der Rezeption ergeben bzw. vergrößert haben (vgl. Abb. 9).

Abb. 9: Gegenüberstellung von Vorwissen und zwei Nachwissenstypen



Dazu transformieren wir die Wissensresultate aus dem Vorwissen wie auch dem integrativen und dem kommunikatororientierten Nachwissen auf eine Skala mit dem Minimum 0 und dem Maximum 100 Punkte. Ohne eine solche Transformation könnten wir Vor- und Nachwissen nicht direkt miteinander vergleichen, weil sie auf jeweils unterschiedlichen Fragen beruhen³⁰⁴. Auf der so konstruierten Skala - einer Prozentskala - erzielten die Befragten im Mittel 38 Punkte beim Vorwissen und 33 bzw. 41 Punkte beim integrativen bzw. kommunikatororientierten Nachwissen. Bildungsspezifische Abweichungen von diesem Mittelwert können als Wissensklüfte interpretiert werden. Die Ergebnisse belegen für alle drei Wissensmessungen signifi-

303 Zugunsten der Übersichtlichkeit gehen wir auf andere Hypothesen erst in der Zusammenfassung am Ende dieses Kapitels ein.

304 Vgl. zur Begründung Kap. 11.

kante Unterschiede zwischen niedrig, mittel und hoch Gebildeten (jeweils $p < .01$). Abbildung 9 zeigt die Unterschiede zwischen der Gruppe der niedrig Gebildeten (maximal Hauptschulabschluß, $n=163$) und der Gruppe der hoch Gebildeten ($n=130$). Demnach hat sich die beim Vorwissen aufgetretene Wissenskluft ($d=14,1$ Skalenpunkte) beim kommunikatororientierten Nachwissen tendenziell geschlossen ($d=11,1$ Skalenpunkte), während sie sich beim integrativen Wissen weiter geöffnet hat ($d=16,4$ Skalenpunkte). Dramatisch sind die Unterschiede allerdings in keinem der drei Fälle, obgleich die Differenz beim integrativen Wissen mit 16,4% der maximal erreichten Punktzahl nicht unwesentlich ist. Allzu große Rezeptionsklüfte waren angesichts des sehr begrenzten Informationszuflusses nicht zu erwarten. Faßt man die Wissenskluftthese als Je-Desto-These auf, werden für diesen Fall ohnehin nur geringe oder keine Wissensklüfte prognostiziert.

Damit wollen wir diese globale Betrachtungsweise beenden und uns der differenzierteren Kausalanalyse zuwenden. Zur Bestätigung bzw. Widerlegung der These suchen wir nach der *einflußstärksten Größe* für das Nachwissen. Indem wir dazu Nettoeffekte heranziehen, kontrollieren wir - wie oben ausgeführt - den Vorwissensstand der Befragten.

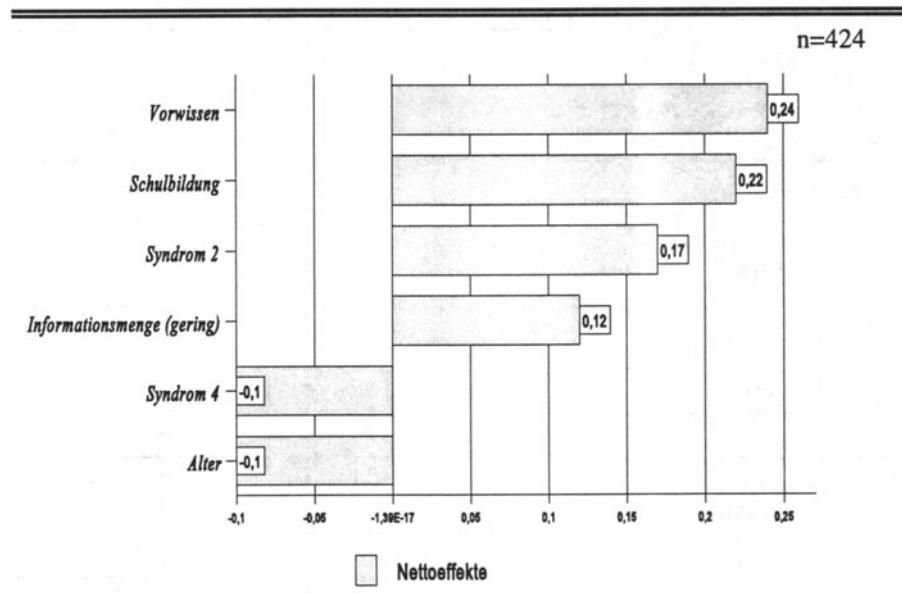
Im Falle der Ablehnung der These interessiert uns zusätzlich, welche Variablengruppen anstelle der Schulbildung das Nachwissen am stärksten beeinflußte. Die möglichen Alternativen haben wir in den Teilhypotesen 2a, 2b, 2c und 2e ausformuliert. Wären beispielsweise entgegen unserer Hypothese 2a transsituationale Prädispositionen wie allgemeine Nutzungsgewohnheiten und allgemeinpolitische Interessen und Kenntnisse die wichtigsten Determinanten für den Wissenerwerb, so verwiese dies darauf, daß automatische Benachteiligungsprozesse durch entsprechende Förderung dieser Prädispositionen prinzipiell durchbrochen werden können. Sollten sich entgegen der Hypothese 2b situationale, genauer: themenspezifische Interessen als dominant erweisen, so stärkte dies die Position der Vertreter der Differenzhypothese (vgl. Ettema & Kline 1974, Genova & Greenberg 1979, Horstmann 1991a, 1991b). Sollte Hypothese 2d abgelehnt werden, weil rezeptionale Variablen für den Wissenserwerb ausschlaggebend sein, so wertete dies die Transaktion medialer und personaler bei der Rezeption erheblich auf. Hypothese 2e bezieht sich auf alternative sozialisatorische Einflüsse. Schließlich beantworten wir mit der Hypothese 2d die Frage, ob das Vorwissen tatsächlich die in der Forschung häufig berichtete dominante Stellung beim Wissenserwerb hat.

13.2.1. *Integratives Wissen*

Wer über das Thema schon vor der Rezeption des Beitrags am meisten sagen konnte (Vorwissen: total +.24), der konstruierte am meisten *integratives Wissen*. Wir vermuteten diesen Zusammenhang in Hypothese 2d (Dominanz des Vorwissens). Die Schulbildung beeinflußte die Konstruktion integrativen Wissens am zweitstärksten (brutto total +.29, netto total +.22, vgl. Abb. 10 und Tab. 16). Nachdem Vorwissen als Kontrollvariable für die Messung des Nachwissens dient, kann das Ergebnis als Bestätigung für eine (moderate) Wissenskluft gewertet und Hypothese 2 (allgemeine

Rezeptionskluft) bestätigt werden. Personen, die vorrangig Printmedien nutzen, politisch stark interessiert und informiert sind (Syndrom 2: "politische Expertise und Printorientierung") konnten ebenfalls umfangreich integratives Wissen bilden (brutto total +.30; netto total +.20). Der entsprechende Einfluß blieb jedoch hinter jenem der Schulbildung zurück. Nachdem kein anderes Syndrom entscheidende Bedeutung erlangte, ist auch die Hypothese 2a (transsituationale Unterthese) bestätigt.

Abb.10: Die stärksten positiven und negativen Einflüsse auf Rezeptionsklüfte: Integratives Wissen



Allerdings gilt dies alles nur bei Betrachtung der Netto-³⁰⁵, nicht aber der Bruttoeffekte: Erst wenn berücksichtigt wird, daß höher Gebildete wie auch politische Experten mit einer starken Bindung an Printmedien überdurchschnittlich hohes themenspezifisches Vorwissen besitzen, welches wiederum die Konstruktion integrativen Wissens begünstigt, erst dann also zeigt sich, daß die Schulbildung eine noch größere Wirkung auf den Wissenserwerb hat als dieses Syndrom.

Der Vorsprung ist ebenso wie der Nettobetrag des Pfadkoeffizienten eher klein, was angesichts der insgesamt recht kurzen Medienbeiträge (3 - 6 Minuten Dauer) kaum verwundert. Erstaunlich ist vielmehr, daß *trotz* dieser geringen Informationsmengen eine Wissenskluft auftrat. Die Schulbildung hat mit dem Syndrom 2 'Printorientierung und pol. Expertise' einen Einflußfaktor überrundet, der selbst stark mit

305 Die von indirekten, kombinatorischen Wirkungen des Vorwissens auf das Nachwissen befreiten Koeffizienten nennen wir Nettoeffekte (vgl. Kap. 13.1).

Schulbildung korreliert ist (vgl. Kap.12). Bei dem genannten Syndrom handelt es sich um die empirische Bestätigung jener fünf Faktoren, die Tichenor, Donohue und Olien (1970) als die eigentlichen Verantwortlichen für die Entstehung von Wissensklüften ansahen. Da (hohe) Schulbildung darüber hinausgehend den Wissenserwerb begünstigte, müssen mit Schulbildung noch andere Vorteile (als die im Syndrom vereinten) verknüpft sein. Diese sind so effizient, daß sie selbst in einer vergleichsweise wenig anspruchsvollen Rezeptionssituation (audiovisuelles Medium, geringe Informationsmenge) wie der hier untersuchten zum Tragen kommen.

Tab. 16: Ergebnisse zur Wissenskluft beim Erwerb vom integrativem Wissen

Einflußgruppen und -faktoren R ² =27,9%, Maximum Likelihood Schätzung (GOF=.978, AGOF=.893, RMR=.043, Det=.695, df=24, ChiQ=59,2, n=424)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto- effekte	Netto- effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	.+03	.+06	.+06
- perz. Verständlichkeit	.+02	.+02	.+02
- perz. Aktivierung	.+06	.+06	.+06
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	-.11*	-.12	-.12
- Komplexität (hoch)	-.00	-.00	-.00
- Komplexität (niedrig)	-.07	-.07	-.07
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen	.+23**	.+24	.+24
- Themenvorinteresse	.+04	.+07	.+07
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	.+04	.+08	.+07
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	.+20**	.+30	.+20
- S3: Interpersonale Orientierung	-.01	.+01	.+00
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.10*	-.10	-.10
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (weiblich)	.+03	.+09	.+08
- Schulbildung	.+12*	.+29	.+22
- Alter	-.05	-.14	-.10

⁽¹⁾ **=p<1%; * =p<5%. Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus.

⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Nach Olson (1977) und Broady (1977) könnte dies beispielsweise die Fähigkeit sein, Hintergrundwissen flexible zur vielfältigen Kontextbildung heranziehen zu können. Eine andere Erklärung bietet Dreeben (1980) mit den von ihm postulierten bildungs-spezifischen Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalität und Spezifität: Diese würden höher Gebildete dazu befähigen, Relevanzen und Interessen zu entwickeln und sie (unter anderem) bei politischen Handlungen selbstständig, offensiv und eigen-verantwortlich zu vertreten. Das dazu nötige Selbstvertrauen sei ebenfalls Bestandteil des Faktorenbündels, das durch den langjährigen Besuch von Bildungsanstalten gefördert werde ('Schooling').

Die Tabelle 17 bietet eine Synopse zu den kausalanalytischen Antworten auf die Rezeptionsklufthese und ihre Unterthesen (Hypothesengruppe 2).

Tab. 17 Integratives Wissen (Index): Beantwortung der Hypothesen

Wissenstyp	Hypothese	bestätigt?
Index: Integratives Wissen	H2: Rezeptionskluft (allgemein)	Ja
	H2a: <i>Transsituationale Unterthese</i>	Ja
	H2b: <i>Situationale Unterthese</i>	Ja
	H2c: <i>Rezeptionale Unterthese</i>	Ja
	H2d: <i>Dominanz des Vorwissens</i>	Ja
	H2e: <i>Sozialisatorische Unterthese</i>	Ja

Die Schooling-Theorie Dreebens nährt die Vermutung, daß es nicht nur wissens-bezogene sondern auch meinungsbezogene Vorteile sind, die zur Ausbildung einer Wissenskluft führen: Selbstbewußtsein und eine ausgeprägte Interessensstruktur dürften auch das Äußern einer eigenen Meinung fördern. Da Rezeptionsurteile und Meinungsäußerungen bei *Wissensfragen* nicht im Zentrum der Antworten stehen (sie wurden nicht erfragt), könnte der vermutete Effekt sogar noch deutlicher zutage treten. In einer solchen Situation wird womöglich nur der seine Meinung bekunden, dem dies wirklich wichtig erscheint.

Wir prüfen diese Hypothese, indem wir mit den Hauptaspekten des integrativen Wissens erneut das Pfadmodell berechnen: Rezeptionsurteile, Meinungen, Elaborationen & Interpretationen sowie Verknüpfungen (zwischen beitragsexternen und -internen Propositionen). Da Rezeptionsurteile und eigene Meinungen tatsächlich vergleichsweise selten genannt wurden³⁰⁶, haben wir diese Variablen dichotomisiert (vgl. Tab. 18).³⁰⁷

Schon auf den ersten Blick zeigt sich, daß sich die wissensbezogenen und die eher meinungsbezogenen Aspekte integrativen Wissens deutlich hinsichtlich ihrer Entstehung unterscheiden. Während sowohl bei den Elaborationen & Interpretationen

306 Nur 41% haben überhaupt ein Rezeptionsurteil und nur 30% ihre Meinung zum Inhalt abgegeben.

307 Andernfalls wären die Verteilungen der beiden Variablen für eine Analyse zu schief gewesen, so daß Verzerrungen befürchtet werden hätten müssen.

als auch bei den Verknüpfungen Wissensklüfte auftreten, bleiben entsprechende Einflußmuster bei den Meinungen und den Rezeptionsurteilen aus. Bei meinungsbezogenem Wissen tritt Schulbildung überhaupt nicht als Einflußfaktor in Erscheinung. Urteile zur Rezeption und zum Beitrag werden statt dessen konstruiert, wenn die Beiträge entweder besonders (formal und inhaltlich) komplex (total +.20) oder das genaue Gegenteil sind, nämlich sehr einfach und langatmig sind (total +.10). Außerdem wurden Rezeptionsurteile verbalisiert, wenn die *Informationsqualität* der Beiträge in den Augen der Rezipienten besonders zu wünschen übrig ließ (netto total -.17). Naheliegenderweise dürfte es sich in diesem Fall um kritische Äußerungen handeln³⁰⁸.

Tab. 18: Ergebnisse zur Wissensklufts bezogen auf wesentliche Aspekte integrativen Wissens

Wissensaspekt (erklärte Varianzanteile, n=424)	signifikante Einflüsse auf den Wissenserwerb	Netto- effekte ⁽¹⁾	Wissenskluft (Ja/Nein)
Rezeptionsurteile (R ² =10,9%)	Komplexität (hoch) perzipierte Informationsqualität Komplexität (niedrig)	.20 .17 .10	Nein
Meinungsäußerungen zum Inhalt (R ² =9,9%)	Geschlecht (weiblich) Umfang Vorwissen perzipierte Verständlichkeit	.19 .16 .13 .11	Nein
Elaborationen & Interpretationen (R ² =21,6%)	Schulbildung Syndrom 2 Vorwissen Alter	.23 .20 .19 .13	Ja
Verknüpfungen (Relationen) (R ² =18,4%)	Vorwissen Schulbildung Syndrom 2 Komplexität (niedrig) Umfang Syndrom 4	.22 .18 .12 .12 .10	Ja

⁽¹⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Die eigene Meinung wird nach unseren Ergebnissen vor allem dann geäußert, wenn es sich eher um kürzere Beiträge (total -.16) handelte, ausreichend Vorwissen verfügbar ist (total +.13) und der Beitrag gut verstanden wurde (total +.11). Unterstellt man,

308 Tatsächlich korrelierte der Umfang negativer Beitragskritiken hoch signifikant mit einer niedrigem Urteil zur Informationsqualität. Bei hoher Beitragskomplexität machte jeder Zweite negative Bemerkungen zum Beitrag, bei niedriger Komplexität immerhin noch jeder Fünfte, während sich bei mittlerer Komplexität nur jeder Zehnte kritisch äußerte.

daß umfangreiches Vorwissen häufig mit einer (nicht gemessenen) ausgeprägten Voreinstellung zum Thema einher geht, so ergibt sich folgendes Bild: Meinungsäußerungen sind vor allem dann wahrscheinlich, wenn eine eigene Meinung mit einer besonders transparenten Themendarstellung zusammenfällt. Dabei darf der Beitrag weder besonders einfach noch besonders komplex strukturiert sein. Einem weiteren Ergebnis zufolge äußerten Frauen sich sozusagen ‘freimütiger’ (umfangreicher) zu den Themen als Männer (netto total +19).

Tab. 19: Aspekte integrativen Wissens I: Beantwortung der Hypothesen

Wissensaspekt	Hypothese	bestätigt?
Integratives Wissen Aspekt: Rezeptionsurteile	H2: Rezeptionskluft (allgemein) <i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	Nein Nein Nein Nein Nein Nein
Integratives Wissen Aspekt: Meinungs- äußerungen	H2: Rezeptionskluft (allgemein) <i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	Nein Nein Nein Nein Ja Nein

Zusammenfassend gibt es keine Anhaltspunkte für eine Wissenskluft bei Rezeptionsurteilen und Meinungsäußerungen. Weder Schulbildung noch das damit hoch korrelierte Syndrom 2 “Printorientierung und politische Expertise” steht in einem systematischen Zusammenhang mit diesen Aspekten integrativen Wissens³⁰⁹. Damit müssen das gesamte Hypothesenbündel 2 für beide Aspekte integrativen Wissens zurückgewiesen werden (vgl. Tab. 19). Einzig die Dominanz des Vorwissens im Vergleich zur Schulbildung trifft für die Meinungsäußerungen zu.

Ganz anders sieht es bei den beiden anderen Wissenskategorien aus. Den Beitrag individuell interpretieren, Schlußfolgerungen zu ziehen, Assoziationen und Analogien aus den verschiedensten Lebensbereichen zu ziehen, ist ganz offenbar vor allem eine Sache der Höhergebildeten (netto total +.23), der Vielleser und der politischen Experten (netto total +.20) unter den Befragten. Hypothese 2 kann für diese eher

309 Einschränkend muß angemerkt werden, daß die Anteile erklärter Varianz (R^2) selbst für die Sozialwissenschaften ungewöhnlich niedrig sind. Vermutlich sind dafür die doch sehr schiefen (nicht normalverteilten) Verteilungen beider Variablen verantwortlich. Die durchgeführte Dichotomisierung verhindert zwar grobe Verzerrungen, zieht jedoch einen gravierenden Informationsverlust nach sich, welcher seinerseits zu dem niedrigen Erklärungspotential des Analysemodells beigetragen haben mag. Da die Ergebnisse andererseits sehr plausibel sind, sehen wir dennoch keinen Grund, auf die Darstellung der Ergebnisse zu verzichten.

kognitiven Aspekte integrativen Wissens bestätigt werden. Der Einfluß der Schulbildung und das Syndrom 2 übertraf sogar noch denjenigen des Vorwissens (total +.19), das an dritter Stelle rangierte. Schließlich sind es eher die Jüngeren, die diese Art von integrativen Wissen konstruierten (netto total -.13; vgl. Tab. 18).

Auch bei der Konstruktion von integrativen *Wissensnetzen*, operationalisiert über die Anzahl interpropositionaler Verknüpfungen beitragsinternem mit -externem Wissen, zeigten sich deutliche Bildungseinflüsse (netto total +.18). Wie unsere Analysen zeigten, konstruierten vor allem solche Personen umfangreiche Wissensnetze, die über ausreichendes (Themen-)Vorwissen (total +.22) und höhere Schulbildung verfügten sowie als politische Experten sich überwiegend aus den Printmedien informierten (netto total +.12). Akzeptiert man die Rolle des Vorwissens als Kontrollvariable für die Analyselogik, so kann auch hier von einer bildungsbedingten Wissenskluft gesprochen werden. Auf der medialen Seite hemmen kürzere (total -.12) und einfach gehaltene Beiträge (total -.12) offenbar die Vernetzung von Beitragsinhalten mit eigenem Wissen. Möglicherweise bieten diese zu wenig Anreize zur Verknüpfung mit eigenem Wissen (vgl. Tab. 18). Auch wer zu den Vielsehern zählt bzw. Unterhaltungssendungen im Fernsehen präferiert, verknüpft tendenziell wenige Inhalte mit seinen eigenen Gedanken (Syndrom 4, netto total -.10).

Tab. 20: Aspekte integrativen Wissens II: Beantwortung der Hypothesen

Wissensaspekt	Hypothese	bestätigt?
Integratives Wissen	H2: Rezeptionskluft (allgemein)	Ja
Aspekt: Elaborationen und Interpretationen	<i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	<i>Ja</i> <i>Ja</i> <i>Ja</i> <i>Nein</i> <i>Ja</i>
Integratives Wissen	H2: Rezeptionskluft (allgemein)	Ja
Aspekt: Verknüpfungen	<i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	<i>Ja</i> <i>Ja</i> <i>Ja</i> <i>Ja</i> <i>Ja</i>

Interessant ist die ambivalente Rolle des (themenspezifischen) Vorwissens. Wer über reichhaltiges Wissen zum Thema verfügt, der verknüpft dieses Wissen vorzugsweise mit Beitragsinhalten (Aspekt Verknüpfungen). Dies entspricht unseren Vermutungen (Hypothese 2d). Um Elaborationen, Interpretationen, Assoziationen und Analogien zu konstruieren, scheint Vorwissen allein noch nicht hinreichend zu sein. Hier sind - entgegen unseren Erwartungen - eine hohe Schulbildung und eine ausgeprägte Printorientierung sowie hohes politisches Allgemeinwissen (politische Expertise) von größerem Vorteil. Von diesen beiden Prädispositionen scheint die

Schulbildung sogar noch die wichtigere zu sein. In Tabelle 20 sind die Ergebnisse zur Hypothesengruppe 2 noch einmal zusammengefaßt.

Insgesamt sind so die eher kognitiven Bestandteile von integrativem Wissen deutlich anfälliger für Wissensklüfte als die eher evaluativen Aspekte. Die Theorie Dreebens (1980), wonach höhere Schulbildung mit der Fähigkeit und dem Interesse zusammenhängt, politische Handlungen und Positionen selbstständig und selbstbewußt zu vertreten, kann zumindest nicht im Sinne einer empirischen "Meinungskluft" verstanden werden. Meinungen und Rezeptionsurteile lassen sich nicht auf Bildungseinflüsse zurückzuführen.

Auffallend sind die bisweilen geringen Anteile erklärter Varianz, die die Teilanalysen erbracht haben (z.B. meinungsbezogenes Wissen). Ebenso sind die Pfadkoeffizienten für Experimentsituationen zum Teil eher niedrig. Für Experimente und Quasiexperimente würde man tendenziell hohe Koeffizienten erwarten, hat man doch weitgehend alle Einflüsse unter Kontrolle (sei es designbedingt oder statistisch). Angesichts der Vielzahl der in dieser Studie einbezogenen Einflüsse ist kaum anzunehmen, daß wichtige Einflußfaktoren vergessen worden wären. Es ist also nach anderen Erklärungen zu suchen.

Denkbar ist erstens, daß andere, bildungsunabhängige und eher 'exotische' Einflußvariablen für die Ergebnisse mitverantwortlich sind. Ein Beispiel hierfür wäre die situativ oder individuell verschiedene Redefreudigkeit (die weitgehend bildungsunabhängig sein müßte, sonst hätte sie über die Variable Schulbildung zu einem höheren Anteil erklärter Varianz geführt). Eine alternative Erklärung resultiert aus der primär formalen Definition für integratives Wissen. Der in unserer Analyse verwendete Index 'integratives Wissen' enthält zwar kognitive, kaum jedoch inhaltliche und normative Gewichtungen. Zwischen politisch 'wertvollem' und 'weniger wertvollem' Wissen wurde gemäß unseren Überlegungen zur Relevanz von Wissen nicht unterschieden³¹⁰. Es wäre möglich, daß auch Personen, die eigentlich wenig Wissen integrierten, aufgrund von Konversationsregeln, die in der sozialen Situation beim Interview selbstverständlich nicht außer Kraft sind, zumindest einige Aussagen zum Thema machten und damit unwillkürlich auch integratives Wissen konstruierten. Wir stellten zum Beispiel fest, daß zu vielen offenen Fragen überwiegend eine oder zwei Bemerkungen gemacht bzw. Stichpunkte genannt wurden. Möglicherweise glaubten die Befragten, damit den Erwartungen des Interviewers am besten entsprochen zu haben³¹¹. Auch soziale Erwünschtheit mag eine Rolle gespielt haben. Insgesamt mag es dadurch zu einer leicht nivellierten Wissensperformance gekommen sein. Letztlich schlagen sich solche (von uns) nicht gemessenen Störeinflüsse in ein generell niedrigeres Erklärungsniveau nieder. Künftige Studien müßten stärker Konversationsregeln und -gewohnheiten der Befragten berücksichtigen. Auch müßte untersucht werden, in

310 Die einzige Ausnahme betrifft die unterschiedliche Gewichtung für Alltagswissen und spezifisches Wissen bei der Indexbildung.

311 Vgl. zur Interaktion von Interviewer und Befragtem Steinert (1984), Reinecke (1991), Scholl (1993).

welchem Ausmaß bei offenen Fragen mit einem vermeintlich sozial erwünschten Mindestumfang geantwortet wird.

Eine andere Erklärung geht von der Möglichkeit nonlinearer Effekte aus, die mit einem linear-kausalen Modell prinzipiell nicht erfaßt werden können. Neugier- und Komplexitätstheorien lassen kurvilineare Einflüsse mancher Medienmerkmale auf den Wissenserwerb erwarten. Wir haben aus diesem Grund die Informationskomplexität trichotomisiert und in Form von Dummy-Variablen in die Analyse einbezogen. Es zeigte sich, daß sowohl geringe, als auch hohe Komplexität negative Auswirkungen auf den Wissenserwerb haben. Sollten allerdings in Abhängigkeit der Komplexität andere Faktoren unterschiedlich den Wissenserwerb beeinflussen, so könnte sich dies in Form ungewöhnlich niedriger Koeffizienten niederschlagen. Um solche potentiellen Interaktionseffekte aufzudecken, haben wir eine andere, geeignete Analysemethode gewählt, auf die wir im nächsten Kapitel eingehen werden (vgl. Kap. 14).

13.2.2. *Kommunikatororientiertes Wissen*

Die klassische Forschung betrachtet Wissensklüfte überwiegend aus kommunikatororientierter Sicht. Im Zentrum steht die Frage: Wie groß ist der Einfluß der Schulbildung auf Verstehen und Behalten von Medieninformation? Untersucht wurden in der Regel Wissensklüfte beim Fakten- und Strukturwissen bzw. bei sogenannten 'main points' (vgl. Robinson & Davis 1986a), d.h. den für das Verstehen der Medienbotschaft als besonders zentral erachteten Informationen. Um den Anschluß an die traditionelle Wissenskluftforschung zu wahren, haben wir diese Wissensaspekte ebenfalls erfaßt und getestet.

Im Gegensatz zum integrativen Wissen ergaben sich aus dieser Perspektive keine Hinweise auf Wissensklüfte (vgl. Abb. 11 und Tab. 21). Der stärkste - vorwissenbereinigte - Einfluß auf das Behalten und Verstehen von Medieninformationen ging von dem Syndrom 2 aus, jenem Faktorenbündel, das eine ausgeprägte Printmedienorientierung, eine aufmerksame und auf Wissenserwerb ausgerichtete Fernsehnutzung, politisches Interesse und politische Expertise *in kombinierter Form* ausdrückt. Wer all diese rezeptionsbezogenen Vorteile auf sich vereinen konnte, hatte die deutlich besten Ausgangschancen für eine erfolgreiche Wissensvermittlung (netto total +.28). Erst dahinter rangierte themenspezifisches Vorwissen (total +.24). Demnach war auch ohne bzw. mit nur geringem themenspezifischen Vorwissen der Wissenserwerb gesichert, allein aufgrund der genannten transsituationalen Prädispositionen. Umgekehrt konnten Personen, die zwar über ein Thema schon gut Bescheid wußten, insgesamt jedoch über schlechte Rezeptionsvoraussetzungen verfügten, durch ihre Themenkenntnisse nahezu, aber nicht vollständig gleichziehen.

Tab. 21: Ergebnisse zur Wissenskluft für kommunikatororientiertes Wissen

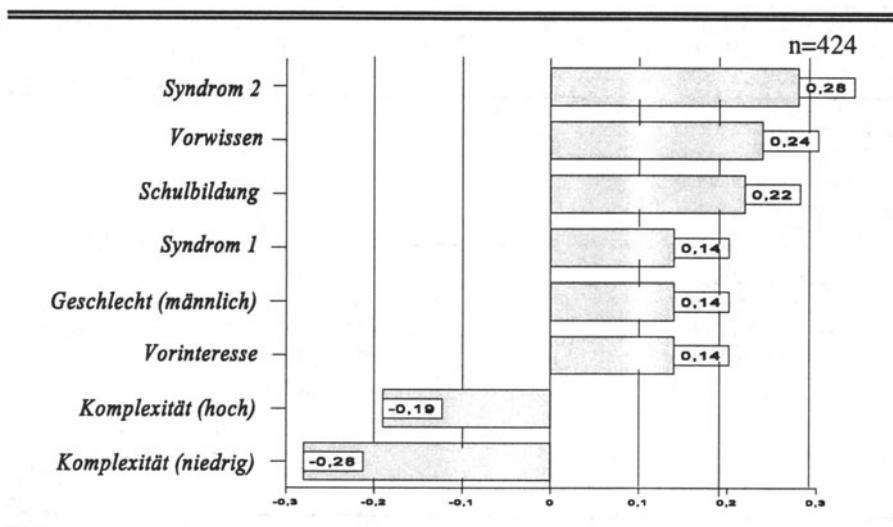
Einflußgruppen und -faktoren R ² =37,2%, Maximum Likelihood Schätzung (GOF=.988, AGOF=.907, RMR=.041, Det=.745, df=24, ChiQ=64,6, n=424)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto- effekte	Netto- effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	.+10*	.+10	.+10
- perz. Verständlichkeit	.+10**	.+11	.+11
- perz. Aktivierung	-.04	-.07	-.07
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	-.04	-.06	-.06
- Komplexität (hoch)	-.16**	-.19	-.19
- Komplexität (niedrig)	-.18**	-.23	-.23
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen ⁽²⁾	.+22**	.+24	.+24
- Themenvorinteresse	.+14**	.+14	.+14
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	.+09*	.+17	.+14
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	.+27**	.+38	.+28
- S3: Interpersonale Orientierung	-.10*	-.07	-.09
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.05	-.06	-.06
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (männlich)	.+25**	.+14	.+14
- Schulbildung	.+10	.+28	.+22
- Alter	-.04	-.10	-.07

⁽¹⁾ Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus (**=< p=0.01; *=< p<0.05).

⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

In schwächerem Ausmaß beeinflußten auch andere rezeptionale, situationale und transsituationale Faktoren den Prozeß des Wissenserwerbs. So konnten sich Personen besser an den Beitrag erinnern, wenn sie ihn informativ und gut verständlich fanden (total +.10 bzw. +.11). Auch ein überdurchschnittliches Interesse am Thema führte zu einer besseren Erinnerung und einem besseren Verständnis (total +.14). Zum erstenmal in unserer Analyse tritt das Syndrom 1 in Erscheinung: Personen, die ihr politisches Interesse vor allem über Fernsehinformationen abdecken, konnten ebenfalls bessere Wissensresultate in unserem Test erzielen (netto total +.14). Schließlich konnten Männer auf unsere Fragen mehr Beitragsinformationen nennen als Frauen (netto total +.14).

Abb.11: Die stärksten positiven und negativen Einflüsse auf Rezeptionsklüfte: Kommunikatororientiertes Wissen (Gesamtindex)



Gemäß diesen Ergebnissen ist die Rezeptionskluftthese für das kommunikatororientierte Wissen auch aus kausalanalytischer Sicht widerlegt. Erinnern und Verstehen ist nicht primär bildungsabhängig. Mit einer Ausnahme konnten allerdings die Unterthesen aus der zweiten Hypothesengruppe bestätigt werden: Schulbildung erwies sich als einflußreicher als alle rezeptionalen, situationalen und (restlichen) sozialisatorischen Faktoren (Hypothesen 2b, 2c, 2e). Auch die Vermutung, wonach Vorwissen einen stärkeren Einfluß als die Schulbildung auf das Verstehen & Behalten entwickelt, wird durch unsere Daten belegt (Dominanz des Vorwissens, Hypothese 2d, vgl. Tab. 22). Nicht bestätigt wurde lediglich die transsituationale Unterthese (2a), da der Einfluß des Syndroms "Printorientierung und politische Expertise" dem Bildungseinfluß übertraf (vgl. die Übersicht in Tab. 22).

Tab. 22: Kommunikatororientiertes Wissen (Index): Beantwortung der Hypothesen

Wissenstyp	Hypothese	bestätigt?
Index: Kommunikator- orientiertes Wissen, Verstehen und Behalten	H2: Rezeptionskluft (allgemein)	Nein
	H2a: Transsituationale Unterthese	Nein
	H2b: Situationale Unterthese	Ja
	H2c: Rezeptionale Unterthese	Ja
	H2d: Dominanz des Vorwissens	Ja
	H2e: Sozialisatorische Unterthese	Ja

Bei den bis jetzt vorgestellten Ergebnissen wurden alle Aspekte kommunikatororientierten (normativen) Wissens gemeinsam untersucht. Im folgenden wollen wir -

analog zum integrativen Wissen - einzelne Wissenstypen getrennt analysieren (vgl. Bonfadelli 1994, Woodall 1986, Brosius 1990).

Tab. 23: Ergebnisse zur Wissenskluft: Fakten- versus Strukturwissen

Wissensaspekt (erklärte Varianzanteile, n=424)	signifikante Einflüsse auf den Wissenserwerb	Netto- effekte ⁽¹⁾	Wissenskluft (Ja/Nein)
Faktenwissen $R^2=28,3\%$	Komplexität (hoch) Komplexität (niedrig) Syndrom 2 Schulbildung Vorwissen Geschlecht (männlich)	-.34 -.33 +.20 +.18 +.17 +.15	Nein
Strukturwissen $(R^2=17,7\%)$	Syndrom 2 Komplexität (niedrig) Schulbildung Vorwissen Komplexität (hoch) Syndrom 1	+.22 -.17 +.15 +.15 -.15 +.13	Nein

⁽¹⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Als erstes haben wir die Kausalanalyse für Fakten- und für Strukturwissen getrennt durchgeführt (vgl. Tab. 23). Bei keinem der beiden Wissenstypen ergaben sich Wissensklüfte nach der Rezeption. Die Einflußmuster ähneln sich stark. Dennoch sind Unterschiede zu beobachten. Demnach erinnerten sich die Befragten besonders an die im Beitrag genannten Fakten *und* Zusammenhänge (Strukturen), wenn sie sich stark an Informationen in den Printmedien orientieren, sich stark für Politik interessieren und hohe politische Allgemeinbildung besitzen (Syndrom 2)³¹². Dahinter rangiert jeweils die Schulbildung³¹³, gefolgt vom themenspezifischen Vorwissen³¹⁴, das damit im Vergleich zu anderen Studien eher eine geringe Bedeutung einnimmt³¹⁵. Ein deutlicher Unterschied zwischen beiden Erinnerungsarten zeigt sich lediglich, wenn man die Rolle der Informationskomplexität für den Wissenserwerb betrachtet. Beiträge mit besonders hoher, aber auch mit besonders geringer formaler, semantischer, stilistischer und sprachlicher Komplexität hemmten offenbar entscheidend die Erinnerung an einzelne Fakten, während der entsprechende Einfluß auf die Erinnerung an Zusammenhänge (Strukturwissen) weitaus schwächer war. Vor allem Fakten (Einzelinformationen) werden vergessen bzw. können nicht mehr erinnert werden, wenn die Informationskomplexität nicht in einem angenehmen, mittleren Bereich

312 Faktenwissen: netto total +.20, Strukturwissen: netto total +.22.

313 Faktenwissen: netto total +.18, Strukturwissen: netto total +.15.

314 Faktenwissen: netto total +.17, Strukturwissen: netto total +.15.

315 Zu einer Übersicht der Rolle des Vorwissens in anderen Studien vgl. Kap. 5; der Einfluß des Vorwissens in dieser Studie wird ausführlich diskutiert in Kap. 13.2.3

liegt. Liegt sie zu hoch, wird der Rezipient vermutlich überfordert oder demotiviert. Er/sie verliert das Interesse und klinkt sich aus dem laufenden Informationsverarbeitungsprozeß aus. Liegt das Komplexitätsniveau zu niedrig, langweilt sich der Rezipient und 'schaltet' ebenfalls ab. Im Ergebnis kann er/sie sich nur schlecht an die Informationen erinnern. Tabelle 23 gibt eine Übersicht über die Ergebnisse und Tabelle 24 über die Antworten auf die entsprechenden Hypothesen.

Negative Einflüsse der Informationskomplexität zeigen sich auch auf die Vermittlung von Zusammenhängen. Allerdings ist die Toleranz gegenüber über- bzw. unterdurchschnittlicher Informationskomplexität größer. Dies wirft ein interessantes Licht auf die Fachdiskussion, wonach Faktenwissen meist als "leicht" und Strukturwissen als "schwer" angesehen wird. Interpretiert man die größere Toleranz gegenüber zu niedriger oder zu hoher Komplexität als Indikator für einen *geringeren* kognitiven Anspruch bei der Rekonstruktion von Strukturwissen, so scheint dieser Wissenstyp "leichter" rekonstruierbar als Faktenwissen.

Wahrscheinlich muß diese Frage differenzierter betrachtet werden: Die kognitive Leistungsanforderung bei der Wissensrekonstruktion hängt zunächst davon ab, ob eine bestimmte Information zuvor genannt wurde oder ob sie inferiert werden mußte. Wir haben beim kommunikatororientierten Wissen ausschließlich im Beitrag genannte Fakten und Strukturen abgefragt.

Tab. 24: Aspekte kommunikatororientierten Wissens I:
Beantwortung der Hypothesen. Fakten- und Strukturwissen

Wissensaspekt	Hypothese	bestätigt?
Kommunikator-orientiertes Wissen Aspekt: Faktenwissen	H2: Rezeptionskluft (allgemein) <i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	Ja Ja Ja Ja Nein Ja
Kommunikator-orientiertes Wissen Aspekt: Strukturwissen	H2: Rezeptionskluft (allgemein) <i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	Ja Ja Ja Ja Ja

Zweitens hängt die Erinnerungsfähigkeit von der Position der Information in der Mikro- bzw. Makrostruktur des Textes ab (vgl. van Dijk 1977b, 1980b). Toppropositionen und Makropositionen sowie mehrfach wiederholte Informationen werden besser erinnert als solche, die sich am unteren Ende der hierarchischen Propositionsstruktur eines Textes befinden (vgl. Kintsch & van Dijk 1978; Rickheit & Strohner 1989 sowie Kap. 7 dieser Arbeit). Zentrale Zusammenhänge sind das Ergebnis eines

Verdichtungsprozesses und verbleiben angesichts dieser kognitiven Leistung besser im Gedächtnis "haften" als lediglich rezipierte Informationen.

Im Gegensatz dazu stehen nicht zentrale (= peripher) und nicht redundante Informationen. Dabei darf peripher nicht mit unwichtig gleichgesetzt werden. Häufig liefern erst peripherie Informationen die Möglichkeit zur Differenzierung von Ereignissen und Themen. Auch repräsentieren die hierarchiehöchsten (Makro-)Propositionen häufig wenig mehr als diffuse Themennennungen.³¹⁷

Tab. 25: Ergebnisse zur Wissenskluft:
Niedriges versus hohes kognitives Anspruchsniveau.

Wissensaspekt (erklärte Varianzanteile, n=424)	signifikante Einflüsse auf den Wissenserwerb	Netto- effekte ⁽¹⁾	Wissenskluft (Ja/Nein)
Wissensfragen: kognitive Anforderung niedrig (redundante bzw. zentrale Informationen) (R ² =29,7%)	Vorwissen Umfang Syndrom 2 Komplexität (niedrig) Vorinteresse Alter Aktivierung Schulbildung	+.25 .23 +.20 -.16 +.15 -.12 -.12 +.10	Nein
Wissensfragen: kognitive Anforderung hoch (nicht redundante und nicht zentrale Informationen) (R ² =31,5%)	Komplexität (hoch) Komplexität (niedrig) Syndrom 2 Schulbildung Vorwissen Syndrom 1 Geschlecht (männlich) Umfang Vorinteresse	-.32 -.30 +.24 +.20 +.18 +.13 +.13 -.12 +.11	Nein

⁽¹⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Unsere Wissensmessung schloß sowohl beim Fakten- als auch beim Strukturwissen je eine Frage nach 'leicht' und nach 'schwer' abrufbaren Informationen ein. Damit ist es eher unwahrscheinlich, daß die Ergebnisse auf unterschiedliche Schwierigkeitsgrade beim Fakten- und Strukturwissen zurückzuführen sind. Sie liegen also tatsächlich im Wissenstyp begründet. Aufgrund der Fragekonstruktionen eröffnet sich uns zusätzlich die Möglichkeit zu untersuchen, ob Wissensklüfte eher bei einem kognitiv niedrigen oder bei einem kognitiv hohen Anspruchsniveau auftreten. Dazu haben wir im nächsten Schritt die Kausalanalyse getrennt für jedes kognitive Anspruchsniveau durchgeführt (vgl. Tab. 25). Nach Fakten- oder Strukturwissen wurde bei dieser Analyse nicht mehr unterschieden.

317 Vgl. bei Früh (1994, S.335f) das Reproduktionscluster B5 sowie im Anhang dieses Buchs die Erläuterungen zur Verdichtungsleistung (Stichwort: Wissen, kommunikatororientiert).

Wiederum blieben bildungsbedingten Wissensklüfte aus. Hypothese 2 wird erneut zurückgewiesen. Betrachtet man die Rolle der Schulbildung etwas eingehender, so kann festgestellt werden: Schulbildung nimmt gemäß unseren Erwartungen eine wichtigere Rolle bei der Erinnerung an *nicht* zentrale und *nicht* redundante Informationen ein (Fakten und Strukturen, netto total +.20), während sie bei zentralen bzw. redundanten Informationen von gänzlich untergeordneter Bedeutung ist (netto total +.10). Klar zeigt sich, daß eine für den Rezeptionsprozeß ungünstige Informationskomplexität vor allem die Erinnerung an Details (= hierarchieniedrigen Einzelinformationen) hemmt. Die entsprechenden Kausaleffekte für (zu) niedrige und (zu) hohe Informationskomplexität sind die höchsten der gesamten Analyse (total -.32 bzw. -.30). Ein weiterer Unterschied erscheint bemerkenswert: Das Vorwissen bestimmt bei kognitiv 'leichten' Wissensfragen am stärksten den Wissenserwerb (total +.25), während es bei kognitiv 'schweren' Fragen erst an fünfter Stelle rangiert (total +.18). Handelt es sich also um kognitiv anspruchsvolle Fragen, so scheint thematisches Vorwissen weniger hilfreich bei der Beantwortung zu sein als die transsituationalen Faktoren, die in Syndrom 2 vereinigt sind³¹⁸. Selbst hohe Schulbildung wirkt sich noch etwas stärker auf den Wissenserwerb aus als Themenvorwissen.³¹⁹ Auffallend ist, daß Personen, die sich bei hohem politischen Interesse überwiegend und vorzugsweise aus dem Fernsehen politisch informieren, bei diesem Wissenstest überdurchschnittlich gut abschnitten (netto total +.13). Das verweist auf einen zwar begrenzten, aber doch meßbaren, positiven Kultivierungseffekt hin. *Informationsvielseher* verstehen es offenbar ganz gut, sich selbst vergleichsweise periphere Informationen aus einer Fernsehsendung in das Gedächtnis zu rufen. Dies gilt freilich nur, wenn die Nutzung mit einer aufmerksamen und konzentrierten Rezeptionsweise gekoppelt ist - dieser Aspekt war ebenfalls Bestandteil des Syndroms! Außerdem tritt dieser Vorteil im direkten Vergleich mit Syndrom 2 in den Hintergrund. Noch viel vorteilhafter als *Informationsvielsehen* für den hier gemessenen ist unseren Befunden zufolge *Informationsviellesen* (netto total +.24).

318 Zur Erinnerung: Diese sind Printorientierung, politisches Interesse, politische Expertise, hohe Aufmerksamkeit sowie eine ausgeprägte Informationsorientierung bei der Rezeption politischer Fernsehsendungen.

319 Man könnte einwenden, daß es angesichts der tendenziell wenig prominenten Themen in dieser Untersuchung (vgl. Kap. 11) unwahrscheinlich war, daß sich wirkliche 'Experten' mit umfangreichem Themenwissen unter den Befragten befanden. Bedenkt man jedoch die extreme Themenvielfalt in den Medien, dürfte dieser Umstand für normale (nichtexperimentelle) Rezeptionssituationen durchaus typisch sein.

Tab. 26: Aspekte kommunikatororientierten Wissens II:
Beantwortung der Hypothesen.
Aspekt: Kognitives Anspruchsniveau

Wissensaspekt	Hypothese	bestätigt?
Kommunikator-orientiertes Wissen Aspekt: Anspruchsniveau niedrig	H2: Rezeptionskluft (allgemein) <i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	Nein <i>Nein</i> <i>Nein</i> <i>Nein</i> <i>Ja</i> <i>Nein</i>
Kommunikator-orientiertes Wissen Aspekt: Anspruchsniveau hoch	H2: Rezeptionskluft (allgemein) <i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	Nein <i>Nein</i> <i>Ja</i> <i>Ja</i> <i>Nein</i> <i>Ja</i>

Tabelle 26 listet die Antworten auf die Hypothesen für diese beiden Wissenstypen auf. Bezogen auf Wissensfragen mit *niedrigem* Anspruchsniveau gibt es aus nahezu jedem Analysekreis³¹⁹ mindestens einen einflußstärkeren Faktor als Schulbildung. Ist das kognitive Anspruchsniveau *hoch*, so erwies sich (hohe) Schulbildung immerhin als bedeutsamer für den Wissenserwerb als sämtliche rezeptionale, situationale und (restliche) sozialisatorische Variablen (Hypothesen 2b, 2c, 2e). Eine bildungsbedingte Rezeptionskluft wurde einzig verhindert, weil das Syndrom 2 die Wissensaufnahme noch stärker prägte (Hypothese 2, 2a).

Tab. 27: Ergebnisse zur Wissenskluft: Reproduktionswissen

Wissensaspekt (erklärte Varianzanteile, n=424)	signifikante Einflüsse auf den Wissenserwerb	Netto- effekte ⁽¹⁾	Wissenskluft (Ja/Nein)
Reproduktion (R ² =18,2%)	Syndrom 2 Schulbildung perz. Verständlichkeit Komplexität (hoch) Vorwissen Syndrom 1 perz. Informationsqualität Umfang	+.16 +.14 +.14 -.13 +.12 +.11 +.11 -.10	Nein

⁽¹⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

319 Mit Analysekreisen beziehen wir uns auf Kap. 8, wo wir zwischen rezeptionalen, situationalen, transsituationalen und sozialisatorischen Wirkungskreisen beim Wissenserwerb unterschieden (vgl. auch die Abb. 2 bis 4).

Im letzten Schritt untersuchten wir, ob sich bildungsbedingte Wissensklüfte bei der *Reproduktionsleistung* zeigten (vgl. Tab. 27). Die Befragten sollten den Inhalt des Beitrags in verdichteter Form wiedergeben. Über die Reproduktion erhält der Forscher Aufschluß darüber, wie gut der Befragte den Beitrag verstanden hat. Zur Bewertung wurde die Vollständigkeit der Makropositionen und die Angemessenheit der Verdichtungsleistung gemessen (siehe Anhang).

Auch hier ergaben sich keine Hinweise auf eine bildungsbedingte Wissensklüft, womit Hypothese 2 auch für Reproduktionswissen abgelehnt wird. Am bedeutsamsten für die Reproduktionsleistung war das Syndrom 2 (netto total +.16), gefolgt von der Schulbildung (netto total +.14). Sehr plausibel ist, daß bei dieser Verstehensmessung der subjektive Eindruck darüber, wie verständlich und informativ der Beitrag war, ebenfalls den Wissenserwerb beeinflußte (total +.14). Das Verstehen des Beitrags fiel den Befragten offenbar auch dann leichter, wenn sie die Inhalte subjektiv als informativ empfanden (total +.11). Damit erzielten rezeptionale Variablen in dieser Teilanalyse einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Ähnlich wie in anderen Teilanalysen erschwere eine (zu) hohe Informationskomplexität den Wissenserwerb (total -.13). Themenspezifisches Vorwissen bot ebenfalls einen (mäßigen) Vorteil für die Reproduktion (total +.12). Weiter erwies sich eine Orientierung an Fernsehinformationen (Syndrom 1, netto total +.11) als günstig für die Verstehensleistung.

Tabelle 28 faßt die Ergebnisse als Antwort auf die Hypothesen zusammen. Auffallend ist die relativ geringe Bedeutung des Vorwissens. Hypothese 2d, die die Dominanz des Vorwissens unter den Einflüssen auf den Wissenserwerb ausdrückt, kann nicht bestätigt werden. Dies kann mit der starken und umfassenden Beitragsorientierung bei der Reproduktionsaufgabe erklärt werden: Vorwissen und Beitragsinhalt werden sich in der Regel nicht so stark überschneiden, daß die Beitragswiedergabe vorrangig oder gar ausschließlich mit Vorwissen bestritten werden kann.

Tab. 28: Aspekte kommunikatororientierten Wissens III:
Beantwortung der Hypothesen. Aspekt: Reproduktionsleistung

Wissensaspekt	Hypothese	bestätigt?
Kommunikator-orientiertes Wissen	H2: Rezeptionsklüft (allgemein)	Nein
Aspekt: Anspruchsniveau niedrig	<i>H2a: Transsituationale Unterthese</i> <i>H2b: Situationale Unterthese</i> <i>H2c: Rezeptionale Unterthese</i> <i>H2d: Dominanz des Vorwissens</i> <i>H2e: Sozialisatorische Unterthese</i>	<i>Nein</i> <i>Ja</i> <i>Ja</i> <i>Nein</i> <i>Ja</i>

13.3. Zusammenfassung

13.3.1. Rezeptionskluft und Wissenstyp

Fassen wir die bisherigen Ergebnisse zusammen: Schulbildung ist immer dann ausschlaggebend für den Wissenserwerb, wenn es darum geht, den Beitragssinhalt elaborativ und assoziativ mit eigenen Gedanken anzureichern bzw. direkt relationale Verknüpfungen mit dem eigenen Wissen herzustellen. Bei diesen Aspekten *integrativen Wissens* waren bildungsbedingte Wissensklüfte zu beobachten. Ebenfalls eine wichtige Rolle nimmt die Schulbildung ein, wenn Fakten und Zusammenhänge erinnert werden sollen (*kommunikatororientiertes Wissen*). Wie Zusatzanalysen zeigten, trifft dies vor allem für periphere und nicht redundante Informationen zu. Dasselbe Bild zeigt sich, wenn es um das Verstehen der Beiträge geht (gemessen als Reproduktionsleistung). In beiden Fällen waren Bildungsnachteile allerdings mit einer Kombination aus stark ausgeprägter Printorientierung, politischem Interesse und hohem politischen Allgemeinwissen (= Syndrom 2) auszugleichen. Diese analytische Feststellung wird in der Praxis jedoch stark eingeschränkt, weil hohe Bildung häufig mit eben diesen Prädispositionen korreliert (vgl. Kap. 12). Statt von einem *Ausgleich* ist in der Regel also eher von einer *Verstärkung* bildungsbedingter Nachteile auszugehen.

Abb. 12: Die Wissenspyramide: Wissensaspekte und Bildungseinfluß



Einen geringen Einfluß hat Schulbildung auf die Erinnerung *zentraler bzw. redundant genannter* Fakten und Zusammenhänge (kognitive Anforderungen niedrig) sowie auf das Äußern von Meinungen und Rezeptionsurteilen. Die Pyramide in Abbildung 12 verdeutlicht die Rolle der Schulbildung bei der Entstehung von Rezeptionsklüften.

Wissenstypen am Sockel der Pyramide sind kaum von der Schulbildung abhängig. Entweder fanden wir hier überhaupt keine Hinweise darauf, daß Höhergebildete mehr Nachwissen zeigten als niedrig Gebildete oder aber es fanden sich eine Vielzahl von personalen Merkmalen, Gewohnheiten, Fähigkeiten und Motivationen, die den Bildungseinfluß ausgleichen konnten. Bildungsbedingte Rezeptionsklüfte sind unwahrscheinlich. Ein Beispiel hierfür sind die meinungsbezogenen Wissensaspekte. Zur Spitze der Pyramide hin steigt der relative Einfluß der Schulbildung und damit auch die Gefahr von Wissensklüften stetig an. Gleichzeitig können immer weniger andere personale Eigenschaften ein niedriges Bildungsniveau ausgleichen. Bestes Beispiel hierfür sind Elaborationen und Interpretationen.

Gehen wir der Frage noch etwas systematischer nach, welche Faktoren sich in unseren Teilanalysen als bedeutsamer als Schulbildung erwiesen haben. Nur vier Faktoren traten mehr als einmal als dominant bei einer Kausalanalyse zu einem der Wissensaspekte in Erscheinung.³²⁰ Informationsumfang (zweimal), Vorwissen (dreimal), das Syndrom 2 (in fünf Einzelanalysen) und ein Komplexitätsaspekt (in acht Analysen).

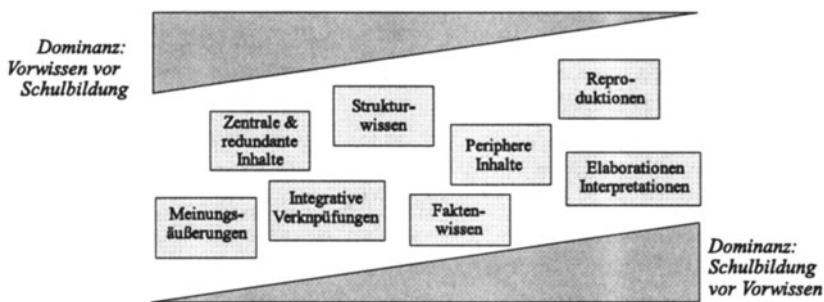
13.3.2. *Vorwissen versus Schulbildung*

In der Forschungsliteratur wird Vorwissen eine herausragende Rolle beim Erwerb neuen Wissens zugewiesen. Empirisch wie theoretisch ist dies gut belegt bzw. fundiert (vgl. Kap. 7 und 9.1.2.). In der Wissensluftforschung gilt allgemein die Überzeugung, daß umfangreiches Themenvorwissen den Einfluß der Schulbildung egalisieren kann. Unsere Befunde zeigen, daß dies zwar in vielen, aber nicht in allen Fällen zutrifft. Die Hypothese 2d, die die Dominanz des Vorwissens im Prozeß des Wissenserwerbs postulierte, wurde in fünf von neun Teilanalysen widerlegt. Eine Erklärung hierfür könnte sein, daß Vorwissen in dieser Untersuchung aus methodischen und theoretischen Gründen nicht mit den wortgleich identischen Fragen wie beim Nachwissen, sondern nur mit *thematisch passenden* Fragen vor der Filmpräsentation erfaßt wurde. Methodisch konnte so eine übermäßige Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die fragerelevanten Aspekte des Beitrags verhindert und die Validität des Experiments erhöht werden. Theoretisch entspräche eine identische, mehrfache Abfrage derselben Informationen kaum realen Nutzungsbedingungen. Im Informationsalltag haben wir bei der Rezeption viel häufiger nur unserem Vorwissen *ähnliche, thematisch verwandte* Informationen zur Verfügung. Mit anderen Worten: Wir müssen das, was wir über ein Thema wissen, zu neuen Entwicklungen auf diesem Themengebiet in Bezug setzen (Updating-Prozesse, vgl. Larsen 1982, 1983). Identische Informationen werden wohl kaum freiwillig mehrfach rezipiert werden. Eine Ausnahme stellen allenfalls die 'key facts' (z.B. Namen und Parteizugehörigkeit von Spitzpolitikern) dar. Bei

320 Lediglich einmal starken Einfluß erlangten: Geschlecht/weiblich (Meinungsäußerungen), perzipierte Informationsqualität (Rezeptionsurteile), perzipierte Verständlichkeit (Meinungsäußerungen), Vorinteresse, Alter und Aktivierung (Fragen mit niedrigem kognitiven Anspruch).

näherer Betrachtung relativiert sich selbst diese Einschränkung: Namen von Parteien und Spitzenpolitikern sowie deren zentrale Thesen und Positionen werden zwar vor allem in Nachrichten und Magazinen immer wieder genannt und damit zwangsläufig wiederholt rezipiert. Wichtig sind freilich nicht die Namen selbst, sondern die damit verbundenen Aussagen, Handlungen und Entwicklungen. Diese sind bei genügend feiner Differenzierung immer wieder neu oder haben zumindest ständig wechselnde Schwerpunkte. So betrachtet können unsere Befunde intern wie extern eine hohe Validität beanspruchen.

Abb. 13. Dominanz von Vorwissen versus Dominanz von Schulbildung



Welche Wissensarten sind nun besonders abhängig vom Vorwissen? Der Einfluß des Vorwissens dominiert stärker beim kommunikatororientierten Wissen und da insbesondere bei Fragen nach redundanten und zentralen Inhalten. Nach unseren oben aufgestellten Überlegungen ist dies überaus plausibel. Die zentralen Inhalte eines Beitrags sind häufig schon bekannt und mehrfach rezipiert worden. Das Repetieren sattsam bekannter Fakten und Zusammenhänge führt zu einer quasi-automatischen Erinnerung. Konnektionistisch betrachtet, werden ohnehin starke Verknüpfungen erneut verstärkt, was zu einer Dominanz entsprechender Konzepte und Zusammenhänge bei der Rezeption führt. Diese vordergründige Präsenz ist dann weitgehend unabhängig von Schulbildung. Das in der Forschungsliteratur mehrfach berichtete Phänomen, wonach der Einfluß der Schulbildung nach Einbeziehung des Vorwissens verschwindet, dürfte demnach zum guten Teil darauf zurückzuführen sein, daß häufig eher globale (zentrale) Wissensindikatoren verwendet wurden³²¹. Dazu passen zwei

321 Verwiesen sei insbesondere auf die Studien von Robinson & Davis (1986) und Robinson & Levy (1986a). Vorwissen war (soweit einbezogen) immer die stärkste Einflußvariable. Das Meßverfahren sorgte allerdings möglicherweise für einen ähnlichen, kognitiven Verstärkungseffekt zentraler Punkte wie oben beschrieben. Den Versuchspersonen wurden zwei Stichpunkte zu einer Nachricht genannt (!) und sie sollten zu dieser Meldung die wichtigsten Punkte (Fortsetzung...)

weitere Befunde: Im direkten Vergleich mit Schulbildung dominiert Vorwissen außerdem noch bei meinungsbezogenem Wissen einerseits und bei Verknüpfungen von Beitragssinhalten mit Vorwissen andererseits. In beiden Fällen ist es sehr leicht möglich, Beziehe vor allem zwischen *gut zugänglichen* Voreinstellungen bzw. Vorwissen (sofern vorhanden) und neuen Themeninformationen herzustellen.

Schwieriger ist das bei Wissenstypen am anderen Ende der Skala. Deren kognitiver „Schwerpunkt“ oder „Ausgangspunkt“ liegt eher beim Beitragssinhalt (vgl. Abb. 13). Rezipienten müssen sich kognitiv auf den Beitrag und seine konkreten Inhalte einstellen, sie müssen zwischen ihm und ihrem eigenen Vorwissen stärker differenzieren, um etwa eine einigermaßen genaue und im wichtigen Punkten vollständige Reproduktion konstruieren oder die Beitragssinformationen interpretieren und elaborieren zu können. Thematisch „passendes“ Vorwissen ist hier zwar immer noch eine günstige, manchmal notwendige, aber keineswegs mehr hinreichende Bedingung für den Wissenserwerb. Hinzu kommen weitere kognitive Voraussetzungen, die mehr mit Textanalyse als mit Erinnerung zu tun haben. Hohe Schulbildung bzw. eine Orientierung an Printinformationen (Syndrom 2) scheinen hier zusätzliche kognitive Ressourcen freizusetzen bzw. deren Erwerb erst zu ermöglichen und ihren Gebrauch zu kultivieren. Da dies zweifelsohne auch mit einem erhöhten Einsatz an kognitiver Energie verbunden ist, müssen mit der Bereitstellung der kognitiven Ressourcen auch entsprechende Motivationen aktiviert werden. Interessanterweise scheint diese spezifische, motivationale Komponente auch stärker mit der Schulbildung als etwa mit dem Interesse am Thema einherzugehen. Abbildung 13 bietet einen direkten Vergleich zwischen vorwissens- und bildungsdominannten Wissensaspekten.

13.3.3. *Das „Bildungssyndrom“*

Hypothese 1c postulierte gemäß den Annahmen von Tichenor, Donoue und Olien (1970), daß die Wissenvorteile von sozioökonomisch Bessergestellten bzw. Höhergebildeten bei der Rezeption vor allem auf ein Faktorenbündel zurückzuführen sei, das eine Orientierung an informationsreiche Printmedien, hohes allgemeines Vorwissen, relevante personale Kontakte und eine höhere Medienkompetenz beinhalte. Wir ermittelten faktorenanalytisch ein Syndrom, das tatsächlich die meisten dieser Prädispositionen vereinte. Es korrelierte hoch mit Schulbildung und kann deshalb als „Bildungssyndrom“ bezeichnet werden. Die Kausalanalysen für die verschiedenen Wissenstypen ergaben ebenfalls in Übereinstimmung mit den Annahmen, daß in sieben von neun Analysen dieses Syndrom (Nr. 2 ‘Printorientierung und pol. Expertise’) den Wissenserwerb am besten von allen vier ermittelten Syndromen vorhersagen konnte. Einzig bei den beiden evaluativen Aspekten (Rezeptionsurteile und Mei-

nungsäußerungen) blieb das Syndrom 2 ohne jeden (signifikanten) Einfluß. Hypothese 1c kann mit diesen Ausnahmen somit weitgehend bestätigt und die Annahmen von Tichenor, Donohue und Olien (1970) bekräftigt werden (die Hypothesen 1a und 1b wurden in Kap. 12 bereits beantwortet).

Ebenso kann ein *transmedialer Kompetenztransfer* und damit Hypothese 6 in sieben von neun Fällen bestätigt werden (vgl. Kap. 5.6.6). Interpretiert man die häufige, aufmerksame und informationsorientierte Nutzung eines Mediums bzw. dessen Informationsangebots als Indiz für eine erworbene medienspezifische Kompetenz, so kann gefolgert werden, daß eine erworbene Printmedienkompetenz auch für die Fernsehrezeption Erfolg beim Wissenserwerb verspricht - jedenfalls mehr als eine erworbene Fernsehkompetenz. Syndrom 2 steht dabei für die Printmedienkompetenz, Syndrom 1 für Fernsehkompetenz. Der Vergleich ist valide, da sowohl die Printmediennutzung in Syndrom 2 als auch die Fernsehnutzung in Syndrom 1 besonders auf die Informationsangebote konzentriert sind und die habituelle Rezeptionsweise in beiden Fällen als aufmerksam und auf Wissenserwerb gerichtet angegeben wurde (vgl. Kap. 12)³²². Tabelle 29 bietet einen Überblick über die Ergebnisse zu den beiden Hypothesen 1c und 6.

Tab. 29: Hypothesen zum “Bildungssyndrom” (Syndrom 2)

Wissensaspekt	Hypothese 1c bestätigt? (Stärkster Einfluß)	Hypothese 6 bestätigt? (transmedialer Kompetenztransfer)
<i>Integratives Wissen</i> Gesamtindex Aspekte: Meinungsäußerungen Rezeptionsurteile Verknüpfungen (Propositionen) Elaborationen & Interpretationen	Ja Nein Nein Ja Ja	Ja Nein Nein Ja Ja
<i>Kommunikatororientiertes Wissen</i> Gesamtindex Aspekte: Faktenwissen Strukturwissen niedrige kogn. Anforderungen hohe kogn. Anforderungen Reproduktion (Verstehensaspekt)	Ja Ja Ja Ja Ja	Ja Ja Ja Ja Ja

Noch wenig ist über die *kausale Abhängigkeit* des Syndroms 2 von der Schulbildung bekannt. Aus Kapitel 12 wissen wir, daß beide Konstrukte hoch korreliert sind. Unser

322 In den einzigen beiden Fällen, in denen das Syndrom 2 “Printorientierung und politische Expertise” nicht das einflußreichste transsituationale Faktorenbündel war, waren auch keine Vorteile gegenüber dem Syndrom 1 zu verzeichnen. Damit sind die Hypothesen 1c und 6 empirisch, aber keineswegs theoretisch deckungsgleich: Das Syndrom 2 könnte theoretisch an zweiter oder dritter Stelle, aber noch vor dem Syndrom 1 (“Fernsehinformationsnutzung” rangieren. Damit wäre Hypothese 1c wider-, Hypothese 6 jedoch belegt.

Kausalmodell liefert uns nun zusätzlich noch weitere Erkenntnisse. So können wir der Frage nachgehen, ob das Konstruktbündel ‘Printorientierung und pol. Expertise’ vielleicht nur deshalb so starken Einfluß auf den Wissenserwerb entfaltete, weil es seinerseits weitgehend aus einer intensiven schulischen Sozialisation resultiert. Wir werden dieser Frage in Kapitel 15 nachgehen.

13.3.4. Vielsehen und Unterhaltungsorientierung

In Hypothese 5 formulierten wir die Vermutung, daß es ein Syndrom aus kognitiven, motivationalen und verhaltensbezogenen Faktoren geben könnte, das sich negativ, d.h. hemmend auf den Wissenserwerb auswirkt. Hinweise auf die Existenz eines solchen transsituationalen Faktorenbündels fanden sich allerdings nur wenige und sie waren zudem schwach ausgeprägt. Demnach scheinen Personen mit einer ausgeprägt unterhaltungsorientierten Mediennutzung und Rezeptionsweisen nur geringe Neigung zur Konstruktion von integrativem Wissen zu verspüren bzw. dazu kognitiv nicht in der Lage zu sein. Es handelt sich um Syndrom 4 “Vielseher und Unterhaltungsnutzung”. Teil dieses Faktorenbündels ist eine Rezeptionsweise, die wir mit “Überblick und Entspannung” bezeichneten und für die etwa folgende Haltung bei der Nutzung von Informationssendungen charakteristisch ist: “Mir genügt ein grober Überblick, Einzelheiten interessieren mich weniger” (Item). Für diese Zielvorstellung ist eine extensive Verknüpfung der Beitragsinhalte mit eigenem Wissen kaum erforderlich. So ist es nachvollziehbar, daß dieses Syndrom einen signifikant negativen Einfluß auf den Erwerb dieses Wissenstyps ausübt, während es bei anderen Wissensaspekten ohne Bedeutung blieb. Das ist plausibel, da Meinungsäußerungen zum Thema oder Werturteile zur Sendung durchaus mit dem Rezeptionsziel verträglich sind, möglichst schnell zu einem (abschließenden?) Vorstellungsbild zu gelangen. Einschränkend muß angemerkt werden, daß sich nur relativ schwache Belege für die Hypothese eines den Wissenserwerb hemmenden Syndroms fanden und diese zudem auf einen der beiden Wissenstypen begrenzt blieben (vgl. die Übersicht in Tab. 30). Möglicherweise wäre der störende Einfluß bei längeren Informationssendungen mit den damit verbundenen höheren Anforderungen an kognitiven Ressourcen und Motivationen deutlicher zutage getreten.

Tab. 30: Hypothese eines den Wissenserwerb hemmenden Syndroms

Wissensaspekt	Hypothese 5 bestätigt?
Integratives Wissen Gesamtindex Aspekte: Meinungsäußerungen Rezeptionsurteile Verknüpfungen (Propositionen) Elaborationen & Interpretationen	Ja <i>Nein</i> <i>Nein</i> <i>Ja</i> <i>Nein</i>
Kommunikatororientiertes Wissen Gesamtindex Aspekte: Faktenwissen Strukturwissen niedrige kogn. Anforderungen hohe kogn. Anforderungen Reproduktion (Verstehensaspekt)	<i>Nein</i> <i>Nein</i> <i>Nein</i> <i>Nein</i> <i>Nein</i>

13.3.5. Die Rolle des Informationsangebots

Relativ unklar ist auch die Rolle der medialen Variablen in den Kausalanalysen. Der *Informationsumfang* hatte nur selten Einfluß auf die Höhe des Wissenserwerbs. Zunächst mag das etwas irritieren, da der Umfang der in dieser Analyse verwendeten Beiträge um insgesamt mehr als 100% variierte.³²³ Allerdings stammten alle Beiträge aus Magazinsendungen, weswegen die Länge auf die dafür typische Sendelänge begrenzt war (zwischen ca. 3 und 6 Minuten). Damit sind die Stimuli zwar umfangreicher als Nachrichtenmeldungen oder Werbeclips, aber deutlich informationsärmer als Reportagesendungen mit einer Sendedauer von bis zu 60 Minuten. Die vorhandenen Unterschiede haben offenbar nicht ausgereicht, um einen nachhaltigen (und interpretierbaren) Einfluß auf den Wissenserwerb auszuüben³²⁴. In folgenden Fällen verzeichneten wir eine Auswirkung des Informationsumfangs auf den Wissenserwerb: Je informationsreicher die Beiträge waren, desto seltener wurde integratives Wissen (Gesamtindex) konstruiert. Wie die Auswertung einzelner Wissensaspekte zeigte, bezog sich dies vor allem auf Meinungsäußerungen und (interpropositionale) Verknüpfungen mit dem Vorwissen, während Rezeptionsurteile und (intrapropositionale) Elaborationen und Interpretationen vom Informationsumfang unbeeinflußt blieben. Offenbar beschränken sich Rezipienten mit zunehmendem Informationsumfang immer mehr auf den Beitrag und dessen Bewertung und Interpretation, während darüber hinausgehende Integrationsleistungen seltener werden: die eigene Meinung und das eigene Wissen zum Thema wird tendenziell nicht aktiviert oder zurückgehalten. Dies mag auch in der Kommunikationssituation Interview begründet sein. Bei umfangreicheren Reproduktionen und Interpretationen bleibt aus subjektiver

323 Die Textumfänge (gewichtete Propositionssummen) variierten zwischen 55 und 131, die Anzahl der Bilder, die einen über den Begleittext hinausgehenden, substantiellen Informationsgehalt aufwiesen, variierte zwischen 4 und 59 (vgl. Tab. 7 in Kap. 11.9).

324 Vgl. dazu auch die Befunde in Früh 1994, S.168f.

Sicht einfach weniger Raum und Zeit für einen weitergehenden Informationsaustausch zwischen Interviewer und Befragtem.³²⁵

Auf Verstehen und Behalten hatte der Informationsumfang insgesamt ebenfalls einen recht begrenzten Einfluß. Nur bei einigen *Unterspekten* des kommunikatororientierten Wissens erreichte der Informationsumfang signifikanten Einfluß. Plausibel erscheint, daß kognitiv anspruchsvolle Fakten und Strukturwissensfragen sowie die Reproduktionsfrage bei höherem Informationsumfang schlechter beantwortet wurden. Schwer zu erklären ist allerdings, warum in solchen Fällen auch zentrale und redundante Inhalte und Strukturen schlechter erinnert werden. Möglicherweise sind die zentralen Fakten und Zusammenhänge nicht mehr so gut zu identifizieren, wenn die Beiträge umfangreicher werden. Hier wären zusätzliche Untersuchungen erforderlich, um sichere Aussagen treffen zu können. Um angesichts der sich insgesamt nur wenig unterscheidenden Informationsmengen in unserem Mediensample die Gefahr von Zufallsergebnissen zu vermeiden, werden wir Hypothese 3 nicht mehr weiter verfolgen.

Wesentlich stärkeren Einfluß hatte die *Informationskomplexität* auf den Wissenserwerb. Zumindest auf der globalen Ebene der Gesamtindizes verhielt es sich hier allerdings umgekehrt wie beim Informationsumfang. War von jenem die Wissensintegration stärker betroffen, prägte die Informationskomplexität vor allem das Verstehen und Behalten, also die kommunikatororientierten Wissensaspekte. Auf der Ebene der Einzelindizes regte eine (zu) niedrige oder (zu) hohe Informationskomplexität die evaluative Aktivität der Befragten deutlich an, verhinderte aber teilweise das Ziehen von Verknüpfungen zwischen Beitragsinhalten und Vorwissen. Auf der Ebene des Gesamtindex "Integrationswissen" dürften sich diese antagonistischen Einflüsse gegenseitig aufgehoben haben. Beim kommunikatororientierten Wissen zeigte sich bei allen Analysen, daß eine (zu) hohe und/oder (zu) niedrige Komplexität sich störend auf Verstehens- und Erinnerungsprozesse auswirkt. Dieser Effekt war in immerhin drei Fällen so stark, daß er *alle* anderen Einflüsse übertraf³²⁶. In fünf weiteren Analysen war dieses Merkmal für den Wissenserwerb bedeutsamer als hohe Schulbildung. Die Rolle der Informationskomplexität in der Wissenskluftforschung wurde demnach zu Unrecht vernachlässigt. Es hat sich als nützlich erwiesen, neben dem Informationsumfang noch weitere Aspekte des Informationsangebots in die Wissenskluftforschung einzuführen.

Wie hat sich Informationskomplexität auf potentielle Wissensklüfte ausgewirkt? Vorerst können wir nur schlußfolgern, daß das *mediale* Merkmal der Informationskomplexität das Einflußpotential *personaler* Prädispositionen wohl geschmälert haben muß. Rezipienten aller Bildungsstufen verstehen (zu) komplexe und (zu) einfache

325 Man sollte das Ergebnis dennoch nicht vorschnell als Artefakt betrachten. Auch nicht künstliche Kommunikationssituationen sind zeitlich begrenzt, sei es objektiv (z.B. Termindruck) oder subjektiv, weil man den Kommunikationspartner nicht zu lange auf ein Gesprächsthema "festnageln" will. Dies gilt umso mehr für die eher peripheren, die Gesprächsteilnehmer nicht unmittelbar betreffenden, politischen Themen.

326 Bei Rezeptionsurteilen, Faktenwissen und Wissen mit hohem Anforderungsniveau.

gehaltene Beiträge schlechter bzw. können dessen Inhalte weniger gut behalten. Wenn vorrangig nicht personale, sondern mediale Merkmale bestimmen, wie erfolgreich der Wissenserwerb bei der Rezeption verläuft, werden mögliche Wissensklüfte überdeckt oder zumindest kleiner ausfallen als im anderen Fall.

Nach den bisherigen Ergebnissen können wir die Hypothesen H4 bzw. H4a und H4b, die die Rolle des medialen Angebots für Wissensklüfte behandeln, noch nicht beantworten. Um hier zu einer Aussage zu gelangen, müssen die Kausalanalysen nach einer anderen Logik vollzogen werden (vgl. Kap. 14).

14. Ergebnisse III: Informationskomplexität und Rezeptionsklüfte

14.1. Analyselogik

In diesem Kapitel beantworten wir die Hypothesen 4a und 4b, die die Wahrscheinlichkeit für Wissensklüfte in Abhängigkeit vom Komplexitätsniveau des Medienangebots behandelt. Die Forschungsfrage lautete: Gibt es Interaktionseffekte zwischen Informationskomplexität und Schulbildung? Zur Analyse teilten wir das Gesamtsample entlang des Komplexitätsmaßes³²⁷ in drei annähernd gleich große Gruppen ein. In der Gruppe der komplexitätsärmsten Medienstimuli wurden die Beiträge "Nestlé", "Polizeidienst", "Mainzer Straße", "Chemnitz" und "Cuba" zusammengefaßt. Der mittlere Komplexitätsindex dieser Gruppe betrug 6,6% ($s=4,88\%$, $n=163$) des maximal gemessenen Komplexitätsgrades. Die zweite Gruppe enthielt die Beiträge "Minister", "Wismut", "Skinheads" und "Barschel" ($m=17,7\%$, $s=2,32\%$, $n=131$). Die Gruppe mit der höchsten Beitragskomplexität variierte gruppenintern etwas stärker von 38% bis 100% und wurde mit den Beiträgen "Thatcher", "Seiters", "Weltuntergang", "Mercedes" gebildet ($m=64,1\%$, $s=23,1\%$, $n=130$). Für jede der drei Komplexitätsgruppen wurden identische LISREL-Analysen berechnet. Die Analysen unterscheiden sich von den im letzten Kapitel vorgestellten nur insofern, als die Komplexität nicht mehr in Form zweier Dummyvariablen (mittlere und hohe Komplexität), sondern als Intervallvariable einbezogen wurde. Damit repräsentiert diese Variable die *gruppeninterne* Komplexität. Auf den ersten Blick mag es verwundern, daß die Komplexität sowohl zur Segmentierung des Samples als auch als unabhängige Variable berücksichtigt wird. Der Grund liegt in der vor allem in der dritten Komplexitätsgruppe doch sehr hohen gruppeninternen Streuung. Effekte der Residualstreuung von Komplexität auf die Wissensbildung sind daher a priori zumindest nicht auszuschließen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, daß die Analysen nun auf Fallzahlen zwischen $n=130$ und $n=160$ beruhen. Bei den direkten Koeffizienten waren Pfade im Durchschnitt erst ab einer Stärke von $|.15|$ signifikant. Gemäß unseren Überlegungen zur Analysemethode (Kap.13.1) interpretieren wir in diesem Kapitel totale Effekte erst ab dieser Einflußstärke.

327 Zur Erinnerung: Der Komplexitätsindex umfaßte Aspekte der visuellen, semantischen, stilistischen und formalen Komplexität. Der Index wurde standardisiert, so daß der empirische Minimalwert 0 und der empirische Maximalwert 100 beträgt. Damit ist der Index auch als Prozentwert aufzufassen.

14.2. Wissensklüfte beim Erinnern und Verstehen

14.2.1. Niedrige Beitragskomplexität

In der Gruppe mit niedriger formaler und semantischer Komplexität ergaben sich keine bildungsbedingten Wissensklüfte. Das erstaunt kaum, ist doch zu vermuten, daß bei den hier rezipierten statischen und langatmigen Beiträgen die *motivationalen* Faktoren besonders wichtig sind. Träge Kameraschwenks in der Totalen, sekundenlange Standbilder und minutenlange Interviews bergen als größte Gefahr weniger die kognitive Überforderung des Zuschauers als vielmehr eine sich ausbreitende Langeweile bzw. Ermüdung und damit ein geringes Aufmerksamkeitsniveau. Das Reizniveau ist also eher zu niedrig als zu hoch. Tatsächlich fühlten sich die Befragten durch die Beiträge kaum aktiviert³²⁸. Laut unseren Ergebnissen bildeten Befragte mit einem ausgeprägten Interesse (+.25 netto) oder mit Vorwissen (+.16 netto) am Thema die (plausible) Ausnahme. Sie waren wohl aufmerksam und konzentriert genug, um sich die wesentlichen Fakten und Zusammenhänge merken zu können oder zu wollen. Das läßt sich zumindest aus den hohen positiven Pfadkoeffizienten ableiten (vgl. Tab. 31).

Aber auch die kognitiv geprägten Faktoren Schulbildung (+.32 netto) und noch mehr das Syndrom 2 (+.42 netto) entfalteten eine starke Einfluß. Hier muß zunächst berücksichtigt werden, daß gemäß unserer Konzeptualisierung bzw. Operationalisierung auch diese Faktoren motivationale Komponenten enthalten. So geht etwa mit hoher Bildung häufig auch eine perzipierte Verpflichtung zur Information einher (vgl. McCombs & Poindexter 1983). Bestandteil des Syndroms 2 war neben anderem auch das allgemeinpolitisches Interesse und die Motivation, sich im Fernsehen politisch zu informieren (vgl. Kap. 12). Neben dem themenspezifischen Interesse spielen hier also 'Basismotivationen', d.h. übergeordnete, transsituationale Interessen und Motivation eine Rolle.

Das reicht als Erklärung für den starken Einfluß von Schulbildung und Syndrom 2 allerdings noch nicht aus. Wir interpretieren das wie folgt: Unterstützt und erleichtert wird die motivational gesteuerte Rezeption durch *automatische* Verarbeitungsprozesse, die wir vor allem beim Syndrom 2 als Ausdruck politischer Expertise vermuten (vgl. Kap. 9). Charakteristisch dafür ist, daß selbst bei geringer kognitiver Aktivierung noch eine große Zahl höher stehende³²⁹ Verarbeitungsschritte energie sparend durchgeführt werden. Damit kommt der scheinbar paradoxe Effekt zustande, daß gerade bei kognitiv relativ niedrigem Anspruchsniveau Schulbildung und politische Expertise wichtige Voraussetzungen für den erfolgreichen Wissenserwerb sind. Für diese beiden Personengruppen ist selbst bei geringem Aufmerksamkeitsniveau

328 Mittelwert (Faktorwerte) subjektive Aktiviertheit in dieser Beitragsgruppe -.16, zum Vergleich: bei Beiträgen mittlerer Komplexität (.00), hoher Komplexität (+.14), p=.013. (Multiple Klassifikationsanalyse unter Kontrolle von Alter, Bildung, Geschlecht, Vorwissen, Vorinteresse).

329 Gemeint sind *semantische* Verarbeitungsprozesse (vgl. Craik & Lockhart 1972, Craik 1977, Anderson & Reder 1979, Eysenck 1978).

und Energieeinsatz, von dem wir bei den langatmigen und statischen Beiträgen dieser Gruppe ausgehen müssen, noch eine effiziente Informationsaufnahme möglich. Immerhin kann - wie eingangs berichtet - starkes thematisches Interesse hier einen gewissen Ausgleich für eventuell fehlende Schulbildung oder Expertise leisten.

Tab. 31: Ergebnisse zur Wissenskluft für kommunikatororientiertes Wissen. Gruppe mit niedriger Beitragsskomplexität (n=163).

Einflußgruppen und -faktoren R ² =48.1%, Maximum Likelihood Schätzung, (GOF=.983, AGOF=.905, RMR=.039, Det=.799, df=20, ChiQ=47.1)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto- effekte	Netto- effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	.01	.05	.05
- perz. Verständlichkeit	.15	.13	.13
- perz. Aktivierung	-.02	-.02	-.02
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	-.02	-.02	-.02
- Komplexität	+.25**	+.25	+.25
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen ⁽²⁾	.09	.16	.16
- Themenvorinteresse	+.26**	+.25	+.25
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	.07	.11	.10
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	+.40**	+.50	+.42
- S3: Interpersonale Orientierung	-.02	.03	.03
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.04	-.10	-.10
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (männlich)	-.14	.11	.07
- Schulbildung	+.10	+.38	+.32
- Alter	-.24**	-.13	-.12

⁽¹⁾ Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus (**=< p=0.01; *=< p<0.05)

⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Über alle personalen Dispositionen hinweg verhilft eine Komplexitätssteigerung auf niedrigem, absoluten Niveau zu einer besseren Erinnerung und besserem Verstehen des Beitrags. Darauf verweist der signifikante Einfluß der Komplexität innerhalb dieser dynamikarmen Gruppe (vgl. Tab 27). In der Regel erhöht eine Komplexitätssteigerung die Aufmerksamkeit und bindet die Zuschauer an die Beitragsrezeption. Beides erleichtert die Informationsaufnahme. Der Befund bestätigt demnach einmal mehr Neugier- und Komplexitätstheorien (vgl. Kap. 9.2.3.).

14.2.2. Mittlere Beitragsskomplexität

In der Gruppe der Beiträge mit einer mittleren Komplexität erreichen die situationsspezifischen (themenspezifischen) Prädispositionen ihren höchsten Einfluß. Sowohl das themenspezifische Interesse (+.35 netto) als auch Vorwissen (+.36) bestimmen in

hohem Maße das Verständnis und die Erinnerung an die Beitragsinformationen (vgl. Tab. 32). Eine bildungsbedingte Wissenskluft trat nicht auf. Schulbildung und das Syndrom 2 erzielten zwar hohe Bruttoeffekte. Da die Wirkungspfade hier jedoch zu großen Teilen nur über das Vorwissen verlaufen, sind die Nettoeffekte vergleichsweise gering (wenn auch nicht unbedeutend: +.19 netto bzw. +.14 netto).

Fernsehbeiträge mit einer mittleren Beitragskomplexität begünstigen aus Perspektive der Neugier- und Komplexitätstheorien die Informationsaufnahme, weil sie einerseits genug Abwechslung und Tempo bieten, um Langeweile zu vermeiden, andererseits dem Zuschauer noch genügend Zeit zur Verarbeitung der Reize und Informationen lassen. Die Rezeption erfolgt unter optimalen Bedingungen (optimales Reizniveau). Jeder, der am Thema interessiert und schon Vorinformationen besitzt, wird den Beitrag verstehen und sich gut an ihn erinnern können. Besondere, darüber hinausgehende Fertigkeiten und Fähigkeiten sind nicht unbedingt erforderlich bzw. können die Informationsverarbeitung nur noch mäßig weiter verbessern. Insofern ist es plausibel, daß transsituationale und sozialisationsbezogene Prädispositionen eine geringere unmittelbare Rolle spielen und die Rezeption von situativen Merkmalen wie Themeninteresse und Themenwissen bestimmt wird.

Das Bild ändert sich freilich, wenn man berücksichtigt, daß etwa das Vorwissen zum Thema überwiegend wiederum von hoher Schulbildung und solchen Faktoren determiniert wird, aus denen sich das Syndrom 2 zusammensetzt. Es gilt also zu unterscheiden: Kurzfristig und unmittelbar ist bei günstigen medialen Rezeptionsbedingungen eine Affinität zum Thema ausreichend für den Wissenserwerb. Langfristig und mittelbar betrachtet ist diese Affinität vor allem dann wahrscheinlich, wenn entsprechend günstige transsituationale Bedingungen vorliegen.

Etwas modifiziert wird diese Überlegung dadurch, daß auch das Syndrom 1 ("Fernsehinformationsnutzung") einen gewissen Einfluß auf den Wissenserwerb erlangte (+.18 netto). Syndrom 1 unterschied sich von Syndrom 2 dadurch, daß die Nutzung stärker auf das Fernsehen statt auf Printmedien konzentriert und *nicht* von hohem allgemeinpolitischen Basiswissen begleitet war. Personen mit hohen Werten bei Syndrom 1 sind also keine politischen Experten, sondern "nur" politische Interessierte, die sich auf das Medium Fernsehen als Informationsquelle beschränken. Da wohl die meisten Magazinbeiträge des deutschen Fernsehens auf einer mittleren Ebene der Beitragskomplexität angesiedelt sein dürften, könnte man dies als fernsehspezifischen Kultivierungseffekt auffassen.

Jüngere erinnerten sich offenbar besser an die Beitragsinhalte als Ältere (Alter -.17 netto). Dieser Befund entspricht in der Tendenz der Gesamtanalyse zum kommunikatororientierten Wissen, aber die entsprechenden Koeffizienten überschreiten nur beim mittleren Komplexitätsniveau die Interpretationsgrenze.

Tab. 32: Ergebnisse zur Wissenskluft für kommunikatororientiertes Wissen. Gruppe mit mittlerer Beitragskomplexität (n=131).

Einflußgruppen und -faktoren R ² =68.1%, Maximum Likelihood Schätzung (GOF=.986, AGOF=.919, RMR=.036, Det=.897, df=20, ChiQ=28.4)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto- effekte	Netto- effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	.09	.10	.10
- perz. Verständlichkeit	.03	-.02	-.02
- perz. Aktivierung	-.11	+.02	+.02
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	.14	.14	.14
- Komplexität	.30**	.29	.29
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen ⁽²⁾	.35**	.36	.36
- Themenvorinteresse	.30**	.30	.30
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	.06	.20	.18
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	.13	.29	.14
- S3: Interpersonale Orientierung	-.23**	-.13	-.11
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.07	-.11	-.11
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (männlich)	-.06	.02	.02
- Schulbildung	.09	.33	.19
- Alter	-.28**	-.19	-.17

⁽¹⁾ Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus (**=< p=0.01; *=< p<0.05). ⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Schließlich verweist der hohe, positive Pfadkoeffizient der Beitragskomplexität auf den Wissenserwerb (+.29) darauf, daß das allgemeine Optimum der Informationsaufnahme wohl eher am oberen Ende des untersuchten Komplexitätsbereichs liegt.

14.2.3. Hohe Beitragskomplexität

Auch in der Gruppe mit der höchsten Beitragskomplexität wurden keine bildungsbedingten Wissensklüfte gemessen. Das ist doch etwas überraschend, da bei diesen hoch komplexen, dynamischen und reizintensiven Beiträgen eine kognitive Überforderung insbesondere der niedrig gebildeten Rezipienten sehr wahrscheinlich ist. Der stärkste Einfluß wurde für das Syndrom 2 (+.29) nachgewiesen, gefolgt vom Vorwissen (+.19, vgl. Tab. 33).

Tab. 33: Ergebnisse zur Wissenskluft für kommunikatororientiertes Wissen:
Gruppe mit hoher Beitragsskomplexität (n=130)

Einflußgruppen und -faktoren R ² =29,9%, Maximum Likelihood Schätzung (GOF=.976, AGOF=.875, RMSR=.047, Det=.538, df=20, ChiQ = 69,9)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto- effekte	Netto- effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	-.04	-.00	-.00
- perz. Verständlichkeit	+.02	+.02	+.02
- perz. Aktivierung	+.04	+.03	+.03
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	+.13	+.13	+.13
- Komplexität	-.27**	-.27	-.27
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen ⁽²⁾	+.20*	+.19	+.19
- Themenvorinteresse	-.09	-.09	-.09
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	+.21**	+.17	+.13
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	+.29**	+.36	+.29
- S3: Interpersonale Orientierung	-.16*	-.16	-.14
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.03	-.02	-.02
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (männlich)	+.05	+.16	+.13
- Schulbildung	-.00	+.19	+.14
- Alter	-.23*	-.07	-.08

⁽¹⁾ Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus (**=< p=0.01; * = p<0.05).

⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Damit überwiegen zwar tatsächlich vorwiegend kognitive Faktoren, aber das Fehlen der Schulbildung als wesentliche Einflußgruppe erscheint (vorerst) kaum plausibel. Höhergebildete erinnerten und verstanden zwar den Beitrag ebenfalls etwas besser als niedrig Gebildete, die Einflußstärke (+.14 netto) war jedoch zu vergleichen mit einer Reihe weiterer Faktoren wie Alter, Syndrom 1, Syndrom 3 sowie der Informationsmenge und lag knapp unter der Interpretationsgrenze von .15!. Bedeutsam waren lediglich noch - wie schon bei den anderen Komplexitätsgruppen - die gruppeninternen Komplexitätsunterschiede. Allerdings drehte sich die Wirkungsrichtung um: Auf hohem Ausgangsniveau führte eine weitere Komplexitätssteigerung zu einer lückenhafteren Erinnerung und einem schlechteren Verständnis (-.27, vgl. Tab. 33).

14.2.4. Zusammenfassung

Handelt es sich um das Erinnern und Verstehen von Fernsehinformationssendungen, so sind nach den vorliegenden Ergebnissen keine bildungsbedingten Wissensklüfte zu befürchten. Zum mindest gilt dies für die hier untersuchten 3 bis 6 Minuten langen Fernsehmagazinbeiträge. Damit ist Hypothese 4 bzw. 4b, die eine Wissenskluft bei

hoher Informationskomplexität prognostizierte, widerlegt. Allerdings fanden sich auch keine reziproken Bildungseffekte, womit auch Hypothese 4a nicht bestätigt wird. Inwieweit diese Befunde auf Nachrichtensendungen mit ihrer Themenvielfalt oder auf die um ein Vielfaches längeren 45- bis 60-Minuten Reportagen übertragbar ist, bleibt weiteren Untersuchungen vorbehalten.

Das vorliegende Ergebnis darf jedoch nicht als Entwarnung mißverstanden werden. Zwar ist eine unmittelbare bildungsabhängige Wissenskluft nicht festzustellen gewesen. Das Faktorenbündel "Syndrom 2", bestehend aus politischem Allgemeinwissen, Printmediennutzung, politischem Interesse und einer informationsorientierten Nutzungsweise von Fernsehinformationssendungen hat nämlich bei gering und bei hoch komplexen Beiträgen den stärksten Einfluß auf Erinnern und Verstehen. Schon die Auswertung der bivariaten Korrelationen in Kapitel 12 zeigte, daß eben dieses Syndrom besonders stark mit Schulbildung korrelierte. Wir werden diesen Zusammenhang im nächsten Kapitel (Kap. 15) noch etwas eingehender beleuchten. Schon jetzt sei auf ein wichtiges Ergebnis hingewiesen: Die bildungsspezifische Sozialisation, die in unserem Analysemodell durch die Variable Schulbildung indiziert wird, fördert bestimmte Motivationen, Intentionen, kognitive Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die ihrerseits den Wissenserwerb im Verlauf der Rezeption entscheidend prägen. Man kann für die niedrigste und die höchste Komplexitätsebene also von einer *Zweistufen-Wissenskluft* sprechen. In einer ersten Stufe sorgt Schulbildung für die Herausbildung entsprechender Motivationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der zweiten Stufe verschaffen diese Faktoren deutliche bis ausschlaggebende Vorteile beim Wissenserwerb.

Etwas anders ist die Lage im mittleren Teilsample zu beurteilen. Hier waren Beiträge mit einem als optimal anzusehenden mittleren Komplexitätsniveau zu rezipieren. Transsituationale Faktoren traten hier in den Hintergrund, themenspezifische, situationale in den Vordergrund. Insbesondere der Einfluß des themenspezifischen Vorinteresses ist bemerkenswert. Für Journalisten und Redakteure eröffnet dies immerhin die Möglichkeit, bei entsprechender Gestaltung der Informationsbeiträge wenigstens die an einem Thema Interessierten unabhängig von ihrem Bildungsniveau zu erreichen. So plausibel und fast schon trivial dieser Befund anmutet, wir hätten ihn weit häufiger erwartet. Denn unseren Ergebnissen zufolge stellt diese *weitreichende* Bildungsunabhängigkeit und Interessensbezogenheit der Rezeption die Ausnahme dar. Die keineswegs triviale Regel lautet vielmehr: Sind die medialen Rezeptionsbedingungen nicht optimal, so nützt Interesse am Thema für den Wissenserwerb nur wenig.

Diese Überlegungen treffen vorerst nur für das Erinnern und Verstehen von Fernsehbeiträgen zu. Inwieweit dies auch auf die Konstruktion integrativen Wissens übertragen werden kann, werden die nun zu referierenden Ergebnisse zeigen.

14.3. Wissensklüfte bei der Konstruktion integrativen Wissens

14.3.1. Niedrige Beitragskomplexität

Handelt es sich um gering komplexe Fernsehbeiträge, so verknüpfen vor allem solche Personen inhaltliche Informationen mit eigenem Wissen und Bewertungen, die hoch gebildet, politische Experten und an Printmedien orientiert sind. Der Einfluß der entsprechenden Variablen, Schulbildung und Syndrom 2, ist dominant (+.30 netto bzw. +.32 netto, vgl. Tab. 34).

Tab. 34: Ergebnisse zur Wissensklüft für integratives Wissen.
Gruppe mit niedriger Beitragskomplexität (n=163).

Einflußgruppen und -faktoren $R^2=28.5\%$, Maximum Likelihood Schätzung, (GOF=.987, AGOF=.926, RMR=.035, Det=.741, df=20, ChiQ=47.1)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto- effekte	Netto- effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	-.11	+.04	+.04
- perz. Verständlichkeit	+.01	+.01	+.01
- perz. Aktivierung	+.27	+.27	+.27
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	-.02	-.02	-.02
- Komplexität	+.09	+.05	+.05
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen ⁽²⁾	+.03	+.05	+.05
- Themenvorinteresse	+.01	+.05	+.05
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	+.06	+.09	+.09
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	+.32	+.35	+.32
- S3: Interpersonale Orientierung	+.06	+.07	+.07
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.08	-.09	-.09
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (männlich)	+.02	+.17	+.16
- Schulbildung	+.09	+.32	+.30
- Alter	+.02	+.13	+.10

⁽¹⁾ Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus (**=< p=0.01; * = p<0.05).

⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Wie schon oben beim kommunikatororientierten Wissenserwerb interpretieren wir diese Ergebnisse mit der Existenz von "Basismotivationen" einerseits und Automatisierungsprozessen andererseits (vgl. Kap. 14.2.1). Da die zu Syndrom 2 gebündelte Faktoren die Konstruktion integrativen Wissens noch etwas stärker beeinflussen als Schulbildung, liegt nach unserer Entscheidungsregel keine Wissensklüft vor. Wie schon mehrmals in unseren Analysen konstatiert, darf dies nicht dazu führen, den Einfluß der Schulbildung zu unterschätzen, da das Syndrom 2 seinerseits stark mit hoher Bildung korreliert ist.

Bemerkenswert ist, daß erstmals die Aktivierung als wahrgenommene Rezeptionsqualität starken Einfluß auf den Wissenserwerb erzielt (+.27 netto). Es integriert also vor allem derjenige Wissen, der sich vom Beitrag besonders aktivieren ließ und bzw. oder der über günstige motivationale und kognitive transsituationale Prädispositionen verfügt. Damit erlangt neben der transsituationalen auch die rezeptionale Wirkungsebene Einfluß auf den Wissenserwerb, während die themenspezifisch-situationale hier ohne jede Bedeutung bleibt. Mit den referierten Brutto- und Nettoeffekten können wir diesen Befund nicht erklären. Wir werden darauf zurückkommen, wenn wir im nächsten Kapitel die Wirkungsprozesse näher beleuchten. Alle anderen Einflüsse erwiesen sich als unbedeutend.

14.3.2. Mittlere Beitragskomplexität

Beiträge mit einer mittleren Komplexität bieten dem Rezipienten optimale Voraussetzungen für den Wissenserwerb. Beim kommunikatororientierten Wissen (Verstehen und Erinnern) waren hier vor allem die themenspezifisch-situationalen Faktoren Vorwissen und Vorinteresse für den Wissenserwerb bedeutsam. Geht es um die Konstruktion integrativen Wissens, so sieht das Bild zumindest teilweise anders aus: Das themenspezifische Vorinteresse bleibt ohne Einfluß, während das Themenwissen fast die gleiche Einflußstärke wie beim Verstehen und Erinnern erreicht (+.33). Offenbar spielen motivationale Einflüsse hier eine deutlich geringere Rolle.

Schulbildung und das Syndrom 2 erzielen vergleichbare Pfadkoeffizienten (+.17 netto bzw. +.14 netto, vgl. Tab. 35) wie beim kommunikatororientierten Wissen. Waren dort jedoch andere Einflüsse noch deutlich stärker, dominieren sie hier relativ gesehen den Wissenserwerb stärker. Da Vorwissen als Kontrollvariable fungiert und Schulbildung danach die stärkste personale Einflußkomponente repräsentiert, kann von einer (schwachen) bildungsbedingten Wissenskluft ausgegangen werden.

Die Befunde unterscheiden sich deutlich von den Ergebnissen zur integrativen Wissenskonstruktion bei Beiträgen niedriger Komplexität. Ganz im Gegensatz zu dort überragt hier die Einflußstärke des Vorwissens alle anderen Einflüsse. Das ist generell plausibel, liefert doch das Vorwissen die beste Grundlage für die Verknüpfung themenrelevanter neuer Informationen. Erklärungsbedürftig ist dann jedoch, weshalb dies nicht auch bei Beiträgen mit niedriger Komplexität so ist.

Eine potentielle Erklärung für diese Unterschiede könnte in der unterschiedlichen *Zusammensetzung* des Integrationswissens liegen, das bei niedriger bzw. mittlerer Komplexität konstruiert wird. Zusatzanalysen zeigten jedoch, daß es keine wesentlichen (signifikanten) Unterschiede in der Art und der Menge des integrierten Wissens zwischen den Komplexitätsgruppen gibt³³⁰.

330 Es wurden t-Tests durchgeführt, um quantitative Unterschiede zwischen den Komplexitätsgruppen aufzudecken. Untersucht wurde die Menge der Meinungsäußerungen, der gezogenen Verknüpfungen, der Rezeptionsurteile und der Elaborationen & Interpretationen. Signifikant (Fortsetzung...)

Eine andere Erklärung lautet, daß bei sehr niedriger Komplexität das Vorwissen zur Wissensintegration nicht oder nur selten herangezogen wird, weil sich die Respondenten dazu nicht ausreichend aktiviert fühlten. Entsprechend erzielt Aktivierung, nicht aber Vorwissen eine hohe Einflußstärke. Anders bei den Beiträgen mit mittlerer (und vermutlich optimaler) Komplexität: Hier ist allein aufgrund des optimalen Reizniveaus für eine ausreichende Aktivierung gesorgt. Weder besonderes Themeninteresse noch eine überdurchschnittliche Aktivierung sind für die Zuschauer erforderlich, damit sie ihr Themenwissen aktivieren und umfangreich mit den neuen Informationen verknüpfen bzw. diese evaluieren und elaborieren.

Tab. 35: Ergebnisse zur Wissenskluft für integratives Wissen.
Gruppe mit mittlerer Beitragskomplexität (n=131).

Einflußgruppen und -faktoren $R^2=37.6\%$, Maximum Likelihood Schätzung, (GOF=.986, AGOF=.917, RMR=.036, Det=.824, df=20, ChiQ=28.4)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto-effekte	Netto-effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	.07	.07	.07
- perz. Verständlichkeit	-.07	-.07	-.07
- perz. Aktivierung	-.04	-.04	-.04
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	-.28**	-.25	-.25
- Komplexität	-.02	-.04	-.04
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen ⁽²⁾	.33**	.33	.33
- Themenvorinteresse	+.09	+.10	+.10
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	.04	.10	.08
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	.10	.27	.14
- S3: Interpersonale Orientierung	-.04	.00	.00
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.05	-.06	-.06
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (männlich)	.07	.11	.11
- Schulbildung	+.06	.29	.17
- Alter	+.09	.12	.10

⁽¹⁾ Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus (**=< p=0.01; * = p<0.05).

⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

330 (...Fortsetzung)

waren nur die Unterschiede bei den Rezeptionsurteilen: Gruppe 1 mit niedriger Komplexität: m=0,51; Gruppe 2 mit mittlerer Komplexität: m=0,31; Gruppe 3 mit hoher Komplexität: m=0,73 (p=.002). Da der Anteil der Rezeptionsurteile an der Gesamtmenge integrativen Wissens nur zwischen 8% (Gruppe 2) und 13% (Gruppe 3) liegt, ist nicht anzunehmen, daß hierin eine Erklärung für die unterschiedlichen Vorwisseneinflüsse in Gruppe 1 und Gruppe 2 liegt.

Erforderlich sind allerdings noch gewisse kognitive Voraussetzungen bzw. Fertigkeiten, die durch die Faktoren Schulbildung und das Faktorenbündel "Printorientierung und politische Expertise" (Syndrom 2) indiziert werden. Deren Einfluß ist zwar ebenfalls schwächer als bei Beiträgen mit niedriger Komplexität, weil die "Basismotivationen" ihr publikumsdifferenzierendes Potential verlieren. Was effizient bleibt, sind die Automatisierungsprozesse und andere, mit diesen Faktoren verknüpfte *kognitive* Fähigkeiten. Wie schon bei der Globalanalyse im letzten Kapitel erweist sich auch bei dieser Teilanalyse erhöhter Informationsumfang als für die integrative Wissenskonstruktion eher abträglich. Darauf verweist der negative Nettoeffekt der Informationsmenge auf den Wissenserwerb (-.25). Je umfangreicher Beiträge sind, desto weniger wollen oder können sich die Rezipienten offenbar die Zeit nehmen bzw. die Mühe machen, die "Flut" an neuen Informationen mit eigenen Gedanken anzureichern und zu verknüpfen. Dies entspricht dem Befund für das Gesamtsample (vgl. Kap. 13).

14.3.3. *Hohe Beitragskomplexität*

Das Pfadmodell für die Gruppe der formal und inhaltlich hoch komplexen Beiträge ähnelt in vielem dem gerade besprochenen für die mäßig komplexen Stimuli. Wiederum war der Einfluß der Schulbildung der stärkste personale, noch vor dem Syndrom 2 ("Printorientierung und politische Expertise"), aber nach der Kontrollvariable Vorwissen (+.25). Damit ist erneut eine bildungsbedingte Wissenskuft zu konstatieren. Abermals ist sie nur schwach ausgeprägt, weil der entsprechende Pfadkoefizient (netto +.20) absolut gesehen nicht sehr hoch und relativ gesehen nur wenig höher als derjenige von Syndrom 2 (netto +.18) ist (vgl. Tab. 36).

Die dennoch auftretenden Unterschiede sind aufschlußreich. Der Einfluß des Vorwissens ging etwas zurück, dafür gewannen die Faktoren Schulbildung und das Faktorenbündel "Printorientierung und politische Expertise" an Bedeutung für den Erwerb integrativen Wissens. Dies läßt auf die erhöhten kognitiven Anforderungen bzw. erforderlichen Nutzungsmotivationen bei dieser Beitragsgruppe schließen.

Hemmte bei mittlerer Beitragskomplexität noch allein ein erhöhter Informationsumfang die Wissenskonstruktion, so wirkt sich hier zusätzlich auch ein (auf ohnehin hohem Niveau) gesteigertes Komplexitätsniveau negativ aus. Offenbar wird bei Beiträgen dieser Art schnell eine Komplexitäts- oder Motivationsschwelle überschritten, jenseits derer integrative Aktivitäten stark eingeschränkt werden (vgl. auch Früh 1980).

Tab. 36: Ergebnisse zur Wissenskluft für integratives Wissen.
Gruppe mit hoher Beitragskomplexität (n=130).

Einflußgruppen und -faktoren $R^2=25.7\%$, Maximum Likelihood Schätzung, (GOF=.976, AGOF=.855, RMR=.047, Det=.41, df=20, ChiQ=69.9)	direkte Effekte ⁽¹⁾	Brutto- effekte	Netto- effekte ⁽²⁾
1. Rezeptionale Faktoren			
- perz. Informationsqualität	+.02	+.02	+.02
- perz. Verständlichkeit	+.08	+.08	+.08
- perz. Aktivierung	+.03	+.03	+.03
2. Mediale Faktoren			
- Informationsmenge	-.16	-.16	-.16
- Komplexität	-.17	-.20	-.20
3. Situationale Faktoren			
- Themenvorwissen ⁽²⁾	+.23	+.25	+.25
- Themenvorinteresse	+.09	+.10	+.10
4. Transsituationale Faktoren			
- S1: Fernsehinformationsnutzung	+.03	+.08	+.03
- S2: Printorientierung/pol. Expertise	+.16	+.28	+.18
- S3: Interpersonale Orientierung	-.05	-.04	-.03
- S4: Vielseher/Unterhaltungsnutzung	-.13	-.16	-.16
5. Sozialisatorische Faktoren			
- Geschlecht (männlich)	+.01	+.01	+.00
- Schulbildung	+.10	+.26	+.20
- Alter	-.05	-.12	-.07

⁽¹⁾ Signifikanzaussagen gibt LISREL nur für die direkten Effekte aus (**=< p=0.01; * = p<0.05).

⁽²⁾ Als 'totale Nettoeffekte' werden alle direkten und indirekten Effekte abzüglich der indirekten Vorwissenseffekte gewertet.

Bemerkenswert ist der negative Einfluß von Syndrom 4 auf den Wissenserwerb. Charakteristisch für dieses Faktorenbündels war ein hoher allgemeiner Fernsehkonsum, eine starke Zuwendung zu Unterhaltungssendungen sowie eine auf *Informationsvermeidung* ausgerichtete Rezeptionshaltung. Personen, für die dieses Syndrom kennzeichnend ist, erklärten explizit, wenig an detaillierten Fakten und Zusammenhängen interessiert zu sein, Fernsehinformationen mit nur einer mäßigen Aufmerksamkeit zu verfolgen und sich bei der Informationsrezeption kaum auf die Inhalte zu konzentrieren. Insgesamt sind sie zufrieden, wenn sie bei der Rezeption einen groben Überblick über die Geschehnisse erzielt haben. Gleichzeitig liegt ihnen stark daran, daß Informationsprogramme nicht nur informieren, sondern auch unterhalten und entspannen. Man wird nicht falsch liegen, hier das Publikum von Infotainmentsendungen zu vermuten. Und vor allem die Beiträge "Thatcher", "Mercedes" und "Weltuntergang" in dieser Gruppe sind aufgrund ihrer hohen formalen Dynamik (Schnitte, überlagerte Bildebenen etc.) als Infotainmentbeiträge anzusehen³³¹. Eigentlich würde

331 Diese Interpretation wird auch dadurch untermauert, daß die Gruppe der Vielseher bzw. der Personen mit einer hohen Unterhaltungsorientierung (Mediansplit Syndrom 4) den hoch komplexen und dynamischen Beiträgen dieser Gruppe eine signifikant höhere Informations-
(Fortsetzung...)

man bei einem Zusammentreffen von Präferenz mit präferierten Sendungsformen eher positive Auswirkungen auf den Wissenserwerb vermuten. Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Zumindest wenn es um die Verknüpfung von Inhalten mit eigenen Gedanken geht, schneiden Personen mit einer "Infotainmentpräferenz" bei der Rezeption eben solcher Sendungen eher schlecht ab. Typisch für diesen Personenkreis ist offenbar tatsächlich eine auf schnellen Konsum und kurzfristige Zuwendung ausgerichtete Rezeptionsweise, die eine intensivere Auseinandersetzung der Inhalte mit der eigenen Gedankenwelt vermeidet. Da sich ein entsprechender Befund beim Verstehen und Erinnern (vgl. Kap 14.2.3) *nicht* fand, scheiden alternative kognitive Erklärungen wie etwa defizitäre Fähigkeiten und Fertigkeiten für diesen Personenkreis aus.

Ergänzt werden muß in jedem Fall noch ein Hinweis auf die allgemein hohe Aktivierung bei der Rezeption derart reizintensiver Medienstimuli. Alle Befragten fanden die Beiträge schwungvoll, lebendig und aktivierend, aber ein Gewinn für den Wissenserwerb resultierte daraus kaum. Zu schnell wechselten sich Bilder, Inhalte und formale Effekte ab, als daß noch Zeit blieb zur eingehenden Verarbeitung. So wundert es nicht, daß auch absolut gesehen in dieser Beitragsgruppe die schlechtesten Wissensresultate erzielt wurden, bezogen sowohl auf die Erinnerung als auch auf integratives Wissen.³³²

14.3.4. Zusammenfassung

Wissensklüfte sind bei der Konstruktion von integrativem Wissen wahrscheinlicher als beim Erinnern und Verstehen von Fernsehmagazinbeiträgen. Zu diesem Ergebnis gelangt man, wenn man das Analysemodell getrennt auf Beiträge mit einer niedrigen, mittleren und hohen Komplexität anwendet. Konkret sind Wissensklüfte bei mittlerer und hoher Beitragskomplexität eher zu erwarten als bei niedriger. Damit sind die Hypothesen 4 bzw. 4b, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für Wissensklüfte mit steigender Informationskomplexität behaupteten, für die Konstruktion *integrativen* Wissens bestätigt (vgl. Tab. 37).

Die beobachteten Wissensklüfte waren allerdings nur schwach ausgeprägt. Der Einfluß der Kontrollvariable Vorwissen war in beiden Fällen stärker. Das Faktorenbündel "Printorientierung und politische Expertise" (Syndrom 2) prägte den Wissenserwerb kaum weniger als die Schulbildung. Wie schon beim kommunikatororientierten Wissen (Erinnern und Verstehen) fanden sich auch hier keine Hinweise auf reziproke Bildungseinflüsse: Niedrig Gebildete waren auch bei wenig komplexen Stimuli nicht bevorteilt. Hypothese 4a wird erneut zurückgewiesen.

331 (...Fortsetzung)
qualität als alle anderen Nutzergruppen bescheinigten ($p=.002$) und sich auch stärker aktiviert als diese fühlten ($p=.051$).

332 Die Ergebnisse sind signifikant bei multipler Kontrolle von Alter, Bildung, Geschlecht, Vorwissen und Vorinteresse, vgl. genauer Früh & Wirth 1997.

Tab. 37: Wissensklüfte nach Wissenstyp und Komplexitätsniveau

Wissensaspekt und Komplexitätsniveau	Wissenskluft ?
<i>Integratives Wissen</i>	
Niedrige Beitragskomplexität	Nein
Mittlere Beitragskomplexität	Ja
Hohe Beitragskomplexität	Ja
<i>Kommunikatororientiertes Wissen</i>	
Niedrige Beitragskomplexität	Nein
Mittlere Beitragskomplexität	Nein
Hohe Beitragskomplexität	Nein

Offenbar lässt sich die Idee einer unterschiedlichen Banalitätsschwelle für niedrig und für hoch Gebildete mit einer in der Folge umgedrehten Wissenskluft nicht halten. Nach unseren Befunden greift bei Höhergebildeten selbst bei sehr langatmigen Beiträgen eine Art "Basismotivation", die sie diese Beiträge ebenso effizient wie abwechslungsreichere Informationssendungen rezipieren lässt. Eine noch weitreichendere Interpretation würde lauten, daß Höhergebildete eine größere Toleranz gegenüber jeder Informationsform aufbringen, während der Bereich erfolgreichen Wissenserwerbs bei Niedriggebildeten auf den optimalen mittleren Komplexitätsbereich begrenzt ist.

In jedem Fall erkläруngsbedürftig ist allerdings, weshalb ausgerechnet bei den komplexitätsreichsten Beiträgen der Einfluß der Schulbildung absolut gesehen eher schwach blieb. Beim kommunikatororientierten Wissenserwerb blieb ein Bildungseinfluß sogar völlig aus. Hier hätte man gemäß Hypothese 4b erwartet, daß für niedrig Gebildete eine Komplexitätsschwelle bereits erreicht wäre, die für höher Gebildete noch um einiges entfernt läge. Sollte eine solche Schwelle bereits für alle Bildungsgruppen überschritten sein? Eine an anderer Stelle durchgeföhrte Analyse³³³ weist eher darauf hin, daß eine offenbar bereits als überzogenen *empfundene* formale Komplexität höher Gebildete davon abhielt, sich mit dem Beitrag in einer ihren Fähigkeiten entsprechenden Weise zu beschäftigen. Dies drückte sich beispielsweise in besonders schlechten Noten für die Informationsqualität dieser Beiträge aus. Zwar haben alle Versuchspersonen die stark komplexen Beiträge distanziert, kritisch oder gar ausgesprochen schlecht beurteilt, allen voran jedoch die Hochgebildeten. Und es waren ausschließlich die Hochgebildeten, die daraus "Konsequenzen" zogen. Nur bei dieser Bildungsgruppe ließ sich nämlich der Wissensstand signifikant aus der Informationsbewertung vorhersagen. Es handelt sich also um eine relativ bewußte Abkehr von Beiträgen dieser Art. Damit muß unsere Ad-hoc-Interpretation modifiziert und folgendes Resumée gezogen werden: Hoch Gebildete zeigen eine hohe Toleranz gegenüber langatmigen, statisch, abwechslungsarmen und einfach gehaltenen Informationsbeiträgen, entfalten ihr volles Engagement bei optimalen medialen Rezeptionsbedingungen und verhalten sich eher aversiv gegenüber als zu komplex empfundenen Informationssendungen. Kurz: Während für niedrig Gebildete offenbar eine

333 Vgl. auch Wirth (1995).

kognitive Komplexitätsschwellen überschritten war, hinderte höher Gebildete eine *motivationale* Komplexitätsschwellen daran, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten voll einzusetzen. Pointiert könnte man von einer *kognitiven Reaktanz* Hochgebildeter sprechen. Das gilt für das kommunikatororientierte Wissen mehr als für das integrative Wissen. Das leuchtet ein, bedenkt man, daß integratives Wissen mehr Spielraum für Ergänzungen aus dem eigenen Wissensfundus und erst recht für Werturteile läßt. Die kognitive Reaktanz richtet sich also recht direkt gegen den Beitrag, nicht aber gegen dessen Thema. Tatsächlich qualifizierten Hochgebildete nicht selten den Beitrag mit kurzen Worten ab, um dann an wenigen Kernpunkten anknüpfend ihr eigenes Themenbild zu entwerfen.

Einige Einschränkungen müssen allerdings gemacht werden. So können für diese Befunde nur vorläufige Gültigkeit beanspruchen, da sie erstens nicht auf (zuvor) theoretisch fundierten Hypothesen beruhen. Zweitens mußten wir in unserer Analyse alle Komplexitätsaspekte zu einem Sammelindex zusammenfassen (vgl. Kap. 13.1.2). In weiteren Untersuchungen wäre der Frage nachzugehen, ob sich die Intoleranz Höhergebildeter weniger gegen eine semantische, inhaltliche Komplexität als vielmehr allein gegen eine überzogene formale Komplexität richtet, die als unsachlich und unpassend abgelehnt wird³³⁴.

Auffallend war ferner der Einfluß medialer Variablen, der generell und damit unabhängig von personalen Differenzierungen die Konstruktion integrativen Wissens beeinflußte. Für die Rezeption von Beiträgen auf einem mittleren Komplexitätsniveau war jede Steigerung der Informationsmenge, von Beiträgen auf hohem Komplexitätsniveau jede Steigerung von Informationsmenge und -komplexität hinderlich, nimmt man die Menge des konstruierten integrativen Wissens zum Maßstab.

Bislang untersuchten wir, ob Wissensklüfte bei der Rezeption von Fernsehmagazinsendungen zu befürchten sind. Dabei unterschieden wir sowohl nach Wissenstypen als auch nach Merkmalen des Informationsangebots. Aufgrund der umfassenden, parallelen Analysen konnte wir nicht nur die Frage nach den Wissensklüften beantworten, sondern auch klären, welche alternativen Einflüsse gegebenenfalls Wissensklüfte verhindert haben. Allerdings blieben einige Fragen offen, die den Wirkungsprozeß und nicht so sehr das Ergebnis (Rezeptionskluft Ja/Nein) betrafen. So bleibt unklar, weshalb der Einfluß des Vorinteresses ausschließlich beim Erinnern und Verstehen anzutreffen ist, die Aktivierung hingegen nur beim integrativen Wissen. Ebenso haben wir noch nicht gezeigt, wie das in vielen Fällen für den Wissenserwerb entscheidende Vorwissen selbst ursächlich erklärt werden kann oder wie genau Schulbildung, das Syndrom 2 “Printorientierung und politische Expertise” und Wissenserwerb kausal verknüpft sind.

Diese Fragen werden im letzten Ergebniskapitel (Kap. 15) beantwortet. Angeichts der Fülle der kausalen Vernetztheit der im Analysemodell enthaltenen Faktoren werden wir uns allerdings auf einige besonders interessante Wirkungsprozesse beschränken.

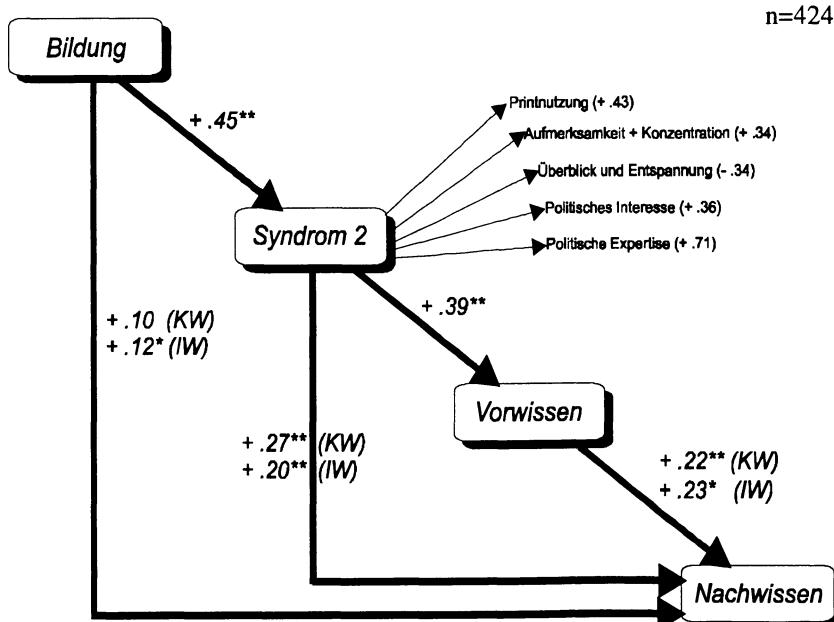
334 Diese und ähnliche Fragen werden derzeit in einem DFG-Projekt zur Rezeption von Infotainment unter der Leitung des Autors und Werner Frühs beantwortet.

15. Ergebnisse IV: Zur Entstehung von Rezeptionsklüften

15.1. Die mehrstufige Wissenskluſt

In den vorangegangenen Kapiteln zeigte sich, daß der Effekt der Schulbildung (gemessen als Nettoeffekt) häufig schwächer war als der Einfluß des Syndroms 2 "Printorientierung und politische Expertise". Bei dieser Betrachtung blieben bislang allerdings die indirekten Effekte weitgehend ausgeblendet. Wir wollen dies nun nachholen und den Zusammenhang zwischen Bildung und Wissen etwas eingehender beleuchten (vgl. Abb. 14).

Abb. 14: Die mehrstufige Wissenskluſt



IW = Integratives Wissen

Syndrom 2: Politische Expertise und Printorientierung

KW = Kommunikatororientiertes Wissen

Schulbildung als Sozialisationseinfluß wirkt sich am stärksten auf das Syndrom "Printorientierung und politische Expertise" aus (+.45, p<.01). Höhergebildete wissen mehr als andere über allgemeinpolitische Fragen Bescheid, informieren sich politisch überwiegend aus Printmedien, sind politisch interessiert und legen auf einzelne Fakten und Zusammenhänge großen Wert. Ausdrücklich betonen sie, daß ihnen wenig daran liegt, lediglich einen groben Überblick über die Geschehnisse zu erhalten. Bei Informationssendungen wollen sie sich informieren und sich nicht auch gleichzeitig unterhalten. Ein derartiges Faktorenbündel wurde bereits von Tichenor, Donohue und Olien als typisch für Hochgebildete bezeichnet. Es ist auch umgekehrt stark an die Schulbildung gekoppelt. Schulbildung ist seinerseits der wichtigste Sozialisationsfaktor für die Herausbildung dieses Syndroms bei Rezipienten³³⁵. Aufgrund seiner Bildungsabhängigkeit könnte man das Syndrom 2 auch ein *Bildungssyndrom* nennen.

Auch bei diesem Bildungssyndrom (Syndrom 2) läßt sich eine primäre Wirkungsrichtung beobachten. Es ist der wichtigste Faktor für die Entstehung themenspezifischen Vorwissens (+.39, p<.01). Vor der Rezeption wissen somit vor allem jene am besten über die untersuchten Themen Bescheid, die sich überwiegend aus Printmedien informieren, politisch stark interessiert sind und über ein reichhaltiges und gut vernetztes politisches Allgemeinwissen verfügen. Dieser Zusammenhang ist gut gesichert und beruht nicht auf der Wahl eines zufällig "passenden" Untersuchungsthemas, da sich das Vorwissen je nach Stimulus auf eines von dreizehn verschiedenen Themen aus diversen Bereichen der Politik bezieht.

Schließlich ist Vorwissen ein bedeutender Prädiktor für das Wissen nach der Rezeption (+.22, p<.01 für Erinnern & Verstehen, +.23, p<.05 für integratives Wissen). Was bedeutet das? Personen mit einer starken Orientierung an Printmedien und einer Präferenz für den Wissenserwerb sind also deshalb so erfolgreich beim Wissenserwerb, weil sie in der Regel zu den Themen bereits so viel Vorinformationen besitzen, daß ihnen die Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen sehr leicht fällt. Allerdings sind sie nicht auf ihr Vorwissen angewiesen. Der direkte Pfad von Syndrom 2 auf das Nachwissen (+.27, p<.01 für Erinnern & Verstehen, +.20, p<.05 für integratives Wissen) verweist darauf, daß es diesem Personenkreis auch gelingt, ohne entsprechendes Vorwissen die Beiträge gut zu verstehen, sich an die Inhalte zu erinnern und Wissen zu integrieren. In seiner Effizienz für den Wissenserwerb ist dieser direkte Pfad sogar stärker zu bewerten als der indirekte.³³⁶ Dieser Befund ist sehr plausibel, da andernfalls gefragt werden müßte, wie denn das überdurchschnitt-

335 Alter (+.23, p<.01) und Geschlecht (+.25, p<.01) sind zwar ebenfalls signifikante, aber weniger starke Ursachen für das Syndrom 2.

336 Dies entsteht durch die multiplikative Berechnung des totalen Effekts. Danach besitzt der indirekte Pfad über das Vorwissen eine Einflußstärke von $.39 \times .22 = .09$ für kommunikatororientiertes Wissen und $.39 \times .23 = .09$ für integratives Wissen.

liche Vorwissen erworben wurde, wenn im konkreten Fall der Nachweis für den erfolgreichen Erwerb *neuen* Wissens fehlschlägt³³⁷.

Auch Hochgebildete wissen natürlich nicht über jedes Thema gut Bescheid. Dennoch ermöglicht ihnen ihr allgemeines Verhalten, ihre generelle Motivation und ihr gutes Allgemeinwissen, auch ohne Vorwissen zu guten bis sehr guten Wissensresultaten zu gelangen. Mehrere Gründe können hier angeführt werden: Hochgebildete verfügen wahrscheinlich über bessere Strategien, auch bei relativem Informationsmangel noch Inhalte und Elaborationen aus anderen politischen Wissensgebieten her- bzw. abzuleiten. Aufgrund ihrer generell informationsorientierten Mediennutzung sind sie wesentlich geübter als andere, wenn es darum geht, aus einem Medienbeitrag das Wesentliche zu extrahieren und zu verdichten. Kurz: Hochgebildete sind auf das Vorwissen, über das sie gleichwohl überdurchschnittlich häufig verfügen, weniger angewiesen als niedrig Gebildete.

Etwas überraschend ist nun, daß Hochgebildete es in Maßen ebenso überbrücken können, wenn sie entgegen aller Wahrscheinlichkeit nicht zu denjenigen gehören, die print- und informationsorientiert sowie politische Experten sind. Offenbar verfügen Hochgebildete über eine Reihe weiterer Ausgleichsstrategien, die auch beim Fehlen der wichtigsten Voraussetzungen (Vorwissen und Faktorenbündel "Printorientierung und politische Expertise") dennoch ein Scheitern der Rezeption verhindern. Welche könnten dies sein? Zunächst sei betont, daß wir nicht alle Eigenschaften, Fähigkeiten und Gewohnheiten von Hochgebildeten messen konnten. So hängt zum Beispiel Intelligenz - von uns nicht erfaßt - häufig mit Bildung zusammen. Es ist plausibel, daß intelligente Personen auch bei schwach ausgeprägten Prädispositionen noch Mittel und Wege finden, um auf unsere Wissensfragen zufriedenstellend antworten zu können. Eine andere Ursache könnte darin liegen, *wie* wir die relevanten Prädispositionen in die Analyse einbezogen haben: Sie wurden von uns aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Methoden zu Syndromen gebündelt. Eine Person mußte also beispielsweise sowohl hohes politisches Allgemeinwissen, als auch hohes politisches Interesse besitzen, Printmedien stark und intensiv nutzen und eine informationsorientierte Fernsehrezeption an den Tag legen, um auf dem Syndrom hohe Ausprägung zu erzielen. Unsere Ergebnisse, wonach dieses Syndrom ganzheitlich den Wissenserwerb so stark begünstigt, bestätigen die Fruchtbarkeit unserer Vorgehensweise. Dennoch gibt es natürlich auch Hochgebildete (und andere), die zur Untersuchungszeit wenig lasen und dennoch über ein hohes und stark vernetztes politisches Allgemeinwissen verfügten. Diese nicht in den Syndromen enthaltenen Residualeffekte äußern sich nun möglicherweise in Form eines direkten Bildungseinflusses³³⁸.

337 Die einzige logische, aber sehr unwahrscheinliche Alternativerklärung wäre, daß alles Vorwissen bereits in der Schule selbst erworben wurde. Im übrigen liegt hier das Dilemma mancher Knowledge-Gap-Studien (z.B. Horstmann 1991), die zwar belegen können, daß Höhergebildete über besonders viel Vorwissen verfügen, beim konkret untersuchten Thema aber keinen erfolgreicheren Wissenserwerb der höher Gebildeten nachweisen können.

338 Es ist in der Regel nicht möglich, einzelne Prädispositionen sowohl als Bestandteil eines Sammelfaktors als auch als Residualeinfluß in die Kausalanalyse einzubeziehen. Da dann jede (Fortsetzung...)

Schließlich wären noch übergeordnete Motive bzw. Normen wie eine perzipierte Bürgerpflicht zur Information (McCombs & Poindexter 1983) oder die vier durch Schulbildung internalisierten Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität (vgl. Dreeben 1980 und Kap. 9.1.6 in diesem Band).

Zusammenfassend gibt es eine starke Wirkungskette, die bei der Schulbildung beginnt und über transsituationale (Syndrom 2) und über situationale Faktoren (Vorwissen) den Wissenserwerb beeinflußt. Man kann also von einem zweistufigen Wirkungsprozeß “Bildung → Syndrom 2 → Wissen” bzw. dynamisch betrachtet sogar von einem, dreistufigen Prozeß “Bildung → Syndrom 2 → Vorwissen → Nachwissen” sprechen. Dies scheint einen geordneten *Zeitablauf* zu implizieren, der mit Schulbildung beginnt, dann die Kultivierung der motivationalen, kognitiven und verhaltensmäßigen Faktoren durchläuft, um schließlich beim Wissenserwerb zu enden. Dies trifft so natürlich nicht zu. Zwar ist die Schulbildung wahrscheinlich tatsächlich abgeschlossen, bevor das relevante Faktorenbündel entstanden ist, alle anderen Prozesse laufen jedoch eher parallel als hintereinander ab. Das verwendete Analysemodells beruht nicht auf einer zeitlichen, sondern auf einer logischen Abfolge, so daß der mehrstufige Wirkungsprozeß eher zu verstehen ist als eine zunehmende Spezifizierung und Konkretisierung von sozialisatorischen über transsituationalen hin zu themenspezifischen Faktoren.

Etwas überraschend ist, daß rezeptionale und damit situative Kontextvariablen nicht nennenswert am Wissenserwerb beteiligt waren (vgl. Fritz 1991). Deutlich wird die prinzipielle Dominanz situationsübergreifender Prädispositionen. Wir können also von einer (überwiegend) *transsituational bedingten mehrstufigen Wissenskluff* sprechen.

15.2. Kluftfördernde und kluftverhindernde Prozesse

Ein unerwarteter Befund dieser Studie lautet, daß Bildung keineswegs nur immer positiv mit Wissenserwerb verknüpft ist. Offenbar gab es Rezeptionsprozesse, die den Wissenserwerb bei Hochgebildeten behinderten und “bremsten”. Möglicherweise hätte man solche *konterkarierende* Bildungseffekte auch schon in anderen Studien feststellen können. Allerdings führten sie dort designbedingt in der Regel zu schwer erklärbaren Ergebnissen, z.B. zum scheinbaren Verschwinden jeglicher Bildungseinflüsse (weil sich positive und negative Wirkungen auf den Wissenserwerb ausgleichen). Erst ein entsprechend differenziertes Analysemodell³³⁹ ermöglicht den Einblick in die dynamischen Wechselbeziehungen zwischen situationalen, transsituationen und sozialisatorischen Faktoren. So lassen sich zwar für das kommunikatororientierte

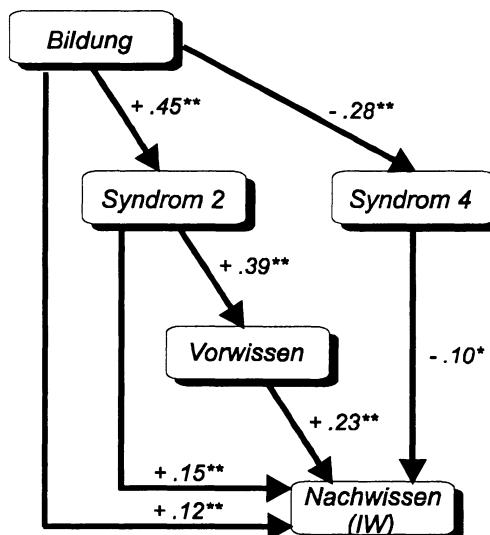
338 (...Fortsetzung)
Variable doppelt enthalten wäre, würde man erhebliche Multikollinearitätsprobleme heraufbeschwören.

339 vgl. für differenzierte Analysemodelle etwa Früh & Wirth (1991, 1992) oder Giegler & Ruhrmann (1990).

Wissen (Verstehen und Behalten) neben kluftfördernden auch kluftverhindernde Prozesse identifizieren, für den Erwerb integrativen Wissens jedoch nicht. Entsprechend plausibel ist es, daß allein für den integrativen Wissenserwerb Wissensklüfte festgestellt wurden.

Abb. 15: Kluftverstärkende Prozesse beim Erwerb integrativen Wissens

n=424



IW = integratives Wissen

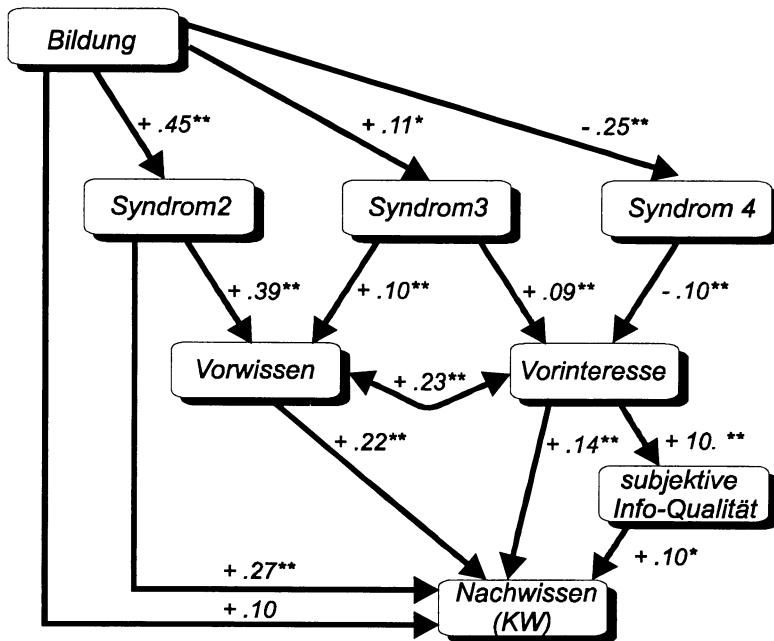
Syndrom 2: Politische Expertise und Printorientierung

Syndrom 4 :Vielseher und Unterhaltungsorientierung

Beim *integrativen Wissen* stärken alle vier von der Schulbildung ausgehenden Einflußpfade den Wissenserwerb (vgl. Abb. 15). Neben der bereits beschriebenen Wirkungskette ‘Bildung → Syndrom 2 → Vorwissen → Wissen’ sind dies direkte Einflüsse von Bildung auf das integrative Nachwissen und indirekte Einflüsse unter Umgehung des Vorwissens (siehe Kap. 15.1). Der vierte Pfad kann so verstanden werden: Höher Gebildete neigen selten zu einer unterhaltungsorientierten Nutzung und Rezeptionsweise. Dies wirkt sich für diesen Personenkreis positiv aus, da sich Vielsehen und eine dominante Unterhaltungsorientierung hemmend auf den Wissenserwerb auswirkt.

Abb. 16: Kluftverstärkende Prozesse beim Erwerb kommunikatororientierten Wissens

n=424



KW = kommunikatororientiertes Wissen

Syndrom 2: Politische Expertise und Printorientierung

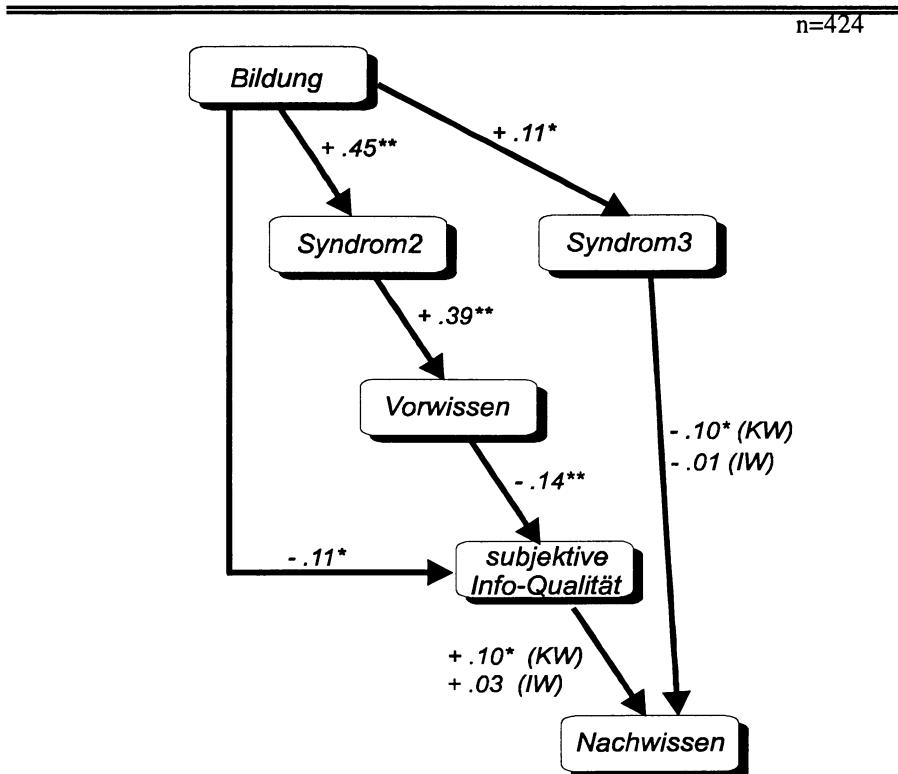
Syndrom 3: Interpersonale Orientierung

Syndrom 4: Vielseher und Unterhaltungsorientierung

Betrachtet man die bildungsbezogenen Ergebnisse zum *kommunikatororientierten Wissen* (Verstehen und Behalten) (vgl. Abb. 16 und 17³⁴⁰), so fällt gegenüber der Wirkungsdynamik beim integrativen Wissenserwerb zweierlei auf: Erstens sind die kluftverstärkenden Prozesse vielseitiger und besitzen eine stärkere motivationale Komponente. Über das Vorinteresse verlaufen gleich mehrere Einflußpfade. Zweitens scheinen spezifische Wirkungsprozesse das Entstehen von bildungsbedingten Wissensklüften zu konterkarieren. Die daraus resultierenden (negativen) Effekte sind aufgrund ihrer Indirektheit zwar eher schwach. Sie reichen aber aus, um den Bildungseinfluß insgesamt so abzuschwächen, daß eine Wissenskluft verhindert wird.

340 Die Befunde aus beiden Abbildungen entstammen ein und derselben Pfadanalyse. Lediglich der Übersichtlichkeit halber wurden die wissensfördernden und -hemmenden Effekte in zwei separaten Grafiken ausgewiesen.

Abb. 17: Kluftverhindernde Prozesse beim Wissenserwerb



Ein erster hemmender Einfluß bei Hochgebildeten verläuft über das Syndrom 3, das die Präferenz für Gespräche über Politik bzw. über (politische) Informationssendungen im Fernsehen ausdrückt (vgl. Abb. 17). Der positive Einflußpfad von Bildung auf das Syndrom 3 weist darauf hin, daß Hochgebildete Gespräche dieser Art besonders schätzen. Allerdings scheint diese Vorliebe nicht besonders einträglich für das Verstehen und Behalten von Beitragsinformationen zu sein. Der entsprechende Pfad von Syndrom auf den kommunikatororientierten Wissenserwerb ist negativ. Der Befund ist durchaus plausibel, berücksichtigt man, daß das Syndrom 3 explizit Gespräche über den Beitrag während der Sendung einschließt (vgl. Kap. 12). Das wirkt sich sehr wahrscheinlich auf den Grad der Aufmerksamkeit aus, mit der die laufende Sendung verfolgt wird und damit auch auf den Wissenserwerb (vgl. etwa Chaffee, Schleuder 1986). Auf der anderen Seite tragen Gespräche dazu bei, daß integratives Wissen konstruiert wird. Diese beiden gegenläufigen Effekte sind möglicherweise ausschlag-

gebend, daß konterkarierende Effekte beim integrativen Wissen ausbleiben (der entsprechende Pfadkoeffizient ist sehr klein und daher bedeutungslos, vgl. Abb. 17). Das eigentlich Interessante an diesem Teilergebnis ist jedoch, daß das *habituelle* Seh- und Gesprächsverhalten und die damit verbundenen Aufmerksamkeits- und Rezeptionsprozesse sich auch im *konkreten* Rezeptionsfall unter Experimentalbedingungen auswirken. Sie sind demnach soweit internalisiert, daß sie selbst in einer vergleichsweise künstlichen Rezeptionssituation zum Tragen kommen. Mit anderen Worten: Wie Zuschauer sich täglich vor dem Bildschirm verhalten, kann nicht einfach wie das Licht mit einem Schalter an- oder ausgeknipst werden. Es ist freilich zu vermuten, daß die sich hier nur zaghaft andeutenden Prozesse unter natürlichen Rezeptionsbedingungen noch weit stärker auswirken als dies hier belegt worden ist.

Aber noch ein zweiter, theoretisch interessanter Zusammenhang trägt dazu bei, Wissenslücken zu verhindern: Höhergebildete waren ebenso wie Personen mit umfangreichen Themenwissen den Beiträgen eher negativ eingestellt, d.h. sie wiesen den Beiträgen im Mittel eine geringe Informationsqualität zu (negative Pfadkoeffizienten, vgl. Abb. 17). Da *hohe* perzipierte Informationsqualität den Wissenserwerb fördert (positiver Pfadkoeffizient), wird der Wissenserwerb durch die Zuschreibung *negativer* Attribute gehemmt. Insgesamt behindert die wahrgenommene, geringe Informationsqualität also den Wissenserwerb vor allem für Höhergebildete.

Dieser Prozeß kann wie folgt interpretiert werden: Mit höherer Bildung und einem (in der Folge) höheren Vorwissen ist zunehmend auch ein höherer Anspruch an Informationsbeiträge verbunden, der - wird er enttäuscht - schnell zu einer tendenziellen Abkehr vom Beitragsinhalt oder/und vom Thema führen kann. Bezogen auf die Wissensluftheorie könnte dieser Prozeß exakt das 'missing link' der Wissenslufthforschung darstellen, erklärt er doch, wieso niedrig Gebildete einen Wissensrückstand auch wieder aufholen können. Der Prozeß ist selbstregulierend, weil bei hoher Bildung (und nur da) mit dem Vorwissen zugleich der Anspruch an die journalistische Qualität des Informationsangebots bzw. an eine kompetente Themenpräsentation anwächst. Diese betont kritische Haltung läßt Höhergebildete in eine gewisse Distanz zu vielen Medienbeiträgen treten und ermöglicht Personen mit niedriger Schulbildung und geringerem Vorwissen, Wissenslücken zu schließen. Einschränkend sei angemerkt: Die Befunde gelten erstens nur für das Fernsehen. Es könnte durchaus sein, daß sich Höhergebildete zwar von (aus ihrer Sicht) inkompetenten, unglaublich dichten und wenig informativen Fernsehbeiträgen abwenden, sich jedoch aus Printmedien fortgesetzt und vertiefend auch über Themen informieren, über die sie schon umfangreiches Vorwissen erworben haben. Zweitens gelten die Befunde nur für Beiträge, die den Ansprüchen der Höhergebildeten nicht genügen. Es gibt jedoch auch im Fernsehen eine Vielzahl von journalistisch kompetenten Informationsbeiträgen, die folglich auch keinen Wissensaustausch bewirken. Drittens handelt es sich nicht um einen aktiven, sondern um einen passiven Aufholprozeß der niedrig Gebildeten. Nicht

ihr überdurchschnittlich gutes, sondern ein besonders schlechtes Abschneiden der Höhergebildeten ermöglichte die Annäherung der Wissensresultate beider Gruppen³⁴¹.

Erwähnenswert ist auch, daß der Prozeß der 'Selbstregulierung' nur beim kommunikatororientierten und nicht beim integrativen Wissen beobachtet werden konnte. Das wirft ein interessantes Licht auf den *theoretischen Unterschied* zwischen beiden Wissenstypen: *Statisch* betrachtet, wenden sich die Hochgebildeten von in ihren Augen inkompetenten Beiträgen und nehmen vergleichsweise nur noch wenig neues Wissen auf, so daß die Wissensunterschiede zwischen den Bildungsgruppen nicht weiter anwachsen. *Dynamisch* betrachtet, integrieren Hochgebildete selbst bei den von ihnen abgelehnten Beiträgen noch soviel Wissen, daß Wissenvorteile weiter ausgebaut und die Wissenskluft zwischen den Bildungsgruppen sich ausweitet. Den Hochgebildeten entsteht aus ihrer 'Verweigerungshaltung' wissensbezogen kein Nachteil. Ihnen genügen schon vergleichsweise wenige Informationen, um umfangreiche Wissensbestände zum Thema zu aktivieren bzw. zu konstruieren. Der Beitrag dient dabei weniger als Informationsgrundlage als vielmehr als Denk- und Diskussionsanlaß. Er liefert Anknüpfungspunkte und initiiert so die Konstruktion integrativen Wissens, die Inhalte selbst sind weniger wichtig.

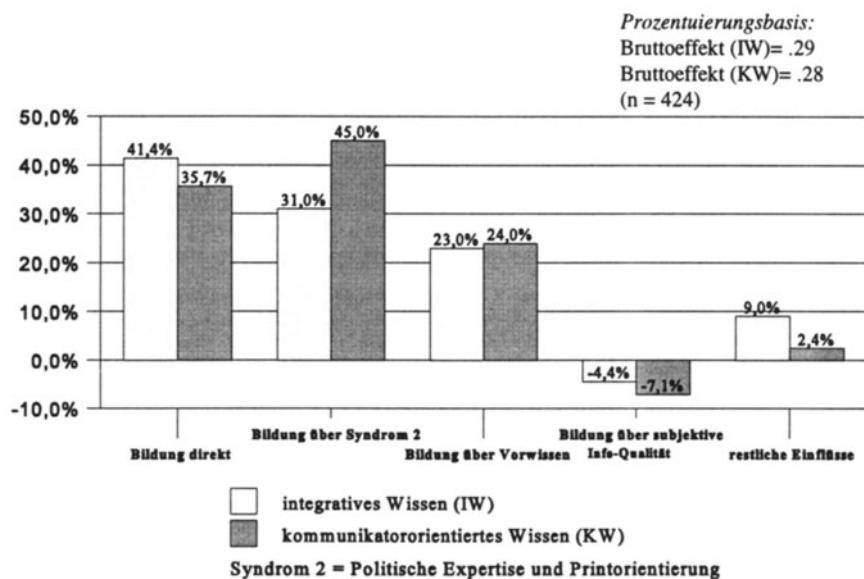
Zusammenfassend wissen wir nun, daß Hochgebildete deshalb erfolgreicher als gering Gebildete beim Wissenserwerb sind, weil sie erstens über mehr Vorwissen verfügen - was in den jeweils ausgewiesenen Nettoeffekten bereits berücksicht wurde -, weil sie zweitens hohe Werte auf dem für den Wissenserwerb wichtigen Syndrom "Printorientierung und politische Expertise" erreichen und weil sie drittens darüber hinaus auch ohne diese beiden Vorteile über weitere, nicht in den Syndromen erfaßte Potentiale verfügen. Konterkarierend wirken sich viertens die negativen Beitragsbewertungen der Hochgebildeten aus.

Im nächsten Schritt wollen wir untersuchen, in welchem Verhältnis die einzelnen Effekte zueinander stehen: Als Basis setzen wir das Gesamtsaldo aller positiven und negativen Bildungseinflüsse, also den totalen Bruttoeffekt. Zu dieser Basis werden die diversen direkten und indirekten Bildungseinflüsse in Beziehung gesetzt und in Prozent umgerechnet (siehe Abb. 18).³⁴²

341 Freilich handelt es sich nur um eine relative Annäherung: Auch in der Gruppe mit den komplexitätsreichen Beiträgen erzielten die Höhergebildeten die besten Wissensresultate. Das gilt für das kommunikatororientierte und erst recht das integrative Wissen mit und ohne Berücksichtigung des Vorwissens.

342 Zugrundegelegt wurde jeweils der totale Effekt von Bildung auf einen vermittelnden Faktor sowie dessen Einfluß auf das Nachwissen. Bsp: Bildung → Vorwissen (total: +.28) → komm. Wissen (+.24): $.28 \times .24 = .067$. Dies entspricht einem Anteil von 24% am totalen Bruttoeffekt von Schulbildung auf den Wissenserwerb. Anmerkung: Aufgrund der negativen Einflüsse beträgt die Summe der positiven Effekte mehr als 100%.

Abb. 18: Die Wirkungsweise von Schulbildung auf den Wissenserwerb



Wie sich zeigt, können die Vorteile, die Hochgebildete aufgrund ihres häufig umfangreichen Vorwissens haben, auf weniger als 25% beziffert werden. Folglich sind 75% des Bildungseinflusses vom Kontrollfaktor 'Vorwissen' unabhängig (bzw. auf Meßfehler zurückzuführen) und bilden das für Wissensklüfte verantwortliche Wirkungspotential. Weitere 31% beim integrativen Wissen und sogar 45% bei der Erinnerungsleistung sind darauf zurückzuführen, daß Hochgebildete sehr häufig *gleichzeitig* eine starke Printorientierung, hohes politisches Interesse, politische Expertise und eine informationsorientierte und aufmerksame Rezeptionsweise bei politischen Fernsehbeiträgen (Syndrom 2) entwickelt haben. Schließlich gibt es noch einen beträchtlichen Prozentsatz von 35% bzw. 41%, der auf einzelne transsituationale Faktoren oder auf andere, nicht erfaßte Einflüsse zurückzuführen ist. Der wichtigste den Wissenserwerb hemmende Einfluß, nämlich die negativen Beitragsbewertungen (subjektive Informationsqualität) der Hochgebildeten erreichen 7,1% des Gesamtsaldos bei der Erinnerungsleistung bzw. 4,4% bei der Konstruktion integrativen Wissens³⁴³.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß das zumeist hohe Themenvorwissen von Hochgebildeten zwar einen erheblichen, aber keineswegs den größten

343 Alle anderen indirekten Bildungseinflüsse bleiben jeweils unter 5% und wurden von uns daher lediglich zusammen als Restsaldo ausgewiesen.

Teil des Einflusses von Schulbildung auf den massenmedialen Wissenserwerb ausmacht und daß zweitens nicht ganz ein Drittel bzw. fast die Hälfte diese Einflusses auf simultan vorhandene und in gleicher Weise den Wissenserwerb begünstigende, langfristig gültige und situationsunabhängige Prädispositionen zurückzuführen ist.

15.3. Kluftabschwächung durch Aktivierungsprozesse

Eine Hoffnung vieler Medienwissenschaftler wie auch Medienpraktiker ist es, Wissensklüfte dadurch zu vermeiden, daß die Zuschauer durch einen entsprechend kompetenten, lebendigen und abwechslungsreichen Beitrag *aktiviert* werden und diesen als Folge davon aufmerksam und informationsorientiert rezipieren. Die vorliegenden Daten gaben allerdings wenig Anlaß zur Hoffnung, daß dies im normalen Fernsehalltag geschieht. Nur ein einziges Mal trat in den Analysen übernahm die (subjektiv wahrgenommene) Aktivierung eine nennenswerte Rolle für den Wissenserwerb: Bei Beiträgen mit *niedriger* formaler und semantischer Komplexität beeinflußte die (subjektiv wahrgenommene) Aktivierung die Konstruktion integrativen Wissens mitentscheidend neben Schulbildung und dem Syndrom 2.

In Abbildung 19 sind alle signifikanten Einflüsse aufgeführt, die mit Aktivierung direkt oder indirekt verknüpft sind. Indirekte Einflüsse werden jedoch nur zur Interpretation herangezogen³⁴⁴, wenn maximal ein Vermittlungsfaktor zwischen zwei Variablen liegt.

Soweit es eine auf Mittelwerte basierende Interpretation zuläßt, kann die Rezeption eines Beitrags aus der ersten (niedrigsten) Komplexitätsstufe wie folgt beschrieben werden: Die Zuschauer haben den Beitrag aus ihrer Sicht gut verstanden³⁴⁵, sie fanden ihn durchschnittlich informativ und kompetent gemacht³⁴⁶, jedoch auch ziemlich langweilig und ermüdend³⁴⁷. Bei diesen Beiträgen wechselten sich lange Interviewpassagen mit langsamen Kamerafahrten ab, der Sprachduktus und die Sprechweise waren trocken, traditionell bzw. monoton. Auflockernde grafische oder musikalische Stilelemente fehlten völlig. Positiv ausgedrückt: Nichts konnte bei der Rezeption vom Inhalt ablenken. Es ist daher nahezu ausgeschlossen, daß sich die *Beitragsgestaltung*

344 Auch in Abb.20 sind Einflußpfade bis zu maximal einer Vermittlungsstufe eingezeichnet. Dies betrifft insbesondere das Vorwissen, das - wie ausführlich beschrieben - von Syndrom 2 und der Schulbildung beeinflußt wird.

345 Mittelwert (Faktorwerte) subjektive Verständlichkeit in dieser Beitragsgruppe +.15, zum Vergleich: bei Beiträgen mittlerer Komplexität (.00), hoher Komplexität (-.19), p=.009, Kovarianzanalyse und multiple Klassifikationsanalyse. Kovariaten waren Alter, Bildung und Geschlecht, Vorwissen und Vorinteresse.

346 Mittelwert (Faktorwerte) subjektive Informationsqualität in dieser Beitragsgruppe -.01, zum Vergleich: bei Beiträgen mittlerer Komplexität (+.35), hoher Komplexität (-.34), p=.000. Analyse wie bei subjektiver Verständlichkeit (siehe Fußnote oben).

347 Mittelwert (Faktorwerte) subjektive Aktiviertheit in dieser Beitragsgruppe -.16, zum Vergleich: bei Beiträgen mittlerer Komplexität (.00), hoher Komplexität (+.14), p=.013. Analyse wie bei subjektiver Verständlichkeit (siehe Fußnote oben).

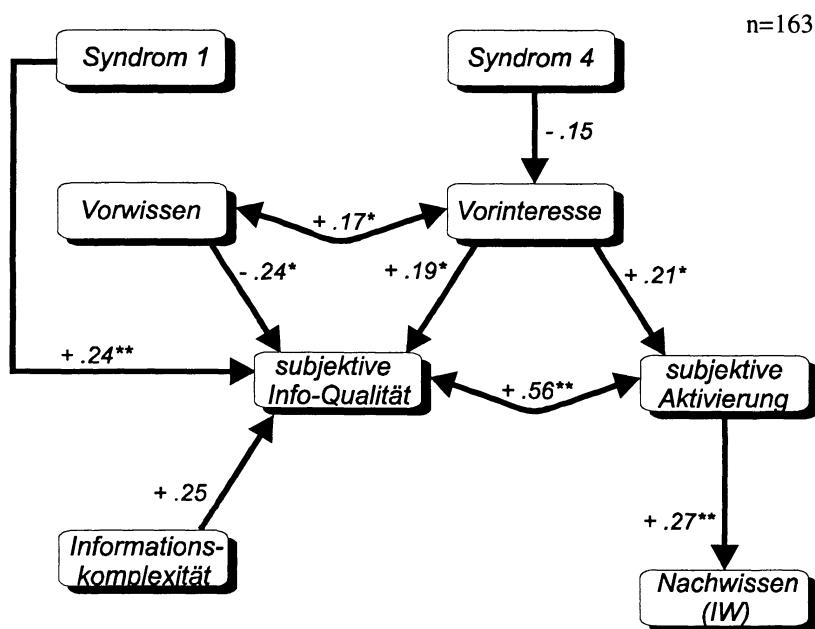
in irgendeiner Weise aktivierend auf den Zuschauer hätte auswirken können. Wer sich aktiviert fühlte, mußte wohl andere, vermutlich inhaltliche Beweggründe haben. Aktiviert fühlten sich laut unseren Befunden vor allem Personen, die schon vorher Interesse am Thema hatten oder den Beitrag besonders informativ und glaubwürdig fanden. Neben Hochgebildeten und Rezipienten mit hohen Werten bei Syndrom 2 (nicht in Abb. 19 verzeichnet) waren es vor allem die Aktivierten, die überdurchschnittlich viel Wissen integrierten, d.h. den Beitrag interpretierten und elaborierten, ihre Meinung kundtaten sowie Assoziationen und Analogien zogen. Diese Zusammenhänge sind sehr plausibel und daher kaum bemerkenswert. Schon überraschender ist, daß Aktivierung *ausschließlich* bei komplexitätsarmen Beiträgen einen Einfluß auf den Wissenserwerb ausübt. Wir hätten eher erwartet, daß Aktivierung *stets* zu besseren Wissensresultaten führt. Die zunächst naheliegende Erklärung, daß bei *komplexitätsarmen* Beiträgen eben vorwiegend motivational-aktivationale und nicht kognitive Faktoren für den Wissenserwerb bedeutsam wären, ist nicht ausreichend, da die ebenfalls wirksamen Faktoren Schulbildung und Syndrom 2 auch kognitive Komponenten enthalten.

Eine alternative Interpretation geht von der engen (korrelativen) Verbindung zwischen Aktivierung und wahrgenommener Informationsqualität aus. Der zuletzt genannte Rezeptionseindruck ist von der Informationskomplexität und - in unserem Zusammenhang bedeutsamer - von mit einander verketteten personalen Merkmalen abhängig. Vor allem Rezipienten mit einer ausgeprägten Präferenz für das Informationsangebot im Fernsehen, verbunden mit überdurchschnittlichen politischen Interessen bescheinigten den Testbeiträgen Informativität, Kompetenz und Glaubwürdigkeit³⁴⁸. Verstärktes *Interesse* am Thema erhöht sowohl die Aktivierung als auch die perzipierte Informationsqualität. Damit kristallisiert sich ein eher 'konservativer' Rezipiententyp heraus, der vor allem trockene, sachliche Informationssendungen im Fernsehen schätzt und nutzt (Syndrom 1), solchen Sendungen bereitwillig hohe Informationsqualität bescheinigt, sich in der Folge von den Themen aktivieren läßt und (genau) dann sich intensiv mit dem Beitrag auseinandersetzt. Wie unsere Befunde nahelegen, sind es vor allem die *älteren Rezipienten*, die sich politisch vorzugsweise aus dem Fernsehen informieren und daher hohe Werte beim Syndrom 1 verzeichnen (Fernsehinformationsnutzung verbunden mit politischem Interesse, siehe Kap. 12).³⁴⁹ Es ist anzunehmen, daß diese Altersgruppe, die die traditionellen Informationssendungen der 'Vor-Infotainment'-Zeit über Jahrzehnte hinweg gewohnt war, spezifische Seh- und Rezeptionsgewohnheiten entwickelt und kultiviert hat, die ihnen bei der Rezeption komplexitätsärmer Informationsbeiträge zum Vorteil für den Wissenserwerb gereichen.

348 Zu hohes themenspezifisches Vorwissen dämpft diesen Effekt allerdings. Der entsprechende Pfadkoeffizient ist negativ (-.24**, siehe auch Kapitel 15.2).

349 Für das Alter wurde ein Effekt von +.38, p<.01, auf das Syndrom 1 ermittelt. Um Abb. 18 nicht zu unübersichtlich werden zu lassen, haben wir diese mehrfach vermittelten Effekte (bezogen auf Aktivierung) nicht eingezzeichnet.

Abb. 19: Kluftabschwächung durch Aktivierungsprozesse
(Beiträge mit niedriger Komplexität)



IW = integratives Wissen

Syndrom 1: TV-Information und politisches Interesse

Syndrom 4: Vielsehen und Unterhaltungsorientierung

Dreht man die Argumentationsrichtung um, so ergeben sich ebenfalls interpretierbare Zusammenhänge: Offenbar waren die Beiträge vielen (jüngeren) Zuschauern zu langatmig und langweilig. Die damit verbundene, sehr niedrige Aktivierung verhinderte die Konstruktion eines elaborierten Situationsmodells, was sich in unseren Messungen als geringer (integrativer) Wissenserwerb niederschlug.

Erwähnenswert ist, daß sich beim kommunikatororientierten Verstehen und Behalten ähnliche Effekte wie beim integrativen Wissen *nicht* zeigten. Den Platz der Aktivierung als motivational-aktivationaler Einflußfaktor nimmt bei der Beitrags-erinnerung und beim Beitragsverständnis das *Vorinteresse* am Thema ein. Es beeinflußt die genannten kognitiven Leistungen signifikant (vgl. Tab. 31). Wirkt sich Vorinteresse beim kommunikatororientierten Wissenserwerb also direkt auf den Wissenserwerb aus, so fördert es integratives Wissen nur indirekt über die Aktivierung.

Offenbar ist die Konstruktion von Interpretationen, Elaborationen, Assoziationen und Analogien stärker als das Erinnern von Beitragsinformationen vom unmittelbaren Rezeptionseindruck und damit verbunden einem Gefühl der Aktivierung oder Interessantheit³⁵⁰ abhängig.³⁵¹

Zusammenfassend gilt, daß die hier diskutierten Aktivierungseinflüsse im negativen (wissenshemmenden) Fall darauf zurückzuführen sind, daß die Beiträge als langatmig und langweilig empfunden wurden, was die Konstruktion von integrativem Wissen stark beeinträchtigte. Im positiven Fall (wissensfördernden) Fall fanden vor allem Ältere sowie Personen, die eine starke Präferenz für Informationssendungen im Fernsehen äußerten, selbst in diesen Komplexitätsarmen Beiträgen noch genügend Abwechslung und Schwung, und integrierten in der Folge überdurchschnittlich viel integratives Wissen. Für diesen Personenkreis und bei diesem Beitragstyp zumindest ist das Ausgleichen von Bildungsnachteilen möglich - erst recht, wenn zusätzlich ein starkes Interesse am Thema vorliegt.

15.4. Kluftverstärkung durch Unterhaltungsorientierung

Eine häufig geäußerte Befürchtung lautet, daß sich Rezipienten mit der zunehmenden Bevorzugung von Unterhaltungssendungen (Stichwort: Unterhaltungsslalom) von politischen Informationen und letztlich von der aktiven Mitwirkung am politischen Meinungs- und Willensbildungsprozeß abkoppeln könnten (vgl. z.B. Holtz-Bacha 1990). Eines der in dieser Analyse empirisch belegten Syndrome (Syndrom 4) vereinte viele typische Merkmale einer Unterhaltungspräferenz auf sich: Vielsehen, Unterhaltungsorientierung, geringe Aufmerksamkeit und Konzentration bei der Rezeption von Informationssendungen. Im Rahmen der Rezeptionskluftforschung kann geprüft werden, ob sich eine *generelle* Unterhaltungsorientierung und Vielsehen im *konkreten* Rezeptionsfall negativ auf den Erwerb von Wissen auswirkt. In Hypothese 5 formulierten wir diesen Zusammenhang. Bei unseren Analysen stießen wir allerdings relativ selten und auch nur bei den Analysen zum integrativen Wissenstyp auf entsprechende Befunde. Insgesamt hemmte die Unterhaltungsorientierung die Konstruktion integrativen Wissens mäßig (-.10 netto, vgl. Tab. 16). Der gleiche Effekt wurde bei der Verknüpfungsleistung von Beitragsinhalten und schon bekannten

350 'Interessant' als Item war nicht Bestandteil des Faktors Aktivierung/Dynamik, sondern des Faktors 'perzipierte Informationsqualität'. Da beide hoch korreliert sind, stellt dies keine Beeinträchtigung der Interpretation dar.

351 Die unterschiedlichen Einflüsse von Interesse als spezifische Disposition einerseits und als erlebte Interessantheit als 'State'-Variable andererseits auf die Wissensentstehung wird beispielsweise von Schiefele (1988) und Schiefele & Winteler (1988) diskutiert. Demnach sind zwar Hinweise vorhanden, daß sich (wie in unserer Analyse) erlebte Interessantheit stärker auf höhere Verstehensprozesse als auf Behaltensleistungen auswirkt, diese sind empirisch wie theoretisch bislang jedoch nicht gut genug fundiert. In der vorliegenden Analyse kann die Interpretation dieser Unterschiede ebenfalls nur unter Vorbehalt erfolgen, da Aktivierung ('arousal' bzw. 'erlebte Interessantheit') nur über den wahrgenommenen Abwechslungsreichtum (Dynamik) der Beiträge indirekt (schlußfolgernd) gemessen wurde.

Informationen festgestellt (-.10 netto, Tab. 18). Am stärksten trat er auf bei hoch komplexen Beiträgen. Hier störte die generelle Unterhaltungsorientierung bzw. Vielsehen den Aufbau integrativer Wissensstrukturen doch erheblich (-.16 netto, Tab. 36).

Kluftverstärkend wird dieser Einfluß dadurch, daß das Syndrom ‘Unterhaltungsorientierung & Vielsehen’ mit Schulbildung negativ korreliert ist (vgl. oben Abb. 15). Abbildung 15 zeigt, daß es vor allem niedrig Gebildete sind, die die im Syndrom 4 versammelten motivationalen, kognitiven und behavioralen Prädispositionen entwickeln und kultivieren. Auf diese Weise sind Personen mit niedriger Bildung doppelt benachteiligt, zumindest was integratives Wissen anbelangt. Ein den Wissenserwerb begünstigendes Syndrom (Syndrom 2) fehlt, dafür wird ein den Wissenserwerb hemmendes Syndrom (Syndrom 4) wirksam. Syndrom 4 verstärkt somit die Gefahr von Wissensklüften. Bemerkenswert ist, daß damit erneut ein transsituationaler Faktor, d.h. eine generelle Disposition (‘trait’) Einfluß auf den konkreten Rezeptionsakt genommen hat.

16. Zusammenfassung und Diskussion

16.1. Zusammenfassung der Studie

In dieser Arbeit wurde die Rolle der *Rezeption* für die Entstehung bzw. Vermeidung der Wissenskluftforschung theoretisch und forschungslogisch diskutiert und die Erkenntnisse anschließend empirisch auf der Basis eines geeigneten *Analysemodells* umgesetzt. Als abhängige Variablen wurden neben traditionellen Wissenstypen und -messungen auch ein theoretisch fundierter *integrativer Wissenstyp* entwickelt und verwendet, der die Anwendung neu erlernten Wissens und die Integration alter und neuer Wissensinhalte in den Vordergrund rückt. Theoretisch haben wir uns sowohl beim Analysemodell als auch beim Wissensbegriff am dynamisch-transaktionalen Ansatz orientiert, und dadurch sowohl die einseitige Stimulus-Response-Richtung des Minnesota-Teams (vgl. Tichenor, Donohue & Olien 1970) als auch die einseitig rezipientenorientierte Haltung von Ettema & Kline (1977) vermieden. Schließlich haben wir das massenmediale *Informationsangebot* und hier insbesondere die *Beitragskomplexität* stärker als bisher in die empirische Überprüfung der Wissenskluftthese einbezogen.

In unserem Analysemodell unterschieden wir zwischen verschiedenen Einflußbereichen oder 'Wirkungskreisen'. Auf einer ersten Ebene wurde dabei zwischen rezeptionalen, situationalen und transsituationalen Effekten, auf einer zweiten Ebene zwischen kognitiven, motivationalen und behavioralen Einflußkomponenten unterschieden. Ausgangsthese war, daß Bildung eine sozialisatorische Einflußgröße ist und zu einer Herausbildung bestimmter motivationaler, kognitiver und verhaltensbezogener Muster führt, die dann die eigentlichen Wirkungsursachen für den Wissenserwerb sind. Mit einem Kausalmodell überprüften wir anschließend die Wissenskluftthese auf Rezeptionsebene. Die Analysen wurden mit LISREL durchgeführt. Als Stimulusmaterial dienten insgesamt dreizehn 3 bis 6-minütige Magazinbeiträge zu außen- und innenpolitischen Themen latenter Aktualität. Der Informationsanstieg konnte so weitgehend auf den experimentellen Stimulus begrenzt werden ('*low publicity issues*'). An den Rezeptionsexperimenten nahmen insgesamt 212 Befragte aller Alters- und Bildungsstufen sowie beiderlei Geschlechter teil. Jeder Versuchsperson wurden zwei Beiträge zur Beurteilung gezeigt³⁵². Zu den zentralen Konzepten Wissen und Interesse wurden umfangreiche Vorher- und Nachherrmessungen durchgeführt. Im nächsten Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der Studie beschrieben sowie Implikationen für die Wissenskluftforschung und die journalistische Praxis abgeleitet.

352 Um Reihenfolgeeffekte zu kontrollieren, wurden alle Beiträge gleich oft an erster und an zweiter Stelle in der Befragung eingesetzt.

16.2. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Im Rahmen einer *Gesamteinschätzung* unserer Ergebnisse kann die Wissenskluftthese eher bestätigt als widerlegt werden. Nach Berücksichtigung diverser Kontrollen, die insbesondere den Einfluß des Vorwissens betrafen, *offenbarte sich beim integrativen Wissen eine (schwache) Wissenskluft, beim kommunikatororientierten Wissenserwerb (Verstehen und Behalten) hingegen nicht*. Das lag jedoch weniger an unterschiedlich starken Bildungseinflüssen - diese waren relativ ähnlich - als vielmehr darin, daß sich beim kommunikatororientierten Wissen auch andere, teilweise stärkere Wirkungskomponenten als einflußreich erwiesen, beim integrativen Wissen hingegen nicht. Diese Einschätzung fällt also relativ 'knapp' aus: Drastische Wissensklüfte konnten wir nicht beobachten³⁵³.

Neben Bildung (und Vorwissen) hat sich vor allem das "Bildungssyndrom" als überragender Einflußfaktor entpuppt. Printorientierung in Verbindung mit politischem Interesse und aufmerksamer Rezeptionsweise von politischen Fernsehsendungen scheint eine gewisse Gewähr dafür zu bieten, daß bildungsbedingte Klüfte nicht oder nur 'schwach' entstehen. Andererseits - und das unterstützt unsere Gesamteinschätzung - ist das "Bildungssyndrom" eben vorrangig als Resultat einer bildungsspezifischen Sozialisation anzusehen, die weit mehr umfaßt als nur kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten: Leistungswille, perzipierte Bürgerpflicht und politisches Interesse sind hier ebenso wichtige Bestandteile. Im folgenden werden wir die Ergebnisse einzeln etwas ausführlicher erläutern.

1. Nachweis eines 'Bildungssyndroms'

Verhaltensbezogene, motivationale und kognitive Prädispositionen treten nicht isoliert als Einzelphänomene, sondern molar zu Syndromen verschmolzen auf. Empirisch wurden vier Syndrome ermittelt, wovon insbesondere eines in seiner Zusammensetzung weitgehend den von Tichenor, Donohue & Olien (1970) angeführten fünf Begründungen der Wissenskluftthese entspricht: Unser Syndrom 2 vereint eine Orientierung an Printmedien, politisches Interesse, politische Expertise und eine aufmerksame sowie informationsorientierte Rezeption politischer Fernsehinhalt. Das bedeutet, daß überzufällig häufig Personen mehrere oder alle dieser Prädispositionen gleichzeitig aufweisen. Unsere Analysen belegten, daß dieses Syndrom tatsächlich überwiegend bildungsabhängig ist, weswegen es auch "Bildungssyndrom" genannt werden kann.

2. Wissen in der Wissenskluftforschung

Eine Diskussion von Wissensmessungen und -typen in der Wissenskluftforschung einerseits und demokratietheoretischer Zusammenhänge sowie kognitionspsychologischer Grundlagen andererseits ergab, daß die bisherige Wissenskluftforschung

353 Freilich repräsentieren unsere Beiträge nur ein schwach und punktuell gestiegenes Informationsangebot. Für diesen Fall sagt die Wissenskluftthese ohnehin nur geringe Klüfte vorher. So gesehen, sind die Ergebnisse demokratietheoretisch bedenklich genug.

deutliche Mängel in der Fundierung des für sie zentralen Wissensbegriffs aufwies und in der Folge meist einen suboptimalen, weil wenig anwendungsbezogenen Wissensbegriff für die empirische Überprüfung wählte. Als Ergänzung bzw. Alternative wurde ein integrativer Wissenstyp vorgeschlagen und operationalisiert, der auf vielseitige Weise die Verknüpfung neuer Informationen mit dem eigenen Vorstellungen, Werten und Meinungen in den Mittelpunkt stellt.

3. Rezeptionsbedingte Wissenskluft und Wissenstypen

Sowohl anhand des traditionell kommunikatororientierten als auch anhand des von uns vorgeschlagenen integrativen Wissenstyp wurden Kausalanalysen durchgeführt. Beide Typen wurden zusätzlich noch feiner ausdifferenziert. Dabei ergab sich folgendes Bild: Am meisten anfällig für Wissensklüfte sind Elaborationen und Interpretationen neuer Informationen, gefolgt von der expliziten Konstruktion von Zusammenhängen (kausal, final, temporal, konzessiv etc.) sowie eher peripheren Beitragsinhalten (Mikropositionen). Gleichzeitig ist Wissen dieser Art nur schlecht durch alternative Faktoren auszugleichen. Weniger dramatisch ist die Situation für Struktur- und Faktenwissen, gefolgt von Wissen über zentrale oder redundant genannte Beitragsinhalte sowie Zusammenfassungen (Reproduktionen). Keinerlei Hinweise auf Wissensklüfte fanden sich für Meinungen, Wertungen und Rezeptionsurteile (vgl. auch Abb. 12 in Kap. 13.3.1).

4. Zum Einfluß von Schulbildung auf den Wissenserwerb

Schulbildung war vor allem für die Konstruktion integrativen Wissens eine wichtige Voraussetzung. Auf allen drei untersuchten Komplexitätsebenen konstruierten höher Gebildete überdurchschnittlich viel integratives Wissen. Bei mittlerer und starker Informationskomplexität führte dies zu (schwachen) Wissensklüften. Hinsichtlich der Verstehens- und Behaltensleistung war Bildung lediglich für die Rezeption von Beiträgen mit *geringer* Komplexität bedeutsam. Da hier die Rezipienten kaum vor kognitiven Problemen gestanden haben dürften, für deren Bewältigung Fähigkeiten und Fertigkeiten höherer Bildung erforderlich wären, gab es hier wahrscheinlich motivationale Faktoren den Ausschlag. Das bedeutet, daß Schulbildung neben kognitiven auch *motivationale* Facetten aufweist. Wir nannten letztere ‘Basismotivationen’ und meinten damit Verhaltensweisen, Orientierungen und Motivationen, die mit höherer und lang andauernder Schulbildung erworben und internalisiert werden. Dazu gehört zum Beispiel die Anpassung an wahrgenommene (gesellschaftliche) Erwartungen wie eine perzipierte, staatsbürgerliche Informations- und Partizipationspflicht, die Gewöhnung an Leistungsanforderungen und damit verbunden eine vielleicht schon quasi-automatische Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen auch ohne unmittelbar erkennbares Verwertungspotential.³⁵⁴ Unterstützt wird dies durch eine Toleranz oder gar Präferenz für trockene, sachliche, an Lehrfilme erinnernde Beiträge.

354 In diesem Zusammenhang ist betont kritisch und distanziert zur schulischen Sozialisation häufig vom ‘heimlichen Lehrplan’ der Schule die Rede (vgl. Kandzora 1996).

Fördern diese Dispositionen tendenziell das Entstehen von Wissensklüften, so wirkt sich ein anderer, speziell bei hoch komplexen Beiträgen in Erscheinung tretender ‘Schoolingeffekt’ offenbar hemmend darauf aus. Es ließ sich bei einer als überzogen und unpassend empfundenen Beitragskomplexität ein partieller kognitiver und von Aversionen begleiteter ‘Rückzug’ vom Beitrag, nicht aber vom Thema des Beitrags feststellen. Höhergebildete kommentierten den Beitrag negativ bis abfällig, reproduzierten eher wenig Informationen daraus, integrierten jedoch das Wenige auf vielseitige Weise mit ihren eigenen Themenvorstellungen. Der Beitrag wurde sozusagen ignoriert und ein Gegenentwurf des Themas konstruiert.

Diese souverän-kritische Haltung läßt sich so interpretieren: Mit höherer Schulbildung wächst auch die kritische Distanz zu Autoritäten sowie die Kritikbereitschaft insgesamt. In Anlehnung an Kandzura (1996)³⁵⁵ kann dies auf eine Haltung der Verteidigung, des Widerstandes und der Verweigerung gegenüber sinnentleerten schulischen Handlungsstrukturen und zurückgeführt werden. Alternativ kann aber auch von einem gesteigerten Selbstvertrauen in die eigenen Lern- und Verarbeitungsfähigkeiten ausgegangen werden, wenn - wie bei höherer Schulbildung zwangsläufig - eine größere Anzahl von Leistungstests erfolgreich absolviert wurde. Werden später Medienangebote sinnlos, unpassend, inkompotent oder unverständlich empfunden, so zweifelt man nicht an sich oder seinen Fähigkeiten, sondern am Produkt.

Nicht alle dieser Interpretationen konnten in dieser Studie empirisch belegt werden. Es konnten jedoch in einem ersten Schritt eine Reihe von Verhaltensweisen, Werthaltungen, Motivationen und Kognitionen identifiziert werden, die - beeinflußt vom Grad der Schulbildung - selbst den Wissenserwerb prägen (vgl. das Syndrom 2 ‘Bildungssyndrom: Printorientierung und politische Expertise’). Einen Teil des Erklärungspotentials von Schulbildung (zwischen 31% und 45%) wurde von diesem Syndrom bzw. seinen Komponenten übernommen. In der Folge hat Schulbildung seinen Einfluß auf den Wissenserwerb zum Teil nur indirekt über dieses Syndrom entfaltet. Da jedoch darüber hinaus auch direkte Einflüsse festzustellen waren, muß von weiteren, bislang nicht erfaßten schulischen Merkmalen ausgegangen werden. Dies konnte in dieser Studie nur interpretativ weiterverfolgt werden. Empirische Belege wird die künftige Forschung liefern, wenn sie solche Merkmale konzeptualisiert, operationalisiert und in die Messungen einbezieht.

5. Sich selbst regulierende Wissensklüfte

Etwas anders gewendet läßt sich aus der oben erwähnten kritikfreundlichen Haltung Hochgebildeter eine weitere Schlußfolgerung ableiten. Eine distanziert bis ablehnende Haltung ließ sich nämlich auch bei Personen mit einem besonders *ausgeprägten*

355 Auch hier nehmen die Ausführungen Kandzoras (1996) eine kritische Stellung zur Schule ein. Kandzora macht die schulischen Strukturen auch für eine generelle Verweigerungshaltung und Aggressionsbereitschaft der Schüler verantwortlich. Allerdings dürfte diese übersteigerte Form der Kritikbereitschaft für die sozial meist gut situierte Hochgebildete (Abiturienten, Studenten, Akademiker) kaum gelten. Was zutreffen dürfte, sind die gemäßigten Grundformen dieser Haltungen: eine souverän-distanzierte Einstellung zu Medien und ihren Kommunikationsangeboten.

Vorwissen ausmachen. Demnach kann der folgende Kreislauf vermutet werden: Höhergebildete nehmen aufgrund ihrer Motivationen und Kenntnisse schnell Informationen aus den Medien auf und schaffen sich umfangreiches Vorwissen zu verschiedenen Themen. Eine Wissenskluft entsteht. In späteren Rezeptionsfällen sind sie weiteren Medienbeitrag über dieses Thema gegenüber skeptisch und kritikbereit. Mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit kommt es zu einer kognitiven Distanz gegenüber Beiträgen, die nicht den Vorstellungen Höhergebildeter entsprechen bzw. werden diese ignoriert. In der Folge können weniger hoch Gebildete einen Wissensrückstand wieder aufholen. Die Wissenskluft reguliert sich selbst.

Das Absinken der Rezeptionsmotivation, die sich in unserem Experiment als kognitive Distanz gegenüber (subjektiv) inkompotenten Beiträgen äußerte, kann je nach Zusammenhang vielleicht auch ganz anders aussehen. Wenn Medien nur noch Altbekanntes aufwärmen, wenn aktuellere Themen sich in den Vordergrund schieben oder wenn neue bedeutsame Ereignisse die bisherigen Erkenntnisse irrelevant und überholt erscheinen lassen, dann werden Themenvorstellungen und Weltbilder einem ‘Update’ unterzogen. Da Höhergebildete bzw. Personen mit einem umfangreicheren Vorwissen die Veränderungen schneller wahrnehmen, erkennen und bewerten können, wenden sie sich schneller von einem Thema bzw. Themenaspekt ab und einem neuen zu. Dies ist zwar plausibel, jedoch derzeit noch weitgehend Spekulation. Notwendig sind weitere Studien zur Evaluation der Befunde und Weiterentwicklung der These von sich selbst regulierenden Wissensklüften.

6. Dominanz von Vorwissen versus Schulbildung

Eine intensive Diskussion wird in der Wissenskluftforschung über die Frage geführt, welchen Einfluß das Vorwissen im Vergleich zur Schulbildung auf den Wissenserwerb ausübt. Es zeigte sich, daß häufig der Bildungseinfluß verschwand, wenn Vorwissen in die Analysen einbezogen wurde. Unsere Befunde hierzu zeigen, daß Schulbildung für den Wissenserwerb wichtiger ist, wenn es um Elaborationen und Interpretationen, Reproduktionen oder um die Erinnerung an periphere Beitragsinformationen geht. Der Einfluß des Vorwissens dominiert gegenüber der Schulbildung, wenn es sich um Meinungsäußerungen, zentrale bzw. redundante Beitragsinhalte sowie das Herstellen expliziter Zusammenhänge handelt (vgl. auch Abb. 13 in Kap. 13.3.2).

7. Mehrstufige Wissenskluft

Das oben erwähnte ‘Bildungssyndrom’ (Punkt 1) ist neben Vorwissen das mit Abstand einflußreichste personale Merkmale für den Wissenserwerb. Es lässt sich zeigen, daß beides wiederum stark von der Schulbildung abhängt. Auf diese Weise entsteht eine mehrstufige Wirkungskette, an deren Ende häufig Wissensklüfte, die nicht (oder nicht nur) direkt, sondern indirekt auf die schulische Bildung zurückfällt. Betrachtet man die Schule als Sozialisationsinstanz, so scheint sie die Ausbildung, Internalisierung und Kultivierung von Motivationen, Interessen, Werten, Kognitionen und Verhaltensweisen zu fördern, die ihrerseits in einer Vielzahl von kommunikativen Kontakten für ein umfangreiches und stark vernetztes Vorwissen sorgen, das schließlich im konkreten, themenspezifische Rezeptionsfall einen effizienteren Wissenser-

werb garantiert. Ist dieser Prozeß schon relativ leistungsstark, wird die Erfolgschance weiter erhöht, indem bei Fehlen eines der Glieder dieser Wirkungskette in der Regel 'Überbrückungen' existieren, die den Wissenserwerb selbst in diesem Fall noch sichern (vgl. Abb. 14 in Kap. 15.1). Alles zusammengenommen dominiert dieser Wirkungskomplex - von einigen Ausnahmen abgesehen - den gesamten Rezeptionsprozeß.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, soll betont werden, daß dieser mehrstufiger Wirkungsprozeß nicht als einseitig gerichteter, temporal basierter Kausalfluß verstanden werden darf. Sozialisationstheoretisch sind Medien ebenfalls als Sozialisationsinstanz anzusehen, die zudem schon sehr früh in das Leben der Kinder treten. Schule, Elternhaus und Medien wirken nicht nur alle drei sozialisatorisch auf die Menschen ein, sondern beeinflussen sich auch gegenseitig. Der wechselseitige Charakter von Wirkungen sind integraler Bestandteil des dynamisch-transaktionalen Modells und von uns bei der Entwicklung des Analysemodells ausdrücklich diskutiert und berücksichtigt worden.³⁵⁶ Das Leitmotiv bei der Erstellung des Analysekonzepts war ohnehin nicht eine zeitliche, sondern eine forschungslogische Ordnung der Faktoren.

8. Transmedialer Kompetenztransfer

Im Zusammenhang mit dem Bildungssyndrom zeigte sich recht deutlich das Phänomen, daß eine politisch interessierte, häufige und intensive Nutzung von Printmedien offenbar eine bessere Vorbereitung für den Wissenserwerb aus Fernsehsendungen ist als die ebenso politisch interessierte, häufige und intensive Nutzung des Mediums Fernsehen. Dies ist umso bemerkenswerter, als wir aufgrund unserer Analysen ausschließen können, daß es sich hier um ein weitgehend passives Vielsehen handelt. Der 'aktive Charakter' des Syndroms "politisches Interesse und TV-Information" (Syndrom 1) steht außer Zweifel.

Das Phänomen ist freilich nicht neu, sondern bestätigt eine ganze Reihe analoger empirischer Ergebnisse, die von uns im Forschungsüberblick zusammengetragen und im Theorieteil diskutiert wurden. Um es zu verdeutlichen (auch wenn der Vergleich natürlich hinkt): Das hieße durch intensives Training im Tennis die Gewinnchancen im Volleyball zu verbessern, oder durch Joggen sich auf den Schwimmwettkampf vorzubereiten. Durch die Nutzung eines Mediums erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen werden auf ein anderes Medium übertragen: Wir nennen diesen Effekt deshalb 'transmediale Kompetenztransfer'.

9. Transsituationale versus situationale Einflüsse.

Eines der eindruckvollsten Ergebnisse betrifft die Dominanz der transsituationalen Effekte. Situationale Faktoren im Sinne Ettema & Klines (1977) konnten nur selten den Einfluß der stärksten transsituationalen oder sozialisatorischen Variablen übertreffen (was vor allem an der Dominanz des 'Bildungssyndroms' lag). Ettema & Kline

356 vgl. Kap. 8, vgl. Früh & Schönbach 1982, Schönbach & Früh 1984, Früh 1991, zu Transaktion in der Sozialisationsforschung siehe Sameroff (1975).

vermuteten in ihrer Differenzhypothese, daß nicht die Schulbildung, sondern das Interesse den Wissenserwerb dominiere. Laut unseren Ergebnissen können wir diese Hypothese nicht bestätigen. Dabei muß allerdings unterschieden werden zwischen einem transsituationalen, allgemeinpolitischen Interesse und einem situationsspezifischen Themeninteresse. Ersteres hat im Verbund mit Syndrom 2 (nicht aber mit Syndrom 1) großen Einfluß, letzteres nur beim kommunikatororientierten Wissen und da vor allem bei niedriger und mittlerer Beitragskomplexität. Interesse ist also transsituational vor allem dann für den Wissenserwerb bedeutsam, wenn es im Verbund mit anderen Faktoren als - bildungsabhängiges - Syndrom auftritt. Ettema & Kline (1977) hatten demnach recht, eine motivationale Komponente in die Wissenskluftforschung einzubringen, sie hatten unrecht, damit eine Alternative zur Wissenskluftthese zu entwerfen.

10. Ist Vielsehen schädlich? Das Unterhaltungs- und Vielsehersyndrom.

Einen 'schädlichen' Effekt des Fernsehens haben wir kaum feststellen können, auch nicht bei ausschließlicher Unterhaltungsorientierung und politischem Desinteresse. Die Bedeutung der Nutzung von Fernsehen und Printmedien lässt sich nach unseren Erkenntnissen am besten so umschreiben: Fernsehen schadet nicht, bringt aber in bezug auf den Wissenserwerb auch keine Vorteile, Printmediennutzung ist hierfür in der Regel hilfreicher - auch bzw. sogar wenn es um die Rezeption von Fernsehinformationen geht. Eine Ausnahme betrifft die Konstruktion integrativen Wissens. Hier wirkt sich Unterhaltungsorientierung und Vielsehen als transsituationalen Merkmal tatsächlich hemmend auf den Wissenserwerb aus. Da dieses Syndrom negativ mit Schulbildung verknüpft ist, verstärkt der Zusammenhang insgesamt die Wahrscheinlichkeit für Wissensklüfte. Allerdings ist der resultierende Effekt relativ schwach.

11. Informationskomplexität und Wissenskluft.

Unsere angebotsspezifischen Analysen zeigten eines ganz klar: Der Zusammenhang zwischen Informationsangebot und Wissensklüften ist weit komplexer als gedacht. So steigt weder die Gefahr für Wissensklüfte mit der Komplexität, noch ist die Gefahr etwa bei einer optimalen, mittleren Informationskomplexität besonders gering. Statt dessen scheinen sich mehrere bildungsabhängige Prozesse zu überlagern, die darüber hinaus eine zum Teil konterkarierende Wirkung auf den Wissenserwerb entfalten (vgl. Kap. 15.2).

Beispielsweise übernimmt die Schulbildung bei niedriger Komplexität einen unerwartet starken Part für den Wissenserwerb. Eine Wissenskluft entsteht dennoch nicht, da das Syndrom 2 ('Bildungssyndrom') noch einflußreicher für den Wissenserwerb ist. Bei mittlerer Komplexität (und damit einem relativ optimalen Reizniveau) ist das Verstehen und Behalten weitgehend bildungsabhängig, während bei der Konstruktion integrativen Wissens eine bildungsabhängige Wissenskluft entsteht. Bei hoch komplexen Beiträgen schließlich tritt Bildung beim Verstehen und Behalten völlig in den Hintergrund und auch beim integrativen Wissen ist der Bildungseinfluß eher schwächer als bei mittlerer Informationskomplexität. Da es jedoch keine stärkeren alternativen Einflüsse gibt, ist erneut eine Wissenskluft zu konstatieren. Ange-

sichts seiner Differenziertheit und Uneinheitlichkeit bedürfen diese Ergebnisse einer Interpretation (vgl. Kap. 16.2) und weiterer Untersuchungen.

16.3. Die Zukunft der Wissenskluftforschung

An der Wissenskluftforschung wird immer wieder heftig Kritik geübt, wobei bisweilen implizit oder explizit sogar die ‘Sinnfrage’ gestellt wird³⁵⁷. Bei einiger Abstraktion und Verallgemeinerung können Diskussion und Kritik auf drei Ebenen lokalisiert werden:

Auf einer ersten Ebene der *demokratietheoretischen Kritik* wird generell die Frage gestellt, ob die Teilhabe am politischen Geschehen zur politischen Teilhabe gleichverteilt sein solle. Funktionaler für die Demokratie sei es, die tatsächlichen Partizipation auf nur wenige, besonders kompetente Experten zu verteilen.³⁵⁸ Dieser Position können auch die Vertreter der ‘Freiheitsfraktion’ zugerechnet werden, die den Standpunkt vertreten, man könne niemanden zwingen, sich für Politik zu interessieren und solle deshalb nur das Wissen über solche Themen miteinander vergleichen, für die ein starkes Interesse vorliegt. Nachdem die Unterschicht sich eben für andere Themen und nicht für Politik interessiere, sei ein entsprechender Wissensunterschied normal und gebe keinen Anlaß zur Sorge³⁵⁹.

Auf einer zweiten Ebene der *pragmatischen Kritik* werden aus empirischen Befunden und logischen Argumenten abgeleitete Überlegungen, wonach eine Gleichverteilung von Wissen und eine politische Mündigkeit aller Bürger ohnehin nicht realistisch ist, der Schluß gezogen, die darauf abzielende Forschungsperspektive und Norm aufzugeben und durch realistischere und empirisch abgesicherte Modelle zu ersetzen. Zu dieser Position zählen wir auch Stimmen, die die Banalität der These betonen, da höhere Bildung doch automatisch und gerechtfertigterweise zu einer leichteren, schnelleren und tieferen Verarbeitung führe.³⁶⁰

Auf einer dritten Ebene der *methodologischen Kritik* wird die Wissenskluftthese in Frage gestellt, weil die Ergebnisse auch nach mehr als 25 Jahren Forschung zu widersprüchlich seien und die These deshalb aus wissenschaftstheoretischen Gründen nicht länger aufrecht gehalten werden dürfe.

Um hier Konfusionen zu vermeiden, sollten die Kritikebene ebenso wie die demokratietheoretischen bzw. gegebenenfalls alternativen Prämissen der These künftig offengelegt, diskutiert und bei der Forschungskonzeption stärker berücksichtigt werden. Schon allein dies würde zur Klärung der Diskussion beitragen. Verweisen nämlich die ersten beiden Kritikebenen weitgehend auf politologische und soziologische Basistheorien bzw. Perspektiven (z.B. normative versus funktionalistische) und können empirisch nicht entschieden werden, so kann der Kritik auf der dritten Ebene

357 vgl. etwa Winterhoff-Spurk 1983.

358 vgl. etwa Schumpeter 1954

359 vgl. etwa Ettema & Kline (1977), Genova & Greenberg (1979), Horstmann (1991b)

360 vgl. Jäckel 1994, Hamm & Koller 1992

klar methodologisch und empirisch begegnet werden. Unsere Überlegungen dazu wie auch die empirischen Analysen legen den Schluß nahe, die Wissenskluftthese mit einem modifizierten und erweiterten Forschungsinteresse weiter zu verfolgen. Fast drei Jahrzehnte nach Tichenor, Donohue & Olien (1970) kann es nicht mehr primär darum gehen, ob die These bestätigt oder widerlegt wird. Vielmehr sollte die These als Forschungsperspektive³⁶² begriffen werden und die *Bedingungen der Entstehung, Vermeidung und Einebnung von Wissensklüften* von mehreren Seiten erforscht und 'eingekreist' werden.

Soll dennoch weiter vorrangig nur um die Bestätigung oder Widerlegung der These gerungen werden, dürfen Wissensklüfte nicht mehr wahllos bei irgendwelchen Themen untersucht werden, ohne die fallspezifischen Rand- und Rahmenbedingungen zu beachten. Geht es hingegen - entsprechend unserer Empfehlung - um eine generalisierte Wissenskluftperspektive, muß sehr viel mehr als bisher über Zusammenhänge von individuellem Angebot und bildungsspezifischer Informationsverarbeitung theoretisch nachgedacht und empirisch in Erfahrung gebracht werden. Lohnend ist ein Untersuchungsfeld, das sozialstrukturell bedingte, individuelle Unterschiede bei der Informationsverarbeitung, der Wissenskonstruktion und -anwendung in den Mittelpunkt rückt, allemal - auch ohne direkten Bezug zur Wissenskluftthese. Wir haben in diesem Band versucht, den Bezug zur These zu wahren, dabei aber Wege aus dem zu engen Verständnis der These aufzuzeigen und einen Schritt in Richtung einer breiteren Forschungsperspektive zu gehen.

Im folgenden sind unsere Vorstellungen der Weiterentwicklung der Forschungsperspektive in fünf Punkten aufgeführt. Gemäß dem Schwerpunkt dieser Studie finden dabei Aspekte der rezeptionsbezogenen Wissenskluftforschung besondere Beachtung.

1. Differenzierung der These

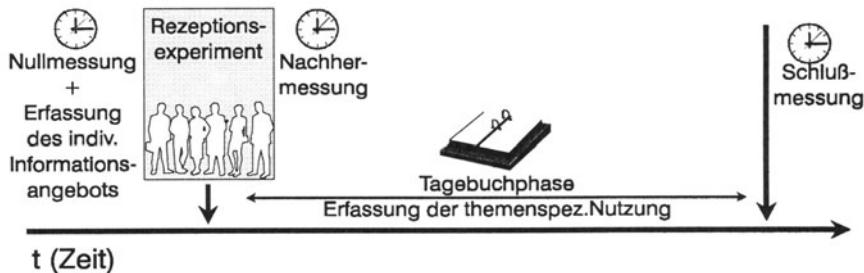
Erstens sollte möglichst zwischen angebots-, nutzungs- und rezeptionsbedingten Klüften unterschieden sowie die Interdependenzen dieser Entstehungsbedingungen erforscht werden. Erst wenn hinreichend geklärt ist, welche der drei Kluftkonzeptionen in welchen Fällen wie bedeutsam für die Entstehung von Wissensklüften ist, können fundierte Aussagen oder gar Prognosen über Wissensklüfte erwartet werden. In dieser Studie wurde die Rezeptionskluft unter den Bedingungen geringer 'externer' Medienpublizität untersucht. Künftigen Studien bleibt es vorbehalten, eine schrittweise Ausweitung der Perspektive vorzunehmen und Rezeptionsklüfte unter gleichzeitiger Kontrolle des 'externen' Informationsflusses zu untersuchen.

Ein mögliches Forschungsdesign dazu zeigt Abb. 20. Auf der Basis von detaillierten Fragen zur habitualisierten Mediennutzung kann das individuelle Informationsangebot zu einem Thema eingegrenzt und inhaltsanalytisch gemessen werden. Auf diese Weise kann auf Individualdatenbasis erfaßt werden, wie stark das Informationsangebot in den von den Rezipienten genutzten Medien tatsächlich angestiegen ist. Ein

362 vgl. Bonfadelli 1994

Rezeptionsexperiment liefert Aufschluß über eventuell auftretende Wissensklüfte. Während einer sich daran anschließenden Tagebuchphase kann die individuelle Themennutzung und wiederum das (potentielle) Angebot erfaßt werden. Eine Abschlußmessung erfaßt erneut den Wissenszuwachs.

Abb. 20: Ein Designvorschlag zur Messung von Angebots-, Nutzungs- und Rezeptionsklüften.



2. Informationsangebot

Dazu gehört *zweitens* auch, daß das Informationsangebot sehr viel systematischer als bisher konzeptualisiert und seine Wechselbeziehungen mit Rezipientenmotivationen und -kognitionen analysiert werden. In dieser Studie wurde insbesondere die Interaktion zwischen Informationskomplexität und Bildungseinfluß untersucht. Dabei mußte hingenommen werden, daß trotz genauer Messung semantischer, stilistischer, visueller, formaler und kognitiv-semantischer Komplexitätsparameter lediglich ein gemeinsamer Index für alle Aspekte in die Analysen integriert werden konnte, um Multikollinearitätsprobleme zu vermeiden.³⁶²

Die nichtsdestoweniger vielseitigen und aufschlußreichen Ergebnisse rechtfertigen unsere Vorgehensweise, werfen aber neue Fragen auf: So dürfte die Interaktion zwischen Informationsangebot und Bildungseinfluß mit Sicherheit davon abhängig sein, welche *Komplexitätsform* im Vordergrund steht. Handelt es sich um semantische oder stilistische Komplexität, dürfte die Toleranz und Akzeptanz gegenüber derart gestalteten Texten bzw. Beiträgen größer sein als bei der in vielen Infotainmentsendungen anzutreffenden hohen, visuellen Reizdynamik. Gerade im Zusammenhang mit *Infotainment* ist zu fragen, für welche Bildungsgruppe hier mögli-

362 Die in dieser Studie als Stimulusmaterial verwendeten Medienbeiträge waren keine künstlichen Sendungen, sondern wurden real gesendet. Naturgemäß sind den Auswahlmöglichkeiten dadurch enge Grenzen gesetzt.

cherweise Vorteile beim Wissenserwerb zu erwarten sind (wenn überhaupt). Verhelfen die unterhaltenden bzw. narrativisierenden Stilelemente in Infotainmentsendungen über eine höhere Aktivierung den niedrig Gebildeten zu einem effizienteren Wissenserwerb oder drängen gerade sie den Wissenserwerb in den Hintergrund? Zu diesen Fragen liegen bislang nur wenig empirischen Studien vor.³⁶³

Notwendig ist auch eine stärkere *qualitative* Differenzierung der zu vermittelnden Informationen: So ist empirisch zwar belegt, daß emotionalisierte Informationen in der Regel besser behalten werden als sachlich-rationale³⁶⁴. Je nachdem, ob politisch relevante Informationen oder nur illustrative und periphere Bilder emotionalisiert wurden, sind jedoch möglicherweise sich verstärkende oder sich abschwächende Wissensklüfte zu erwarten.

Aber nicht nur die ‘objektive’ Präsentationsform, Komplexität und der Umfang des Informationsangebots gilt es zu berücksichtigen. Neuere wirkungstheoretische Ansätze wie der dynamisch-transaktionale Ansatz legen nahe, die Gleichsetzung von ‘objektivem’ Medienangebot und Wirkungspotential aufzugeben. Subjektive und rezeptionale Aspekte des Medienangebots müssen verstärkt endlich auch in die Wissenskluftforschung integriert werden.

3. Schulbildung

Drittens muß die Bedeutung der Variable Schulbildung für die Wissenskluftforschung überdacht werden. Mit der Fokussierung auf den sozio-ökonomischen Status bzw. die Schulbildung als die alles entscheidende abhängige Variable hat sich die Forschung in eine Sackgasse manövriert: Die Wirkungsperspektive ist veraltet und die Forschungslogik wenig fruchtbar. Zur Erklärung des Wissenserwerbs wurden in der Regel die konkurrierenden Variablen gegen die Schulbildung ‘ins Rennen’ geschickt. Waren sie bei der empirischen Überprüfung einflußstärker als Schulbildung, so lag keine Wissenskluft vor, anderenfalls wurde eine solche konstatiert. Über den Status einzelner Variablen bzw. über etwaige systematische Wechselwirkungen wurde kaum nachgedacht, allenfalls wurde überprüft, ob die bivariaten Korrelationen - etwa zwischen Bildung und Interesse - klein genug waren, um ignoriert werden zu können³⁶⁵. Schulbildung ist jedoch einerseits stark in gesellschaftliche Segmentierungs- und Verteilungsprozesse eingebunden, andererseits mit einer Fülle von individuellen Prädispositionen verknüpft, die ihrerseits Einfluß auf den Wissenserwerb ausüben. Wir plädieren daher für eine andere Zielrichtung und für das explizite Einbeziehen aller Einflußfaktoren in einen größeren theoretischen Rahmen. In dieser Studie haben wir den Zusammenhang von Schulbildung und individuellen Dispositionen näher beleuchtet. Wie die Ergebnisse nahelegen, gibt es noch weitere, für den Wissenserwerb relevante und durch Schulbildung internalisierte Merkmale,

363 Vgl. jedoch Hamm & Koller 1989.

364 vgl. Brosius (1993, 1995), Brosius & Kayser (1991)

365 vgl. Genova & Greenberg 1979

die es in weiteren Untersuchungen erst noch zu identifizieren, auszudifferenzieren sowie in ihrer Einflußstärke zu bestimmen gilt. Schulbildung ist lediglich ein Indikator für ein sehr globales Syndrom. Je mehr Komponenten der Globalvariable ‘Schulbildung’ entdeckt und gemessen werden, desto geringer dürfte der Einfluß der so in ihrem Wirkungspotential reduzierten Schulbildung werden. Dies bedeutete dann keinen Widerspruch zur Wissenskluftthese, wenn - wie hier geschehen - gleichzeitig die Abhängigkeit dieser Komponenten von der Bildung belegt werden kann.

4. *Wissen*

Viertens muß mehr Gewicht auf die Konzeptualisierung von Wissen gelegt werden: Wenn die These demokratietheoretisch begründet wird, muß sich der Wissensbegriff an den diesbezüglichen Erfordernissen orientieren. So sollte man die einseitige Bevorzugung leicht zu operationalisierender Behaltens- bzw. Erinnerungsfragen aufgeben und diesen vorherrschenden Wissenstyp zumindest um andere Aspekte erweitern. Wir haben in diesem Zusammenhang den integrativen Wissenstyp vorgeschlagen. Es hat sich gezeigt, daß die Behaltensleistung weniger von Wissensklüften bedroht ist als die Konstruktion integrativen Wissens. Wir erachten aufgrund unserer Erkenntnisse integratives Wissen für die politikorientierte Anwendung von Wissen für besonders wertvoll. Folglich muß eine integrative Wissenskluft auch als bedenklicher eingestuft werden als Behaltensklüfte.

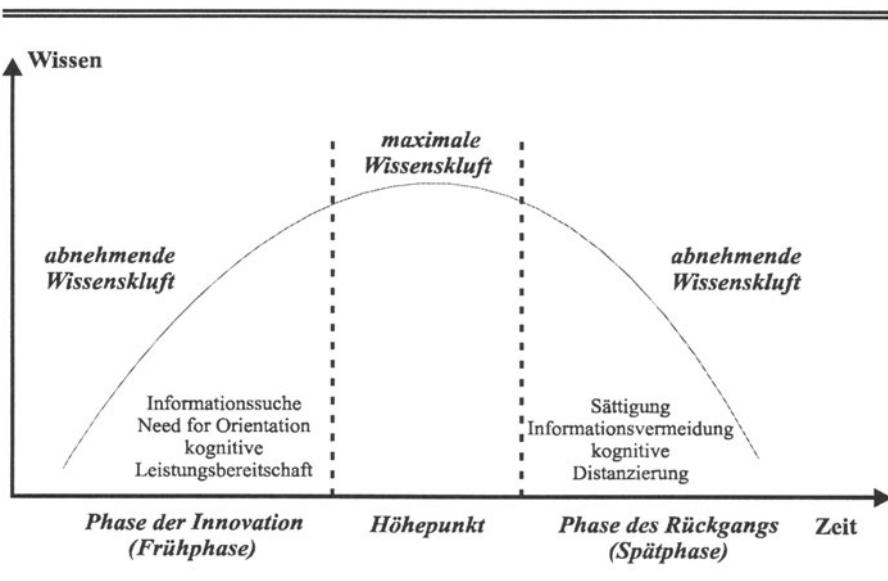
5. *Dynamik der Wissensklüfte*

Fünftens muß die Dynamik sich öffnender und schließender Wissensklüfte wesentlich stärker als bisher in die Theorieentwicklung und empirische Analyse integriert werden. Akzeptiert man unsere Befunde zur Selbstregulierung von Wissensklüften (Kap. 16.2, Punkt 5), hätte sich die (ohnehin naive) Interpretation der Wissenskluftthese als einer sich stetig öffnenden Schere zwischen wissenden Hochgebildeten und nicht wissenden niedrig Gebildeten schnell als unhaltbar erwiesen. Die Berücksichtigung der häufig übergangene zeitlichen Komponente der These wäre die logische Konsequenz. Um es noch einmal deutlich zu machen: Die Wissenskluftthese prognostiziert keine dauerhaft anwachsenden Wissenvorteile von Hochgebildeten, sondern einen temporären, d.h. zeitlich begrenzten Vorsprung.

In Anlehnung an unsere Befunde kann man sich diesen Prozeß idealtypisch so vorstellen: In der *Frühphase* einer Themenkarriere herrscht tendenziell Informationsknappheit. Hochgebildete sind in dieser Phase die Innovatoren des Wissenserwerbs. Sie wenden sich informations- und lernorientiert den (noch wenigen) Informationen zu einem Thema bzw. Ereignis zu und setzen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auf hohem motivationalen Niveau ein. Die Folge dieser Leistungsbereitschaft ist eine sich öffnende Wissenskluft. Der Prozeß findet seinen *Höhepunkt*, wenn der Informationsanstieg zu einem Thema sich verlangsamt oder sich Redundanzen im Medienangebot verstärken. Hier ist das aktive Wissen der Hochgebildeten am größten und die Wis-

senskluft am deutlichsten. In der *Spätphase* seiner Karriere verliert das Thema an Relevanz und Prominenz. Andere Themen drängen sich in den Vordergrund. Zwar berichten zu Anfang die Medien noch intensiv über das Ereignis bzw. Thema, allerdings häufen sich Redundanzen, Nachträge, Kommentierungen, unwichtige Ergänzungen. All dies kann für niedrig Gebildete nützlich sein, um ihren Wissensrückstand aufzuholen.³⁶⁶ Höhergebildete können und wollen das so modifizierte Medienangebot kaum noch für sich nutzen. So kommt es wieder zu einer Annäherung der Bildungsgruppen auf niedrigerem Niveau, weil vor allem das aktive Wissen der Höhergebildeten zum Thema zurückgeht (vgl. Abb. 21)³⁶⁷.

Abb. 21: Idealtypische Karriere einer Wissenskluft



Die Brisanz der These liegt darin, daß es ständig wieder neue Themen oder Themenaspekte gibt, bei denen Hochgebildete einen Wissensvorsprung verbuchen könnten. Bis sich eine Kluft wieder schließt, weil sich Hochgebildete schon wieder von diesem Thema abgewendet haben bzw. nichts mehr Neues oder Relevantes dazu in den Medien kursiert, haben sie sich schon wieder einem neuen Thema zugewendet und ist

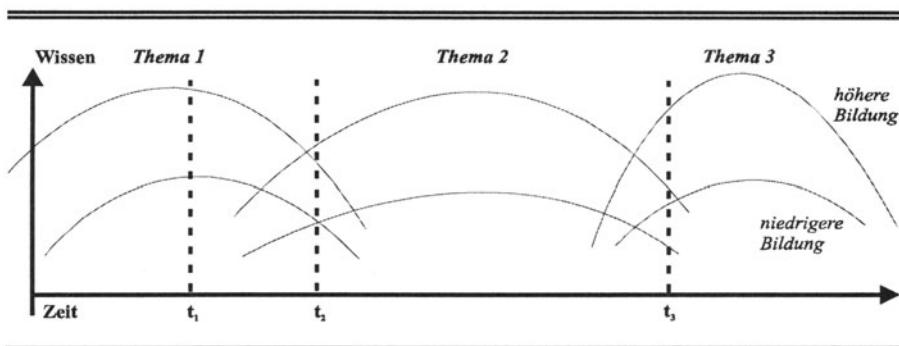
366 Häufig werden sie jedoch auch davon aufgrund ihres individuellen Informationsangebots eher wenig wahrnehmen.

367 Vgl. zu Problematik von Themenkarrieren Pfetsch 1994, Brosius 1994.

eine neue Wissenskluft entstanden. Bezogen auf ein bestimmtes Thema schließen sich Wissensklüfte also vergleichsweise schnell.³⁶⁸

Auf einem hohen Aggregationsniveau gesehen bleibt eine einmal entstandene Wissenskluft zwischen den Bildungsschichten bestehen. Da hier über alle Themen hinweg aggregiert wird und die individuellen Themenkarrieren ignoriert werden, kann man von einer statischen Wissenskluft sprechen. Dynamisch verhalten sich Wissensklüfte bezogen auf einzelne Themen³⁶⁹. Sie wachsen und schließen sich in Abhängigkeit von einzelnen Themenkarrieren. Abb. 22 zeigt beides: Die Wissensklüfte zu den Zeitpunkten t_1 , t_2 und t_3 ist in der Summe über alle Themen hinweg betrachtet annähernd konstant³⁷⁰. Bezogen auf das Thema 1 allein ist jedoch die Wissenskluft zum Zeitpunkt t_2 kleiner als zu t_1 , zu t_3 ganz verschwunden.

Abb. 22: Statische und dynamische Interpretation von Wissensklüften



Wir haben mit dieser Arbeit einen Schritt in die vorgeschlagenen Richtungen gemacht und sowohl in theoretischer, als auch in empirischer Hinsicht Lösungswege aufgezeigt. Dabei sind wir uns natürlich der Beschränkungen bewußt, die uns durch Untersuchungsmaterial, Stichprobe und statistische Bedingungen gegeben waren. Weitere Forschungen sind daher notwendig, um die anvisierten Forschungsziele zu erreichen.

16.4. Implikationen für die Gesellschaft und den Journalismus

Verliert der Drachen 'Wissenskluft' seinen Schrecken, wenn man ihn - wie oben geschehen - auf ein temporäre Erscheinung reduziert und ihm so seine Flügel stutzt? Haben themenbezogene Wissensklüfte demokratietheoretisch gesehen ein geringeres

368 Laut unserem Forschungsüberblick ist ein Zeitraum - bezogen auf Rezeptionsklüfte - von nur einer Woche durchaus realistisch, freilich abhängig von der Medienpublizität sowie dem Redundanzgrad eines Themas (vgl. Kap. 5).

369 Für wertvolle Anregungen zu diesem Punkt danke ich Werner Früh.

370 Die Wissenskluft zeigt sich in der Abbildung als Differenz zwischen den Wissenskurven hoch und niedrig Gebildeter.

Gewicht, wenn sie dazu tendieren, sich selbst zu regulieren? Und lohnt sich die Beschäftigung mit der Wissenskluftthese überhaupt noch, wenn sich themenübergreifend ohnehin nichts ändert?

Diese Fragen tangieren das Verhältnis zwischen Wissen und seinem Nutzen für die demokratietheoretische Norm einer aktiven Teilhabe am Meinungs- und Willensbildungsprozeß. Faßt man diesen Zusammenhang zu eng, so kommt man leicht und etwas vorschnell zum Schluß, daß der Wissenskluftthese eher zu viel als zu wenig Aufmerksamkeit in der Kommunikationswissenschaft eingeräumt wird. Für die Partizipation an der Wahl reichen elementare Kenntnisse über Partei- und Kandidatennamen sowie deren zentraler Positionen allemal aus und ein direkte 1:1 Übertragung von Information über Wissen bis hin zur Konstruktion und Konsolidierung von Meinungen konnte bislang nirgends belegt werden. Die Rezeption von Information wird häufig (wenn auch nicht immer) von Schemata, Heuristiken oder emotional auffälligen, inhaltlich aber oft irrelevanten oder irreführenden Bildern gesteuert.

Diese Betrachtungsweise wird unseres Erachtens den vielseitigen und komplexen Partizipationsformen bzw. -prozessen in einer repräsentativen Demokratie nicht voll gerecht. Zwar sind Rezipienten - das belegen unsere Ergebnisse erneut - tatsächlich keine Informationsverarbeitungsroboter. Dennoch werden von ihnen aus den unterschiedlichsten Motiven und in den verschiedensten Situationen *auch* Informationen gesucht, aufgenommen, verarbeitet, behalten, mit früherem Wissen verglichen, integriert, in einer Vielzahl von Situationen aktiviert und zur Konstruktion von situationsspezifischen Themenvorstellungen herangezogen.

Weiter findet Partizipation am Meinungs- und Willensbildungsprozeß auch *unabhängig* von einer sofortigen Transformation von Wissen in Meinungen statt: ganz grundlegend schon dann, wenn Wissen in Kommunikationskontexten angewendet wird, sei es bei der Aufnahme bzw. beim Austausch von (neuen) Informationen oder bei Versuchen, Familienangehörige, Kollegen oder Freunde von einem (politischen) Standpunkt zu überzeugen. Tatsächlich stellt dies vielleicht sogar die unverzichtbare Voraussetzung für jede weitergehende 'höhere' Partizipationsform dar. Die privaten Gesprächsforen ergänzen die öffentlichen und letztlich formt sich in ihnen der politische Wille der Bürger.

Das Konzept der klassischen Demokratie steht und fällt mit der Zielvorstellung einer 'möglichst' optimalen Partizipation seitens 'möglichst' gleichberechtigter Bürger. (Freie) interpersonale Kommunikation über Politik ist ein elementarer Kraftstoff für diese Partizipation. Wird in einer Demokratie (im privaten Bereich) nicht mehr über Politik diskutiert oder gestritten, kommt jede Klage über Politikverdrossenheit zu spät.

Wissen bildet also bei diesen grundlegenden *komunikativen* Partizipationsformen eine wichtige Ressource. Wer hier einen Vorsprung besitzt, vergrößert seinen Einflußbereich und sein Persuasionspotential. Daran ändert sich auch dann nichts, wenn der Wissensvorsprung im konkreten Einzelfall nur von relativ kurzer Dauer ist und er sich teilweise selbst reguliert.

Wissenklüfte sind bzw. bleiben daher ein Fall für die Kommunikationsforschung, selbst wenn sie sich häufig als weit weniger dramatisch als befürchtet erweisen bzw.

wenn die Verbindung vom konkreten Rezeptionsakt oder Wissenserwerb zum 'mündigen Bürger' lang, lose und brüchig ist.

Wie können nun Journalisten, genauer politische Fernsehjournalisten vorgehen, wenn sie Wissensklüfte vermeiden wollen? Bezogen auf die in dieser Studie untersuchten Magazinbeiträge sollten sie berücksichtigen, daß niedrig gebildete und im Umgang mit politischen Informationen ungeübte Personen häufig wenig Möglichkeiten zur Verfügung haben, den angebotenen Informationen Bedeutung bzw. Relevanz zuzuweisen. Da das Erkennen von Relevanzen für sich oder für die Gesellschaft kann eine wichtige Voraussetzung für den Wissenserwerb ist, sollte gerade hier angesetzt werden. Es kommt daher darauf an, diesem Rezipientenkreis inhaltliche Anknüpfungspunkte und Denkanstöße zu liefern und keine fertigen Produkte, die - ohnehin nur scheinbar - alle Fragen beantworten. Hilfreich können alle Aktionen sein, die den Rezipienten auffordern, sich eigene Gedanken über das Thema oder ein Problem bzw. dessen Relevanz zu machen. Geeignet sind etwa rhetorische Fragen. Zur 'inneren' Antwortfindung benötigt der Rezipient jedoch Zeit. Am besten sind demnach Beiträge, bei denen nicht ein Übermaß an Information in ein Minimum an Sendezeit gepackt wird. Hilfreich ist auch die sachliche Darstellung von Relevanzzusammenhängen, vor allem wenn es sich um Themen handelt, deren Relevanz für den Bürger sich nur indirekten und mehrfach vermittelt zeigt.

Eine andere Möglichkeit besteht im kompetenten und verantwortungsvollen Umgang mit den Heuristiken und anderen Shortcuts der Informationsverarbeitung. Besonders relevante Informationen könnten durch strukturierende Gestaltungsmittel stärker betont und so in den rezeptionalen Fokus der Zuschauer geschoben werden (vgl. etwa das Vividness-Konzept, Nisbett & Ross 1980, Brosius 1995).

Beiträge, die mit sprachlichen, technischen bzw. visuellen Gestaltungsmitteln zu stark angereichert wurden, um besonders unterhaltsam zu wirken, sind allerdings nicht empfehlenswert: Der Wissenstransfer ist bei allen Bildungsgruppen eher schlecht und Wissensklüfte entstehen offenbar vor allem deshalb nicht bzw. kaum, weil ein besonders kritischer Teil des Publikums, nämlich die Hochgebildeten, sich aufgrund ihres schlechten Eindrucks von der Sendung abwenden. Anders als es sonst bei diesem Personenkreis üblich ist, ignorieren sie den Beitrag, ohne sich mit ihm noch besonders auseinanderzusetzen. Diese Lösung ist wohl trotz ausbleibender Wissensklüfte nicht anzustreben.

Vorzuziehen sind daher relativ informationsreiche Beiträge, die dem Rezipienten die Möglichkeit eröffnen, sich in das Thema einzudenken und mit den Informationen aktiv auseinanderzusetzen. Insgesamt sollte die Komplexität auf einem niedrigen bis mittleren Niveau verbleiben, wobei jüngere Zuschauer tendenziell etwas stärker mit Gestaltungsmitteln 'angereicherte' Sendungen und ältere eher nüchterne und sachliche Beiträge bevorzugen.

Eine Garantie, niedrig Gebildete zu erreichen und ihnen via politische Fernsehmagazine Wissen zu vermitteln, gibt es freilich nicht. Die Chancen stehen jedoch dann gut, wenn diese politisch interessiert sind, über allgemeinpolitisches Wissen verfügen - und ihre Informationen gewöhnlich nicht aus dem Fernsehen, sondern aus Tageszeitung und anderen Printmedien beziehen!

Literatur

- Abbott, Valerie & John B. Black** (1986): Goal-related Inferences in Comprehension. In: Galambos, James A., Robert P. Abelson & John B. Black (Hrsg.) (1986): Knowledge Structures. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.123-142.
- Abbott, Valerie, John B. Black & Edward E. Smith** (1985): The Representation of Scripts in Memory. In: Journal of Memory and Language Vol. 24, S.179-199.
- Abelson, Robert P.** (1976): Script Processing in Attitude Formation and Decision Making. In: Carroll, J.S. & W. Payne (Hrsg.): Cognition and Social Behavior. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Abelson, Robert P. & John B. Black** (1986): Introduction (to "Knowledge Structures"). In: Galambos, James A., Robert P. Abelson & John B. Black (Hrsg.) (1986): Knowledge Structures. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.1-18.
- Adams, Marilyn J.** (1982): Models of Reading. In: Le Ny, Jean-Francois & Walter Kintsch (Hrsg.) (1982): Language and Comprehension. Amsterdam, New York, Oxford: North Holland, S.193-206.
- Adoni, Hanna & Akiba A. Cohen** (1978): Television Economic News and the Social Construction of Economic Reality. In: Journal of Communication Vol. 28, S.61-70.
- Aebli, Hans** (1980a): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans** (1980b): Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Akademie für Politische Bildung** (Hrsg.) (1974): Politische Medienkunde 2. Politische Orientierung durch Fernsehnachrichten. Tutzing/Oberbayern.
- Alba, Joseph W. & Lynn Hasher** (1983): Is Memory Schematic? In: Psychological Bulletin Vol. 93, S.203-231.
- Allen, Irving L. & J. David Colfax** (1968): The Diffusion of News of LBJ's march 31 Decision. In: Journalism Quarterly Vol. 45, S.321-324.
- Allerbeck, Klaus R.** (1978): Meßniveau und Analyseverfahren - Das Problem "strittiger Intervallskalen". In: Zeitschrift für Soziologie Vol. 7, S.199-214.
- Anderson, Daniel R. & Elizabeth P. Lorch** (1983): Looking at Television: Action or Reaction? In: Bryant, Jennings & Daniel R. Anderson (Hrsg.) (1983): Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension. London, New York: Academic Press, S.1-33.
- Anderson, James A.** (1983): Television Literacy and the Critical Viewer. In: Bryant, Jennings & Daniel R. Anderson (Hrsg.) (1983): Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension. London, New York: Academic Press, S.297-330.
- Anderson, James A.** (Hrsg.) (1988): Communication Yearbook Vol. 11. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Anderson, John R.** (1974): Retrieval from Propositional Information from Long-term Memory. In: Cognitive Psychology Vol. 6, S.451-474.
- Anderson, John R.** (1976): Language, Memory, and Thought. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Anderson, John R.** (Hrsg.) (1981): Cognitive Skills and their Acquisition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Anderson, John R.** (1983a): The Architecture of Cognition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Anderson, John R.** (1983b): A Spreading Activation Theory of Memory. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior Vol. 22, S.262-295.
- Anderson, John R.** (1988): Kognitive Psychologie. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Anderson, John R.** (1990): Cognitive Psychology and its Implications. New York: W. H. Freeman and Company.
- Anderson, John R. & Lynne M. Reder** (1979): An Elaborative Processing Explanation of Depth of Processing. In: Cermak, Laird S. & Fergus I.M. Craik (Hrsg.) (1979): Levels of Processing in Human Memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.385-403.
- Anderson, Richard C. & P. David Pearson** (1984): A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In: Pearson, P. David (Hrsg.) (1984): Handbook of Reading Research. London, New York: Longman, S.255-291.
- Anderson, Richard C., Rand J. Spiro & William E. Montague** (Hrsg.) (1977): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Asher, Steven R.** (1980): Topic Interest and Children's Reading Comprehension. In: Spiro, Rand J., Bertram C. Bruce & William F. Brewer (Hrsg.) (1980): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.525-534.
- Asp, Kent** (1980): Mass Media as Molders of Opinion and Suppliers of Information. In: Wilhoit, G. Cleveland & Harold de Bock (Hrsg.) (1980): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 1. London, Newbury Park: Sage Publications, S.332-354.
- Atkin, Charles K.** (1972): Anticipated Communication and Mass Media Information-Seeking. In: Public Opinion Quarterly Vol. 36, S.188-199.
- Atkin, Charles K.** (1973): Instrumental Utilities and Information Seeking. In: Clarke, Peter (Hrsg.) (1973): New Models for Mass Communication Research. London, Newbury Park: Sage Publica-

- tions, S.205-241.
- Atkin, Charles K., John J. Galloway & Oguz B. Nayman** (1976): News Media Exposure, Political Knowledge and Campaign Interest. In: *Journalism Quarterly* Vol. 53, S.231-237.
- Atkin, Charles K. & Gary Heald** (1976): Effects of Political Advertising. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 40, S.216-228.
- Augst, Gerhard, Hartmut Simon & Immo Wegner** (1985): *Wissenschaft im Fernsehen - verständlich?* Frankfurt/Main, Bern, New York: Peter Lang.
- Ausubel, D. P.** (1960): The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. In: *Journal of Educational Psychology* Vol. 51, S.267-272.
- Bach, Emmon & Robert Harms** (Hrsg.) (1968): *Universals in Linguistic Theory*. New York, London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Backhaus, Karl, Bernd Erichson, Wulff Plinke, Christiane Schuchard-Fischer & Rolf Plinke** (1990): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Baddeley, Alan** (1978): The Trouble with Levels: A Reexamination for Craik and Lockhart's Framework for Memory Research. In: *Psychological Review* Vol. 85, S.139-152.
- Ballstaedt, Steffen-Peter** (1977): Theorien audiovisueller Kognition. Tübingen: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ballstaedt, Steffen-Peter** (1980): Nachrichtensprache und Verstehen. In: Kreuzer, Helmut (Hrsg.) (1980): *Fernsehforschung - Fernsehkritik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.227-241.
- Ballstaedt, Steffen-Peter** (1990): Integrative Verarbeitung bei audiovisuellen Medien. In: Böhme-Dürr, Karin, Jürgen Emig & Norbert M. Seel (Hrsg.) (1990): *Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. München, New York: K.G. Saur Verlag, S.185-196.
- Ballstaedt, Steffen-Peter & Heinz Mandl** (1982): Elaborationen: Probleme der Erhebung und Auswertung. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. *Forschungsberichte* Heft 16.
- Ballstaedt, Steffen-Peter, Heinz Mandl, Wolfgang Schnotz & Sigmar-Olaf Tergan** (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München: Urban & Schwarzenbeck.
- Ballstaedt, Steffen-Peter, Sylvie Molitor & Heinz Mandl** (1989): Wissen aus Text und Bild. In: Groebel, Jo & Peter Winterhoff-Spurk (Hrsg.) (1989): *Empirische Mediengeschichte*. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.105-133.
- Balota, David A., Giovanni Flores d'Arcais & Keith Rayner** (Hrsg.) (1990): *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Barbic, Ana** (1976): Participation or Escape? In: *Journal of Communication* Vol. 26, S.36-42.
- Barnlund, Dean C.** (1970): A Transactional Model of Communication. In: Sereno, Kenneth K. & C. David Mortensen (Hrsg.) (1970): *Foundations of Communication Theory*. New York: Harper & Row, S.83-102.
- Bargh, John A.** (1984): Automatic and Conscious Processing of Social Information. In: Wyer, Robert S. & Thomas K. Srull (Hrsg.) (1984): *Handbook of Social Cognition* (3 Bände). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.1-43.
- Barsalou, Lawrence W.** (1992): Cognitive Psychology. An Overview for Cognitive Scientists. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bartlett, Frederick** (1932): *Remembering*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Baudet, Serge** (1990): Relative Importance of Information and Retrieval from Memory. In: Mandl, Heinz, Erik de Corte, Neville Bennett & Helmut F. Friedrich (Hrsg.) (1990): *Learning and Instruction*. Oxford, New York, Beijing et.al.: Pergamon Press, S.199-214.
- Beaugrande, Robert-Alain de & Wolfgang U. Dressler** (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bechtel, William & Adele Abrahamsen** (1991): Connectionism and the Mind: An Introduction to Parallel Processing in Networks. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Becker, Lee B. & Klaus Schönbach** (Hrsg.) (1989): Audience Responses to Media Diversification. *Coping with Plenty*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Becker, Lee B., Idowu A. Sobowale, Robin E. Cobbey & Chaim H. Eyal** (1978): Debates' Effects on Voters' Understanding of Candidates and Issues. In: Bishop, George F., Robert G. Meadow & Marilyn Jackson-Beeck (Hrsg.) (1978): *The Presidential Debates. Media, Electoral, and Policy Perspectives*. Toronto et. al.: Praeger, S.126-139.
- Becker, Lee B. & D. Charles Whitney** (1980): Effects of Media Dependancies. Audience Assessment of Government. In: *Communication Research* Vol. 7, S.95-120.
- Bentele, Günter** (1985): Wissenskluft-Konzeption und Theorie der Massenkommunikation. In: Saxon, Ulrich (Hrsg.) (1985): *Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien?* München: Ölschläger, S.87-101.
- Bentele, Günter & Ernest W. Hess-Lüttich** (Hrsg.) (1985): *Zeichengebrauch in Massenmedien*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bentele, Günter & Manfred Rühl** (Hrsg.) (1993): Theorien öffentlicher Kommunikation. Problemfelder, Positionen, Perpektiven. München: Ölschläger.
- Benton, Marc & P. Jean Frazier** (1976): The Agenda Setting Function of the Mass Media at Three Levels of "Information Holding". In: *Communication Research* Vol. 3, S.261-274.
- Benware, Carl A. & Edward L. Deci** (1984): Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set. In: *American Educational Research Journal* Vol. 21, S.755-765.

- Berg, Klaus & Marie-Luise Kiefer** (Hrsg.) (1978): Massenkommunikation. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Berg, Klaus & Marie-Luise Kiefer** (1992): Massenkommunikation IV. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-1990. Baden-Baden: Nomos.
- Berg, Mie, Pertti Hermanus, Jan Ekecrantz, Frands Mortensen & Preben Sepstrup** (Hrsg.) (1977): Current Theories in Scandinavian Mass Communication Research. Greena (Dänemark): GMT.
- Berger, Peter A.** (1986): Entstrukturierte Klassengesellschaft? Klassenbildung und Strukturen sozialer Ungleichheit im historischen Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann** (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Berkowitz, Dan & David Pritchard** (1989): Political Knowledge and Communication Ressources. In: Journalism Quarterly Vol. 66, S.697-701.
- Berkowitz, Leonard & Karen Heimer Rogers** (1986): A Priming Effect Analysis of Media Influences. In: Bryant, Jennings & Dolf Zillmann (Hrsg.) (1986): Perspectives on Media Effects. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.57-81.
- Bernstein, Basil** (1961): Some Sociological Determinants of Perception. In: British Journal of Sociology Vol. 12, S.159-175.
- Berry, Colin** (1983): Learning from Television News: A Critique of the Research. In: Journal of Broadcasting Vol. 27, S.359-370.
- Berry, Colin** (1988): Rundfunknachrichtenforschung. Ein Beitrag zur Klärung von Präsentation und Motivation. In: Media Perspektiven 3/1988, S.166-175.
- Berry, Colin, Brian Clifford & Barrie Gunter** (1982): Thema, Darstellung und Zuschauer. Zur Problematik der Nachrichtenforschung im Fernsehen. In: Publizistik Vol. 27, S.141-151.
- Berry, Colin, Barrie Gunter & Brian Clifford** (1980): Nachrichtenpräsentation im Fernsehen: Faktoren, die die Erinnerungsleistung der Zuschauer beeinflussen. In: Media Perspektiven 10/1980, S.688-694.
- Berry, William D.** (1984): Nonrecursive Causal Models. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Bilden, Helga** (1982): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus & Klaus Ulich (Hrsg.) (1982): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S.777-812.
- Bilden, Helga** (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus & Dieter Ulich (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S.279-301.
- Biocca, Frank A.** (1988a): Opposing Conceptions of the Audience: The Active and Passive Hemispheres of Mass Communication Theory. In: Anderson, James A. (Hrsg.) (1988): Communication Yearbook Vol. 11. London, Newbury Park: Sage Publications, S.51-80.
- Biocca, Frank A.** (1988b): The Breakdown of the "Canonical Audience". In: Anderson, James A. (Hrsg.) (1988): Communication Yearbook Vol. 11. London, Newbury Park: Sage Publications, S.127-132.
- Biocca, Frank A.** (Hrsg.) (1991a): Television and Political Advertising. Vol 1: Psychological Processes. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Biocca, Frank A.** (1991b): Viewers' Mental Models of Political Messages: Toward a Theory of the Semantic Processing of Television. In: Biocca, Frank (Hrsg.) (1991): Television and Political Advertising. Vol 1: Psychological Processes. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.27-89.
- Bisanz, Gay L. & James F. Voss** (1981): Sources of Knowledge in Reading Comprehension: Cognitive Development and Expertise in a Content Domain. In: Lesgold, Alan M. & Charles A. Perfetti (Hrsg.) (1981): Interactive Processes in Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.215-239.
- Bishop, George F., Robert G. Meadow & Marilyn Jackson-Beeck** (Hrsg.) (1978): The Presidential Debates. Media, Electoral, and Policy Perspectives. Toronto et. al.: Praeger.
- Bishop, George F., Robert W. Oldendick & Alfred J. Tuchfarber** (1978): The Presidential Debates as a Device for Increasing the "Rationality" of Electoral Behavior. In: Bishop, George F., Robert G. Meadow & Marilyn Jackson-Beeck (Hrsg.) (1978): The Presidential Debates. Media, Electoral, and Policy Perspectives. Toronto et. al.: Praeger, S.179-202.
- Black, John B., James A. Galambos & Stephen J. Read** (1984): Comprehending Stories and Social Situations. In: Wyer, Robert S. & Thomas K. Srull (Hrsg.) (1984): Handbook of Social Cognition, Vol. 3. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.45-85.
- Blau, Peter M. & Otis D. Duncan** (1967): The American Occupational Structure. New York: Wiley.
- Bloom, Benjamin S.** (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (Original: Taxonomy of Education of Cognitive Objectives, 1956). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bloom, Charles P.** (1988): The Roles of Schemata in Memory for Text. In: Discourse Processes Vol. 11, S.305-318.
- Blumler, Jay G.** (1982): Political Communication: Democratic Theory and Broadcast Practice. In: Whitney, D. Charles & Ellen Wartella (Hrsg.) (1982): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 3. London, Newbury Park: Sage Publications, S.621-636.
- Blumler, Jay G. & Elihu Katz** (Hrsg.) (1974): The Uses of Mass Communications. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Bobrow, Daniel G. & Allan Collins** (Hrsg.) (1975): Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science. London, New York: Academic Press.
- Bobrow, Daniel G. & Donald A. Norman** (1975): Some Principles of Memory Schemata. In: Bobrow, Daniel G. & Allan Collins (Hrsg.) (1975): Representation and Understanding. Studies in Cognitive

- Science. London, New York: Academic Press, S.131-150.
- Bock, Michael** (1989): Druckmedium und Fernsehen im Wirkungsvergleich. Tübingen: Max Niemeyer.
- Böhme-Dürr, Karin, Jürgen Emig & Norbert M. Seel (Hrsg.)** (1990): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. München, New York: K.G. Saur Verlag.
- Bogart, Leo** (1957): Measuring the Effectiveness of an Overseas Information Campaign: A Case History. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 21, S.475-498.
- Bollinger, Günter & Hans-Jürgen Brämer** (1987): Die Ausweitung des Programmangebots durch Kabelfernsehen und ihre Folgen auf Wissensunterschiede von Rezipienten. Mannheim: unveröffentlichter Abschlußbericht.
- Bolte, Karl M. & Stefan Hradil** (1984): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Bonfadelli, Heinz** (1978): Zur "Increasing Knowledge Gap" Hypothese. Sekundäranalytische Befunde zum Verhältnis zwischen Medienvorhaben und Wissensstand am Beispiel "Schwangerschaftsabbruch". In: Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.) (1978): Buch und Lesen. Bonn, S.71-91.
- Bonfadelli, Heinz** (1980): Neue Fragestellungen in der Wirkungsforschung: Zur Hypothese der wachsenden Wissenskluft. In: *Rundfunk und Fernsehen* Vol. 28, S.173-193.
- Bonfadelli, Heinz** (1981): Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Berlin: Volker Spiess.
- Bonfadelli, Heinz** (1985): Die Wissenskluft-Konzeption: Stand und Perspektiven der Forschung. In: *Saxer, Ulrich (Hrsg.)* (1985): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? München: Ölschläger, S.65-86.
- Bonfadelli, Heinz** (1988): Lesen, Fernsehen und Lernen. In: *Publizistik* Vol. 33, S.437-455.
- Bonfadelli, Heinz** (1991): Massenmedien und gesellschaftliche Information: Die Wissenskluft-Perspektive. Zürich: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bonfadelli, Heinz** (1992): Zeit als Determinante von Medieneffekten: Das Beispiel der Diffusions- und Wissenskluft-Forschung. In: Hömberg, Walter & Michael Schmolke (Hrsg.) (1992): Zeit, Raum, Kommunikation. München: Ölschläger, S.139-155.
- Bonfadelli, Heinz** (1993): Rezension zu: Reinhold Horstmann: Medieneinflüsse auf politisches Wissen. In: *Rundfunk und Fernsehen* Vol. 41, S.129-131.
- Bonfadelli, Heinz** (1994): Die Wissenskluftperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: Ölschläger.
- Bonfadelli, Heinz & Ulrich Saxer** (1986): Lesen, Fernsehen und Lernen. Wie Jugendliche die Medien nutzen und die Folgen. Zug: Klett & Balmer Verlag.
- Borgatta, Edgar F. & George W. Bohrnstedt** (1980): Level of Measurement. Once Over Again. In: *Sociological Methods & Research* Vol. 9, S.147-160.
- Bornschier, Volker** (1982): Bildung, Beruf und Arbeitseinkommen: Theoretische Verknüpfungen zwischen Aspekten der sozialen Schichtung. In: *Zeitschrift für Soziologie* Vol. 11, S.254-267.
- Bortz, Jürgen** (1985): Lehrbuch der Statistik. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Bostrom, Robert N. & Bruce H. Westley (Hrsg.)** (1983): Communication Yearbook 7. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Bower, Gordon H.** (1978): Experiments on Story Comprehension and Recall. In: *Discourse Processes* Vol. 1, S.211-231.
- Bower, Gordon H., John B. Black & Terrence J. Turner** (1979): Scripts in Memory for Text. In: *Cognitive Psychology* Vol. 11, S.177-220.
- Boyd-Barrett, Oliver & Peter Braham (Hrsg.)** (1987): Media, Knowledge and Power. London, Sydney: Croom Helm.
- Brand, Myles & Robert M. Harnish (Hrsg.)** (1986): The Representation of Knowledge and Belief. Tucson: University of Arizona Press.
- Bransford, John D.** (1979): Human Cognition. Learning, Understanding, and Remembering. Belmont, Cal.: Wadsworth Publ.
- Bransford, John D., Jeffrey J. Franks, C.D. Morris & Barry S. Stein** (1979): Some General Constraints on Learning and Memory Research. In: Cermak, Laird S. & Fergus I.M. Craik (Hrsg.) (1979): Levels of Processing in Human Memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.331-354.
- Bransford, John D., Kathleen E. Nitsch & Jeffrey J. Franks** (1977): Schooling and the Facilitation of Knowing. In: Anderson, Richard C., Rand J. Spiro & William E. Montague (Hrsg.) (1977): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.31-56.
- Brantgård, Lennart** (1983): The Information Gap and Municipal Politics in Sweden. In: *Communication Research* Vol. 10, S.357-373.
- Brewer, William F. & Glenn V. Nakamura** (1984): The Nature and Functions of Schemas. In: Wyer, Robert S. & Thomas K. Srull (Hrsg.) (1984): Handbook of Social Cognition, Vol. 1. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.119-160.
- Brosius, Gerhard** (1989): Influence of Presentation Features and News Content on Learning from Television News. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* Vol. 33, S.1-14.
- Brosius, Hans-Bernd** (1990): Verstehbarkeit von Fernsehnachrichten. In: Wilke, Jürgen: Fortschritte der Publizistikwissenschaft. Freiburg: Alber, S. 147-159.
- Brosius, Hans-Bernd** (1991): Schema-Theorie - ein brauchbarer Ansatz in der Wirkungsforschung? In:

- Publizistik Vol. 36, S.285-297.
- Brosius, Hans-Bernd** (1993): The Effects of Emotional Pictures in Television News. In: Communication Research Vol. 20, S.105-124.
- Brosius, Hans-Bernd** (1994): Agenda-Setting nach einem Vierteljahrhundert Forschung: Methodischer und theoretischer Stillstand? In: Publizistik Vol. 39, S.269-288.
- Brosius, Hans-Bernd** (1995): Alltagsrationalität in der Nachrichtenrezeption. Ein Modell zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachrichteninhalten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brosius, Hans-Bernd** (1997): Der gut informierte Bürger? Rezeption von Rundfunknachrichten in der Informationsgesellschaft. In: Charlton, Michael & Silvia Schneider: Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brosius, Hans-Bernd & Colin Berry** (1990): Ein Drei-Faktoren-Modell der Wirkung von Fernsehnachrichten. In: Media Perspektiven 9/1990, S.573-583.
- Brosius, Hans-Bernd & Susanne Kayser** (1991): Der Einfluß von emotionalen Darstellungen im Fernsehen auf Informationsaufnahme und Urteilsbildung. In: Medienpsychologie Vol. 3, S.236-253.
- Broudy, Harry S.** (1977): Types of Knowledge and Purposes of Education. In: Anderson, Richard C., Rand J. Spiro & William E. Montague (Hrsg.) (1977): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.1-17.
- Bruce, Bertram C.** (1980): Plans and Social Actions. In: Spiro, Rand J., Bertram C. Bruce & William F. Brewer (Hrsg.) (1980): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.367-384.
- Bryant, Jennings & Daniel R. Anderson** (Hrsg.) (1983): Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension. London, New York: Academic Press.
- Bryant, Jennings & Richard L. Jr. Street** (1988): From Reactivity to Activity and Action. An Evolving Concept and Weltanschauung in Mass and Interpersonal Communication. In: Hawkins, Robert P., John M. Wiemann & Suzanne Pingree (Hrsg.) (1988): Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes. London, Newbury Park: Sage Publications, S.162-190.
- Bryant, Jennings & Dolf Zillmann** (Hrsg.) (1986): Perspectives on Media Effects. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bryant, Jennings & Dolf Zillmann** (Hrsg.) (1991): Responding to the Screen. Reception and the Reaction Processes. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Burgoon, Michael** (Hrsg.) (1982): Communication Yearbook, Vol. 5. New Brunswick, London: Transaction Books.
- Burgoon, Michael & Noel E. Doran** (Hrsg.) (1982): Communication Yearbook, Vol 6. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Burkart, Roland & Angela Fritz** (1987): Informationsvermittlung im Wahlkampf. Analyse am Beispiel der Grünen Alternativen Wahlbewegung anlässlich der österreichischen Nationalratswahl 1986. In: Media Perspektiven 12/1987, S.771-781.
- Calfee, Robert & Priscilla Drum** (1986): Research on Teaching Research. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.) (1986): Handbook of Research on Teaching (3rd Edition). New York, London: Macmillan Publ., S.804-849.
- Carnap, Rudolf** (1960): Theoretische Begriffe der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung, Bd. XIV, S.209-233 und S.571-598.
- Carpenter, Particia A. & Marcel A. Just** (1977): Integrative Processes in Comprehension. In: Laberge, David & S. Jay Samuels (Hrsg.) (1977): Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.217-241.
- Carpenter, Particia A. & Marcel A. Just** (1977): Reading Comprehension as Eyes See It. In: Just, Marcel A. & Particia A. Carpenter (Hrsg.) (1977): Cognitive Processes in Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.109-139.
- Case, Robbie** (1985): Intellectual Development. Birth to Adulthood. London, New York: Academic Press.
- Cermak, Laird S.** (1975): Psychology of Learning. New York: Ronald Press.
- Cermak, Laird S. & Fergus I.M. Craik** (Hrsg.) (1979): Levels of Processing in Human Memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Chaffee, Steven H.** (Hrsg.) (1975): Political Communication. Issues and Strategies for Research. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Chaffee, Steven H.** (1980): Mass Media Effects. News Research Perspectives. In: Wilhoit, G. Cleveland & Harold de Bock (Hrsg.) (1980): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 1. London, Newbury Park: Sage Publications, S.77-108.
- Chaffee, Steven H. & Connie Roser** (1986): Involvement and the Consistency of Knowledge, Attitudes, and Behavior. In: Communication Research Vol. 13, S.373-399.
- Chaffee, Steven H. & Joan Schleuder** (1986): Measurement and Effects of Attention to Media News. In: Human Communication Research Vol. 12, S.76-107.
- Chaffee, Steven H. & Albert R. Tims** (1982): News Media Use in Adolescence: Implications for Political Cognitions. In: Burgoon, Michael & Noel E. Doran (Hrsg.) (1982): Communication Yearbook, Vol 6. London, Newbury Park: Sage Publications, S.737-758.
- Chaffee, Steven H., Scott Ward & Leonard P. Tipton** (1970): Mass Communication and Political Socialization. In: Journalism Quarterly Vol. 47, S.647-666.
- Chandler, Paul & John Sweller** (1991): Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. In: Cognition and Instruction Vol. 8, S.293-332.

- Chew, Fiona & Sushma Palmer** (1994): Interest, the Knowledge Gap, and Television Programming. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* Vol. 38, S.271-287.
- Christmann, Ursula** (1989): Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverständnis. Münster: Aschendorff.
- Clark, Andy** (1989): Microcognition: Philosophy, Cognitive Science, and Parallel Distributed Processing. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Clark, Andy & Rudi Lutz (Hrsg.)** (1992): Connectionism in Context. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Clark, Herbert H.** (1980): Bridging. In: Johnson-Laird, Philip N. & Peter C. Wason (Hrsg.) (1977): Thinking. Readings in Cognitive Science. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, S.411-420.
- Clark, Richard E.** (1983): Reconsidering Research on Learning from Media. In: *Review of Educational Research* Vol. 53, S.445-459.
- Clarke, Peter (Hrsg.)** (1973): New Models for Mass Communication Research. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Clarke, Peter & Eric Fredin** (1978): Newspaper, Television and Political Reasoning. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 42, S.143-159.
- Clarke, Peter & F. Gerald Kline** (1974): Media Effects Reconsidered. Some New Strategies for Communication Research. In: *Communication Research* Vol. 1, S.224-240.
- Claußen, Bernhard** (1987): Politikvermittlung als Problem lebenslangen Lernens. In: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.) (1987): Politikvermittlung: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur. Stuttgart: Bonn Aktuell, S.83-100.
- Claußen, Bernhard & Rainer Geißler (Hrsg.)** (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Cole, M. & Jerome S. Bruner** (1971): Cultural Differences and Inferences about Psychological Processes. In: *American Psychologist* Vol. 26, S.867-876.
- Cole, Peter & Jerry Morgan (Hrsg.)** (1975): Syntax and Semantics III: Speech Acts. London, New York: Academic Press.
- Collins, Allan, John S. Brown & Kathy M. Larkin** (1980): Inference in Text Understanding. In: Spiro, Rand J., Bertram C. Bruce & William F. Brewer (Hrsg.) (1980): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.385-407.
- Cook, Thomas D. & Donald T. Campbell** (1979): Quasiexperimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand Mc.Nally College Publ.
- Corder-Bolz, Charles R.** (1982): Television Literacy and Critical Television Viewing Skills. In: Pearl, David, Lorraine Bouthilet & Joyce Lazar (Hrsg.) (1982): Television and Behavior. Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties. Vol. II: Technical Reviews. U.S. Department of Health / Human Services, S.91-101.
- Coser, Lewis A.** (1956): The Functions of Social Conflict. New York: Free Press.
- Cotton, John W. & Roberta L. Klatzky (Hrsg.)** (1978): Semantic Factors in Cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Craig, Robert T. & Karen Tracy (Hrsg.)** (1983): Conversational Coherence. Form, Structure, and Strategy. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Craik, Fergus I.M.** (1977): Depth of Processing in Recall and Recognition. In: Dornic, Stanislav (Hrsg.) (1977): Attention and Performance VI. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.679-697.
- Craik, Fergus I.M.** (1979): Human Memory. In: *Annual Review of Psychology* Vol. 30, S.63-102.
- Craik, Fergus I.M. & Robert S. Lockhart** (1972): Levels of Processing: A Framework for Memory Research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* Vol. 11, S.671-684.
- Craik, Fergus I.M. & Endel Tulving** (1975): Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. In: *Journal of Experimental Psychology: General* Vol. 104, S.268-294.
- Crothers, Edward J.** (1979): Paragraph Structure Inference. Norwood, New Jersey: Ablex Publ.
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (1985): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Culbertson, Hugh M. & Guido H. Stempel III** (1986): How Media Use and Reliance Affect Knowledge Level. In: *Communication Research* Vol. 13, S.579-602.
- Dahrendorf, Ralf** (1986): Pfade aus Utopia. Zur Theorie und Methode der Soziologie (Erstauflage 1967). München, Zürich: Piper.
- Davies, Maire Messenger, Colin Berry & Brian Clifford** (1985): Unkindest Cuts? Some Effects of Picture Editing on Recall of Television News Information. In: *Journal of Educational Television* Vol. 11, S.85-98.
- Day, Hy I.** (1981): Neugier und Erziehung. In: Voss, Hans-Georg & Heidi Keller (Hrsg.) (1981): Neugierforschung. Grundlagen, Theorien, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz, S.226-262.
- Day, Hy I., Daniel E. Berlyne & David E. Hunt (Hrsg.)** (1971): Intrinsic Motivation: A New Direction in Education. New York, London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- De Fleur, Melvin L.** (1987): The Growth and Decline of Research on the Diffusion of the News, 1945-1985. In: *Communication Research* Vol. 14, S.109-130.
- Deci, Edward L.** (1975): Intrinsic Motivation. New York: Plenum Press.
- Deetz, Stanley A. (Hrsg.)** (1992): *Communication Yearbook*, Vol. 15. London, Newbury Park: Sage Publications.

- Dehm, Ursula** (1984): Fernseh-Unterhaltung aus der Sicht der Zuschauer. In: *Media Perspektiven Heft 8/1984*, S.630-643.
- Dember, William N. & Robert W. Earl** (1957): Analysis of Exploratory, Manipulatory, and Curiosity Behaviors. In: *Psychological Review Vol. 64*, S.91-96.
- Dervin, Brenda** (1980): Communication Gaps and Inequities: Moving Toward a Reconceptualization. In: Dervin, Brenda & Melvin J. Voigt (Hrsg.) (1980): *Progress in Communication Sciences, Vol. II*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, S.73-112.
- Dervin, Brenda, Thomas L. Jacobson & Michael S. Nilan** (1982): Measuring Aspects of Information Seeking: A Test of a Quantitative/Qualitative Methodology. In: Burgoon, Michael & Noel E. Doran (Hrsg.) (1982): *Communication Yearbook, Vol. 6*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.419-444.
- Dervin, Brenda & Melvin J. Voigt** (Hrsg.) (1980): *Progress in Communication Sciences, Vol. II*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Dervin, Brenda & Melvin J. Voigt** (Hrsg.) (1986): *Progress in Communication Sciences, Vol. VII*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Dervin, Brenda & Melvin J. Voigt** (Hrsg.) (1987): *Progress in Communication Sciences, Vol. VIII*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.)** (1978): *Buch und Lesen*. Bonn.
- Dijkstra, Wil & Johannes van der Zouwen** (Hrsg.) (1982): *Response Behaviour in the Survey-- Interview*. London, New York: Academic Press.
- Dijk, Teun A. van** (1977a): *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London, New York: Longman.
- Dijk, Teun A. van** (1977b): Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. In: Just, Marcel A. & Patricia A. Carpenter (Hrsg.) (1977): *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.3-32.
- Dijk, Teun A. van** (1979): Relevance Assignment in Discourse Comprehension. In: *Discourse Processes Vol. 2*, S.113-126.
- Dijk, Teun A. van** (1980a): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Dijk, Teun A. van** (1980b): *Macrostructures*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Dijk, Teun A. van** (Hrsg.) (1985): *Discourse and Communication. New Approaches to the Analysis of Mass Media*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Dijk, Teun A. van** (1988): *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Dijk, Teun A. van & Walter Kintsch** (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. London, New York: Academic Press.
- Dijk, Teun A. van & János S. Petöfi** (Hrsg.) (1977): *Grammars and Descriptions. Studies in Text Theory and Text Analysis*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Dörffner, Georg** (1991): *Konnektionismus*. Stuttgart: B.G. Teubner Verlag.
- Donohew, Lewis, Seth Finn & William G. Christ** (1988): "The Nature of News" Revisited: The Roles of Affect, Schemas, and Cognition. In: Donohew, Lewis, Howard E. Sypher & E. Tory Higgins (Hrsg.) (1988): *Communication, Social Cognition, and Affect*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.195-218.
- Donohew, Lewis, Howard E. Sypher & E. Tory Higgins** (Hrsg.) (1988): *Communication, Social Cognition, and Affect*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Donohew, Lewis & Leonard P. Tipton** (1973): A Conceptual Model of Information Seeking, Avoiding, and Processing. In: Clarke, Peter (Hrsg.) (1973): *New Models for Mass Communication Research*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.243-268.
- Donohew, Lewis, Leonard P. Tipton & Roger Haney** (1980): Analysis of Information-Seeking Strategies. In: Wilhoit, G. Cleveland & Harold de Bock (Hrsg.) (1980): *Mass Communication Review Yearbook, Vol. 1*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.383-389.
- Donohue, George A., Phillip J. Tichenor & Clarice N. Olien** (1973): Mass Media Functions, Knowledge and Social Control. In: *Journalism Quarterly Vol. 50*, S.652-659.
- Donohue, George A., Phillip J. Tichenor & Clarice N. Olien** (1975): Mass Media and the Knowledge Gap. A Hypothesis Reconsidered. In: *Communication Research Vol. 2*, S.3-23.
- Donohue, George A., Phillip J. Tichenor & Clarice N. Olien** (1986): Metro Daily Pullback and Knowledge Gaps Within and Between Communities. In: *Communication Research Vol. 13*, S.453-471.
- Dornic, Stanislav** (Hrsg.) (1977): *Attention and Performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Douglas, Dorothy F., Bruce H. Westley & Steven H. Chaffee** (1970): An Information Campaign That Changed Community Attitudes. In: *Journalism Quarterly Vol. 47*, S.479-487, 492.
- Dreeben, Robert** (1980): Was wir in der Schule lernen (deutsche Übersetzung von: On What is learned in School, 1968). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dressler, Wolfgang U.** (Hrsg.) (1978): *Current Trends in Textlinguistics*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Dretske, Fred** (1986): Aspects of Cognitive Representation. In: Brand, Myles & Robert M. Harnish (Hrsg.) (1986): *The Representation of Knowledge and Belief*. Tucson: University of Arizona Press, S.101-115.

- Drew, Dan & Thomas Grimes** (1987): Audio-Visual Redundancy and TV News Recall. In: *Communication Research* Vol. 14, S.452-461.
- Drew, Dan & David Weaver** (1990): Media Attention, Media Exposure, and Media Effects. In: *Journalism Quarterly* Vol. 67, S.740-748.
- Drew, Dan & David Weaver** (1991): Voter Learning in the 1988 Presidential Election: Did the Debates and the Media Matter? In: *Journalism Quarterly* Vol. 68, S.27-37.
- Duncan, John** (1980): The Demonstration of Capacity Limitation. In: *Cognitive Psychology* Vol. 12, S.75-96.
- Dyer, M.G.** (1983): In-Depth Understanding: A Computer Model of Integrated Processing for Narrative Comprehension. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Eckhardt, Beverly B., Mary R. Wood & Robin S. Jacobvitz** (1991): Verbal Ability and Prior Knowledge. Contributions to Adults's Comprehension of Television. In: *Communication Research* Vol. 18, S.636-649.
- Edwardson, Mickie, Donald Grooms & Peter Pringle** (1976): Visualization and TV News Information Gain. In: *Journal of Broadcasting* Vol. 20, S.373-380.
- Eigler, Günter, Thomas Jechle, Gabriele Merziger & Alexander Winter** (1990): Knowledge and Text Production. In: Mandl, Heinz, Erik de Corte, Neville Bennett & Helmut F. Friedrich (Hrsg.) (1990): *Learning and Instruction*. Oxford, New York, Beijing et.al.: Pergamon Press, S.341-356.
- Eilders, Christiane** (1997): Nachrichtenfaktoren und Rezeption. Eine empirische Analyse zur Auswahl und Verarbeitung politischer Information. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ellis, Donald G. & William A. Donohue** (Hrsg.) (1986): *Contemporary Issues in Language and Discourse Processes*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Engelkamp, Johannes** (1991): Bild und Ton aus der Sicht der kognitiven Psychologie. In: *Medienpsychologie* Vol. 3, S.278-299.
- Erbring, Lutz** (1989): Nachrichten zwischen Professionalität und Manipulation. In: Kaase, Max & Winfried Schulz (Hrsg.) (1989): *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.301-313.
- Erbring, Lutz, Edie N. Goldenberg & Arthur H. Miller** (1980): Front-Page News and Real World Cues: A New Look at Agenda-Setting by the Media. In: *American Journal of Political Science* Vol. 24, S.16-49.
- Ettema, James S., James W. Brown & Russell V. Luepker** (1983): Knowledge Gap Effects in a Health Information Campaign. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 47, S.516-527.
- Ettema, James S. & F. Gerald Kline** (1977): Deficits, Differences, and Ceilings. Contingent Conditions for Understanding the Knowledge Gap. In: *Communication Research* Vol. 4, S.179-202.
- Eysenck, Michael W.** (1978): Levels of Processing: A Critique. In: *British Journal of Psychology* Vol. 69, S.157-169.
- Eysenck, Michael W.** (1979): Depth, Elaboration, and Distinctiveness. In: Cermak, Laird S. & Fergus I.M. Craik (Hrsg.) (1979): *Levels of Processing in Human Memory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.89-118.
- Eysenck, Michael W.** (1984): *A Handbook of Cognitive Psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Eysenck, Michael W. & Mark T. Keane** (1990): *Cognitive Psychology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Farnham-Diggory, Sylvia** (1992): *Cognitive Processes in Education* (2nd Edition). New York: Harper & Collins.
- Fathi, Asghar** (1973): Problems in Developing Indices of News Value. In: *Journalism Quarterly* Vol. 50, S.497-501.
- Feezel, Jerry D.** (1985): Toward a Confluent Taxonomy of Cognitive, Affective, and Psychomotor Abilities in Communication. In: *Communication Education* Vol. 34, S.1-11.
- Fend, Helmut** (1981): *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fetler, Mark** (1984): Television Viewing and School Achievement. In: *Journal of Communication* Vol. 34, S.104-118.
- Fetzer, James H.** (1992): Connectionism and Cognition: Why Fodor and Pylyshin Are Wrong. In: Clark, Andy & Rudi Lutz (Hrsg.) (1992): *Connectionism in Context*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, S.38-56.
- Fillmore, Charles J.** (1968): The Case for Case. In: Bach, Emmon & Robert Harms (Hrsg.) (1968): *Universals in Linguistic Theory*. New York, London: Holt, Rinehart and Winston, Inc., S.1-88. Deutsch: Plädoyer für Kasus. In: Abraham, Werner (Hrsg.): *Kasustheorie*, Frankfurt: Athenäum, S.1-118.
- Findahl, Olle & Brigitta Höijer** (1979): Nachrichtensendungen - wie werden sie verstanden? In: *Fernsehen und Bildung* Vol. 13, S.7-19.
- Findahl, Olle & Brigitta Höijer** (1981): Studies of News from the Perspective of Human Comprehension. In: Wilhoit, G. Cleveland (Hrsg.) (1981): *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 2. London, Newbury Park: Sage Publications, S.393-403.
- Findahl, Olle & Brigitta Höijer** (1982): The Problem of Comprehension and Recall of Broadcast News. In: Le Ny, Jean-Francois & Walter Kintsch (Hrsg.) (1982): *Language and Comprehension*. Amsterdam, New York, Oxford: North Holland, S.261-272.
- Findahl, Olle & Brigitta Höijer** (1985): Some Characteristics of News Memory and Comprehension. In:

- Journal of Broadcasting & Electronic Media Vol. 29, S.379-396.
- Finke, Peter** (Hrsg.) (1983): Sprache im politischen Kontext. Tübingen: Max Niemeyer.
- Fischer, Manfred & Karl-Heinz Wiedl** (1981): Variationsmotivation. Empirische und theoretische Beiträge zur Weiterentwicklung eines persönlichkeitspsychologischen Konstrukt. In: Voss, Hans-Georg & Heidi Keller (Hrsg.) (1981): Neugierforschung. Grundlagen, Theorien, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz, S.109-143.
- Fischer, Peter M. & Heinz Mandl** (1984): Learner, Text Variables, and the Control of Text Comprehension and Recall. In: Mandl, Heinz, Nancy L. Stein & Tom Trabasso (Hrsg.) (1984): Learning and Comprehension of Text. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.213-253.
- Fiske, Susan T., Donald R. Kinder & Michael W. Larter** (1983): The Novice and the Expert: Knowledge-Based Strategies in Political Cognition. In: Journal of Experimental Social Psychology Vol. 19, S.381-400.
- Flammer, August & Walter Kintsch** (Hrsg.) (1982): Discourse Processing. Amsterdam: Elsevier Science Publ.
- Flora, June A. & Edward W. Maibach** (1990): Cognitive Responses to AIDS Information. The Effects of Issue Involvement and Message Appeal. In: Communication Research Vol. 17, S.759-774.
- Fodor, J.A.** (1983): The Modularity of Mind. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Foppa, Klaus & Rudolf Groner** (Hrsg.) (1981): Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern u.a.: Hans Huber.
- Ford, Gary T. & Richard Yalch** (1982): Viewer Miscomprehension of Televised Communication: A Comment. In: Wartella, Ellen & D. Charles Whitney (Hrsg.) (1983): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 4. London, Newbury Park: Sage Publications, S.145-150.
- Fransson, A.** (1977): On Qualitative Differences in Learning: IV - Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Text Anxiety on Process and Outcome. In: British Journal of Educational Psychology Vol. 47, S.244-257.
- Frederiksen, Carl H.** (1975): Representing Logical and Semantic Structure of Knowledge Acquired from Discourse. In: Cognitive Psychology Vol. 7, S.371-458.
- Frederiksen, Carl H.** (1977): Structure and Process in Discourse Production and Comprehension. In: Just, Marcel A. & Patricia A. Carpenter (Hrsg.) (1977): Cognitive Processes in Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.313-322.
- Freimuth, Vicki S.** (1990): The Chronically Uninformed: Closing the Knowledge Gap in Health. In: Ray, Eileen B. & Lewis Donohew (Hrsg.) (1990): Communication and Health: Systems and Applications. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.171-186.
- Fritz, Angela** (1988): Lesekompetenz. In: Publizistik Vol. 33, S.456-467.
- Fritz, Angela** (1990a): Individuelle Kommunikationsstrukturen, Information und Wissen. Institut für Publizistik und Komm.wissenschaft. Univ. Wien.
- Fritz, Angela** (1990b): Individuelle Kommunikationsstrukturen, Information und Wissen. In: Media Perspektiven 9/1990, S.584-598.
- Fritz, Angela** (1991): Handeln in Kommunikationssituationen. Versuch einer induktiven Modellbildung. In: Publizistik Vol. 36, S.5-21.
- Fritz, Angela & Roland Burkart** (1987): Informationsvermittlung im Wahlkampf. In: Media Perspektiven 12/1987, S.771-781.
- Fröhlich, Werner D., Rolf Zitzlsberger & Bodo Franzmann** (Hrsg.) (1988): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Früh, Werner** (1980): Lesen, Verstehen, Urteilen. Untersuchungen über den Zusammenhang von Textgestaltung und Textwirkung. Freiburg, München: Karl Alber.
- Früh, Werner** (1983): Der aktive Rezipient - neu besehen. In: Publizistik Vol. 28, S.327-342.
- Früh, Werner** (1989): Semantische Struktur- und Inhaltsanalyse (SSI). Eine Methode zur Analyse von Textinhalten und Textstrukturen und ihre Anwendung in der Rezeptionsanalyse. In: Kaase, Max & Winfried Schulz (Hrsg.) (1989): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.490-507.
- Früh, Werner** (1990): Strukturierung themenbezogenen Wissens bei Massenmedien und Publikum. In: Böhme-Dürr, Karin, Jürgen Emig & Norbert M. Seel (Hrsg.) (1990): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. München, New York: K.G. Saur Verlag, S.151-170.
- Früh, Werner** (Hrsg.) (1991a): Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Früh, Werner** (1991b): Der aktive Rezipient - neu besehen (überarbeitete Fassung). In: Früh, Werner (Hrsg.) (1991): Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.237-258.
- Früh, Werner** (1991c): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis (3. Auflage). München: Ölschläger.
- Früh, Werner** (1992): Realitätsvermittlung durch Massenmedien. Abbild oder Konstruktion? In: Schulz, Winfried (Hrsg.) (1992): Medienwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft, S.71-90.
- Früh, Werner** (1994): Medienwelten - Publikumswelten. Die permanente Transformation der Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Früh, Werner & Klaus Schönbach** (1982): Der dynamisch-transaktionale Ansatz. In: Publizistik Vol. 27, S.74-88.

- Früh, Werner & Werner Wirth** (1991): Dynamik der Informationsverarbeitung suggestibler Rezipienten. Transaktionen von Suggestibilität, Aktivierung und Medieninformation. In: Früh, Werner (Hrsg.) (1991): Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.271-303.
- Früh, Werner & Werner Wirth** (1992): Looking into the Black Box: Intolerance of Ambiguity and Dynamic-transactional Processes in the Development of Issue-related Images. In: European Journal of Communication Vol. 7, S.541-569.
- Früh, Werner & Werner Wirth** (1997): Positives und negatives Infotainment. Zur Rezeption unterhaltungsaufbereiteter TV-Information. In: Haller, Michael & Günter Bentele (Hrsg.) (1997): Aktuelle Entstehung von Öffentlichkeit. Akteure - Strukturen - Veränderungen. UVK Medien, Verlagsgesellschaft mbH, S.367-381.
- Galambos, James A., Robert P. Abelson & John B. Black** (Hrsg.) (1986): Knowledges Structures. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Galloway, John J.** (1977): The Analysis and Significance of Communication Effects Gaps. In: Communication Research Vol. 4, S.363-385.
- Gantz, Walter** (1979): How Uses and Gratifications Affect Recall of Television News. In: Journalism Quarterly Vol. 56, S.664-681.
- Garramone, Gina M.** (1984): Audience Motivation Effects. More Evidence. In: Communication Research Vol. 11, S.79-96.
- Garramone, Gina M.** (1985): Motivation and Political Information Processing. Extending the Gratifications Approach. In: Kraus, Sidney & Richard M. Perloff (Hrsg.) (1985): Mass Media and Political Thought - an Information-processing Approach. London, Newbury Park: Sage Publications, S.201-219.
- Garramone, Gina M.** (1992): A Broader and "Warmer" Approach to Schema Theory. In: Deetz, Stanley A. (Hrsg.) (1992): Communication Yearbook, Vol. 15. London, Newbury Park: Sage Publications, S.146-154.
- Garramone, Gina M. & Charles K. Atkin** (1986): Mass Communication and Political Socialization: Specifying the Effects. In: Public Opinion Quarterly Vol. 50, S.76-86.
- Garrod, Simon C.** (1985): Incremental Pragmatic Interpretation Versus Occasional Inferencing during Fluent Reading. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985): Inferences in Text Processing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.161-181.
- Garrod, Simon C. & Anthony J. Sanford** (1990): Referential Processes in Reading: Focusing on Roles and Individuals. In: Balota, David A., Giovanni Flores d'Arcais & Keith Rayner (Hrsg.) (1990): Comprehension Processes in Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.465-485.
- Gaziano, Cecilia** (1983): The Knowledge Gap. An Analytical Review of Media Effects. In: Communication Research Vol. 10, S.447-486.
- Gaziano, Cecilia** (1984): Neighborhood Newspapers, Citizen Groups And Public Affairs Knowledge Gaps. In: Journalism Quarterly Vol. 61, S.556-566, 599.
- Gaziano, Cecilia** (1988): Community Knowledge Gaps. In: Critical Studies in Mass Communication Vol. 5, S.351-356.
- Gaziano, Cecilia** (1995): A Twenty-Five-Year Review of Knowledge Gap Research. Paper presented at the 50th annual conference of the American Association for Public Opinion Research, Fort Lauderdale, FL, May21, 1995.
- Geißler, Rainer** (1976): Bedürfnisvermittlung und Kommunikation. Voraussetzungen und Hindernisse für kommunikative Chancengleichheit. In: Rundfunk und Fernsehen Vol. 24, S.3-14.
- Geißler, Rainer** (1996a): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, Bernhard & Rainer Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen: Leske + Budrich, S.51-70.
- Geißler, Rainer** (1996b): Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Genova, B.K.L. & Bradley S. Greenberg** (1979): Interests in News and the Knowledge Gap. In: Public Opinion Quarterly Vol. 43, S.79-91.
- Gentner, Dedre & Albert L. Stevens** (Hrsg.) (1983): Mental Models. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Geretschläger, Erich** (1978): Informationswirkung der Massenmedien im Hinblick auf die Meinungsbildung zur Volksabstimmung Zwentendorf. Salzburg.
- Giegler, Helmut & Georg Ruhrmann** (1990): Remembering the News: A LISREL Model. In: European Journal of Communication Vol. 5, S.463-488.
- Glaserfeld, Ernst von, Heinz von Foerster, Paul Watzlawick, Peter M. Hejl & Siegfried J. Watzlawick** (Hrsg.) (1992): Einführung in den Konstruktivismus. München, Zürich: Piper.
- Glowalla, Ulrich** (1983): Reproduzieren und Zusammenfassen von Texten. In: Sprache & Kognition Vol. 2, Heft 2, S.28-46.
- Gloy, Karen** (Hrsg.) (1992): Demokratietheorie. Basel: Francke.
- Goetz, Ernest T.** (1979): Infering from Text: Some Factors Influencing Which Inferences Will Be Made. In: Discourse Processes Vol. 2, S.179-195.
- Graber, Doris A.** (1978): Problems in Measuring Audience Effects of the 1976 Debates. In: Bishop, George F., Robert G. Meadow & Marilyn Jackson-Beeck (Hrsg.) (1978): The Presidential Debates. Media, Electoral, and Policy Perspectives. Toronto et. al.: Praeger, S.105-125.

- Graber, Doris A.** (1988): Processing the News. How People Tame the Information Tide (2nd edition). London, New York: Longman.
- Graber, Doris A.** (1990): Seeing Is Remembering: How Visuals Contribute to Learning from Television News. In: *Journal of Communication* Vol. 40(3), S.134-155.
- Graenzer, Katja** (1993): Das Verhältnis von Text und Bild und sein Einfluß auf Erinnern und Erleben von Magazinbeiträgen im Fernsehen. Ein empirisches Projekt. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Graesser, Arthur C. & Leslie F. Clark** (1985a): Structures and Processes of Implicit Knowledge. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Graesser, Arthur C. & Leslie F. Clark** (1985b): The Generation of Knowledge-based Inferences during Narrative Comprehension. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985): *Inferences in Text Processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.53-94.
- Grandy, Richard E. & Richard Warner** (Hrsg.) (1986): Philosophical Grounds of Rationality. Oxford: Clarendon Press.
- Greene, John O.** (1988): Cognitive Processes: Methods for Probing the Black Box. In: Tardy, Charles H. (Hrsg.): *A Handbook for the Study of Human Communication: Methods and Instruments for Observing, Measuring, and Assessing Communication Processes*. Norwood: Ablex.
- Grice, Paul** (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter & Jerry Morgan (Hrsg.) (1975): *Syntax and Semantics III: Speech Acts*. London, New York: Academic Press, S.41-58.
- Griffin, Robert J.** (1990): Energy in the Eighties: Education, Communication and the Knowledge Gap. In: *Journalism Quarterly* Vol. 67, S.554-566.
- Groebel, Jo** (1982): "Macht" das Fernsehen die Umwelt bedrohlich? Strukturelle Aspekte und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Fernsehwirkungen. In: *Publizistik* Vol. 27, S.152-165.
- Groebel, Jo & Peter Winterhoff-Spurk** (Hrsg.) (1989): *Empirische Medienpsychologie*. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union.
- Groeben, Norbert** (1980): Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Tübingen: Gunter Narr.
- Grosser, Christiane** (1988): Kommunikationsform und Informationsvermittlung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Grosser, Dieter** (1987): Politikvermittlung als Problem politischer Bildung. In: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.) (1987): *Politikvermittlung. Beiträge zur Kommunikationskultur*. Stuttgart: Bonn Aktuell, S.73-82.
- Gunter, Barrie** (1983): Forgetting the News. In: Wartella, Ellen, Whitney, D. Charles & Sven Windahl: *Communication Review Yearbook*, Vol. 4. Beverly Hills: Sage, S.165-207.
- Gunter, Barrie** (1987): Poor Reception. Misunderstanding and Forgetting Broadcast News. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Gunter, Barrie** (1988): Finding the Limits of Audience Activity. In: Anderson, James A. (Hrsg.) (1988): *Communication Yearbook* Vol. 11. London, Newbury Park: Sage Publications, S.108-126.
- Gurevitch, Michael & Jay G. Blumler** (1990): Political Communication Systems and Democratic Values. In: Lichtenberg, Judith (Hrsg.) (1990): *Democracy and the Mass Media*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, S.269-289.
- Habermas, Jürgen** (1973): Wahrheitstheorien. In: Fahrenbach, Helmut (Hrsg.): *Wirklichkeit und Reflexion*. Pfullingen: Neske, S.211-265.
- Habermas, Jürgen** (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hättich, Manfred** (1974): Politische Wirkungen von Fernsehnachrichten. In: Akademie für Politische Bildung (Hrsg.) (1974): *Politische Medienkunde 2. Politische Orientierung durch Fernsehnachrichten*. Tutzing/Oberbayern, S.236-249.
- Halford, Graeme S.** (1993): Children's Understanding. The Development of Mental Models. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Haller, Max** (1986): Sozialstruktur und Schichtungshierarchie im Wohlfahrtsstaat. Zur Aktualität des vertikalen Paradigmas der Ungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* Vol. 15, S.167-187.
- Hamm, Ingrid** (1990): Das Fernsehen als Informationsquelle. Zum Verhältnis von Gestaltung und Rezeptionserfolg. In: *Rundfunk und Fernsehen* Vol. 38, S.201-221.
- Hamm, Ingrid & Barbara Koller** (1989): Sehen und Verstehen. Verbraucherinformationen und ihre Resonanz im Fernsehpublikum. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Hanson, Luett** (1992): The Concept of Redundancy in Television Learning Research: Questions of Meaning. In: *International Journal of Instructional Media* Vol. 19, S.7-13.
- Harmgarth, Friederike** (1985): Fernsehen und Zeitstruktur des Familienalltags. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Haslett, Beth J.** (1986): A Critical Analysis of van Dijk's Theory of Discourse. In: Dervin, Brenda & Melvin J. Voigt (Hrsg.) (1986): *Progress in Communication Sciences*, Vol. VII. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, S.153-193.
- Haug, Frigga** (Hrsg.) (1991): Erziehung zur Weiblichkeit. Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation. Argument-Sonderband AS 45. Hamburg: Argument.
- Haviland, Susan E. & Herbert H. Clark** (1974): What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* Vol. 13, S.512-521.
- Hawkins, Robert P. & Suzanne Pingree** (1986): Activity in the Effect of Television on Children. In: Bryant, Jennings & Dolf Zillmann (Hrsg.) (1986): *Perspectives on Media Effects*. Hillsdale, N.J.:

- Lawrence Erlbaum Ass., S.233-250.
- Hawkins, Robert P., John M. Wiemann & Suzanne Pingree** (Hrsg.) (1988): Advancing Communication Science: Merging Mass and Interpersonal Processes. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Hayduk, Leslie A.** (1996): LISREL Issues, Debates, and Strategies. The Johns Hopkins University Press.
- Hayes-Roth, Barbara** (1977): Evolution of Cognitive Structures and Processes. In: Psychological Review Vol. 84, S.260-278.
- Hayes-Roth, Barbara & Perry W. Thorndyke** (1979): Integration of Knowledge from Text. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior Vol. 18, S.91-108.
- Healy, Alice F., Stephen M. Kosslyn & Richard M. Shiffrin** (Hrsg.) (1992): From Learning Processes to Cognitive Processes: Essays in Honor of William K. Estes. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Heckhausen, Heinz** (1980): Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Hermann, Dieter & Raymond Werle** (1985): Zur Bedeutung von Meßfehlern für den Test der internen Konsistenz von Kausalmodellen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Vol. 37, S.747-756.
- Hermann, Ingo & Anna-Luise Heygster** (Hrsg.) (1981): Fernseh-Kritik. Sprache im Fernsehen. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Herrmann, Theo** (1982): Über begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognition: Begriffs inflation und Akteur-System-Kontamination. In: Sprache & Kognition Vol. 1, Heft 1, S.3-14.
- Hidi, Suzanne & John McLaren** (1990): The effect of Topic and Theme Interestingness on the Production of School Expositions. In: Mandl, Heinz, Erik de Corte, Neville Bennett & Helmut F. Friedrich (Hrsg.) (1990): Learning and Instruction. Oxford, New York, Beijing et.al.: Pergamon Press, S.295-308.
- Higgins, E. Tory, C. Peter Herman & Mark P. Zanna** (Hrsg.) (1981): Social Cognition. The Ontario Symposium. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Hintzman, Douglas L.** (1978): Comments on the Papers by Hunt and by Rumelhart and Norman. In: Cotton, John W. & Roberta L. Klatzky (Hrsg.) (1978): Semantic Factors in Cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.55-60.
- Hintzman, Douglas L.** (1986): "Schema Abstraction" in a Multiple-Trace Memory Model. In: Psychological Review Vol. 93, S.411-428.
- Hippler, Hans-Jürgen, Norbert Schwarz & Seymour Sudman** (Hrsg.) (1987): Social Information Processing and Survey Methodology. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Hockley, William E. & Stephan Lewandoswky** (Hrsg.) (1991): Relating Theory and Data: Essays on Human Memory in Honor of Bennet B. Murdock. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Hodapp, Volker** (1984): Analyse linearer Kausalmodelle. Bern u.a.: Hans Huber.
- Höijer, Brigitta** (1989): Television-Evoked Thoughts and Their Relation to Comprehension. In: Communication Research Vol. 16, S.179-203.
- Höijer, Brigitta** (1990): Studying Viewers' Reception of Television Programmes: Theoretical and Methodological Considerations. In: European Journal of Communication Vol. 5, S.29-56.
- Hömberg, Walter & Michael Schmolke** (Hrsg.) (1992): Zeit, Raum, Kommunikation. München: Ölschläger.
- Hörmann, Hans** (1988): Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik (Erstauflage 1976). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hoffman, Robert R.** (Hrsg.) (1992): The Psychology of Expertise. Cognitive Research and Empirical AI. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Hoffmann, Benno** (1997): Das sozialisierte Geschlecht: Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske & Budrich.
- Hoffmann-Riem, Wolfgang** (1979): Sozialstaatliche Wende der Medienverantwortung? In: Langenbucher, Wolfgang (Hrsg.) (1979): Politik und Kommunikation. Über die öffentliche Meinungsbildung. München, Zürich: Piper, S.143-163.
- Hofstetter, C. Richard, Cliff Zukin & Terry F. Buss** (1978): Political Imagery and Information in an Age of Television. In: Journalism Quarterly Vol. 55, S.562-569.
- Holm, Kurt** (Hrsg.) (1975): Die Befragung I. München: A. Francke.
- Hopper, Robert** (1983): Interpretation as Coherence Production. In: Craig, Robert T. & Karen Tracy (Hrsg.) (1983): Conversational Coherence. Form, Structure, and Strategy. London, Newbury Park: Sage Publications, S.81-98.
- Horstmann, Reinhold** (1991a): Medieneinflüsse auf politisches Wissen. Zur Tragfähigkeit der Wissenskluft-Hypothese. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Horstmann, Reinhold** (1991b): Knowledge Gaps Revisited: Secondary Analyses from Germany. In: European Journal of Communication Vol. 6, S.77-93.
- Hron, Aemilian, Ingeborg Kurbjuhn, Heinz Mandl & Wolfgang Schnotz** (1985): Structural Inferences in Reading and Listening. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985): Inferences in Text Processing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.221-245.
- Huber, Günter L. & Heinz Mandl** (Hrsg.) (1982a): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, Günter L. & Heinz Mandl** (1982b): Kognitive Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus & Klaus Ulich (Hrsg.) (1982): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S.631-647.

- Hunt, Earl** (1978): Imageful Thought. In: Cotton, John W. & Roberta L. Klatzky (Hrsg.) (1978): Semantic Factors in Cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.3-35.
- Hunt, Earl & Marcy Lansman** (1986): Unified Model of Attention and Problem Solving. In: Psychological Review Vol. 93, S.446-461.
- Hurrelmann, Klaus** (1985): Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. In: Strasser, Hermann & John H. Goldthorpe (Hrsg.) (1985): Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.48-69.
- Hurrelmann, Klaus & Klaus Ulich** (Hrsg.) (1982): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Huth, Lutz, Wolfgang Jüngst, Michael Krzeminski & Reinhold Salzmann** (1977): Nachrichten sehen - Nachrichten verstehen - Nachrichten verwenden. In: Publizistik Vol. 22, S.403-418.
- Huth, Silvia** (1979): Verstehen und Behalten von Nachrichtensendungen. In: Fernsehen und Bildung Vol. 13, S.115-163.
- Hyman, Herbert H. & Paul B. Sheatsley** (1947): Some Reasons Why Information Campaigns Fail. In: Public Opinion Quarterly Vol. 11, S.412-423.
- Ibsch, Elrud & Dick H. Schram** (Hrsg.) (1987): Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik. Amsterdam: Rodopi.
- Iseler, Albrecht** (1976): Der Relevanzbegriff und die Relevanzbegriffe: Versuch einer Explikation. In: Iseler, Albrecht & Meinrad Perrez (Hrsg.) (1976): Relevanz in der Psychologie. München, Basel: Ernst Reinhardt, S.11-53.
- Iseler, Albrecht & Meinrad Perrez** (Hrsg.) (1976): Relevanz in der Psychologie. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Jacoby, Jacob & Wayne D. Hoyer** (1982): Viewer Miscomprehension of Televised Communication. Selected Findings. In: Wartella, Ellen & D. Charles Whitney (Hrsg.) (1983): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 4. London, Newbury Park: Sage Publications, S.129-144.
- Jacoby, Larry L.** (1991): A Process Dissociation Framework: Separating Automatic from Intentional Uses of Memory. In: Journal of Memory and Language Vol. 30, S.513-541.
- Jacoby, Larry L. & Fergus I.M. Craik** (1979): Effects of Elaboration of Processing at Encoding and Retrieval: Trace Distinctiveness and Recovery of Initial Context. In: Cermak, Laird S. & Fergus I.M. Craik (Hrsg.) (1979): Levels of Processing in Human Memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.1-21.
- Jäckel, Michael** (1994): Auf dem Weg zur Informationsgesellschaft? Informationsverhalten und die Folgen der Informationskonkurrenz. In: Jäckel, Michael & Peter Winterhoff-Spurk (Hrsg.) (1994): Politik und Medien. Analysen zur Entwicklung der politischen Kommunikation. Berlin: Vista, S.11-34.
- Jensen, Klaus Bruhn** (1987): News as Ideology: Economic Statistics and Political Ritual in Television Network News. In: Journal of Communication Vol. 37, S.10-20.
- Jensen, Klaus Bruhn** (1996): Superthemen der Rezeption: Von Fernsehnachrichten zum Fernsehflow. In: Hasebrink, Uwe & Friedrich Krotz: Die Zuschauer als Fernsehregisseure? Zum Verständnis individueller Nutzungs- und Rezeptionsmuster. Baden-Baden, Hamburg: Nomos.
- Jöreskog, Karl G. & Dag Sörbom** (1984): LISREL VI. Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood, Instrumental Variables, and Least Square Methods. 3rd Edition. Sweden: University of Uppsala.
- Jörg, Sabine** (1977): Aspekte der Aufmerksamkeit. In: Fernsehen und Bildung Vol. 11, S.7-25.
- Johnson-Laird, Philip N.** (1983): Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, Philip N.** (1989): Mental Models. In: Posner, Michael I. (Hrsg.) (1989): Foundations of Cognitive Science. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.469-499.
- Johnson-Laird, Philip N. & C. E. Bethell-Fox** (1978): Memory for Questions and Amount of Processing. In: Memory and Cognition Vol. 6, S.496-501.
- Johnson-Laird, Philip N., G. Gibbs & J. De Mowbray** (1978): Meaning, Amount of Processing, and Memory for Words. In: Memory and Cognition Vol. 6, S.372-375.
- Johnson-Laird, Philip N. & Peter C. Wason** (Hrsg.) (1977): Thinking. Readings in Cognitive Science. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Joslyn, Richard A.** (1990): Election Campaigns as Occasions for Civic Education. In: Swanson, David L. & Dan Nimmo (Hrsg.) (1990): New Directions in Political Communication. London, Newbury Park: Sage Publications, S.86-119.
- Jung, Anja** (1993): Die Dynamik der visuellen Reizkomplexität in TV-Magazinen mit politischem Inhalt und deren Einfluß auf den Wissenstransfer. Eine empirische Untersuchung zu Infotainment. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Just, Marcel A. & Particia A. Carpenter** (Hrsg.) (1977): Cognitive Processes in Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Just, Marcel A. & Particia A. Carpenter** (1984): Reading Skills and Skilled Reading in the Comprehension of Text. In: Mandl, Heinz, Nancy L. Stein & Tom Trabasso (Hrsg.) (1984): Learning and Comprehension of Text. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.307-330.
- Just, Marcel A. & Particia A. Carpenter** (1992): A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory. In: Psychological Review Vol. 99, S.122-149.
- Just, Marion, Ann Crigler & Lori Wallach** (1990): Thirty Seconds or Thirty Minutes: What Viewers

- Learn from Spot Advertisements and Candidates Debates. In: *Journal of Communication* Vol. 40(3), S.120-133.
- Kaase, Max & Winfried Schulz** (Hrsg.) (1989): *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde.* Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Heft 30). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kahneman, D.** (1973): *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kaid, Lynda Lee, Craig Corgan & Phil Clampitt** (1976): Perceptions of a Political Campaign Event: Media vs. Personal Viewing. In: *Journal of Broadcasting* Vol. 20, S.303-312.
- Kandzora, Gabriele** (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung. In: *Claußen, Bernhard & Rainer Geißler* (Hrsg.): *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*, Opladen: Leske + Budrich, S.71-89.
- Kaplan, Stephen, Mark Weaver & Robert M. French** (1992): Active Symbols and Internal Models: Towards a Cognitive Connectionism. In: *Clark, Andy & Rudi Lutz* (Hrsg.) (1992): *Connectionism in Context*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, S.91-110.
- Katzman, Natan** (1974): The Impact of Communication Technologies: Promises and Prospects. In: *Journal of Communication* Vol. 24, S.47-58.
- Katz, Elihu** (1977): Das Verstehen von Nachrichten. In: *Publizistik* Vol. 22, S.359-370.
- Katz, Elihu, Hanna Adoni & Pnina Parness** (1977): Remembering the News: What the Picture Adds to Recall. In: *Journalism Quarterly* Vol. 54, S.231-239.
- Katz, Elihu, Michael Gurevitch & Hadassah Haas** (1973): On the Use of the Mass Media for Important Things. In: *American Sociological Review* Vol. 38, S.164-181.
- Keenan, Edward L.** (Hrsg.) (1975): *Formal Semantics of Natural Language*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Keenan, Janice M., George R. Potts, Jonathan M. Golding & Tracy M. Jennings** (1990): Which Elaborative Inferences are Drawn During Reading? A Question of Methodologies. In: *Balota, David A., Giovanni B. Flores d'Arcais & Keith Rayner* (Hrsg.) (1990): *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.377-402.
- Keller, Heidi & Hans-Georg Voss** (1976): Neugier und Exportation. Theorien und Ergebnisse. Stuttgart u.a.: W. Kohlhammer.
- Kelly, Hope & Howard Gardner** (Hrsg.) (1981): *Viewing Children Through Television*. San Francisco u.a.: Jossey-Bass Publ.
- Kennamer, David J.** (1990): Political Discussion and Cognition: A 1988 Look. In: *Journalism Quarterly* Vol. 67, S.348-352.
- Kent, K.E. & Ramona R. Rush** (1976): How Communication Behavior of Older Persons Affect Their Public Affairs Knowledge. In: *Journalism Quarterly* Vol. 53, S.40-46.
- Kepplinger, Hans Mathias** (1982): Die Grenzen des Wirkungsbegriffs. In: *Publizistik* Vol. 27, S.98-113.
- Kepplinger, Hans Mathias** (1989a): Theorien der Nachrichtenauswahl als Theorien der Realität. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft B 15/1989, S.3-16.
- Kepplinger, Hans Mathias** (1989b): Instrumentelle Aktualisierung. Grundlage einer Theorie publizistischer Konflikte. In: *Kaase, Max & Winfried Schulz* (Hrsg.) (1989): *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.199-220.
- Kepplinger, Hans Mathias** (1990): Realität, Realitätsdarstellung und Medienwirkung. In: *Wilke, Jürgen* (Hrsg.) (1990): *Fortschritte der Publizistikwissenschaft*. Freiburg, München: Karl Alber, S.39-55.
- Kepplinger, Hans Mathias** (1993): Erkenntnistheorie und Forschungspraxis des Konstruktivismus. In: *Bentele, Günter & Manfred Rühl* (Hrsg.) (1993): *Theorien öffentlicher Kommunikation*. München: Ölschläger, S.118-125.
- Kepplinger, Hans Mathias**; Hans-Bernd Brosius, & Joachim Friedrich Staab (1991): Instrumental Actualization: Fundamentals of a Theory of Mediated Conflicts. In: *European Journal of Communication*, Vol. 6, 263-290.
- Kim, Jae-On & Charles W. Mueller** (1978): *Factor Analysis. Statistical Methods and Practical Issues*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Kintsch, Walter** (1970): *Learning, Memory, and Conceptual Processes*. New York: Wiley.
- Kintsch, Walter** (1974): *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kintsch, Walter** (1977): On Comprehending Stories. In: *Just, Marcel A. & Patricia A. Carpenter* (Hrsg.) (1977): *Cognitive Processes in Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.33-62.
- Kintsch, Walter** (1980): Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why Anyone Would Read a Story Anyway. In: *Poetics* Vol. 9, S.87-98.
- Kintsch, Walter** (1982): *Gedächtnis und Kognition*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Kintsch, Walter** (1988): The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In: *Psychological Review* Vol. 95, S.163-182.
- Kintsch, Walter** (1992): How Readers Construct Situation Models for Stories: The Role of Syntactic Cues and Causal Inferences. In: *Healy, Alice F., Stephen M. Kosslyn & Richard M. Shiffrin* (Hrsg.) (1992): *From Learning Processes to Cognitive Processes: Essays in Honor of William K. Estes*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.261-278.
- Kintsch, Walter & Teun A. van Dijk** (1978): Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review* Vol. 85, S.363-394.
- Kintsch, Walter & Suzanne M. Mannes** (1987): Generating Skripts from Memory. In: *Van der Meer*,

- Elke & Joachim Hoffmann (Hrsg.) (1987): Knowledge Aided Information Processing. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.61-80.
- Kintsch, Walter & David M. Welsch** (1991): The Construction-Integration Model: A Framework for Studying Memory for Text. In: Hockley, William E. & Stephan Lewandowsky (Hrsg.) (1991): Relating Theory and Data: Essays on Human Memory in Honor of Bennet B. Murdock. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.367-385.
- Kirby, John R.** (1982): Age, Reading Ability, And Semantic Integration: An Information Processing Model. In: Flammer, August & Walter Kintsch (Hrsg.) (1982): Discourse Processing. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.251-262.
- Kirkland, John** (1976): Interest: Phoenix in Psychology. In: Bulletin British Psychological Society Vol. 29, S.33-41.
- Klare, G. R.** (1963): The Measurement of Readability. Ames: Iowa State University Press.
- Klein, Andy** (1978): How Telecast's Organization Affects Viewer Retention. In: Journalism Quarterly Vol. 55, S.356-359, 411.
- Kleinnijenhuis, Jan** (1991): Newspaper Complexity and the Knowledge Gap. In: European Journal of Communication Vol. 6, S.499-522.
- Klett, Michael** (Hrsg.) (1989): Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft. Ein Symposium der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kliment, Tibor** (1997a): Knowledge Gap in the European Union: Media Effects on Public Knowledge about Biootechnology. Paper presented at the 47th Annual Conference of the ICA (International Communication Association) in Montreal/Quebec, Canada, May 22-26, 1997.
- Kliment, Tibor** (1997b): Do the Media Matter? A Cross-National Analysis on Media Effects on Public Knowledge about Industrial Technologies. In: Renn, Ortwin (Hrsg.): Risk Communication. Towards a Rational Discourse. Erscheint 1997.
- Kline, F. Gerald & Phillip J. Tichener** (Hrsg.) (1972): Current Perspectives in Mass Communication Research. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Klix, Friedhart** (1988): Gedächtnis und Wissen. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.19-54.
- Kluwe, Rainer H.** (1979): Wissen und Denken. Modelle, empirische Befunde und Perspektiven für den Unterricht. Stuttgart u.a.: W. Kohlhammer.
- Kluwe, Rainer H.** (1988): Methoden der Psychologie zur Gewinnung von Daten über menschliches Wissen. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.359-385.
- Kluwe, Rainer H.** (1992): Gedächtnis und Wissen. In: Spada, Hans (Hrsg.) (1992): Allgemeine Psychologie. Bern u.a.: Hans Huber, S.115-188.
- Kluwe, Rainer H. & Hans Spada** (1981): Wissen und seine Veränderung: Einige psychologische Beschreibungsansätze. In: Foppa, Klaus & Rudolf Groner (Hrsg.) (1981): Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern u.a.: Hans Huber, S.284-327.
- Köcher, Renate** (1994): Politische Partizipation und Wahlverhalten von Frauen und Männern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Heft B11/1994, S.24-31.
- Koolwijk, Jürgen van & Maria Wieken-Mayser** (Hrsg.) (1976): Techniken der empirischen Sozialforschung (8 Bände). München, Wien: R. Oldenbourg.
- Koppitz, Hans-Joachim** (Hrsg.) (1986): Gutenberg-Jahrbuch 1986. Mainz: Gutenberg-Gesellschaft.
- Kosicki, Gerald M. & Jack M. McLeod** (1990): Mass Communication and Political Information Processing. In: Kraus, Sidney (Hrsg.) (1990): Mass Communication and Political Information Processing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.69-84.
- Kosslyn, Stephen M. & James R. Pomerantz** (1977): Imagery, Propositions, and the Form of Internal Representations. In: Cognitive Psychology Vol. 9, S.52-76.
- Kraak, Bernhard** (1991): Der riskante Weg von der Information zum Wissen. Über dogmatische und konformistische Urteilsbildung. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, Andreas, Johanna Sauter & Inge Schreyer** (1990): Interesse und Wissenserwerb. Zum Einfluß thematischen Interesses auf das Verstehen von Texten. München: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogische.
- Kraus, Sidney** (Hrsg.) (1990): Mass Communication and Political Information Processing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kraus, Sidney & Dennis K. Davis** (1976): The Effects of Mass Communication on Political Behavior. University Park, London: Pennsylvania State University.
- Kraus, Sidney & Richard M. Perloff** (Hrsg.) (1985): Mass Media and Political Thought - an Information-processing Approach. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Kreisky, Eva** (1995): Der Stoff, aus dem die Staaten sind. Zur männerbündischen Fundierung politischer Ordnung. In: Becker-Schmidt, Regina & Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften.
- Kreitler, Hans & Shulamith Kreitler** (1981): Die kognitiven Determinanten des Neugierverhaltens. In: Voss, Hans-Georg & Heidi Keller (Hrsg.) (1981): Neugierforschung. Grundlagen, Theorien, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz, S.144-174.
- Kreuzer, Helmut** (Hrsg.) (1980): Fernsehforschung - Fernsehkritik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krieger, Rainer** (1981): Ungewißheit und Wißbegier. Von der Reizinduzierten Motivation zu einer

- Wert-Erwartungs-Theorie. In: Voss, Hans-Georg & Heidi Keller (Hrsg.) (1981): Neugierforschung. Grundlagen, Theorien, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz, S.80-108.
- Krippendorff, Klaus** (1986): Information Theory. Structural Models for Qualitative Data. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Kroeber-Riel, Werner** (1987): Informationsüberlastung durch Massenmedien und Werbung in Deutschland. In: DBW - Die Betriebswirtschaft Vol. 47, S.257-264.
- Kroeber-Riel, Werner** (1992): Konsumentenverhalten. München: Franz Vahlen.
- Krugman, Herbert E.** (1962): An Application of Learning Theory to TV Copy Testing. In: Public Opinion Quarterly Vol. 26, S.626-634.
- Krugman, Herbert E.** (1965): The Impact of Television Advertising: Learning without Involvement. In: Public Opinion Quarterly Vol. 29, S.349-356.
- Krugman, Herbert E.** (1977): Memory without Recall, Exposure without Recognition. In: Journal of Advertising Research Vol. 17, S.7-12.
- Ksobiech, Kenneth, James Tiedge & Mark A. Bor** (1980): Visualization Mode, Perceived Immediacy And Audience Evaluation of TV News. In: Journalism Quarterly Vol. 57, S.55-60.
- Kubicek, Herbert & Günter Welter** (1985): Messung der Organisationsstruktur. Stuttgart: Enke.
- Kulke, Christine** (1991): Politische Sozialisation und Geschlechterdifferenz. In: Hurrelmann, Klaus & Dieter Ulich (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S.595-613.
- Kulke, Christine** (1996): Geschlechterverhältnis und politischer Aufbruch von Frauen: Wandlungsprozesse zwischen Herausforderungen und Verhinderungen. In: Claussen, Bernhard & Rainer Geißler (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: UTB Leske + Budrich, S.485-493.
- Kurcz, I., G. Shugar & J. Danks** (Hrsg.) (1986): Knowledge and Language. Amsterdam: Elsevier Science Publ.
- Kurke, Lance B., Karl E. Weick & Elizabeth C. Ravlin** (1989): Can Information Loss Be Reversed? In: Communication Research Vol. 16, S.3-24.
- Laberge, David & S. Jay Samuels** (Hrsg.) (1977): Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Labovitz, Sanford** (1970): The Assignment of Numbers to Rank Order Categories. In: American Sociological Review Vol. 35, S.515-524.
- Lachman, Janet L. & Roy Lachman** (1979): Comprehension and Cognition: A State of the Art Inquiry. In: Cermak, Laird S. & Fergus I.M. Craik (Hrsg.) (1979): Levels of Processing in Human Memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.183-209.
- Lang, Annie** (1989): Effects of Chronological Presentation of Information on Processing and Memory for Broadcast News. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media Vol. 33, S.441-452.
- Lang, Annie** (1990): Involuntary Attention and Physiological Arousal Evoked by Structural Features and Emotional Content in TV Commercials. In: Communication Research Vol. 17, S.275-299.
- Lang, Annie** (1995): Defining Audio/Video Redundancy From a Limited-Capacity Information Processing Perspective. In: Communication Research, Vol. 22, S.86-115.
- Langenbucher, Wolfgang** (1974): Die politische Funktion der Fernsehnachrichten im öffentlich-rechtlichen Mediensystem. In: Akademie für Politische Bildung (Hrsg.) (1974): Politische Medienkunde 2. Politische Orientierung durch Fernsehnachrichten. Tutzing/Oberbayern, S.197-210.
- Langenbucher, Wolfgang** (Hrsg.) (1979): Politik und Kommunikation. Über die öffentliche Meinungsbildung. München, Zürich: Piper.
- Larsen, Steen F.** (1982): Knowledge Updating in Text Processing. In: Flammer, August & Walter Kintsch (Hrsg.) (1982): Discourse Processing. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.205-218.
- Larsen, Steen F.** (1983): Text Processing and Knowledge Updating in Memory for Radio News. In: Discourse Processes Vol. 6, S.21-38.
- Lau, Richard R. & Ralph Erber** (1985): Political Sophistication. An Information-Processing Perspective. In: Kraus, Sidney & Richard M. Perloff (Hrsg.) (1985): Mass Media and Political Thought - an Information-processing Approach. London, Newbury Park: Sage Publications, S.37-64.
- Lau, Richard R. & David O. Sears** (Hrsg.) (1986): Political Cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Le Ny, Jean-Francois & Walter Kintsch** (Hrsg.) (1982): Language and Comprehension. Amsterdam, New York, Oxford: North Holland.
- Lemert, James B.** (1993): Do Televised Presidential Debates Help Inform Voters? In: Journal of Broadcasting & Electronic Media Vol. 37, S.83-94.
- Lemert, James B. & Roxana J. Cook** (1982): Mobilizing Information in Broadcast Editorials and "Free Speech" Messages. In: Journal of Broadcasting Vol. 26, S.493-496.
- Lemert, James B., William R. Elliott, Karl J. Nestvold & Galen R. Rarick** (1983): Effects of Viewing a Presidential Primary Debate. An Experiment. In: Communication Research Vol. 10, S.155-173.
- Lesgold, Alan M. & Charles A. Perfetti** (Hrsg.) (1981): Interactive Processes in Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Lesgold, Alan M., Steven F. Roth & Mary E. Curtis** (1979): Foregrounding Effects in Discourse Comprehension. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior Vol. 18, S.291-308.
- Levin, Joel R.** (1982): Pictures as Prose-Learning Devices. In: Flammer, August & Walter Kintsch (Hrsg.) (1982): Discourse Processing. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.412-444.

- Levy, Mark R. & Sven Windahl** (1984): Audience Activity and Gratifications. A Conceptual Clarification and Exploration. In: *Communication Research* Vol. 11, S.51-78.
- Levy, Mark R. & Sven Windahl** (1985): The Concept of Audience Activity. In: Rosengren, Karl, Lawrence A. Wenner & Philip Palmgreen (Hrsg.) (1985): *Media Gratifications Research. Current Perspectives*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.109-122.
- Lewis-Beck, Michael S.** (1980): *Applied Regression*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Liben, Lynn S. (Hrsg.)** (1987): *Development and Learning: Conflict or Congruence?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Lichtenberg, Judith (Hrsg.)** (1990): *Democracy and the Mass Media*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Lindlof, Thomas R.** (1988a): Media Audiences as Interpretative Communities. In: Anderson, James A. (Hrsg.) (1988): *Communication Yearbook* Vol. 11. London, Newbury Park: Sage Publications, S.81-107.
- Lindlof, Thomas R.** (1988b): The Practice of Attendance and the Forms of the Audience. In: Anderson, James A. (Hrsg.) (1988): *Communication Yearbook* Vol. 11. London, Newbury Park: Sage Publications, S.133-145.
- Lißmann, Hans-Joachim** (1988): Perspektiven politischer Bildung zwischen "Tagespolitik" und "Zukunftsauflagen". In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Heft B 51/1988, S.38-46.
- Loftus, Elizabeth** (1973): Activation of Semantic Memory. In: *American Journal of Psychology* Vol. 86, S.331-337.
- Long, Scott J.** (1983a): *Confirmatory Factor Analysis*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Long, Scott J.** (1983b): *Covariance Structure Models. An Introduction to LISREL*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Long, Debra L., Jonathan M. Golding & Arthur C. Graesser** (1992): A Test of the On-line Status of Goal-Related Inferences. In: *Journal of Memory and Language* Vol. 31, S.634-647.
- Lovrich, Nicholas P. Jr. & John C. Pierce** (1984): "Knowledge Gap" Phenomena. Effect of Situation-Specific and Transsituational Factors. In: *Communication Research* Vol. 11, S.415-434.
- Luckmann, Thomas** (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm, M. Rainer Lepsius & Johannes Weiss (Hrsg.) (1986): *Kultur und Gesellschaft. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.191-211.
- Luckmann, Thomas** (1992): *Theorie des sozialen Handelns*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Lüdtke, Hartmut** (1989): Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie des Lebensstiles. Opladen: Leske & Budrich.
- Lukesch, Helmut** (1992): Medienbewirkte Lerneffekte - Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 34. Institut für Psychologie, Universität Regensburg.
- Luke, Carmen** (1985): *Television Discourse Processing: A Schema Theoretic Approach*. In: *Communication Education* Vol. 34, S.91-105.
- Lutz, Benedikt & Ruth Wodak** (1987): Information für Informierte. Linguistische Studien zu Verständlichkeit und Verstehen von Hörfunknachrichten. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Maase, Kaspar** (1990): Kultureller Selbtausschluß - ein ewiger Kreislauf? Zur Debatte über Lesen und neue Medien. In: *Argument* Vol. 32, S.29-37.
- Mahle, Walter A. (Hrsg.)** (1986): *Langfristige Medienwirkungen*. Berlin: Volker Spiess.
- Mandler, Jean Matter** (1984): *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mandl, Heinz (Hrsg.)** (1981a): *Zur Psychologie der Textverarbeitung*. München: Urban & Schwarzenbeck.
- Mandl, Heinz** (1981b): Einige Aspekte zur Psychologie der Textverarbeitung. In: Mandl, Heinz (Hrsg.) (1981): *Zur Psychologie der Textverarbeitung*. München: Urban & Schwarzenbeck, S.3-37.
- Mandl, Heinz & Steffen-Peter Ballstaedt** (1982): Effects of Elaboration on Recall of Texts. In: Flammer, August & Walter Kintsch (Hrsg.) (1982): *Discourse Processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.483-494.
- Mandl, Heinz, Steffen-Peter Ballstaedt, Wolfgang Schnotz & Sigmar-Olaf Tergan** (1980): Lernen mit Texten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* Vol. 12, S.44-74.
- Mandl, Heinz, Erik de Corte, Neville Bennett & Helmut F. Friedrich (Hrsg.)** (1990): *Learning and Instruction*. Oxford, New York, Beijing et.al.: Pergamon Press.
- Mandl, Heinz, Helmut F. Friedrich & Aemilian Hron** (1988): Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.123-160.
- Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.)** (1988): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union.
- Mandl, Heinz, Nancy L. Stein & Tom Trabasso (Hrsg.)** (1984): *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mannes, Suzanne M. & Walter Kintsch** (1991): Routine Computing Tasks: Planning as Understanding. In: *Cognitive Science* Vol. 15, S.305-342.

- Maruyama, Magoroh** (1966): Metaorganization of Information. In: General Systems Vol. 11, S.55-60.
- Matabane, Paula W. & Oscar H. Jr. Gandy** (1988): Through the Prism of Race and Controversy. Did Viewers Learn Anything from 'The Africans'? In: Journal of Black Studies Vol. 19, S.3-15.
- Mayer, Karl U. (Hrsg.)** (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Heft 31). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, Richard E.** (1980): Elaboration Techniques That Increase the Meaningfulness of Technical Text: An Experimental Test of the Learning Strategy Hypothesis. In: Journal of Educational Psychology Vol. 72, S.770-784.
- McClelland, James L. & David E. Rumelhart** (1981): An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 1. An Account of Basic Findings. In: Psychological Review Vol. 88, S.375-405.
- McClelland, James L. & David E. Rumelhart** (Hrsg.) (1986a): Parallel Distributed Processing. Vol 2: Psychological and Biological Models. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- McClelland, James L. & David E. Rumelhart** (1986b): A Distributed Model of Human Learning and Memory. In: McClelland, James L. & David E. Rumelhart (Hrsg.) (1986): Parallel Distributed Processing. Vol 2: Psychological and Biological Models. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.170-215.
- McClelland, James L., David E. Rumelhart & Geoffrey E. Hinton** (1986): The Appeal of Parallel Distributed Processing. In: Rumelhart, David E. & James L. McClelland (Hrsg.) (1986): Parallel Distributed Processing. Vol 1: Foundations. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.3-43.
- McClure, Robert D. & Thomas E. Patterson** (1976): Print vs. Network News. In: Journal of Communication Vol. 26, S.23-28.
- McCombs, Maxwell & Paula Poindexter** (1983): The Duty to Keep Informed: News Exposure and Civic Obligation. In: Journal of Communication Vol. 33, S.88-96.
- McCombs, Maxwell & Robert Shaw** (1972): The Agenda-Setting Function of Mass Media. In: Public Opinion Quarterly Vol. 36, S.176-187.
- McCombs, Maxwell & David Weaver** (1985): Toward a Merger of Gratifications and Agenda-Setting Research. In: Rosengren, Karl, Lawrence A. Wenner & Philip Palmgreen (Hrsg.) (1985): Media Gratifications Research. Current Perspectives. London, Newbury Park: Sage Publications, S.95-108.
- McDaniel, Mark A.** (1984): The Role of Elaborative and Schema Processes in Story Memory. In: Memory and Cognition Vol. 12, S.46-51.
- McDonald, Daniel G.** (1983): Investigating Assumptions of Media Dependancy Research. In: Communication Research Vol. 10, S.509-528.
- McDonald, Daniel G.** (1990): Media Orientation and Television News Viewing. In: Journalism Quarterly Vol. 67, S.11-20.
- McGuire, William J.** (1974): Psychological Motives and Communication Gratification. In: Blumler, Jay G. & Elihu Katz (Hrsg.) (1974): The Uses of Mass Communications. London, Newbury Park: Sage Publications, S.167-195.
- McKoon, Gail & Roger Ratcliff** (1979): Priming in Episodic and Semantic Memory. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior Vol. 18, S.463-480.
- McKoon, Gail & Roger Ratcliff** (1980): The Comprehension Processes and Memory Structures Involved in Anaphoric Reference. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior Vol. 19, S.668-682.
- McKoon, Gail & Roger Ratcliff** (1981): The Comprehension Processes and Memory Structures Involved in Instrumental Inferences. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior Vol. 20, S.671-682.
- McKoon, Gail & Roger Ratcliff** (1990): Textual Inferences: Models and Measures. In: Balota, David A., Giovanni B. Flores d'Arcais & Keith Rayner (Hrsg.) (1990): Comprehension Processes in Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.403-421.
- McKoon, Gail & Roger Ratcliff** (1992): Inference During Reading. In: Psychological Review Vol. 99, S.440-466.
- McLaughling, Margaret L. (Hrsg.)** (1987): Communication Yearbook 10. London, Newbury Park: Sage Publications.
- McLeod, Jack M. & Lee B. Becker** (1974): Testing the Validity of Gratifications Measures Through Political Effects Analysis. In: Blumler, Jay G. & Elihu Katz (Hrsg.) (1974): The Uses of Mass Communications. London, Newbury Park: Sage Publications, S.137-164.
- McLeod, Jack M. & Lee B. Becker** (1981): The Uses and Gratifications Approach. In: Nimmo, Dan D. & Keith R. Sanders (Hrsg.) (1981): Handbook of Political Communication. London, Newbury Park: Sage Publications, S.67-99.
- McLeod, Jack M., Carl R. Bybee & Jean A. Durall** (1979): Equivalence of Informed Political Participation. The 1976 Presidential Debates as a Source of Influence. In: Communication Research Vol. 6, S.463-487.
- McLeod, Jack M. & Daniel G. McDonald** (1985): Beyond Simple Exposure. Media Orientations and Their Impact on Political Processes. In: Communication Research Vol. 12, S.3-33.
- McNamara, Timothy P.** (1992): Priming and Constraints It Places on Theories of Memory and Retrieval. In: Psychological Review Vol. 99, S.650-662.
- McNelly, John T. & Julio Molina** (1972): Communication, Stratification and International Affairs Information in a Developing Urban Society. In: Journalism Quarterly Vol. 49, S.316-326.
- McNelly, John T., Ramona R. Rush & Michael E. Bishop** (1968): Cosmopolitan Media Usage in the Diffusion of International Affairs News. In: Journalism Quarterly Vol. 45, S.329-332.

- McPhee, Robert D. & Austin Babrow** (1987): Causal Modeling in Communication Research: Use, Disuse, and Misuse. In: *Communication Monographs* Vol. 54, S.343-366.
- McReynolds, Paul** (1971): The Three Faces of Cognitive Motivation. In: Day, Hy I., Daniel E. Berlyne & David E. Hunt (Hrsg.) (1971): *Intrinsic Motivation*. New York, London: Holt, Rinehart and Winston, Inc., S.33-45.
- Meer, Elke van der** (1987): Mental Representation of Events. In: Van der Meer, Elke & Joachim Hoffmann (Hrsg.) (1987): *Knowledge Aided Information Processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.31-59.
- Meer, Elke van der & Joachim Hoffmann** (Hrsg.) (1987): *Knowledge Aided Information Processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publ.
- Meinecke, Cristina & Lothar Kehrer** (Hrsg.) (1990): *Bielefelder Beiträge zur Kognitionspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Mendelsohn, Harold** (1973): Some Reasons Why Information Campaigns Can Succeed. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 37, S.412-423.
- Merten, Klaus** (1982): Wirkungen der Massenkommunikation. Ein theoretisch-methodischer Problem-aufriß. In: *Publizistik* Vol. 27, S.26-48.
- Merten, Klaus** (1985): Gesellschaftliche Differenzierung und gesellschaftliche Integration: Zur Struktur und Funktion kommunikativer Evolution. In: Saxon, Ulrich (Hrsg.) (1985): *Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien?* München: Olschläger, S.49-59.
- Merten, Klaus** (1990): Wissensveränderung durch Medien - Aufriß und Kritik. In: Böhme-Dürr, Karin, Jürgen Emig & Norbert M. Seel (Hrsg.) (1990): *Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. München, New York: K.G. Saur Verlag, S.21-39.
- Merten, Klaus** (1991): Artefakte der Medienwirkungen. Kritik klassischer Annahmen. In: *Publizistik* Vol. 36, S.36-55.
- Merten, Klaus, Helmut Giegler & Friederike Uhr** (1992): *Grundlegende Ansätze und Methoden der Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Meulemann, Heiner** (1990): Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In: Mayer, Karl U. (Hrsg.) (1990): *Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Heft 31). Opladen: Westdeutscher Verlag, S.89-117.
- Meulemann, Heiner & Karl-Heinz Reuband** (Hrsg.) (1984): *Soziale Realität im Interview. Empirische Analysen methodischer Probleme*. Frankfurt, New York: Campus.
- Meutsch, Dietrich & Sabine Müller** (1988): Verständnis und Verständlichkeit von Fernsehen: Psychologische Dimensionen von Text-Bild Beziehungen und ihre Prognoseleistung für das Lernen mit Wissenschaftssendungen. In: *Unterrichtswissenschaft* Vol. 16, Heft 3, S.27-42.
- Meyer, Birgit** (1992): Die "unpolitische" Frau. Politische Partizipation von Frauen oder: Haben Frauen ein anderes Verständnis von Politik? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft B 25/26 1992, S.3-18.
- Meyer, Bonnie J.F.** (1975): *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. Amsterdam: Elsevier Science Publ.
- Meyer, Manfred** (Hrsg.) (1984): *Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme? Forschungsergebnisse zur Wirkung formaler Gestaltungselemente des Fernsehens*. München, New York: K.G. Saur Verlag.
- Mickel, Wolfgang W.** (1983): *Handlexikon zur Politikwissenschaft*. München: Ehrenwirth.
- Mikos, Lothar** (1992): Fernsehen im Kontext von Alltag, Lebenswelt und Kultur. In: *Rundfunk und Fernsehen* Vol. 40, S.528-543.
- Miller, Arthur H. & Kent Asp** (1985): *Learning about Politics from the Media: A Comparative Study of Sweden and the United States*. In: Kraus, Sidney & Richard M. Perloff (Hrsg.) (1985): *Mass Media and Political Thought - an Information-processing Approach*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.241-266.
- Miller, Arthur H. & Michael MacKuen** (1979): *Learning About the Candidates: The 1976 Presidential Debates*. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 43, S.326-346.
- Miller, G. A.** (1956): *The Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Informations*. In: *Psychological Review* Vol. 63, S.81-97.
- Miller, Mark M. & Stephen D. Reese** (1982): Media Dependancy as Interaction. Effects of Exposure and Reliance on Political Activity and Efficacy. In: *Communication Research* Vol. 9, S.227-248.
- Mittenecker, Erich** (1965): Motivation und Information. In: Thomaes, Hans (Hrsg.) (1965): *Handbuch der Psychologie. Allgemeine Psychologie*, Band 2: Motivation. Göttingen: Hogrefe, S.737-758.
- Mittenecker, Erich & Erich Raab** (1973): *Informationstheorie für Psychologen*. Göttingen: Hogrefe.
- Myo, Yuko** (1983): The Knowledge-Gap Hypothesis and Media Dependancy. In: Bostrom, Robert N. & Bruce H. Westley (Hrsg.) (1983): *Communication Yearbook 7*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.626-650.
- Montada, Leo, Kurt Reusser & Gerhard Steiner** (Hrsg.) (1983): *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moore, David W.** (1987): Political Campaigns and the Knowledge-Gap Hypothesis. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 51, S.186-200.
- Mortensen, Mauritz Sundt** (1982): Informationsvermittlung durch Massenmedien. Sind die verschiedenen Medien gleich effektiv? In: *Media Perspektiven* 6/1982, S.404-408.
- Müsseler, Jochen, Gert Rickheit & Hans Strohner** (1985): Influences of Modality, Text Difficulty, and Processing Control on Inferences in Text Processing. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.)

- (1985): *Inferences in Text Processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.247-271.
- Mutz, Diana C.** (1987): Political Alienation and Knowledge Acquisition. In: McLaughling, Margaret L. (Hrsg.) (1987): *Communication Yearbook 10*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.470-498.
- Neidhardt, Friedhelm, M. Rainer Lepsius & Johannes Weiss** (Hrsg.) (1986): *Kultur und Gesellschaft*. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Heft 27). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neisser, Ulric** (1979): *Kognition und Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neuman, Susan B.** (1991): *Literacy in the Television Age*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Neuman, W. Russell** (1976): Patterns of Recall Among Television News Viewers. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 40, S.115-123.
- Neuman, W. Russell** (1982): Television and American Culture: The Mass Medium and the Pluralist Audience. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 46, S.471-487.
- Neumann, Klaus & Michael Charlton** (Hrsg.) (1990): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Neves, David M. & John R. Anderson** (1981): Knowledge Compilation: Mechanisms for the Automation of Cognitive Skills. In: Anderson, John R. (Hrsg.) (1981): *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.57-84.
- Newell, Allen, Paul S. Rosenbloom & John E. Laird** (1989): Symbolic Architectures for Cognition. In: Posner, Michael I. (Hrsg.) (1989): *Foundations of Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.93-131.
- Nimmo, Dan D. & Keith R. Sanders** (Hrsg.) (1981): *Handbook of Political Communication*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Nisbett, R.E. & L. Ross** (1980): *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Noelle-Neumann, Elisabeth** (1986): Lesen in der Informationsgesellschaft. In: Koppitz, Hans-Joachim (Hrsg.) (1986): *Gutenberg-Jahrbuch 1986*. Mainz: Gutenberg-Gesellschaft, S.295-301.
- Noelle-Neumann, Elisabeth** (1988): Das Fernsehen und die Zukunft der Lesekultur. In: Fröhlich, Werner D., Rolf Zitzlsberger & Bodo Franzmann (Hrsg.) (1988): *Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S.222-254.
- Noordman, Leo G.M., Wietske Vonk & Henk J. Kempff** (1992): Causal Inferences During the Reading of Expository Texts. In: *Journal of Memory and Language* Vol. 31, S.573-590.
- Norman, Donald A.** (1973): Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Norman, Donald A.** (1983): Some Observations on Mental Models. In: Gentner, Dedre & Albert L. Stevens (Hrsg.) (1983): *Mental Models*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.7-14.
- Norman, Donald A. & Daniel G. Bobrow** (1975): On Data-limited and Resource-limited Processes. In: *Cognitive Psychology* Vol. 7, S.44-64.
- Norman, Donald A. & David E. Rumelhart** (1975): *Explorations in Cognition*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Norman, Donald A. & David E. Rumelhart** (Hrsg.) (1978): *Strukturen des Wissens. Wege der Kognitionsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Norris, Dennis** (1990): Connectionism: A Case for Modularity. In: Balota, David A., Giovanni B. Flores d'Arcais & Keith Rayner (Hrsg.) (1990): *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.331-343.
- Nowak, Kjell** (1977): From Information Gaps to Communication Potential. In: Berg, Mie, Pertti Hemannus, Jan Ekecrantz, Frands Mortensen & Preben Sepstrup (Hrsg.) (1977): *Current Theories in Scandinavian Mass Communication Research*. Greena (Dänemark): GMT, S.230-258.
- Oaksford, Mike, Nick Chater & Keith Stenning** (1992): Connectionism, Classical Cognitive Science and Experimental Psychology. In: Clark, Andy & Rudi Lutz (Hrsg.) (1992): *Connectionism in Context*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, S.57-74.
- Olien, Clarice N., George A. Donohue & Phillip J. Tichenor** (1978): Community Structure and Media Use. In: *Journalism Quarterly* Vol. 55, S.445-455.
- Olien, Clarice N., George A. Donohue & Phillip J. Tichenor** (1983): Structure, Communication and Social Power. Evolution of the Knowledge Gap Hypothesis. In: Wartella, Ellen & D. Charles Whitney (Hrsg.) (1983): *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 4. London, Newbury Park: Sage Publications, S.455-461.
- Olien, Clarice N., George A. Donohue & Phillip J. Tichenor** (1984): Media and Stages of Social Conflict. In: *Journalism Monographs*, Nr. 90.
- Olson, David R.** (Hrsg.) (1974): *Media and Symbols: The Forms of Expression, Communication, and Education*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Olson, David R.** (1977): The Languages of Instruction: The Literate Bias of Schooling. In: Anderson, Richard C., Rand J. Spiro & William E. Montague (Hrsg.) (1977): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.65-89.
- Olson, David R. & Jerome S. Bruner** (1974): Learning through Experience and Learning through Media. In: Olson, David R. (Hrsg.) (1974): *Media and Symbols: The Forms of Expression, Communication, and Education*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, S.125-149.
- Opaschowski, Horst W.** (1991): Freizeit, Konsum und Lebensstil. In: Szallies, R. / Günter Wiswede (Hrsg.): *Wertewandel und Konsum. Fakten, Perspektiven und Szenarien für Markt und Marketing*.

- Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie, 109-134.
- Opp, Karl-Dieter & Peter Schmidt** (1976): Einführung in die Mehrvariablenanalyse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Opwis, Klaus** (1988): Produktionssysteme. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.74-98.
- Orantes, Alfonso** (1985): Information Processing Aids: Towards a Technology of Learning. In: D'Ydewalle, Géry (Hrsg.) (1985): Cognition, Information Processing, and Motivation. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.645-664.
- Ottmann, Henning** (1992): Verantwortung und Vertrauen als normative Prinzipien der Politik. In: Gloy, Karen (Hrsg.) (1992): Demokratietheorie. Basel: Francke, S.19-29.
- O'Brien, Edward J., Susan A. Duffy & Jerome L. Myers** (1986): Anaphoric Inference During Reading. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition Vol. 12, S.346-352.
- O'Keefe, Garrett J.** (1985): "Taking a Bite out of Crime". The Impact of a Public Information Campaign. In: Communication Research Vol. 12, S.147-178.
- Paivio, Allan** (1971): Imagery and Verbal Processes. New York, London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Palmgreen, Philip & J.D. Rayburn II** (1979): Uses and Gratifications an Exposure to Public Television: A Discrepancy Approach. In: Communication Research Vol. 6, S.135-154.
- Palm, Günther** (1988): Modellvorstellungen auf der Basis neuronaler Netzwerke. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.488-502.
- Park, Robert E.** (1940): News as a Form of Knowledge: A Chapter in the Sociology of Knowledge. In: Text Vol. 40, S.669-686.
- Parsons, Talcott** (1951): The Social System. New York: Free Press.
- Patterson, Thomas E.** (1980): The Mass Media Election. How Americans Choose Their President. Toronto et. al.: Praeger.
- Patterson, Thomas E. & Robert D. McClure** (1976): The Unseeing Eye. The Myth of Television Power in National Elections. New York: Putnam'Son.
- Pawlowsky-Flodell, Ch.** (1993): Die Mitarbeiterbefragung als Mittel zur Organisationskommunikation. In: Bentele, Günter & Manfred Rühl (Hrsg.) (1993): Theorien öffentlicher Kommunikation. München: Ölschläger, S.358-364.
- Pearl, David, Lorraine Bouthilet & Joyce Lazar** (Hrsg.) (1982): Television and Behavior. Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties. Volume II: Technical Reviews. U.S. Department of Health and Human Services.
- Pearson, P. David** (Hrsg.) (1984): Handbook of Reading Research. London, New York: Longman.
- Pedhazur, Elazar J.** (1982): Multilevel Regression in Behavioral Research. New York, London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Peer, W. van** (1986): Stylistics and Psychology. Investigations of Foregrounding. London.
- Perfetti, Charles A. & Alan M. Lesgold** (1977): Discourse Comprehension and Sources of Individual Differences. In: Just, Marcel A. & Patricia A. Carpenter (Hrsg.) (1977): Cognitive Processes in Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.141-183.
- Perloff, Richard M.** (1984): Political Involvement: A Critique and a Process-Oriented Reformulation. In: Critical Studies in Mass Communication Vol. 1, S.146-160.
- Perloff, Richard M.** (1986): Personal Relevance and Campaign Information Seeking. A Cognitive Response-Based Approach. In: Kraus, Sidney & Richard M. Perloff (Hrsg.) (1985): Mass Media and Political Thought - an Information-processing Approach. London, Newbury Park: Sage Publications, S.177-199.
- Perloff, Richard M., Ellen Wartella & Lee B. Becker** (1982): Increasing Learning From TV News. In: Journalism Quarterly Vol. 59, S.83-86.
- Perrig, Walter & Walter Kintsch** (1985): Propositional and Situational Representations of Text. In: Journal of Memory and Language Vol. 24, S.503-518.
- Perry, David K.** (1990): News Reading, Knowledge About, and Attitudes Toward Foreign Countries. In: Journalism Quarterly Vol. 67, S.353-358.
- Pettet, Gary R.** (1988): The Interaction of the Individual's Social Environment, Attention and Interest, and Public Affairs Media Use on Political Knowledge Holding. In: Communication Research Vol. 15, S.265-281.
- Pfetsch, Barbara** (1994): Themenkarrieren und politische Kommunikation. Zum Verhältnis von Politik und Medien bei der Entstehung der politischen Agenda. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 39/94, S.11-20. -
- Pfeifer, Andreas & Peter Schmidt** (1987): LISREL. Die Analyse komplexer Strukturgleichungsmodelle. Stuttgart, New York: Gustav Fischer.
- Piaget, Jean** (1926): The Language and Thought of a Child. New York.
- Piaget, Jean** (1971): Structuralism. London.
- Plett, H. F. (Hrsg.)** (1977): Allgemeine Rhetorik. Hamburg.
- Plett, H. F.** (1991): Einführung in die rhetorische Textanalyse. Hamburg.
- Pöppel, Ernst** (Hrsg.) (1989): Gehirn und Bewußtsein. Weinheim: VCH.
- Popper, Karl R.** (1979): Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Tübingen: J. Mohr.
- Popper, Karl R.** (1989): Logik der Forschung. Tübingen: J. Mohr.

- Popper, Karl R. & John C. Eccles** (1989): Das Ich und sein Gehirn. München, Zürich: Piper.
- Posner, Michael I.** (Hrsg.) (1989): Foundations of Cognitive Science. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Posner, Michael I., Mary J. Nissen & Raymond M. Klein** (1976): Visual Dominance: An Information-Processing Account of Its Origins and Significance. In: Psychological Review Vol. 83, S.157-171.
- Prenzel, Manfred** (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pressley, Michael & Joel R. Levin** (Hrsg.) (1983): Cognitive Strategy Research. Psychological Foundations. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Prester, Hans-Georg** (1984): Bedingungen der Informiertheit über eine öffentliche Planung - der aktive Rezipient. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie Vol. 15, S.120-135.
- Price, Vincent & John Zaller** (1993): Who Gets the News? Alternative Measures of News Reception and their Implications for Research. In: Public Opinion Quarterly Vol. 57, S.133-164.
- Pylyshyn, Zenon W.** (1973): What the Mind's Eye Tells the Mind's Brain: A Critique of Mental Imagery. In: Psychological Bulletin Vol. 83, S.1-24.
- Pylyshyn, Zenon W.** (1981): The Imagery Debate: Analogue Media Versus Tacit Knowledge. In: Psychological Review Vol. 88, S.16-45.
- Quandt, Siegfried & Dietrich Ratzke** (1990): Hintergrundinformation als journalistische Aufgabe. Praktische Erfahrungen - theoretische Perspektiven. In: Publizistik Vol. 35, S.117-121.
- Quarles, Rebecca C.** (1979): Mass Media Use and Voting Behavior. The Accuracy of Political Perceptions among First-Time and Experienced Voters. In: Communication Research Vol. 6, S.407-436.
- Raab, Erich** (1981): Ästhetik und Neugier. In: Voss, Hans-Georg & Heidi Keller (Hrsg.) (1981): Neugierforschung. Grundlagen, Theorien, Anwendungen. Weinheim und Basel: Beltz, S.263-308.
- Raaijmakers, Jeroen G. & Richard M. Shiffrin** (1981): Search of Associative Memory. In: Psychological Review Vol. 88, S.93-134.
- Rabbitt, Patrick M. & Stanislav Dornic** (Hrsg.) (1975): Attention and Performance. London, New York: Academic Press.
- Ratcliff, Roger & Gail McKoon** (1981): Does Activation Really Spread? In: Psychological Review Vol. 88, S.454-462.
- Ratcliff, Roger & Gail McKoon** (1986): More on the Distinction Between Episodic and Semantic Memories. In: Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition Vol. 12, S.312-313.
- Ratcliff, Roger & Gail McKoon** (1988): A Retrieval Theory of Priming in Memory. In: Psychological Review Vol. 95, S.385-408.
- Rawcliffe-King, Anne & Nadine Dyer** (1981): The Knowledge Gap Reconsidered: Learning from 'Ireland: A Television History by Robert Kee'. In: Annual Review of BBC Broadcasting Research Findings, 2/1981, S.55-67.
- Rayner, Keith & Alexander Pollatsek** (1989): The Psychology of Reading. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ray, Eileen B. & Lewis Donohew** (Hrsg.) (1990): Communication and Health: Systems and Applications. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Reder, Lynne M.** (1979): The Role of Elaborations in Memory for Prose. In: Cognitive Psychology Vol. 11, S.221-234.
- Reder, Lynne M.** (1980): The Role of Elaboration in the Comprehension and Retention of Prose: A Critical Review. In: Review of Educational Research Vol. 50, S.5-53.
- Reder, Lynne M.** (1982): Elaborations: When do they Help and When do they Hurt? In: Text Vol. 2, S.211-224.
- Reder, Lynne M. & John R. Anderson** (1980): A Partial Resolution of the Paradox of Interference: The Role of Integrating Knowledge. In: Cognitive Psychology Vol. 12, S.447-472.
- Reese, Stephen D.** (1984): Visual-Verbal Redundancy Effects on Television News Learning. In: Journal of Broadcasting Vol. 28, S.79-87.
- Reeves, Byron & Esther Thorson** (1986): Watching Television. Experiments on the Viewing Process. In: Communication Research Vol. 13, S.343-361.
- Reeves, Byron, Esther Thorson & Joan Schleuder** (1986): Attention to Television: Psychological Theories and Chronometric Measures. In: Bryant, Jennings & Dolf Zillmann (Hrsg.) (1986): Perspectives on Media Effects. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.251-279.
- Reinecke, Jost** (1991): Interviewer- und Befragtenverhalten. Theoretische Ansätze und methodische Konzepte. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reimann, Helga & Horst Reimann** (Hrsg.) (1977): Information (Soziale Probleme, Band 6). München: Wilhelm Goldmann.
- Reimann, Horst** (1977): Information als soziales Problem. In: Reimann, Helga & Horst Reimann (Hrsg.) (1977): Information (Soziale Probleme, Band 6). München: Wilhelm Goldmann, S.7-19.
- Reimer, Ulrich** (1991): Einführung in die Wissensrepräsentation. Stuttgart: B.G. Teubner Verlag.
- Reiss, Albert J.** (1961): Occupations and Social Status. New York: Free Press.
- Renckstorf, Karsten** (1977): Nachrichtensendungen im Fernsehen. In: Publizistik Vol. 22, S.384-396.
- Renckstorf, Karsten** (1980): Erinnerung von Nachrichtensendungen im Fernsehen. Konturen des 'aktiven' Publikums. In: Media Perspektiven 4/1980, S.246-255.
- Renckstorf, Karsten & Lutz Rohland** (1980): Nachrichtensendungen im Fernsehen (2 Bände). Berlin: Volker Spiess.

- Richardson, J. G.** (Hrsg.) (1986): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York.
- Rickheit, Gert, Wolfgang Schnotz & Hans Strohner** (1985): The Concept of Inference in Discourse Comprehension. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985): *Inferences in Text Processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.3-49.
- Rickheit, Gert & Hans Strohner** (1983): Medienspezifische Textverarbeitung. In: Finke, Peter (Hrsg.) (1983): Sprache im politischen Kontext. Tübingen: Max Niemeyer, S.175-207.
- Rickheit, Gert & Hans Strohner** (Hrsg.) (1985): *Inferences in Text Processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Rickheit, Gert & Hans Strohner** (1986): Auswirkungen thematischer Interessen auf die Textproduktion. In: *Unterrichtswissenschaft* Vol. 14, Heft 4, S.430-432.
- Rickheit, Gert & Hans Strohner** (1989): Textproduktion. In: Antos, Gerd & Hans P. Krings: *Textproduktion*. Tübingen: Max Niemeyer, S.220-256.
- Rickheit, Gert, Hans Strohner, Jochen Müsseler & Dieter Nattkemper** (1987): Recalling Oral and Written Discourse. In: *Journal of Educational Psychology* Vol. 79, S.438-444.
- Riegas, Volker & Christian Vetter** (Hrsg.) (1990): *Zur Biologie der Kognition*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Riffaterre, M.** (1973): *Strukturelle Stilistik*. München.
- Rimmer, Tony** (1986): Visual Form Complexity and TV News. In: *Communication Research* Vol. 13, S.221-238.
- Risopatron, Felipe & Peter L. Spain** (1980): Reaching the Poor: Human Sexuality Education in Costa Rica. In: *Journal of Communication* Vol. 30, S.81-89.
- Ritchie, David L.** (1991): *Information*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Ritchie, David L., Vincent Price & Donald F. Roberts** (1987): Television, Reading, and Reading Achievement. In: *Communication Research* Vol. 14, S.292-315.
- Roberts, Donald F., Christine M. Bachen, Melinda C. Hornby & Pedro Hernandez-Ramos** (1984): Reading and Television. Predictors of Reading Achievement at Different Age Levels. In: *Communication Research* Vol. 11, S.9-49.
- Robinson, John P.** (1967): World Affairs Information and Mass Media Exposure. In: *Journalism Quarterly* Vol. 44, S.23-31.
- Robinson, John P.** (1972): Mass Communication and Information Diffusion. In: Kline, F. Gerald & Phillip J. Tichenor (Hrsg.) (1972): *Current Perspectives in Mass Communication Research*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.71-93.
- Robinson, John P. & Dennis K. Davis** (1986): Comprehension of a Single Evening's News. In: Robinson, John P. & Mark R. Levy (Hrsg.) (1986): *The Main Source. Learning from Television News*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.107-131.
- Robinson, John P. & Dennis K. Davis** (1990): Television News and the Informed Public: An Information-Processing Approach. In: *Journal of Communication* Vol. 40(3), S.106-119.
- Robinson, John P. & Mark R. Levy** (Hrsg.) (1986a): *The Main Source. Learning from Television News*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Robinson, John P. & Mark R. Levy** (1986b): Interpersonal Communication and News Comprehension. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 50, S.160-175.
- Robinson, John P. & Mark R. Levy** (1986c): Comprehension of a Week's News. In: Robinson, John P. & Mark R. Levy (Hrsg.) (1986): *The Main Source. Learning from Television News*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.87-105.
- Robinson, John P. & Phillip R. Shaver** (Hrsg.) (1973): *Measures of Social Psychological Attitudes*. Michigan, USA: Institute for Social Research.
- Röhrich, Wilfried** (Hrsg.) (1975): "Demokratische" Elitenherrschaft. Traditionenbestände eines sozialwissenschaftlichen Problems. Darmstadt.
- Rogers, Everett M.** (1976a): Communication and Development. The Passing of the Dominant Paradigm. In: *Communication Research* Vol. 3, S.213-240.
- Rogers, Everett M.** (Hrsg.) (1976b): *Critical Perspectives: Communication and Development*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Rogers, Everett M.** (1976c): New Perspectives on Communication and Development. In: Rogers, Everett M. (Hrsg.) (1976): *Critical Perspectives: Communication and Development*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.7-14.
- Rogers, Everett M. & James W. Dearing** (1988): Agenda Setting Research: Where Has It Been, Where Is It Going? In: Anderson, James A. (Hrsg.) (1988): *Communication Yearbook* Vol. 11. London, Newbury Park: Sage Publications, S.555-594.
- Romoser, George A.** (1984): Politische Partizipation in westlichen Demokratien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft B 38/1984, S.14-23.
- Ronneberger, Franz** (1964): Die politischen Funktionen der Massenkommunikationsmittel. In: *Publizistik* Vol. 9, S.291-304.
- Ronneberger, Franz** (1978): *Kommunikationspolitik. Teil I: Institutionen, Prozesse, Ziele*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Rosengren, Karl Erik** (1973): News Diffusion: An Overview. In: *Journalism Quarterly* Vol. 50, S.83-91.
- Rosengren, Karl Erik, Lawrence A. Wenner & Philip Palmgreen** (Hrsg.) (1985): *Media Gratifications Research. Current Perspectives*. London, Newbury Park: Sage Publications.

- Rosengren, Karl Erik & Sven Windahl** (1989): Media Matter: TV Use in Childhood and Adolescence. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Rosengren, Karl Erik** (Hrsg.) (1994): Media Effects and beyond: Culture, Socialization and Lifestyles. London/Bew York: Routledge.
- Rost, Jürgen & Bernd Strauß** (1993): Zur Wechselwirkung von Informationsdarbietung und mentalem Modell beim Umgang mit einem komplexen Problem. In: Sprache & Kognition Vol. 12, Heft 2, S.73-82.
- Rubin, Alan M.** (1981): An Examination of Television Viewing Motivations. In: Communication Research Vol. 8, S.141-165.
- Rubin, Alan M.** (1983): Television Uses and Gratifications: The Interactions of Viewing Patterns and Motivations. In: Journal of Broadcasting Vol. 27, S.37-60.
- Rubin, Alan M.** (1984): Ritualized and Instrumental Television Viewing. In: Journal of Communciation, Vol. 34, S.67-77.
- Rubin, Alan M.** (1985): Media Gratifications Through Life Cycle. In: Rosengren, Karl Erik, Lawrence A. Wenner & Philip Palmgreen (Hrsg.) (1985): Media Gratifications Research. Current Perspectives. London, Newbury Park: Sage Publications. S.195-208.
- Rubin, Alan M.** (1986): Uses, Gratifications, and Media Effects Research. In: Bryant, Jennings & Dolf Zillmann (Hrsg.) (1986): Perspectives on Media Effects. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.281-301.
- Rubin, Alan M. & Elizabeth M. Perse** (1988): Audience Activity and Soap Opera Investigation. In: Human Communication Research Vol. 14, S.246-268.
- Ruhrmann, Georg** (1989): Rezipient und Nachricht. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rumelhart, David E.** (1975): Notes on a Schema for Stories. In: Bobrow, Daniel G. & Allan Collins (Hrsg.) (1975): Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science. London, New York: Academic Press, S.211-236.
- Rumelhart, David E.** (1980): Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: Spiro, Rand J., Bertram C. Bruce & William F. Brewer (Hrsg.) (1980): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.33-58.
- Rumelhart, David E.** (1989): The Architecture of Mind: A Connectionist Approach. In: Posner, Michael I. (Hrsg.) (1989): Foundations of Cognitive Science. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.133-159.
- Rumelhart, David E. & James L. McClelland** (Hrsg.) (1986): Parallel Distributed Processing. Vol 1: Foundations. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Rumelhart, David E. & Donald A. Norman** (1978): Accretion, Tuning, and Restructuring: Three Models of Learning. In: Cotton, John W. & Roberta L. Klatzky (Hrsg.) (1978): Semantic Factors in Cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.37-54.
- Rumelhart, David E. & Donald A. Norman** (1981): Analogical Processes in Learning. In: Anderson, John R. (Hrsg.) (1981): Cognitive Skills and their Acquisition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.335-359.
- Rumelhart, David E. & Andrew Ortony** (1977): The Representation of Knowledge in Memory. In: Anderson, Richard C., Rand J. Spiro & William E. Montague (Hrsg.) (1977): Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.99-136.
- Rumelhart, David E., Paul Smolensky, James L. McClelland & Geoffrey E. Hinton** (1986): Schemata and Sequential Thought Processes in PDP Models. In: McClelland, James L. & David E. Rumelhart (Hrsg.) (1986): Parallel Distributed Processing. Vol 2: Psychological and Biological Models. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.7-57.
- Salmon, Charles T.** (1986a): Message Discrimination and the Information Environment. In: Communication Research Vol. 13, S.363-372.
- Salmon, Charles T.** (1986b): Perspectives on Involvement in Consumer and Communication Research. In: Dervin, Brenda & Melvin J. Voigt (Hrsg.) (1986): Progress in Communication Sciences, Vol. VII. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing, S.243-268.
- Salomon, Gavriel** (1979a): Interaction of Media, Cognition, and Learning. San Francisco u.a.: Jossey-Bass Publ.
- Salomon, Gavriel** (1979b): Shape, Not Only Content: How Media Symbols Partake in the Development of Abilities. In: Wartella, Ellen (Hrsg.) (1979): Children Communicating: Media and Development of Thought, Speech, Understanding. London, Newbury Park: Sage Publications, S.53-82.
- Salomon, Gavriel** (1981): Introducing ALME: The Assessment of Children's Mental Involvement with Television. In: Kelly, Hope & Howard Gardner (Hrsg.) (1981): Viewing Children Through Television. San Francisco u.a.: Jossey-Bass Publ., S.89-102.
- Salomon, Gavriel** (1983): Television Watching and Mental Effort: A Social Psychological View. In: Bryant, Jennings & Daniel R. Anderson (Hrsg.) (1983): Children's Understanding of Television. Research on Attention and Comprehension. London, New York: Academic Press, S.181-198.
- Salomon, Gavriel** (1984a): Television Is "Easy" and Print Is "Tough": The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions. In: Journal of Educational Psychology Vol. 76, S.647-658.
- Salomon, Gavriel** (1984b): Der Einfluß von Vorverständnis und Rezeptionsschemata auf die Fernsehwahrnehmung von Kindern. In: Meyer, Manfred (Hrsg.) (1984): Wie verstehen Kinder Fernsehprogramme? Forschungsergebnisse zur Wirkung formaler Gestaltungselemente des Fernsehens. München, New York: K.G. Saur Verlag, S.199-220.

- Salomon, Gavriel** (1987): The Use of Visual Media in the Service of Enriching Mental Thought Processes. In: Boyd-Barrett, Oliver & Peter Braham (Hrsg.) (1987): Media, Knowledge and Power. London, Sydney: Croom Helm, S.251-265.
- Sameroff, Arnold** (1975): Transactional Models in Early Social Relations. In: Human Development Vol. 18, S.65-79.
- Salomon, Gavriel & Tamar Leigh** (1984): Predispositions about Learning from Print and Television. In: Journal of Communication Vol. 34, S.119-135.
- Sanford, Anthony J.** (1990): On the Nature of Text-Driven Inference. In: Balota, David A., Giovanni B. Flores d'Arcais & Keith Rayner (Hrsg.) (1990): Comprehension Processes in Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.515-535.
- Sanford, Anthony J. & Simon Garrod** (1981): Understanding Written Language: Exploration of Comprehension beyond the Sentence. New York: Wiley.
- Sarcinelli, Ulrich** (1984): Politikvermittlung in der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft B 50/1984, S.3-13.
- Sarcinelli, Ulrich** (Hrsg.) (1987a): Politikvermittlung: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur. Stuttgart: Bonn Aktuell.
- Sarcinelli, Ulrich** (1987b): Politikvermittlung und demokratische Kommunikationskultur. In: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.) (1987): Politikvermittlung: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur. Stuttgart: Bonn Aktuell, S.19-45.
- Sarcinelli, Ulrich** (1987c): Entwicklungstendenzen zur Politikvermittlung in der Informationsgesellschaft. In: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.) (1987): Politikvermittlung: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur. Stuttgart: Bonn Aktuell, S.303-328.
- Sarcinelli, Ulrich** (1991a): Politikvermittlung in der Demokratie: Aufgaben für das Fernsehen. In: Weiß, Ralph (Hrsg.) (1991): Aufgaben und Perspektiven des öffentlich-rechtlichen Fernsehens. Baden-Baden: Nomos, S.59-70.
- Sarcinelli, Ulrich** (1991b): Massenmedien und Politikvermittlung - eine Problem- und Forschungsskizze. In: Rundfunk und Fernsehen Vol. 39, S.469-484.
- Savage, Robert L.** (1981): The Diffusion of Information Approach. In: Nimmo, Dan D. & Keith R. Sanders (Hrsg.) (1981): Handbook of Political Communication. London, Newbury Park: Sage Publications, S.101-119.
- Saxer, Ulrich** (1978): Medienverhalten und Wissensstand - zur Hypothese der wachsenden Wissenskluft. In: Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.) (1978): Buch und Lesen. Bonn, S.35-70.
- Saxer, Ulrich** (Hrsg.) (1985): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? München: Ölschläger.
- Saxer, Ulrich** (1988a): Zur Theorie der wachsenden Wissenskluft und ihrer Tragweite aus politischer und sozialer Sicht. In: Media Perspektiven 5/1988, S.279-286.
- Saxer, Ulrich** (1988b): Wissensklassen durch Massenmedien? Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissenskluftforschung. In: Fröhlich, Werner D., Rolf Zitzlsberger & Bodo Franzmann (Hrsg.) (1988): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S.141-189.
- Saxer, Ulrich** (1989): Soziologische Aspekte der Wissensvermittlung durch Medien. In: Klett, Michael (Hrsg.) (1989): Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft. Ein Symposium der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S.115-135.
- Saxer, Ulrich, Heinz Bonfadelli & Walter Hättenschwiler** (1978): Die Massenmedien im Leben der Schüler. In: Rundfunk und Fernsehen Vol. 26, S.179-187.
- Saxer, Ulrich, Heinz Bonfadelli & Walter Hättenschwiler** (1979): Fernsehen im Leben der Zürcher Kinder. In: Sturm, Hertha & J. Ray Brown (Hrsg.) (1979): Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. Nutzen und Wirkung eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta, S.99-114.
- Saxer, Ulrich, Wolfgang Langenbucher & Angela Fritz** (1989): Kommunikationsverhalten und Medien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schacter, Daniel L.** (1989): Memory. In: Posner, Michael I. (Hrsg.) (1989): Foundations of Cognitive Science. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.683-725.
- Schank, Roger C.** (1979): Interestingness: Controlling Inferences. In: Artificial Intelligence Vol. 12, S.273-297.
- Schank, Roger C.** (1982a): Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning in Computers and People. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Schank, Roger C.** (1982b): Reading and Understanding. Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schank, Roger C. & Robert P. Abelson** (1977): Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schank, Roger C. & Robert P. Abelson** (1980): Scripts, Plans, and Knowledge. In: Johnson-Laird, Philip N. & Peter C. Wason (Hrsg.) (1977): Thinking. Readings in Cognitive Science. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, S.421-432.
- Schatz, Heribert & Winfried Schulz** (1992): Qualität von Fernsehprogrammen. Kriterien und Methoden zur Beurteilung von Programmqualität im dualen Fernsehsystem. In: Media Perspektiven 11/1992, S.690-712.
- Scheit, Herbert** (1987): Wahrheit - Diskurs - Demokratie. Freiburg/München: Alber.
- Schiefele, Ulrich** (1988): Motivationale Bedingungen des Textverständens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol.34, S.687-708.

- Schiefele, Ulrich** (1990): Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverständhen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie Vol. 37, S.304-332.
- Schiefele, Ulrich & Adolf Winteler** (1988): Interesse - Lernen - Leistung. Eine Übersicht über theoretische Konzepte, Erfassungsmethoden und Ergebnisse der Forschung. München: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogische.
- Schindler, Sabine** (1993): Die Wirkung der sprachlichen Gestaltung politischer Informationsmagazine im Fernsehen: Wahrnehmung, Interesse und Wissenserwerb. Eine empirische Untersuchung. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Schissler, Jakob & Christian Tuschhoff** (1988): Kognitive Schemata: Zur Bedeutung neuerer sozial-psychologischer Forschungen für die Politikwissenschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 52-53/1988, S.3-13.
- Schleuder, Joan, Maxwell McCombs & Wayne Wanta** (1991): Inside the Agenda-Setting Process: How political Advertising and TV News Prime Viewers to Think about Issues and Candidates. In: Biocca, Frank (Hrsg.) (1991): Television and Political Advertising. Vol 1: Psychological Processes. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.265-309.
- Schmalhofer, Franz & Doris Glavanov** (1986): Three Components of Understanding a Programmers's Manual: Verbatim, Propositional, and Situational Representations. In: Journal of Memory and Language Vol. 25, S.279-294.
- Schmalt, Heinz-Dieter & Heinz Heckhausen** (1992): Motivation. In: Spada, Hans (Hrsg.) (1992): Allgemeine Psychologie. Bern u.a.: Hans Huber, S.452-494.
- Schmidtchen, Gerhard** (1977): Irrational durch Information. In: Reimann, Helga & Horst Reimann (Hrsg.) (1977): Information (Soziale Probleme, Band 6). München: Wilhelm Goldmann, S.51-67.
- Schmidt, Robert F.** (1987): Grundriß der Neurophysiologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag (6. Auflage).
- Schmidt, Siegfried J.** (1987): Text - Rezeption - Interpretation. In: Ibsch, Elrud & Dick H. Schram (Hrsg.) (1987): Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik. Amsterdam: Rodopi, S.23-46.
- Schmidt, Siegfried J.** (1993): Kommunikation - Kognition - Wirklichkeit. In: Bentele, Günter & Manfred Rühl (Hrsg.) (1993): Theorien öffentlicher Kommunikation. München: Ölschläger, S.105-117.
- Schneider, Walter** (1988): Zur Rolle des Wissens bei kognitiven Höchstleistungen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht Vol. 35, S.161-172.
- Schneider, Walter & Richard M. Shiffrin** (1977): Controlled and Automatic Human Information Processing: I. Detection, Search, and Attention. In: Psychological Review Vol. 84, S.1-57.
- Schnell, Rainer, Paul B. Hill & Elke Esser** (1989): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien: R. Oldenbourg.
- Schnotz, Wolfgang** (1982): Rekonstruktion von individuellen Wissensstrukturen. In: Huber, Günter L. & Heinz Mandl (Hrsg.) (1982): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim und Basel: Beltz, S.220-240.
- Schnotz, Wolfgang** (1985): Selectivity in Drawing Inferences. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985): Inferences in Text Processing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.287-326.
- Schnotz, Wolfgang** (1987): Mentale Kohärenzbildung beim Textverständhen: Einflüsse der Textsequenzierung auf die Verstehensstrategien und die subjektiven Verstehenskriterien. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien, Bericht 42.
- Schnotz, Wolfgang** (1988): Textverständhen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.299-330.
- Schnotz, Wolfgang, Steffen-Peter Ballstaedt & Heinz Mandl** (1981): Kognitive Prozesse beim Zusammenfassen von Lehrtexten. In: Mandl, Heinz (Hrsg.) (1981): Zur Psychologie der Textverarbeitung. München: Urban & Schwarzenbeck, S.109-166.
- Schönbach, Klaus** (1983): Das unterschätzte Medium. München, New York: K.G. Saur Verlag.
- Schönbach, Klaus** (1992): Transaktionale Modelle der Mediennwirkung: Stand der Forschung. In: Schulz, Winfried (Hrsg.) (1992): Mediennwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft, S.109-119.
- Schönbach, Klaus & Werner Früh** (1984): Der dynamisch-transaktionale Ansatz II: Konsequenzen. In: Rundfunk und Fernsehen Vol. 32, S.314-329.
- Schönbach, Klaus & Rebecca C. Quarles** (1983): Kognitive Harmonisierung im Wahlkampf. In: Rundfunk und Fernsehen Vol. 31, S.101-110.
- Scholl, Armin** (1993): Die Befragung als Kommunikationssituation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütz, Alfred** (1972): Der gut informierte Bürger. In: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze. II: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Nijhoff, S.85-101.
- Schütz, Alfred** (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred & Thomas Luckmann** (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred & Thomas Luckmann** (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schulz, Winfried** (1977): Nachrichtenstruktur und politische Informiertheit. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (1978): Kommunikationspolitische und kommunikationswissenschaftliche Forschungsprojekte der Bundesregierung (1974-1978). Bonn, S.251-257.

- Schulz, Winfried** (1985): Information und politische Kompetenz. Zweifel am Aufklärungsanspruch der Massenmedien. In: Saxer, Ulrich (Hrsg.) (1985): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? München: Ölschläger, S.105-118.
- Schulz, Winfried** (Hrsg.) (1986): Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der DFG-Senatskommission für Medienwirkungsforschung. Teil I. Berichte und Empfehlungen. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Schulz, Winfried** (1987): Politikvermittlung durch Massenmedien. In: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.) (1987): Politikvermittlung: Beiträge zur politischen Kommunikationskultur. Stuttgart: Bonn Aktuell, S.129-144.
- Schulz, Winfried** (1989): Massenmedien und Realität. Die "ptolemäische" und die "kopernikanische" Auffassung. In: Kaase, Max & Winfried Schulz (Hrsg.) (1989): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde. Opladen: Westdeutscher Verlag, S.135-149.
- Schulz, Winfried** (1990): Der Kommunikationsprozeß - neu besehen. In: Wilke, Jürgen (Hrsg.) (1990): Fortschritte der Publizistikwissenschaft. Freiburg, München: Karl Alber, S.25-37.
- Schulz, Winfried** (1990): Mehr Medien machen nicht mündiger. In: Bundeszentrale für Politische Bildung: Die alltägliche Pressefreiheit. Bonn.
- Schulz, Winfried** (Hrsg.) (1992): Medienwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Schulz, Winfried** (1993): Medienvielfalt und Medienwirkung. Aktuelle Entwicklungen der Massenkommunikation und ihre Folgen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft B40/93, S.16-26.
- Schumacher, Robert M. & Mary P. Czerwinski** (1992): Mental Models and the Acquisition of Expert Knowledge. In: Hoffman, Robert R. (Hrsg.) (1992): The Psychology of Expertise. Cognitive Research and Empirical AI. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, S.61-79.
- Schumpeter, Joseph** (1954): Capitalism, Socialism and Democracy. New York.
- Seel, Norbert M.** (1986): Wissenserwerb durch Medien und "mentale Modelle". In: Unterrichtswissenschaft Vol. 14, Heft 4, S.384-401.
- Seel, Norbert M.** (1990): Wissen, Lernen und Kommunikation. In: Böhme-Dürr, Karin, Jürgen Emig & Norbert M. Seel (Hrsg.) (1990): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. München, New York: K.G. Saur Verlag, S.253-284.
- Seel, Norbert M.** (1991): Weltwissen und mentale Modelle. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, Norbert M., Günter Dörr & Frank R. Dinter** (1992): Lernen im Medienverbund - Eine Untersuchung zum Erwerb neuen Wissens. In: Unterrichtswissenschaft Vol. 20, Heft 3, S.275-288.
- Seifert, Colleen M., Scott P. Robertson & John B. Black** (1985): Types of Inferences Generated during Reading. In: Journal of Memory and Language Vol. 24, S.405-422.
- Seiler, Thomas Bernhard** (Hrsg.) (1973): Kognitive Strukturiertheit. Theorien, Analysen, Befunde. Stuttgart u.a.: W. Kohlhammer.
- Sharkey, Noel E.** (1986): A Model of Knowledge-Based Expectations in Text Comprehension. In: Galambos, James A., Robert P. Abelson & John B. Black (Hrsg.) (1986): Knowledges Structures. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.49-70.
- Sharkey, Noel E.** (1990): A Connectionist Model of Text Comprehension. In: Balota, David A., Giovanni Flores d'Arcais & Keith Rayner (Hrsg.) (1990): Comprehension Processes in Reading. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.487-514.
- Sharkey, Noel E. & D.C. Mitchell** (1985): Word Recognition in a Functional Context: the Use of Scripts in Reading. In: Journal of Memory and Language Vol. 24, S.253-270.
- Shaw, Robert & John D. Bransford** (Hrsg.) (1977): Perceiving, Acting, and Knowing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Shiffrin, Richard M. & Walter Schneider** (1977): Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory. In: Psychological Review Vol. 84, S.127-179.
- Shiffrin, Richard M. & Walter Schneider** (1984): Theoretical Note. Automatic and Controlled Processing Revisited. In: Psychological Review Vol. 91, S.269-276.
- Shingi, Prakasch M. & Bella Mody** (1976): The Communication Effects Gap. A Field Experiment on Television and Agricultural Ignorance in India. In: Communication Research Vol. 3, S.171-190.
- Shoben, Edward J.** (1984): Semantic and Episodic Memory. In: Wyer, Robert S. & Thomas K. Srull (Hrsg.) (1984): Handbook of Social Cognition, Band 2. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.213-231.
- Shoemaker, Pamela J., Caroline Schooler & Wayne A. Danielson** (1989): Involvement With the Media. Recall Versus Recognition of Election Information. In: Communication Research Vol. 16, S.78-103.
- Simon, Herbert A. & Craig A. Kaplan** (1989): Foundations of Cognitive Science. In: Posner, Michael I. (Hrsg.) (1989): Foundations of Cognitive Science. Cambridge, Mass.: The MIT Press, S.1-47.
- Singer, Jerome L.** (1980): The Power and Limitations of Television: A Cognitive-Affective Analysis. In: Tannenbaum, Percy H. (Hrsg.) (1980): The Entertainment Functions of Television. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.31-65.
- Singer, Jerome L. & Dorothy G. Singer** (1988): Wider die Verkümmерung der Phantasie. Fernsehen, Lesen und die Entwicklung der Vorstellungskraft. In: Fröhlich, Werner D., Rolf Zitzlsberger & Bodo Franzmann (Hrsg.) (1988): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S.98-114.

- Singley, Mark K. & John R. Anderson** (1989): *The Transfer of Cognitive Skill*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Snyder, Leslie B.** (1990): Channel Effectiveness Over Time and Knowledge and Behavioral Gaps. In: *Journalism Quarterly* Vol. 67, S.875-886.
- Sowinski, B.** (1991): *Stilistik*. Stuttgart.
- Spada, Hans** (Hrsg.) (1992): *Allgemeine Psychologie*. Bern u.a.: Hans Huber.
- Spieß, Brigitte** (1992): Wirtschaft im Fernsehen. Eine empirische Studie zur Produktion und Rezeption des Wirtschaftsmagazins PLUSMINUS. Tübingen: Max Niemeyer.
- Spiro, Rand J.** (1977): Remembering Information from Text: The "State of Schema" Approach. In: Anderson, Richard C., Rand J. Spiro & William E. Montague (Hrsg.) (1977): *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.137-165.
- Spiro, Rand J.** (1980): Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall. In: Spiro, Rand J., Bertram C. Bruce & William F. Brewer (Hrsg.) (1980): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.245-278.
- Spiro, Rand J.** (1980): Prior Knowledge and Story Processing: Integration, Selection, and Variation. In: *Poetics* Vol. 9, S.313-327.
- Spiro, Rand J., Bertram C. Bruce & William F. Brewer** (Hrsg.) (1980): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Spiro, Rand J. & Ann Myers** (1984): Individual Differences and Underlying Cognitive Processes in Reading. In: Pearson, P. David (Hrsg.) (1984): *Handbook of Reading Research*. London, New York: Longman, S.471-504.
- Scrull, Thomas K.** (1984): Methodological Techniques for the Study of Person Memory and Social Cognition. In: Wyer, Robert S. & Thomas K. Scrull (Hrsg.) (1984): *Handbook of Social Cognition* (Band 2). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.1-72.
- Staab, Joachim Friedrich** (1990): Nachrichtenwert-Theorie. Formale Struktur und empirischer Gehalt. Freiburg: Alber.
- Staab, Joachim Friedrich** (1992): Ausstrahlungseffekte von Beiträgen in Fernsehnachrichten. In: *Rundfunk und Fernsehen* Vol. 40, S.544-556.
- Stanovich, Keith E.** (1981): Attentional and Automatic Context Effects in Reading. In: Lesgold, Alan M. & Charles A. Perfetti (Hrsg.) (1981): *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.241-267.
- Star, Shirley A. & Helen Hughes** (1950): Report of an Educational Campaign: The Cincinnati Plan for the United Nations. In: *American Journal of Sociology* Vol. 55, S.389-397.
- Stauffer, John, Richard Frost & William Rybolt** (1978): Literacy, Illiteracy, and Learning from Television News. In: *Communication Research* Vol. 5, S.221-232.
- Stauffer, John, Richard Frost & William Rybolt** (1980): Recall and Comprehension Of Radio News in Kenya. In: *Journalism Quarterly* Vol. 57, S.612-617.
- Stauffer, John, Richard Frost & William Rybolt** (1983): The Attention Factor in Recalling Network Television News. In: *Journal of Communication* Vol. 33, S.29-37.
- Stein, Barry S. & John D. Bransford** (1979): Constraints on Effective Elaboration: Effects of Precision and Subject Generation. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* Vol. 18, S.769-777.
- Steindorf, Gerhard** (1985): *Lernen und Wissen. Theorie des Wissens und der Wissensvermittlung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Steiner, Gerhard** (1988): Analog Repräsentationen. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.99-119.
- Steinert, Heinz** (1984): Das Interview als soziale Interaktion. In: Meulemann, Heiner & Karl-Heinz Reuband (Hrsg.): *Soziale Realität im Interview. Empirische Analysen methodischer Probleme*. Frankfurt/New York: Campus.
- Stöckler, Markus** (1989): Politik und Medien in der Informationsgesellschaft. Studien zur Politikwissenschaft, Band 69.
- Stoffer, Thomas H.** (1990): Perspektiven konnektionistischer Modelle: Das neuronale Netzwerk als Metapher im Rahmen der kognitionspsychologischen Modellbildung. In: Meinecke, Cristina & Lothar Kehrer (Hrsg.) (1990): *Bielefelder Beiträge zur Kognitionspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S.275-304.
- Stokes, Laura C. & Mary L. Pankowski** (1988): Incidental Learning of Aging Adults via Television. In: *Adult Education Quarterly* Vol. 38, S.88-99.
- Strasser, Hermann & John H. Goldthorpe** (Hrsg.) (1985): *Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Straßner, Erich** (1981): Fernsehnachrichten. In: *Media Perspektiven* 6/1981, S.446-460.
- Straßner, Erich** (1982): Fernsehnachrichten. Eine Produktions-, Produkt- und Rezeptionsanalyse. Tübingen: Max Niemeyer.
- Strittmatter, Peter, Günter Dörr, Beate Kirsch, Ralf Riemann & Kirsch** (1988): *Informelles Lernen: Bedingungen des Lernens mit Fernsehen*. In: *Unterrichtswissenschaft* Vol. 16, Heft 3, S.3-26.
- Strohschneider, Stefan & Harald Schaub** (1988): Konnektionismus und kognitive Psychologie. In: *Memorandum* Nr.64. Universität Bamberg, Manuscript.
- Stroman, Carolyn A. & Richard Seltzer** (1989): Mass Media Use and Knowledge of AIDS. In: *Journalism Quarterly* Vol. 66, S.881-887.
- Sturm, Hertha** (1977): Fernsehdramaturgie und Zeigarnik-Effekt. In: *Fernsehen und Bildung* Vol. 11,

- S.103-109.
- Sturm, Hertha** (1978): Emotionale Wirkungen - das Medienspezifische von Hörfunk und Fernsehen. In: *Fernsehen und Bildung* Vol. 12, S.158-167.
- Sturm, Hertha** (1984): Wahrnehmung und Fernsehen: Die fehlende Halbsekunde. In: *Media Perspektiven* Heft 1/1984, S.58-65.
- Sturm, Hertha & J. Ray Brown** (Hrsg.) (1979): Wie Kinder mit dem Fernsehen umgehen. Nutzen und Wirkung eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sturm, Hertha & Marianne Grewe-Partsch** (1977): Wirkungen des Fernsehens: Förderungen und Defizite. In: *Fernsehen und Bildung* Vol. 11, S.172-185.
- Sudman, Seymour & Norman M. Bradburn** (1983): Asking Questions. San Francisco u.a.: Jossey-Bass Publ.
- Swanson, David L. & Dan Nimmo** (Hrsg.) (1990): New Directions in Political Communication. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Tannenbaum, Percy H.** (Hrsg.) (1980): The Entertainment Functions of Television. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Tan, Alexis S.** (1980): Mass Media Use, Issue Knowledge and Political Involvement. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 44, S.241-248.
- Tan, Alexis S. & Percy Vaughn** (1976): Mass Media Exposure, Public Affairs Knowledge, and Black Militancy. In: *Journalism Quarterly* Vol. 53, S.271-279.
- Taylor, Shelley E. & Jennifer Crocker** (1981): Schematic Bases of Social Information Processing. In: Higgins, E. Tory, C. Peter Herman & Mark P. Zanna (Hrsg.) (1981): Social Cognition. The Ontario Symposium. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.89-134.
- Tergan, Sigmar-Olaf** (1986): Modelle der Wissensrepräsentation als Grundlage qualitativer Wissensdiagnostik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tergan, Sigmar-Olaf** (1988): Qualitative Wissensdiagnose - Methodologische Grundlagen. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVM Psychologie Verlag Union, S.400-422.
- Terhorst, Eva, Hans Strohner & Jan Wirrer** (1988): Entwicklung mentaler Textmodelle im Grundschulalter. In: *Unterrichtswissenschaft* Vol. 16, Heft 2, S.74-85.
- Thomae, Hans** (Hrsg.) (1965): Handbuch der Psychologie. Allgemeine Psychologie, Band 2: Motivation. Göttingen: Hogrefe.
- Thorndyke, Perry W.** (1977): Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. In: *Cognitive Psychology* Vol. 9, S.77-110.
- Thorndyke, Perry W. & Barbara Hayes-Roth** (1979): The Use of Schemata in the Acquisition and Transfer of Knowledge. In: *Cognitive Psychology* Vol. 11, S.82-106.
- Thorndyke, Perry W. & Cathleen Stasz** (1980): Individual Differences in Procedures for Knowledge Acquisition from Maps. In: *Cognitive Psychology* Vol. 12, S.137-175.
- Thorndyke, Perry W. & Frank R. Yekovich** (1980): A Critique of Schema-Based Theories of Human Story Memory. In: *Poetics* Vol. 9, S.23-49.
- Thüring, Manfred, Ilka Großmann & Karl F. Wender** (1985): Causal and Temporal Inferences and their Effects on Memory for Discourse. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985): Inferences in Text Processing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.273-285.
- Tichenor, Phillip J.** (1965): Communication and Knowledge of Science in the Adult Population of the U.S. Unpublished Ph.D. dissertation, Stanford University.
- Tichenor, Phillip J., George A. Donohue & Clarice N. Olien** (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 34, S.159-170.
- Tichenor, Phillip J., George A. Donohue & Clarice N. Olien** (1973): Mass Communication Research: Evolution of a Structural Model. In: *Journalism Quarterly* Vol. 50, S.419-425.
- Tichenor, Phillip J., George A. Donohue & Clarice N. Olien** (1980): Community, Conflict & The Press. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Tichenor, Phillip J., Clarice N. Olien & George A. Donohue** (1987): Effect of Use of Metro Dailies On Knowledge Gap in Small Towns. In: *Journalism Quarterly* Vol. 64, S.329-336.
- Tichenor, Phillip J., Jane M. Rodenkirchen, Clarice N. Olien & George A. Donohue** (1973): Community Issues, Conflict, and Public Affairs Knowledge. In: Clarke, Peter (Hrsg.) (1973): New Models for Mass Communication Research. London, Newbury Park: Sage Publications, S.45-79.
- Titzmann, Michael** (1989): Struktural Textanalyse. München: UTB Wilhelm Fink.
- Toch, Hans & Malcolm S. Jr. MacLean** (1970): Perception and Communication: A Transactional View. In: Sereno, Kenneth K. & C. David Mortensen (Hrsg.) (1970): Foundations of Communication Theory. New York: Harper & Row, S.125-136.
- Tulving, Endel** (1972): Episodic and Semantic Memory. In: Tulving, Endel & Wayne Donaldson (Hrsg.) (1972): Organization of Memory. London, New York: Academic Press, S.381-403.
- Tulving, Endel** (1979): Relation Between Encoding Specificity and Levels of Processing. In: Cermak, Laird S. & Ferguson I.M. Craik (Hrsg.) (1979): Levels of Processing in Human Memory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.405-427.
- Tulving, Endel** (1983): Elements of Episodic Memory. New York: Oxford University Press.
- Tulving, Endel** (1991): Ben Murdock and the Complexity of Memory. In: Hockley, William E. & Stephan Lewandowsky (Hrsg.) (1991): Relating Theory and Data: Essays on Human Memory in Honor of Bennet B. Murdock. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.387-395.

- Tulving, Endel & Wayne Donaldson (Hrsg.)** (1972): *Organization of Memory*. London, New York: Academic Press.
- Ulich, Klaus** (1982): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus & Klaus Ulich (Hrsg.) (1982): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S.469-498.
- Ulich, Klaus** (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus & Dieter Ulich (Hrsg.) (1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S.377-396.
- UNESCO** (1996): *Bildungsbericht 1995*. UNESCO.
- Verba, Sidney & Norman Nie** (1972): *Political democracy and Social Equity*. New York: Harper & Row.
- Viswanath, K., Emily Kahn, John R. Jr. Finnegan, James Hertog & John D. Potter** (1993): Motivation and the Knowledge Gap. Effects of a Campaign to Reduce Diet-Related Cancer Risk. In: *Communication Research* Vol. 20, S.546-563.
- Viswanath, K. & John R. Finnegan, Jr.** (1996): The Knowledge Gap Hypothesis: Twenty-Five Years Later. In: *Communication Yearbook*, Vol. 19, S.187-227.
- Vitouch, Peter** (1993): *Fernsehen und Angstbewältigung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Voort, Tom H. van der, Jan E. van Lil & Marcel W. Vooisj** (1992): *Watching the Gulf War: News Diffusion and Educational Effects*. In: *Medienpsychologie* Vol. 4, S.90-103.
- Voss, Hans-Georg & Heidi Keller (Hrsg.)** (1981): *Neugierforschung. Grundlagen, Theorien, Anwendungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wade, Serena & Wilbur Schramm** (1969): The Mass Media as Sources of Public Affairs, Science, and Health Knowledge. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 33, S.197-209.
- Wagener, Monika & Karl F. Wender** (1985): Spatial Representations and Inference Processes in Memory for Text. In: Rickheit, Gert & Hans Strohner (Hrsg.) (1985): *Inferences in Text Processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.115-136.
- Walker, Carol H. & Bonnie J.F. Meyer** (1980): Integrating Information from Text: An Evaluation of Current Theories. In: *Review of Educational Research* Vol. 50, S.421-437.
- Walker, Stephen F.** (1992): A Brief History of Connectionism and Its Psychological Implications. In: Clark, Andy & Rudi Lutz (Hrsg.) (1992): *Connectionism in Context*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, S.123-144.
- Walter, Heinz & Rolf Oerter (Hrsg.)** (1979): *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspychologischer Sicht*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Wartella, Ellen (Hrsg.)** (1979): *Children Communicating: Media and Development of Thought, Speech, Understanding*. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Wartella, Ellen & D. Charles Whitney (Hrsg.)** (1983): *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 4. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Watt, James H. & Robert Krull** (1974): An Information Theory Measure for Television Programming. In: *Communication Research* Vol. 1, S.44-68.
- Weaver, David H.** (1980): Audience Need for Orientation and Media Effects. In: *Communication Research* Vol. 7, S.361-376.
- Weaver, David & Judith M. Buddebaum** (1980): Newspaper and Television. A Review of Research on Uses and Effects. In: Wilhoit, G. Cleveland & Harold de Bock (Hrsg.) (1980): *Mass Communication Review Yearbook*, Vol. 1. London, Newbury Park: Sage Publications, S.371-380.
- Weaver, David; Graber, Doris A.; McCombs, Maxwell E.; Eyal, Chaim H.** (1981): Media Agenda Setting in a Presidential Election. New York.
- Webber, Bonnie L.** (1980): Syntax Beyond the Sentence: Anaphora. In: Spiro, Rand J., Bertram C. Bruce & William F. Brewer (Hrsg.) (1980): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.141-162.
- Weidenmann, Bernd** (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern u.a.: Hans Huber.
- Weidenmann, Bernd** (1989): Der mentale Aufwand beim Fernsehen. In: Groebel, Jo & Peter Winterhoff-Spurk (Hrsg.) (1989): *Empirische Medienpsychologie*. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.134-149.
- Weidenmann, Bernd** (1990): Muß man Bilder lesen lernen? Empirische Untersuchungen zur Visual-Literacy-Kontroverse. In: Neumann, Klaus & Michael Charlton (Hrsg.) (1990): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen: Gunter Narr, S.133-147.
- Weinert, Franz E.** (1986): Einführung in das Themenheft: Lebenslange Entwicklung des Lernens und des Gedächtnisses. In: *Unterrichtswissenschaft* Vol. 14, Heft 1, S.3-7.
- Weinert, Franz E. & Michael R. Waldmann** (1988): Wissensentwicklung und Wissenserwerb. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): *Wissenspsychologie*. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.161-199.
- Weinert, Sabine** (1991): Spracherwerb und implizites Lernen. Bern u.a.: Hans Huber.
- Weinstein, Claire E. & Brenda T. Rogers** (1985): Comprehension Monitoring as a Learning Strategy. In: D'Ydewalle, Géry (Hrsg.) (1985): *Cognition, Information Processing, and Motivation*. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.619-629.
- Weisberg, Robert W.** (1980): *Memory, Thought, and Behavior*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Weiß, Hans-Jürgen** (1978): Kommunikationsbedürfnisse und Medienfunktionen. In: Berg, Klaus & Marie-Luise Kiefer (Hrsg.) (1978): *Massenkommunikation*. Mainz: v. Hase & Koehler, S.345-390.
- Weiß, Ralph (Hrsg.)** (1991): *Aufgaben und Perspektiven des öffentlich-rechtlichen Fernsehens*. Baden-Baden: Nomos.

- Wender, Karl F.** (1982): Inference Processes in Discourse Comprehension Measured by Sentence Reading Times. In: Flammer, August & Walter Kintsch (Hrsg.) (1982): Discourse Processing. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.166-171.
- Wender, Karl F.** (1988): Semantische Netze als Bestandteil gedächtnispsychologischer Theorien. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.55-73.
- Werner, Anita** (1975): A Case of Sex and Class Socialization. In: Journal of Communication Vol. 25, S.44-49.
- Wenner, Lawrence A.** (1985): Transactions and Media Gratifications Research. In: Rosengren, Karl Erik, Lawrence A. Wenner & Philip Palmgreen (Hrsg.) (1985): Media Gratifications Research. Current Perspectives. London, Newbury Park: Sage Publications, S.73-94.
- Wessells, Michael G.** (1990): Kognitive Psychologie. München, Basel: UTB Ernst Reinhard Verlag.
- Wettler, Manfred** (1980): Sprache, Gedächtnis, Wissen. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Wettler, Manfred** (1981): Über die Brauchbarkeit von Modellen des semantischen Gedächtnisses. In: Foppa, Klaus & Rudolf Groner (Hrsg.) (1981): Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern u.a.: Hans Huber, S.328-343.
- White, Robert W.** (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Psychological Review Vol. 66, S.297-333.
- Whitney, D. Charles & Ellen Wartella** (Hrsg.) (1982): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 3. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Whorf, Benjamin L.** (1974): Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Wicks, Robert H.** (1992): Schema Theory and Measurement in Mass Communication Research: Theoretical and Methodological Issues in News Information Processing. In: Deetz, Stanley A. (Hrsg.) (1992): Communication Yearbook, Vol. 15. London, Newbury Park: Sage Publications, S.115-146.
- Wilhoit, G. Cleveland** (Hrsg.) (1981): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 2. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Wilhoit, G. Cleveland & Harold de Bock** (Hrsg.) (1980): Mass Communication Review Yearbook, Vol. 1. London, Newbury Park: Sage Publications.
- Wilkening, Friedrich** (1988): Zur Rolle des Wissens in der Wahrnehmung. In: Mandl, Heinz & Hans Spada (Hrsg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union, S.203-224.
- Wilke, Jürgen** (Hrsg.) (1990): Fortschritte der Publizistikwissenschaft. Freiburg, München: Karl Alber.
- Wilson, Deirdre** (1975): Presuppositions and Non-Truth-Conditional Semantics. London, New York: Academic Press.
- Wilson, Deirdre & Dan Sperber** (1986): On Defining Relevance. In: Grandy, Richard E. & Richard Warner (Hrsg.) (1986): Philosophical Grounds of Rationality. Oxford: Clarendon Press, S.243-258.
- Winograd, Terry** (1975): Frame Representations and The Declarative-Procedural Controversy. In: Bobrow, Daniel G. & Allan Collins (Hrsg.) (1975): Representation and Understanding. Studies in Cognitive Science. London, New York: Academic Press, S.185-210.
- Winterhoff-Spurk, Peter** (1983): Fiktionen in der Fernsehnachrichtenforschung. Von der Text-Bild-Schere, der Überlegenheit des Fernsehens und vom ungestörten Zuschauer. In: Media Perspektiven Heft 10/1983, S.722-727.
- Winterhoff-Spurk, Peter** (1986): Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern u.a.: Hans Huber.
- Winterhoff-Spurk, Peter** (1990): Wissensvermittlung durch Nachrichten. In: Böhme-Dürr, Karin, Jürgen Emig & Norbert M. Seel (Hrsg.) (1990): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. München, New York: K.G. Saur Verlag, S.173-184.
- Wirth, Werner** (1989): Wissensvermittlung durch Massenmedien unter transaktionaler Perspektive. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Wirth, Werner** (1995): Bildungsspezifische Rezeption politischer Fernsehbeiträge: Ein Beitrag zur Wissensklufthese. In: Jarren, Otfried, Bettina Knaup & Heribert Schatz (Hrsg.) (1995): Rundfunk im politischen Kommunikationsprozeß. Münster, Hamburg: LIT, S.197-241.
- Wirth, Werner** (1996): Reconsidering Situational and Transsituational Factors: Results From a Systematic Framework for the Research of Knowledge Gaps. Paper presented at the Annual Conference of the International Communication Association (ICA), Chicago, IL, May 23-26, 1996.
- Wirth, Werner** (in Vorbereitung): Wissen in der Kommunikationsforschung: Konzeptualisierung und Operationalisierung. Eine empirische und theoretische Metaanalyse.
- Wittgenstein, Ludwig** (1971): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittrock, Merlin C.** (Hrsg.) (1986): Handbook of Research on Teaching (3rd Edition). New York, London: Macmillan Publ.
- Woloshyn, Vera E., Teena Willoughby, Eileen Wood & Michael Pressley** (1990): Elaborative Interrogation Facilitates Adult Learning of Factual Paragraphs. In: Journal of Educational Psychology Vol. 82, S.513-524.
- Wolters, G. & R.H. Phaf** (1990): Implicit and Explicit Memory: Implications for the Symbol-Manipulation versus Connectionism Controversy. In: Psychological Research Vol. 52, S.137-144.
- Woodall, W. Gill** (1986): Information-Processing Theory and Television News. In: Robinson, John P. &

- Mark R. Levy (Hrsg.) (1986): *The Main Source. Learning from Television News*. London, Newbury Park: Sage Publications, S.133-157.
- Woodall, W. Gill, Dennis K. Davis & Haluk Sahin** (1983): From the Boob Tube to the Black Box: Television News Comprehension from an Information Processing Perspective. In: *Journal of Broadcasting* Vol. 27, S.1-23.
- Wyer, Robert S. & Thomas K. Srull** (1981): Category Accessibility: Some Theoretical and Empirical Issues Concerning the Processing of Social Stimulus Information. In: Higgins, E. Tory, C. Peter Herman & Mark P. Zanna (Hrsg.) (1981): *Social Cognition. The Ontario Symposium*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., S.161-197.
- Wyer, Robert S. & Thomas K. Srull** (Hrsg.) (1984): *Handbook of Social Cognition* (3 Bände). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Wyer, Robert S. & Thomas K. Srull** (1986): Human Cognition in Its Social Context. In: *Psychological Review* Vol. 93, S.322-359.
- Wygotsky, L. S. (1964): Denken und Sprechen (Original 1934). Berlin-Ost: Akademie-Verlag.
- Yagade, Aileen & David M. Dozier** (1990): The Media Agenda-Setting Effect of Concrete versus Abstract Issues. In: *Journalism Quarterly* Vol. 67, S.3-10.
- Ydewalle, Géry d'** (Hrsg.) (1985): *Cognition, Information Processing, and Motivation*. Amsterdam: Elsevier Science Publ.
- Yekovich, Frank R. & Carol H. Walker** (1986): Retrieval of Scripted Concepts. In: *Journal of Memory and Language* Vol. 25, S.627-644.
- Zacks, Rose T.** (1985): Variations in Motivational Effects on Memory. In: D'Ydewalle, Géry (Hrsg.) (1985): *Cognition, Information Processing, and Motivation*. Amsterdam: Elsevier Science Publ., S.535-543.
- Zammuner, Vanda L.** (1990): Constructing and Highlighting Main Points in Production. In: Mandl, Heinz, Erik de Corte, Neville Bennett & Helmut F. Friedrich (Hrsg.) (1990): *Learning and Instruction*. Oxford, New York, Beijing et.al.: Pergamon Press, S.309-328.
- Zerbinos, Eugenia** (1990): Information Seeking and Information Processing: Newspapers Versus Videotext. In: *Journalism Quarterly* Vol. 67, S.920-929.
- Zillmann, Dolf** (1989): Erregungsarrangements in der Wissensvermittlung durch Fernsehen. In: Klett, Michael (Hrsg.) (1989): *Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft. Ein Symposium der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S.77-99.
- Zillmann, Dolf & Jennings Bryant** (Hrsg.) (1985): *Selective Exposure to Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Zimmer, Hubert D.** (1992): Von Repräsentationen, Modalitäten und Modulen. In: *Sprache & Kognition* Vol. 11, Heft 2, S.65-74.
- Zukin, Cliff & Robin Snyder** (1984): Passive Learning: When the Media Environment Is the Message. In: *Public Opinion Quarterly* Vol. 48, S.629-638.

Anhang: Variablenbeschreibungen

Alter, exogene Variable: Das Lebensalter dient als Indikator für die kumulierten politischen Erfahrungen, sowohl was die primären, als auch was die sekundären (mediale) Erfahrungen angeht (Maßzahlen siehe Tab. 6).

Geschlecht, exogene Variable: Die Geschlechtszugehörigkeit gilt als Indikator für geschlechtsspezifische Sozialisationseinflüsse und geschlechtsspezifische, sozistrukturelle Bedingungen (Maßzahlen siehe Tab. 6).

Informationsgehalt, textbezogen (exogene Variable, gewichteter Summenindex): Der textliche Informationsgehalt wurde in drei Schritten erfaßt: der propositionale Textumfang sowie je eine mikro- und eine makrostrukturelle Ergänzung (jeweils in Form einer Gewichtung). Im ersten Schritt wurden alle Propositionen eines Beitrags erfaßt (vgl. Früh 1989, 1995). Redundante Propositionen wurden nicht gewertet. Da zweitens der Informationsgehalt auch mit der Anzahl der Konzepte in einer Proposition steigt, wurden diese ebenfalls gezählt und anschließend als Gewicht in die Wertung einbezogen (Mittelwertgewichtung). Schließlich steigt der Informationsgehalt drittens auch mit der Anzahl von thematisch unterschiedlichen Schwerpunkten im Beitrag (Aspekt semantische Makroredundanz). Ein inhaltsanalytisches Instrument zur Erfassung von Themenabschnitten wurde deshalb vom Autor in Anlehnung an van Dijk (1980b) entwickelt. Für den Index wurden Propositionen in kurzen Themenabschnitten etwas stärker gewichtet als Propositionen in umfangreichen (Mittelwertgewichtung, aber max. 20% Über- bzw. Untergewichtung). Auf diese Weise erhielten Beiträge mit einer überdurchschnittlichen Zahl von Abschnitten bei vergleichsweise wenigen Propositionen einen etwas höheren Informationswert.

Informationsgehalt, visuell (exogene Variable, gew. Summenindex): Bilder, die keine Redundanzen mit dem Text aufweisen, wurden als zusätzliche Information gewertet. Dabei haben wir uns auf solche Bildinhalte beschränkt, auf die vom Text verwiesen wird. Wir gehen also vereinfachend von einer prinzipiellen Textdominanz in politischen Fernsehsendungen aus. In diesem Sinn informativ, d.h. nicht redundant sind demnach Bilder, auf die der Text im Verlauf einer Einstellung nicht oder nur implizit verweist. Es wurde ein einfacher Summenindex aus allen Einstellungen gebildet, für die die genannte Bedingung zutrifft. Im einzelnen wurden folgende Text-Bild-Beziehungen als nicht redundant und damit als informationshaltig eingestuft: Bilder (Einstellungen), deren Beziehung zum Text mittels Inferenzen erschlossen werden muß und Bilder ohne intendierten Bezug zum Text (sogenannte 'Füllbilder') (Kategorien II, IV, VI, VII, ~~VIII~~ IA Text-Bild). Mit der Einschränkung des 'intendierten Bezugs' wollen wir Assoziationsketten ausschließen, die letztlich eine Verbindung zwischen beliebigen Texten und Bildern erlauben.

Interesse, endogen, allgemein, politisches und nicht-politisches (Faktoren) wurden von uns als themenübergreifendes und zeitlich relativ stabiles Konstrukt (= transsituational) interpretiert. Zur Erfassung wurde den Befragten eine Liste mit insgesamt elf politischen und nicht-politischen Themenbereichen vorgelesen (Frage AK01). Sie sollten auf einer siebenstufigen Skala jeweils angeben, wie stark sie sich für den jeweiligen Themenbereich interessieren. Die Antworten wurden einer Faktorenanalyse unterzogen (Hauptachsenanalyse, Varimaxrotation, Eigenwertkriterium). Es wurden zwei Faktoren extrahiert, die klar zwischen politischen und nicht-politischen Themen diskriminieren (erklärte Varianz gesamt: 37,7%). Der erste Faktor spiegelt **politische Interessen** wieder (27.5% erklärte Varianz; EW = 3.02, KMO=.79) und enthält die Interessensbereiche "Deutsche Außenpolitik" (Faktorladung .88), "Politik zur Inneren Sicherheit und Verteidigung" (.72), "Weltpolitische Ereignisse, Konflikte, Krisen" (.70), "Parteipolitik, Wahlen, Regierungsbildung in Deutschland" (.64), "Umwelt- und Energiepolitik" (.57), "Wirtschafts-, Sozial- und Beschäftigungspolitik" (.52) sowie "Kulturpolitik" (Faktorladung .40). **Private (nicht-politische) Interessen** (10.2% erklärte Varianz; EW = 1.12, KMO=.79) umfassen das Interesse für "Freundschaft und Familie" (Faktorladung .84) und "Freizeitbeschäftigung, Urlaub, Hobbys" (Faktorladung .55). Zwei Themenbereiche ('Sport' und 'Gesellschaftliche Themen') sind in keinem der beiden Faktoren enthalten. In die Auswertung gingen die Faktorwerte ein (Regressionsmethode). Die Variablen "Interesse für Politik" und "Private Interessen" sind nicht normalverteilt (K-S-Test).

Interesse, endogen, themenspezifisches Vorinteresse (Einzelwert) bildet als situationsspezifisches Konstrukt die augenblickliche Einschätzung des Interesses für das Beitragsthema in einer (hypothetischen) kommunikativen Situation ab. Es wurde verdeckt neben insgesamt 14 weiteren Themen vor der Rezeption der Beiträge abgefragt. Die Befragten wurden gebeten, sich vorzustellen, ein Beitrag mit diesem Titel würde in einem politischen Fernsehmagazin angesagt. Sie sollten dann angeben, wie sehr sie sich für die einzelnen fiktiven Beiträge interessieren würden (Skala von 1 bis 7). Das mittlere Interesse für die

Beitragsthemen lag bei 4,1 (sd = 1,9, Min = 1, Max = 7). Der Index ist nicht normalverteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test).

Text-Bild Bezüge:³⁷¹ Für eine Reihe von Parametern war es erforderlich, das Verhältnis zwischen Text und Bild in den Beiträgen näher zu bestimmen. In unserem Zusammenhang (Informationsumfang und -komplexität) war zum einen der Grad der inhaltlichen Kanalübereinstimmung (Redundanz, vgl. Hanson 1992, Lang 1995) und zum anderen die kognitiven Leistung (Inferenzleistung) wichtig, die vom Zuschauer bei der Erkennung der Text-Bild-Verknüpfung aufgebracht werden muß. Zur Redundanzbestimmung sind wir von der Textinformation ausgegangen, da in politischen Magazinsendungen die wesentliche Information über den verbalen Kanal vermittelt werden darf. Inhaltlich können Text und Bild nicht, teilweise oder vollständig redundant sein sowie sich wechselseitig ergänzen (vgl. Ballstaedt 1990). Die erforderliche Verarbeitungsleistung wurde von uns als Komplexitätssteigernd interpretiert. Sie hängt davon ab, ob die Text-Bild-Verknüpfung direkt /explizit oder indirekt/implizit vorliegt. Im zweiten Fall muß die Verknüpfung vom Zuschauer mittels Inferenzen expliziert werden. Aus den beiden Analysedimensionen ergeben sich rechnerisch acht Kategorien, wovon allerdings eine logisch nicht möglich ist (*vollständige*, jedoch *indirekte* Redundanz). Die verbleibenden sieben Kategorien sind:

I. **Keine Redundanz & direkt erschließbar (Sprecherbilder):** In Magazinbeiträgen handelt es sich hierbei meist um die Anmoderation oder Interviewbilder. Die Textinformation ist hier in sich verständlich. Bilder des Moderators oder der Interviewpartner tragen zum Verständnis der verbalen Aussage nicht bei. Sie werden den Rezipienten aber auch nicht ablenken, da er ähnliche Situationen aus Gesprächssituationen im Alltag kennt, und sich deshalb nicht bemühen wird, einen Zusammenhang zwischen visueller und verbaler Information zu konstruieren.

II. **Keine Redundanz & indirekt erschließbar (Füllbilder):** Auch im Fall der Füllbilder ist die Textaussage in sich verständlich, die Bildinformation kann aber nicht zur verbalen Aussage in Beziehung gesetzt werden. Da der Zusammenhang zur verbalen Aussage fehlt, steigt die Informationsfülle des visuellen Kanals, da für die Enkodierung der Illustration keine Hilfe angeboten wird. Die Bildinformation kann von der Textinformation ablenken. Füllbilder entstehen z.B. dadurch, daß ein vorher besprochener Abschnitt weiterhin im visuellen Kanal gezeigt wird, der Text jedoch schon neue Informationen liefert.

III. **Teilredundanz & direkt erschließbar:** Das Bild illustriert einen Begriff oder einen Teil des Textes, die verbale Information ist jedoch in sich verständlich und könnte auch ohne den visuellen Kanal auskommen. Die visuelle Veranschaulichung kann direkt und ohne Zwischenstufen in die verbale Aussage eingebettet werden kann. Entweder wird ein Begriff oder ein Teil der Aussage direkt oder mittels Symbole, die jedoch eindeutig bestimmt sind (z.B. ein Herz für Liebe), illustriert.

IV. **Teilredundanz & indirekt erschließbar:** Auch im Fall der indirekt erschließbaren teilweisen Redundanz ist der Text in sich verständlich und vollständig. Die Illustration kann hier aber nicht direkt in die Textinformation integriert werden, da der Zusammenhang über Zwischenstufen konstruiert werden muß. Beispiel: Text: "Machtschranken für große Unternehmen, gibt es sie auch in Entwicklungsländern - Beispiel Indien"; Bild: Dunkelhäutiger Bauer mit Turban pflügt Acker mit Ochsen. *Erläuterung:* Der Bauer mit Turban visualisiert hier entfernt Indien, die rückständige Methode des Pflügen kann als 'Symbol' für Entwicklungsländer gelten. Der visuelle Kanal liefert keine notwendige Ergänzung, die das Verständnis des Textes erleichtern könnte. Die Bildinformation kann auch nicht direkt in den Text integriert werden, da weder von Indien noch von den rückständigen landwirtschaftlichen Methoden die Rede ist. Die Beispiele müssen erst mit Inferenzleistungen konstruiert werden.

V. **Redundanz:** Als redundant wurde die teilweise Verdopplung oder Wiederholung wesentlicher Teile der Textinformation im Bild gewertet. Ebenfalls als redundant werden Einstellungen kodiert, die die gesprochene Information als Schrift eingebendet ein zweites Mal wiedergeben. Redundanz bedeutet hier nicht Deckungsgleichheit zwischen Text und Bild, da die Beziehung zwischen Text und realen Bildern niemals kongruent sein kann. Bilder sind in ihrem Informationsgehalt immer wesentlich komplexer als ein vergleichbarer Text.

VI. **Komplementarität & direkt erschließbar:** Hier ergänzt das Bild den Text, indem es z.B. konkretisiert oder Leerstellen füllt. Der Text bleibt, anders als bei teilweiser Redundanz jedoch ohne die Bildinformation unvollständig. Direkt erschließbare Komplementarität bedeutet, daß die Bildinformation direkt in den Text eingebettet werden kann. Die verbale Aussage verweist hier auch häufig auf das Bild. Anders als bei der indirekt erschließbaren Komplementarität bleiben Text- und Bildaussage selbstständig und beeinflussen sich nicht wechselseitig. Beispiel: Text: "Acht Uhr heute morgen, das ist die Mainzer Straße"; Bild: Lenin-Fahne - Schwenk: verwüstete Straße mit Räumfahrzeugen. *Erläuterung:* Das Bild ergänzt bzw. konkretisiert die Textinformation, indem es die Verwüstungen, die Reste der "Straßen-

371 Das Codebuch stammt von Graenzer (1993). Eine frühere Fassung wurde unter Mitwirkung des Autors im Rahmen eines Projektseminars erstellt.

schlacht" zeigt. Der visuelle Kanal gibt für den weiteren Verlauf des Beitrags wesentliche Informationen, da es im folgenden um Stellungnahmen zur Räumung der besetzten Häuser und die Verwüstungen geht.

VII. Indirekt erschließbare Komplementarität: Hier geht die Information über das im Text Gesagte oder im Bild Gezeigte hinaus. Beide Kanäle transagieren beim Verarbeitungsprozeß miteinander, und müssen bei der Verarbeitung aufeinander bezogen werden. Der Text und das Bild erhalten jeweils durch den anderen Kanal eine neue Interpretation und stehen dadurch in Wechselwirkung. *Beispiel 1:* Text: "Keine Annekterierung der britischen Inseln - des Kanzlers Attacke ist zu plump"; Bild: Fahnenwechsel am Tisch zwischen Kohl und Thatcher *Erläuterung:* Der Text schildert hier eigentlich eine militärische Aktion, das Bild handelt nur davon, daß bei einer Konferenz offensichtlich die Fahnen der BRD und Großbritanniens vertauscht wurden. Der "Witz" wird erst durch die wechselseitige Beeinflussung der beiden Aussagen deutlich.

Diese sieben Kategorien bilden die Grundlage für eine Reihe von Indizes: Visueller Informationsgehalt, Visuelle Redundanz, Bildkohärenz und visuelle Kohärenzkomplexität. Codiereinheit war die Einstellung. Eine Einstellung beginnt und endet jeweils mit einem Schnitt. Die Reliabilitätskoeffizienten lagen im Mittel bei 83,2%.

Kohärenz, Text zu Bild (exogene Variable): In analoger Weise wie beim Text wurden alle Einstellungen (Bilder) ermittelt, die zum Text in einer (explizit oder implizit) kohärenten Beziehung stehen (\rightarrow IA Text-Bild-Beziege). Kohärente Text-Bild-Beziege sind demnach sowohl die (impliziten oder expliziten) Text-Bild-Redundanzen, als auch die komplementären Text-Bild-Beziehungen (Kategorien I, III, IV, V, VI, VII). Nur Füllbilder weisen keine Kohärenz mit dem Text auf. Es wurde ein Anteilswert gebildet, der das Verhältnis von kohärenten zu allen Einstellungen (Bildern) eines Beitrags ausdrückt.

Kohärenz, textbezogen (exogene Variable, Index): Zur Erfassung der Textkohärenz wurde vom Autor ein inhaltsanalytisches Instrument entwickelt. Codiereinheit ist die einzelne text-rückwärts-gerichtete strukturelle Verknüpfung. Prämisse war, daß textbezogene Kohärenz entsteht durch die explizite oder implizite Verknüpfungen einer Proposition mit einer oder mit einer Gruppen von anderen Propositionen. Zur Erinnerung: Propositionen gelten als miteinander verknüpft, wenn die Sachverhalte, die ihnen in der Interpretation vom Rezipienten zugewiesen werden, miteinander verbunden sind (van Dijk, 1980, 27). Ausgeschlossen werden assoziative Gedankenketten. Gehen von einer Proposition mehrere Verknüpfungen aus, so wurden auch mehrere Verknüpfungen codiert. Jede Proposition verweist allerdings außerdem auf einen übergeordneten Sinnabschnitt bzw. auf das gesamte Thema. Da dies jedoch für (nahezu) alle Propositionen eines Beitrags zutrifft, dient es nicht der Differenzierung des Textzusammenhalts. Aus diesem Grund haben wir nur das *mikrostrukturelle* Kohärenzkonzept operationalisiert. Unterschieden wurde, ob die Verknüpfung von der Proposition als ganzes oder nur von einem Konzept ausgeht bzw. bei einer ganzen Proposition, einer Propositionsgruppe oder einem Sinnabschnitt "landet" (Variable Bezugstyp).

Eine kohärenzstiftende Verknüpfung ist erstens die *Argumentüberlappung*. Dabei wird in einer Proposition ein Konzept verwendet, das in einer anderen, bereits bearbeiteten Proposition schon vorkam. Auf syntaktischer Ebene wird dies durch eine exakte Wortwiederholung oder eine Textreferenz angezeigt. Textreferenz verwenden wir als Sammelbegriff für anaphorische und kataphorische Referenz sowie für andere spezifische und allgemeine Proformen, die auf Rollenträgerschaft, Funktionen oder bestimmten Merkmalen beruhen (vgl. Webber 1980; McKoon & Ratcliff 1980; Sanford 1990). Zweitens sind *Junktionen* kohärenzstiftend (vgl. Beaugrande & Dressler (1981, S.76). Dabei werden zwei Propositionen verknüpft, indem die darin zum Ausdruck kommenden Sachverhalte kausal (z.B. "weil"), konditional (z.B. "wenn, dann"), final (z.B. "um zu"), temporal (z.B. "später"), disjunktiv ("entweder - oder") oder auf ähnliche Weise 'relational' verknüpft sind (vgl. Früh 1989, 1990, 1991c). Kohärenz liegt auch vor, wenn zwar syntaktische Hinweise fehlen, aber aus dem Kontext erschlossen werden kann, daß die Sachverhalte relational verknüpft sind. Weitere Kohärenzen sind beispielsweise schematische Kohärenz (vgl. Kap. 7) oder aus Handlungszielen resultierende Kohärenz (vgl. Long, Golding & Graesser 1992). Insgesamt wurden zwölf Verknüpfungstypen unterschieden. In den 13 Beiträgen wurden 2013 Verknüpfungen sowie die Komplexität der Kohärenz codiert. Die Reliabilität (im Test: n=185 Verknüpfungen, 2 Codierer) der Codierungen lag zwischen 72,5% (Erkennen der Verknüpfungen) und 96,0% (Bezugstyp: einzeln, multiple, Verbund). Um ein umfangbereinigtes Maß für den Kohärenzgrad zu erhalten, wurden alle gezählten Verknüpfungen zur Gesamtzahl der (gewichteten) Propositionen eines Beitrags in Beziehung gesetzt (Quotient).

Kohärenzkomplexität Text (exogene Variable, Index): Die Herstellung von Kohärenz ist mit unterschiedlich hohen kognitiven Anforderungen verbunden. Demnach können Kohärenzen automatisiert, schnell und ohne großen mentalen Aufwand gezogen werden, wenn 'sprachliche Bindemittel' die Kohärenzbeziehung explizit machen, die verknüpfenden Textteile sehr nahe beinanderliegen und außer

allgemeinem Sprachverständnis bzw. lexikalischem Wissen keine weiteren Kenntnisse, vor allem kein Spezialwissen erforderlich ist. Im anderen Fall muß erheblich mehr kognitive Energie aufgebracht werden. Jede der drei Dimensionen "explizit vs. implizit", "geringe vs. große Textdistanz" und "lexikalisches vs. spezifisches Vorwissen" bestimmt also den Energieaufwand mit, der zur Kohärenzbildung notwendig ist. Diese Dimensionen wurden in der Inhaltsanalyse **Textkohärenz** mit erhoben.

Zur Erfassung der Kohärenzkomplexität wurde zunächst ein gewichteter multiplikativer Index je Konnektion (Verknüpfung zweier Propositionen) gebildet, in dem alle drei Komplexitätssteigernden Dimensionen integriert waren und zu einem Gesamtsummenindex je Beitrag aggregiert. Da wir ein Komplexitätsmaß suchten, das unabhängig vom Umfang ist, wurde der Summenindex in Relation zur Anzahl aller Propositionen im Beitrag gesetzt (einfacher Quotient).

Kohärenzkomplexität, Text-Bild (exogene Variable, Index): Die Herstellung der Text-Bild-Bezüge (**IA Text-Bild-Bezüge**) ist mit unterschiedlich hohem Aufwand verbunden. Wir haben die verschiedenen Bezugstypen in zwei Gruppen geteilt. Als mit hohem Aufwand verbunden wurden Text-Bild-Kohärenzen gewertet, die im Beitrag nur implizit zum Ausdruck gebracht waren (Kategorien II, IV, VII). Gering schätzten wir den kognitiven Aufwand bei explizit vorhandenen Bezügen ein. Die erste Gruppe wurde schließlich als Komplexitätssteigernd eingestuft. Hier ist allerdings noch ein Ausnahmefall zu beachten: In manchen Einstellungen wird ein Bezug zum Text gar nicht intendiert. Man kann nun annehmen, daß der Zuschauer in vielen dieser Fälle versuchen wird, einen (nicht vorhandenen) Text-Bild-Bezug zu entdecken. Dies läßt sich aus den Konversationsmaximen von Grice (1975) bzw. dem stillschweigenden "Given-New-Contract" zwischen Kommunikator und Rezipient (vgl. Haviland/Clark 1974) ableiten: Der Leser *erwartet* förmlich einen Text-Bild-Bezug. Da auch bzw. erst recht vergebliche Bemühungen um Kohärenz kognitive Energie kosten, werten wir auch diese Text-Bild-Kategorie als Komplexitätssteigernd (sogenannte "Füllbilder"). Als Kohärenzgrad wurde der Anteil an Komplexitätssteigernden Einstellungen gewertet.

Komplexität, gesamt, d.h. semantisch und formal, text- und bildbezogen, (exogene Variable, Index). Da die einzelnen Komplexitätsaspekte zum Teil erheblich miteinander korrelierten, konnte nicht die Wirkung jedes einzelnen Aspekts getrennt untersucht werden (Multikollinearität, vgl. Kapitel 11). Im folgenden wurden daher aus den einzelnen Umfangs- bzw. Komplexitätsparametern ein einziger Index gebildet. Dabei wurden Rezeptionserleichternde und -erschwerende Aspekte zusammengeführt. Bei Anteilswerten wurde der nicht rezeptionserleichternde Anteil als rezeptionserschwerend gewertet ($R\text{-schwer} = 1 - R\text{-leicht}$). Statt der mittelwertorientierten Maße wurde deren reziproker Wert benutzt ($R\text{-schwer} = 1 / R\text{-leicht}$).

Indizes zur Bild- und zur Textkomplexität wurden zunächst getrennt erstellt und dann gleichgewichtet zu einem Gesamtindex verrechnet. Im einzelnen gingen folgende Indizes ein: Bildkomplexität (Bildredundanz, Kohärenzkomplexität Bild, visuelle Reizkomplexität), Textkomplexität (Textredundanz, Textkohärenz, Kohärenzkomplexität Text, Sprachkomplexität). Die Bildkohärenz wurde aus der Analyse wegen zu geringer Streuung ausgeschlossen.

Wir sind uns der Problematik der Indexbildung bewußt: Wie soll man Textkohärenz und Kohärenzkomplexität gegeneinander aufrechnen? Wir sind hier sehr pragmatisch vorgegangen, und haben gemeinsame Mittelwerte aus allen beteiligten Parametern - außer Bildkohärenz - gebildet. Um Maßstabsunterschiede auszugleichen, wurden zuvor z-Transformationen durchgeführt.

Nutzungsmotivation, fernsehspezifisch & politisch, endogene Variable, Index: Ziel der Studie ist es, die Rezeptionsklüft anhand von einzelnen Beiträgen von politisch informierenden Fernsehmagazinen zu untersuchen. Neben dem allgemeinen Interesse für das Themen ist auch von Bedeutung, inwieweit Rezipienten motiviert sind, sich politischen Informationen *im Fernsehen* zuzuwenden. Diese Informationen wurden einer Fragebatterie entnommen, mit der das Interesse an folgenden Sendungstypen im Fernsehen erfragt wurde (siebenstufige Skala, Wortlaut: "... Sagen Sie mir bitte, wie sehr Sie sich für Sendungen folgenden Typs interessieren"). Sendungstypen: Nachrichtensendungen/-magazine, Spielfilme, Politische Magazine, Kulturelle Sendungen, politische Diskussionen, Unterhaltungssendungen (Quiz, Show ...), Sportsendungen, wissenschaftliche Sendungen, Serien. Die **Motivation für die Nutzung politischer Fernsehsendungen** wurde bestimmt, indem der Mittelwert des Interesses für die Nutzung von Nachrichtensendungen/-magazinen, für politische Fernsehmagazine und für politischen Diskussionen bzw. Sonderberichte berechnet wurde. Hohe Werte dieses Index bedeuten, daß die betreffende Person stark motiviert ist, politische Fernsehsendungen zu rezipieren. Analog zur Nutzung von Unterhaltungssendungen im Fernsehen wurde auch ein **Unterhaltungsmotiv** ermittelt. Dazu wurde ein Mittelwert aus dem Interesse für Spielfilme, Unterhaltungssendungen und Serien errechnet. Hohe Werte weisen auf ein starkes Unterhaltungsmotiv hin. Das Informationsmotiv erwies sich bei einem Mittelwert von 4.98 ($sd=1,2$) als stärker ausgeprägt als das Unterhaltungsmotiv (Mittelwert 3.30, $sd=1,2$).

Qualitative Mediennutzung (nur TV-Informationsnutzung), endogene Variable: Qualitative Merkmale der Mediennutzung (die Rezeptionsweisen) wurden als transsituationales Konstrukt betrachtet und mit Hilfe von insgesamt neun Statements erhoben. Die Befragten sollten auf einer siebenstufigen Skala angeben, wie sehr das Statement die Art und Weise wiedergibt, wie sie *politische Informationssendungen* im Fernsehen im allgemeinen verfolgen. Um zufällige und irrelevante Antworten zu vermeiden, konnten Personen, die selten oder nie politische Sendungen im Fernsehen verfolgten, die Beantwortung der Fragen überspringen. Die Statements umfaßten die Aspekte: Aufmerksamkeit, Nebenbeschäftigung, Unterbrechungen, Konzentration, Rezeptionsziel: Lernen von Einzelheiten; Rezeptionsziel: Überblick gewinnen, Rezeptionsziel: Entspannung und Unterhaltung. Zwei Statements betrafen utilitaristische Motive der Mediennutzung. Dabei ging es um die Häufigkeit von Gesprächen über den Beitrag während bzw. nach der Sendung. Beitragsbezogene Gespräche nach der Sendung haben eine stimulierende Wirkung auf Evaluation und Elaboration des Inhaltes und dürften daher die Wissensintegration fördern. Für Gespräche während der Sendung gilt prinzipiell dasselbe, allerdings besteht hier die Gefahr, durch die Gespräche wesentliche Informationen zu verpassen. So wie hier standen auch hinter den anderen Statements Hypothesen, wonach der Wissenserwerb durch eine entsprechende Rezeptionsweise entweder begünstigt oder behindert wird. Eine ununterbrochene, konzentrierte Rezeption ohne Nebenbeschäftigung, die das Merken von einzelnen Informationen wie Namen und Zahlen zum Ziel hat, dürfte wahrscheinlich günstiger für den Wissenserwerb als eine auf Entspannung und lediglich einen oberflächlichen Überblick ausgerichtete Rezeption sein, die zudem häufig durch kurzfristiges Umschalten unterbrochen wird. Eine Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse, Varimaxrotation, Eigenwertkriterium) ergab drei Faktoren, die insgesamt 64,6% der Varianz erklären. **Faktor 1 - Aufmerksamkeit und Konzentration** (36,5% erklärte Varianz, EW = 3,28); Items und Ladungen: "... von Anfang bis Ende ohne Unterbrechung ansehen" (Faktorladung .88), "... verfolge aufmerksam die Sendung" (.74), "... schalte um" (-.65), "... verfolge auch Nebenbeschäftigung" (-.62), "... sehe mir Sendung konzentriert an, ... möchte mir auch Einzelheiten merken" (.50); **Faktor 2 - Überblick und Entspannung** (15,6% erklärte Varianz, EW = 1,40); Items und Ladungen: "... ein Überblick über das Geschehen genügt mir" (.90), "... sehe mir Sendung konzentriert an, ... möchte mir auch Einzelheiten merken" (-.43), "... möchte mich auch entspannen und unterhalten" (.30); **Faktor 3 - Kommunikative Nutzung der Informationen** (12,5% erklärte Varianz, EW = 1,13); Items und Ladungen: "... unterhalte mich währenddessen über die Sendung" (.69), "... unterhalte mich hinterher über die Sendung" (.52)

Fazit: Es kristallisierten sich drei unterscheidbare Rezeptionsweisen heraus. Die erste Faktor 1 beschreibt eine konzentrierte, aufmerksame und informationsorientierte Nutzung von politischen Fernsehbeiträgen, von der eine positive Auswirkung auf den Wissenserwerb angenommen werden kann. Der zweite Faktor verweist im Gegensatz dazu auf eine eher oberflächliche und unterhaltungsorientierte Rezeptionsweise. Der dritte Faktor betont die Bedeutung der kommunikativen Anwendung der rezipierten Informationen. Demnach gibt es ein von Informations- bzw. Unterhaltungsorientierung unabhängiges Nutzungsmuster, das möglicherweise auf ein zusätzliches extrinsisches Anreizpotential für die Nutzung von politischen Informationssendungen verweist. Hohe Faktorwerte bedeuten jeweils, daß die entsprechende Rezeptionsweise stark ausgeprägt ist.

Quantitative Mediennutzung, endogene Variable (nach Medien getrennt): Die Mediennutzungsdauer wurde als transsituationales Konstrukt angesehen und detailliert für fünf Medien (Tageszeitung, Zeitschrift, Buch, Radio, Fernsehen) und für verschiedene Informations- und Unterhaltungsinhalte erhoben. Die Befragten sollten jeweils retrospektiv angeben, wie lange sie sich mit einem bestimmten medialen Inhalt (Inhaltsklasse) im Durchschnitt der letzten vier Wochen pro Woche beschäftigt hatten (*jeweils geschätzte Nutzungszeit pro Woche*). Dieselbe Frage wurde auch bezüglich der Gesprächs- und Diskussionsgewohnheiten gestellt. Auch hier wurde wiederum zwischen verschiedenen Themenbereichen unterschieden.

Zunächst wurde errechnet, wieviel Zeit die Rezipienten mit informativen und unterhaltenden Inhalten aus den einzelnen Medien verbracht haben. Bei den informativen Inhalten wurde zusätzlich zwischen politischen und nichtpolitischen Informationsbeiträgen unterschieden, da angenommen wurde, daß die informationsorientierte Nutzung von Beiträgen auch bei nicht politischen Themen einen gewissen Effekt auf die Effizienz der Informationsaufnahme haben könnte und sich stark von der Rezeption von Unterhaltungssendungen unterscheidet. Auf diese Weise entstanden folgende Nutzungsvariablen: *Politische Informationsnutzung Fernsehen* (Nachrichtensendungen, Politische MagazinSendungen, Diskussionen und Sonderberichte); *Nichtpolitische Informationsnutzung Fernsehen* (Wissenschaftliche Sendungen, kulturelle Sendungen und Kulturmagazine); *Unterhaltungsnutzung Fernsehen* (Serien, Spielfilme, Shows, Sportsendungen); *Politisch-informative Inhalte der Tageszeitung* (Politik- und Wirtschaftsteil); (Tendenziell) *unpolitisch-informative Inhalte der Tageszeitung* (Sportteil, Lokalteil, Vermischtes, Anzeigenteil und Feuilleton; Politische Zeitschriften und Wochenzeitungen (offene Frage, gewertet wurde "die ZEIT", "die Woche", "Spiegel", "Stem" etc.); *nichtpolitische Zeitschriften* (alle anderen) sowie *Bücher* (nur Sach- und Fachbücher). Hörfunk, nur *politische, aufmerksam genutzte Informationsinhalte* (erste Analysen ergaben, daß die ursprünglich auch für den Hörfunk intendierte Aufteilung in unterhaltende und informati-

ve Inhalte zu nicht sinnvoll interpretierbaren Ergebnissen führt, da nicht klar zwischen einem "eingeschalteten Radiogerät" und aufmerksamer Nutzung getrennt werden konnte. Nur bei politischer Information wurde zusätzlich die Aufmerksamkeit miterhoben. Künftige Untersuchungen müssten auch bei Hintergrundnutzung den Grad der Zuwendung erfassen (vgl. zum Konstrukt Aufmerksamkeit bei der Mediennutzung auch Chaffee & Schleuder 1983). Ferner wurden einbezogen: *Gespräche und Diskussionen über politische Themen* (2 Teilfragen) sowie *Gespräche und Diskussionen über nichtpolitische Themen* (2 Teilfragen).

Da davon ausgegangen wurde, daß das Nutzungsverhalten bei verschiedenen Themen und Medien nicht unabhängig voneinander ist, sondern in Form typischer Verhaltensmuster erfolgt, wurden die beschriebenen elf Variablen einer Faktorenanalyse unterzogen (Hauptachsenanalyse, Varimaxrotation, Eigenwertkriterium). Es ergaben sich vier Faktoren, die insgesamt 59,6% der Gesamtvarianz erklärten: **Faktor 1 - Nutzung des Informationsangebots im Fernsehen** (22,1% erklärte Varianz, EW=2,43); Komponenten und Ladungen (nur > 1,30!): Politische Informationsnutzung Fernsehen (Faktorladung .75), Nichtpolitische Informationsnutzung Fernsehen (.50), Politische Gespräche (.30). **Faktor 2 - Interpersonale Kommunikation** (14,3% erklärte Varianz, EW=1,57); Komponenten und Ladungen: Nichtpolitische Gespräche (Faktorladung .84), Politische Gespräche (.60). **Faktor 3 - Nutzung Printmedien mit politischem Schwerpunkt** (13,2% erklärte Varianz, EQ=1,45); Komponenten und Ladungen: Politische Nutzung Zeitschriften (.52), Politische Nutzung Tageszeitung (.50), Buchnutzung (.38), Aufmerksame politische Informationsnutzung Hörfunk (.34), Nutzung nicht-politischer Artikel in Tageszeitungen (.33). **Faktor 4 - Unterhaltungsnutzung in Presse und Fernsehen** (10,0% erklärte Varianz, EQ=1,10); Komponenten und Ladungen: Nichtpolitische Zeitschriften- und Illustriertennutzung (.57), Unterhaltungsnutzung Fernsehen (.54), Nutzung nicht-politischer Artikel in Tageszeitungen (.36).

Die vier Faktoren beschreiben klar interpretierbare Mediennutzungsmuster. Auffallend ist die relativ deutliche Trennung der Nutzung von informativen und unterhaltenden Inhalten. So zeichnet der **erste Faktor** das Bild eines weitgehend am Fernsehen orientierten Mediennutzers, der informierende Inhalte bevorzugt - gleich ob sie politischer oder wissenschaftlicher bzw. kultureller Art sind. Verbunden ist diese Präferenz mit häufigen Gesprächen über Politik. Der **zweite Faktor** stellt insofern eine Ausnahme dar, als er unabhängig von anderem Mediennutzungsverhalten die interpersonale Kommunikation in den Vordergrund stellt - und dabei nicht zwischen politischen und anderen Themen diskriminiert. Der **dritte Faktor** stellt ein Mediennutzungsmuster vor, das bei einem deutlichen politischen Schwerpunkt die Nutzung der Printmedien in den Mittelpunkt stellt. Ergänzt wird dieses ausgeprägte Muster durch die umfangreiche und aufmerksame Nutzung des Informationsangebots im Hörfunk. Der **vierte Faktor** bildet schließlich den Gegenpol zu den beiden Faktoren mit einem informativen Schwerpunkt (Faktor 1 - Fernsehen, und Faktor 3 - Printmedien). Er verweist auf eine unterhaltungsbezogene, unpolitische Nutzung und umfaßt das Unterhaltungsangebot aus Fernsehen und Zeitschriften sowie die nichtpolitischen Teile der Tageszeitung.

Redundanzgrad, bildbezogen (exogene Variable, Index): In analoger Weise wie beim Text ermittelten wir den bildbezogenen Redundanzgrad, wobei sich hier Redundanz auf das *Verhältnis* zwischen Text und Bild bezieht (☞ IA Text-Bild-Bezüge). Ausgangspunkt für diese Annahme war, daß bei der Rezeption von politisch-informierenden Fernsehbeiträgen der Text eine dominierende Rolle einnimmt und Bildinformationen *vom Text ausgehend* aufgenommen und interpretiert werden. Es wurde folglich der Anteil an redundanten Einstellungen (Bildern) an allen Einstellungen eines Beitrags ermittelt (Kategorien III, IV, V).

Redundanzgrad, textbezogen (exogene Variable, Index): Während Redundanzen einerseits nicht zum Informationsgehalt eines Textes beitragen, können sie andererseits rezeptionserleichternd wirken: Sie verlangsamen den Zustrom neuer Informationen und ermöglichen, versäumte Informationen doch noch zu verarbeiten. Der textbezogene Redundanzgrad ist umfangsbereinigt und gibt den Anteil an redundanten Propositionen zu allen Propositionen eines Beitrags wieder.

Schulbildung, exogene Variable: Bildungssozialisatorische Einflüsse werden mit der Variable 'höchster erreichter Schulabschluß' erfaßt. Da wir damit die ordinale Variable quantitativ (intervallskaliert) interpretieren, müssen wir kurz überlegen, ob dies auch gerechtfertigt ist. Möglicherweise sind nämlich soziale und motivationale schulsozialisatorische Einflüsse eher linear mit der *Zahl* der besuchten Schuljahre als mit dem *Bildungsabschluß* verknüpft. Mit letzterem ist hingegen sehr wahrscheinlich stärker die Intensität der Effekte und vor allem die Informationsverarbeitungskompetenz verbunden, wobei hier vor allem den oberen Bildungsstufen (Abitur und Studium) eine besondere Rolle zufallen dürfte. Zu diesen Zusammenhängen liegen nur wenige Erkenntnisse vor. Wir werden von einer Skala "höchster erreichter Bildungsabschluß" ausgehen, uns wird dabei jedoch bewußt sein, daß dies möglicherweise problematisch ist (Maßzahlen siehe Tab. 6). Vgl. zu nichtlinearen Zusammenhängen zwischen Schulbildung und Wissenserwerb Wirth (1995) und Horstmann (1991a, b).

Sprachliche Reizkomplexität (Index)³⁷²: Die Erfassung sprachlich aktivierender Gestaltung erfolgte in zwei Schritten. In einem ersten Schritt wurden die Beitragstexte nach sprachlichen Gestaltungsmitteln wie Metapher, Allegorie, Ellipse, Reim, Wortumstellungen, Satzunterbrechungen und ähnlichem durchsucht. Sätze, bei denen solche Gestaltungsmittel verwendet wurden, galten als 'markiert'. Die Intercoderreliabilität lag bei 90% (2 Codierer, 154 Sätze wurden codiert). In einem zweiten Schritt wurde ermittelt, inwieweit die einzelnen Sprachfiguren als komplexitätssteigernd betrachtet werden können. Dazu wurde von Schindler (1993) eine Evaluationsstudie durchgeführt. Die Sätze aller Beiträge wurden einzeln von insgesamt zehn Versuchspersonen hinsichtlich ihrer Verständlichkeit beurteilt. Die markierten Sätze wurden anschließend in zwei Hälften geteilt: einer eher leicht verständlichen und einer eher schwer verständlichen.

Die so erfaßte perzipierte Verständlichkeit der Sätze interpretieren wir als Indikator für den Komplexitätsgehalt sprachlicher Gestaltungsmittel. Es wurde ein Summenwert gebildet, in den alle leicht verständlichen Sätze einfach, alle schwer verständlichen Sätze doppelt eingingen. Dieser Summenwert wurde in Bezug zu einem theoretischen Maximalwert gesetzt, der erreicht worden wäre, wenn alle Sätze eines Beitrags als schwer verständlich eingestuft worden wären.

Subjektiv wahrgenommene Informationsqualität, endogen (Faktor) ist die journalistische Qualität und der Informationswert, die der Rezipient einem Beitrag nach seiner Rezeption zuschreibt. In diese rezeptionale Variable fließen sowohl inhaltliche als auch formale mediale als auch personale Erwartungen, Voreinstellungen und Interessen ein. Der Rezeptionseindruck wurde über ein semantisches Differential erfaßt, das 20 Items in Form von gegensätzlichen Eigenschaften enthielt. Die Befragten sollten auf einer Skala von 1 bis 7 angeben, wie sehr diese Eigenschaft ihrer Meinung nach auf den Beitrag zutrifft. Die Items gingen aus einem Pretest mit 40 Items als die aussagekräftigsten hervor. Über alle Items wurde eine Faktorenanalysen gerechnet (Hauptachsenanalyse, Eigenwertkriterium, schiefwinklige Rotation). Subjektive Informationsqualität war der erste von vier Faktoren (33,9% erklärte Varianz, EW=6.78, KMO=.90). Ladungen (nur >1.30), Doppeladungen zugelassen): "informativ" (Faktorladung .82), "in die Tiefe gehend" (.77), "beeindruckend" (.75), "wichtig" (.73), "gut" (.68), "kompetent" (.68), "interessant" (.67), "zusammenhängend" (.66), "klar" (.63), "glaublich" (.60), "kritisch" (.60), "verständlich" (.51). Zur Indexberechnung wurden Faktorwerte erstellt (Regressionsmethode).

Subjektive Aktiviertheit, endogen (Faktor): Damit ist eine spezifische Rezeptionshaltung gemeint, die durch die Rezeption induziert wird und beschreibt, wie anregend der Beitrag (formal und/oder inhaltlich) für den Rezipienten war. Dieser Rezeptionseindruck enthält also sowohl einen Bewertungs- als auch einen Erlebensaspekt. Operationalisiert wurde das Konstrukt über ein semantisches Differential, das 20 Items in Form von gegensätzlichen Eigenschaften enthielt. Die Befragten sollten auf einer Skala von 1 bis 7 angeben, wie sehr diese Eigenschaft ihrer Meinung nach auf den Beitrag zutrifft. Die Items gingen aus einem Pretest mit 40 Items als die aussagekräftigsten hervor. Über alle Items wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt (Hauptachsenanalyse, Eigenwertkriterium, schiefwinklige Rotation). Der dritte von vier Faktoren (6,7% erklärte Varianz, EW=1.35, KMO=.90) wurde als subjektive Aktiviertheit interpretiert und umfaßte die Items (nur Ladungen >1.30): "schwungvoll" (.79), "abwechslungsreich" (.65), "energisch" (.53). Zur Indexberechnung wurden Faktorwerte erstellt (Regressionsmethode).

Subjektive Verständlichkeit, endogen (Faktor): Damit wird ein kognitiver Aspekt der Rezeption aus der Sicht der Rezipienten beschrieben. Das Konstrukt bringt zum Ausdruck, wie leicht oder schwer dem Zuschauer die Rezeption eines Beitrags fiel. Dieser Rezeptionseindruck bewertet damit sowohl den Beitrag als auch das eigene Rezeptionsvermögen. Operationalisiert wurde das Konstrukt über ein semantisches Differential, das 20 Items in Form von gegensätzlichen Eigenschaften enthielt. Die Befragten sollten auf einer Skala von 1 bis 7 angeben, wie sehr diese Eigenschaft ihrer Meinung nach auf den Beitrag zutrifft. Die Items gingen aus einem Pretest mit 40 Items als die aussagekräftigsten hervor. Über alle Items wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt (Hauptachsenanalyse, Eigenwertkriterium, schiefwinklige Rotation). Der zweite von vier Faktoren (8,8% erklärte Varianz, EW=1.76, KMO=.90) wurde als subjektive Verständlichkeit interpretiert und umfaßte die Items (nur Ladungen >1.30): "einfach" (Faktorladung .74), "leicht" (.66), "verständlich" (.53), "klar" (.44). Zur Indexberechnung wurden Faktorwerte erstellt (Regressionsmethode).

Syndrome (endogene Variablen, Faktoren): Siehe Kap. 12.

372 Die Entwicklung und Evaluation des inhaltsanalytischen Instrumentariums zur Erfassung von sprachlichen Gestaltungsmitteln erfolgte von Schindler (1993).

Visuelle Reizkomplexität (Index)³⁷⁴: Die Operationalisierung der visuellen Reizkomplexität erfolgte auf einer elementaren Ebene. Ausgangsgedanke war, daß nach übereinstimmender Ansicht vieler Autoren³⁷⁵ auf jede plötzliche Änderung des Bildschirm Inhalts (z.B. Schnitt) bzw. auf jede abrupte, schnelle Bewegung eine Orientierungsreaktion erfolgt, die zu einer kurzzeitigen Aktivierung führt und außerdem veranlaßt, daß die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf den die Reaktion veranlassenden Reiz gelenkt wird (vgl. z.B. Reeves, Thorson & Schleuder (1986), Singer (1980), Zillmann (1989), Anderson & Lorch (1983, siehe auch Kapitel 9). Da der Reiz anschließend verarbeitet werden muß, wirken sich visuelle Reize dieser Art komplexitätssteigernd aus. Dieser Komplexitätsaspekt sollte demzufolge alle visuellen Strukturelemente erfassen, denen eine aktivierende und komplexitätssteigernde Wirkung unterstellt werden konnte. Neben den schon erwähnten abrupten Bewegungen bzw. plötzlichen Veränderungen wurden noch eine Anzahl ungewöhnlicher bzw. überraschender Bilder und formaler Effekte in die Wertung aufgenommen, von denen eine ähnliche Wirkung angenommen werden konnte, z.B. Zeitlupe, Zeitraffer, Wechsel des Farbfilters, Special Effects, überlagerte Bildebenen. Außerdem wurde die Anzahl der Schnitte im Beitrag gezählt und ebenfalls als komplexitätssteigerndes Strukturelement gewertet. Es wurde ein einfacher Summenindex (Cronbachs Alpha = 0,73) über alle auftretenden Strukturelemente bzw. ungewöhnlichen Bilder erstellt und zur Beitragslänge in Bezug gesetzt.

Wissen, allgemeinpolitisches Wissen und Vernetztheit des politischen Wissens, interpretiert als politische Expertise, endogene Variable (gew. Summenindex): Gemäß unseren theoretischen Überlegungen nimmt neben dem situationsspezifischen, relativ eng gefaßten themenspezifischen Vorwissen auch der Umfang und die Vernetztheit des gesamten politischen Weltbildes als transsituationales Konstrukt Einfluß auf den Wissenserwerb. Es fördert die Integration themenspezifischer Information in größere Zusammenhänge und erleichtert das Erkennen von Hintergründen. Wir haben dies als politische Expertise bezeichnet. Politische Expertise wurde mit sieben Fragen über allgemeines (nichtaktuelles) politisches Wissen erfaßt, wobei unterschiedliche Wissensaspekte, Erinnerungsarten und Schwierigkeitsgrade sowie normative und rezipientenorientiertes Wissen berücksichtigt wurden. So wurde neben einigen normativen Fragen (mit vorab feststehender Richtig/Falsch-Zuordnung) auch eine Frage aufgenommen, bei der der Rezipient selbst den Wissensbereich definieren konnte und sein Wissen in seinen eigenen Worten ausdrücken konnte. Um nicht nur den Umfang, sondern auch die Vernetztheit des politischen Weltbildes erfassen zu können, wurden bei Fragen über komplexere Zusammenhänge auch die Verknüpfungen (Relationen) gezählt, die der Befragte zwischen einzelnen Argumenten oder Sachverhalten herstellte. Die Wissensbereiche umschlossen sowohl allgemeines Hintergrundwissen, über das in den Medien kaum oder allenfalls im Zusammenhang mit einem aktuellen Ereignis berichtet wird, als auch Fragen, die eigentlich bei häufiger Nutzung des massenmedialen Informationsangebots beantwortbar sein müßten. Die Fragebatterie umfaßte schließlich sowohl Recall- als auch Recognitionfragen. Um Ceilingeffekte zu vermeiden, wurden Fragen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad einbezogen. Es wurden für jede Frage Punkte vergeben und zu einem gewichteten Index verrechnet.

Der folgenden Aufstellung kann entnommen werden, welchen Wissenstypen die insgesamt sieben Fragen zur politischen Expertise zuzuordnen sind: 1. "Was versteht man unter Legislative?" (normative Frage, Recognition (multiple Choice), definitorisches, nicht aktuelles, politisches Basiswissen; erreichbar maximal 1 Punkt). 2. "Welche Parteien sind derzeit im deutschen Bundestag vertreten?" (normative Frage, Recall, Faktenwissen, langfristig gültiges politisches Wissen; erreichbar maximal 6 Punkte). 3. Auf einer Liste sollten Politikernamen zu Ämtern und Funktionen zugeordnet werden (normative Frage, Recognition, Faktenwissen, aktuelles politisches Wissen; je richtige Zuordnung 0.5 Punkte, maximal 5 Punkte). 4. "Nennen Sie die Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft!" (normative Frage, Recall, Faktenwissen, langfristig gültiges politisches Wissen; je richtige Nennung 0.5 Punkte, maximal 6 Punkte). 5. "Nennen Sie die Aufgaben der Treuhandgesellschaft!" (normative Frage (Musterlösung), Recall, Fakten- bis Strukturwissen, mittel- bis langfristig gültiges politisches Wissen; je richtige Aufgabennennung 1 Punkt, maximal 5 Punkte). 6. Frage nach der Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern (bedingt rezipientenorientiert - die Bereiche durften frei gewählt werden, Recall, Strukturwissen, hoher Schwierigkeitsgrad, nicht aktuelles Hintergrundwissen), erreichbar maximal 5 Punkte). 6. Nennen der Konfliktparteien und Streitpunkte zu einem Konflikt (Krisenherd) freier Wahl (rezipientenorientiert - der Konflikt durfte frei bestimmt werden, Recall, Fakten- und Strukturwissen, (mit Verknüpfungen), aktuelles Wissen, kann aber mit Hintergrundwissen ergänzt werden, erreichbar maximal 5 Punkte). Die erreichten Punktwerte je Frage wurden additiv zu einem Gesamtindex "politische Expertise" zusammengefaßt. Theoretisch

374 Das Codebuch stammt von Jung (1993). Eine frühere Fassung des Codebuchs entstand in Zusammenarbeit mit dem Autor im Rahmen eines Projektseminars.

konnte ein Maximum von 33 Punkten erreicht werden (minimal 0 Punkte). Empirisch wurden zwischen 4 und 29 Punkte erreicht mit einem Mittelwert von 16,9 (sd=5,4).

Wissen, integrativ, endogene Variable (Indizes): Integratives Wissen (Auszug aus dem Codebuch) umfaßt solche Antworten auf Fragen, die gleichzeitig beitragsbezogen und das Ergebnis von Verknüpfungs- und Interpretationsprozessen mit eigenen Gedanken, Meinungen und Wissensbeständen sind. Berücksichtigt wurden die Antworten auf unspezifisch beitragsbezogene Fragen (Frage 1b, 9, siehe Wortlaut unten) oder solchen spezifische beitragsbezogenen Fragen, auf die die Befragten nicht nur beitragsbezogen antworteten, beispielsweise bei Zusammenfassungen (Frage 1a, 2, siehe Wortlaut unten). Eine Analyse der Korrektheit des Wissens wird nicht vorgenommen. Da der Rezipient einerseits selbst bestimmt, was erinnerungswert und thermenzugehörig ist, andererseits jedoch der Beitragsbezirk gewährleistet sein mußte, handelt es sich um einen gemäßigt rezipientenorientierten Wissensbegriff. Codiert und klassifiziert wurden Propositionen. Kennzeichnend für integratives Wissen war die erkennbare Verknüpfung von Beitragsinhalten mit dem bereits vor der Rezeption bestehenden Vorwissen des Rezipienten. Indikator dafür ist (mindestens) eine Bedeutungsmodifikation oder -erweiterung gegenüber dem Beitrag. Diese zeichnen sich durch Hinzufügen oder Ersetzen von Konzepten oder Attributen aus, die die lexikalische Bedeutung der Aussage im Vergleich zum Originalbeitrag verändern. Es existiert also immer eine inhaltlich spezifische Beitragsinformation (ein Konzept oder ein größeres Propositionsteil, eine oder mehrere Proposition bzw. deren Verdichtung), auf die sich die Bedeutungsmodifikation bezieht: die Referenzaussage.

Bei der Codierung unterscheiden wir vier Kategorien, die in unterschiedlicher Weise die kognitive Verknüpfungsleistung wiederspiegeln, die entsprechend ihrer Beitragsnähe angeordnet werden können: *Rezeptionsurteile* sind evaluierte (formale oder globale) Beitragscharakteristiken, *Meinungen* sind Beitragsinhalte, die mit einer Wertung verknüpft werden, spezifische Interpretationen und Elaborationen sind in ihrer Bedeutung modifizierte und interpretierte Beitragsinhalte bzw. Beitragsergänzungen und Assoziationen. Die am meisten beitragsferne Kategorie sind Verknüpfungen, da sie eine völlig beitragsfremde Proposition (Elaboration) lediglich über ein Relationskonzept an den Beitrag binden. (...)

Ausgenommen vom integrativen Wissen sind alltagsnahe Paraphrasierungen. Zwar ist strenggenommen jede Paraphrasierung³⁷⁶ bereits Ergebnis einer Interpretation, da sie bereits semantisches Verstehen voraussetzt und jedes semantische Verstehen eine Vielzahl von alltagsweltlichen Präspositionen impliziert. (Eine noch strengere Auffassung würde bereits jede identische Wiedergabe als Interpretation auffassen, weil ja bei jeder Textverarbeitung Vorwissen mit einfließt, vgl. Kap. 9). Präspositionen sind jedoch bereits nicht mehr Teil des Textwissens, sondern des Weltwissens. Häufig handelt es sich hierbei um alltägliches und banales Weltwissen. Es ist leicht einzusehen, daß solche Interpretationen nicht gemeint sein können, wenn es darum geht, die Verknüpfung von (politischer) Beitragsinformation mit Vorwissen und somit die politische Wissensproduktion zu erfassen. Wir wollen also Paraphrasierungen (= Interpretationen auf alltäglicher Ebene) ausschließen. Als Interpretation werten wir nur solche Umformungen, zu deren Konstruktion spezifische Präspositionen notwendig sind. Damit wird jedoch eine empirisch valide Unterscheidung zwischen unspezifischen, alltäglichem Basiswissen und spezifischem Wissen notwendig. Um die sicherlich schwierige Abgrenzung etwas zu vereinfachen, ordnen wir nur *unstrittige Alltagsinterpretationen* dem Alltagswissen zu. Definition: Um alltägliches Basiswissen handelt es sich immer dann, wenn es um Wissen um allgemeine Situationen und Handlungen geht, das im alltäglichen Leben in einer industrialisierten Gesellschaft "automatisch" nahezu von jedermann gleichermaßen und situationsunabhängig (also unabhängig von der Individualität des Menschen) gelernt und gewußt wird (Bsp.: Wissen über allgemein menschliche Gefühle, Reaktionen und Handlungswisen, oberflächliches Wissen um die generelle Funktion alltäglicher Gegenstände und Räumlichkeiten wie Auto/Fahrrad zum Fortbewegen, Geschirr und Besteck zum Essen und Kochen ...), Wissen zu Funktion und Lokalität typischer und jedermann zugänglicher Orte (Bahnhof, Straßenverkehr, Restaurant, Krankenhaus, Kino, Schule, Universität, also überall, wo man annehmen kann, daß allgemeine "Scripten" existieren), Wissen um allgemeine Zuordnungen und Klassifizierungen (Herr Meier ist ein Mensch, Deutschland/die Bundesrepublik ist ein Land/Staat, ein Fuchs ist ein Tier, eine Tanne ist ein Baum, Berlin ist eine Stadt, Anna ist ein Frauenname). Anmerkung: Allgemeines Weltwissen darf nicht mit "Allgemeinwissen" verwechselt werden. "Allgemeinwissen" umfaßt in der Regel weit mehr als alltägliches Basiswissen und ist in sehr vielen Fällen sogar sehr spezifisches Fachwissen.

Variablen der Inhaltsanalyse: (1) Beitragsbezug, (2) Rezeptionsurteil: Bemerkungen dazu, wie der Beitrag bzw. der Rezeptionsvorgang auf den Rezipienten gewirkt hat. Häufig sind Rezeptionseindrücke

376 Unter Paraphrasierung einer Aussage versteht man die Ersetzung mit synonymen Lexemen, eine veränderte Lexemanordnung oder eine veränderte Lexemstruktur, also Veränderungen der Satzoberfläche, bei denen die semantische Tiefenstruktur und damit der (semantische) Inhalt einer Aussage unverändert bleibt. (vgl. Hirt 1987, 129).

"verwirrte mich" und "der Beitrag war verworren" unterscheiden sich nur wenig. (...) Das Rezeptionsurteil kann als Ergebnis eines komplexen Vergleichsprozesses mit einem bestimmten als wünschenswert eingestuften Sendungsmuster sowie bisherigen Erfahrungen mit ähnlichen Informationssendungen und Kommunikatoren ganz allgemein verstanden werden. Es werden neun Kriterien (Allgemein, Interesse, Kognition, Struktur/Aufbau, Objektivität, Kompetenz, Emotion, Wahrheit, Kritik) sowie, ob das Rezeptionsurteil positiv oder negativ ausfällt.

(3) (Inhalts-)spezifische Interpretation: Mit einer *spezifischen Interpretation* bleibt der Befragte inhaltlich beim Beitrag und benutzt sein Vorwissen dazu, die Beitragsinformation besser und umfassender zu verstehen. Der Einsatz des Vorwissens zeigt sich, indem ein Sachverhalt aus dem Beitrag zwar wörtlich oder sinngemäß wiedergegeben, die Aussage jedoch einen vom Rezipienten produzierten neuen Aspekt enthält. Durch den neuen Aspekt erfährt die reproduktive Proposition einen Bedeutungswandel. Gleichwohl ist sie ihrem Charakter nach darstellend auf den Beitrag bezogen. (...) Es lassen sich Interpretationen auf semantischer und pragmatischer Ebene unterscheiden (...).

(4) Meinungsäußerungen: Im Gegensatz zu den darstellenden Interpretationen werden hier explizit wertende Äußerungen (Kommentare) zu einem inhaltlichen Bestandteil des Beitrags erfaßt. Explizit wertende Äußerungen sind das Ergebnis eines Abgleichs des Beitragsinhalts mit dem Normen- und Wertesystem des Rezipienten. Typen: *Plädoyers* und *Valenzen* ("Gut/Schlecht"-Schema) (...)

(5) Elaborationen: Elaborationen sind Propositionen, deren Inhalt zumindest teilweise nicht aus dem Beitrag stammt und diesen auch nicht interpretierend darstellt, sondern darüber hinaus geht. Es gibt unterschiedliche Elaborationsfunktionen mit unterschiedlichen außertextlichen Bezügen. Elaborationsfunktionen: Darstellende Aussagen, explizite Wertungen, Prognosen. Elaborationstypen (bezogen auf inhaltlich verschiedene Bereiche des Vorwissens): Alltagstheorien, autobiographische Elaborationen, historische Elaborationen, politische Elaborationen, moralisch-ethische Elaborationen (...). Verknüpfungsweisen von Elaboration und Beitragswissen: intrapropositional und extrapropositional (relational) (...).

Reliabilitätstest: Codiert wurden 156 Propositionen von zwei Codierern. Es ergaben sich folgende Übereinstimmungen: Erkennen von Propositionen (.87), Beitragsbezug: (.93), Rezeptionsurteile: (.88), Interpretationen: (.80), Meinungen: (.93), Elaborationen: (.85). In den Unterkategorien lagen die Reliabilitätskoeffizienten zwischen .68 (Elaborationstypus Alltagstheorien) und .98 (Verknüpfungstypen).

Indizes: Da die Häufigkeiten in den einzelnen Kategorien zum Teil sehr gering waren, wurden - soweit inhaltlich vertretbar - Kategorien zusammengelegt. So wurden alle Interpretationen und alle intrapropositionalen Elaborationstypen zusammengefaßt. Extrapropositionalen Elaborationen wurden als Verknüpfungen separat gezählt. Der Gesamtindex soll die Integrationsleistung des Befragten wiedergeben, wobei beitragsferne Teile stärker gewichtet wurden als beitragsnahe. Im einzelnen wurden Rezeptionsurteile zur Hälfte, Meinungsäußerungen einfach, Interpretationen und Elaborationen ebenso wie Verknüpfungen doppelt gewertet. Der so entstandene Index rangierte zwischen 0 und 19 Punkten ($MW=6,75$, $sd=4,1$) und ist normalverteilt gegenüber einer Bandbreite von 18 Propositionen ($MW=5,4$ Prop, $sd=3,4$, Cronbachs Alpha = 0,61) bei einer reinen Summenbildung aller integrativen Propositionen.

Fragen, deren Antworten für die Erfassung integrativen Wissens codiert wurden: Frage 1a: "Wenn man so an den Beitrag zurückdenkt, fällt jedem ganz spontan etwas anderes aus dem Beitrag ein, je nach dem, was man für besonders interessant oder bemerkenswert hält. Wie ist das bei Ihnen? (...) Erzählen Sie mir, was Sie persönlich besonders interessant oder bemerkenswert fanden." Frage 1b: "Häufig fallen einem während des Zusehens ja Dinge oder Ereignisse ein, die für einen selbst durchaus mit dem Thema des Beitrags zu tun haben, im Beitrag aber gar nicht angesprochen wurden. (...) Was fällt Ihnen da noch ein?" Frage 2: "Stellen Sie sich nun vor, Sie sollen jemand erzählen, worum es in dem Beitrag ging. Versuchen Sie bitte, den Inhalt des Beitrags in wenigen Sätzen zusammenzufassen." Frage 9 (Beispiel): "Welche Konsequenzen könnte Ihrer Meinung nach die Armut in der Dritten Welt für die Industriestaaten haben. Denken Sie dabei auch an das, was Sie soeben in dem Bericht gesehen haben!". Anmerkung zu Frage 9: Hier wurden 13 beitragsspezifische und daher dem Wortlaut nach unterschiedliche Fragen gestellt. Alle Fragen hatten jedoch gemeinsam, daß sie die Befragten anregen sollten, über Konsequenzen, Hintergründe und andere Zusammenhänge nachzudenken, wobei eigenes Wissen und Beitragsinformationen verknüpft werden konnte.

Wissen, kommunikatororientiertes Nachwissen, endogene Variable (Indizes): Das kommunikatororientierte Nachwissen wurde mit zwei Reproduktions-, einer Recognition- und je zwei Fakten- und Strukturwissensfragen erhoben. Die beiden Reproduktionsfragen ('free recall') verlangten eine Zusammenfassung (Wortlaut: "Stellen Sie sich nun vor, Sie sollen jemand erzählen, worum es in dem Beitrag ging. Versuchen Sie bitte, den Inhalt des Beitrags in wenigen Sätzen zusammenzufassen.") und eine Verdichtung zu einem Satz. Die Messung der Verdichtungsleistung erfolgte in zwei Etappen. Zunächst wurden alle Beiträge in thematische Abschnitte zerlegt und auf der Grundlage der Makroregeln van Dijk's (van Dijk 1980) zusammengefaßt. Die Zusammenfassungen der Themenabschnitte dienten als Bemessungsgrundlage für die Verdichtungsleistung der Befragten. Im zweiten Schritt wurden

die Zusammenfassungen auf Vollständigkeit hin analysiert und codiert. Zwei Quellen für Unvollständigkeit können unterschieden werden: Zum einen könnten wesentliche Aspekte ausgelassen oder vergessen worden sein. Zum anderen könnten wesentliche Themenaspekte so stark verdichtet worden sein, daß sie ihre spezifische Bedeutung verlieren und zu Allgemeinplätzen werden. Im Extremfall wird nur noch das Thema genannt ("es ging um..."). Schnotz, Ballstaedt und Mandl (1980) nennen dies Überabstraktion, d.h. ein (deutlich) übergeordnetes Konzept wurde aktiviert, obwohl auf eine der unteren Verstehensebenen noch Schwierigkeiten existieren. In solchen Fällen werden, so vermuten die Autoren, spezifische semantische Einheiten durch sehr vage, unbestimmte Bedeutungseinheiten ersetzt. In beiden Fällen ist die (mediale) Informationsvermittlung aus Kommunikatorsicht als zumindest teilweise mißglückt anzusehen. Bezuglich der Aspekte "Auslassung" und "Überabstraktion" wurden folgende Kategorien unterschieden (verkürzte Definitionen): 1. *Vollständigkeit*: Ein Themenabschnitt gilt als vollständig wiedergegeben, wenn entweder die entsprechende Abschnittszusammenfassung oder aber alle Hauptaspekte wörtlich oder sinngemäß wiedergegeben wurden. Genauer: Entweder müssen die Themenabschnittszusammenfassung oder aber alle Propositionen der nächsttieferen Verdichtungsstufe, die zur Konstruktion der Makroproposition notwendig waren, genannt werden. 2. *Auslassungen 1. Grad*: Auslassungen ersten Grades liegen vor, wenn die Bedingungen für Vollständigkeit nicht erfüllt sind, jedoch wenigstens ein Hauptaspekt wörtlich oder sinngemäß wiedergegeben wurde. 3. *Auslassungen 2. Grad*: Eine im zweiten Grad unvollständige Wiedergabe eines Themenabschnitts liegt vor, wenn kein einziger Hauptaspekt mehr, sondern nur mehr ein oder mehrere untergeordnete Details aus dem Themenabschnitt wiedergegeben wurden (Mikropropositionen). 4. *Angemessene Verdichtung*: Eine angemessene Verdichtung liegt vor, wenn die Themenabschnittszusammenfassung vollständig wiedergegeben wird (identisch mit Kategorie 1). 5. *Überabstraktion 1. Grad*: Eine Überabstraktion (zu starke Verdichtung) ersten Grades liegt vor, wenn ein Abschnitt noch stärker verdichtet wurde als in der Abschnittszusammenfassung, wodurch Teile der dort enthaltenen Information verloren gegangen sind. 6. *Überabstraktion 2. Grad*: Eine Überabstraktion (zu starke Verdichtung) zweiten Grades liegt vor, wenn ein oder mehrere Abschnitte so stark übergeneralisiert wurden, daß die enthaltenen Information nahezu vollständig verloren gegangen sind. Der spezifische Inhalt eines bestimmten Abschnitts ist völlig abhanden gekommen.

Zur Auswertung: Für jeden Themenabschnitt konnten bei vollständiger Wiedergabe 4 Punkte erreicht werden. Andernfalls wurde die jeweils besser 'erfüllte' Dimension (Auslassungen oder Abstraktion) zur Wertung herangezogen. Die Unvollständigkeit 1. Grades wurde mit 2 Punkten, Unvollständigkeit 2. Grades mit 1 Punkt, völliges Fehlen eines Themenabschnitts mit 0 Punkten bewertet. Zu den Kategorien 2, 3, 5, 6 wurden Musterkataloge erstellt und aus empirischen Material ergänzt (Reliabilitätstest $n=179$ Abschnitte, RK = .83, 2 Codierer). Die in den einzelnen Beiträgen erreichbare Maximalpunktzahl wurde durch Gewichtung equalisiert.

Die *Recognition-Frage* bestand aus 9 Recognition-Items, davon 7 Text- und 2 Bilditems. Mit je einem Punkt wurde bewertet, wenn richtig erkannt wurde, ob eine Information bzw. ein Bild im Beitrag genannt / gezeigt wurde oder nicht. Die Höchstpunktzahl für diese Teilaufgabe beträgt somit 9 Punkte. Die *Erinnerungsfragen* Fragen bestanden aus je einer leichten und einer schweren Fakten- und Strukturwissensfrage ('cued recall'). Die leichten Fragen bezogen sich auf Inhalte, die a) zentral und b) redundant genannt wurden im Beitrag. Als leichtes Strukturwissen wurde beispielsweise der Berichtsanlaß erfragt. Die schweren Faktenfragen erforderten die Wiedergabe einer Reihe von im Text genannten Namen, Eigenschaften oder Themen. Die schweren Strukturwissensfragen verlangten eine zusammenhängende Aufzählung von Ursachen oder Konsequenzen (Warum-Frage, worum geht es ...?). Das kognitive Anspruchsniveau der Fragen wurde in einem Pretest evaluiert. In der Hauptuntersuchung wurden Punkte für richtige Antworten gemäß einer Musterlösung vergeben, wobei für die leichten Fragen maximal 1 und für die schweren Fragen maximal 5 Punkte erreichbar waren (nach einer Gewichtung, um unterschiedlich erreichbare Punktzahlen der Beiträge anzugeleichen). Sehr allgemeine Umschreibungen und Generalisierungen wurden nicht und Mehrfachnennungen nur einmal gewertet. Beispiele: Schwere Faktenfrage: "Welche Experten werden in dem Bericht gezeigt oder genannt?" (Beitrag 08 "Seiters", Musterlösung: Otto Wolf von Amerongen, Ingrid Matthäus-Maier, Rudolf Seiters, Wolfgang Roth). Antwort: "eine SPD-Politikerin" (anstelle von Ingrid Matthäus-Maier) oder "Minister für besondere Aufgaben" (anstelle von Rudolf Seiters). Wertung: 0 Punkte.

Der Reliabilitätstest ($n = 40$ VPN, 3 Codierer) für die Fakten- und Strukturwissensfragen ergab Übereinstimmungen zwischen 90% und 97%.

Zur Indexbildung: Es wurde ein Gesamtindex gebildet, in den die Reproduktionfrage zur Hälfte, die Recognition sowie die Fakten- und Strukturwissensfragen zu je einem Sechstel eingingen (Cronbachs Alpha =0,71). Die Punkte für die Fakten- und Strukturwissensfragen gingen dabei additiv (ungewichtet) aus den Punktewerten der jeweils leichten und schweren Frage ein, also zu einem Sechstel die leichte und zu fünf Sechstel die schwere Frage. Für Spezialanalysen wurde die Reproduktionsfrage getrennt sowie die beiden schweren, die beiden leichten, die beiden Fakten- und die beiden Strukturwissensfragen zu je

einem Index verrechnet. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die Indizes für die leichten und die schweren Fragen beide auf einen Höchstpunktzahl von 10 Punkten normiert. Der Gesamtindex, der Reproduktionsindex sowie die schweren Fragen sind normalverteilt, die anderen Teilindizes nicht.

Wissen, themenspezifisches Vorwissen, endogene Variable (Index): Zur Erfassung des Vorwissens zu einem Thema wurde mit je einer Frage zu einfaches Faktenwissen, einfaches Strukturwissen und komplexerem Zusammenhangs- oder Bereichswissen gestellt. Die drei Fragen repräsentieren damit dieselbe Operationalisierungsphilosophie wie die Fragen zum kommunikatororientierten Nachwissen. Es wurde ein additiver, gewichteter Index gebildet. Die leichte Faktenfrage diente zur Einstimmung auf das Thema und dazu, Frustrationseffekte zu vermeiden. Sie wurde von nahezu allen Befragten gewußt (Beispiel: "Können Sie mir sagen, wo Cuba liegt?", Antwort: Mittelamerika) und daher nicht in die Wertung einbezogen. Die zwei verbliebenen Fragen wurden mit Punkten bewertet und gingen zu jeweils 50% in den Index ein.

Beispiel für schwierige Faktenfrage (Beitrag "Cuba"): "Wenn Sie "Cubapolitik" hören, welche Namen und Ereignisse fallen Ihnen da ein?" (Antworten: Schweinebucht, Invasion, Cubakrise, Chrustschow, Kennedy, Fidel Castro). Jede Nennung aus dieser Liste wurde mit je zwei Punkten bewertet (max. 10P.). Um die Antworten auf verschiedenen Beitragsthemen vergleichbar zu machen, wurde die jeweils maximal erreichbare Punktzahl durch Gewichtung angeglichen. Beispiel für Strukturwissensfrage: "Cuba liegt vor der Küste der USA, und wird sozialistisch regiert. Was glauben Sie, bedeutet das für die USA?". Die Antworten nach Propositionen ausgezählt. Für jede (inhaltliche) Proposition und jede prop. Verknüpfung (Relationskonzept) wurde ein Punkt vergeben (vgl. Früh 1989, 1994). Um Ausreißerprobleme zu vermeiden, wurden max. 8 Propositionen und 2 Verbindungen gewertet (2,7% nannten mehr als 8 Propositionen, 5,2% mehr als 2 Verbindungen). Von theoretisch 20 erzielbaren Punkten wurden empirisch maximal 17 erreicht (85%, MW und Median = 7,5; sd = 3,6, Cronbachs Alpha = 0,68).

Um Fokussierungseffekte zu vermeiden, wurden keine Fragen gestellt, die auch als Nachwissen erhoben wurden. Allerdings konnten so auch keine Differenzen zwischen Vor- und Nachwissen (Wissenszuwachs) berechnet werden. Statt dessen wurde Vorwissen als zusätzliche Variable in die Pfadanalyse aufgenommen und außerdem nur sog. Nettoeffekte (siehe Kap. 13.1) zur Entscheidung über Wissensklüfte herangezogen.

Aus dem Programm Kommunikationswissenschaft

Werner Früh

Realitätsvermittlung durch Massenmedien

Die permanente Transformation
der Wirklichkeit
1994. 456 S. Kart. DM 69,—
ISBN 3-531-12641-5

Ein großer Teil unseres Wissens über die Welt
beruht auf Sekundärinformation. In einem
aufwendigen empirischen Forschungsprojekt
wird untersucht, wie Medieninformation zum
Bestandteil unseres Weltwissens wird. Dieser
Bewußtseinsbildungsprozeß wird als aktive
Informationsverarbeitung gesehen, bei
der das Publikum unter den Bedingungen des
Alltags diverse Informationen aus verschiedenen
Quellen nutzt und zu einer subjektiven
Realitätsvorstellung integriert.

Christiane Eilders

Nachrichtenfaktoren und Rezeption

Eine empirische Analyse zur Auswahl
und Verarbeitung politischer Information
1997. 357 S. (Studien zur
Kommunikationswissenschaft, Bd. 20) Kart.
DM 64,—
ISBN 3-531-12913-9

Die Studie knüpft an die klassische Nachrichtenwertforschung an und erweitert die Perspektive von Nachrichtenfaktoren als journalistische Auswahlkriterien auf die Frage nach der Rolle von Nachrichtenfaktoren bei der Rezeption. Es wird diskutiert, ob Nachrichtenfaktoren originär journalistische oder allge-

meine, kognitionspsychologisch erklärbare Auswahlkriterien sind, die die Informationsverarbeitung von Journalisten und Publikum gleichermaßen steuern. Der Einfluß von Nachrichtenfaktoren auf die Rezeption wird sowohl für die Beitragsauswahl des Publikums als auch für die kognitive Verarbeitung der Medieninhalte durch das Publikum empirisch überprüft. Die Analysen zeigen, daß das Nachrichtenwertkonzept auch für die Analyse des Rezeptionsprozesses eine tragfähige Grundlage darstellt.

Michael Charlton/ Silvia Schneider (Hrsg.)

Rezeptionsforschung

Theorien und Untersuchungen
zum Umgang mit Massenmedien
1997. 289 S. Kart. DM 52,—
ISBN 3-531-12825-6

In der Rezeptionsforschung wird der Umgang von Menschen mit Massenmedien als eine soziale und kulturelle Handlung verstanden. Neben den Kompetenzen und Interessen der ZuschauerInnen (HörerInnen und LeserInnen) spielen das mediale Sinnangebot sowie z. B. die Rezeptionssituation, die Beziehungen zwischen Texten oder die Gespräche über Medienthemen eine Rolle. Der Band umfaßt theoretische und empirische Arbeiten aus Psychologie, Soziologie, Kommunikations-, Sprach- und Literaturwissenschaften, die beispielhaft am Thema der Rezeption medialer Gewaltdarstellungen die Arbeitsweisen einer interdisziplinären Medienwissenschaft aufzeigen.



WESTDEUTSCHER VERLAG

Abraham-Lincoln-Str. 46 · 65189 Wiesbaden

Fax (06 11) 78 78 - 420