

# **Dokumentarfilme, Umweltschutz und soziale Gerechtigkeit**

Eine empirische Studie zur Wirkung des Films *We Feed The World*  
auf Wissen, Emotionen, Einstellungen und Verhaltensabsichten

---

## **Magisterarbeit**

im Studiengang

MAGISTER ARTIUM

der

Friedrich-Alexander-Universität

Erlangen-Nürnberg

in der Philosophischen Fakultät

(Department Medienwissenschaft  
und Kunstgeschichte)

---

**Betreuer:**  
Prof. Dr.  
Henri Schoenmakers

**vorgelegt von:**  
Judith Bauer  
aus Erlangen

Erlangen,  
im Oktober 2007

## **Danksagung**

Ich möchte mich an erster Stelle bei Herrn Prof. Dr. Schoenmakers für die motivierende Betreuung der Arbeit bedanken! Für hilfreiche Anregungen, inhaltliche Ratschläge und Korrekturlesen bedanke ich mich herzlich bei Christopher Cohrs. Jutta Schölzel und Alfred Müller danke ich für die Möglichkeit, die Datenerhebung im Rahmen der Ökofilmtour 2007 durchführen zu können. Ich möchte weiterhin allen Versuchspersonen danken, die mir ihre Zeit geschenkt haben, um die Fragebögen auszufüllen. Insbesondere möchte ich auch meinen Eltern für ihre finanzielle und emotionale Unterstützung während meines gesamten Studiums danken.

***„In Wien wird täglich jene Menge an Brot als Retourware vernichtet, mit der die zweitgrößte Stadt Österreichs – Graz – versorgt werden kann“***

***„Tomaten reisen durch Europa, weil die Reisekosten nur 1 Prozent vom Regalpreis betragen“***

***„Ausmaß der gerodeten Urwaldfläche Brasiliens seit 1975: Frankreich plus Portugal. Ein Quadratmeter Urwald ist um einen Cent zu erwerben“***

Zitate aus *We Feed The World* (2006, Erwin Wagenhofer)

**Erwin Wagenhofer:** *„Die Leute gehen nicht ins Kino, schauen den Film und haben damit ihr Gewissen befriedigt. Sondern – und das ist das Schöne – es wird enorm diskutiert. Ich glaube, dass ein Film selbst nichts verändern kann. Ein Film kann es nur aufzeigen. Aus! Verändern müssen es die Menschen, die ihn anschauen.“* (...) *„Darum heißt der Film auch 'We feed the world'. Es liegt an uns, wir alle sind Teil des Systems – und wir können es ändern.“* (...) *„Meine Hauptbotschaft ist – wenn es überhaupt eine Hauptbotschaft gibt – dass wir anders leben müssen. Ja, dass wir unseren ganzen Lebensstil ändern müssen. Das muss nicht beim Essen beginnen – das kann beim Essen beginnen. Denn Essen ist eine essenzielle Sache, etwas was man jeden Tag tun muss.“*

Ausschnitte aus einem Interview mit Erwin Wagenhofer (Quelle: Greenpeace Online)

## Vorwort

Eine Freundin empfahl mir den Film *We Feed The World – Essen Global* mit ungefähr den Worten „*Du als Ökotante musst Dir das unbedingt ansehen*“. Ich verließ den Kinosaal völlig verstört. Nicht allein die Fakten waren es – vieles im Film Gezeigte wusste ich zumindest ungefähr schon. Jedoch das Ausmaß, in dem Lebewesen als Ware behandelt werden, indem Profitmaximierung das Weltgeschehen beherrscht, indem wir alle im System Globalisierung verstrickt sind – nie habe ich diese Themen so bewusst und konkret vor Augen gehabt. Der Film bestärkte mich, weiterhin „bio“ einzukaufen, und löste eine mehrwöchige fleischfreie Zeit bei mir aus. Und auch mein bereits bestehender Wunsch, mich für Umweltschutz zu engagieren, wurde verstärkt.

Außerdem ließ mich die Frage nicht mehr los, wie groß die Wirkung eines solchen Filmes im Allgemeinen auf seine Zuschauer ist. Geht es anderen Rezipienten ähnlich wie mir? In Gesprächen schien sich das zu bestätigen. Allerdings sind wissenschaftliche Ergebnisse durch Einzelmeinungen nicht zu ersetzen. Als ich auf dem Jahrestreffen des Rates für Nachhaltige Entwicklung Ernst Alfred Müller, einen der Organisatoren der Ökofilmtour, kennen lernte, war ein wichtiger Kontakt geknüpft. Innerhalb der Ökofilmtour 2007 konnte ich eine Evaluation durchführen – zur Wirkung von Umweltfilmen. Innerhalb dieser Evaluation wurde es mir auch ermöglicht, ein kontrolliertes Quasi-Experiment bei einem der Filme durchzuführen – welches zum Kern meiner Magisterarbeit werden sollte. Da der Film *We Feed The World – Essen Global* im Programm der Ökofilmtour lief, fiel die Auswahl des entsprechenden Filmes nicht schwer.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Theoretische Grundlagen .....	3
2.1 Förderung umweltschützender und prosozialer Verhaltensweisen .....	3
2.1.1 Begriffsbestimmungen .....	3
2.1.1.1 Umweltschutz und umweltschützendes Verhalten .....	3
2.1.1.2 Soziale Gerechtigkeit und prosoziales Verhalten .....	4
2.1.2 Psychologische Determinanten umwelt- und sozial verträglichen Verhaltens ....	4
2.1.2.1 Wissen .....	5
2.1.2.2 Emotionen .....	6
2.1.2.3 Einstellungen .....	8
2.1.2.4 Gegenseitige Einflüsse von Wissen, Emotionen, Einstellungen .....	10
2.2 Dokumentarfilme als Einflussmittel .....	12
2.2.1 Vorannahmen .....	13
2.2.1.1 Was ist unter Medienwirkungen zu verstehen? .....	13
2.2.1.2 Zum Begriff Dokumentarfilm .....	13
2.2.1.3 Rezeptionsmodell eines aktiven Zuschauers .....	14
2.2.2 Dokumentarfilme als „Lehrmedien“ zur Vermittlung von Wissen .....	16
2.2.2.1 Wissenserwerb als Aufbau mentaler Repräsentationen .....	16
2.2.2.2 Aufmerksamkeitsprozesse bei der Rezeption von Filmen .....	17
2.2.2.3 Informationsverarbeitung bei der Filmrezeption .....	19
2.2.2.4 Lernen mit Medien .....	21
2.2.2.4.1 Lerneffekte beim Lesen versus Hören von Sprache .....	21
2.2.2.4.2 Lernen mit Bildern .....	22
2.2.2.4.3 Das Zusammenwirken von Bild und Ton: multimediales Lernen .....	23
2.2.2.5 Fazit .....	26
2.2.3 Film als emotion machine? Zur affektiven Wirkung von Dokumentarfilmen ....	26
2.2.3.1 Echte versus filminduzierte Gefühle? .....	27
2.2.3.2 Determinanten filminduzierter Emotionen .....	28
2.2.3.2.1 Rezeptionssituation: der filmische Apparat .....	29
2.2.3.2.2 Inhalt und Realitätsnähe .....	29
2.2.3.2.3 Filmische Gestaltungsmittel .....	30
2.2.3.2.4 Rezipientenmerkmale .....	31
2.2.3.3 Arten filminduzierter Emotionen .....	32
2.2.3.3.1 Interesse .....	33
2.2.3.3.2 Stimmungen .....	33
2.2.3.3.3 Empathie .....	34
2.2.3.4 Empirische Befunde .....	35
2.2.3.5 Fazit .....	36
2.2.4 Gesinnungswandel durch Filme? Zur Wirkung von Dokumentarfilmen auf Einstellungen .....	37
2.2.4.1 Theoretische Überlegungen zum Einfluss von Medien auf Einstellungen ....	37
2.2.4.2 Empirische Befunde .....	39
2.2.4.3 Fazit .....	41
2.2.5 Ein Wirkmodell für Dokumentarfilme .....	41

<b>3. Methodik</b> .....	44
3.1 <i>Untersuchungsdesign</i> .....	44
3.2 <i>Ablauf der Untersuchung</i> .....	45
3.3 <i>Beschreibung der Stichprobe</i> .....	46
3.4 <i>Untersuchungsmaterialien</i> .....	47
3.4.1 <i>Zum Film We Feed The World</i> .....	47
3.4.1.1 <i>Thema des Filmes</i> .....	47
3.4.1.2 <i>Aufbau des Filmes</i> .....	48
3.4.1.3 <i>Erzählebenen</i> .....	49
3.4.1.4 <i>Journalistischer Kommentarstil</i> .....	50
3.4.2 <i>Die Textfassung</i> .....	50
3.4.3 <i>Der Fragebogen: Operationalisierung der Variablen</i> .....	51
3.4.3.1 <i>Kontrollvariablen</i> .....	52
3.4.3.1.1 <i>Umweltbewusstsein</i> .....	52
3.4.3.1.2 <i>Universalistische Werthaltungen</i> .....	54
3.4.3.1.3 <i>Humanitär-egalitäre Werthaltungen</i> .....	55
3.4.3.1.4 <i>Politische Richtung</i> .....	56
3.4.3.1.5 <i>Interesse den Film zu sehen</i> .....	57
3.4.3.2 <i>Abhängige Variablen</i> .....	57
3.4.3.2.1 <i>Emotionale Reaktionen</i> .....	57
3.4.3.2.2 <i>Wissenserwerb</i> .....	58
3.4.3.2.3 <i>Einstellungen</i> .....	60
3.4.3.2.4 <i>Verhaltensabsichten: Konsum und Engagement</i> .....	64
3.5 <i>Hypothesen zur Wirkung des Filmes</i> .....	65
3.5.1 <i>Wissenserwerb</i> .....	65
3.5.2 <i>Emotionale Reaktionen</i> .....	66
3.5.3 <i>Compliance</i> .....	66
3.5.4 <i>Verhaltensabsichten</i> .....	67
3.5.5 <i>Mediation des Filmeinflusses auf Verhaltensabsichten durch Wissen,                 Emotionen und Einstellungen</i> .....	67
3.5.6 <i>Zusammenfassung der Hypothesen</i> .....	68
<b>4. Ergebnisse</b> .....	69
4.1 <i>Analyse möglicher Gruppenunterschiede vor der Intervention</i> .....	69
4.1.1 <i>Demographische Variablen</i> .....	69
4.1.1.1 <i>Geschlecht</i> .....	69
4.1.1.2 <i>Alter</i> .....	70
4.1.2 <i>Psychologische Variablen</i> .....	70
4.1.2.1 <i>Umweltbewusstsein</i> .....	70
4.1.2.2 <i>Universalistische Werthaltungen</i> .....	71
4.1.2.3 <i>Politische Richtung</i> .....	71
4.1.3 <i>Fazit</i> .....	71

4.2 Hypothesentestung .....	71
4.2.1 Wissenserwerb .....	72
4.2.2 Emotionale Reaktionen .....	73
4.2.3 Compliance .....	74
4.2.4 Verhaltensabsichten .....	74
4.2.5 Mediationsannahme .....	75
4.3 Weitere Ergebnisse .....	76
4.3.1 Weitere Filmwirkungen .....	76
4.3.1.1 Universalistische Werthaltungen nach der Intervention .....	76
4.3.1.2 Globalistische und nationalistische Einstellungen .....	76
4.3.1.3 Sorgen um globale Probleme .....	77
4.3.1.4 Verantwortungsübernahme .....	77
4.3.1.5 Hilfsigkeit .....	77
4.3.1.6 Handlungswissen .....	78
4.3.2 Zusammenhänge zwischen Rezipientenmerkmalen und abhängigen Variablen .....	78
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>80</b>
5.1 Diskussion der Ergebnisse .....	80
5.1.1 Diskussion der Ergebnisse der Hypothesentestung .....	80
5.1.2 Diskussion weiterer Ergebnisse .....	82
5.2 Implikationen der Ergebnisse .....	83
5.2.1 Theoretische Implikationen .....	83
5.2.2 Praktische Implikationen .....	85
5.3 Problematische Aspekte der Untersuchung .....	86
5.3.1 Kritische Aspekte der Stichprobe .....	86
5.3.2 Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse .....	86
5.3.3 Verhaltensabsichten und tatsächliches Verhalten .....	87
5.3.4 Soziale Erwünschtheit .....	87
5.3.5 Untersuchungsdesign .....	88
5.4 Ideen für weitere Studien .....	89
5.5 Schlusswort .....	91
<b>6. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>92</b>
<b>7. Anhang .....</b>	<b>104</b>
Anhang A: Dokumentarfilme als Propagandamittel? .....	104
Anhang B: Der Fragebogen .....	105
Anhang C: Datenauswertungen .....	113

# 1. Einleitung

In den letzten Jahren erschienen zunehmend mehr Dokumentarfilme zu sozial engagierten und politischen Themen, u.a. auch zu Umweltproblemen und sozialer Ungerechtigkeit (z.B. *An Inconvenient Truth*, 2007, Al Gore; *Unser täglich Brot*, 2007, Nikolaus Geyrhalter; *We Feed The World – Essen Global*, 2005, Erwin Wagenhofer; *Darwins Nightmare*, 2004, Hubert Sauper). In *We Feed The World – Essen Global*<sup>1</sup> werden „Nebenwirkungen“ der Globalisierung am Beispiel der Nahrungsmittelproduktion thematisiert und gravierende soziale Ungerechtigkeiten in Verbindung mit Umweltproblemen dargestellt. Kann die Rezeption eines solchen Filmes erreichen, dass den Zuschauern<sup>2</sup> globale Probleme bewusster werden, sie emotional betroffen sind, ihre Einstellungen und Konsumgewohnheiten ändern oder sich sogar aktiv für Umwelt und benachteiligte Personen einsetzen?

Im Allgemeinen wird Medien, insbesondere den audiovisuellen, eine große Wirkung zugesprochen – man denke z.B. an oft unreflektierte und emotional geführte öffentliche Diskussionen zum Zusammenhang zwischen dem Konsum gewaltdarstellender Computerspiele (sogenannte *Egoshoooter-* oder *Killerspiele*) und jugendlicher Gewalttätigkeit, wie 2002 anlässlich des Amoklaufs Robert Steinhäusers in Erfurt. Auch dem Medium Film werden seit seiner Erfindung starke Wirkungen auf psychische Prozesse seiner Betrachter zugesprochen (vgl. Bösch & Borutta, 2006). Erstaunlicherweise gibt es jedoch relativ wenige empirische Studien, die der Wirkung von Filmen auf verschiedene Variablen systematisch nachgehen.

Die Wirkung von Massenmedien, vor allem des Fernsehens, wurde insbesondere im Hinblick auf negative Wirkungen untersucht (z.B. Studien zu Effekten gewalthaltiger Inhalte, siehe z.B. Condry, 1989, S. 86ff.), seltener aber ihr Potential für positive Einflüsse in den Blick genommen. Bezüglich der Einstellungen zu Umweltschutz schreibt Schulz (2003): „*Massenmedien sind die mit Abstand am häufigsten genutzte Quelle für Informationen über die Umwelt*“ (S. 387), aber „*Untersuchungen über Medieneffekte auf das Umweltbewusstsein oder gar auf ökologisches Verhalten sind äußerst rar und von nur begrenzter Aussagekraft*“ (S. 389). Auch bezüglich kognitiver Filmwirkungen werden fehlende empirische Arbeiten bemängelt (vgl. Schwan, 2001) und selbst Studien zu affektiven Filmwirkungen sind selten oder von normativer Prägung (vgl. Bösch & Borutta, 2006, S. 29f.). Smith (2003) schreibt

---

<sup>1</sup> Der Einfachheit halber wird im Folgenden immer nur *We Feed The World* als Filmtitel angegeben. Weitere Daten zum Film: Österreich, 96 Minuten, Farbe, 35mm/1:1,85; Drehbuch, Kamera und Schnitt: Erwin Wagenhofer; Ton: Helmut Juncker; Produktion: Allegro Film; Produzent: Helmut Grasser.

<sup>2</sup> Wenn in dieser Arbeit die maskuline Form - der Einfachheit halber - angewendet wird, so ist immer auch die feminine mit gemeint.



diesbezüglich: „*Because emotions are so central to most people’s cinematic experiences, they assume that film scholars must have placed the topic of emotion at the top of their research agenda. Most nonacademics are surprised to learn that there is relatively little written by cinema scholars on film and emotion per se*“ (S. 3).

Solche Forschungslücken zeigen sich ganz besonders für die Rezeption von Dokumentarfilmen, denn die meisten Untersuchungen zur Filmwirkung beziehen sich auf die Betrachtung von Spielfilmen. Bezüglich der Rezeption von Dokumentarfilmen kann bislang nicht einmal von der Existenz einer richtigen „Theorie“ gesprochen werden (vgl. Hohenberger, 1998).

Das Ziel dieser Arbeit ist, am Beispiel eines konkreten Filmes zu untersuchen, ob Dokumentarfilme einen Beitrag liefern können, neben der Vermittlung von Informationen ihre Zuschauer auch emotional anzusprechen, deren kritisches Bewusstsein bzw. Einstellungen zu verändern, und schließlich auch dazu führen können, dass „aufgerüttelte“ Zuschauer ihr Verhalten ändern wollen. Anhand einer empirischen Untersuchung wird die Wirkung des Filmes *We Feed The World* im Vergleich zu einer Textfassung auf Wissen, Emotionen, Einstellungen und Verhaltensabsichten untersucht.<sup>3</sup>

Im ersten theoretischen Teil dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie im Allgemeinen umweltschützendes und prosoziales Verhalten gefördert werden kann. Hier werden Wissen, Emotionen und Einstellungen als Verhaltensdeterminanten differenziert. Im zweiten theoretischen Abschnitt wird das Potential von Dokumentarfilmen, auf Wissen, Emotionen, Einstellungen und damit Verhaltensintentionen einzuwirken, näher beleuchtet. Folgend werden Methodik und Ergebnisse der eigenen Untersuchung vorgestellt. Schließlich werden in der Diskussion die Ergebnisse zusammenfassend erörtert, bevor deren Implikationen für Theorie und Anwendung vorgestellt werden. Es werden hierbei Schlussfolgerungen sowohl hinsichtlich der Geeignetheit als auch hinsichtlich der Grenzen von Dokumentarfilmen bei der Förderung von Bewusstseins- und Verhaltensänderungen in Bezug auf Probleme wie Umweltschutz und soziale Ungerechtigkeit gezogen. Dadurch soll ein anwendungsorientierter Beitrag für diejenigen geleistet werden, die solche Themen mithilfe von Medien zu vermitteln suchen. Weiterhin werden problematische Aspekte der Untersuchung diskutiert und Ideen für weitere Forschungen geliefert, bevor die Arbeit mit einem kurzen Schlusswort endet.

---

<sup>3</sup> Natürlich kann aufgrund der Untersuchung eines einzelnen Filmes keine allgemein gültige Wirktheorie für Dokumentarfilme generiert werden. Diesen Anspruch kann und soll diese Arbeit nicht erfüllen, die als ein Anstoß für weitere Untersuchungen zu verstehen ist. Es wird aber versucht, aus verschiedenen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden Hypothesen zur Wirkung von Dokumentarfilmen im Allgemeinen abzuleiten, die dann in Bezug auf den Film *We Feed The World* überprüft werden.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1 Förderung umweltschützender und prosozialer Verhaltensweisen

Wie können individuelle Verhaltensweisen hinsichtlich Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit verstärkt werden? Drei psychologische Verhaltensdeterminanten werden betrachtet: Wissen, Emotionen und Einstellungen. Zunächst wird allerdings geklärt, was unter den Begriffen Umweltschutz und umweltschützendes Verhalten sowie soziale Gerechtigkeit und prosoziales Verhalten innerhalb dieser Arbeit zu verstehen ist.

#### 2.1.1 Begriffsbestimmungen

##### 2.1.1.1 Umweltschutz und umweltschützendes Verhalten

*Umweltschutz* bezeichnet allgemein den Schutz der natürlichen Umwelt vor störenden Einflüssen oder Beeinträchtigungen, wie beispielsweise Verschmutzung, Lärm, globale Erwärmung und Flächenverbrauch (vgl. Wikipedia, 2007a).

In der deutschsprachigen Literatur wird dies öfter differenziert zwischen umweltrelevanten, umweltbewussten und umweltschützenden Verhaltensweisen (vgl. Homburg & Matthies, 1998; siehe auch J. Bauer, 2006): Unter *umweltrelevantem* Verhalten sind sämtliche Handlungen zu verstehen, die sich direkt oder indirekt, lokal oder global auf die Umwelt auswirken; als *umweltbewusst* wird ein Verhalten erst bezeichnet, wenn sich die handelnde Person über die Umweltwirkung ihrer Verhaltensweisen bewusst ist – was noch nicht automatisch *umweltschützendes* Verhalten bedeuten muss. Dieser Differenzierung wird hier nicht weiter nachgegangen, da es schwierig ist zu überprüfen, welche zugrunde liegenden Prozesse und Motive bei der Angabe von ökologischen Verhaltensintentionen vorliegen (z.B. kann man auch aufgrund des besseren Geschmacks „bio“ einkaufen).

Umweltschutzverhalten wird innerhalb dieser Arbeit daher im Sinne der allgemeinen Definition von Axelrod und Lehman (1993) verstanden, die alle Handlungen einschließt, „*which contribute towards environmental preservation and/or conservation*“ (S. 153). Synonym werden die Begriffe ökologisches und umweltverträgliches Verhalten verwendet.

Es gibt verschiedene Bereiche umweltschützender Verhaltensweisen (siehe z.B. Schahn, 1999), z.B. Konsumverhalten (Kauf regionaler, saisonaler und biologisch angebaute Produkte), Verkehrsmittelwahl (Vermeidung von Flugzeug und Auto), Haushaltsverhalten (Sparen von Energie und Wasser) und eigenes Engagement (Kommunikation mit anderen, Spenden, Teilnahme an Umweltschutzaktionen).

### 2.1.1.2 Soziale Gerechtigkeit und prosoziales Verhalten

Die Frage nach Gerechtigkeit ist wohl so alt wie die Philosophie selbst. Verschiedene Denker und Theoretiker haben sich mit ihr auseinandergesetzt, und so existieren auch sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was als gerecht und ungerecht zu betiteln ist.

In dieser Arbeit wird mit (globaler) sozialer Ungerechtigkeit gemeint, dass wirtschaftliche Ressourcen auf der Welt sehr unterschiedlich verteilt sind und Güter, die wir konsumieren, oft auf Kosten anderer Menschen hergestellt werden. Eine Definition von „sozial gerecht“ Verhalten existiert in diesem Sinne nicht. Allerdings ist davon auszugehen, dass soziale Gerechtigkeit erhöht werden kann, wenn Menschen an andere denken und sich *prosozial* verhalten: Prosoziales Verhalten erfolgt intentional und freiwillig und nützt anderen (vgl. Lamsfuss, Silbereisen & Boehnke, 1992, S. 7).

Für die eigene Untersuchung werden hierbei solche Handlungen berücksichtigt, die der Verringerung globaler Ungerechtigkeit dienlich sind (z.B. der Kauf fair gehandelter Produkte, Unterstützung von Organisationen wie Welthungerhilfe und Attac, eigenes Engagement in einer entsprechenden Initiative). Synonym zu prosozialem Verhalten wird der Begriff *sozial verträgliches* Verhalten verwendet.

### **2.1.2 Psychologische Determinanten umwelt- und sozial verträglichen Verhaltens**

Im Folgenden werden verschiedene Variablen, die für das Entstehen umweltschützender und/oder prosozialer Verhaltensabsichten theoretisch oder empirisch relevant sind, dargestellt. Hierbei wird der Fokus auf Personenvariablen gelegt. Das Ausführen tatsächlichen Verhaltens hängt immer auch von situativen Faktoren ab (z.B. Verhaltensangeboten, Verhaltenskosten, soziale Normen). Da es in dieser Arbeit um Faktoren geht, die durch die Rezeption eines

Filmes bei den Rezipienten selbst verändert werden sollen, werden diese jedoch nicht berücksichtigt.

Es werden drei wichtige übergeordnete Determinanten unterschieden, die das Ausführen von umweltschützendem und prosozialem Verhalten bzw. die Entstehung entsprechender Verhaltensabsichten beeinflussen: Wissen, Emotionen und Einstellungen (vgl. auch das Modell ökologischen Verhaltens von Kollmuss & Agyeman, 2002; dort stellen Wissen, Emotionen und Einstellungen/Werte drei grundlegende Bewusstseinssebenen dar, die als interne Faktoren zur Ausführung von Verhalten relevant sind). Folgend wird das Potential dieser Faktoren erörtert, auf Verhalten einzuwirken.

### 2.1.2.1 Wissen

Um etwas gegen Probleme wie Umweltzerstörung oder soziale Ungerechtigkeit zu tun, muss man zunächst von ihnen wissen (Problem- oder *deklaratives Wissen*). Weiter ist auch Wissen notwendig, *was* man gegen das Problem tun kann (Handlungs- oder *prozedurales Wissen*; zu dieser Differenzierung vgl. auch Kaiser & Fuhrer, 2003).

Der Zusammenhang zwischen Wissen und Umweltverhalten konnte in einigen Studien bestätigt werden (z. B. De Young, 1989; Gamba & Oskamp, 1994; beide zitiert nach Schultz, Oskamp & Mainieri, 1995). Vining und Ebreo (1990) fanden bei einer Untersuchung mit circa 200 Haushalten, dass Personen, die ihren Müll trennten, signifikant mehr über Recycling wussten als Personen, die ihren Abfall nicht trennten. Auch bei Sia, Hungerford und Tomera (1985/86) hatten Personen, die sich stark umweltschützend verhielten, ein größeres Handlungswissen als andere. Die Vermittlung von Wissen wurde auch häufig als Intervention zur Förderung von Umweltschutzverhalten eingesetzt. Weit verbreitet ist die *schriftliche Vermittlung* von Problemwissen. Verschiedene Studien konnten zumindest kleine Erfolge solcher Strategien nachweisen (vgl. Homburg & Matthies, 1998).

Entsprechend wird man einer anderen Person erst dann helfen, wenn man weiß, dass die Person bedürftig ist und wie man ihr helfen kann: Nach Latané und Darley (1970) sind die beiden ersten Voraussetzungen für Hilfeverhalten, dass man das in Frage stehende Ereignis wahrnimmt und es als „Notfall“ interpretiert; nach der Übernahme von Verantwortung ist dann noch erforderlich, dass man Wissen über die passende Art der Hilfeleistung hat. Es ist daher zu vermuten, dass z.B. die Wahrscheinlichkeit, dass jemand keinen konventionell angebauten Kaffee mehr kauft, sinkt, wenn die Person über die Ausbeutung von Kaffeebauern (Problemwissen) sowie über die Alternative, fair gehandelte Bohnen zu nehmen

(Handlungswissen), aufgeklärt wird. Auch in Bezug auf persönliche Einsatzbereitschaft und Engagement für die Menschenrechte zeigte sich Wissen über Menschenrechte als bedeutsamer Prädiktor (Cohrs, Maes, Moschner & Kielmann, 2007; Stellmacher, Sommer & Brähler, 2005).

Insgesamt betrachtet, kann das Vorhandensein von Problem- und Handlungswissen als Voraussetzung für Verhaltensänderungen betrachtet werden, denn „*appropriate behavior will not occur without appropriate knowledge*“ (Kasier & Fuhrer, 2003, S. 599).

### 2.1.2.2 Emotionen

„*Jeder weiß, was eine Emotion ist, bis er gefragt wird, eine Definition zu geben*“ (Otto, Euler & Mandel, 2000, S. 11). Es gibt bis heute keine allgemein anerkannte Definition von Emotion, sondern viele divergierende Definitionsvorschläge (vgl. Pekrun & Jerusalem, 1996; Ausführungen zur Definition und Begriffsgeschichte von Emotionen finden sich auch bei Bösch & Borutta, 2006). Viele Autoren verstehen Emotionen zunächst als „*Reaktionen des gesamten Organismus auf Reize, die innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts im Menschen oder seiner Umwelt auftreten*“ (Keil & Eder, 2005, S. 225). Hier werden oft verschiedene Komponenten emotionaler Reaktionen angenommen: affektive, kognitive, peripher-physiologische, expressive und motivationale (vgl. Pekrun & Jerusalem, 1996).<sup>4</sup>

Die Begriffe *Gefühle*, *Affekte* und Emotionen werden hier synonym verwendet<sup>5</sup>, wobei immer situationsbezogene Zustände gemeint sind, die von persönlichkeitsbezogenen Traits (wie z.B. generalisierte Ängstlichkeit) abzugrenzen sind (vgl. Gläser-Zikuda, 2001).

Bezüglich der Unterscheidung von *Stimmungen* und Emotionen ist zu sagen, dass Emotionen im Allgemeinen als relativ kurzweilig und objektbezogen (sich auf *etwas* freuen, über *etwas* ärgern) verstanden werden, während sich Stimmungen oft nicht auf ein bestimmtes

---

<sup>4</sup> Für die Rezeption von Filmen scheinen insbesondere Kognitionen eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Emotionen zu spielen – so wendete Tan (1996) die kognitive Emotionstheorie von Frijda (1986, 1988) auf die Rezeption von Filmen an. Frijda (1986) versteht Emotionen als Ergebnis von Informationsverarbeitungs-Prozessen: Der *Analyzer* nimmt Reizinformationen auf und enkodiert sie, wobei überprüft wird, ob der Stimulus in vorhandene Kategoriensysteme eingebettet werden kann. Anschließend vergleicht der *Comparator* die Information mit verschiedenen Werten und Interessen – hier fällt die Entscheidung, ob eine Emotion zustande kommt. Der *Diagnoser* analysiert den Kontext der Situation und schätzt Handlungsmöglichkeiten ein. Dringlichkeit, Schwierigkeit und Ernst der Situation überprüft dann der *Evaluator* aufgrund der vorherigen Informationen; woraufhin der *Action Proposer* in Folge die Handlungsbereitschaft und Handlungspläne generiert (detaillierter siehe Frijda, 1986, oder Schoenmakers, 1992).

<sup>5</sup> In der Literatur werden diese Begrifflichkeiten manchmal unterschieden, die Differenzierungen erscheinen aber uneindeutig und für diese Arbeit nicht relevant. Viele Autoren benutzen sie deshalb als Synonyme (vgl. Viehöver, 2006).

Objekt beziehen, länger andauern und weniger intensiv sind (vgl. Keil & Eder, 2005). Allerdings sind Emotionen und Stimmungen eng miteinander verbunden und können ineinander übergehen (vgl. H. Bauer, 2000). Besonders bezüglich des Erlebens filminduzierter Gefühlszustände scheint eine Abgrenzung von Stimmungen und Emotionen schwer. So geht z.B. Smith (2003) in seinem *mood-cue approach* (siehe Kapitel 2.2.3.3.2) davon aus, dass das Vorhandensein von Stimmungen Emotionen ermöglicht und umgekehrt intensivere Gefühle auch die Aufrechterhaltung einer Stimmung erleichtern.

Gefühle sind ein wichtiger Einflussfaktor auf menschliches Verhalten. Schon laut ihrer obigen Definition bergen Emotionen eine Verhaltenskomponente – Frijda (1986) versteht Emotionen gar als *action readiness change*. Welche Emotionen sind für das Ausführen umweltschützender und prosozialer Handlungen wichtig?

Zur Ausführung prosozialer Verhaltensweisen kann das Fühlen von Empathie eine entscheidende Rolle spielen. *Empathie* kann ganz allgemein verstanden werden als „*die Fähigkeit, sich simulativ oder analogisierend in eine andere Person einzufühlen und ihre Befindlichkeit nachzuvollziehen, wenn auch meist in schwächerer und mit anderen, eigenen Gefühlen durchmischter Form*“ (Brinckmann, 2005, S. 334; ähnliche Definitionen liefern auch Mehrabian & Epstein, 1972, und Stotland, 1969). Um die Emotionen Anderer nachzuempfinden, ist es notwendig, sich in die Lage dieser anderen Personen kognitiv und affektiv hineinzusetzen. Batson (1991) geht davon aus, dass Empathie für eine bedürftige Person eine altruistische Motivation auslöst, ihr zu helfen. Es wurde vielfach belegt, dass prosoziales Verhalten durch Perspektivübernahme erhöht werden kann (z.B. Aderman & Berkowitz, 1970; Batson, Early & Salvarani, 1997; Batson, Sager, Garst, Kang, Rubchinsky & Dason, 1997; Oswald, 1996).

Auch für das Ausführen umweltschützender Verhaltensweisen können Emotionen von Bedeutung sein. Nach dem umweltpsychologischen Modell von Mehrabian und Russell (1974) bestimmen emotionale Dimensionen direkt das Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten gegenüber der Umwelt. In seinem anhand empirischer Daten entwickelten *Modell umweltgerechten Verhaltens* fand Grob (1995), dass umweltschützende Handlungen u.a. durch das Ausmaß emotionaler Betroffenheit durch Umweltprobleme beeinflusst werden. Ebenso erhöht ein Gefühl der Naturverbundenheit umweltschützendes Verhalten (vgl. Raudsepp, 2005; Sia et al., 1985/1986). Auch das Fühlen von Angst, Trauer, Wut und Schuld bezüglich Umweltverschmutzung können laut Kollmuss und Agyeman (2002) ökologisches Verhalten erhöhen. Laut Pooley und O'Connor (2000) können durch die Vermittlung emotionaler Aspekte von Umweltthemen stärkere Verhaltenseffekte erzielt

werden als durch die Vermittlung von Wissen. Die Bedeutung emotionaler Aspekte für umweltschützendes Verhalten zeigt sich indirekt auch bei den Mehrkomponentenmodellen für Umweltbewusstsein, die (neben kognitiver und konativer) eine affektive Komponente des Umweltbewusstseins annehmen (z.B. Maloney & Ward, 1973; Schahn & Holzer, 1990; Winter, 1981; alle zitiert nach Homburg & Matthies, 1998). Umweltbewusstsein wirkt wiederum auf das Ausführen umweltschützender Verhaltensweisen (siehe auch 2.1.2.3).

Emotionen scheinen also für die Ausführung sowohl sozial- als auch umweltverträglicher Verhaltensweisen von Bedeutung zu sein.

### 2.1.2.3 Einstellungen

Einstellungen (*attitudes*) werden innerhalb der Sozialpsychologie oft relativ eng definiert als Bewertungen gegenüber Menschen, Objekten oder Ideen (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2004, S. 230; Bohner, 2002, S. 267). Oft werden kognitive Anteile (Meinungen), affektive Aspekte und verhaltensbezogene Prozesse (Verhaltensabsichten) als Bestandteil von Einstellungen angenommen (vgl. Aronson et al., 2004; Bohner, 2002).

Von dieser Sichtweise soll innerhalb dieser Arbeit insofern Abstand genommen werden, als Verhaltensabsichten nicht den Einstellungen zugehörig erachtet werden, sondern – als unmittelbare Prädiktoren von Verhalten (vgl. Ajzen, 1985) – gesondert betrachtet werden. Unter Einstellungen subsumiert werden hier allerdings neben Meinungen (spezifische Einstellungen) auch Werthaltungen, die als eine Art abstraktere und normativere Form von Einstellungen aufgefasst werden können. Schwartz (1992) betrachtet Werte als „*abstract ideals that are important guiding principles in one's life*“ (zitiert nach Maio, Olson, Bernard & Luke, 2003, S. 287). Einstellungen und Werte differieren somit vor allem hinsichtlich ihres Grades an Abstraktheit: Während sich Einstellungen auf konkrete Objekte oder auf abstrakte Themen beziehen können, beziehen sich Werte immer auf abstrakte Ideale. Es bestehen jedoch viele Gemeinsamkeiten zwischen Einstellungen und Werten: Beide sind evaluativ, subjektiv, können bewusst oder unbewusst bestehen und sind zudem bidirektional voneinander abhängig (vgl. Maio et al., 2003). Daher werden sie innerhalb dieser Arbeit nicht explizit voneinander unterschieden. Einstellungen in dieser weiten Definition „*reflect how a person sees the world*“ (Maio et al., 2003, S. 284) und können auch als persönliche Weltansichten oder grundlegende Haltungen umschrieben werden. Differenziert werden lediglich spezifischere und globalere Einstellungen.

Wie hängen Einstellungen und Verhalten zusammen? Innerhalb der Sozialpsychologie wird

oft ein relativ geringer Zusammenhang zwischen vorhandenen Einstellungen und dem Ausführen von Verhaltensweisen bemängelt. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Verhalten hängt jedoch davon ab, wie Einstellungen erfasst werden: Spezifischere Einstellungen sind bessere Verhaltensprädiktoren (vgl. Aronson et al., 2004). Fischer (2002) bemerkt weiterhin, dass die Stärke der Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten allgemein auch davon abhängt, „*wie konsistent und stabil eine Einstellung ist, ob sie in der entsprechenden Handlungssituation aktiviert wird und ob es sich um geplantes, spontanes oder gewohnheitsmäßiges Verhalten handelt*“ (S. 12).

Welche Befunde zeigen sich zum Einfluss von Einstellungen auf umweltschützendes und prosoziales Verhalten? Das Vorhandensein umweltbewusster Einstellungen erhöht die Wahrscheinlichkeit des Ausführens ökologischer Verhaltensweisen: Hines, Hungerford und Tomera (1986/87) berechneten in einer Metaanalyse von 128 Studien eine durchschnittliche Korrelation von .35 zwischen umweltschützenden Einstellungen und Handlungen. Ein hohes Umweltbewusstsein wirkt besonders bei Verhaltensweisen mit mittleren *Verhaltenskosten* (Zeit, Aufwand, Geld etc.) als starker Prädiktor, während seine Vorhersagekraft sowohl bei *low-* als auch *high-cost*-Verhalten sinkt (vgl. auch Guagnano, Stern & Dietz, 1995). Auch persönliche Werte als Einstellungen im weiteren Sinne wirken über verschiedene Prozesse schließlich auf Umweltschutzverhalten (vgl. *value belief norm theory* von Stern, 2000<sup>6</sup>). Bei Grob (1995) erwiesen sich persönlich-philosophische Werte (*postmaterielle Werthaltung* und *open-mindedness*) sogar als stärkster Prädiktor ökologischen Verhaltens.

Einstellungen und Werte sind auch für das Ausführen prosozialer Verhaltensweisen von wichtiger Bedeutung (vgl. Batson, 1989; Kristianson & Hotte, 1996; Schwartz & Howard, 1984). So waren bei Bond und Chi (1997) die Werte *social harmony* und *universalism-benevolence-conformity* die stärksten Prädiktoren prosozialen Verhaltens. Auch sagen z.B. universalistische Werthaltungen und Einstellungen das Engagement für die Menschenrechte vorher (vgl. Cohrs et al., 2007). Insgesamt betrachtet können Einstellungen und Werte also als starke Prädiktoren zur Ausführung umweltschützender und prosozialer Verhaltensweisen betrachtet werden.

---

<sup>6</sup> Laut Stern (2000) beeinflussen persönliche Werte die ökologische Weltsicht, die sich auf die Wahrnehmung negativer Konsequenzen für wertgeschätzte Objekte auswirkt (Gefährdung des eigenen Wohls, dem Bestehen der Menschheit als Art, der Natur). Die wahrgenommene persönliche Fähigkeit, diese Bedrohung reduzieren zu können, beeinflusst direkt das Gefühl der moralischen Verpflichtung, welches schließlich ökologisches Verhalten verstärken kann.



#### 2.1.2.4 Gegenseitige Einflüsse von Wissen, Emotionen, Einstellungen

Wissen, Emotionen und Einstellungen hängen mit der Entstehung von Verhaltensabsichten zusammen. Folgend wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich diese Variablen auch untereinander beeinflussen können.

Wie wirkt der Erwerb von Wissen auf Gefühle und Einstellungen? Emotionen werden durch kognitive Beurteilungsprozesse ausgelöst (vgl. Frijda, 1986, 1988; Lazarus & Folkman, 1984) – die Vermittlung von Information stellt daher zunächst eine Voraussetzung für emotionale Reaktionen dar und der Erwerb neuen Wissens kann zu emotionalen Reaktionen (Betroffenheit, Wut, Trauer, Empathie etc.) führen (vgl. Homburg & Matthies, 1998, zu Wissen über Umweltprobleme). Wissen beeinflusst auch die Urteils- und Meinungsbildung. So fanden McDaniels, Axelrod und Slovic (1995), dass vorhandenes Wissen die Einschätzung ökologischer Risiken beeinflusst. Der Erwerb neuen Wissens sollte daher auch zu Veränderungen von Meinungen und eventuell auch allgemeineren Einstellungen führen können.

Emotionen wirken sich allgemein auf verschiedene kognitive Prozesse aus: Laut dem *affect infusion model* von Forgas (1992, 1995; zitiert nach Viehöver, 2006) spielen Emotionen und Stimmungen eine bedeutende Rolle bei der Informationsverarbeitung, indem sie beeinflussen, was überhaupt wahrgenommen wird, was gelernt und erinnert wird und wie Informationen interpretiert werden. Gefühle lenken zum einen die Aufmerksamkeit (vgl. auch Bösch & Borutta, 2006): Menschen schenken vor allem unerwarteten und emotional erregenden Ereignissen Beachtung (vgl. auch Bower, 1992, S. 12). Weiter beeinflussen Emotionen auch das Verstehen. Oftmals werden zwar unter Verstehensprozessen rein rationale Vorgänge subsumiert, Wilk (2005) wendet jedoch ein: „*Verstehen ist immer auch eine Art des Gefühlsverstehens*“ (S. 129). Dass Verstehensprozesse ohne die Beteiligung von Gehirnregionen, die mit dem Erleben von Emotionen assoziiert sind, unmöglich sind, zeigt Paulsen (2001): Ohne die Involvierung des limbischen Systems können weder Fakten gemerkt noch Schlussfolgerungen erbracht werden. Auch innerhalb der Lern- und Gedächtnispsychologie ist schon lange bekannt, dass Emotionen Lern- und Gedächtnisprozesse beeinflussen können.<sup>7</sup> Als generelles Prinzip lässt sich feststellen, dass Personen umso besser lernen, je stärker das Lernereignis mit dem Erleben von Gefühlen assoziiert ist (vgl. Bower, 1992, S. 15). Auch werden emotional erregende Informationen

---

<sup>7</sup> Einen Überblick über Forschung und Theorie zum Zusammenhang von Gefühlen und Gedächtnis gibt das Christianson (1992), zu einer Übersicht von Emotionseffekten auf Lernleistungen siehe auch Gläser-Zikuda (2001), bzw. für schulisches Lernen Standop (2002) und Fichten (1998).

besser behalten als weniger erregende (zu einer Übersicht siehe Bock, 1980). Als mögliche Erklärung kann die tiefere Informationsverarbeitung emotionaler Reize herangezogen werden: „(...) compared to neutral events, emotional ones will receive higher priority in processing and will persist longer in working memory, so that they will be better remembered“ (Bower, 1992, S. 16; dort finden sich auch Hinweise auf empirische Belege). Durch ihre Wirkung auf kognitive Prozesse bei der Informationsverarbeitung können sich Gefühle auch auf Einstellungen auswirken: Dadurch, dass der Rezipient über sie besonders lange und intensiv nachdenkt, können Meinungen oder Einstellungen verstärkt, verändert oder neu geschaffen werden (vgl. Ballstaedt, 1990, S. 61). Eine tiefere Verarbeitung findet allerdings vor allem beim Erleben negativer Emotionen statt: Laut dem *elaboration likelihood model* (Petty & Cacioppo, 1986) existieren zwei grundsätzliche „Wege“ der Informationsverarbeitung: ein peripherer, oberflächlicher und ein zentraler, tiefer Verarbeitungsweg. Positive Gefühle verführen laut der Autoren eher dazu, sich von Oberflächlichkeiten blenden zu lassen, während negativ gestimmte Personen Argumente genauer prüfen und dadurch tiefer verarbeiten. Ein passender Befund zeigt sich für den Lernstil: Laut Abele (1995) geht mit negativer Stimmung eher ein detailorientiertes Lernen einher, während positive Stimmung eher eine ganzheitliche Informationsverarbeitung hervorruft. Stimmungen beeinflussen nicht nur die Tiefe der Informationsverarbeitung, sondern verzerren auch die Wahrnehmung von Information (stimmungskongruentes Lernen) und beeinflussen dadurch die Urteilsbildung (vgl. Brosius & Kayser, 1991). In einer Studie von Forgas und Moylan (1987) zeigten durch verschiedene Filme ausgelöste Stimmungen signifikante Effekte auf Urteilsbildungen: U.a. fielen politische Urteile und Zukunftserwartungen nach der Sichtung eines fröhlichen Filmes positiver aus als nach einem traurigen oder aggressiven Film. Beim Vorhandensein starker emotionaler Reaktionen werden zudem eher bestehende Einstellungen gefestigt als neue gebildet. Eine Veränderung bestehender Einstellungen wird hingegen durch stärkere Emotionen unwahrscheinlicher: Je stärker das Interesse und die persönliche Relevanz eines Themas, desto größer auch die Selektivität der Informationsaufnahme durch den Rezipienten, und desto kleiner die Wahrscheinlichkeit für Einstellungsänderungen (Bonfadelli, 2004, S. 289). Einen Überblick über weitere Studien zum Einfluss von Emotionen auf Einstellungen gibt Viehöver (2006, S. 63).

Bereits bestehende Einstellungen können sich wiederum auf den Aufbau von Wissen und die Entstehung von Emotionen auswirken. Denn Einstellungen steuern als kognitive Schemata die Verarbeitung von Informationen (vgl. Bonfadelli, 2004, S. 102). Laut kognitiven Konsistenztheorien streben Individuen danach, ihre Kognitionen und auch Einstellungen in einer widerspruchsfreien, konsistenten Weise zu organisieren. So geht

Festinger (1957) davon aus, dass Personen im Allgemeinen motiviert sind, einstellungskongruente Informationen aktiv aufzusuchen, einstellungskonträre Informationen hingegen zu meiden. Daher zeigt sich ein Einfluss von Einstellungen schon bei der Wahrnehmung von Informationen im Sinne selektiver Aufmerksamkeit für einstellungskongruente Inhalte, die infolgedessen auch eher gelernt werden als einstellungsinkongruente Informationen. Auch können laut Festinger (1957) Informationen, die Einstellungen widersprechen, reinterpretiert werden, um die kognitive Konsistenz zu wahren. Durch diese verzerrte Informationsverarbeitung werden wiederum der Aufbau von Wissen, aber auch emotionale Reaktionen beeinflusst.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Wissen, Emotionen und Einstellungen sich gegenseitig beeinflussen (vgl. auch das Modell von Kollmuss & Agyeman, 2002): Der Erwerb von Wissen kann Emotionen erzeugen, Emotionen können wiederum das Lernen fördern oder blockieren; vorhandene Einstellungen können das emotionale Erleben und den Erwerb von Wissen steuern und werden selbst wiederum durch neue Fakten und Emotionen beeinflusst.

## 2.2 Dokumentarfilme als Einflussmittel

Der erste theoretische Teil dieser Arbeit hat gezeigt, dass umweltschützende und sozial verträgliche Verhaltenweisen – wie Verhalten im Allgemeinen – von Wissen, Emotionen und Einstellungen (und deren gegenseitigen Wirkungen untereinander) beeinflusst werden. Können durch das Betrachten von Dokumentarfilmen umweltschützende und sozial verträgliche Verhaltensweisen erhöht werden? Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich Dokumentarfilme als Mittel eignen, auf die verhaltenssteuernden Variablen Wissen, Emotionen und Einstellungen einzuwirken.

Eine eigene Theorie zur Wirkung von Dokumentarfilmen scheint bislang nicht zu existieren. Brinckmann (2005, S. 333) bemängelt: *„Die in den letzten Jahren zahlreich erschienen Rezeptionstheorien und -studien, die sich mit der Reaktion des Publikums auf filmische Figuren und Geschehnisse beschäftigen, [sind] fast ausschließlich am fiktionalen Modell entstanden“*. Es existieren zwar verschiedene (ältere) theoretische Abhandlungen zum Genre des Dokumentarfilms, allerdings können diese kaum als eigenständige Theorien bezeichnet werden, zumal viele der (unsystematischen) Annahmen aus Theorien zum Spielfilm abgeleitet wurden (vgl. Hohenberger, 1998, S. 20).

Daher werden im diesem Teil Wirkungen von Filmen im Allgemeinen behandelt, wobei zu

erwartende Unterschiede zwischen fiktionalen und dokumentarischen Filmen herausgestellt werden. Bevor theoretische Überlegungen zur Wirkung von (Dokumentar-)Filmen auf Emotionen, Wissen und Einstellungen erörtert werden, sollen zunächst die Begriffe „Medienwirkungen“ und „Dokumentarfilm“ definiert und das für die eigene Untersuchung zugrunde liegende Rezeptionsmodell vorgestellt werden.

## 2.2.1 Vorannahmen

### 2.2.1.1 Was ist unter Medienwirkungen zu verstehen?

Medien vergegenwärtigen Ausschnitte der Realität, die der direkten Erfahrung nicht gegeben oder zugänglich sind (vgl. Bruner & Olsen, 1973; zitiert nach Ballstaedt, Molitor & Mandl, 1989). *Medienwirkungen* umfassen „in einem weiten Sinne alle Veränderungen, die – wenn auch nur partiell oder in Interaktion mit anderen Faktoren – auf Medien bzw. deren Mitteilungen zurückgeführt werden können. Diese Veränderungen können sowohl direkt die Eigenschaften von Individuen, Aggregaten, Systemen, Institutionen betreffen, wie auch den auf andere Weise induzierten Wandel dieser Eigenschaften“ (Schulz, 1982; zitiert nach Bonfadelli, 2004, S. 18; dort finden sich weitere Definitionen von Medienwirkungen).

Medien wirken in verschiedenen Rezeptionsphasen (vgl. Bonfadelli, 2004): Vor der eigentlichen Rezeption, in der *präkommunikativen Phase*, entscheiden Eigenschaften des Rezipienten über die Zuwendung zum Medium; während der *kommunikativen Phase*, also der Rezeption im eigentlichen Sinne, entstehen kognitive und affektive Prozesse beim Rezipienten. *Postkommunikative* Wirkungen lassen sich laut Bonfadelli (2004, S. 22) unterteilen in Medieneffekte als Erwerb von Wissen, als Auslösung von Emotionen, als Beeinflussung von Meinungen und Einstellungen und als Verhaltensbeeinflussung – um eben diese Wirkungen von Dokumentarfilmen (die den oben dargestellten psychologischen Variablen entsprechen) soll es innerhalb dieser Arbeit gehen.

### 2.2.1.2 Zum Begriff Dokumentarfilm

Der Begriff Dokumentarfilm entzieht sich einer eindeutigen Definition (vgl. Hahn, 1993, S. 36) – es werden hier verschiedene Definitionsvorschläge zitiert und die für die eigene Arbeit

angenommene Begriffsbestimmung vorgestellt.

Grierson (1933/98) verwendete als erster den Begriff *documentary* und versteht darunter den kreativen Umgang mit der aktuellen Wirklichkeit. Sein Verständnis von Dokumentarfilm kann laut Hohenberger (1998) als wirkungsbezogen und normativ eingestuft werden, denn er betrachtet Dokumentarfilme als gesellschaftlich funktional: Durch die Vermittlung von Weltbildern und Schaffung konsensualer Werte sei er imstande, eine Öffentlichkeit zu bilden.

Die World Union of Documentary lieferte 1948 die Definition von Dokumentarfilmen als „*all methods of recording on celluloid any aspect of reality interpreted either by factual shooting or by sincere and justifiable reconstruction, so as to appeal either to reason or emotion, for the purpose of stimulating the desire for, and the widening of human knowledge and understanding, and of truthfully posing problems and their solutions in the spheres of economics, culture and human relations*“ (zitiert nach Hahn, 1993, S. 36).

Auch heute werden Dokumentarfilme meist in Abgrenzung zum Spielfilm definiert: Eine gängige medienwissenschaftliche Filmtypologie unterscheidet – aufgrund ihres unterschiedlichen Grades an Inszeniertheit – fiktionale und dokumentarische Filme (vgl. Schwan, 2001, S. 12). Dokumentarfilme umfassen innerhalb dieser weiten Definition verschiedene Sorten nichtfiktionaler Filmsorten wie z.B. Dokumentationen, Features und Essayfilme (vgl. auch Ludes, 2003). In der letzten Zeit erobern aber auch zunehmend Mischformen („Doku-Fiction“ etc.) den Fernsehmarkt, so dass diese Trennung manchmal schwer aufrecht zu erhalten ist. Zu weiteren Definitionsvorschlägen von Dokumentarfilmen und der Zunahme an hybriden Formaten siehe auch Grözinger und Henning (2005).

Unter Dokumentarfilmen sind im engeren Sinne – und auch innerhalb dieser Arbeit – „*längere nichtfiktionale filmische Aufbereitungen eines Themas*“ zu verstehen (vgl. Ludes, 2003, S. 50). Damit inbegriffen ist der Anspruch, einen realen Sachverhalt (oder eine Lebenswelt, Erfahrungen etc.) in seinen wesentlichen Aspekten darzustellen (vgl. Decker, 1997, S.61; zitiert nach Grözinger & Henning, 2005).

### 2.2.1.3 Rezeptionsmodell eines aktiven Zuschauers

Den Ursprung von Medienwirkungsmodellen bilden Stimulus-Response-Modelle, die eine unvermittelte Medienwirkung auf die Rezipienten annehmen (vgl. Bonfadelli, 2004, S. 29-31) und bis in die 1930er Jahre die Medienwissenschaften dominierten. Hierbei wurde von vier Grundannahmen ausgegangen, die sich allesamt als falsch erweisen sollten: Informationsverarbeitung ist als direkter Transfer zu verstehen; die gleiche Medienaussage

erzielt bei allen Rezipienten die gleiche Wirkung; je stärker der Medienreiz, desto höher die Wirkung; der Zusammenhang zwischen Medieninhalt und Wirkung ist kausal zu betrachten (vgl. Kindel, 1998). Auch wenn diese Modelle in der Wissenschaft als überholt gelten, wird noch heute im gesellschaftlichen Diskurs die Wirkung von Massenmedien auf Individuen oft als direkt angenommen sowie unter negativen Vorzeichen und emotional diskutiert<sup>8</sup>, Es erscheint daher nicht erstaunlich, dass Laien Medieneffekte gerne überschätzen (vgl. Bonfadelli, 2004).

Ab den 1960er Jahren geriet, u.a. durch den allgemeinen Umschwung der Psychologie in Richtung Kognitivismus, der Rezipient als aktiver Zuschauer zunehmend in den Blick.<sup>9</sup> Abgrenzend zu den Reiz-Reaktions-Modellen, deren Ursprung im Behaviorismus zu finden ist, entwickelten sich zunächst die sogenannten Nutzenansätze (*uses-and-gratification approaches*), die davon ausgingen, dass Rezipienten die Nutzung von Medien entsprechend ihrer Bedürfnisse auswählen (vgl. Ludes, 2003). Spätestens mit der Verbreitung des Fernsehens, so Kindel (1998), wurden jedoch auch diese Modelle in Zweifel gezogen.

Stattdessen setzten sich zunehmend interaktionistische Modelle der Medienrezeption durch, die sowohl Merkmale des Mediums wie des Rezipienten zur Entstehung von Medienwirkungen berücksichtigen (bimodale Modelle). Werden zudem historisch-kulturelle und situative Variablen berücksichtigt, ist *„die rezipierte Botschaft als Summe filminterner und -externer Einflussfaktoren (...) immer eine durch individuelle, situative und historisch-gesellschaftliche Variablen beeinflusste Konstruktion des Zuschauers“* (Korte, 1999, S. 14).

In Anlehnung an kognitionspsychologische Ansätze wird der Zuschauer in dieser Arbeit als aktiver Betrachter verstanden, der seine kognitiven Möglichkeiten einsetzt, um die wahrgenommenen Reize zusammenzufügen, auf die er dann reagieren kann (vgl. Gross, 1998) – Wirkungen von Medieninhalten entfalten sich in Interaktion mit Eigenschaften der Rezipienten. Die Erforschung dieser inneren Prozesse *während* der Rezeption ist allerdings schwierig. Zu einigen Problemen insbesondere bei Methoden der experimentellen Forschung siehe Gross (1998, S. 12-14).

---

<sup>8</sup> Bonfadelli (2004, S. 12) nennt zur Veranschaulichung einige Schlagzeilen, z.B. *„Das Urteil ist gesprochen – die Tat unbegreiflich. Richter: Gewaltvideo könnte Schlüssel zum Mord an James Bulger sein“* (Süddeutsche Zeitung, 26.11.1993). Auch die Medienberichte zum Amokläufer Robert Steinhäuser fielen zum Teil ähnlich emotional aus.

<sup>9</sup> Auch psychoanalytische Ansätze gehen von der Rezipientenseite aus und fragen, wie ein Film im Bewusstsein eine subjektive Bedeutung für seinen Zuschauer erhält. Im Gegensatz zu kognitiven Ansätzen geht man hier allerdings wieder vom Konzept eines passiven und getäuschten Zuschauers aus, in den der Film gewissermaßen hineinprojiziert wird – der psychoanalytische Ansatz soll daher hier nicht weiter interessieren. Wichtige Theoretiker sind u.a. Metz (1977) und Baudry (1975); zu einem kurzen Überblick siehe auch Gross (1998, Kapitel 3).

## 2.2.2 Dokumentarfilme als „Lehrmedien“ zur Vermittlung von Wissen

Um prosoziale und umweltschützende Verhaltensintentionen der Zuschauer zu erhöhen, muss ein Dokumentarfilm zunächst das nötige Problem- und Handlungswissen vermitteln, denn Wissen kann als eine Voraussetzung für Verhalten betrachtet werden (vgl. 2.1.2.1). Im Allgemeinen bekommen Rezipienten bei der Nutzung verschiedener Medien Fakten, Informationen und Zusammenhänge vermittelt – „kurz: *der Mensch kann durch Medien lernen*“ (Maletzke, 1981, S. 6f.). Im Film werden auditive und visuelle Reize miteinander kombiniert, neben sprachlichen werden bildliche Informationen vermittelt, und dies gewöhnlich in einer realitätsnahen Form. Schwan (2001) folgert: „*Das spezifische Bündel von präsentationalen Eigenschaften, durch das sich Film auszeichnet, d.h. seine weitgehende raumzeitliche Abbildungstreue, seine Audiovisualität und sein Einbeziehen primärer Zeichensysteme, macht Film zu einem Medium, das sich für die Darstellung unterschiedlichster Inhalte eignet*“ (S. 11). Filme werden jedoch häufig vorrangig als Unterhaltungsmedium betrachtet und stehen als Informationsmittel in ihrem Ruf oft hinter anderen Medien zurück. Allerdings kann auch durch das Betrachten von Filmen zweifellos Wissen erworben werden. Insbesondere Dokumentarfilme, die auch als *lecture films*<sup>10</sup> verstanden werden können, zielen weniger als Spielfilme auf das Erzählen von Geschichten (auch wenn sie durchaus narrative Elemente besitzen können oder in einem erzählenden Modus verfasst sein können; vgl. Ludes, 2003, S. 35), sondern der Aufklärung des Zuschauers über ein bestimmtes Thema oder einen Ausschnitt der realen Welt.

Es stellt sich daher die Frage, ob sich das Medium (Dokumentar-)Film zur Wissensvermittlung sogar besonders gut eignet, z.B. besser als das Medium Text. Im Folgenden werden Prozesse der Aufmerksamkeitssteuerung, der Informationsverarbeitung und des Lernens bei der Rezeption von Filmen erörtert. Zunächst soll jedoch kurz erläutert werden, was unter dem Aufbau von Wissen zu verstehen ist.

### 2.2.2.1 Wissenserwerb als Aufbau mentaler Repräsentationen

Die kognitive Psychologie geht im Allgemeinen davon aus, dass beim Erwerb von Wissen mentale Repräsentationen des Lerngegenstandes aufgebaut werden. Unter *mentalen*

---

<sup>10</sup> Grierson (1933/98) bezeichnet damit allerdings nur „weniger wertvolle“ Dokumentarfilme – seiner Meinung beinhaltet ein „wertvoller“ Dokumentarfilm neben der reinen Vermittlung von Wissen auch Schöpferisch-Künstlerisches.

Repräsentationen sind „kognitive Repräsentationen, die externe Sachverhalte intern abbilden“ (Kürschner, Schnotz & Eid, 2006, S. 49), zu verstehen. Sie beinhalten wesentliche Komponenten und Relationen ihrer externen Sachverhalte (vgl. auch Rumelhart, 1991; Schnotz, 1994; zitiert nach Schwan, 2001). Beim Erwerb von Wissen werden vorhandene Repräsentationen transformiert oder (bei der Verarbeitung völlig neuer Informationen) es entstehen neuartige Repräsentationen (vgl. Schwan, 2001). Zwei Formate der Wissensrepräsentationen sind voneinander zu differenzieren: *begriffliche* und *bildhaft-anschauliche* Repräsentationen (vgl. Krause, 2000) bzw. *descriptions* und *depictions* (vgl. Schnotz, 2005). Begriffliche Repräsentationen (Beschreibungen) werden *propositional* kodiert, anhand von Symbolen. Ein Symbol zeichnet sich dadurch aus, dass es seinem Referenten, also dem, was es symbolisiert, kaum ähnelt (vgl. Peirce, 1931/58; zitiert nach Schnotz, 2005). Man denke an die Sprache: Wörter haben keine Ähnlichkeit mit den realen Dingen<sup>11</sup>, die sie beschreiben, ihre Bedeutung basiert auf Konventionen. Bildliche Repräsentationen setzen sich hingegen aus *Icons* zusammen, aus Zeichen, die ihrem Referenten ähneln (z.B. Fotos oder Graphiken); diese werden also *analog* kodiert.

Beim Erwerb und Abruf dieser verschiedenen Wissensformate sind verschiedene kognitive Prozesse von Bedeutung: Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, weitere Verarbeitung und Integration in bestehende Wissensschemata sowie Gedächtnisleistungen. Wie können Filme zum Aufbau von Wissen beitragen? In den folgenden Abschnitten werden Prozesse bei der Filmrezeption näher beleuchtet, die für den Erwerb von Wissen relevant sind, und mit Prozessen bei der Rezeption von Texten verglichen. Sind Filme in der Lage, die Aufmerksamkeit ihrer Rezipienten zu fördern und Verstehens- und Lernprozesse zu erleichtern, kann geschlussfolgert werden, dass sie sich für die Vermittlung von Wissen gut eignen – und dadurch auch nachfolgende Reaktionen wie Gefühle, Änderungen von Einstellungen und Verhaltensabsichten ermöglichen.

### 2.2.2.2 Aufmerksamkeitsprozesse bei der Rezeption von Filmen

Das Vorhandensein von Aufmerksamkeit kann als Grundlage für sämtliche weitere Prozesse beim Wissensaufbau betrachtet werden. Denn schon Wahrnehmungsprozesse hängen ganz entscheidend von der Aufmerksamkeit des Rezipienten ab (vgl. Strittmatter, 1994). Für das Fernsehen wurde z.B. vielfach belegt, dass erst ab einem bestimmten Grad an

---

<sup>11</sup> Eine Ausnahme stellen sogenannte „lautmalerische“ (onomatopoetische) Wörter dar, wie z.B. „miauen“.



Aufmerksamkeit die Aufnahme von Informationen überhaupt gewährleistet wird (Chaffe & Schleuder, 1986; Garramone, 1984; McLeod & McDonald, 1985; alle zitiert nach Bonfadelli, 2004). Auch für das Verstehen von Informationen ist Aufmerksamkeit eine notwendige (allerdings noch keine hinreichende) Voraussetzung (vgl. Strittmatter, 1994).<sup>12</sup>

Doch wovon hängt es ab, ob Medieninhalte aufmerksam rezipiert werden? Ein Medium kann die Aufmerksamkeit seiner Rezipienten zum einen durch seinen Inhalt fesseln. Laut des sogenannten *Saliency-Effektes* steigt die Aufmerksamkeit eines Rezipienten umso mehr, je bedeutsamer die Information für ihn ist – was wiederum von seiner Motivationslage und seinem Vorwissen abhängt (vgl. Brosius, 1995; zitiert nach Kindel, 1998, S. 50). Allerdings ist auch anzunehmen, dass durch die Art der Darstellung (emotionalisierend, anschaulich, spannend etc.) der Medieninhalt in seiner Bedeutsamkeit unterschiedlich eingeschätzt werden kann; neben den Inhalten sind also formale Aspekte des Filmes von Bedeutung (siehe auch Schwan, 2001). So besagt der *Vividness-Effekt*, dass die Aufmerksamkeit für einen Medieninhalt steigt, je lebhafter sie vermittelt wird, wenn also z.B. Bilder verwendet und direkte Erfahrungen geäußert werden (vgl. Brosius, 1995; zitiert nach Kindel, 1998). Auch relativ häufige Stimuluswechsel können der Aufmerksamkeit dienlich sein: „*Die Aufmerksamkeitssteuerung erfolgt über Merkmale wie häufige Einstellungswechsel, Montagetechniken, unterschiedliche Kameraperspektiven usw.*“ (vgl. Strittmatter, 1994, S. 183). Weiterhin können Merkmale der einzelnen Stimuli wie Intensität und Bewegung die Aufmerksamkeit verstärken (vgl. Calvert, Huston et al., 1982; zitiert nach Strittmatter, 1994).<sup>13</sup> Konnte ein Medium erst einmal die Aufmerksamkeit seines Rezipienten wecken, ist auch eine gewisse Stabilität dieser Aufmerksamkeit wahrscheinlich. Zwar ist die Aufmerksamkeit während der Rezeption veränderlich und schwankt (vgl. Krull & Husson, 1979; zitiert nach Strittmatter, 1994), die Wahrscheinlichkeit der Aufmerksamkeitszuwendung steigt jedoch, je höher sie zu einem vorherigen Zeitpunkt war. Dieses Phänomen wird als *attentional inertia* bezeichnet (vgl. hierzu Anderson et al., 1979; Collins, 1982; zitiert nach Strittmatter, 1994).

Es erscheint plausibel, dass sich Filme gut zur Aufmerksamkeitslenkung eignen, da sie abwechslungsreich sind (bewegte Bilder, Sprache, Ton, etc.). Es sollte durch die filmische

---

<sup>12</sup> Strittmatter (1994) merkt dazu an: „*Rezipienten sind durchaus in der Lage, während einer laufenden Sendung anderen Aktivitäten nachzugehen, ohne dass dies unbedingt einen Einfluss auf die Verarbeitung haben muss*“ (S. 182). Es muss also nicht notwendigerweise die volle Aufmerksamkeit für das Wahrnehmen und Verstehen gegeben sein; die zum Verständnis benötigte Menge an Aufmerksamkeit hängt sicherlich auch von der Komplexität der Medieninhalte ab.

<sup>13</sup> Neben der Art des Mediums, der Inhalte und der Form ihrer Darstellung bedingen noch andere Aspekte die Aufmerksamkeit des Rezipienten, z.B. Merkmale der Rezeptionssituation. So kann sich der Ort oder die Anwesenheit anderer Personen (vgl. Anderson & Spurk, 1983; Winterhoff-Spurk, 1983; beide zitiert nach Schwan, 2001) auf die Aufmerksamkeit auswirken. Und auch Merkmale des Rezipienten selbst spielen eine wichtige Rolle, z.B. seine Rezeptionsziele (vgl. hierzu auch den Ansatz von Engelkamp, 1991).

Aufbereitung eines bestimmten Inhaltes eine höhere Lebhaftigkeit zu erreichen sein als durch textliche Aufbereitung. Insbesondere sind für auditive Filmkomponenten aufmerksamkeitssteuernde Effekte empirisch nachgewiesen worden (vgl. z.B. Huston-Stein & Wright, 1979; Wartelle & Ettema, 1974; beide zitiert nach Strittmatter, 1994). Daneben können Filme aufgrund ihrer besonderen Wirkung auf Emotionen (siehe 2.2.3) sicherlich auch die inhaltliche Bedeutsamkeit für den Rezipienten steigern. Aufmerksamkeit allein reicht allerdings noch nicht zum Aufbau von Wissen aus. Es stellt sich nun die Frage, wie verschiedene Sinnesreize, auf die der Filmrezipient seine Aufmerksamkeit richtet, weiter verarbeitet werden.

### 2.2.2.3 Informationsverarbeitung bei der Filmrezeption

Wie werden filmische Reize verarbeitet? Filme präsentieren visuelle und auditive Reize. Unterscheidet sich die Informationsverarbeitung verschiedener Medieninhalte grundlegend voneinander? Diese Frage zu beantworten erscheint für diese Arbeit relevant, weil aus Unterschieden bei Verarbeitungsprozessen von Texten und Filmen auch Differenzen bezüglich des Aufbaus von Wissen ableitbar sind.

In der Literatur werden verschiedene Positionen bezüglich der Verarbeitung von Sinnesreizen verschiedener Modalitäten eingenommen. *Dualistische* oder *modalitätsspezifische* Ansätze nehmen allgemein an, dass die Verarbeitung von Reizen unterschiedlicher Modalitäten (z.B. visueller und auditiver) grundlegend voneinander zu unterscheiden ist. So geht z.B. Paivio (1971) in seiner *dual code theory* von zwei unterschiedlichen Informationsverarbeitungssystemen aus: Einem *verbalen* System zur Speicherung konzeptioneller Informationen (z.B. Zugehörigkeit zu Kategorien) und einem *imaginalen* System zur Speicherung physikalischer Attribute (Farben, Formen etc.). Denn Bilder und Texte werden, so Paivios Annahme, unterschiedlich verarbeitet. Ein Text werde linear, Wort für Wort gelesen. Dadurch entstehe eine *propositionale* Textrepräsentation im Gehirn. Im Gegensatz dazu werden Bilder eher ganzheitlich wahrgenommen und dementsprechend *analog* im Gehirn repräsentiert. Daraus schließt Paivio (1971), dass es zwei getrennte Langzeitspeicher geben muss, einen für sprachlich-sequentielle Information und einen für bildlich-analoge Information, die allerdings miteinander interagieren können. Mediale Darstellungen setzen sich laut Salomon (1979; zitiert nach Schwan, 2001) aus medienunspezifischen Inhalten plus medienspezifischen Symbolsystem zusammen. Er nimmt hierbei an, dass die Eigenschaften des dem Medium zugrunde liegenden Zeichensystems

dessen *wesentliches* Element darstellt – Informationen aus Text und Film würden sich demzufolge grundlegend voneinander unterscheiden.

*Propositionale, monistische* oder *unimodale Ansätze* der Informationsverarbeitung gehen stattdessen von einer modalitätsunabhängigen Informationsverarbeitung aus. Indirekte empirische Hinweise auf medienunabhängige kognitive Repräsentationen von Ereignisabläufen konnten Studien erzielen, die erfolgreich Textverstehensmodelle auf andere Medien übertragen konnten (vgl. Schwan, 2001, S. 29). So gehorchen auch laut Bordwell (1985) filmische Darstellungen von Ereignissen medienunspezifischen narrativen Prinzipien und sind daher inhaltlich zum Teil in textliche Darstellungen übersetzbar. Baggett (1979) liefert empirische Unterstützung: Er untersuchte, inwiefern sich strukturell ähnliche Geschichten im Film bzw. Text bezüglich der Wiedergabe unterscheiden, und fand relativ hohe Übereinstimmungen in Umfang und Struktur der erinnerten Geschichten. Umgekehrt betrachtet, können aber auch filmspezifische Verarbeitungsmodi für andere Medienarten gelten: Krause (2000) ging der Frage nach, ob Textinhalte trotz ihres Bestehens aus symbolischen Zeichen auch in bildhaft-anschaulichen Repräsentationen gespeichert werden können, und stützt diese Annahme aufgrund verschiedener Experimente durch psychophysikalische und neurowissenschaftliche Daten.

Kann man deshalb davon ausgehen, dass vergleichbare Verarbeitungsprozesse bei der Rezeption von Film versus Text vorliegen? Übereinstimmungen bei Verstehens- und Speicherungsprozessen von verschiedenen Medieninhalten erbringen noch keinen Beleg dafür, dass neben Gemeinsamkeiten nicht trotzdem *zusätzlich* Unterschiede bei der Verarbeitung bestehen können. Es existieren verschiedene Befunde, die zum Teil für unterschiedliche und zum Teil für die gleiche Verarbeitung und Speicherung von Text und Bild sprechen (siehe Engelkamp, 1991; Snodgrass, 1984; Weidenmann, 1994). Einige Autoren werden diesen unterschiedlichen Befunden gerecht, indem sie *sowohl* modalitätsabhängige wie -unabhängige Vorgänge bei der Verarbeitung audiovisueller Reize annehmen. Snodgrass (1984) postuliert in seinem Modell drei verschiedene Ebenen der Informationsverarbeitung: Auf der ersten Ebene laufen Prozesse der Mustererkennung für auditiv und visuell präsentierte Stimuli ab, auf der zweiten Ebene werden prototypische Informationen verarbeitet und auf der dritten Ebene befindet sich der semantische Speicher mit den als Propositionen kodierten Inhalten. Auf der zweiten Ebene nimmt der Autor unterschiedliche, aber interagierende Systeme für die Verarbeitung von visueller und akustischer Information an, die dritte Ebene betrachtet er als modalitätsunabhängiges System. Ballstaedt (1990) geht in ähnlicher Weise von einem modularen mentalen System aus: Hierarchisch und zum Teil unabhängig voneinander operierende Module sind für die Konstruktion von

modalitätsspezifischen Repräsentationen verantwortlich, die in eine modalitätsfreie semantische Ebene münden. Im konzeptuellen System nimmt Ballstaedt (1990) die Möglichkeit einer audiovisuellen Integration durch die Zusammenführung von sprachlichen und nichtsprachlichen Informationen an. Auch Krause (2000) geht davon aus, dass neben modalitätsunspezifischen auch modalitätsabhängige Repräsentationen existieren.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die überwiegende Anzahl der Forschung auf dem Gebiet der Informationsverarbeitung von Reizen verschiedener Sinnesmodalitäten für verschiedene modalitätsspezifische Systeme (zumindest auf bestimmten Stufen des Verarbeitungsprozesses) spricht. Beim Erwerb von Wissen scheinen also unterschiedliche Vorgänge bei der Rezeption von visuellen und auditiven Reizen abzulaufen. Dies beantwortet noch nicht die Frage, ob das auditive oder das visuelle System für den Erwerb von Wissen *geeigneter* ist und wie die beiden Systeme beim multimedialen Lernen zusammenspielen.

#### 2.2.2.4 Lernen mit Medien

Lernen wird im Sinne der modernen kognitionspsychologischen Sichtweise verstanden als *„Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, wobei der Lerner selbst den Zuwachs, die Reorganisation und die Abrufbarkeit des Wissens aktiv steuert“* (Gläser-Zikuda, 2001, S. 72). Das Ergebnis von Lernprozessen ist der Aufbau von Wissen, also der Zuwachs an mentalen Repräsentationen.

Im Folgenden werden Lerneffekte für verschiedene Medienreize behandelt, im Hinblick auf die Differenzierung von Lernen mit Texten versus Filmen. Zunächst interessieren Lerneffekte beim Hören versus Lesen sprachlicher Informationen. Da bei Filmen im Gegensatz zu Texten neben sprachlicher Information auch Bilder präsentiert werden, behandelt der zweite Teil Lerneffekte bei der Bildwahrnehmung. Schließlich ist das Zusammenwirken von Bild und Ton ein besonderes Merkmal des Mediums Film, was im Kapitel zu multimedialem Lernen erörtert wird.

##### **2.2.2.4.1 Lerneffekte beim Lesen versus Hören von Sprache**

Zunächst können gewisse Unterschiede von gehörter und gelesener Sprache festgestellt werden: Gesprochene Sprache ist reichhaltiger als geschriebene (vgl. Danks & End, 1987; zitiert nach Kürschner et al., 2006). Die Variation von Geschwindigkeit, Intonation und

Frequenz und der Einsatz von Sprechpausen können sich positiv auf die Verstehensleistung der Hörer auswirken, zudem werden durch die Gestaltung gesprochener Wörter (Lautstärke, Klangfarbe, Sprechtempo) eher Gefühle vermittelt und erzeugt als durch gelesene Wörter (vgl. Samuels, 1987). Dies spricht für einen Lernvorteil von gehörter Sprache. Auf der anderen Seite haben Leser bessere Möglichkeiten der Selbststeuerung als Hörer. Haben sie einen Satz nicht verstanden, können sie ihn nochmals lesen.

Kürschner et al. (2006) fanden in einer experimentellen Untersuchung, dass Leser bei der Wiedergabe von Detailwissen besser abschnitten als Hörer. Auch bei schwierigen Texten und solchen, zu deren Verständnis Bezüge zu früheren Textstellen notwendig waren, schien das Lesen dem Hörverständnis gegenüber überlegen zu sein. Vorteile des Hörens gegenüber dem Lesen wurden hingegen bei der Repräsentation visuell-räumlicher Sachverhalte gefunden (Hörnig, Eyferth & Claus, 1999; Kaup, Kelter, Habel & Clauser, 1997).

Es erscheint insgesamt schwierig zu entscheiden, ob sich gelesene Sprache bei der Rezeption von Texten oder gehörte Sprache bei der Filmrezeption positiver auf den Erwerb von Wissen auswirken. Filme präsentieren im Gegensatz zu Texten aber neben sprachlicher Information auch Bilder. Inwiefern wirken sich bildliche Informationen vorteilhaft auf Lerneffekte aus?

#### **2.2.2.4.2 Lernen mit Bildern**

Bilder sind aufgrund ihres mimetischen Potentials (vgl. Weidenmann, 1988, Kapitel 3.1. und 3.2) besser als gelesene oder gehörte Texte in der Lage, Sichtbares mitzuteilen. Als theoretischer Grund lässt sich anführen, dass ihr ikonographischer Code wahrnehmungspsychologisch enger mit der optischen Anordnung der realen Welt korrespondiert als die digitalen Zeichen der Sprache (weshalb sich z.B. ein Foto besser zur visuellen Identifikation einer Person eignet als eine verbale Beschreibung). Dieses Potential sollte für Kamerabilder besonders groß sein, deren Verarbeitung sich fast identisch mit realen Sinneswahrnehmungen vollzieht (vgl. Gross, 1998).

Paivio (1971) geht generell davon aus, dass Bilder besser erinnert werden können als Wörter, da sie dual kodiert werden können: Bei der Präsentation eines Bildes könnten semantisch verwandte Informationen aus dem propositionalen und dem analogen System durch Querverbindungen verknüpft und die zur Verfügung stehende Gedächtniskapazität vergrößert werden. In verschiedenen Experimenten konnten solche Bildüberlegenheitseffekte beim Erinnern nachgewiesen werden (vgl. Hasebrook, 1995). Bilder sind Textinformationen

außerdem in ihrer Konkretheit und Anschaulichkeit überlegen. Zwar kann auch sprachliche Information „anschaulich“ sein und imaginative Wahrnehmungsprodukte evozieren – wer stellt sich den Helden seines Lieblingsromanes nicht vor? – allerdings setzt dies voraus, dass dafür visuelle Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen oder aufgrund bestehender Wissensbestände generiert werden, was die mentale Anstrengung erhöht.<sup>14</sup> Außerdem ist es unmöglich, aus einer Beschreibung ein eindeutiges Bild zu generieren (als Beispiel nennt Weidenmann [1988] Homers Beschreibung des Schildes von Achill, das von verschiedenen Künstlern bildlich umgesetzt wurde – die Bilder unterscheiden sich jedoch alle in ihren Details voneinander); die Interpretation des Textlesers verursacht daher einen Informationsverlust. Weidenmann (1988) schlussfolgert, dass Bilder Informationen *eindeutiger* vermitteln können als Texte. Vom Medium Fernsehen wurde laut Strittmatter (1994) spätestens seit den sechziger Jahren erwartet, Fakten und Zusammenhänge besonders gut präsentieren zu können, wobei man sich „*gerade vom Bildanteil (...) eine signifikante Verbesserung der Lernleistung*“ erwartete (S. 117). In einer experimentellen Untersuchung zum Lernen mit Bildern wurde dieser Erwartung entsprochen: Tausende von Bildern konnten über Wochen hinweg wiedererkannt und erinnert werden (vgl. Potter, 1976; zitiert nach Strittmatter, 1994).

Diese Befunde sprechen für positive Wirkungen von Bildern auf Lerneffekte. Allerdings zeichnet sich das Medium Film durch die *gleichzeitige* Präsentation von Bild- und Tonmaterial aus. Nun stellt sich die Frage, ob Rezipienten durch parallele Verarbeitung auditiver und visueller Informationen überfordert werden und dadurch Störungen bei der Informationsverarbeitung zu erwarten sind oder ob sich besondere Lerneffekte beim Zusammenwirken von Bild und Ton ergeben können.

#### **2.2.2.4.3 Das Zusammenwirken von Bild und Ton: multimediales Lernen**

In multimedialen Lernsituationen soll Wissen anhand der parallelen Präsentation von Sprache und Bildern vermittelt werden: „*The core of multimedia learning from the viewpoint of psychology is the combined comprehension of text and pictures*“ (Mayer, 1997; zitiert nach Schnotz, 2005, S. 50). Wie wirken sich multimediale Reize auf Lernleistung aus? Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die menschliche kognitive Kapazität beschränkt

---

<sup>14</sup> Die Verarbeitung von Bildern beansprucht im Allgemeinen weniger kognitive Anstrengung als die Verarbeitung von Texten. So geben schon Zehnjährige an, beim Bildverstehen wenig, beim Textlesen viel mentale Anstrengung zu benötigen (vgl. Salomon, 1984). Dieser Unterschied bei der Text- und Bildverarbeitung ergibt sich eventuell dadurch, dass Texte sequentiell und Bilder parallel verarbeitet werden können (vgl. Ballstaedt, 1990, S. 40f.).

ist (vgl. Miller, 1956). Interferenzeffekte bei der gleichzeitigen Ausführung verschiedener Aufgaben können auftreten, falls die zur Verfügung stehende kognitive Kapazität nicht ausreicht (vgl. auch die *cognitive load theory* von Chandler & Sweller, 1991). Führt die parallele Verarbeitung von Bild und Ton zu einer gegenseitigen Ergänzung oder zu Störungen bei der Informationsverarbeitung?

Auf der einen Seite wird die kognitive Anstrengung bei der Rezeption audiovisueller Medien als gering eingeschätzt. So zeigte Salomon (1983, zitiert nach Bonfadelli, 2004), dass Rezipienten den mentalen Aufwand beim Fernsehen als geringer wahrnehmen als beim Lesen von Printmedien. Fernsehen wurde daher auch als sogenanntes *low involvement*-Medium bezeichnet (Krugman, 1965; zitiert nach Ballstaedt, 1990): Bei der Rezeption werde vieles ohne eigene Aktivität aufgenommen bzw. müsse man aktiv werden, um uninteressante Informationen *extra nicht* zu beachten. Die Informationsaufnahme geschieht nach dieser Vorstellung praktisch wie von alleine.

Singer und Singer (1983; zitiert nach Strittmatter, 1994) nehmen hingegen an, dass aufgrund rascher Einstellungswechsel und hoher Komplexität von Fernsehsendungen die gezeigten Inhalte nicht angemessen reflektiert werden können und somit schlechtere Lernprozesse als bei der Textrezeption zu erwarten seien. Ähnlich wird auch von anderen Autoren angenommen, dass Rezipienten audiovisueller Medien aufgrund der hohen Informationsdichte und des nicht steuerbaren Tempos der „Reizflut“ zu einer oberflächlichen und selektiven Informationsverarbeitung gezwungen werden (z.B. Mander, 1978; Postman, 1985; beide zitiert nach Ballstaedt, 1990, S. 29).

Schließlich wird die Darbietung audiovisueller Informationen von anderen Theoretikern als eine Erweiterung von Lernmöglichkeiten betrachtet: „*Bild und Sprache werden nach dieser Ansicht zu einer audiovisuellen Superstruktur, zu einer Tonbildsprache integriert, die ästhetisch, rhetorisch und kognitiv qualitativ neue und effektivere Vermittlungsformen bietet*“ (Ballstaedt, 1990, S. 29; als Vertreter dieser Position nennt er weiterhin Heimann, 1963; Hunziker, 1973; Mast, 1977). Ballstaedt (1990) geht in seinem Modell der Informationsverarbeitung davon aus, dass der mentale Apparat aus verschiedenen sensorischen Modulen besteht, die zunächst unabhängig voneinander arbeiten. Im visuellen wie im sprachlichen Modul werden aus Informationen zunehmend abstraktere mentale Repräsentationen konstruiert, die dann schließlich in einem zentralen amodalen System zu Konzepten oder Begriffen zusammengefasst werden, die wiederum netzwerkartig mit anderen Konzepten verbunden werden. In diesem konzeptuellen System nimmt Ballstaedt (1990) durch die Zusammenführung sprachlicher und nicht-sprachlicher Informationen die Möglichkeit einer audiovisuellen Integration an. Er unterscheidet dabei drei Fälle. Bei der

Integration durch *Redundanz* werden Sprache und Bild über die Aktivierung desselben Konzeptes integriert, d.h. sie stimmen in ihrer zugrunde liegenden Information überein. Bei der Integration durch *Komplementarität* aktiviert der Text ein anderes Konzept als das Bild, allerdings sind die beiden Konzepte innerhalb eines Schemas miteinander verbunden und ergänzen sich somit zu einer gemeinsamen Botschaft. Schließlich werden bei *Inferenzen* zunächst zwei verschiedene Konzepte durch Sprache und Bild aktiviert, die dann erst durch Schlussfolgerungen des Rezipienten integriert werden. Diese letzte Form der Integration erfordert den höchsten Verarbeitungsaufwand, ermöglicht aber den Aufbau völlig neuer Wissensschemata. Ballstaedt (1990) verweist hier explizit auf einen möglichen Vorteil filmischer Wissensvermittlung: *„Zweifellos liegt hierin eine kognitive Potenz des Audiovisuellen. So spricht man beim Spielfilm wie beim Dokumentarfilm von einer vertikalen Montage, in der Text und Bild in einer Weise kombiniert werden, dass sie die Zuschauer Inhalte erschließen lassen, die weder im Text angesprochen, noch im Bild gezeigt wurden“* (S. 37). Durch den erhöhten Verarbeitungsaufwand ist außerdem der Übergang in das Langzeitgedächtnis wahrscheinlicher und damit besseres Erinnern audiovisueller Inhalte anzunehmen.

Ähnlich geht Mayer (2001) davon aus, dass beim multimedialen Lernen sowohl verbale als auch bildliche mentale Modelle aufgebaut und miteinander vernetzt werden. Wird allein Text dargeboten, ist der Aufbau bildlicher mentaler Modelle laut Autor unwahrscheinlicher. Mayer liefert für diese theoretische Annahmen empirische Unterstützung: In multimedialen Lernsettings erreichten Studenten in seinen Studien bessere Leistungen bezüglich Abruf- und Transferaufgaben als beim Lernen mit Texten (siehe Mayer, 2001, Kapitel 4). Hierbei verweist Mayer (2001, Kapitel 10) jedoch auf individuelle Unterschiede: Lerner mit wenig Vorwissen und mit hohem räumlichen Vorstellungsvermögen profitieren besonders von multimedialen Lernsettings. Zwar finden auch Ansätze, die annehmen, dass Rezipienten aufgrund der Informationsselektion nicht die gewünschten Lernerfolge erzielen, teilweise empirische Unterstützung (z.B. Travers, 1970; zitiert nach Ballstaedt, 1990, S. 29), weshalb Strittmatter (1994, S. 182) folgert, dass sich Bild- und Toninformationen gegenseitig stören können. Insgesamt wurden aber durch die Kopplung von Sprache und Bild erzeugte Lernvorteile vielfach empirisch nachgewiesen (z.B. von Hartmann, 1961; Severin, 1967; beide zitiert nach Ballstaedt, 1990, S. 29). In den meisten Studien zu Text-Film-Vergleichen zeigten sich z.B. ein größerer Detailreichtum und anschaulichere Bild- und Personenbeschreibungen bei den Rezipienten des Filmes (Cowen, 1984; Roberts et al., 1996; beide zitiert nach Schwan, 2001; Baggett, 1979).

Es bleibt festzuhalten, dass störende Effekte auftreten können, sich aber insgesamt neue



Lernmöglichkeiten durch die Kombination von Text und Bild ergeben. Bezüglich eventueller Interferenzen scheint wichtig zu unterscheiden, ob Informationen aus Bild und Text widersprüchlich ausfallen (und dadurch Störungen erzeugen) oder aber redundant sind oder sich gegenseitig sogar ergänzen. Insbesondere bei Dokumentarfilmen, die ihren Zuschauer in der Regel nicht verwirren, sondern über einen Sachverhalt informieren wollen, ist insgesamt ein positiver Lerneffekt durch die Kombination von Bild und Ton anzunehmen.

#### 2.2.2.5 Fazit

Aus den obigen Ausführungen lässt sich insgesamt schlussfolgern, dass sich Dokumentarfilme besser als Texte für die Vermittlung von Wissen zu eignen scheinen – aus verschiedenen Gründen. Zum einen ist anzunehmen, dass Filme stärker als Texte die Aufmerksamkeit ihrer Rezipienten fesseln können. Weiter wirken sich die Präsentation von Bildern positiv aus Lerneffekte aus. Schließlich ist auch durch das Zusammenspiel von Bild- und Toninformation insgesamt ein Vorteil für den Erwerb von Wissen zu erwarten.

Dass sich Filme gut zur Wissensvermittlung eignen, bestätigte Meister (2005) in einer empirischen Untersuchung: Die Rezeption eines universitären Lehrfilms (in zwei unterschiedlichen Version) vermittelte bedeutend mehr Wissen als das Lesen eines inhaltlich äquivalenten Textes.

### **2.2.3 Film als emotion machine? Zur affektiven Wirkung von Dokumentarfilmen**

Filme sind „*nicht einfach nur bewegte Bilder, es sind bewegende Bilder*“ (Gross, 1998, S. 4). Bereits die allerersten filmwissenschaftlichen Schriften betrachteten das Darstellen und Erregen von Emotionen als eine der wichtigsten Funktionen des Mediums Film (vgl. Bösch & Borutta, 2006, S. 27). Tan (1996) bezeichnet den Film sogar im Untertitel seiner Filmtheorie als *emotion machine*. Jedem ist wohl auch aus eigener Erfahrung bekannt, dass das Betrachten von Filmen das Erleben von Gefühlen mit sich bringt. Doch durch welche Prinzipien können Filme Emotionen bei ihren Zuschauern auslösen? Eignen sich Filme im Vergleich zu anderen Medien besonders gut, um ihre Rezipienten emotional anzusprechen? Wie wirken speziell Dokumentarfilme auf unsere Gefühle? Es erscheint fast zwingend, dass ein Film, der seine

Rezipienten emotional stark bewegt, sie in vielerlei weiterer Hinsicht beeinflusst, denn Emotionen „üben Effekte auf Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Beurteilungsprozesse und Verhalten von Individuen aus“ (vgl. Dohle, Wirth & Vorderer, 2003, S. 292; vgl. auch Kapitel 2.1.2.4). Die Frage nach der Entstehung emotionaler Filmwirkungen ist in dieser Arbeit daher auch bedeutsam, um zu entscheiden, inwiefern die Rezeption von Dokumentarfilmen zur Erhöhung umwelt- und sozial verträglicher Verhaltensweisen beitragen kann. In diesem Kapitel werden zunächst verschiedene Positionen zur „Echtheit“ filminduzierter Gefühle dargestellt. Es folgen einige theoretischen Annahmen zu Determinanten und Arten filminduzierter Emotionen und schließlich empirische Befunde zur emotionalen Wirkung von Filmen, bevor ein kurzes Fazit zur affektiven Wirkung von Dokumentarfilmen gezogen wird.

### 2.2.3.1 Echte versus filminduzierte Gefühle?

Es existiert eine Vielzahl verschiedener Theorien zur Entstehung von Emotionen, die sich jedoch auf *real erlebte Situationen* beziehen und deswegen hier nicht dargestellt werden (zu einem Überblick siehe z.B. Smith, 2003; Zimbardo, 1995, Kapitel 9.8). Denn auch wenn Filme als weitgehend lebensecht wahrgenommen werden, unterscheiden sich Reaktionen auf Medienreize grundlegend von Gefühlen, die durch reale, direkt wahrnehmbare Situationen entstehen (vgl. Brinckmann, 2005, S. 337). Medienangebote erfolgen immer innerhalb eines kommunikativen Rahmens und sind außerdem nach bestimmten dramaturgischen Prinzipien gestaltet worden, um bestimmte Zuschauer Gefühle zu erzeugen – was sich Rezipienten auch bewusst machen können (vgl. Keil & Eder, 2005, S. 233). Tan (1996) differenziert daher *Artefakt(A)*- und *Fiktions(F)*-Emotionen. Während sich F-Emotionen auf die im Film gezeigte Handlung beziehen, beruhen A-Emotionen des Zuschauers auf formalen Aspekten des Filmes. Ähnlich unterscheidet Schoenmakers (1992) zwei Arten von Zuständen, in denen theatrales Geschehen rezipiert werden kann: den *non fiction mode*, in welchem sich der Zuschauer auf das interne Geschehen konzentriert, und den *aesthetic mode*, in dem der Zuschauer die Fiktionalität des Geschehens fokussiert. Zwar werden im Dokumentarfilm keine fiktiven Handlungen gezeigt, allerdings kann der Rezipient auch hier formale Aspekte fokussieren oder über die Intention des Filmemachers nachdenken und damit auf eine Art Meta-Rezeptionsebene wechseln. Während bei Spielfilmen in diesem Zusammenhang auch die Frage interessant erscheint, warum überhaupt Emotionen entstehen, obwohl der Rezipient weiß, dass es sich bei dem Gesehenen um erfundene Geschichten und Charaktere handelt (seit Radford [1975] als *paradox of emotion and fiction* bezeichnet), weiß der Zuschauer des

Dokumentarfilmes, dass es sich um nicht-fiktives Geschehen handelt und daher keine Unterdrückung von Emotionen im Sinne von „Es ist ja nur ein Film“ geschehen kann.

Festzuhalten bleibt, dass die Mechanismen der Auslösung von Gefühlen bei der Rezeption von (Dokumentar-)Filmen auch schon aufgrund der Rezeptionssituation andere sind als in realen Situationen (siehe 2.2.3.2.1). Ob jedoch durch Spiel- oder Dokumentarfilme induzierte Gefühle daher keine „echten“ sind, kann und soll innerhalb dieser Arbeit nicht beantwortet werden (zur dieser Debatte siehe Tan, 1996, Kapitel 1). Vielmehr interessiert im Folgenden, durch welche Merkmale Dokumentarfilme bei ihren Rezipienten Emotionen hervorrufen und welche Arten von Gefühlen bei der Rezeption von Dokumentarfilmen besonders bedeutsam erscheinen. Da keine Theorie zur Entstehung von Gefühlen speziell bei der Rezeption von Dokumentarfilmen existiert, werden einige Aspekte aus Theorien zu Spielfilmen zitiert, die möglicherweise auch für Dokumentarfilme gelten. Zusätzlich werden Effekte dargestellt, die bei der Rezeption von Dokumentarfilmen zu erwarten sind, bzw. Unterschiede zu fiktionalen Formaten verdeutlicht.

### 2.2.3.2 Determinanten filminduzierter Emotionen

Innerhalb der Filmwissenschaften hat die Frage nach filmischen Auslösern von Emotionen seit Beginn ihrer Existenz interessiert. In den letzten Jahrzehnten gab es entscheidende Weiterentwicklungen (in Anlehnung an Keil & Eder, 2005): Bis in die 1990er Jahre waren es vor allem psychoanalytische Theoretiker, die sich mit der Frage der Affektlenkung durch Filme beschäftigen. Kognitive Theorien beschäftigten sich bis dato kaum mit Zuschauergefühlen oder schränkten diese auf das Erleben von Spannung, Neugierde oder Überraschung ein (vgl. Bordwell, 1985; Branigan, 1992; zitiert nach Keil & Eder, 2005). In den 1990er Jahren gewannen kognitive Emotionstheorien dann stark an Bedeutung, die bis heute die Filmwissenschaften dominieren. Insgesamt betrachtet, rücken verschiedene Erklärungsansätze *„ganz unterschiedliche mediale Auslöser und Objekte von Emotionen in den Vordergrund: Während die einen den Aspekt der Themen, Geschichten und Figuren betonen, verweisen andere vor allem auf formale und dramaturgische Strukturen, und eine dritte Gruppe konzentriert sich auf das sinnlich-konkrete, medienspezifische Zusammenspiel der Bilder und Töne“* (Keil & Eder, 2005, S. 224). Merkmale der Filmrezeption, die zur Entstehung von Gefühlen beitragen, scheinen also vielfältig und sehr unterschiedlich zu sein – nachstehend werden einige dargestellt.

### **2.2.3.2.1 Rezeptionssituation: der filmische Apparat**

Innerhalb der Filmwissenschaften wurde dem Dispositiv des Kinos, dem sogenannten *Apparatus*, viel Aufmerksamkeit geschenkt (siehe z.B. zwei Aufsätze von Baudry in Rosen, 1986; ein Überblick findet sich auch bei Winkler, 1992). Bereits die Situation, in der sich der Rezipient bei der Betrachtung von (Kino-)Filmen befindet, so die Annahme, hat eine emotionsfördernde Wirkung: Bestimmte Merkmale wie der dunkle Zuschauerraum und das übergroße Schauspiel auf der Leinwand machen den Kinozuschauer besonders emotional erregbar. Auch Prozesse der Wahrnehmung könnten im Kino stärker als in anderen Situationen ausfallen, da sie praktisch die einzige „Aktivität“ der Rezipienten darstellen (vgl. Ausführungen zum *filmic state* von Metz, 1977, und Baudry, 1975; siehe auch Tan, 1996, S. 18ff.). Man weiß zudem als Zuschauer, dass man nicht ins Geschehen eingreifen muss: *„Während die Vorstellung läuft, sind wir von aller Aktionsverantwortung entlastet, dürfen virtuell reagieren, ohne zu agieren, und uns unseren Gefühlen und Gedanken hingeben“* (Brinckmann, 2005, S. 337). Brinckmann (2005) schließt, dass im Kino bessere Voraussetzungen als im echten Leben gegeben sind, Gefühle (z.B. Empathie) zu entwickeln.

### **2.2.3.2.2 Inhalt und Realitätsnähe**

Als affektlenkendes Mittel fungiert an erster Stelle das Dargestellte, also der Inhalt des Filmes. Menschen reagieren wertend und affektiv auf gezeigte Weltausschnitte, Figuren, Situationen, Handlungen und abstrakte Ideen. Als besonders wichtigen Auslöser emotionaler Reaktionen betrachtet Eder (2005) die Darstellung sozialen Verhaltens und sozialer Konflikte. Filmbilder besitzen hierbei im Vergleich zu anderen Medien die größte Abbildungstreue und können Inhalte, insbesondere auch zeitliche Abläufe, am realistischsten wiedergeben (vgl. Schwan, 2001). Laut Winterhoff-Spurk (2004) hängt die Intensität emotionalen Medienerlebens davon ab, wie real und ich-nah die gezeigten Medienreize erlebt werden. Ähnlich argumentiert auch Frijda (1988): *„Emotions are elicited by events appraised as real, and their intensity corresponds to the degree to which this is the case“* (S. 352). Es ist daher anzunehmen, dass ein Film stärkere Emotionen auslöst als ein inhaltlich äquivalenter Text, da er realistischer wirkt. Der Inhalt als emotionslenkendes Mittel erscheint beim Dokumentarfilm von ganz besonderer Bedeutung zu sein, da der Rezipient weiß, dass er

„reale“<sup>15</sup> Weltausschnitte zu sehen bekommt. Dieses Wissen um die Realität des gezeigten Inhaltes könnte die emotionale Reaktion verstärken. Es erscheint plausibel anzunehmen, dass der Dokumentarfilm dem Spielfilm in seiner Wirkung hier überlegen ist. Denn auch wenn fiktionale Filme sehr real wirken können, hat der Zuschauer immer die Möglichkeit, emotionale Reaktionen durch das Bewusstmachen, dass es sich um einen erfundenen Inhalt handelt, zu relativieren. Scherer (1998; zitiert nach Winterhoff-Spurk, 2004, S. 70f.) differenziert medial vermittelte Emotionen explizit nach Reaktionen auf in den Medien berichtete reale Ereignisse und Emotionen als Reaktion auf fiktionale Mediendarstellungen.

### 2.2.3.2.3 Filmische Gestaltungsmittel

Allgemein ist bei der Medienrezeption zwischen den dargestellten Inhalten und ihrer jeweiligen Präsentationsform zu unterscheiden. Filme bedienen sich bestimmter Mechanismen, um ihre Zuschauer gefühlsmäßig anzusprechen: „*Films are objects that are well constructed to elicit a real emotional response from our already existing emotion systems*“ (Smith, 2003, S. 6). Die Wirkung eines Filmes kann immer als ein Zusammenspiel aus den gezeigten Fakten selbst und der Art, wie sie gezeigt werden, verstanden werden (vgl. Korte, 1999, S. 14). Formale Aspekte werden vielfach sogar als „zentrale Determinante“ der Medienrezeption und als „Essenz“ eines jeden Mediums betrachtet (siehe Schwan, 2001, S. 10). Filme lenken ihre Zuschauer u.a. durch **formale Strukturen** wie Handlungs dramaturgie, Perspektive und imaginäre Nähe. Je nachdem, in welcher Reihenfolge erzählt wird, wie Situationen angeordnet sind, wie Argumente entwickelt werden, was gezeigt wird bzw. verborgen bleibt, werden Gefühle beim Rezipienten erzeugt, z.B. Spannung, Überraschung, Neugier, Empathie (vgl. Eder, 2005). Filme können laut Eder (2005) aber auch allein durch die Verwendung filmischer **Stilmittel** (wie Ton, Bild, Montage etc.) verschiedene Gefühle auslösen. Man denke z.B. an den Spannungsaufbau durch dunkle Bilder oder bedrohliche Klaviermusik. Auch filmische Einstellungen wirken sich auf das Empfinden der Zuschauer aus, z.B. kann die Blickperspektive assoziative Bedeutungen vermitteln: Sehr niedrige Kamerapositionen (Untersicht, Froschperspektive) suggerieren Macht und Stärke,

---

<sup>15</sup> Ein Dokumentarfilm kann natürlich nie einen Wirklichkeitsausschnitt völlig realistisch oder rein objektiv darstellen. Einschränkungen gibt es diesbezüglich – neben Intention und Weltansicht des Autors – schon allein aufgrund der filmischer „Zwänge“ (Schnitt, Perspektivenwahl etc.), durch die bestimmte Bedeutungen nahe gelegt werden können (vgl. Grözinger & Henning, 2005, S. 7; zu technischen Beeinträchtigungen der Darstellungen von „Realität“ im Dokumentarfilm siehe auch Wember, 1972). Ob Dokumentarfilme tatsächlich wirklichkeitsabbildend sind, kann vom Zuschauer nicht überprüft werden: „*Wir erleben einen Dokumentarfilm (...) zunächst einmal deshalb als wirklichkeitsabbildend, weil dieserart Formate von sich behaupten, sie hätten diesen Wirklichkeitsbezug*“ so Ludes (2003, S. 29).

Kameraaufsichten wirken gegenteilig (Korte, 1999, S. 29). Eine Übersicht weiterer möglicher Konnotationen zu filmischen Gestaltungsmitteln findet sich bei Kraft (1987a; zitiert nach Schwan, 2001). Laut Keil und Eder (2005) können mediale Auslöser von Emotionen neben Filmthema, Art der Erzählung, Inszenierung der Figuren, formalen und dramaturgische Aspekte auch das medienspezifische **Zusammenspiel von Bildern und Tönen** sein.

Es existieren also vielfältige formale Möglichkeiten für den Filmemacher, die Gefühle seiner Rezipienten zu beeinflussen (mehr als z.B. beim Medium Text). Allerdings ist unter Beeinflussung keine absolute Lenkung zu verstehen, sondern – im Sinne eines interaktiven Rezeptionsmodells (siehe 2.2.1.3) – die Präsentation von Reizen, die erst im Zusammenhang mit bestimmten Rezipientenmerkmalen ihre affektive Wirkung erzielen.

#### **2.2.3.2.4 Rezipientenmerkmale**

Rezipienten sind gegenüber filmischen Mechanismen und Inhalten, die ihre Gefühle beeinflussen (sollen), nicht hilflos ausgeliefert, sie reagieren nicht – wie in Stimulus-Response-Modellen implizit angenommen – wie „Maschinen“. Smith (2003) formuliert die Filmwirkung als eine „Einladung“ zu fühlen: *„Films do not 'make' people feel. (...) Films offer invitations to feel“* (S. 12). Welche Rezipientenmerkmale wirken bei der Entstehung filminduzierter Affekte mit?

Damit eine Emotion beim Betrachten von Filmen entstehen kann, erscheint es notwendig, dass auf Seiten des Rezipienten zunächst ein bestimmtes Maß an **Aufmerksamkeit** besteht. Außerdem muss er sich auf den filmischen Inhalt **einlassen**, um durch diesen Inhalt entstehende F-Emotionen zu erleben – ansonsten ist anzunehmen, dass er den Film im aesthetic mode rezipiert. Damit sich der Zuschauer auf die filmische Welt einlassen kann, sollte er weitgehend **verstehen**, was gezeigt wird. Van Maanen (2004) geht davon aus, dass ein *communicative frame*, der sich während dem Sehen eines theatralen Events bildet und aus den Gemeinsamkeiten der Wahrnehmungsschemata zwischen Publikum und Performance besteht, zur sinnvollen Rezeption notwendig ist. Dies gilt sicherlich auch für die Filmrezeption: Bleiben die Zeichen des Filmes dem Zuschauer unbekannt (z.B. aufgrund anderer kultureller Codes), wird er die Intention des Filmemachers nicht nachvollziehen – er sieht einen anderen Film. Dies bedeutet, dass ein Film zu einem gewissen Grad die „Lebenswelt“ seiner Rezipienten ansprechen muss, um emotionale Wirkungen zu erzielen. Auch wenn die Rezipienten die „Einladung“ des Filmes, bestimmte Gefühle bei ihrer Rezeption zu erleben, annehmen, können sie also sehr unterschiedlich reagieren. Neben

kulturellen und historisch bedingten Unterschieden bei der Rezeption spielen auch **persönliche Erfahrungen** eine Rolle. Bordwell und Thompson (2003; zitiert nach Keil & Eder, 2005) verstehen z.B. Filme als Systeme von *cues* im Sinne rezeptionslenkender Reize, die beim Zuschauer bestimmte Prozesse (Hypothesenbildung, Konstruktion von Geschichten) auslösen und mit dem **Vorwissen** in Form von Gedächtnisinhalten interagieren. Weiterhin können **Persönlichkeitsmerkmale** (z.B. dispositionelle Empathie, *sensation seeking*, emotionale Traits) und bestehende **Einstellungen** eine entscheidende Rolle spielen. Weitere individuelle Determinanten sowie „Brückenhypothesen“ zwischen der Wirkung von Filmstrukturen auf affektive Reaktionen finden sich bei Eder (2005, S. 111 und S. 117-121). In gewisser Hinsicht sieht – überspitzt formuliert – jeder Rezipient seinen eigenen Film (vgl. auch Smith, 2003). Dennoch bestehen bei der Betrachtung von Filmen sicherlich auch große Übereinstimmungen in den ausgelösten Zuschauererfahrungen.

### 2.2.3.3 Arten filminduzierter Emotionen

Welche Emotionen werden durch Filme ausgelöst? Filme können intensive, kurzweilige Emotionen (z.B. bei einem romantischen Happyend), diffuse Stimmungen (z.B. zu Beginn eines Horrorfilmes), reflexhafte Affektreaktionen (z.B. bei Explosionen im Actionfilm), Empathie und Sympathie aber auch politisch-ideologische Betroffenheit auslösen (vgl. Keil & Eder, 2005, S. 224). Dokumentarfilme wollen ihre Zuschauer nicht wie Spielfilme in fiktive Geschichten verwickeln und illusorische „Traumwelten“ eintauchen lassen – ihre Aufgabe ist vielmehr, *„Informationen über die Wirklichkeit zu vermitteln, Probleme zu erschließen, Argumente zu liefern“* (Brinckmann, 2005, S. 334). Daraus ist trotz eines gewissen Nüchternheits- oder Neutralitätsanspruchs nicht zu folgern, dass es Dokumentarfilmer nicht auch darauf anlegen, bei den Rezipienten affektive Reaktionen auszulösen. So schreibt Brinckmann (2005): *„Der Dokumentarfilm [ist] häufig alles andere als trocken. Auch er will und kann Affekte auslösen, mit einer ausgeklügelten Gefühlsökonomie arbeiten“* (S. 334). Bei der Rezeption von Dokumentarfilmen scheinen drei Bereiche besonders bedeutsam: das Wecken von Interesse, das Erzeugen von Stimmungen sowie Empathie mit den gezeigten Personen.

### 2.2.3.3.1 Interesse

Laut Tan (1994) entsteht die erste Emotion bei der Rezeption von Filmen in Form von Interesse: „*Interest (...) is the basic emotion in film viewing. We can define interest as an inclination to spend attention on the film, to watch it intensely, and engage in active processing in response to promising prospects*” (S. 16). Ohne ein Mindestmaß an Interesse wird der Rezipient seine Aufmerksamkeit kaum dem filmischen Geschehen widmen<sup>16</sup> – es kann daher als eine Voraussetzung für sämtliche Reaktionen auf einen Film betrachtet werden. Interesse stellt weiter die Basis für das Erleben anderer Emotionen dar: „*At any time, whatever the emotion the viewers experience, be it fear, pleasure, pity, excitement or disgust, they retain an urge to know what is going to happen next. (...) Interest is the constant emotion throughout the episode, while other emotions are carried by interest, and, at the same time, lend a specific colour or tone to the experience*” (Tan, 1994, S. 16).

Bei der Rezeption von Dokumentarfilmen scheint Interesse auch deshalb besonders wichtig, weil diese im Normalfall nüchterner und weniger unterhaltend ausfallen als Spielfilme. Ein Actionfilm mag seine Zuschauer schon allein durch Explosionen und *special effects* fesseln, ohne dass sich diese sonderlich für die Handlung interessieren. Ein Dokumentarfilm muss die Aufmerksamkeit und Gefühle seiner Rezipienten an erster Stelle durch seine Inhalte erzeugen, was nur gelingen kann, wenn er beim Zuschauer Interesse weckt.

### 2.2.3.3.2 Stimmungen

Filme lösen bei ihren Rezipienten keine dauerhaft intensiven Gefühlszustände aus. Denn derartige Emotionen können nicht über besonders lange Zeit aufrechterhalten werden (vgl. Smith, 2003, S. 41). Im Gegensatz zu solchen kurzfristigen Emotionen sind Stimmungen diffuser und weniger intensiv, können aber auch länger bestehen (siehe auch 2.1.2.2). Innerhalb seines *mood-cue approaches* geht Smith (2003) davon aus, dass Filme ihre Zuschauer zunächst in eine bestimmte Stimmung versetzen, die sie für die Wahrnehmung

---

<sup>16</sup> Tan versteht Interesse als *Bereitschaft*, einem Film aufmerksam zu rezipieren – die somit von der Aufmerksamkeit selbst zu unterscheiden ist. Zudem setzt Aufmerksamkeit keine Handlungstendenz voraus. Als „Zeuge“ der Filmhandlung unternimmt der interessierte Zuschauer zwar keine Handlungen im eigentlichen Sinn, das Interesse führt aber zu Hypothesenbildung und -prüfung des weiteren filmischen Handlungsverlaufs, was laut Tan (1996, S. 86) eine *action tendency* darstellt, die Interesse von Aufmerksamkeit unterscheidet. Allerdings bleibt der genaue Zusammenhang zwischen Interesse und Aufmerksamkeit bei Tan (1996) unklar.



filmischer *emotion cues* sensibilisieren, um dann intensivere Emotionen zu erzeugen – welche wiederum vorhandene Stimmungen stabilisieren. Emotions- und stimmungsauslösende filmische Reize seien hierbei vielfältig: „*Filmic cues that can provide emotional information include facial expression, figure movement, dialogue, vocal expression and tone, costume, sound, music, lighting, mise-en-scène, set design, editing, camera (angle, distance, movement), depth of field, character qualities and histories, and narrative situation. Each of these cues can play a part in creating a mood orientation or a stronger emotion*“ (Smith, 2003, S. 42).

Stimmungen erscheinen besonders bei der Rezeption von Dokumentarfilmen wichtig zu sein, da diese weniger offensichtlich als Spielfilme (z.B. Melodramen oder Horrorfilme) auf die Auslösung extremer Emotionen zielen, sondern eher die Stimmung ihrer Rezipienten durch ihren Inhalt beeinflussen – und dadurch dann auch stärkere Emotionen wie z.B. Wut, Trauer, Betroffenheit und Empathie erzeugen können.

### **2.2.3.3.3 Empathie**

Wodurch zeichnet sich Empathie mit filmischen Charakteren aus? Tan (1996) versteht darunter zunächst alle kognitiven Vorgänge, die dazu führen, dass der Zuschauer vollständig versteht, welche Bedeutung eine Situation für eine Filmfigur hat. Unter einer empathischen Emotion versteht er infolgedessen „*an emotion which is characterized by the fact that the situational meaning structure of the situation for a character is part of the meaning for the viewer*“ (S. 174).

Empathische Reaktionen mit anderen Menschen fallen im Allgemeinen umso stärker aus, je sympathischer diese wahrgenommen werden (vgl. Batson, 1991). Dies scheint auch für Empathie mit medialen Charakteren zu gelten. So findet z.B. empathisches Erleben bei Kindern nur mit TV-Freunden statt (vgl. Zillmann & Cantor, 1977). Empathische Gefühle sind außerdem wahrscheinlicher, wenn man selbst ähnliches erfahren hat wie die andere Person bzw. wenn einem die Person nahe steht (vgl. Batson, 1991) oder wenn man sich mit dem Anderen identifiziert. (vgl. Lerner, 1980, S. 77). Entsprechend steigt das Mitgefühl für filmische Charaktere, wenn der emotionale Gesichtsausdruck des Protagonisten in Nahaufnahme gezeigt wird (vgl. Zillmann, 1991).

Die bisherigen Ausführungen zu Empathie mit filmischen Figuren bezogen sich auf fiktionale Genres. Lassen sich diese auf Dokumentarfilme übertragen? „*Bisher ist nicht einzusehen, warum sich die Zuschauerempathie im Dokumentarfilm grundsätzlich anders*

*entwickeln sollte als im Spielfilm. Denn um affektgeladene, emotional nachvollziehbare Situationen und um Menschen, deren Ausdruck ihre Gefühlslage verrät, geht es in beiden Gattungen*“, so Brinckmann (2005, S. 340). Allerdings verfüge der Spielfilm über diverse Intensivierungsmechanismen, die im Dokumentarfilm nicht eingesetzt werden können (z.B. muss die dokumentarische Drehsituation oft so akzeptiert werden, wie sie sich bietet, ohne viel in Szene setzen zu können). Als viel wesentlicher betrachtet Brinckmann (2005) den Unterschied zwischen *Figuren* im Spielfilm und *Personen* im Dokumentarfilm: Schauspieler versuchen bei der Darstellung ihrer Rollen, deren emotionale Befindlichkeiten für den Zuschauer lesbar zu machen, während dokumentarisch gefilmte Personen oft in ihrer „normalen“ Verhaltensweise viel undurchsichtiger für den Zuschauer bleiben – dafür ist allerdings die „Tiefe“ ihrer Persönlichkeit viel stärker ausgeprägt: *„Dokumentarische Personen sind so unauslotbar wie wirkliche“* (Brinckmann, 2005, S. 345). Zudem werden sie vom Zuschauer als real akzeptiert, weil der Dokumentarfilm überzeugt, dass die Protagonisten in der vorfilmischen Realität existiert haben; ihre Befindlichkeiten werden vom Zuschauer wie auch im realen Leben über relativ uneindeutige Hinweise entschlüsselt (vgl. Brinckmann, 2005, S. 344). Auch wenn der emotionale Ausdruck dokumentarischer Personen weniger eindeutig ausfällt und seine Zuschauer nur punktuell mitreißt, schafft er dies dann laut Brinckmann (2005) umso überzeugender und intensiver.

#### 2.2.3.4 Empirische Befunde

Angesichts der im Allgemeinen als stark angenommenen emotionalen Filmwirkungen wurde der Einfluss von Filmen auf Gefühle empirisch zwar relativ selten untersucht (vgl. Bösch & Borutta, 2006), in einigen Studien jedoch bestätigt:

Der Spielfilm *Schindlers Liste* (1993, Steven Spielberg) behandelt die Judenverfolgung während der NS-Zeit. Das Betrachten des Filmes löste bei Schülern ein hohes Maß an Betroffenheit aus und förderte ihr Einfühlungsvermögen (Amesberger & Halbmayr, 1995; zitiert nach Schulz, 2003). Die Autoren gehen davon aus, dass Filme aufgrund ihres emotionalen Ansprechens historische Geschehnisse erfahrbarer machen können. Surlin (1978) zeigte ein starkes emotionales *involvement* bei Zuschauern der Fernsehserie *Roots* (1977, Marvin J. Chomsky, John Erman, David Greene, Gilbert Moses) über das Leben von Afroamerikanern zur Zeit der Sklavenhaltung: Circa die Hälfte der Zuschauer fühlten sich nach der Rezeption traurig, knapp ein Viertel wütend. Feldman und Sigelman (1985) fanden emotionale Wirkungen des Fernsehfilms *The Day After* (1983, Nicholas Meyer), der

schreckliche Ereignisse eines Atomkrieges darstellt, in Form erhöhter Sorge um nukleare Verteidigungsstrategien der USA. Die Rezipienten des Filmes *JFK* (1991, Oliver Stone), in dem ein Staatsanwalt versucht, die genauen Umstände der Ermordung John F. Kennedys aufzudecken, zeigten in einer Untersuchung von Butler, Koopman und Zimbardo (1995) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe vor Betrachten des Filmes stärkere Gefühle. Auch emotionale Wirkungen von Dokumentarfilmen wurden empirisch bestätigt. Koopman et al. (2006) befragten 200 Kinobesucher in vier Orten Kaliforniens, einen Teil vor, den anderen nach der Filmvorführung von Michael Moores *Fahrenheit 9/11*. Reportage-ähnlich beleuchtet der Film u.a. die Geschäftsverbindungen der Bush-Familie zu arabischen Geschäftsleuten, vor allem Mitgliedern der Bin-Laden-Familie, und schildert die Politik der US-Regierung nach der Zerstörung des World Trade Centers am 11. September 2001. Die Filmrezipienten fühlten sich trauriger, ängstlicher und wütender als Vergleichspersonen vor Betrachten des Films.

### 2.2.3.5 Fazit

Es wurde in diesem Teil der Arbeit deutlich, dass Dokumentarfilme eine starke affektive Wirkung auf ihre Rezipienten haben können. Wie gezeigt wurde, sprechen Filme ihre Zuschauer durch verschiedene Aspekte emotional an und können verschiedene Arten von Gefühlen auslösen. Auch empirische Befunde bestätigten emotionale Effekte bei der Rezeption von (Dokumentar-)Filmen.

Sind Filme in ihrer affektiven Wirkung anderen Medien, z.B. Texten, überlegen? Verschiedene Aspekte der in diesem Abschnitt gezeigten filmischen Eigenschaften legen dies nahe. Ein Text mag den gleichen Inhalt wie ein Film beinhalten – allerdings kann dieser durch einen Film realer, konkreter und anschaulicher dargestellt werden. Allein die größere Realitätsnähe des Mediums Film spricht für eine Überlegenheit hinsichtlich affektiver Wirkungen. Weiterhin bieten Filme durch formale Eigenschaften wie filmische Stilmittel und die Kombination auditiver und bildlicher Komponente eher als Texte die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit und das Interesse ihrer Zuschauer zu wecken. Formale Kriterien (Montage, Kameraeinstellungen etc.) bieten ebenfalls ein starkes Potential, Stimmungen und Emotionen zu erzeugen. Zuletzt scheint auch der filmische Apparat das Entstehen von Gefühlen zu fördern. Insgesamt betrachtet, sind aufgrund vielfältigerer emotion cues größere emotionale Wirkungen durch Filme zu erwarten als durch inhaltlich gleiche Texte. Um die emotionale Wirkung von Texten und Filmen direkt miteinander vergleichen zu können, müssen allerdings zwei Gruppen von Rezipienten untersucht werden – eine Film- und eine Textgruppe. Meister

(2005) realisierte einen derartigen Vergleich bezüglich Lehrmedien und fand eine Überlegenheit vom Lehrfilm im Vergleich zum Lehrtext in den bei den Rezipienten ausgelösten emotionalen Reaktionen.

## **2.2.4 Gesinnungswandel durch Filme? Zur Wirkung von Dokumentarfilmen auf Einstellungen**

Wie ausführlich gezeigt wurde, sind Filme in der Lage, Fakten zu vermitteln und ihre Rezipienten emotional anzusprechen. Besitzen Dokumentarfilme eine so starke Wirkung, dass die auch Bewertungen, Meinungen und Überzeugungen der Zuschauer verändern – kurz: Können Filme Einstellungen beeinflussen? Der Einfluss von Medien auf kognitive Prozesse ist ohne Zweifel größer als auf Einstellungen (vgl. Bonfadelli, 2004, S. 283). Schwan (2001, S.174f.) glaubt dennoch, dass den „*audiovisuellen Medien (...) in zunehmenden Maße eine zentrale gesellschaftliche Rolle im Bereich der Informationsvermittlung und der Meinungsbildung*“ zukommt. Im folgenden Abschnitt werden theoretische Überlegungen und empirische Befunde zum Einfluss von Medien und speziell Filmen auf Einstellungen vorgestellt.

### **2.2.4.1 Theoretische Überlegungen zum Einfluss von Medien auf Einstellungen**

Laut dem Modell der Medienrezeption von Kroeber-Riel und Meyer-Hentschel (1982; siehe Abbildung in Ballstaedt, 1990, S. 60) können durch die Rezeption von Medien Einstellungen als Ergebnis ausgelöster kognitiver und emotionaler Prozesse verändert werden. Ähnlich geht Winterhoff-Spurk (2004, S. 85) davon aus, dass sich Rezipienten durch kognitiv-affektive Bewertungen der betrachteten Inhalte (Menschen, Sachverhalte, Dinge etc.) auch Meinungen zu den Filmthemen bilden. Bonfadelli (2004, S. 101f.) unterscheidet verschiedene Typen der Einstellungsänderung durch Medien: In Form von *Meinungsbildung* können durch die Rezeption von Medieninhalten neue Einstellungen generiert werden. Weiter können bestehende Einstellungen *verstärkt* werden, wenn Medieninformationen konsistent zu den vorher bestehenden Einstellungen sind. Differieren hingegen Medieninhalte mit den Rezipienteneinstellungen, können diese unter Umständen abgeschwächt oder sogar verändert

werden. Letzteres ist laut Autor allerdings eher selten der Fall.<sup>17</sup> Ähnliche Forschungsbefunde findet Klapper (1967; zitiert nach Winterhoff-Spurk, 2004) zur Medienwirkung auf Einstellungen gegenüber Politikern, die er wie folgt zusammenfasst: Massenmedien können insbesondere Meinungen und Einstellungen, die bereits bestanden haben, verstärken. Völlige Veränderungen bestehender Meinungen sind selten, aber leichte Intensitätsänderungen möglich. Zudem können Medien bei Themen, zu denen der Rezipient noch keine eigene Meinung ausgebildet hat, zur Einstellungsbildung beitragen. Laut der *Dependenz-These* sind Massenmedien vor allem dann wirksam, wenn sie die einzige Informationsquelle darstellen (Ball-Rokeach & DeFleur, 1976; Lippmann, 1922; beide zitiert nach Schulz, 2003). Ähnlich wird innerhalb der *Agenda-Setting-Forschung*<sup>18</sup> angenommen, dass gerade Themen, die der direkten Erfahrung unzugänglich sind, besonders wirksam durch Medien vermittelt werden können. Allerdings ist auf der anderen Seite zu erwarten, dass Medieninhalte, welche durch die eigene Erfahrung bestätigt wurden, auf erhöhte Aufmerksamkeit stoßen. Außerdem können Medienberichte für ein bestimmtes Thema sensibilisieren und dadurch im Nachhinein Bestätigung finden (als *issue sensitivity* oder *cognitive priming* bekanntes Phänomen; vgl. Demers et al., 1989; Erbring, Goldenberg & Miller, 1980; beide zitiert nach Schulz, 2003).

Durch Filme Meinungs- und Urteilsbildungen zu beeinflussen erscheint leichter, als auf globalere Werte einzuwirken. Denn solche allgemeinen Einstellungen im Sinne persönlicher Weltansichten entwickeln sich über die Zeit und gelten im Allgemeinen als relativ stabil. Dennoch können laut Maio et al. (2003) Veränderungen einer konkreten Einstellung auch zu Veränderungen abstrakterer Werte oder gar Ideologien führen. Dokumentarfilme zielen im Gegensatz zu Propagandafilmen aber nicht explizit darauf ab, ihre Zuschauer ideologisch zu beeinflussen (zur Unterscheidung von Dokumentar- und Propagandafilmen siehe Anhang A). Es erscheint schwierig zu entscheiden, ob Dokumentarfilme nur Meinungen zu bestimmten Themen generieren, oder auch globale Werte verändern können. Insgesamt betrachtet, scheinen sich Medien durchaus auf (spezifische) Einstellungen ihrer Rezipienten wirken zu können. Stützen empirische Befunde diese Annahme?

---

<sup>17</sup> Ein Grund dafür ist der Einfluss bestehender Einstellungen auf die Verarbeitung von Medieninformationen: einstellungskongruente Inhalte werden bevorzugt wahrgenommen, einstellungsinkongruente eher übersehen oder uminterpretiert (vgl. Festinger, 1957; siehe auch Kap. 2.1.2.4).

<sup>18</sup> Die Agenda-Setting-Hypothese geht davon aus, dass Massenmedien die Aufmerksamkeit und das Problembewusstsein bezüglich dargestellter Themen beeinflussen; sie bestimmen also mit, was in der Öffentlichkeit „auf der Tagesordnung“ der Diskussion steht (vgl. Ludes, 2003, S. 21).

## 2.2.4.2 Empirische Befunde zum Einfluss von Filmen auf Einstellungen

Im Folgenden werden verschiedene empirische Studien zur Bildung und Veränderung von Einstellungen durch audiovisuelle Medien zitiert.

Rezipienten des Fernsehfilms *The Day After* zeigten in der oben zitierten Studie von Feldman und Sigelman (1985) neben emotionalen Reaktionen auch Veränderungen in ihren Einstellungen gegenüber Atomkriegen, wobei Diskussionen über den Serieninhalt stärker wirkten als die Serie selbst. Kulman und Akamatsu (1988) fanden erhöhte Sorgen und Betroffenheit bezüglich nuklearer Kriege, einen geringeren Glauben, dass ein Atomkrieg überlebt werden kann, erhöhte Sorge über das Eintreten eines Atomkrieges und erhöhte Übereinstimmungen mit Ansichten der Anti-Atom-Bewegung bei den Zuschauern von *The Day After*. Personen, die den Film nicht gesehen hatte, zeigten im Vergleich zu den Rezipienten stärkere Tendenzen zur Leugnung nuklearer Gefahren und weniger Engagement bei Anti-Atom-Aktionen. Die vielfach als trivial kritisierte amerikanische Fernsehserie *Holocaust* (1978, Marvin Chomsky), welche die Judenverfolgung am Beispiel zweier deutscher Familien thematisiert, führte laut einer Studie von Weichert (1980; zitiert nach Dohle et al., 2003) unmittelbar nach der Rezeption zu negativeren Bewertungen des Nationalsozialismus und zu einer Abnahme antisemitischer Einstellungen, wobei die Effekte allerdings bei einer Nachmessung vierzehn Tage später verblasst zu sein schienen. Dohle et al. (2003) untersuchten die Wirkung von *Holocaust* (2000, Maurice Philip Remy), einer historischen Dokumentation der NS-Zeit, auf die Einstellungen von Schülern. Als Ergebnis zeigte sich, dass die Rezipienten kurz nach der Betrachtung weniger antisemitische Einstellungen äußerten, sich dieser Effekt langfristig jedoch nivellierte, außer bei der Subgruppe der Gesamtschüler – dort zeigten sich längerfristige Einstellungseffekte durch extrem emotionalisierte Darstellungen. Die Autoren schlussfolgern, dass eine stark emotionalisierte Darstellung durchaus dazu beitragen kann, dass Veränderungen in Einstellungen erzeugt werden<sup>19</sup> – sie empfehlen allerdings zusätzlich eine vertiefende Aufarbeitung. Die Fernsehserie *Amerika* (1986, Donald Wrye) zeigt das alltägliche Leben zehn Jahre nach der sowjetischen Besetzung Mittelamerikas. Lenart und McGraw (1989) untersuchten in einer Umfrage die Wirkung der Serie auf politische Einstellungen und Vorurteile und fanden bedeutsame Effekte: Einstellungen zur russisch-amerikanischen Beziehung wurden feindseliger, z.B. zeigten die Rezipienten weniger Toleranz bezüglich des Kommunismus und

---

<sup>19</sup> Ähnlich zeigten Aust und Zillmann (1996; zitiert nach Dohle et al., 2003), dass den Themen emotionalisierter Nachrichtenbeiträge eine stärkere Bedeutung beigemessen wurde als den Themen aus nicht-emotionalisierten Beiträgen. Brosius und Kayser (1991) konnten hingegen keinen stärkeren Einfluss von emotionalen Bildern als von nicht-emotionalem Material auf Rezipienteneinstellungen finden.

äußerten größere Unterstützung für die Erhöhung der amerikanischen Militärmacht. Moderierend wirkten hierbei der wahrgenommene Realismus der Serie, die Bildung und bestehende Ideologien der Rezipienten. Butler et al. (1995) fanden in ihrer (bereits oben zitierten) Studie zum Film *JFK* neben emotionalen Effekten auch Veränderungen in den Überzeugungen der Rezipienten bezüglich einer breiten Verschwörungshypothese zum Attentat auf John F. Kennedy, die im Film nahe gelegt wird (Beteiligung mehrerer Akteure an der Ermordung und deren Verschleierung). Der Einfluss auf Meinungen und Überzeugungen zeigte sich allerdings nur für Themen, die im Film angesprochen wurden; allgemeine politische Überzeugungen wurden nicht durch die Rezeption verändert. Allerdings gaben die Rezipienten nach dem Film geringere Intentionen an, wählen zu gehen oder sich politisch zu engagieren. Solche Reaktionen könnten laut der Autoren auf ein durch den Film ausgelöstes generelles Hilflosigkeitsgefühl entstanden sein. Filminduzierte Veränderungen politischer Einstellungen finden sich auch in den Untersuchungen von Adams (1985) zum Film *The Right Stuff* (1983, Philip Kaufman). Dieses Dokudrama (Hybrid aus melodramatischer Fiktion und Dokumentarfilm) erzählt Geschichten der ersten sieben Astronauten des NASA-Raumfahrtprogrammes nach. Rezipienten des Filmes zeigten verbesserte Einstellungen gegenüber John Glenn (einer der Raumfahrer) als private wie politische Persönlichkeit, was sich auch in einer Erhöhung der Wahlpräferenzen niederschlug. Ein zweiter Messzeitpunkt bestätigt eine längerfristige Filmwirkung.

Auch Einstellungsänderungen durch Dokumentarfilme wurden in empirischen Untersuchungen gefunden. Bateman, Sakano und Fujita (1992) untersuchten den Einfluss des Dokumentarfilmes *Roger & Me* (1989, Michael Moore). Dieser thematisiert die Schließung einer großen General-Motors-Fabrik in Michigan, welche zu einem Verlust von 30.000 Arbeitsplätzen führte. Der Film zeigt Michael Moore bei seinen Anstrengungen, ein Interview mit General Motors CEO Roger Smith zu bekommen. Rezipienten äußerten negativere Einstellungen, speziell gegenüber General Motors und auch gegenüber amerikanischen Firmen im Allgemeinen, als eine Vergleichsgruppe vor Betrachten des Filmes. In der Studie von Koopman et al. (2006) zum Film *Fahrenheit 9/11* (vgl. oben) machten die Filmrezipienten Bush stärker für den Irakkrieg verantwortlich und schrieben der Bush-Regierung eher die Motivation nach Erdöl und globaler Dominanz als Kriegsgrund zu als eine Kontrollgruppe vor Betrachten des Filmes. Außerdem bewerteten die Personen der Filmgruppe Bush negativer als die Personen in der Kontrollbedingung und gaben seltener an, ihn bei der nächsten Wahl zu wählen. Es zeigten sich, ähnlich wie bei Butler et al. (1995), allerdings keine Effekte des Filmes auf globalere politische Einstellungen.

### 2.2.4.3 Fazit

Der Einfluss von Medien und Filmen auf Einstellungen erscheint schwieriger und komplexer als auf Wissen und Emotionen. Insgesamt betrachtet, sprechen theoretische Überlegungen und empirische Befunde dafür, dass Dokumentarfilme zur Entstehung von (filmspezifischen) Einstellungen und zur Verstärkung bestehender Einstellungen beitragen können. Bezüglich der Veränderung bereits bestehender Einstellungen sind ebenfalls Effekte durch die Rezeption von Dokumentarfilmen anzunehmen, zumindest was spezifische im Film angesprochene Themen betrifft. Dass globale Einstellungen verändert werden können, erscheint eher unwahrscheinlich.

Insgesamt ist anzunehmen, dass Filme ihre Rezipienten eher von bestimmten Themen oder Meinungen überzeugen können als Texte, zum einen aufgrund ihrer Überlegenheit, Wissen zu vermitteln (vgl. 2.2.2), zum anderen aufgrund ihrer stärkeren Wirkung auf affektive Prozesse (vgl. 2.2.3). So könnte z.B. die stärkere Erzeugung negativer Stimmung laut dem elaboration likelihood model von Petty und Cacioppo (1986) zu einer tieferen Verarbeitung der Informationen führen, die eher das Überdenken von Einstellungen erzeugen sollte.

Der folgende Abschnitt fasst die möglichen Wirkungen von Dokumentarfilmen auf die Variablen Wissen, Emotionen und Einstellungen – und dadurch auf Verhaltensabsichten – zusammen und entwickelt ein allgemeines Wirkmodell für die Rezeption von Dokumentarfilmen.

### 2.2.5 Ein Wirkmodell für Dokumentarfilme

Wie kann man sich die Wirkung von Dokumentarfilmen insgesamt betrachtet vorstellen? Wie gezeigt worden ist, scheinen sich Dokumentarfilme zur Wissensvermittlung gut zu eignen. Durch ihren Inhalt und ihre formale Gestaltung sprechen sie weiterhin die Gefühle ihrer Rezipienten an und sollten auch auf Einstellungen wirken. Der allgemeine Zusammenhang zwischen Wissen, Emotionen und Einstellungen (siehe 2.1.2.4) ist auch bei der Rezeption von Filmen anzunehmen: Der Rezipient bekommt durch einen Dokumentarfilm einen Inhalt vermittelt, der ihn eventuell emotional bewegt und dazu anregt, seine Einstellungen zu einem bestimmten Thema zu überdenken, wobei sich auch Gefühle und bestehende Einstellungen untereinander und auf den Erwerb von Wissen auswirken können.

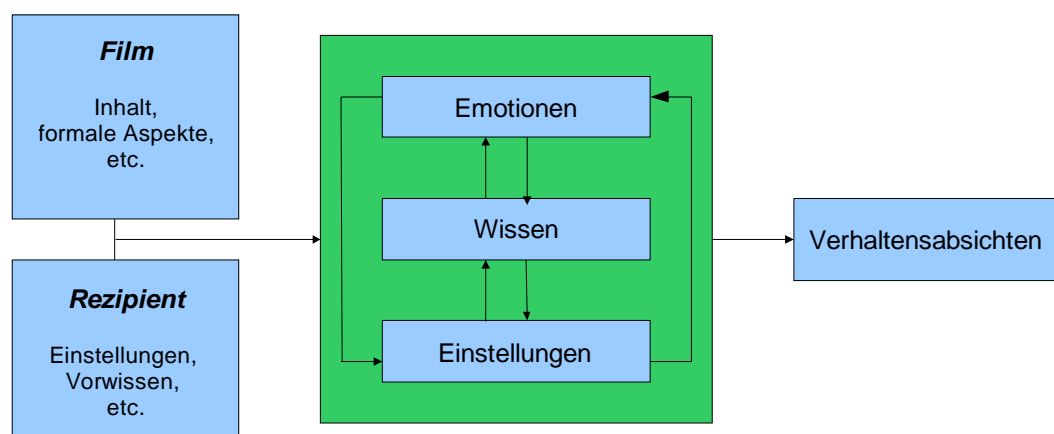
So nimmt z.B. Tan (1996, S. 88) einen reziproken Zusammenhang von Emotionen und Aufmerksamkeit bei der Filmrezeption an: Interesse als erste filminduzierte Emotion steigert



die Aufmerksamkeit und fokussiert sie – diese selektive Aufmerksamkeit führt zu bestimmten emotionalen Reaktionen, die wiederum die Aufmerksamkeit beeinflussen. Auch die erwähnten Einflussmechanismen von Emotionen auf Lernen scheinen sich für die Rezeption von Filmen übertragen zu lassen: Eine Studie zur Betrachtung von Videoclips zeigte, dass sich emotionales *arousal* positiv auf Gedächtniseffekte auswirkte (Anderson & Shimamura, 2005). Weiterhin zeigen sich auch Effekte filminduzierter Emotionen auf Einstellungen: In der Studie von Dohle et al. (2003) waren es gerade die *emotionalisiert* dargestellten Inhalte, die sich auf Einstellungen der Rezipienten niederschlugen.<sup>20</sup>

Wissen, Emotionen und Einstellungen entstehen also aufgrund von Verarbeitungsprozessen der Medienreize und wirken auf diese zurück: Je höher das durch den Film erzeugte kognitive und affektive arousal, desto tiefer fallen weitere Verarbeitungsprozesse aus, die sich wiederum kognitive, affektive, einstellungsrelevante und verhaltensbezogene Folgen nach sich ziehen können (vgl. dazu ein Modell zu individuellen Medieneffekten von de Fleur und Ball-Rokeach, 1979; siehe Großmann, 1999, S. 75). Die Wirkung von Dokumentarfilmen kann als komplexer und vielfach reziproker Prozess verstanden werden, innerhalb dessen die Inhalte und formalen Kriterien des Films in Interaktion mit Rezipientenmerkmalen auf Wissen, Emotionen und Einstellungen wirken. Da diese drei Variablen entscheidende Prädiktoren für das Ausführen von Verhaltensweisen darstellen (vgl. Kapitel 2.1.2), sollten – vermittelt über diese filminduzierten Veränderungen von Wissen, Emotionen und Einstellungen – auch Einflüsse auf Verhaltensabsichten erzeugt werden können. Abbildung 1 gibt einen Überblick.

Abbildung 1: Ein Modell zur Wirkung von Dokumentarfilmen



<sup>20</sup> Es ist allerdings auch möglich, dass sehr extreme emotionale Reaktionen Einstellungsveränderungen erschweren: So fand Oehler (1977), dass Rezipienten eines Filmes über einen Atomkrieg ihre Einstellungen bezüglich Krieg umso seltener änderten, je stärker ihre (körperlich gemessene) emotionale Reaktion ausfiel.

Dieses entwickelte Modell zur Wirkung von Dokumentarfilmen stellt die grundlegende Rezeptionsannahme für die eigene Untersuchung dar. Allerdings können nicht alle angenommenen Wirkungsrichtungen systematisch untersucht werden. Es interessiert vor allem der anwendungsnahe Nutzen von Dokumentarfilmen als Interventionsmittel zur Veränderung von Verhaltensabsichten. Daher ist die Frage grundlegend, welche Wirkungen sich durch die Rezeption des Filmes *We Feed The World* erzielen lassen: Lassen sich durch einen solchen Film Inhalte vermitteln, Emotionen auslösen, Einstellungen beeinflussen und – am wichtigsten – Absichten der Zuschauer, prosozial und umweltbewusst zu handeln, verstärken? Die bei den Zuschauern ablaufenden Prozesse konnten innerhalb der Untersuchung nicht *während* der Rezeption erhoben werden, sondern wurden direkt im Anschluss an die Rezeption erfasst (postkommunikative Wirkungen). Interaktive Prozesse zwischen Rezipienten und Medienwirkung wurden mit Ausnahme der Berücksichtigung verschiedener Kontrollvariablen (z.B. Voreinstellungen der Rezipienten) außer acht gelassen – es interessierten nicht individuelle Unterschiede der Film- bzw. Textwirkung, sondern der Unterschied von Filmen und Texten allgemein.

Als grundlegende Annahme wird, aufgrund der bisherigen theoretischen Ausführungen, davon ausgegangen, dass die Wirkung eines Dokumentarfilmes der Wirkung eines Textes bezüglich des Erwerb von Wissen, der Auslösung von Emotionen, der Zustimmung zu filmspezifischen Meinungen – und dadurch der Wirkung auf Verhaltensweisen – überlegen ist. Im Folgenden Teil der Arbeit wird das methodische Vorgehen der Untersuchung erläutert. Dort findet sich auch die genauere Darstellung der Hypothesen (Kapitel 3.5).

### 3. Methodik

In diesem Teil der Arbeit wird das methodische Vorgehen der eigenen empirischen Untersuchung erläutert. Zunächst wird auf das Untersuchungsdesign und den Ablauf der Untersuchung eingegangen. Es folgt die Beschreibung der Stichprobe und der verwendeten Materialien inklusive der Operationalisierung aller Variablen. Den Abschluss des Kapitels bildet die konkrete Hypothesenformulierung. Zunächst sei noch auf verwendete Abkürzungen verwiesen: Zur Abkürzung von Durchschnittswerten und Standardabweichungen werden die üblichen Bezeichnungen  $M$  und  $SD$  verwendet, die Anzahl der Personen wird durch  $N$  gekennzeichnet. Die verwendeten Methoden (Faktorenanalyse, Reliabilitätsanalyse, Varianzanalyse etc.) werden an den entsprechenden Textstellen weiter unten erläutert.

#### 3.1 Untersuchungsdesign

Zur Untersuchung von Medienwirkungen schreibt Ballstaedt (1990, S. 61): „*Wenn man die spezifischen Wirkungen eines Mediums überprüfen will, muss man dieselbe Botschaft auch noch in einem anderen Medium darbieten. Andernfalls ist nicht entscheidbar, ob die aufgetretenen Wirkungen lediglich durch die Botschaft verursacht wurden und deshalb medienunabhängig sind oder auf den Besonderheiten des Mediums basieren, so dass dieselbe Botschaft in einem anderen Medium anders wirken würde*“. Um entscheiden zu können, ob filminduzierte Reaktionen aufgrund des vermittelten Inhaltes oder insbesondere aufgrund der filmspezifischen Aufbereitung zustande kamen, wurde daher für die eigene Untersuchung ein Design mit zwei Gruppen angelegt: die Experimentalgruppe (Filmgruppe), die den Film *We Feed The World* betrachtete, und die Kontrollgruppe (Textgruppe), die eine inhaltlich äquivalente Textfassung des Filmes (wörtliches Dialogbuch) zu lesen bekam.<sup>21</sup> Es handelt sich um ein quasiexperimentelles Design, da die Teilnehmer der jeweiligen Bedingung nicht randomisiert (zufällig) zugeteilt werden konnten. Es bestand daher die Möglichkeit, dass sich die Personen der beiden Gruppen bereits vor dem Betrachten des Filmes bzw. Lesen des Textes systematisch voneinander unterschieden (z.B. dass besonders umweltbewusste

---

<sup>21</sup> Ursprünglich war eine weitere Kontrollgruppe geplant: Von den Besuchern des Filmfestivals, die innerhalb einer allgemeinen Evaluation der Ökofilmtour zum Festival befragt wurden, sollten diejenigen, die weder den Film *We Feed The World* noch dessen Inhalt kannten, eine dritte Gruppe bilden. Dieser Fall war allerdings nur bei drei von insgesamt 26 zum Festival Befragten gegeben, weshalb keine Auswertung dieser Gruppe möglich war.

Personen zur Filmvorführung gingen). Bei beiden Gruppen wurden daher vor der „Intervention“ (Film/Text) verschiedene Kontrollvariablen<sup>22</sup> erfasst, danach wurden die abhängigen Variablen erhoben.

## 3.2 Ablauf der Untersuchung

Die Datenerhebung fand innerhalb der Ökofilmtour 2007<sup>23</sup> statt, die vom Förderverein für Öffentlichkeitsarbeit im Natur- und Umweltschutz (FÖN e.V.) organisiert wurde. Für die Experimentalgruppe wurden kurz vor Beginn der Vorstellung des Films *We Feed The World* am zweiten Tag des Festivals in Eberswalde die Zuschauer gebeten, an einer Studie teilzunehmen und sowohl vor als auch nach dem Film einen Fragebogen auszufüllen. Daraufhin wurden 50 Fragebögen verteilt.<sup>24</sup> Neben Alter, Geschlecht und Studienfach/Beruf wurden vor dem Film einige allgemeine Werthaltungen erfasst: universalistische und humanitär-egalitäre Werthaltungen sowie Umweltbewusstsein. Nach Ende des Filmes wurde der zweite Teil des Fragebogens an die Zuschauer verteilt (Erster und zweiter Teil des Fragebogens finden sich in Anhang B). Um beide Teile einander anonymisiert zuordnen zu können, wurde zu Beginn jeweils ein persönlicher Code abgefragt. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Fragebögen nur dann sinnvoll ausgewertet werden können, wenn beide Teile ausgefüllt wurden. Erfasst wurden in diesem zweiten Fragebogen emotionale Reaktionen auf den Filminhalt, gelerntes Wissen, Zustimmungen zu im Film geäußerten Ansichten (Compliance), wieder universalistische und humanitär-egalitäre Werte, außerdem politische Ziele (Globalismus versus Nationalismus), Sorgen um globale Probleme, die politische Richtung und schließlich Verhaltensabsichten in den Bereichen Konsum und Engagement bezüglich Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit. Zur Operationalisierung aller Variablen siehe Kapitel 3.4.3.

Die Textgruppe wurde vom 16.-18. Januar 2007 durch persönliches Ansprechen auf dem Hochschulgelände der FH Eberswalde akquiriert. Angesprochen wurden die Personen mit der

---

<sup>22</sup> Unter „Kontrollvariablen“ sind solche Variablen zu verstehen, die einen Einfluss auf die abhängigen, also die durch die Intervention zu beeinflussenden Variablen ausüben können. Werden diese nicht erhoben, ist ihr „Störeinfluss“ unbekannt; durch ihre Miterhebung kann kontrolliert werden, ob sich die quasiexperimentellen Gruppen in ihnen bereits vor dem Treatment unterschieden haben. Außerdem kann ihr Einfluss statistisch bestimmt und kontrolliert werden, indem sie als Kovariaten in Varianzanalysen einbezogen werden.

<sup>23</sup> Die Ökofilmtour führt die Tradition des früheren Freiburger Ökocomedia-Festivals fort. Von Januar bis April 2007 wurden 31 Filme in 30 verschiedenen Orten gezeigt und Diskussionen mit renommierten Fachvertretern realisiert. Damit ist die Ökofilmtour das einzige Umweltfilmfestival und zugleich das längste Filmfestival Deutschlands.

<sup>24</sup> Problematisch erwies sich, dass viele Personen länger als angekündigt zum Ausfüllen brauchten. Daher konnte nicht auf jede/n mit dem Ausfüllen gewartet werden, bevor der Film gestartet wurde.

Frage, ob sie bereit wären, an einer Untersuchung teilzunehmen. Wenn sie zustimmten, wurde gefragt, ob sie den Film *We Feed The World* kennen. Personen, die dies verneinten, wurde erklärt, dass zunächst ein kurzer Fragebogen auszufüllen sei, anschließend der Text des Films zu lesen und dann weitere Fragen zu beantworten seien. Der Fragebogen war identisch mit dem der Filmgruppe, mit Ausnahme der Anpassung der Fragen zum „Text“ anstatt zum „Film“ sowie einer zusätzlichen Frage bezüglich ihres Interesses, den Film zu sehen.

Allen Versuchspersonen wurde als Belohnung die Teilnahme an einer Verlosung von Einkaufsgutscheinen des örtlichen Bioladens und zusätzlich einer Verlosung von 20 Euro angeboten. Während des Ausfüllens (Dauer: Filmgruppe ca. 20 Minuten; Textgruppe ca. 40 Minuten inklusive Lesen der Textfassung) bekamen die Teilnehmer außerdem Snacks angeboten. Einige Personen wollten die Fragebögen zu Hause ausfüllen und fragten nach der Adresse der Versuchsleiterin, um den ausgefüllten Bogen zuschicken zu können. Es wurden insgesamt drei Fragebögen per Post gesendet.

### 3.3 Beschreibung der Stichprobe

Es nahmen insgesamt 79 Versuchspersonen an der Untersuchung teil, von denen 26 Personen der Filmgruppe von der Datenauswertung ausgeschlossen wurden, da sie den Fragebogen unvollständig ausfüllten.<sup>25</sup> Es verblieben 53 Versuchspersonen im Alter von 19 bis 62 Jahren ( $M = 26.9$  Jahre;  $SD = 8.1$  Jahre), davon 24 Personen in der Film- und 29 in der Textgruppe. Leichte Ausreißerwerte existierten in mehreren Variablen, wurden aber aufgrund der insgesamt relativ geringen Stichprobengröße nicht von der Datenanalyse ausgeschlossen.<sup>26</sup> Unter den Versuchspersonen waren 37 Studenten (vorwiegend ökologische Studiengänge wie Landschaftsnutzung und Naturschutz, Ökolandbau und Vermarktung etc.), 14 berufstätigen Personen, eine Schülerin und ein Auszubildender.

---

<sup>25</sup> Viele füllten nur den ersten Teil vor der Filmvorführung aus. Das lag wohl auch daran, dass sich die Veranstaltung aufgrund von vorherigen Filmvorführungen und lange dauernden Diskussionen sowieso schon nach hinten verschoben hatte: Nach dem Film war es bereits 23.15 Uhr, so dass es verständlich ist, dass viele keine Lust mehr hatten, noch einen viertelstündigen Fragebogen auszufüllen.

<sup>26</sup> Es wurde zudem bei der Hypothesentestung überprüft, ob sich die Ergebnisse bei Ausschluss von Ausreißern merklich verändern; dies war nicht der Fall.

## 3.4 Untersuchungsmaterialien

### 3.4.1 Zum Film *We Feed The World*

*We Feed The World* ist der erfolgreichste österreichische Dokumentarfilm seit Beginn der statistischen Erfassung (Wikipedia, 2007b) und wurde sogar im Hauptabendprogramm im österreichischen Fernsehen gesendet (E. Wagenhofer, persönliche Mitteilung am 22.4.2007). Der Film hat verschiedene Auszeichnungen erhalten, u.a. den österreichischen Filmpreis 2006, einen Human Rights Award von Amnesty International (vgl. Maciuszek, 2007) und innerhalb der Ökofilmtour 2007 den Preis für den besten künstlerischen Film. Im Folgenden wird kurz auf die Thematik, den Aufbau, verschiedene Erzählebenen und den journalistischen Stil des Filmes eingegangen.

#### 3.4.1.1 Thema des Filmes

*We Feed The World* ist ein Film über die Produktion von Nahrungsmitteln im Zeitalter der Globalisierung. Der Film thematisiert die Entwicklungen der Landwirtschaft in Österreich und in der EU, Agrarförderungen und ihre weltweiten Konsequenzen, Auswirkungen der industrialisierten Landwirtschaft und der Massenproduktion, Rodung des Regenwaldes, weite Transportwege, Überfischung der Meere, Verschlechterung der Qualität der Nahrungsmittel (Fisch, Hybrid-Gemüse) und Folgen der globalisierten Nahrungsmittelproduktion für Menschen (marokkanische Arbeiter in spanischen Treibhäusern, hungernde Familie in Brasilien). Er zeigt Produktionsabläufe, die dem Konsumenten normalerweise verborgen bleiben (z.B. Produktionsprozess vom Ei zur Schlachtung in einem großen Mastbetrieb) und vermittelt gewissermaßen einzelne, scheinbar unzusammenhängende „Puzzleteile“ der Globalisierung, ohne dabei einen „moralischen Zeigefinger“ zu erheben. Hintergrundinformationen zum Film finden sich auf der Website [www.wefeedtheworld.at](http://www.wefeedtheworld.at), bei Baur (o. J.) und Lemke (2006).

### 3.4.1.2 Aufbau des Filmes

*We Feed The World* besteht neben Prolog und Schlussbild aus insgesamt sechs Episoden (vgl. Maciuszek, 2007):

#### Prolog: Brotabfall in Österreich

Als Einführung in die Schattenseiten der globalisierten Nahrungsmittelproduktion wird gegenübergestellt, dass ein Bauer heute für den gleichen Gewinn ungefähr einen sechsmal so großen Betrieb bewirtschaften muss wie die Generation vorher und gleichzeitig tagtäglich Tonnen an überflüssig produzierten Nahrungsmitteln auf dem Müll landen. Gezeigt wird, wie ein Lastwagen Berge von noch verzehrbarem Brot zur Vernichtung bringt.

#### 1. Fischerei in Frankreich

Ein französischer autonomer Fischer wird bei seiner täglichen Arbeit, ein Fischhändler bei der Inspektion von Ware begleitet. Probleme der industriellen Fischerei zeigen sich zum einen an der schlechten Qualität der Fische wie auch an der Überfischung der Meere. Das Kapitel endet mit der Aussage, dass der Fischfang in der EU komplett industrialisiert werden soll.

#### 2. Tomatenproduktion in Andalusien

Auf riesigen Flächen werden an der südspanischen Küste in Treibhäusern Tomaten angepflanzt. Der damit einhergehende wirtschaftliche Aufschwung wird zwar als „Wunder von Almeria“ betitelt, Schattenseiten zeigen sich allerdings nicht nur für den Verbraucher der hochgezüchteten Früchte: Wagenhofer zeigt ansatzweise auch die unmenschlichen Arbeitsbedingungen marokkanischer Hilfsarbeiter.

#### 3. Gemüsebauern in Rumänien

Im Vergleich traditioneller mit industrialisierter Landwirtschaft liefert ausgerechnet ein Produktionsdirektor des weltgrößten Saatgutherstellers Pioneer globalisierungskritische Äußerungen („*Und nun kommen wir nach Rumänien und werden auch hier die ganze Agrikultur zerstören*“, „*Ein Konzern hat kein Herz*“). Maciuszek (2007) wertet das Ende dieser dritten Episode als *midpoint* des Filmes: das Grundproblem ist erklärt, nun werden die wirklich schlimmen Fälle gezeigt.

#### 4. Sojaanbau in Brasilien

Gerodete Wälder, eine hungernde Familie und Gen-Soja-Anbau – die Paradoxie der globalisierten Nahrungsmittelproduktion wird immer deutlicher, ihre Folgen drastischer und Zusammenhänge zwischen eigenem Fleischkonsum und hungernden Menschen werden implizit angesprochen.

### 5. Geflügelbetrieb in Österreich

Die Betrachtung lebender Tiere als Ware wird vor Augen geführt: Ein Hühnerleben in der Maschinerie eines Großmastbetriebes wird vom befruchteten Ei bis zur automatischen Enthauptung und Verpackung dargestellt. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich nur so die Nachfrage an billigem Fleisch befriedigen lässt.

### 6. Peter Brabeck (Konzernchef Nestlé)

Im Interview wird die Weltsicht des Geschäftsführers des weltgrößten Nahrungsmittelkonzerns deutlich – aus dessen Sicht ist es besser, der „Ware“ Wasser einen Marktwert zu geben anstatt der „extremen“ Forderung der NGOs zu folgen, laut der jeder Mensch das Recht auf Wasser haben sollte.

### Schlussbild: verbrennender Mais

Schon bei Einblendung des Titelbilds wurde dasselbe Hintergrundbild gezeigt. Nun steht es aufgrund der vorher erzählten Fakten gewissermaßen für die gesamte Absurdität der globalisierten Nahrungsmittelproduktion.

Zwischen zwei Episoden kommt jeweils Jean Ziegler in seiner Funktion als UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Nahrung zu Wort. Seine Aussagen kommentieren das Gezeigte, leiten zur nächsten Episode über und können als eine Art „roter Faden“ des Filmes (vgl. Baur, o. J.; Maciuszek, 2007) verstanden werden. Zusätzlich wird der Film anhand dreier Überschriften gegliedert, die gewissermaßen die Inhalte der nächsten Episoden ankündigen: 1. *Warum Tomaten 3000 Kilometer durch Europa reisen, es Afrikaner in den reichen Norden zieht und unser Gemüse auf Afrikas Märkten landet*; 2. *Von Konzernen, einfachen Bauern und Hybridsaatgut*; 3. *Warum unsere Hühner den Regenwald auffressen und 25 Prozent der Brasilianer hungern*.

### 3.4.1.3 Erzählebenen

Es können verschiedene „Erzählebenen“ in *We Feed The World* ausgemacht werden, die den Zuschauer in verschiedener Form ansprechen oder überzeugen können: Auf der einen Seite wird Wissen im Sinne von Fakten vermittelt – durch Einblenden von Text (z.B. „*Jeder Europäer und jede Europäerin essen pro Jahr durchschnittlich 10 Kilogramm Treibhausgemüse aus Süds Spanien*“) und durch die Ausführungen Jean Zieglers (z.B. „*Das Brot das wir essen, zu vier Fünfteln kommt das Korn aus dem Ausland. Und wo kommt es her seit ein paar Jahren? Es kommt aus Indien. Aus Indien. Und Indien, wenn Sie die UNO-*



*Statistik anschauen, hat über 200 Millionen permanent schwerst unterernährte Menschen“).*

Zweitens kommen unterschiedliche Personen zu Wort, die in sehr persönlicher und wertschätzender Art gezeigt werden. Es ist anzunehmen, dass zum einen die Glaubwürdigkeit des Filmes erhöht werden kann, indem keine direkte Anklage gegenüber „Tätern“ wie Peter Brabeck erhoben wird, sondern er als Mensch gezeigt wird, der innerhalb bestimmter Systemregeln (Maxime: Profitmaximierung) handelt.<sup>27</sup>

Auf einer dritten Ebene erzählen aber auch die Bilder – der Film beinhaltet viele wortlose Bildfolgen, die nicht unmittelbar kommentiert werden, aber dennoch (oder gerade deshalb) für sich sprechen (z.B. maschinelle Fütterung der Tiere in der Hühnerfabrik oder der Blick aus einem Helikopter, der über abgeholzte Regenwaldflächen fliegt). Filmbilder sowie ein Trailer finden sich auf [www.wefeedtheworld.at](http://www.wefeedtheworld.at).

#### 3.4.1.4 Journalistischer Kommentarstil

Wagenhofer verwendet verschiedene Formen der Kommentierung, die alle indirekter Natur sind (im Gegensatz zu Voiceover-Kommentaren, die häufig in Dokumentarfilmen verwendet werden) und oft journalistische Züge tragen (nach Maciuszek, 2007): Die Textbotschaften (z.B. *„Ausmaß der gerodeten Urwaldfläche Brasiliens seit 1975: Frankreich plus Portugal. Ein Quadratmeter Urwald ist um einen Cent zu erwerben“*) sind wie journalistische *Meldungen* geschrieben. Die Begleitungen von Augenzeugen vor Ort ähneln journalistischen *Reportagen*. Jean Ziegler liefert journalistische *Kommentare*. Das vierte journalistische Format sind die *Interviews*. Zuletzt bedient sich der Regisseur der *Porträtierung*, die jedoch auch emotionalisierende Züge trägt (z.B. bei der Darstellung der in Armut lebenden brasilianischen Familie).

#### 3.4.2 Die Textfassung

Der Text sollte vom Film in möglichst wenigen Aspekten differieren. Es wurde daher neben der Darstellung derselben Fakten auch Interviewstil, Chronologie und Dramaturgie

---

<sup>27</sup> Dadurch wird dem Zuschauer eventuell auch eher das Gefühl vermittelt, selbst an den Folgen der Globalisierung beteiligt zu sein, und dass somit nicht jegliche Verantwortung auf die Großkonzerne abgeschoben werden kann. Wir kaufen derart produzierte Produkte und wegen unseres Konsums billigen Fleisches sind Massentierhaltungen notwendig. Oder wie es in einer der Filmüberschriften heißt: *Unsere Hühner fressen den Regenwald auf.*

beibehalten. Formale Aspekte weitgehend dem Film entsprechend zu gestalten, erschien wichtig, da solche entscheidend die Wirkung von Medienbeiträgen beeinflussen können. So fanden z.B. Roberts, Cowen und MacDonald (1996; zitiert nach Schwan, 2001) unabhängig vom Medium einen Einfluss der Plotstruktur auf Gedächtnisleistungen.

Es wurde überlegt, die im Film geäußerten Sätze, die teilweise Wiederholungen, umständliche oder ungewöhnliche Formulierungen beinhalten, in gewöhnlichere „Schriftsprache“ zu übersetzen. Allerdings hätten sich dadurch ungeahnte Bedeutungs- und Wirkungsverschiebungen ergeben können. Die Textfassung besteht daher zum Großteil aus der wörtlichen Dialogabschrift des Filmes<sup>28</sup> und wurde an nur wenigen Stellen der Verständlichkeit halber leicht abgeändert. Wurden im Film aufgrund österreichischen Dialektes oder englischer Sprache Untertitel verwendet, wurden auch in der Textversion die Untertitel für diese Stellen wörtlich übernommen. Ein unerwünschter, aber nicht zu vermeidender Unterschied zwischen Film und Text bestand allerdings in der Dauer (Film 96 Minuten und Text ca. 20 Minuten).

### 3.4.3 Der Fragebogen: Operationalisierung der Variablen

In diesem Abschnitt wird berichtet, wie die zu erfassenden Variablen operationalisiert wurden. Es werden die verwendeten Materialien sowie die Bildung von Skalen beschrieben. An dieser Stelle sollen die dafür verwendeten statistischen Vorgehen kurz erläutert werden. Bei den durchgeführten Faktorenanalysen<sup>29</sup> handelt es sich um Hauptachsenanalysen mit schiefwinkliger Rotation (Oblimin). Zur Bestimmung der Faktorenzahl wurden der Scree-Test (vgl. Bühl & Zöfel, 2002) verwendet und inhaltliche Überlegungen berücksichtigt. Zur Bildung von Scores wurde der Mittelwert der jeweiligen Items (Fragen) gebildet; inverse Items wurden vorher umgepolt. Einzelne fehlende Werte wurden hierbei nicht ersetzt, d.h., die Skalenwerte wurden anhand der jeweils beantworteten Items gebildet. Zur Überprüfung der Reliabilität der Skalen wurde die innere Konsistenz<sup>30</sup> anhand des Cronbachs Alpha berechnet.

---

<sup>28</sup> Diese wurde freundlicherweise vom Delphi-Filmverleih zur Verfügung gestellt; aus Gründen des Copyrights kann sie jedoch nicht dem Anhang beigelegt werden.

<sup>29</sup> Eine Faktorenanalyse dient der Untersuchung, inwieweit verschiedene Fragen einer Skala in ähnlicher Weise beantwortet werden und somit zu *einer* oder *mehreren* allgemeineren Beurteilungsdimension/en (Faktor/en) zusammengefasst werden können.

<sup>30</sup> Die Reliabilität charakterisiert einen Test unter dem Aspekt der Präzision der Messung. Durch die Berechnung der inneren Konsistenz einer Skala wird überprüft, in welchem Ausmaß alle Items von denselben Probanden in gleicher Weise beantwortet wurden. Cronbachs Alpha ist ein übliches Maß der inneren Konsistenz und wurde über das Statistikprogramm SPSS berechnet. Im Allgemeinen gilt ein  $\alpha$  ab .80 als gut, ab .90 als sehr gut, in der Praxis werden aber oft auch geringere Werte als zufrieden stellend erachtet. Daher wird folgend auch schon ab .70 von guter innerer Konsistenz gesprochen.

Der benutzte Fragebogen, mit allen Skalen zur Erfassung der in diesem Kapitel vorgestellten Variablen, findet sich im Anhang B. Es werden hier jeweils Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Versuchspersonen angegeben, um einen Eindruck über die Gesamtstichprobe zu vermitteln; Vergleiche zwischen der Text- und Filmgruppe finden sich in den entsprechenden Abschnitten des Ergebnisteils.<sup>31</sup>

### 3.4.3.1 Kontrollvariablen

Die Forschung zur Mediennutzung zeigte in vielfacher Hinsicht, dass Menschen ihren Medienkonsum auch aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale auswählen, wobei Werte und Einstellungen eine wichtige Rolle spielen (vgl. z.B. Ball-Rokeach, Grube & Rokeach, 1981).

Für die eigene Untersuchung stellte sich die Frage, ob die Besucher eines globalisierungskritischen Filmes (innerhalb eines Ökofilmfestivals) durch bestimmte Einstellungen und andere Eigenschaften eine *besondere* Stichprobe darstellen und sich dadurch eventuell von der Textgruppe bereits vor der Intervention systematisch unterscheiden. Um eventuelle Unterschiede zu überprüfen, wurden verschiedene Kontrollvariablen erfasst: Umweltbewusstsein, universalistische und humanitär-egalitäre Werthaltungen, politische Orientierung und in der Textgruppe zusätzlich das bestehende Interesse, den Film *We Feed The World* zu sehen.

#### 3.4.3.1.1 Umweltbewusstsein

Es liegen inzwischen viele verschiedene Skalen zur Erfassung von Umweltbewusstsein vor, die sich durch unterschiedliche Spezifität auszeichnen. In den meisten mehrdimensionalen Operationalisierungen (Übersicht siehe Homburg & Matthies, 1998, S. 50) wird eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensbezogene Komponente von Umweltbewusstsein unterschieden (z.B. bei Maloney & Ward, 1973; Schahn, 1999). Für die eigene Studie sollten umweltbezogene Einstellungen als eine Art globale Weltanschauung erfasst werden. Dunlap und Van Liere (1978) glauben, dass in den Industrienationen vorherrschende Werte (z.B. Wachstumsglaube, Herrschaft des Menschen über die Natur) grundlegend zur Entstehung der

---

<sup>31</sup> Es werden die wichtigsten statistischen Kennwerte im Text genannt, aus Platzgründen wurde aber nicht jede einzelne Analyse dem Anhang beigelegt; alle Auswertungen sind detailliert bei der Autorin erhältlich (judithlbauer@web.de).

Umweltzerstörung beitragen. Sie nehmen an, dass der Wechsel zu einer neuen ökologischen Weltansicht (*new environmental paradigm*, NEP) zur Lösung der Umweltkrise unabdingbar sei. Zur Erfassung dieser *proenvironmental orientation* konstruierten sie die NEP-Skala (Dunlap & Van Liere, 1978; Dunlap, Van Liere, Mertig & Jones, 2000). Sie ist laut Homburg und Matthies (1998) das am häufigsten benutzte Instrument zur Erfassung des Umweltbewusstseins im angloamerikanischen Raum. Es wurde die deutsche Übersetzung von F. Kaiser (persönl. Mitteilung, 17.05.2005) verwendet, die bereits erfolgreich verwendet wurde (J. Bauer, 2006; Kaiser, Hübner & Bogner, 2005). Die Skala beinhaltet 15 Items:

1. *Wir nähern uns der absoluten Zahl von Menschen, die die Erde zu versorgen in der Lage ist.*
2. *Die Menschen haben das Recht dazu, die natürliche Umwelt ihren Bedürfnissen entsprechend zu verändern.*
3. *Wenn die Menschen in den Ablauf der Natur eingreifen, sind die Konsequenzen meist katastrophal.*
4. *Menschlicher Erfindungsreichtum wird sicherstellen, dass die Erde **nicht** unbewohnbar werden wird. (invers)*
5. *Die Menschheit beutet ihre natürliche Umwelt aus.*
6. *Die Erde verfügt über ausreichend natürliche Ressourcen, wenn wir nur lernen, wie sie zu vermehren sind. (invers)*
7. *Tiere und Pflanzen haben dasselbe Existenzrecht wie Menschen.*
8. *Das Gleichgewicht der Natur ist stark genug, die Einflüsse moderner Industriegesellschaften zu bewältigen.*
9. *Trotz unserer besonderen Fähigkeiten sind wir Menschen den Gesetzen der Natur unterworfen.*
10. *Die sogenannte „ökologische Krise“, mit der die Menschheit konfrontiert sei, ist massiv übertrieben. (invers)*
11. *Die Erde ist wie ein Raumschiff mit begrenztem Platz und begrenzten Ressourcen.*
12. *Menschen sind dazu auserwählt, den Rest der Natur zu beherrschen. (invers)*
13. *Das Gleichgewicht der Natur ist empfindlich und kann leicht gestört werden.*
14. *Irgendwann werden die Menschen lernen, wie die Natur funktioniert, und in der Lage sein, sie zu kontrollieren. (invers)*
15. *Wenn sich auf absehbare Zeit nichts ändert, ist eine größere ökologische Katastrophe vorprogrammiert.*

Die Beurteilung der Aussagen erfolgte auf einer siebenstufigen Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu). Die Reliabilitätsanalyse der fünfzehn Items ergab ein

$\alpha$  von .75, die innere Konsistenz der Skala kann damit als gut betrachtet werden. Die Trennschärfe des fünften Items fiel sehr gering aus. Es hätte daher aus der Skala ausgeschlossen werden können, wodurch sich das  $\alpha$  minimal verbessert hätte auf .76. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit anderen Studien wurde das Item allerdings in der Skala beibehalten. Die Gesamtstichprobe erreichte im Mittel einen NEP-Wert von 5.50 ( $SD = 0.75$ ).

### 3.4.3.1.2 Universalistische Werthaltungen

Unter universalistischen Werthaltungen sind solche Werthaltungen zu verstehen, die eine Motivation nach Verständnis, Wertschätzung, Toleranz und Schutz des Wohlergehens allen Menschen und der Natur gegenüber ausdrücken (vgl. Schwartz, 1992). Universalistische Werthaltungen wurden sowohl im ersten wie auch im zweiten Teil des Fragebogens erfasst. Es erschien zum einen möglich, dass bestehende universalistische Haltungen sich auf die Rezeption auswirken können und sie damit als Kontrollvariablen aufzufassen sind. Auf der anderen Seite können sich durch das Betrachten des Films/Lesen des Textes eventuell Änderungen in Werthaltungen ergeben, weshalb sie ein zweites Mal, zur Vermeidung von Erinnerungseffekten mit einem anderen Messinstrument, erfasst wurden (siehe Kapitel 3.4.3.2.3). Zu ihrer Messung vor der Intervention wurde der *Portrait Value Questionnaire* (PVQ) von Schwartz (2005) in einer deutschen Übersetzung von Cohrs, Kielmann, Moschner und Maes (2002) herangezogen. Hierbei wurden die Universalismus-Items eingebettet in einige Fragen zu anderen Werthaltungen (vgl. Anhang B), wie es in der Forschung zu Werten üblich ist. Diese werden im Weiteren nicht aufgeführt, da sie für diese Arbeit keine Relevanz besitzen. Auf einer sechsstufigen Skala sollte angegeben werden, wie ähnlich prototypische Personen zu einem selbst sind (1 = sehr unähnlich; 6 = sehr ähnlich):

1. *E denkt, dass alle Menschen auf der Welt gleich behandelt werden sollten. E glaubt, dass alle die gleichen Chancen im Leben haben sollten.*
2. *F ist es wichtig, auch anders denkenden Menschen zuzuhören. Selbst wenn F ihre Ansichten nicht teilt, will F sie dennoch verstehen.*
3. *G ist fest davon überzeugt, dass die Menschen Verantwortung für den Erhalt der Natur haben. Die Umwelt zu schützen, ist G wichtig.*
4. *H glaubt, dass alle Menschen dieser Welt in Harmonie miteinander leben sollten. Für Frieden zwischen allen Gruppen auf der Welt einzutreten, ist H wichtig.*
5. *I will, dass alle Menschen gerecht behandelt werden, auch diejenigen, die I nicht kennt. Es ist I wichtig, die Schwachen in der Gesellschaft zu unterstützen.*

6. *J ist es wichtig, in Einklang mit der Natur zu leben. J glaubt, dass die Menschen nicht in die Natur eingreifen sollten.*

Alle Antworten wurden zum Universalismus-Score zusammengefasst. Dieser erreichte mit .71 ein gutes Alpha. Die Gesamtstichprobe lag bei einem mittleren Score von 4.75 ( $SD = 0.78$ ).

### **3.4.3.1.3 Humanitär-egalitäre Werthaltungen**

Weiterhin sollten neben universalistischen auch humanitär-egalitäre Werte erfasst werden. Was ist darunter zu verstehen? „Die humanitär-egalitäre Ethik (...) beruht auf Werten, die Gleichheit und Humanität verkörpern, so z.B. auf demokratischen Idealen von Gleichheit, sozialer Gerechtigkeit und Sorge um das Wohlergehen anderer“ (Doll & Dick, 2000, S. 139). Zur Erfassung humanitär-egalitärer Werthaltungen wurde die Skala von Doll und Dick (2000) verwendet, die folgende Items beinhaltet:

1. *Gegenseitige Achtung ist die Voraussetzung für eine gerechte Welt.*
2. *Die Rechte und Interessen anderer zu schützen, sollte für alle Menschen eine wichtige Verpflichtung sein.*
3. *Wohlhabende Staaten haben die moralische Verpflichtung, einen Teil ihres Wohlstandes mit armen Staaten zu teilen.*
4. *Das eigene Handeln sollte das Wohl der Gemeinschaft berücksichtigen.*
5. *Man sollte allen Menschen gegenüber freundlich sein.*
6. *Sich in den Dienst einer guten Sache zu stellen, ist wichtiger als der persönliche Erfolg.*
7. *Den Menschen, die nicht für ihre Grundbedürfnisse sorgen können, sollte von anderen geholfen werden.*
8. *Man sollte sich auch um das Wohlergehen anderer kümmern.*
9. *In einer intakten Gesellschaft fühlen sich die Menschen füreinander verantwortlich.*
10. *Die Welt böte Platz genug für alle Menschen, wenn ihre Ressourcen gerecht verteilt wären.*
11. *Jedem, der auf die schiefe Bahn geraten ist, sollte die Gemeinschaft wieder „auf die Beine“ helfen.*
12. *Man sollte sich in der Freizeit für gemeinnützige Zwecke engagieren.*

Um humanitär-egalitäre Werthaltungen vor und nach der Intervention zu erfassen, wurde die Skala in zwei Hälften (Items 1-6 und 7-12) geteilt. C. Cohrs (persönl. Mitteilung, 1.12.2006) konstruierte diese Teilskalen anhand der Itemtrennschärfen und Itemschwierigkeiten in einer

studentischen Stichprobe ( $N = 231$ ). Dort zeigte sich eine extrem hohe Pearson-Produkt-Moment-Korrelation ( $r = .78$ ) zwischen den beiden Testhälften und einem T-Test zufolge bestand kein Mittelwertsunterschied ( $t(230) = 0.57, p = .57$ ). Die konvergente Validität bzw. Parallelität der Skalenhälften kann also als gegeben betrachtet werden. Vor der Medienintervention sollten die ersten sechs Items<sup>32</sup> auf einer siebenstufigen Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu; 7 = stimme voll und ganz zu) beantwortet werden. Der erste Score für humanitär-egalitäre Werte erreichte mit  $\alpha = .59$  nur eine mäßige innere Konsistenz. Im Durchschnitt zeigten alle Versuchspersonen relativ hohe Werte ( $M = 5.70, SD = .74$ ) vor der Rezeption des Filmes/Textes. Die humanitär-egalitären Werthaltungen nach der Rezeption des Filmes/Textes wurde durch den zweiten Teil der oben beschriebenen Skala für humanitär-egalitäre Ethik (Doll & Dick, 2000) erhoben, wieder zu beantworten auf derselben siebenstufigen Skala. Dieser zweite Score erreichte mit  $\alpha = .75$  eine gute innere Konsistenz. Die Gesamtstichprobe erreichte nach der Intervention einen Mittelwert von 5.82 ( $SD = .74$ ).

Die getrennte Berechnung der Reliabilitäten der beiden Teilskalen fiel zumindest für den ersten Teil schlecht aus. Auch die Trennschärfen der Items waren sehr gering. Diese Unterschiede waren inhaltlich nicht gut interpretierbar. Deshalb wurden humanitär-egalitäre Werthaltungen in der Datenauswertung nicht berücksichtigt, weder als Kontrollvariable noch als abhängige Variable.

#### **3.4.3.1.4 Politische Richtung**

Die politische Richtung kann mit Einstellungen und Verhalten bezüglich Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit in Beziehung gebracht werden. So zeigten z.B. Cohrs et al. (2007), dass politisch linksorientierte Personen positivere Einstellungen zu Menschenrechten äußerten und stärker angaben, sich für deren Durchsetzung zu engagieren. Einen starken Zusammenhang zwischen politischer linker Orientierung und positiven Einstellungen zu Umweltthemen bzw. selbstberichtetem Umweltschutzverhalten zeigte auch schon Dunlap (1975).

Um überprüfen zu können, ob sich die Personen in der Film- und Textgruppe in ihrer politischen Richtung unterscheiden, sollten die Versuchspersonen diese in Form eines Einzelitems angeben (zehnstufige Antwortskala von 1 = weit links bis 10 = weit rechts).

---

<sup>32</sup> Es wurden für die Film- und Textgruppe jeweils zwei verschiedenen Fragebogenversionen erstellt, die sich durch den Tausch der jeweils sechs Items vor und nach der Intervention unterschieden und per Zufall an die Versuchspersonen ausgegeben wurden. Dadurch sollten Reihenfolgeneffekte bei der Erfassung der humanitär-egalitären Werte kontrolliert werden. Dies wird im Folgenden nicht weiter berücksichtigt, da die Skala sowieso von der Datenanalyse ausgeschlossen wurde.

### 3.4.3.1.5 Interesse den Film zu sehen

Da sich das Interesse für ein Thema niederschlägt in der Aufmerksamkeit, mit der ein Medium rezipiert wird, und auch als Basis für weitere filmische Emotionen betrachtet werden kann (vgl. Tan, 1996), erschien es von Bedeutung, wie sehr sich die Textgruppe für den Film interessierte. Somit sollte ausgeschlossen werden können, dass der Film stärker wirkt als der Text, weil sich die Lesenden nicht für das Themengebiet interessieren. Das Interesse wurde bei der Textgruppe durch folgendes Items erfasst: *Haben Sie Interesse, den Film „We Feed The World“ zu sehen?* (1 = überhaupt nicht, 2 = wenig, 3 = mittel, 4 = stark, 5 = sehr stark). Es wurde ein Mittelwert von 3.59 erreicht ( $SD = 1.09$ ), so dass davon ausgegangen wurde, dass die Textgruppe sich genügend für den gelesenen Inhalt interessierte, um mit der Filmgruppe verglichen werden zu können, ohne dass fehlendes Interesse einen bedeutenden Störfaktor darstellte. Das Interesse, den Film zu sehen, wurde in der weiteren Auswertung nicht berücksichtigt.

### 3.4.3.2 Abhängige Variablen

Unter abhängigen Variablen sind allgemein solche Variablen zu verstehen, die durch unabhängige Variablen (z.B. Intervention, Kontrollvariablen) beeinflusst werden sollen/können. Innerhalb dieser Arbeit stellten Emotionen, Wissen, Einstellungen und Verhaltensabsichten abhängige Variablen dar.

#### 3.4.3.2.1 Emotionale Reaktionen

Um zu überprüfen, wie stark emotional die Probanden auf den Film bzw. Text reagierten, sollten acht verschiedene Items auf einer neunstufigen Antwort-Skala eingeschätzt werden (1 = überhaupt nicht; 9 = sehr stark), die neben emotionalen auch eher kognitive (beurteilende) Aspekte beinhalteten:

1. *Der Film hat mich emotional bewegt.*
2. *Ich habe mir vorgestellt, was die einzelnen Personen fühlen.*
3. *Der Film war bedrohlich.*
4. *Ich habe den Film in einer distanzierten Haltung gesehen. (invers)*
5. *Der Film hat mich zum Nachdenken gebracht.*



6. *Ich bin nach dem Ansehen beunruhigt.*
7. *Der Film hat mich kalt gelassen.* (invers)
8. *Ich habe mich während des Filmes gelangweilt.* (invers)

Die Berechnung einer Faktorenanalyse sprach allerdings für nur einen allgemeinen Faktor, so dass keine Trennung in kognitive und emotionale Reaktion auf den Film erfolgte.<sup>33</sup> Als wichtige Emotionen, die bei der Rezeption von Dokumentarfilmen entstehen können, wurden in Kapitel 2.2.3.3 Interesse und Empathie vorgestellt. Die Items beinhalteten daher neben emotional-kognitiven Reaktionen auf den Inhalt des Filmes (Items 1, 3, 5, 6, 7) auch empathische Elemente (Items 2, 4) und indirekt das Vorhandensein von Interesse (Item 8). Die einzelnen Items wurden zur Darstellung der gesamten Reaktion zu einer Skala zusammengefasst, wobei das Item 2 aufgrund eines fehlenden statistischen Zusammenhangs mit den anderen Items ausgeschlossen wurde. Die Items 4, 8 und 9 wurden umgekehrt kodiert verwendet, da hier eine stärkere Zustimmung eine geringere Reaktion bedeutete. Die Skala „emotionale Reaktion“ erreichte eine gute innere Konsistenz mit einem Cronbachs Alpha von .74. Der Mittelwert der **emotionalen Reaktion** über alle Versuchspersonen lag bei 7.06 ( $SD = 1.10$ ).

Mit Einzelitems wurden zusätzlich zur allgemeinen emotionalen Reaktion zwei spezifische Reaktionen erfasst: **Hilflosigkeit** (*Ich habe mich während des Ansehens/Lesens hilflos gefühlt*; 1 = überhaupt nicht; 9 = sehr stark) und **Verantwortungsübernahme** (*Ich fühle mich für die im Film/Text beschriebenen Probleme mit verantwortlich*; 1 = überhaupt nicht; 9 = sehr stark). Diese beiden Items hingen wenig mit der allgemeinen Emotionskala zusammen und wurden deshalb separat ausgewertet. Die Gesamtstichprobe erreichte einen Durchschnittswert von 4.89 ( $SD = 2.15$ ) in ihrer Hilflosigkeit und 6.36 ( $SD = 2.09$ ) in ihrer Übernahme von Verantwortung.

### 3.4.3.2.2 Wissenserwerb

Der Erwerb von Wissen wurde in zweierlei Hinsicht operationalisiert. Zum einen wurden die Probanden um eine Selbsteinschätzung des erlernten Wissens gebeten. Um den Wissenserwerb in objektiverer Weise zu erheben, wurde zusätzlich ein Wissenstest kreiert.

---

<sup>33</sup> Auch inhaltlich lassen sich Kognitionen und Emotionen schwer voneinander trennen. Wie bereits die Definition von Emotionen (vgl. 2.1.2.2) zeigte, sind bei der Entstehung von Emotionen auch kognitive Vorgänge beteiligt. Verschiedene Emotionstheorien weisen sogar explizit auf die gegenseitige Bedingtheit von Kognition und Emotion hin, z.B. bei der Entstehung von Stress (siehe Lazarus & Folkman, 1984) oder Depressionen (siehe Beck, 1987).

### Selbst eingeschätztes Lernen

Hatten die Rezipienten selbst das Gefühl, durch den Film bzw. Text etwas gelernt zu haben? Folgende Items sollten beurteilt werden (1 = überhaupt nicht; 9 = sehr stark):

1. *Der Film/Text war informativ.*
2. *Der Inhalt wird durch den Film/Text gut vermittelt.*
3. *Ich habe Neues aus dem Film/Text gelernt.*
4. *Die aufgezeigten Inhalte sind mir deutlich vor Augen.*
5. *Ich kann mir die geschilderten Probleme vorstellen.*

Das Item 3 hing unzureichend mit den anderen Items zusammen und auch seine Trennschärfe war mit  $r_{it}=.22$  viel geringer als die der anderen Items (zwischen .48 und .62). Daher wurde es von der Skala ausgeschlossen. Dass dieses Item wenig mit den anderen Lernitems zusammenhängt, kann inhaltlich dadurch erklärt werden, dass die Personen unterschiedliches Vorwissen besaßen. Die restlichen Items wurden zu einem **Lernscore** zusammengefasst, dessen innere Konsistenz gut ausfiel ( $\alpha = .78$ ). Im Durchschnitt erreichten die Versuchspersonen einen Wert von 7.33 ( $SD = 1.10$ ).

Das erlernte **Handlungswissen** wurde separat durch das Items „*Ich habe Ideen, was ich gegen die im Film/Text gezeigten Probleme tun kann*“ (1 = überhaupt nicht; 9 = sehr stark) erfasst und fiel geringer aus: der Durchschnitt lag hier bei 5.34 und auch die Streuung unter der Versuchspersonen war größer ( $SD = 2.47$ ).

Um zu überprüfen, wie die Rezipienten den **Lernzuwachs durch das jeweils andere Medium** einschätzen, sollte schließlich der Aussage „*Der Inhalt ließe sich besser durch einen Text/Film vermitteln*“ von 1 (überhaupt nicht) bis 9 (sehr stark) zugestimmt werden.

### Tatsächlicher Wissenszuwachs

Wie viel die Versuchspersonen tatsächlich gelernt haben, sollte zusätzlich durch einen objektiven Wissenstest erfasst werden. Zehn Fragen, die sich auf im Film bzw. Text vorgekommene Inhalte bezogen, sollten beantwortet werden:

1. *Um EU-Subventionen zu erhalten, können Landwirte auf ihrem Brachland Mais anbauen. Dieser wird...(verfüttert; verheizt; exportiert)*
2. *Eine Tonne Weizen kostet heutzutage ... (so viel wie; weniger als; mehr als eine Tonne Streusplitt)*
3. *Bei industriell gefangenem Fisch platzen die Augen oft aufgrund ...(der langen Fangzeiten; der Tiefe, in der gefangen wird; der gefangenen Menge)*
4. *Wie viel kg Treibhausgemüse aus Südsanien isst jeder Europäer im Jahr durchschnittlich? (offene Schätzfrage)*

5. *Das Ausmaß der gerodeten Urwaldfläche Brasiliens seit 1975 ist so groß wie... (Frankreich; Portugal; beide Länder zusammen)*
6. *Wie viel Prozent des Regalpreises machen bei Tomaten die Transportkosten aus? (offene Schätzfrage)*
7. *Von den EU-Agrarsubventionen profitieren vor allem ... (kleine Betriebe; Großbetriebe; ökologische Betriebe)*
8. *Der Boden in Amazonien eignet sich für den Anbau von Soja ... (gut; mittelmäßig; schlecht)*
9. *Der Trend zur Industrialisierung der Landwirtschaft ... (geht zurück; bleibt konstant; nimmt zu)*
10. *Brasilien ist eines der reichsten Agrarländer und der größte Sojaexporteur der Welt. Bitte schätzen Sie, wie viel Prozent der brasilianischen Bevölkerung hungern. (offene Schätzfrage)*

Die Fragen 7 und 9 erwiesen sich in Form geringer Trennschärfen als unzureichend mit den anderen Fragen zusammenhängend. Beide bezogen sich auf Inhalte, die nicht explizit im Film bzw. Text genannt wurden. Das Item 2 wurde mit Ausnahme einer Person von allen richtig beantwortet und ist daher auch nicht trennscharf. Diese drei Items wurden nicht für den Gesamtwert berücksichtigt. Die Anzahl der restlichen richtig beantworteten Fragen ergab den **Wissensscore** (0-7). Die Skala erreichte eine innere Konsistenz von  $\alpha = .52$ . Die Versuchspersonen erreichten insgesamt einen relativ hohe Durchschnittswert im Wissensscore:  $M = 5.38$  ( $SD = 1.36$ ).

### **3.4.3.2.3 Einstellungen**

Einige Einstellungen wurden nach der Intervention erfasst: Compliance, Sorgen um globale Probleme, universalistische Werthaltungen und globalistische Einstellungen.

#### Filmspezifische Einstellungen: Compliance

Wie sehr stimmen Personen Ansichten zu, die im Film/Text vorkamen bzw. durch den Film/Text nahegelegt werden? Als Ausmaß dieser „Compliance“ wurde die Zustimmung zu folgenden Aussagen erhoben:

1. *Durch den Einsatz von Gentechnik kann das Welthungerproblem gelöst werden. (invers)*
2. *Hybridsaatgut macht die Bauern abhängig vom Lieferanten.*
3. *Ein Kind, das heute verhungert, wird letztlich ermordet.*

4. *Durch die EU-Subventionen werden Menschen in der Dritten Welt um ihre Existenzgrundlage gebracht.*
5. *Das 'Wunder von Almeria' wird durch Immigranten ermöglicht, die unter katastrophalen Bedingungen arbeiten.*
6. *Um die Nachfrage an Fisch decken zu können, sollte der industrielle Fischfang weiter ausgebaut werden. (invers)*
7. *Das 'TransFair'-Gütesiegel, das gerechtere Handelsbedingungen und Löhne in der Dritten Welt garantieren soll, sollte auch innerhalb der EU zur Anwendung kommen.*

Alle Aussagen sollten auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme sehr stark zu) eingestuft werden. Die Antworten wurden zum Compliance-Score gemittelt, wobei das Item 7 aufgrund seines geringen Zusammenhangs mit der Gesamtskala ausgeschlossen wurde. Die Compliance-Skala erreichte eine nur mäßige innere Konsistenz von .56, was sich allerdings erklären lässt durch die hohe inhaltliche Heterogenität der Aussagen. Die Zusammenfassung der einzelnen Aussagen zu einer Skala der globalen Zustimmung erschien dennoch sinnvoll, um eine generelle Zustimmungstendenz (spezifische Einstellung) zu den Aussagen des Filmes/Textes zu erfassen. Die Gesamtstichprobe zeigte eine hohe durchschnittliche Compliance von 5.93 ( $SD = 0.78$ ).

### Sorgen um globale Probleme

Im Film/Text werden gravierende globale Probleme (zumindest implizit) dargestellt. Interessant erschien die Frage, ob durch die Rezeption Sorgen um globale Probleme steigen. Zur Erfassung wurden zehn Items, die für *We Feed The World* relevant erschienen, aus der Worries-Skala von Boehnke, Schwartz, Stromberg und Sagiv (1998) verwendet. Zu diesen sollten die persönlichen Sorgen eingeschätzt werden (1 = überhaupt keine; 7 = sehr große Sorgen):

1. *Dass die Umweltzerstörung in der Welt schlimmer wird*
2. *Dass die Bevölkerungsexplosion in der Dritten Welt anhält*
3. *Dass sich unsere Gesellschaft in einer Wertekrise befindet*
4. *Dass die Menschen in der Welt feindselig miteinander umgehen*
5. *Dass die Menschheit nicht klug genug ist, neue wissenschaftliche Erkenntnisse verantwortungsvoll zu nutzen*
6. *Dass Menschen in der Welt verhungern*
7. *Dass ein Atomkraftwerk undicht werden oder explodieren könnte*
8. *Dass meine Gesundheit durch Gifte im Essen gefährdet wird*
9. *Dass der Regenwald abgeholzt wird*

10. *Dass die Menschen überall in der Welt nur noch Vergnügen oder Erfolg im Kopf haben, statt sich Gedanken über den Sinn des Lebens zu machen*

Das durchschnittliche Ausmaß zu diesen zehn Sorgen bildete den Gesamtscore, der ein gutes Cronbachs Alpha von .77 erreichte. Durchschnittlich erreichten die Versuchspersonen einen Score von 5.18 ( $SD = .92$ ).

### Universalistische Werthaltungen

Universalistische Werthaltungen wurden zum einen als Kontrollvariable vor der Intervention erfasst (siehe 3.4.3.1.2). Es erschien aber durchaus möglich, dass sie durch die Rezeption des Films/Textes auch beeinflusst werden können, da der Film/Text globale soziale Ungerechtigkeiten zum Thema macht. Daher wurden universalistische Werte nicht nur vor der Intervention, sondern auch danach erhoben. Es erschien hierbei wenig sinnvoll, dieselben Fragen erneut zu verwenden, da dies Erinnerungs- oder Reaktivitätseffekte hätte nach sich ziehen können.

Zur Erfassung universalistischer Werte nach der Intervention wurde deshalb eine Parallelskala zum PVC verwendet: die deutsche Version des *Schwartz Value Survey* (SVS) von Schwartz (1992). In verschiedenen Studien wurde die konvergente Validität der beiden Skalen belegt, die ihren parallelen Einsatz rechtfertigt (Schwartz, 2005; siehe Cohrs, Kielmann, Maes & Moschner, 2005, für die deutschen Versionen). Auf einer neunstufigen Skala entsprechend der üblichen Erfassung der Werte anhand des SVS (-1 bedeutet, dass der Wert den Werten entgegengesetzt ist, von denen Sie sich leiten lassen; 0 bedeutet, dass der Wert für Sie völlig unwichtig ist; 7 bedeutet, dass der Wert von überragender Wichtigkeit für Sie als Leitprinzip in ihrem Leben ist; die Antworten wurden auf den Wertebereich von 1 bis 9 rekodiert) sollte die persönliche Wichtigkeit der folgenden Werte beurteilt werden:

1. *Gleichheit (gleiche Chancen für alle)*
2. *Eine Welt in Frieden (frei von Krieg und Konflikt)*
3. *Einheit mit der Natur (Einpassung in die Natur)*
4. *Weisheit (ein reifes Verständnis des Lebens)*
5. *Eine Welt der Schönheit (Schönheit der Natur und der Künste)*
6. *Soziale Gerechtigkeit (Ungerechtigkeiten beseitigen, sich um die Schwachen kümmern)*
7. *Tolerant sein (gegenüber verschiedenen Ideen und Überzeugungen)*
8. *Umwelt schützen (die Natur schützen)*

Die innere Konsistenz des SVS erreichte mit  $\alpha = .76$  einen guten Wert. Die Versuchspersonen erreichten einen hohen Durchschnittswert ( $M = 7.48$ ,  $SD = 0.90$ ).

### Globalistische Einstellungen

Als weitere Variable wurden globalistische Einstellungen in Form politischer Ziele erfasst. Unter globalistischen (im Gegensatz zu nationalistischen) Einstellungen sind positive Einstellungen bezüglich der Durchsetzung globaler humanitärer Ziele zu verstehen, wobei globale Interessen nationalen übergeordnet werden (McFarland & Mathews, 2005). Globalistische Einstellungen wurden in Anlehnung an McFarland und Mathews (2005) erfasst (Items selbst übersetzt und ergänzt). Auf einer neunstufigen Skala sollten die Versuchspersonen angeben, wie wichtig verschiedene Ziele deutscher Politik für sie persönlich sind (Skala von -1 bis 7, siehe SVS): *Die deutsche Politik soll...*

1. *die Exporte in andere Länder ausbauen.*
2. *die Verbreitung von Atomwaffen verhindern.*
3. *helfen, die Demokratie in anderen Ländern voranzubringen.*
4. *den Hunger auf der Welt bekämpfen.*
5. *die Arbeitsplätze deutscher Arbeitskräfte sichern.*
6. *die Vereinten Nationen (UNO) stärken.*
7. *den internationalen Terrorismus bekämpfen.*
8. *die militärische Schlagkraft Deutschlands erhöhen.*
9. *die natürliche Umwelt schützen.*
10. *illegale Einwanderung kontrollieren und reduzieren.*
11. *die sicherheitspolitische Zusammenarbeit mit Verbündeten ausbauen.*
12. *die Menschenrechte in anderen Ländern verteidigen und stärken.*
13. *schwache Länder vor Aggressionen schützen.*
14. *die Unabhängigkeit Deutschlands von europäischen Regeln bewahren.*
15. *helfen, den Lebensstandard wenig entwickelter Länder zu verbessern.*

Eine Faktorenanalyse sprach klar für zwei inhaltlich sinnvolle Faktoren: globalistische und nationalistische Einstellungen (die damit also nicht als direkte Gegenpole *einer* Dimension betrachtet werden können). Da Item 6 auf beiden Faktoren und Item 9 sehr gering lud wurden diese beiden Items von der Skalenbildung ausgeschlossen wurden. Die verbliebenen Items wurden zu zwei Subskalen zusammengefasst: Globalismusskala (Items 2, 3, 4, 12, 13, 15) und Nationalismusskala (Items 1, 5, 7, 8, 10, 11, 14). Die Globalismusskala erreichte eine innere Konsistenz von  $\alpha = .68$ , die Nationalismusskala von  $\alpha = .76$ . Wie zu erwarten, war die Stichprobe insgesamt hoch globalistisch ( $M = 7.06$ ,  $SD = 1.09$ ) und weniger nationalistisch ( $M = 4.41$ ,  $SD = 1.45$ ) eingestellt.

### 3.4.3.2.4 Verhaltensabsichten: Konsum und Engagement

Wirkt ein Dokumentarfilm nun tatsächlich auf das Verhalten seiner Rezipienten? Um dieser Frage näher zu kommen, sollten die Teilnehmer einschätzen, wie wahrscheinlich sie verschiedene Verhaltensweisen zu Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit in Zukunft ausführen werden (Skala von 1 = extrem unwahrscheinlich bis 7 = extrem wahrscheinlich).<sup>34</sup> 19 Items zu Verhaltensabsichten wurden in den Fragebogen aufgenommen. Eine Faktorenanalyse dieser Items ergab klar zwei Faktoren, die eine inhaltlich sinnvolle Teilung der Skala nahe legten. Auf der einen Seite gab es Items zum Konsumverhalten, der zweite Faktor bezog sich auf Engagementverhalten. Es ergaben sich jedoch keine getrennten Faktoren für Umwelt- und prosoziales Verhalten. Diese scheinen sehr eng zusammenzuhängen. Dies kann insofern erklärt werden, als auch Umweltschutzverhalten allen Menschen dient und daher im weitesten Sinne als eine spezielle Form prosozialen Handelns verstanden werden kann (vgl. auch J. Bauer, 2006). Eine getrennte Auswertung der Items zu umwelt- und sozial verträglichem Verhalten erschien daher nicht sinnvoll.

Für beide Subskalen Konsum und Engagement wurden jeweils getrennt die Gesamtwerte gebildet. Das Item *„Ich werde beim Einkaufen gezielt nach fair gehandelten Artikeln fragen und darum bitten, dass das Sortiment entsprechend verändert wird“* korrelierte mit beiden Skalen annähernd hoch (es enthält auch einen Konsum- und einen Engagement-Aspekt) und wurde deshalb von der Scorebildung ausgeschlossen.

Folgende elf Items bildeten die **Konsum-Skala**:

1. *Ich werde mich erkundigen, welche Firmen gentechnisch veränderte Produkte/Futtermittel verwenden, und diese Marken meiden.*
2. *Ich werde hauptsächlich Produkte aus biologischem Anbau kaufen.*
3. *Ich werde hauptsächlich fair gehandelte Produkte kaufen.*
4. *Ich werde beim Kauf von Holzprodukten darauf achten, dass es sich um nachhaltige Holzwirtschaft aus heimischen Wäldern und nicht um Regenwaldholz handelt.*
5. *Ich werde überwiegend regionale und saisonale Produkte kaufen.*
6. *Ich werde darauf verzichten, Treibhausgemüse zu essen.*

---

<sup>34</sup> Ursprünglich wurde überlegt, auch tatsächliches Verhalten zu messen, z.B. durch die Möglichkeit, nach Betrachten des Filmes/Lesen des Textes an verschiedenen Aktionen teilzunehmen (Unterschriftenlisten, Kauf von Gutscheinen für den örtlichen Bioladen, Unterstützung der Kampagne für saubere Kleidung etc.). Diese Idee wurde aufgegeben, da sie innerhalb der während des Filmfestivals stattfindenden Befragung nur schwer und aufwändig durchführbar erschien. Außerdem sollten längerfristige Effekte auf Verhaltensabsichten durch eine zweite Messung vier bis acht Wochen nach der ersten Erhebung über einen Internetfragebogen untersucht werden. Allerdings nahmen bereits an der ersten Befragung so wenige Personen teil, dass es nicht sinnvoll erschien, eine zweite Messung durchzuführen.

7. *Ich werde Produkte meiden, die weite Transportwege zurückgelegt haben.*
8. *Ich werde Billigprodukte meiden, wenn ich nicht ausschließen kann, dass zur Herstellung Menschen ausgebeutet wurden.*
9. *Ich werde mich vorwiegend vegetarisch ernähren.*
10. *Ich werde weniger Wasser verbrauchen.*
11. *Ich werde bewusst auf Flugreisen verzichten.*

Die Skala erreichte eine sehr gute innere Konsistenz mit einem Alpha von .87. Die Versuchspersonen erreichten im Mittel einen Wert von 4.70 ( $SD = 1.18$ ) auf der Konsumskala.

In der **Engagement-Skala** verblieben sieben Items:

1. *Wenn man mich fragt, werde ich in der Fußgängerzone mit einer Sammelbüchse Geld für die Arbeit von globalisierungskritischen Organisationen (z.B. Attac) sammeln.*
2. *Ich werde an Organisationen spenden, die den Welthunger bekämpfen (z.B. Welthungerhilfe, Brot für die Welt usw.).*
3. *Ich werde häufiger mit Freunden über globale Probleme reden.*
4. *Ich werde Geld an Umweltschutzorganisationen spenden.*
5. *Ich werde mich über globale Probleme informieren und mir dafür Bücher, Faltblätter, Informationsschriften oder andere Materialien besorgen.*
6. *Ich werde mich an Aktionen für Umwelt- und Naturschutz beteiligen.*
7. *Wenn in meinem Wohnort eine Bürgerinitiative zur sozialen Gerechtigkeit in der Welt gegründet wird, werde ich dort mitarbeiten.*

Auch hier zeigte sich die Skala gut konsistent mit einem Alpha von .78. Der Durchschnittswert für Engagement fiel geringer aus als für Konsum ( $M = 3.88$ ,  $SD = 1.21$ ).

### 3.5 Hypothesen zur Wirkung des Filmes *We Feed The World*

Nach der Darstellung der Operationalisierung aller Variablen können nun die exakten Hypothesen für die eigene Untersuchung präsentiert werden.

#### 3.5.1 Wissenserwerb

Im Film *We Feed The World* werden in verschiedener Form Fakten präsentiert. Dokumentarfilme scheinen sich laut der Ausführungen in Kapitel 2.2.2 gut zur



Wissensvermittlung zu eignen und hierbei dem Medium Text überlegen zu sein. Dies wird auch für die eigene Studie angenommen: Der Film sollte eindrücklicher und anschaulicher Fakten vermitteln können und sich dadurch positiver auf Aufmerksamkeits-, Verstehens- und Lernprozesse auswirken. Die im Film vermittelten Fakten sollten zudem aufgrund angenommener stärkerer emotionaler Involviertheit (siehe unten) besser gelernt werden (vgl. Kapitel 2.1.2.4 zum Einfluss von Emotionen auf Wissenserwerb). Die erste Hypothese für das eigene Quasi-Experiment lautet daher wie folgt:

**Hypothese 1:** Der Wissenserwerb ist in der Filmgruppe größer als in der Textgruppe, sowohl bezüglich des selbst eingeschätzten Lernens (Lernscore) (**1a**) als auch bezüglich des objektiven Wissenstestes (**1b**).

### 3.5.2 Emotionale Reaktionen

Der Inhalt des Filmes bzw. Textes birgt viele Fakten, die absurd und erschreckend sind und sicherlich die meisten Rezipienten emotional betroffen stimmen. Da angenommen wird, dass der Inhalt durch den Film eindrücklicher vermittelt werden kann als durch die Textfassung, liegt nahe, dass inhaltspezifische Emotionen auch stärker bei der Rezeption des Filmes ausfallen als beim Lesen des Textes. Wie in 2.2.3.2 gezeigt wurde, halten Filme verschiedenste Reize zur Auslösung von Stimmungen und Emotionen bereit – mehr als das Medium Text. Daher sollten auch die emotionalen Reaktionen bei den Rezipienten des Filmes *We Feed The World* stärker ausfallen als bei den Lesern der Textfassung:

**Hypothese 2:** Die Filmgruppe zeigt stärkere emotionale Reaktionen als die Textgruppe.

### 3.5.3 Compliance

Wie sich bereits in anderen Studien zeigte (vgl. 2.2.4.2), können durch das Betrachten von Dokumentarfilmen spezifische Einstellungen verändert werden. Es ist anzunehmen, dass Rezipienten von *We Feed The World* nach der Rezeption Inhalten, die der Film nahe legt, stärker zustimmen (auch aufgrund der angenommenen besseren Wissensvermittlung und stärkeren emotionalen Reaktion) als die Personen in der Textgruppe.

**Hypothese 3:** Die Filmgruppe zeigt eine stärkere Compliance zu den Aussagen des Filmes als die Textgruppe.

Ob das Betrachten eines Filmes stärker als das Lesen der Textfassung umfassendere Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften verändern kann – wie Sorgen um globale Probleme, universalistische Werte und globalistische Einstellungen – erscheint fraglich, aber dennoch möglich. Empirische Befunde zu Veränderungen von Einstellungen durch die Rezeption von Filmen sprechen eher gegen eine Veränderung globaler Einstellungen (vgl. 2.2.4.2). Daher wird diesbezüglich keine Hypothese aufgestellt; dennoch sollen Unterschiede der beiden Gruppen in allgemeinen Einstellungen explorativ untersucht werden.

### **3.5.4 Verhaltensabsichten**

Kann das Betrachten eines Dokumentarfilmes dazu führen, dass Rezipienten ihr Verhalten ändern? Aufgrund der angenommenen Wirkungen von Filmen auf die verhaltenssteuernden Variablen Wissen, Emotionen und Einstellungen sowie deren reziproke Zusammenhänge (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.2.5) wird für die eigene Untersuchung davon ausgegangen, dass die Personen in der Filmgruppe eher angeben, ihr zukünftiges Verhalten (Konsum und Engagement) umweltschonender und sozial verträglicher gestalten zu wollen als die Leser der Textversion:

**Hypothese 4:** Die Filmgruppe erreicht höhere Werte in den Verhaltensabsichten bezüglich Konsum (**4a**) und Engagement (**4b**) als die Textgruppe.

### **3.5.5 Mediation des Filmeinflusses auf Verhaltensabsichten durch Wissen, Emotionen und Einstellungen**

Das in Kapitel 2.2.5 aus verschiedenen theoretischen Annahmen abgeleitete Wirkmodell für Dokumentarfilme geht davon aus, dass Filme Verhaltensabsichten durch ihre Wirkung auf die drei Verhaltensprädiktoren Wissen, Emotionen und Einstellungen verändern können.

**Hypothese 5:** Es wird deshalb angenommen, dass sich eventuelle Unterschiede der beiden Gruppen in ihren Verhaltensabsichten durch Wissen, Emotionen und Einstellungen erklären lassen – sie den Einfluss der Gruppenbedingung also vermitteln (mediieren).

### 3.5.6 Zusammenfassung der Hypothesen

Die folgende Abbildung zeigt alle Hypothesen zusammenfassend.

*Abbildung 2: Hypothesen im Überblick*

- Hypothesen zur Wirkung des Filmes *We Feed The World***
- 1. Wissen:** Der Film *We Feed The World* hat im Gegensatz zur Textfassung eine größere Wirkung bezüglich der Vermittlung von Inhalten.
  - 2. Emotionale Reaktion:** Menschen werden durch den Film *We Feed The World* emotional stärker angesprochen als durch die Textfassung des Filmes.
  - 3. Spezifische Einstellungen (Compliance):** Der Film überzeugt stärker als die Textversion, d.h. Personen stimmen Äußerungen oder nahe gelegten Aussagen eher nach Rezeption des Filmes zu als nach dem Lesen der Textfassung.
  - 4. Verhaltensabsichten:** Der Film kann stärker als der Text Verhaltensabsichten hinsichtlich Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit beeinflussen
  - 5. Mediationsannahme:** Die Wirkung des Filmes auf Verhaltensabsichten wird erzeugt durch seine Einflüsse auf Wissen, Emotionen und spezifische Einstellungen.

Explorativ wird weiterhin untersucht, inwiefern sich der Film/Text auf allgemeine Einstellungen, Hilfsigkeit und Verantwortungsgefühl auswirkt. Zudem werden eventuelle Einflüsse von Rezipientenmerkmalen untersucht.

## 4. Ergebnisse

Zunächst sollen die bei der Datenanalyse verwendeten Methoden berichtet werden. Zur Berechnung von Gruppenunterschieden wurden bei Vergleichen von nur einer Variable Chi<sup>2</sup>-Tests bei nominaler Skalierung und T-Tests für kontinuierliche Variablen verwendet. Um zusätzlich zu Gruppenunterschieden den Einfluss von Kontrollvariablen zu berücksichtigen, wurden einfaktorielle Kovarianzanalysen<sup>35</sup> berechnet, sowohl für die Testung der Hypothesen als auch zur Einschätzung der zusätzlich zu den Gruppeneffekten bestehenden Einflüsse der Kontrollvariablen. Es werden jeweils die üblichen Werte ( $t$ ,  $F$ ,  $\chi^2$ ) für die einzelnen Tests (mit Angabe der Freiheitsgrade in den Klammern) sowie die  $p$ -Werte der Signifikanztestung angegeben. Wie üblich wird ein  $p$ -Wert kleiner als .05 als statistisch signifikant interpretiert, aufgrund der kleinen Stichprobe wird ein  $p$  kleiner als .01 als hoch signifikant betrachtet.

### 4.1 Analyse möglicher Gruppenunterschiede vor der Intervention

Unterschieden sich die Teilnehmer der Text- und Filmgruppe vor dem Treatment systematisch voneinander? Dies zu analysieren, ist insbesondere aufgrund der fehlenden randomisierten Zuteilung (Quasi-Experiment) der Versuchspersonen zu den Gruppen wichtig. Eventuell differierten die Gruppen in wichtigen Variablen, die sich auch auf die abhängigen Variablen ausgewirkt und dadurch die Effekte des Treatments überlagert haben können.

#### 4.1.1 Demographische Variablen

##### 4.1.1.1 Geschlecht

Die 24 Teilnehmer der Filmgruppe setzen sich hälftig aus Männern und Frauen zusammen, in der Textgruppe waren 15 Männer und 14 Frauen. Dem in SPSS anhand von Kreuztabellen

---

<sup>35</sup> Durch die Berechnung von Varianzanalysen kann bestimmt werden, ob sich die Mittelwerte zweier Gruppen in bestimmten Variablen (z.B. Verhaltensabsichten) statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Der Faktor (die Variable, deren Einfluss auf die Mittelwerte überprüft wird) ist hierbei die Gruppe, also die Text- versus Filmbedingung. Außerdem können weitere Kovariaten (Kontrollvariablen) in die Analyse aufgenommen werden, deren Einfluss zusätzlich zum Gruppeneffekt überprüft wird – in diesem Fall spricht man von Kovarianzanalysen.

berechneten Chi<sup>2</sup>-Test zufolge stellt dies keinen bedeutsamen Unterschied in der Geschlechtsverteilung dar ( $\chi^2(1) = 0.02; p = .90$ ).

#### 4.1.1.2 Alter

Im Durchschnitt waren die Filmrezipienten 29.4 Jahre alt ( $SD = 10.8$ ), wobei die Altersspanne von 19 bis 62 Jahren reichte. Die Leser waren zwischen 18 und 36 Jahren, das mittlere Alter lag bei 24.9 Jahren ( $SD = 4.1$ ). Im Gegensatz zur Filmgruppe waren hier keine älteren Personen vertreten. Die Berechnung eines T-Testes zeigte einen signifikanten Altersunterschied der beiden Gruppen ( $t(51) = 2.10, p = .04$ ): Die Filmgruppe war im Mittel älter als die Textgruppe.

Eine Häufigkeitsverteilung (vgl. Anhang C.1) zeigt, dass zwei der Personen in der Filmgruppe als „Ausreißer“ betrachtet werden können (57 und 62 Jahre). Daher erschien es nicht sinnvoll, das Alter als kontinuierliche Kontrollvariable zu verwenden, da in diesem Fall die beiden Ausreißer einen extremen Einfluss verursacht hätten. Um diesen zu verringern und dennoch das Alter als Kovariate berücksichtigen zu können, wurden deshalb vier Alterskategorien gebildet (19-24 Jahre = 1, 25-30 Jahre = 2, 34-42 Jahre = 3, 57-62 Jahre = 4).

### 4.1.2 Psychologische Variablen

#### 4.1.2.1 Umweltbewusstsein

Es ist zu vermuten, dass Personen, die ein Ökofilmfestival besuchen, über ein relativ hohes Umweltbewusstsein verfügen. Waren die Besucher des Filmes *We Feed The World* umweltbewusster als die Leser des Textes? Im Mittel erreichte die Filmgruppe einen Wert von 5.46 ( $SD = .62$ ) auf der NEP-Skala, die Textgruppe lag mit 5.54 ( $SD = .90$ ) sogar minimal darüber. Ein T-Test zeigte jedoch, dass sich die beiden Gruppen im Umweltbewusstsein nicht signifikant voneinander unterschieden ( $t(50) = -.37, p = .72$ ).

### 4.1.2.2 Universalistische Werthaltungen

Die Personen, die den Film besuchten, erreichten bereits vor der Intervention höhere Universalismus-Werte ( $M = 4.97$ ,  $SD = 0.80$ ) als die Personen der Textgruppe ( $M = 4.58$ ,  $SD = 0.73$ ). Der Unterschied fiel aber nicht signifikant aus ( $t(51) = 1.86$ ;  $p = .07$ ), wenn auch eine gewisse Tendenz angezeigt wird.

### 4.1.2.3 Politische Richtung

Als letzte eventuelle Störvariable interessierte die politische Orientierung. Die Filmgruppe war politisch linker ( $M = 3.52$ ,  $SD = 1.59$ ) als die Textgruppe ( $M = 4.00$ ,  $SD = 1.10$ ), wobei der Unterschied nicht statistisch bedeutsam ausfiel ( $t(47) = -1.24$ ;  $p = .22$ ).

## 4.1.3 Fazit

Es bestand ein statistisch signifikanter Unterschied der beiden quasiexperimentellen Gruppen in ihrem durchschnittlichen Alter. Ein solcher Unterschied kann sich auf unabsehbare Weise sowohl auf die Rezeption des Filmes bzw. Textes, wie auch die abhängigen Variablen selbst auswirken. Daher wurde das Alter als Kovariate in die Auswertung aufgenommen. Bezüglich der psychologischen Variablen unterschieden sich die Personen der Text- und Filmgruppe vor der Intervention nicht statistisch bedeutsam voneinander. Allerdings beeinflussen alle diese psychologischen Variablen verschiedene abhängige Variablen (siehe Kapitel 4.3.1). Es war daher sinnvoll, auch diese Variablen als Kovariaten zu berücksichtigen, da sich auch nicht signifikante Unterschiede der Gruppen in diesen Variablen auf die abhängigen Variablen ausgewirkt haben können (was besonders bei kleinen Stichproben der Fall sein kann).

## 4.2 Hypothesentestung

Zur Überprüfung, ob sich die Filmgruppe von der Textgruppe in den Variablen emotionale Reaktion, Wissenserwerb, Compliance und Verhaltensabsichten unterscheidet, wurden

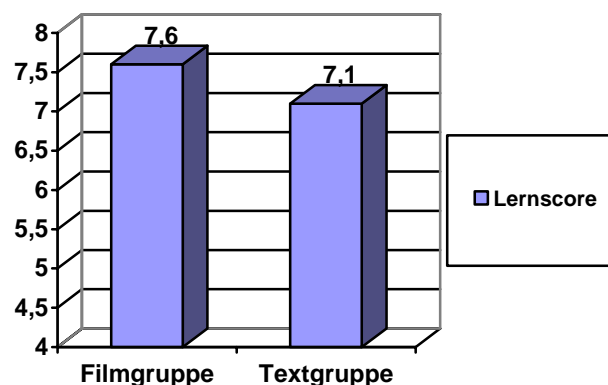
einfaktorielle Kovarianzanalysen berechnet. Es werden im Folgenden nur die Effekte der Gruppenbedingung vorgestellt, die Einflüsse der Kovariaten (Alter, universalistischen Werthaltungen vor der Intervention, Umweltbewusstsein und politische Richtung) werden separat in 4.3.1 dargelegt. Es werden jeweils die entsprechenden  $F$ - und  $p$ -Werte der Kovarianzanalysen berichtet. Da die Hypothesen gerichtet waren, erfolgte die Signifikanztestung einseitig. Alle Werte der Kovarianzanalysen finden sich auch in Anhang C.2 (die in SPSS angegebenen Signifikanzwerte beruhen auf zweiseitiger Testung; bei den Effekten der Gruppen sind daher die  $p$ -Werte jeweils zu halbieren).

#### 4.2.1 Wissenserwerb

Zunächst wurde überprüft, wie die Rezipienten den Lernzuwachs durch das jeweils andere Medium einschätzen (Item: „Der Inhalt ließe sich besser durch einen Text/Film vermitteln“; 1 = überhaupt nicht; 9 = sehr stark). Die Filmgruppe stimmte der Aussage, dass sich ein Text besser zur Vermittlung des Inhaltes eignen würde, nicht zu ( $M = 2.14$ ,  $SD = 1.78$ ). Hingegen war die Textgruppe im Durchschnitt der Meinung, dass sich ein Film zur Vermittlung des Inhaltes besser eignen würde ( $M = 6.72$ ,  $SD = 2.09$ ).

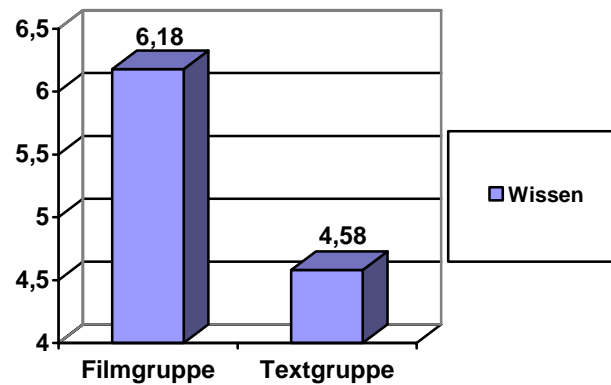
Bei der Selbsteinschätzung des erlernten Wissens gaben allerdings die Personen in der Filmgruppe ( $M = 7.60$ ;  $SD = 1.08$ ) und in der Textgruppe ( $M = 7.12$ ;  $SD = 1.15$ ) relativ hohe Werte an (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Mittelwerte des selbst eingeschätzten Lernens (Skala von 1-9)



Im Wissenstest beantwortete die Filmgruppe im Durchschnitt 6.18 ( $SD = 0.73$ ) der sieben Wissensfragen richtig, bei der Textgruppe waren es im Mittel 4.58 ( $SD = 1.39$ ) (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Anzahl richtiger Antworten im Wissenstest (Skala von 0-7)

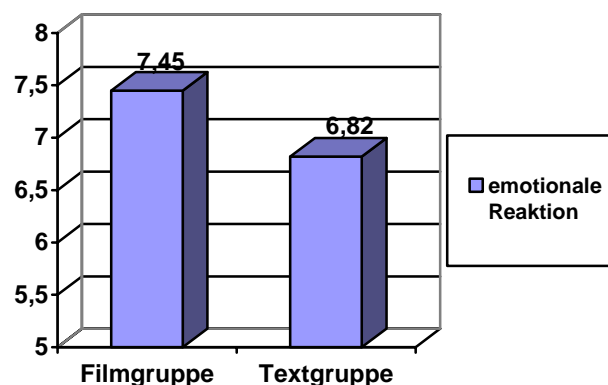


Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht bedeutsam im selbst eingeschätzten Lernen ( $F(1, 43) = 0.86, p = .18$ ). Der Unterschied im Wissenstest fiel hingegen statistisch hoch signifikant aus ( $F(1, 43) = 20.46, p < .01$ ). Interessanterweise konnten durch den Film also mehr Fakten vermittelt werden als durch den Text, ohne dass dies den Befragten selbst bewusst war). Die Hypothese 1a wurde nicht bestätigt, die Hypothese 1b wurde bestätigt.

#### 4.2.2 Emotionale Reaktion

Beide Gruppen reagierten stark emotional auf den Inhalt des Films bzw. Textes: Es wurden Durchschnittswerte von 6.82 ( $SD = 1.13$ ) in der Textgruppe und 7.45 ( $SD = 0.98$ ) in der Filmgruppe erreicht (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Mittelwerte der emotionalen Reaktion (Skala von 1-9)



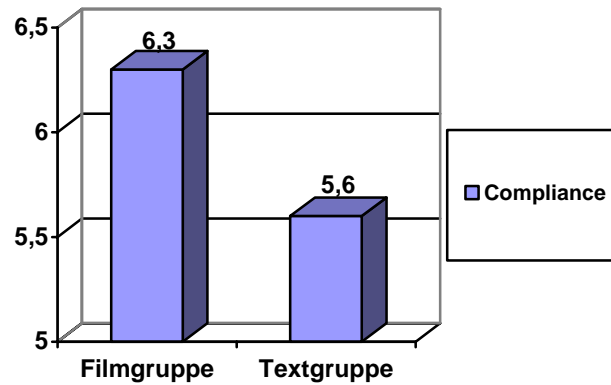
Die Berechnung der einfaktoriellen Kovarianzanalyse zeigte einen statistisch signifikanten Unterschied der beiden Gruppen ( $F(1, 43) = 3.63, p = .03$ ). Das bedeutet, dass die Zuschauer des Filmes stärker emotional reagierten als die Personen, die den Text lasen. Die Hypothese 2 konnte damit bestätigt werden.



### 4.2.3 Compliance

Die Filmgruppe ( $M = 6.33$ ;  $SD = 0.48$ ) zeigte eine stärkere Zustimmung zu den Inhalten als die Textgruppe ( $M = 5.63$ ;  $SD = 0.85$ ), wie die Abbildung 5 zeigt.

Abbildung 5: Mittelwerte in der Compliance (Skala von 1-7)

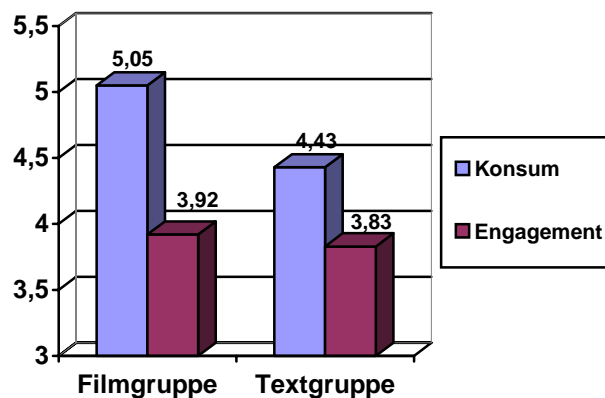


Der Unterschied wurde statistisch hoch signifikant ( $F(1, 43) = 9.30$ ,  $p < .01$ ). Die Hypothese 3 wurde bestätigt.

### 4.2.4 Verhaltensabsichten: Konsum und Engagement

Die Textgruppe erreichte niedrigere Mittelwerte im Konsumscore ( $M = 4.43$ ;  $SD = 1.19$ ) und Engagementscore ( $M = 3.83$ ;  $SD = 1.38$ ) als die Filmgruppe (Konsum:  $M = 5.05$ ;  $SD = 1.09$ ; Engagement:  $M = 3.92$ ;  $SD = 1.11$ ). Abbildung 6 zeigt die Mittelwerte der beiden Gruppen im Vergleich.

Abbildung 6: Mittelwerte der Absichten zu Konsum und Engagement (Skala von 1-7)



Die Kovarianzanalyse bezüglich des Konsumverhaltens zeigte statistische Signifikanz ( $F(1, 42) = 2.94, p = .047$ ). Die Personen, die den Film betrachtet hatten, gaben stärker an, zukünftig umweltbewusst und sozial verträglich zu konsumieren, als Personen, die den Text gelesen hatten. Der Unterschied bei den Verhaltensabsichten im Bereich Engagement war hingegen nicht bedeutsam ( $F(1, 42) = 0.39, p = .27$ ). Hypothese 4a wurde bestätigt, Hypothese 4b hingegen nicht.

#### 4.2.5 Mediationsannahme

Um zu überprüfen, ob sich die angenommene Wirkung von Dokumentarfilme, über Wissen, Emotionen und Einstellungen *vermittelt* Verhaltensabsichten zu verändern (vgl. Abbildung 1 in Kapitel 2.2.5) stützen lässt, wurde der gefundene Gruppenunterschied in den Konsumabsichten einer weiteren Analyse unterzogen: Wissen (objektiver Wissenstest), emotionale Reaktion und spezifische Einstellungen wurden als Prädiktoren zusätzlich zum Faktor und den vier Kontrollvariablen in eine Kovarianzanalyse aufgenommen.<sup>36</sup> Zu erwarten war, dass der Gruppeneffekt selbst verschwindet, sich für die drei Mediatoren hingegen signifikante Effekte auf die Konsumabsichten zeigen. Mediationseffekte konnten nicht für die Engagement-Absichten überprüft werden, da sich hier keine Gruppenunterschiede zeigten.

Die Kovarianzanalyse ergab tatsächlich einen Rückgang des Gruppeneffektes:  $F(1, 39) = 0.74, p = .40$ . Auch erwies sich die emotionale Reaktion als hoch signifikanter Prädiktor ( $F(1, 39) = 7.85, p < .01$ ). Wissen ( $F(1, 39) = 0.35, p = .56$ ) und Compliance ( $F(1, 39) = 0.46, p = .50$ ) zeigten jedoch keinen medierenden Effekt.

Der Gruppenunterschied der Film- und Textgruppe in den Absichten, sozial und umweltverträglich zu konsumieren, kann damit vollständig durch die stärkeren filminduzierten Affekte erklärt werden. Die Mediationshypothese (Hypothese 5) wird für die emotionale Reaktion, nicht aber für Wissen und Compliance bestätigt.

---

<sup>36</sup> Da, insbesondere bei kleinen Stichproben, sehr viele Variablen innerhalb einer Analyse die Ergebnisse schwächen können, wurden zusätzlich für die angenommenen Mediatorvariablen Wissen, emotionale Reaktion und Compliance getrennte Kovarianzanalysen berechnet, es zeigten sich jedoch annähernd die gleichen Ergebnisse.

## 4.3 Weitere Ergebnisse

### 4.3.1 Weitere Filmwirkungen

In diesem Abschnitt werden weitere Einflüsse der Gruppenbedingung (mit der Berücksichtigung derselben Kontrollvariablen) überprüft, zu der keine expliziten Hypothesen aufgestellt wurden.

#### 4.3.1.1 Universalistische Werthaltungen nach der Intervention

Die Filmgruppe zeigte vorher tendenziell höhere universalistische Einstellungen als die Textgruppe. Nähert sich die Textgruppe durch die Rezeption des Filmes in ihren universalistischen Haltungen an oder wird der Unterschied zwischen den Gruppen noch größer (aufgrund einer höheren Gesamtwirkung des Filmes) und dadurch statistisch signifikant? Ein Vergleich der beiden Gruppen in ihren universalistischen Haltungen nach der Rezeption des Filmes/Textes erschien interessant. Es wurde überlegt, als Veränderungsmaß die Differenzen der Universalismuswerte nach und vor der Intervention zu bilden, allerdings handelte es sich um zwei verschiedene Messinstrumente mit unterschiedlicher Skalierung, was gegen die Berechnung eines direkten Differenzwertes sprach. Stattdessen wurden wieder mittels einer Kovarianzanalyse die Mittelwerte der beiden Gruppen nach der Rezeption verglichen, wobei alle vier Kontrollvariablen berücksichtigt wurden.

Die Filmgruppe erreichte einen mittleren SVS-Wert von  $M = 7.39$  ( $SD = 0.96$ ), die Textgruppe lag mit  $M = 7.51$  ( $SD = 0.91$ ) etwas darüber, wobei der Unterschied keine statistische Signifikanz erreichte ( $F(1, 43) = 2.29$ ,  $p = .14$ ). Wie vor der Intervention, unterschieden sich Personen der beiden Gruppe auch nach der Intervention nicht bedeutsam in ihren universalistischen Werthaltungen.

#### 4.3.1.2 Globalistische und nationalistische Einstellungen

Konnte die Rezeption globalistische und nationalistische Einstellungen der Rezipienten eventuell stärker beeinflussen als die Textfassung? Die Filmgruppe gab etwas höhere globalistische Werteinstellungen an ( $M = 7.18$ ,  $SD = 0.97$ ) als die Textgruppe ( $M = 6.85$ ,  $SD =$

1.22), allerdings unterschieden sich die Werte nicht signifikant voneinander ( $F(1, 43) = 0.92$ ,  $p = .34$ ). Ähnlich erreichten die Filmrezipienten etwas geringere nationalistische Einstellungen ( $M = 4.09$ ,  $SD = 0.97$ ) als die Leser der Textversion ( $M = 4.61$ ,  $SD = 1.70$ ); auch hier war der Unterschied aber nicht bedeutsam ( $F(1, 43) = 0.47$ ,  $p = .50$ ).

#### 4.3.1.3 Sorgen um globale Probleme

Unterschieden sich die Text- und die Filmgruppe im Ausmaß, in dem die Personen sich um globale Probleme sorgen? Auch diesbezüglich wurde keine Hypothese aufgestellt, da Sich-Sorgen-Machen als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden kann. Es erschien dennoch interessant, explorativ zu untersuchen, ob sich Personen nach der Rezeption des Filmes *We Feed The World* stärker um globale Problem sorgten als nach dem Lesen der Textfassung. Dies zeigte sich nicht: Im Mittel machte sich die Filmgruppe ( $M = 5.10$ ;  $SD = 1.10$ ) minimal weniger Sorgen als die Textgruppe ( $M = 5.19$ ;  $SD = 0.79$ ). Der Unterschied war jedoch nicht signifikant ( $F(1, 43) = 0.47$ ,  $p = .50$ ).

#### 4.3.1.4 Verantwortungsübernahme

Das Verantwortungsgefühl wurde anhand eines einzelnen Items erhoben, in welchem die Textgruppe einen durchschnittlichen Wert von 6.04 ( $SD = 2.41$ ) erreichte, die Filmgruppe lag etwas höher bei 6.73 ( $SD = 1.75$ ). Durch die Rezeption des Filmes fühlten sich die Personen also etwas verantwortlicher als durch das Lesen der Textfassung, der Unterschied fiel jedoch nicht bedeutsam aus ( $F(1, 43) = 0.64$ ,  $p = .43$ ).

#### 4.3.1.5 Hilflosigkeit

Ebenfalls durch nur ein Item wurde das nach dem Film/Text bestehende Hilflosigkeitsgefühl erfasst. Die Filmgruppe fühlte sich etwas weniger hilflos ( $M = 4.36$ ,  $SD = 2.06$ ) als die Textgruppe ( $M = 5.27$ ,  $SD = 2.31$ ), aber nicht in statistisch signifikanter Weise ( $F(1, 43) = 0.59$ ,  $p = .45$ ).

#### 4.3.1.6 Handlungswissen

Der Film macht keine konkreten Angaben, was gegen die gezeigten Probleme getan werden kann, vermittelt also nicht explizit Handlungswissen. Allerdings können durch die Inhalte bestimmte Schlussfolgerungen bezüglich des eigenen Verhaltens nahe gelegt werden (Vermeiden von Treibhausgemüse, Eier aus artgerechter Tierhaltung kaufen etc.). Werden solche Schlussfolgerungen eher durch den Film als den Text angeregt? Das Handlungswissen (Item: „*Ich habe Ideen, was ich gegen die im Film/Text gezeigten Probleme tun kann*“) wurden in beiden Gruppen nach der Rezeption erfasst. Die Filmgruppe ( $M = 6.14$ ,  $SD = 2.17$ ) war der Textgruppe überlegen ( $M = 4.96$ ,  $SD = 2.48$ ). Es zeigte sich eine Tendenz, der Unterschied fiel allerdings nicht signifikant aus ( $F(1, 43) = 3.31$ ,  $p = .08$ ).

#### 4.3.2 Zusammenhänge zwischen Rezipientenmerkmalen und abhängigen Variablen

Medienwirkungen entfalten sich immer in Abhängigkeit von Eigenschaften ihrer Rezipienten (vgl. Kapitel 2.2.1.3 und 2.2.5). Daher wurden bei der Hypothesentestung verschiedene Kontrollvariablen in die Analyse aufgenommen. Die Einflüsse der Kontrollvariablen auf alle abhängigen Variablen werden hier nun gesammelt dargestellt. Es werden jeweils die  $F$ - und  $p$ -Werte der entsprechenden Kovarianzanalyse berichtet. Diese zeigen allerdings nur an, ob die Kontrollvariablen signifikante Prädiktoren der abhängigen Variablen waren. Um die Richtung des Zusammenhangs festzustellen, werden für die Variablen, bei denen sich signifikante Einflüsse ergaben, zusätzlich Korrelationen berechnet.<sup>37</sup> Es werden an dieser Stelle nur die signifikanten Einflüsse berichtet. Alle berechneten Kovarianzanalysen und die Korrelationstabelle aller Variablen findet sich in Anhang C.3.

Vor der Intervention bestehende **universalistische Haltungen** erwiesen sich als die einflussreichste Kontrollvariable. Ihre signifikanten Einflüsse sind in Tabelle 1 dargestellt.

---

<sup>37</sup> Oftmals werden Zusammenhänge von Variablen mittels Korrelationen berechnet. Allerdings können sich korrelative Zusammenhänge aufgrund von Überlappungen ähnlicher Variablen oder durch den Einfluss von Drittvariablen zustande kommen. Es sollte in dieser Arbeit der Einfluss verschiedener Kontrollvariablen zum einen zusätzlich zum Gruppeneffekt, zum anderen ohne Überlappungen (Konfundierungen) mit weiteren Kovariaten berechnet werden. Solche Überlappungen werden durch die Berechnung von Kovarianzanalysen ausgeschlossen (mathematisch ergeben sich dieselben Signifikanzwerte bei der Berechnung multipler Regressionsanalysen). Die berechneten Korrelationen dienen also nicht der Angabe der Stärke des Zusammenhang, sondern allein seiner Richtung.

Alle Zusammenhänge fielen positiv aus, d.h. je höhere universalistische Wertehaltungen vor der Intervention bestanden, desto höhere Werte erreichten die Personen auch in den dargestellten abhängigen Variablen.

*Tabelle 1: Signifikante Einflüsse der universalistischen Haltungen mit F- und p-Werten der Kovarianzanalysen und r-Werten der Korrelationen*

<b>Abhängige Variable</b>	<b>F(1, 43)</b>	<b>p</b>	<b>r</b>
Lernscore	4.81	.03	.47
Emotionale Reaktion	4.19	.047	.21
Compliance	10.10	< .01	.51
Universalismus (danach)	17.37	< .01	.63
Sorgen	7.07	.01	.40
Verantwortungsattribution	12.85	< .01	.50

Die **politische Richtung** (1 = extrem links; 10 = extrem rechts) erwies sich als statistisch bedeutsamer Prädiktor für das Konsumverhalten ( $F(1, 42) = 4.35, p = .04$ ) und nationalistische Werteinstellungen ( $F(1, 43) = 7.27, p = .01$ ). Hierbei erreichten Personen einen umso höheren Konsumscore, je politisch linker sie eingestellt waren ( $r = -.40$ ), und umso höhere nationalistische Werte, je rechter ihre politische Richtung ausfiel ( $r = .49$ ).

Das **Umweltbewusstsein** wirkte sich in hoch signifikanter Weise auf die Absichten bezüglich des Konsumverhaltens aus ( $F(1, 42) = 6.61, p = .01$ ). Je höher das Umweltbewusstsein, desto höher auch das intendierte Konsumverhalten ( $r = .37$ ).

Das **Alter** zeigte nur einen signifikanten Effekt auf die Hilflosigkeit ( $F(1, 43) = 4.12, p < .05$ ); Personen gaben umso stärker an, sich während der Rezeption hilflos zu fühlen, je jünger sie waren ( $r = -.41$ ).

## 5. Diskussion

Die Nahrungsmittelproduktion in Zeiten der Globalisierung birgt verschiedene Risiken für Umwelt und Menschen. Das Ziel dieser Forschungsarbeit bestand darin zu untersuchen, inwiefern sich ein Dokumentarfilm, der solche Probleme thematisiert, auf Wissen, Emotionen und Einstellungen seiner Zuschauer wirkt und als Intervention zur Erhöhung von Verhaltensweisen bezüglich Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit geeignet ist. Dazu wurde eine Filmgruppe, die den Film *We Feed The World* betrachtet hat, mit einer Textgruppe verglichen, die eine äquivalente Textfassung des Filmes gelesen hat.

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert. Anschließend werden Implikationen für Theorie und Praxis aus den Ergebnissen abgeleitet, problematische Aspekte der eigenen Untersuchung erläutert und schließlich weitere Forschungsideen vorgestellt, bevor die Arbeit mit einem Schlusswort endet.

### 5.1 Diskussion der Ergebnisse

#### 5.1.1 Diskussion der Ergebnisse der Hypothesentestung

Zusammenfassend zeigte die Filmgruppe stärkere Reaktionen als die Textgruppe auf die rezipierten Inhalte. So führte das Betrachten des Films *We Feed The World* zu einer stärkeren emotionalen Reaktion, einem größeren objektiven Wissenserwerb (Wissensscore), stärkerer Compliance und stärkerem beabsichtigten Konsumverhalten als das Lesen der äquivalenten Textfassung. Die Hypothesen 1 bis 4 konnten somit insgesamt weitgehend bestätigt werden. Dies spricht für eine starke Einflussmöglichkeit durch Dokumentarfilme, die somit als eine Form der sozialen Intervention genutzt werden können (mehr dazu unter 5.2.2).

Keine signifikanten Unterschiede der Text- und Filmgruppe ergaben sich im Lernscore (selbst eingeschätztes Lernen) und in den Verhaltensabsichten bezüglich prosozialen und umweltschützenden Engagements. Die Hypothesen 2a und 4b wurden somit nicht bestätigt. Die angenommene Mediation der Unterschiede in Verhaltensabsichten durch objektives Wissen, Compliance und Emotionen (Hypothese 5) wurde allein für die emotionale Reaktion in Bezug auf das Konsumverhalten bestätigt. Eventuelle Gründe für die Nichtbestätigung der Hypothesen 2a, 4b und 5 werden nun erläutert.

Im objektiven Wissenstest erreichten die Filmrezipienten höhere Werte als die Textgruppe. Entgegen der Hypothese 2a zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede beim selbst eingeschätzten Lernen. Dies ist insofern zunächst überraschend, da von beiden Gruppen die Filmversion als geeigneter eingeschätzt wurde, den Inhalt vermitteln zu können. Diese Diskrepanz kann möglicherweise durch die Verwendung unterschiedlicher Vergleichsstandards erklärt werden. Bei der Frage nach den persönlichen Lerneffekten findet kein Vergleich mit den Lerneffekten durch das jeweils andere Medium statt – sowohl die Textleser als auch die Filmzuschauer geben hier an, relativ viel gelernt zu haben. Als Vergleichsmaßstab mögen sie hier vielleicht andere Leser bzw. Zuschauer (d.h. andere Personen in *derselben* Gruppe) herangezogen haben. Die hohen Werte können dann im Sinne eines *Selbst-Positivitäts-Bias* erklärt werden: Personen neigen im Allgemeinen dazu, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen (vgl. z.B. Kruger, 1999; Reagan, Snyder & Kassin, 1995).

Lernen findet zudem zu einem großen Teil unbewusst statt, so dass eine Selbstauskunft über erworbenes Wissen schwierig ist. Zum einen könnte die Textgruppe ihren Lernzuwachs überschätzt haben, da es im Allgemeinen üblich ist, mithilfe von Texten zu lernen. Neben dieser Überschätzung des eigenen Lernens der Textgruppe könnte auf der anderen Seite auch eine Unterschätzung des Wissenserwerbs bei der Filmgruppe stattgefunden haben. Der Film vermittelt nicht mehr Fakten als der Text, eventuell wird aber z.B. durch die Kombination von Text und Bild *implizit* mehr Wissen bei der Filmrezeption erworben.

Es muss einschränkend angemerkt werden, dass sich die beiden Maße zum selbst eingeschätzten und objektiven Wissen nicht direkt miteinander vergleichen lassen – weitere Studien könnten der Frage nach dem „gefühlten“ und tatsächlichen Wissenserwerb durch Filme genauer nachgehen.

Die Filmzuschauer gaben stärker als die Textleser an, zukünftig sozial- und umweltverträglich zu konsumieren. Allerdings zeigte sich ein solcher Unterschied nicht für die Verhaltensabsichten bezüglich des Engagements. Diese scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse könnten sich zum einen anhand unterschiedlicher Verhaltenskosten (Aufwand, Zeit, Geld) erklären lassen. Während Konsumverhalten (Beispielitem: *Ich werde hauptsächlich Produkte aus biologischem Anbau kaufen*) als wenig bis mittel aufwändig eingeschätzt werden kann, stellt Engagement (Beispielitem: *Wenn in meinem Wohnort eine Bürgerinitiative zur sozialen Gerechtigkeit in der Welt gegründet wird, werde ich dort mitarbeiten*) ein sogenanntes *high-cost*-Verhalten dar. Solche Verhaltensweisen lassen sich im Allgemeinen schwer vorhersagen, da sie von verschiedenen Faktoren abhängen. Je höher die Kosten eines Verhaltens, desto weniger hängt seine Ausführung beispielsweise von



entsprechenden Einstellungen ab (vgl. Guagnano, Stern & Dietz, 1995). So konnten Stern, Dietz, Abel, Guagnano und Kalof (1999) umweltrelevanten Aktivismus durch keine von vier prominenten psychologischen Theorien vorhersagen.

Dass die Rezeption eines Filmes allein keine großen Wirkungen auf Engagement-Verhalten zeigt (zumindest nicht mehr als ein Text) erscheint daher nicht erstaunlich. Außerdem thematisiert der Film *We Feed The World* die globalisierte Herstellung von Nahrungsmitteln und fokussiert dabei eher das Einkauf- und Konsumverhalten der Verbraucher als politisches Engagement.

Die Annahme, dass sich Veränderungen in Verhaltensabsichten aufgrund der Medienwirkung auf die Variablen Wissen, Einstellungen und spezifischen Einstellungen ergeben (Hypothese 5), wurde nur teilweise bestätigt: Der Gruppenunterschied in den Konsumabsichten wurde vollständig durch die emotionale Reaktion vermittelt, d.h. nur die Einflüsse auf die emotionalen Reaktionen waren verhaltensrelevant.

Ein Text kann zwar dieselben Fakten wie ein Film darstellen und dadurch, wenn auch in schwächerem Maße, Wissen vermitteln und die Meinungen seiner Leser beeinflussen. Der entscheidende Unterschied scheint allerdings die stärkere emotionale Betroffenheit der Filmgruppe zu sein. Die Erzeugung von Gefühlen kann sicherlich als ein ganz besonderes Merkmal von Filmen verstanden werden, denn Fakten können sehr eindrücklich, realitätsnah und emotional dargestellt werden (z.B. durch eindrückliche Bilder, persönliche Interviews, Kamertechniken etc.) – darin scheinen sie jedem anderen Medium überlegen zu sein. Zugleich zeigte sich durch die Auslösung emotionaler Betroffenheit auch das Potential von *We Feed The World*, auf die Konsumabsichten seiner Rezipienten zu wirken. Zusammenfassend unterstreicht dies die hohe Bedeutung von Filmen, emotionale Betroffenheit auszulösen (vgl. weitere Überlegungen in Kapitel 5.2.1).

### **5.1.2 Diskussion weiterer Ergebnisse**

Es ließen sich keine signifikanten Unterschiede der Film- und Textgruppe in allgemeinen Einstellungen (universalistische, globalistische, nationalistische Einstellungen und Sorgen um globale Probleme) nach dem Betrachten bzw. Lesen feststellen. Filme scheinen nicht stärker als Texte allgemeine Einstellungen verändern zu können. Die Annahme in Kapitel 2.2.4, dass derartig globale Werthaltungen relativ stabil und durch Medieneinflüsse schwerer zu verändern sind als spezifische Meinungen, hat sich hier bestätigt.

Die Filmgruppe verfügte im Mittel über etwas mehr Ideen, was gegen die gezeigten Probleme getan werden kann. Dadurch lässt sich auch die etwas geringere Hilflosigkeit und das etwas höhere Verantwortungsgefühl der Film- im Vergleich zur Textgruppe erklären. Allerdings erwiesen sich alle Unterschiede in diesen Variablen als nicht signifikant. Um zu entscheiden, ob ein Film stärker als ein Text auf Handlungswissen (und dadurch auch auf eine Erhöhung des Verantwortungsgefühls und eine Verringerung der Hilflosigkeit) wirken kann, sollte in weiteren Studien das Vorwissen der Versuchspersonen berücksichtigt werden. Dies wurde hier aufgrund zeitlicher Beschränkungen und zur Vermeidung von Wiederholungseffekten nicht erfasst (vgl. 5.3.5). Auch sollten diese Wissens- und Gefühlsaspekte in weiteren Studien nicht nur mittels Einzelitems, sondern mit reliableren Messinstrumenten erfasst werden.

## 5.2 Implikationen der Ergebnisse

### 5.2.1 Theoretische Implikationen

Die meisten der aufgestellten Hypothesen wurden bestätigt. Die aus verschiedenen Theorien und empirischen Befunden abgeleiteten Annahmen erwiesen sich daher insgesamt als angemessen (bzw. konnten nicht widerlegt werden) – darauf wird im Folgenden jeweils kurz eingegangen.

Dokumentarfilme scheinen sich zunächst zur Vermittlung von Wissen gut zu eignen. Neben einer im Vergleich zur Textrezeption erhöhten Aufmerksamkeit könnte dies auch an der Eindrücklichkeit der Bilder und dem Zusammenspiel von Bildern und Tönen liegen (vgl. 2.2.2). Ebenso zeigten sich stärkere emotionale Reaktionen der Rezipienten des Filmes im Vergleich zur Textgruppe. (Dokumentar-)Filme können also, wie in Kapitel 2.2.3 abgeleitet, ihre Zuschauer z.B. durch die Rezeptionssituation, die höhere Realitätsnähe und vielfältige filmische Gestaltungsmittel emotional stärker ansprechen als Texte. Sie können höheres Interesse sowie stärkere Stimmungen auslösen und leichter dazu führen, dass der Rezipient Empathie mit den filmischen Personen zeigt. Auch bezüglich der spezifischen Meinungen zu Aussagen des Filmes/Textes zeigte sich hypothesenkonform eine stärkere Wirkung des Filmes. Ein Dokumentarfilm scheint überzeugender zu wirken, so dass die Rezipienten Aussagen des Filmes eher zustimmen als Leser eines entsprechenden Textes.

Während Engagement als ein high-cost-Verhalten im Allgemeinen schwer – und dadurch nicht durch die Rezeption eines Filmes – vorhersagbar ist, zeigten sich die angenommenen

erhöhten Verhaltensabsichten der Filmgruppe im Konsumscore. Dokumentarfilme scheinen also durchaus (stärker als Texte) auf die Verhaltensabsichten ihrer Rezipienten zu wirken.

Um zu erklären, wodurch sich Veränderungen in Verhaltensabsichten durch die Rezeption von Filmen ergeben können, wurde ein Wirkmodell entwickelt (vgl. Abbildung 1). Die aus diesem Modell abgeleitete Mediationshypothese wurde nur für die emotionale Reaktion bestätigt:

Der Gruppenunterschied in den Konsumabsichten wurde vollständig durch den Unterschied in der emotionalen Reaktion zwischen Film- und Textgruppe erklärt. Das Wissen und die Compliance sagten hingegen die Verhaltensabsichten nicht vorher. Welche Folgerungen lassen sich hieraus für das entwickelte Wirkmodell von Dokumentarfilmen ziehen? Zunächst sollen einige weitere Korrelationsberechnungen vorgestellt werden, um der Frage der komplexen Wirkung des Filmes/Textes näher zu kommen. Es bestanden (hoch) signifikante positive Zusammenhänge zwischen der emotionalen Reaktion und der Compliance ( $r = .34, p = .02$ ) sowie zwischen der Compliance und dem Wissen ( $r = .40, p < .01$ ). Emotionale Reaktion und Wissen zeigen einen geringen, aber statistisch nicht bedeutsamen Zusammenhang ( $r = .06, p = .68$ ). Das spricht insgesamt dafür, dass diese drei Variablen – wie im Wirkmodell für Dokumentarfilme angenommen – zumindest teilweise miteinander zusammenhängen. Es scheinen aber gerade *nicht* solche Aspekte der emotionalen Reaktion, die mit der Compliance und dadurch mit dem Wissen zusammenhängen, zu sein, die als Prädiktoren die Konsumabsichten vorhersagen. Dieser Befund legt nahe, dass Filme zwar auf Wissen, Einstellungen und Emotionen wirken, die wiederum untereinander verknüpft sind; ihre Wirkkraft bezüglich der Veränderung von Verhaltensweisen aber insbesondere über das Ansprechen der Emotionen ihrer Betrachter erreichen. Durch die Emotionen kommt offenbar etwas qualitativ Neues und Entscheidendes hinzu. Allerdings bleibt eine solche Folgerung aufgrund einer einzigen Untersuchung vorläufig.

Weitere Studien sollten der komplexen Wirkung von Filmen auf die Variablen Wissen, Emotionen und Einstellungen, ihrer gegenseitigen Beeinflussung und ihrem Potential, Verhalten zu verändern, weiter nachgehen. Hierbei wäre es wünschenswert, Rezipientenvariablen noch stärker zu berücksichtigen. Es zeigte sich in der eigenen Untersuchung, dass sich vorher bestehende allgemeine Einstellungen teilweise auf den Rezeptionsprozess auswirkten (vgl. Kapitel 4.3.1). So sagten universalistische Haltungen die emotionale Reaktion und Compliance vorher. Einflüsse auf das Konsumverhalten zeigten sich durch die politische Richtung und das Umweltbewusstsein (zu weiteren Zusammenhängen vgl. Korrelationstabelle in Anhang C.3).

## 5.2.2 Praktische Implikationen

Welche Schlussfolgerungen können aus den Ergebnissen der Untersuchung hinsichtlich der Eignung von Dokumentarfilmen zur Förderung von Bewusstseins- und Verhaltensänderungen in Bezug auf Probleme wie Umweltschutz und soziale Ungerechtigkeit gezogen werden?

Im Mittel erwarben die Personen der Filmgruppe mehr Wissen als die Personen der Textgruppe. Für die Anwendung bedeutet dies, dass sich Dokumentarfilme gut (d.h. besser als Texte) zur Vermittlung von Fakten zu Umweltschutz und sozialer Ungerechtigkeit eignen und dadurch als soziale Intervention zur Erhöhung von Wissen eingesetzt werden können. Auch können Inhalte überzeugender durch Dokumentarfilme als Texte dargestellt werden – und dadurch als Mittel zur Bildung spezifischer Meinungen benutzt werden. Ein ganz besonderes Wirkpotential von (Dokumentar-)Filmen besteht schließlich in ihrer starken Wirkung auf Gefühle ihrer Zuschauer, die in der eigenen Untersuchung die Erhöhung von umwelt- und sozial verträglichen Konsumabsichten vorhersagen konnten.

Durch Dokumentarfilme lassen sich sozial engagierte Themen wie Umweltschutz und Gerechtigkeit offenbar gut vermitteln und entsprechende Veränderungen von Bewusstseins- und Verhaltensabsichten erzielen. Klare Grenzen zeigten sich jedoch für die Veränderung globaler Einstellungen und Werte. Ebenso konnte keine Erhöhung von Verhaltensabsichten zu direktem Engagement erreicht werden. Um solche Veränderungen zu erreichen, reicht die Rezeption eines kritischen Dokumentarfilmes nicht aus. Die Entstehung und Festigung grundlegender Werte geschieht bereits in relativ jungen Jahren. Die Vermittlung grundlegender (ökologischer und prosozialer) Werteinstellungen sollte daher bereits durch entsprechende Bildungsmaßnahmen bei Kindern erfolgen (vgl. auch Gifford, 2002, S. 449, zum Energiesparen). Soziales Engagement hängt von vielen Faktoren ab. Neben Einstellungen sind hier insbesondere auch Einflüsse sozialer Normen (vgl. z.B. das *norm activation model* zur Ausführung prosozialen Verhaltens; Schwartz, 1973) und situative Faktoren zu nennen (zu externalen Handlungsbarrieren siehe Homburg & Matthies, 1998; Kollmuss & Agyeman, 2002). Interventionen zur Erhöhung von Engagement sollten daher normzentrierte Maßnahmen (z.B. Diskussion mit Umweltschützern und politischen Aktivisten) mit der Rezeption von Dokumentarfilmen kombinieren (zu einer Übersicht normzentrierter Umweltinterventionen siehe Homburg & Matthies, 1998). Außerdem könnten eventuell situative Handlungsbarrieren durch konkrete Verhaltenstipps verringert werden.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass Dokumentarfilme zur Erhöhung von Bewusstseinsprozessen und Verhaltensabsichten im Sinne des Umweltschutzes und sozialer Gerechtigkeit beitragen und deshalb sinnvoll als Intervention (z.B. innerhalb von

Kampagnen) von Umweltbildungsinstitutionen, Nichtregierungsorganisationen usw. eingesetzt werden kann.

## 5.3 Problematische Aspekte der Untersuchung

### 5.3.1 Kritische Aspekte der Stichprobe

In der Feldforschung erweist sich der Zugang zu Versuchspersonen häufig als schwieriger als gedacht. In der vorliegenden Untersuchung sollten ursprünglich mindestens doppelt so viele Teilnehmer gewonnen werden, es erklärten sich aber nicht genügend Personen zur Teilnahme bereit. Dennoch reichte die Anzahl aus, um eine statistisch sinnvolle Auswertung der Daten zu gewährleisten. Zwar ist bei kleinen Stichproben die *power* der Auswertungen gering, d.h., die Wahrscheinlichkeit ist im Vergleich zu größeren Stichproben reduziert, dass tatsächlich existierende Effekte auch als statistisch signifikant erkannt werden. Dies bedeutet aber nicht, dass gefundene Effekte Überschätzungen darstellen könnten. Natürlich wird die Generalisierbarkeit der Ergebnisse mit Abnahme der Versuchspersonenanzahl (und auch -heterogenität) geringer. Zudem konnten einige Fragen, die von Interesse gewesen wären, durch die geringe Teilnehmeranzahl nicht realisiert werden (weitere Befragung nach vier bis acht Wochen, um längerfristige Effekte zu messen; weitere Kontrollgruppe, die weder Film noch Text rezipierte).

### 5.3.2 Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie zwar nicht um ein Einzelfalldesign, die Daten wurden aber an *einem* Ort, zu *einem* bestimmten Zeitpunkt (innerhalb von zwei Tagen), anhand *einer* Stichprobe und in Bezug auf *einen* Film gewonnen. Außerdem mussten zur Untersuchung der Wirkungszusammenhänge die einzelnen Variablen (Wissen, emotionale Reaktion, Verhaltensabsichten) operationalisiert und dadurch messbar gemacht werden – bei jeder Operationalisierung können sich aber auch Informationsverluste oder Verzerrungen ergeben. Der Anspruch, empirische Ergebnisse aufgrund einer einzigen Studie zu generalisieren, ist daher stets fehl am Platz. Allerdings konnten bereits andere Studien zeigen, dass Dokumentarfilme auf Wissen, Emotionen, Einstellungen und Verhaltensabsichten wirken

können (vgl. die im jeweiligen Kapitel zitierten Studien) – jedoch wurden dabei meistens nur einzelne Variablen berücksichtigt. Weitere systematische Untersuchungen zur Wirkung von (Dokumentar-)Filmen auf verschiedene Variablen sind wünschenswert und zur Erhärtung der eigenen Befunde nötig.

### **5.3.3 Verhaltensabsichten und tatsächliches Verhalten**

Um die Frage zu klären, ob durch Dokumentarfilme Verhaltensänderungen bewirkt werden können, müsste streng genommen *tatsächliches* Verhalten untersucht werden. Die Untersuchung direkten Verhaltens wird aufgrund der aufwändigen und schweren Realisierbarkeit in der Forschung generell vernachlässigt. Stattdessen werden oft zur Handlungsvorhersage Verhaltensintentionen erfasst. Laut der *theory of planned behavior* (TOPB; Ajzen, 1985) sind Verhaltensintentionen der beste Prädiktor für (geplantes) Verhalten.<sup>38</sup> Die TOPB wurde vielfach bestätigt und erwies sich z.B. auch für die Vorhersage umweltschützenden Verhaltens als geeignet (vgl. Kaiser et al. 2005).

Da echtes Verhalten innerhalb des Festivals nicht angemessen untersucht werden konnte, wurden für die eigene Untersuchung sehr konkrete Verhaltensintentionen erfasst. Natürlich sind diese nicht mit tatsächlichem Verhalten gleich zu setzen, allerdings kann man im Allgemeinen davon ausgehen, dass ein enger Zusammenhang zwischen konkreten Verhaltensintentionen und Verhalten besteht (siehe TOPB). Es kann deshalb vermutet werden, dass die Versuchspersonen zumindest einen Teil ihrer geäußerten Absichten auch umsetzen – allerdings wären selbstverständlich weitere Studien sinnvoll, die tatsächliches Verhalten messen.

### **5.3.4 Soziale Erwünschtheit**

Die abhängigen Variablen wurden direkt im Anschluss an den Film erfasst. Sicherlich werden durch den Inhalt des Filmes verschiedene Antworten als nahe liegend oder „erwünscht“ empfunden (z.B. emotionale Reaktion, Verhaltensabsichten). Effekte der sozialen

---

<sup>38</sup> Die Intention ist laut Ajzen (1985) von drei Faktoren abhängig: der Einstellung zum spezifischen Verhalten, den subjektiven Normen (Überzeugungen, wie wichtige Andere das Verhalten sehen) und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (Einschätzung, mit welcher Leichtigkeit man glaubt, das Verhalten auszuführen zu können).

Erwünschtheit stellen ein generelles Problem bei der Untersuchung von Themen dar, die von der Allgemeinheit geschätzt werden (wie umweltschützende und prosoziale Werte und Verhaltensabsichten). Eventuell könnten sich sozial erwünschte Effekte aufgrund des insgesamt höheren Einflusses des Filmes stärker bei den Rezipienten des Filmes als den Lesern des Textes gezeigt haben.

Allerdings sind zwei verschiedene Effekte sozialer Erwünschtheit zu unterscheiden: sozial erwünschte *Fremd-* und *Selbstdarstellung* (z.B. Musch, Brockhaus & Bröder, 2002). Sozial erwünschte Fremddarstellungen können durch die Sicherung der Anonymität der Daten und der Bitte um ehrliches Ausfüllen im Allgemeinen verringert werden (vgl. Mummendey, 1999) – diese beiden Aspekte wurden in der Fragebogeninstruktion geäußert. Ob sich die Filmgruppe stärker als die Textgruppe in ihrem Selbstbild verzerrt wahrnimmt, bleibt an dieser Stelle offen. Es existieren zwar verschiedene Fragebogenskalen zur Erfassung der *social desirability* (z.B. Musch et al., 2002), diese sind allerdings nicht unumstritten. Daher wurde keine solche Skala für die eigene Untersuchung in den Fragebogen aufgenommen. Überprüft werden können solche Verzerrungseffekte letztlich nur durch das Erfassen tatsächlichen Verhaltens.

### **5.3.5 Untersuchungsdesign**

Es wurde ein quasiexperimentelles Zweigruppen-Post-Design mit nicht-äquivalenten Kontrollgruppe realisiert. Solche Designs sind zur Überprüfung von Gruppeneffekten in der Forschung sehr verbreitet. Allgemein kann bei solchen Designs kritisiert werden, dass sie streng genommen keine Veränderung messen können – eigentlich müssten dazu Prä-Post-Designs umgesetzt werden (vgl. Cook & Campbell, 1979).

Dies wurde mit Ausnahme der universalistischen Werthaltungen nicht gemacht, aus verschiedenen Gründen. Zum einen erschien der Zeitrahmen für die Erhebung begrenzt; alle Variablen vor *und* nach dem Betrachten des Filmes bzw. dem Lesen des Textes zu erfassen, hätte es unmöglich gemacht, so vielfältige Variablen zu erheben. Weiterhin hätte bei einer Vorher-Nachher-Messung nicht entschieden werden können, ob sich Effekte der Veränderung allein auf das Treatment zurückführen lassen oder ob diese mit unerwünschten Effekten konfundiert gewesen wären. So könnten sich Personen an ihre Antworten vor dem Film bzw. Text erinnern, wodurch sich Verzerrungen (z.B. konsistente Antworten) hätten ergeben können. Eventuell hätten sich manche Personen gewundert oder geärgert, zweimal die gleichen Fragen auszufüllen oder – entsprechend dem Konzept der „guten Versuchsperson“ –

ein Antwortverhalten gezeigt, das sie für angemessen oder erwünscht halten, um angenommene Erwartungen der Versuchleiterin zu erfüllen (vgl. Mummendey, 1999, zu diesen und weiteren möglichen Artefakten beim Ausfüllen von Fragebögen).

Natürlich unterschieden sich die Teilnehmer in wichtigen Variablen bereits vor der Intervention. Es sollten in der vorliegenden Arbeit aber nicht individuelle Rezeptionswirkungen untersucht werden, sondern der Einfluss von Dokumentarfilmen allgemein. Da die Versuchspersonen nicht zufällig den Gruppen zugeteilt werden konnten, wurden verschiedene Kontrollvariablen erfasst, um soweit möglich sicherzugehen, dass sich die beiden Gruppen nicht bereits vor der Intervention grundlegend voneinander unterscheiden, also z.B. nicht sehr umweltbewusste Personen mit wenig umweltbewussten Menschen verglichen wurden. Die Analysen in 4.1 stellten sicher, dass sich die Filmrezipienten und Leser in vielen für die abhängigen Variablen relevanten Eigenschaften nicht bedeutsam unterscheiden. Daher erschien die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse in der vorliegenden Form gerechtfertigt.

## 5.4 Ideen für weitere Forschung

Medienreize wirken nicht nur während der Rezeption und direkt daran anschließend, sondern können ihre Rezipienten auch längerfristig beeinflussen oder, z.B. durch verstärktes Nachdenken oder Kommunizieren über angesprochene Themen, ihre volle Wirkung gerade erst einige Zeit nach der Rezeption entfalten. Es erscheint daher interessant für weitere Studien, auch **langfristige Effekte von Dokumentarfilmen** auf verschiedene Aspekte des Bewusstseins und Verhaltens der Zuschauer zu untersuchen (was ursprünglich auch für die eigene Untersuchung geplant war, aufgrund der geringen Teilnehmeranzahl aber nicht realisiert werden konnte).

Entsprechend können zusätzlich zur direkten Wirkung des Filmes auch **weitere Auseinandersetzungen mit dem Filmthema** die Effekte des Filmes potenzieren. So fanden z.B. Feldman und Sigelman (1985), dass eine themenspezifische Diskussion zum Fernsehfilm *The Day After* stärkere einstellungsrelevante Wirkungen erzielte als der Film selbst. Neben der Filmgruppe könnte eine zusätzliche Experimentalgruppe neben dem Film weitere Interventionen (Diskussionen, Interview mit Regisseur, Infomaterial über Hintergründe zum Film mit weiteren Fakten, Verhaltenstipps etc.) erhalten, deren Wirkungen dann untersucht werden.



Medienspezifische Wirkungen können laut Ballstaedt (1990) nur durch einen Vergleich verschiedener Medien mit derselben Botschaft nachgewiesen werden, weshalb in der vorliegenden Arbeit die Film- mit einer Textgruppe verglichen wurde. Weiter können sich aber auch für **verschiedene Rezipientengruppen** andere Ergebnisse zeigen. Die Stichprobe der eigenen Untersuchung wurde auf dem Gelände der FH Eberswalde akquiriert, in welcher vorwiegend ökologienahe Fachrichtungen studiert werden. Personen, die Fächer wie Biolandbau, International Forest Ecosystem Management etc. studieren, verfügen vermutlich über ein besonders hohes Umweltbewusstsein – was auch der relativ hohe Durchschnittswert der Gesamtstichprobe ( $M = 5.50$ ) in der NEP-Skala zeigt. Es liegt nahe, dass hoch umweltbewusste Personen auf einen Film wie *We Feed The World* relativ betroffen reagieren. Interessant wäre zu überprüfen, ob eine weniger umweltbewusste Stichprobe ähnliche Reaktionen zeigt. Ähnliches gilt auch für die Medieninhalte: „*Verwendet man nur einen Botschaft, ist nicht entscheidbar, inwieweit Medienwirkungen auf inhaltliche Besonderheiten dieser Botschaft basieren*“ (Ballstaedt, 1990, S. 62) – daher sollten ähnliche Studien mit **anderen Dokumentarfilmen** durchgeführt werden.

Neben Dokumentarfilmen widmen sich auch Spielfilme sozial engagierten Themen. Eine Untersuchung zur unterschiedlichen **Wirkung verschiedener Genres** auf Bewusstseinsprozesse und Verhaltensabsichten erscheint interessant. So zeigen sich z.B. genretypische Regeln bei affektiven Filmwirkungen: Untersuchungen ergaben, dass Genres filmische Narrative wie auch Erwartungen und Verhaltensmuster der Zuschauer prägen und dadurch auch unterschiedliche Emotionen entstehen können (vgl. Bösch & Borutta, 2006, S. 21f.). Laut einer Vorher-Nachher-Studie des Potsdamer Instituts für Klimafolgenforschung (vgl. Reusswig, Schwarzkopf & Pohlenz, 2004) erhöhte *The Day After Tomorrow* (2004, Roland Emmerich) bei Kinozuschauern die Bereitschaft, an politischen Aktionen zum Klimaschutz teilzunehmen; auf der anderen Seite verringerte sich ihre Einschätzung der Wahrscheinlichkeit eines weltweiten Klimawandels.<sup>39</sup> Interessant wäre ein Vergleich mit Reaktionen von Kinozuschauern des kürzlich laufenden Dokumentarfilms *An Inconvenient Truth* (2007, Al Gore).

---

<sup>39</sup> Dies kann dadurch erklärt werden, dass in *The Day After Tomorrow* die Klimakatastrophe stark übertrieben, wissenschaftlich verkehrt und ereignishaft inszeniert wird – die Zuschauer könnten dadurch diese Darstellung im Sinn haben und einen *derartigen* Klimawandel als relativ unwahrscheinlich betrachten.

## 5.5 Schlusswort

Wenn wir den Film *We Feed The World* gesehen haben, haben wir eine Ahnung, welche Folgen die Industrialisierung des europäischen Fischfangs haben kann, welche Ansichten der Konzernchef von Nestlé vertritt, wie die Lebensbedingungen marrokanischer Hilfsarbeiter in Andalusien aussehen, welches Ausmaß die Abholzung des Regenwaldes erreicht hat, was billige Massentierhaltung mit sich bringt – und welche Rolle man selbst im System spielt. Wir haben Wissen erworben und Gefühle bei der Rezeption erlebt.

Dokumentarfilme scheinen noch mehr zu können. Sie zeigen Realität – dadurch können sie ihre Zuschauer nicht nur während der Rezeption bewegen, sondern ihre Ansichten langfristig verändern: *„Die dokumentarische Argumentation (...) setzt sich in den Gedanken (und Gesprächen) der Zuschauer fort, (...) hat den Zuschauern nicht nur etwas vor Augen geführt, sondern zugleich ein Experiment mit ihnen angestellt“* (Brinckmann, 2005, S. 357) – welches unter Umständen dazu führen kann, dass sie ihr Verhalten in Zukunft ändern. Die vorliegende Studie hat einen kleinen Beitrag zur Untersuchung dieser möglichen Effekte geleistet und interessante Fragen aufgeworfen, denen in weiteren Arbeiten nachgegangen werden sollte.

## 6. Literaturverzeichnis

- Abele, A. (1995). *Stimmung und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Adams, W. C. (1985). The power of the right stuff: A quasi-experimental field test of the docudrama hypothesis. *Public Opinion Quarterly*, 49, 330-339.
- Aderman, D. & Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 141-148.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), *Action-control: From cognition to behavior* (S. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Anderson, L. & Shimamura, A. P. (2005). Influences of emotion on context memory while viewing film clips. *American Journal of Psychology*, 118, 323-337.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie*. München: Pearson.
- Axelrod, L. J. & Lehman, D. R. (1993). Responding to environmental concern: What factors guide individual action? *Journal of Environmental Psychology*, 13, 149-159.
- Baggett, P. (1979). Structurally equivalent stories in movie and text and the effect of the medium on recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 333-356.
- Ball-Rokeach, S. J., Grube, J. W. & Rokeach, M. (1981). "Roots: The Next Generation" – Who watched and with what effect? *The Public Opinion Quarterly*, 45, 58-68.
- Ballstaedt, S. P. (1990). Wenn Hören und Sehen vergeht: Grenzen der audiovisuellen Integration. In D. Meutsch & B. Freund (Hrsg.), *Fernsehjournalismus und die Wissenschaften* (S. 29-47). Opladen: Westdeutscher.
- Ballstaedt, S. P., Molitor, S. & Mandl, H. (1989). Wissen aus Text und Bild. In Groebel, J. & Winterhoff-Spurk, P. (Hrsg.), *Empirische Medienpsychologie* (S. 105-133). München: Psychologie Verlags Union.
- Bateman, T. S., Sakano, T. & Fujita, M. (1992). Roger, me, and my attitude: Film propaganda and cynicism toward corporate leadership. *Journal of Applied Psychology*, 77, 768-771.
- Batson, C. D. (1989). Personal values, moral principles, and a three-path model of prosocial motivation. In N. Eisenberg, J. Reykowski & E. Staub (Hrsg.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (S. 213-228). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Batson, C. D., Early, S. & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imaging how another feels versus imaging how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 751-758.
- Batson, C. D., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K. & Dason, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self-other merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 495-509.
- Baudry, J. L. (1975). Ideological effects of the basic cinematographic apparatus. *Film Quarterly* 28 (2), 39-47.
- Bauer, H. (2000). *Stimmung und Personenwahrnehmung – Eine Studie zur Interaktion von negativer Stimmung und positiver Information bei der Urteilsbildung*. Diplomarbeit, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.
- Bauer, J. (2006). *Perspektivübernahme mit zukünftigen Generationen als Mittel, umweltschützendes Verhalten zu erhöhen – ein Experiment*. Diplomarbeit, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.
- Baur, S. (o. J.). *WE FEED THE WORLD – Materialien zu einem Film von Erwin Wagenhofer*. Herausgegeben vom Filmladen Filmverleih, Wien. Im Internet erhältlich unter <http://www.kinomachtschule.at/data/wefeedtheworld.pdf> (letzter Zugriff am 12.9.2007).
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quaterly*, 1, 5-37.
- Bock, M. (1980). Angenehme und unangenehme Erfahrungen aus gedächtnispsychologischer Sicht. Bilanz einer 80jährigen Forschung. *Psychologische Beiträge*, 22, 272-280.
- Boehnke, K., Schwartz, S., Stromberg, C. & Sagiv, L. (1998). The structure and dynamics of worry: theory, measurement and cross-national replications. *Journal of Personality*, 66, 745-782.
- Bösch, F. & Borutta, M. (2006). Medien und Emotionen in der Moderne. Historische Perspektiven. In F. Bösch, & M. Borutta (Hrsg.), *Die Massen bewegen. Medien und Emotionen in der Moderne* (S. 13-41). Frankfurt: Campus.
- Bohner, G. (2002). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 265-315). Berlin: Springer.
- Bond, M. H. & Chi, V. M. (1997). Values and moral behavior in mainland China. *Psychologia*, 40, 251-264.
- Bonfadelli, H. (2004). *Medienwirkungsforschung I. Grundlagen*. Konstanz: Universitäts-

Verlag Konstanz.

- Bordwell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2003). *Film Art. An introduction*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Bower, G. H. (1992). How might emotions affect learning? In S.-A. Christianson (Hrsg.), *The handbook of emotion and memory: research and theory* (S. 3-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brinckmann, C. N. (2005). Die Rolle der Empathie oder Furcht und Schrecken im Dokumentarfilm. In M. Brütsch, V. Hediger, U. von Keitz, A. Schneider & M. Tröhler (Hrsg.), *Kinogefühle. Emotionalität und Film* (S. 333-360). Marburg: Schüren.
- Brosius, H.-B. & Kayser, S. (1991). Der Einfluss von emotionalen Darstellungen im Fernsehen auf Informationsaufnahme und Urteilsbildung, *Medienpsychologie*, 3, 236-253.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson.
- Butler, L. D., Koopman, C. & Zimbardo, P. G. (1995). The psychological impact of viewing the film JFK: Emotions, beliefs, and political behavioral intentions. *Political Psychology*, 16, 237-257.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293-332.
- Christianson, S.-A. (1992) (Hrsg.). *The handbook of emotion and memory: research and theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohrs, J. C., Kielmann, S. Maes, J. & Moschner, B. (2005). Zur Reliabilität und Validität der Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen im Internet: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In K. H. Renner, A. Schütz & F. Machilek (Hrsg.), *Internet und Persönlichkeit. Differentiell-psychologische und diagnostische Aspekte der Internetnutzung* (S. 38-53). Göttingen: Hogrefe.
- Cohrs, J. C., Kielmann, S., Moschner, B. & Maes, J. (2002). *Befragung zum 11. September 2001 und den Folgen: Grundideen, Operationalisierungen und deskriptive Ergebnisse der ersten Erhebungsphase* (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“, Nr. 148). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Cohrs, J. C., Maes, J., Moschner, B. & Kielmann, S. (2007). Determinants of human rights attitudes and behavior: A comparison and integration of psychological perspectives. *Political Psychology*, 28, 441-469.

- Condry, J. (1989). *The psychology of television*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Dohle, M., Wirth, W. & Vorderer, P. (2003). Emotionalisierte Aufklärung. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung der Fernsehserie „Holokaust“ auf antisemitisch geprägte Einstellungen. *Publizistik*, 3, 288-309.
- Doll, J. & Dick, M. (2000). Protestantische Ethik und humanitär-egalitäre Ethik: Studien zur Entwicklung zweier deutschsprachiger Ethikskalen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21, 138-151.
- Dunlap, R. E. (1975). The impact of political orientation on environmental attitudes and actions. *Environment and Behavior*, 7, 428-454.
- Dunlap, R. E. & Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”: A proposed measuring instrument and preliminary results. *Journal of Environmental Education*, 9 (4), 10-19.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 425-442.
- Eder, J. (2005). Affektlenkung im Film. Das Beispiel Triumph des Willens. In O. Grau & A. Keil (Hrsg.), *Mediale Emotionen. Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound* (S.107-132). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Eisenstein, S. (1988). Montage der Attraktionen. In S. Eisenstein (Hrsg.), *Das dynamische Quadrat. Schriften zum Film*. Köln: Röderberg.
- Engelkamp, J. (1991). Bild und Ton aus Sicht der kognitiven Psychologie, *Medienpsychologie*, 3, 278-300.
- Feldman, S. & Sigelman, L. (1985). The political impact of prime-time television: “The Day After”. *Journal of Politics*, 47, 556- 578.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fichten, W. (1998). *Emotionen im Unterricht und emotionales Lernen* (Oldenburger Vor-Drucke 357). Oldenburg: Druckzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Fischer, C. (2002). „Das gehört jetzt irgendwie zu mir“ – Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband: Eine Fallstudie am

- Beispiel der BUNDjugend*. Dissertation, Technische Universität Chemnitz. Im Internet erhältlich unter [http://www.ipu-ev.de/web/dokumente/corinna\\_fischer.pdf](http://www.ipu-ev.de/web/dokumente/corinna_fischer.pdf) (letzter Zugriff am 12.07.2007).
- Forgas, J. P. & Moylan S. (1987). After the movies: Transient mood and social judgement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 467- 477.
- Frijda, N.H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Gläser-Zikuda, M. (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule – Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Grierson, J. (1933/98). Grundsätze des Dokumentarfilms. In E. Hohenberger (Hrsg.), *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms* (S. 90-102). Berlin: Vorwerk 8.
- Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 209-220.
- Gross, B. (1998). *Film erleben – Die Filmerfahrung aus emotions- und kognitionspsychologischer Sicht*. Magisterarbeit, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.
- Großmann, B. (1999). *Medienrezeption. Bestehende Ansätze und eine konstruktivistische Alternative*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grözinger, L. & Henning, K. (2005). Vom Dokumentarfilm zu hybriden Formaten. Die Auflösung von Genregrenzen im Fernsehen. Diplomarbeit, Hochschule der Medien Stuttgart. Im Internet erhältlich unter [http://www.filmakademie.de/fileadmin/PDF\\_Dokumente/Lehre/Dokumentarfilm/DA-Dokfilm.pdf](http://www.filmakademie.de/fileadmin/PDF_Dokumente/Lehre/Dokumentarfilm/DA-Dokfilm.pdf) (letzter Zugriff am 20.8.2007).
- Guagnano, G. A., Stern, P. C. & Dietz, T. (1995). Influences on attitude-behavior-relationships: A natural experiment with curbside recycling. *Environment and Behavior*, 27, 699-718.
- Hahn, B. J. (1993). *Umerziehung durch Dokumentarfilm? Ein Instrument amerikanischer Kulturpolitik im Nachkriegsdeutschland (1945-1953)*. Münster: LIT.
- Hasebrook, J. (1995). *Multimedia-Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986/87). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18 (2), 1-8.

- Hörnig, R., Eyferth, K. & Claus, B. (1999). Egozentrische Inferenz von Objektpositionen beim Lesen und Hören. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 46, 140–151.
- Hohenberger, E. (1998). Dokumentarfilmtheorie – Ein historischer Überblick über Ansätze und Probleme. In E. Hohenberger (Hrsg.), *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms* (S. 9-33). Berlin: Vorwerk 8.
- Homburg, A. & Matthies, E. (1998). *Umweltpsychologie: Umweltkrise, Gesellschaft und Individuum*. Weinheim: Juventa.
- Kaiser, F. G. & Fuhrer, U. (2003). Ecological behavior's dependency on different forms of knowledge. *Applied Psychology: An International Review*, 52, 598-613.
- Kaiser, F. G., Hübner, G. & Bogner, F. X. (2005). Contrasting the theory of planned behavior with the value-belief-norm model in explaining conservation behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 2150-2170.
- Kaup, B., Kelter, S., Habel, C. & Clauser, C. (1997). Zur Wahl des repräsentierten Raumausschnitts beim Aufbau mentaler Modelle während der Textrezeption. In C. Umbach, M. Grabski & R. Hörnig (Hrsg.), *Perspektive in Sprache und Raum* (S. 61–79). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Keil, A. & Eder, J. (2005). Audiovisuelle Medien und emotionale Netzwerke. In O. Grau & A. Keil (Hrsg.), *Mediale Emotionen. Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound* (S. 224-241). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Kindel, A. (1998). *Erinnern von Radio-Nachrichten. Eine empirische Studie über die Selektionsleistungen der Hörer von Radio-Nachrichten*. München: Fischer.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior. *Environmental Education Research*, 8, 239-260.
- Koopman, C., Butler, L. D., Palesh, O., McDermott, R., Forero-Puerta, T., Das, B., Poindexter, T. & Endress, P. (2006). The effects of watching Michael Moore's Fahrenheit 9/11 on voting intentions, mood, and beliefs about why president Bush and his administration initiated war in Iraq. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12, 139-156.
- Korte, H. (1999). *Einführung in die systematische Filmanalyse*. Neuburg: Schmidt.
- Krause, W. (2000). *Denken und Gedächtnis aus naturwissenschaftlicher Sicht. Vereinfachung, Flexibilität und Invarianz in der menschlichen Informationsverarbeitung*. Göttingen:



Hogrefe.

- Kristianson, C. M. & Hotte, A. M. (1996). Morality and the self: implications for the when and how of value-attitude-behaviour relations. In: L. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The psychology of values: The Ontario symposium* (S. 77–105). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kruger, J. (1999). Lake Wobegon be gone! The ‘below-average effect’ and the egocentric nature of comparative ability judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 221-232.
- Kürschner, C., Schnotz, W. & Eid, M. (2006). Mentale Repräsentationen beim Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 18, 48-59.
- Kulman, I. R. & Akamatsu, T. J. (1988). The effects of television on large-scale attitude change: Viewing “The Day After”. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 1121-1132.
- Lamsfuss, S. M., Silbereisen, R. K. & Boehnke, K. (1992). *Empathie und Motive prosozialen Handelns* (Berichte aus dem Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Nr.10). Berlin: Freie Universität Berlin, Abteilung Empirische Erziehungswissenschaft.
- Latané, B. & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lemke, G. (2006). *Filmheft WE FEED THE WORLD – ESSEN GLOBAL*. Bundeszentrale für politische Bildung, Fachbereich Multimedia & IT (Hrsg.). Im Internet erhältlich unter <http://www.bpb.de/files/UL7PPX.pdf> (letzter Zugriff am 2.9.2007).
- Lenart, S. & McGraw, K. M. (1989). America watches „Amerika“: Television docudrama and political attitudes. *Journal of Politics*, 51, 697-712.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum.
- Ludes, P. (2003). *Einführung in die Medienwissenschaft. Entwicklungen und Theorien*. Berlin: Schmidt.
- Maciuszek, D. (2007). „We feed the world“ und „Unser täglich Brot“. *Zwei österreichische Dokumentarfilme über Globalisierung und Nahrungsmittelproduktion im Vergleich*. Seminararbeit, Hochschule der Medien, Stuttgart; im Internet erhältlich unter <http://www.storyautor.de/medientheorie/dokufilme.pdf> (letzter Zugriff am 17.8.2007).
- Maio, G. R., Olson, J. M., Bernard, M. M. & Luke, M. A. (2003). Ideologies, values, attitudes,

- and behavior. In J. Delamater (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 283-308). New York: Plenum.
- Maletzke, G. (1981). *Medienwirkungsforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Maloney, M. P. & Ward, M. P. (1973). Ecology: Let's her it from the people. *American Psychologist*, 28, 583-586.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDaniels, T., Axelrod, L. J. & Slovic, P. (1995). Characterizing perception of ecological risk. *Risk Analysis*, 15, 575-588.
- McFarland, S. & Mathews, M. (2005). Who cares about human rights? *Political Psychology*, 26, 365-385.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mehrabian, A. & Russell, J. A. (1974). *An approach to environmental psychology*. Cambridge, MA: MIT.
- Meister, F. (2005). *Instructional Design. Eine Untersuchung zu graphischen und filmischen Gestaltungsmitteln in Lehrfilmen für die Universität*. Magisterarbeit, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.
- Metz, C. (1977). *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et Cinéma* Paris: Union Générale d'Éditions.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Mummendey, H. D. (1999). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Musch, J., Brockhaus, R., & Bröder, A. (2002). Ein Inventar zur Erfassung von zwei Faktoren sozialer Erwünschtheit. *Diagnostica*, 48, 121-129.
- Oehler, K. T. (1977). Attitudinal change depending on the emotional significance of given information. *Psychologische Beiträge*, 19, 600-614.
- Oswald, P. A. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic helping. *Journal of Social Psychology*, 136, 613-624.
- Otto, J., Euler, H. & Mandl, H. (2000). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Paulsen, S. (2001, Dezember). Gedächtnis-Forschung: Die Kunst des Erinnerns. *Geo*, Heft 12, S. 50-68.
- Pekrun, R. & Jerusalem, M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 3-22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). *The elaboration likelihood model of persuasion*. New York: Academic Press.
- Pooley, J. A. & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes : Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32, 711-723.
- Radford, C. (1975). How can we be moved by the fate of Anna Karenina? *Proceedings of the Aristotelian Society*, 49 (supplement volume), 67-80.
- Raudsepp, M. (2005). Emotional connection to nature: Its socio-psychological correlates and associations with pro-environmental attitudes and behavior. In B. Martens, A. G. Keul, Alexander G.; O. H. Ashland (Hrsg.), *Designing social innovation: Planning, building, evaluating* (S. 83-91). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Reagan, P. C., Snyder, M. & Kassin, S. M. (1995). Unrealistic optimism: Self-enhancement or person positivity? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1073-1082.
- Reusswig, F., Schwarzkopf, J & Pohlenz, P. (2004). *Double impact – the climate blockbuster 'The Day After Tomorrow' and its impact on the German Cinema public* (PIK-Report, Nr. 92). Im Internet erhältlich unter <http://www.pik-potsdam.de/research/publications/pikreports/.files/pr92.pdf> (letzter Zugriff am 20.9.2007).
- Rosen (1986). *Narrative, apparatus, ideology (Part 3)*. New York: Columbia University Press.
- Samuels, S. J. (1987). Factors that influence listening and reading comprehension. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Hrsg.), *Comprehending oral and written language* (S. 295-325). San Diego, CA: Academic Press.
- Schahn, J. (1999). SEU/3. Skalensystem zur Erfassung des Umweltbewusstseins: Dritte, überarbeitete Version (1999). In Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) *PSYTKOM. Datenbank Psychologischer und Pädagogischer Testverfahren (Dok-Nr. 3948)*. Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information.
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In R. E. Mayer

- (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (S. 49-69). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schoenmakers, H. (1992). Aesthetic emotions and aestheticised emotions in theatrical situations. In H. Schoenmakers (Hrsg.), *Performance theory – Reception and audience research* (S. 39-58). Amsterdam: International Committee for Reception and Audience Research.
- Schultz, P. W., Oskamp, S. & Mainieri, T. (1995). Who recycles and when? A review of personal and situational factors. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 105-121.
- Schulz, W. (2003). Mediennutzung und Umweltbewusstsein: Dependenz- und Priming-Effekte. Eine Mehrebenenanalyse im europäischen Vergleich. *Publizistik*, 4, 387-413.
- Schwan, S. (2001). *Filmverstehen und Alltagserfahrung. Grundzüge einer kognitiven Theorie des Mediums Film*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schwartz, S. H. (1973). Normative explanations of helping behavior: A critique, proposal, and empirical test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 349-364.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, S. 1-65). San Diego, CA: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2005). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values. In A. Tamayo & J. B. Porto (Hrsg.), *Valores e comportamento nas organizações* [Werte und Verhalten in Organisationen] (S. 56-95). Petrópolis, Brasilien: Vozes.
- Schwartz, S. H. & Howard, J. A. (1984). Internalized values as motivators of altruism. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reyowski (Hrsg.), *Development and maintenance of prosocial behavior: international perspectives on positive morality* (S. 229–255). New York: Plenum.
- Sia, A. P., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1985/86). Selected predictors of responsible environmental behavior: An analysis. *Journal of Environmental Education*, 17 (2), 31-40.
- Smith, G. M. (2003). *Film structure and the emotion system*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Snodgrass, J. G. (1984). Concepts and their surface representations. *Journal of Learning and Verbal Behavior*, 23, 3-22.
- Standop, J. (2002). *Emotionen und kognitives schulisches Lernen aus interdisziplinärer*

- Perspektive. Emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge – ihre Berücksichtigung im schulischen Bildungsauftrag wie den Forschungen zum Unterrichtsklima und der Klassenführung.* Frankfurt a. M.: Lang.
- Stellmacher, J., Sommer, G., & Brähler, E. (2005). The cognitive representation of human rights: Knowledge, importance, and commitment. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 11*, 267-292.
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues, 56*, 407-424.
- Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A. & Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmental concern. *Human Ecology Review, 6*, 81-97.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 4, S. 271-314). New York: Academic Press.
- Strittmatter, P. (1994). Wissenserwerb mit Bildern bei Film und Fernsehen. In B. Weidenmann (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern – Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen* (S. 177-194). Bern: Huber.
- Surlin, S. H. (1978). 'Roots' Research: A summary of findings. *Journal of Broadcasting, 22*, 309-320.
- Tan, E. S. H. (1994). Film-induced affect as a witness emotion. *Poetics, 23*, 7-32.
- Tan, E. S. H. (1996). *Emotion and the structure of narrative film. Film as an emotion machine.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Maanen, H. (2002). How contexts frame theatrical events. In V. A. Cremona, P. Eversman, H. Van Maanen, H. Sauter & W. Tulloch (Hrsg.), *Theatrical events: Borders, dynamics, features* (S. 243-277). Amsterdam: Rodopi.
- Viehöver, C. A. (2006). *Das Verhältnis von Emotionen und Kognitionen und ihre Verhaltensrelevanz. Eine empirische Untersuchung der Informationsvermittlung über Audio-Führungen in Museen.* Dissertation, Universität Köln. Im Internet erhältlich unter [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982380720&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=982380720.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982380720&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=982380720.pdf) (letzter Zugriff am 14. 9.2007).
- Vining, J. & Ebreo, A. (1990). What makes a recycler? A comparison of recyclers and nonrecyclers. *Environment and Behavior, 22*, 55-73.
- Weidenmann, B. (1988). *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern.* Bern: Huber.

- Weidenmann, B. (1994) (Hrsg.). *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber.
- Wember, B. (1972). *Objektiver Dokumentarfilm? Modell einer Analyse und Materialien für den Unterricht*. Berlin: Colloquium.
- Wikipedia (2007a). *Umweltschutz*. Im Internet erhältlich unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Umweltschutz> (letzter Zugriff am 13.9.2007).
- Wikipedia (2007b). *We feed the world*. Im Internet erhältlich unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Wefeedtheworld> (letzter Zugriff am 2.8.2007).
- Wilk, N. M. (2005). Semiotik der Gefühle. Versuch einer Integration der Affekte in eine linguistisch-semiotische Theorie des Verstehens. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 35 (138), 129-141.
- Winterhoff-Spurk, P. (2004). *Medienpsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, H. (1992). *Der filmische Raum und der Zuschauer: „Apparatus“ – Semantik – „Ideology“*. Heidelberg: Winter.
- Yoon, M. (1993). Dokumentarfilm in einer geschlossenen Gesellschaft – Am Beispiel von einem Dokumentarfilm aus Nordkorea. Magisterarbeit, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen.
- Zillmann, D. & Cantor, J. R. (1977). Affective responses to the emotions of a protagonist. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 155-165.
- Zillmann, D. (1991). Television viewing and physiological arousal. In J. Bryant & D. Zillmann (Hrsg.), *Responding to the screen* (S. 103-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.

## 7. Anhang

### Anhang A: Dokumentarfilme als Propagandamittel?

Das Massenkommunikationsmittel Film eignet sich gut, „*viele Menschen gleichzeitig und überall zu erreichen und damit zu einem bestimmten Zeitpunkt gezielt eine einheitliche ideologische Botschaft transportieren zu können*“ (Hahn, 1993, S.22). Der Drehbuchautor Dunne bezeichnete den Dokumentarfilm gar als „*ideal weapon to strike a blow for whatever cause the originator has in mind. (...) In the broadest sense the documentary is almost always, therefore, an instrument of propaganda*“ (zitiert nach Hahn, 1993, S.37).

Zunächst als Verbreitung nationalsozialistischer Ideen verwendet (z.B. durch die Filme Leni Riefenstahls), wurden „Dokumentarfilme“ auf der anderen Seite auch als Entnazifizierungsmittel durch die amerikanischen Kulturpolitiker eingesetzt: Die Aufgabe der Filmemacher war, ihre Filme so zu gestalten „*to influence thinking, change opinions and affect conduct*“ (vgl. Hahn, 1993, S.60).

Auch Sergej Eisenstein (1988) versteht Filme als Mittel, um emotional auf die Massen einwirken zu können und Ideologien zu transportieren.

Doch handelt es sich bei diesen Filmen tatsächlich um Dokumentarfilme? Filmische Propaganda kann definiert werden als „*the more or less deliberately planned and systematic use of symbols, chiefly through suggestion and related psychological techniques, with a view to altering and controlling opinions, ideas and values, and ultimately to changing overt actions along predetermined lines*“ (Young, 1963, zitiert nach Hahn, 1993, S.59).

Wie andere Autoren (z.B. Wember, 1972) geht auch Yoon (1993) zwar davon aus, dass ein „objektiver“ Dokumentarfilm schon technisch unmöglich ist, dennoch ist er von einem Propagandafilm zu unterscheiden. Denn die „Manipulation“ im Dokumentarfilm ergibt sich gezwungenermaßen aus dem Medium Film (durch Selektion von Material, Blickwinkel usw...) – ein Propagandafilm hingegen zielt explizit auf die Manipulation seiner Zuschauer hin, ohne dies offenbar zu machen: „*Ein Film wird zu einem Propagandafilm, wenn der Filmemacher den Zuschauer nicht über seinen eigenen Standort aufklärt und statt dessen seine (...) subjektive Sichtweise als objektive darstellt*“ (Yoon, 1993, S.12).

Die Wirkung von Propagandafilmen interessiert innerhalb dieser Arbeit nicht.

## Anhang B: Der Fragebogen

Liebe/r Festivalbesucher/in!

Sie nehmen an dieser Studie im Rahmen meiner Magisterarbeit teil, in der die Ökofilmtour des Fördervereins für Öffentlichkeitsarbeit im Natur- und Umweltschutz (Fön e.V.) evaluiert wird, wobei der Film „We Feed The World“ im Vordergrund steht.

Zunächst bitte ich Sie, einige Fragen zu beantworten. Anschließend sehen Sie den Film „We Feed The World“. Danach folgt ein weiterer Fragebogen.

Bitte beantworten Sie alle Fragen der *Reihe nach* und so ehrlich wie möglich.

Selbstverständlich bleiben Ihre Daten anonym.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

**Damit die zwei Fragebögen einander anonymisiert zugeordnet werden können, ist ein Code notwendig. Tragen Sie hier bitte Ihren persönlichen Code ein:**

\_\_ **erster Buchstabe Ihres Geburtsortes** (z.B. **B** für Berlin)

\_\_ **letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes** (z.B. **N** für Berlin)

\_\_ **Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihres Vaters** (z.B. **P** für Peter)

\_\_ **Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter** (z.B. **H** für Helga)

\_\_ \_\_ **Tag Ihres Geburtsdatums** (z.B. **0 5** für 5. Dezember)

**Zunächst einige Angaben zu Ihrer Person:**

Geschlecht: o männlich      o weiblich (Bitte ankreuzen)

Alter : \_\_\_\_\_ Jahre

Studienfach/ Beruf: \_\_\_\_\_

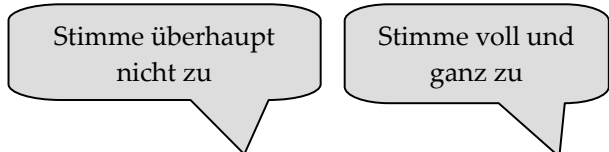


**Auf dieser Seite sind kurz 15 verschiedene Personen beschrieben, die unterschiedliche Dinge im Leben für wichtig halten. Bitte lesen Sie jede Beschreibung durch und überlegen Sie, wie sehr die jeweilige Person Ihnen ähnlich oder unähnlich ist. Bitte markieren Sie dann den entsprechenden Kreis:**

**1= sehr unähnlich 2= unähnlich 3= eher unähnlich 4= eher ähnlich 5= ähnlich 6= sehr ähnlich**

	<b>Diese Person ist mir ...</b>					
	1	2	3	4	5	6
E denkt, dass alle Menschen auf der Welt gleich behandelt werden sollten. E glaubt, dass alle die gleichen Chancen im Leben haben sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F ist es wichtig, auch anders denkenden Menschen zuzuhören. Selbst wenn F ihre Ansichten nicht teilt, will F sie dennoch verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L hält es für wichtig, bescheiden zu bleiben. L glaubt, dass man mit dem zufrieden sein sollte, was man hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
K ist es wichtig, frei zu entscheiden, was er/sie tut. K mag es, eigenständig zu planen und selbstbestimmt zu handeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ist es sehr wichtig, Menschen zu helfen, die ihm/ihr nahe stehen. A fühlt sich dafür verantwortlich, dass es ihnen gut geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
W ist es sehr wichtig, Erfolg zu haben. Es macht W Spaß, andere zu beeindrucken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D ist es sehr wichtig, sich in seinem/ihrer Land sicher fühlen zu können. D meint, dass der Staat vor Bedrohungen von Innen und Außen auf der Hut sein sollte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P geht gerne Risiken ein. P hält immer nach Abenteuern Ausschau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C ist es wichtig, sich immer korrekt zu verhalten. C möchte nichts tun, was andere Leute für falsch halten könnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G ist fest davon überzeugt, dass die Menschen Verantwortung für den Erhalt der Natur haben. Die Umwelt zu schützen, ist G wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H glaubt, dass alle Menschen dieser Welt in Harmonie miteinander leben sollten. Für Frieden zwischen allen Gruppen auf der Welt einzutreten, ist H wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I will, dass alle Menschen gerecht behandelt werden, auch diejenigen, die I nicht kennt. Es ist I wichtig, die Schwachen in der Gesellschaft zu unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U will das Leben in vollen Zügen genießen. Eine schöne Zeit zu haben, ist U sehr wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B will immer derjenige/diejenige sein, der/die die Entscheidungen fällt. B möchte der Boss sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J ist es wichtig, in Einklang mit der Natur zu leben. J glaubt, dass die Menschen nicht in die Natur eingreifen sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun geht es um Ihre persönlichen Meinungen. Es folgt eine Liste von Aussagen, die die Beziehung des Menschen zu anderen und seiner Umwelt näher beschreiben. Bitte geben Sie für jede dieser Aussagen an, in welchem Ausmaß (abgestuft von überhaupt nicht bis voll und ganz) Sie zustimmen.



Gegenseitige Achtung ist die Voraussetzung für eine gerechte Welt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Rechte und Interessen anderer zu schützen, sollte für alle Menschen eine wichtige Verpflichtung sein.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wohlhabende Staaten haben die moralische Verpflichtung, einen Teil ihres Wohlstandes mit armen Staaten zu teilen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Das eigene Handeln sollte das Wohl der Gemeinschaft berücksichtigen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Man sollte allen Menschen gegenüber freundlich sein.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Sich in den Dienst einer guten Sache zu stellen, ist wichtiger als der persönliche Erfolg.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wir nähern uns der absoluten Zahl von Menschen, die die Erde zu versorgen in der Lage ist.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Menschen haben das Recht dazu, die natürliche Umwelt ihren Bedürfnissen entsprechend zu verändern.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn die Menschen in den Ablauf der Natur eingreifen, sind die Konsequenzen meist katastrophal.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Menschlicher Erfindungsreichtum wird sicherstellen, dass die Erde <b>nicht</b> unbewohnbar werden wird.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Menschheit beutet ihre natürliche Umwelt aus.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Erde verfügt über ausreichend natürliche Ressourcen, wenn wir nur lernen, wie sie zu vermehren sind.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Tiere und Pflanzen haben dasselbe Existenzrecht wie Menschen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Das Gleichgewicht der Natur ist stark genug, die Einflüsse moderner Industriegesellschaften zu bewältigen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Trotz unserer besonderen Fähigkeiten sind wir Menschen den Gesetzen der Natur unterworfen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die sogenannte „ökologische Krise“, mit der die Menschheit konfrontiert sei, ist massiv übertrieben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Erde ist wie ein Raumschiff mit begrenztem Platz und begrenzten Ressourcen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Menschen sind dazu auserwählt, den Rest der Natur zu beherrschen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Das Gleichgewicht der Natur ist empfindlich und kann leicht gestört werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Irgendwann werden die Menschen lernen, wie die Natur funktioniert, und in der Lage sein, sie zu kontrollieren.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn sich auf absehbare Zeit nichts ändert, ist eine größere ökologische Katastrophe vorprogrammiert.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Nun folgt der zweite Teil des Fragebogens. Geben Sie zunächst bitte wieder Ihren persönlichen Code an, damit die Fragebogenteile anonymisiert einander zugeordnet werden können:

- \_\_\_ **erster Buchstabe Ihres Geburtsortes** (z.B. *B* für *Berlin*)
- \_\_\_ **letzter Buchstabe Ihres Geburtsortes** (z.B. *N* für *Berlin*)
- \_\_\_ **Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihres Vaters** (z.B. *P* für *Peter*)
- \_\_\_ **Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter** (z.B. *H* für *Helga*)
- \_\_\_ \_\_\_ **Tag Ihres Geburtsdatums** (z.B. *0 5* für *5. Dezember*)

Bitte beantworten Sie nun einige Fragen zum Film und Filminhalt:

	überhaupt nicht	sehr stark							
Der Film hat mich emotional bewegt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mir vorgestellt, was die einzelnen Personen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Film war bedrohlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Film in einer distanzierten Haltung gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich während des Ansehens hilflos gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Film hat mich zum Nachdenken gebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nach dem Ansehen beunruhigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Film hat mich kalt gelassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich während des Filmes gelangweilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Film war informativ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Inhalt wird durch den Film gut vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Inhalt ließe sich besser durch einen Text vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Neues aus dem Film gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die aufgezeigten Inhalte sind mir deutlich vor Augen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir die geschilderten Probleme vorstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich für die im Film gezeigten Probleme mit verantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Ideen, was ich gegen die im Film gezeigten Probleme tun kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Im Folgenden werden einige Fakten erfragt, die im Film erwähnt werden. Kreuzen Sie bitte die Antwort an, die Sie für richtig halten:**

- (1) Um EU-Subventionen zu erhalten, können Landwirte auf ihrem Brachland Mais anbauen. Dieser wird...  
 verfüttert    verheizt    exportiert
- (2) Eine Tonne Weizen kostet heutzutage ...  
 so viel wie    weniger als    mehr als eine Tonne Streusplitt
- (3) Bei industriell gefangenem Fisch platzen die Augen oft aufgrund ...  
 der langen Fangzeiten    der Tiefe, in der gefangen wird    der gefangenen Menge
- (4) Wie viel kg Treibhausgemüse aus Südspanien isst jeder Europäer im Jahr durchschnittlich?  
 Bitte schätzen Sie: \_\_\_\_\_ kg
- (5) Das Ausmaß der gerodeten Urwaldfläche Brasiliens seit 1975 ist so groß wie...  
 Frankreich    Portugal    beide Länder zusammen
- (6) Wie viel Prozent des Regalpreises machen bei Tomaten die Transportkosten aus?  
 Bitte schätzen Sie: \_\_\_\_\_ %
- (7) Von den EU-Agrarsubventionen profitieren vor allem ...  
 kleine Betriebe    Großbetriebe    ökologische Betriebe
- (8) Der Boden in Amazonien eignet sich für den Anbau von Soja ...  
 gut    mittelmäßig    schlecht
- (9) Der Trend zur Industrialisierung der Landwirtschaft ...  
 geht zurück    bleibt konstant    nimmt zu
- (10) Brasilien ist eines der reichsten Agrarländer und der größte Sojaexporteur der Welt.  
 Bitte schätzen Sie, wie viel Prozent der brasilianischen Bevölkerung hungern: \_\_\_\_\_ %

**Wie sehr stimmen Sie folgenden Meinungen zu?**

Stimme überhaupt  
nicht zu

Stimme sehr  
stark zu

Durch den Einsatz von Gentechnik kann das Welthungerproblem gelöst werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Das "TransFair"-Gütesiegel, das gerechtere Handelsbedingungen und Löhne in der Dritten Welt garantieren soll, sollte auch innerhalb der EU zur Anwendung kommen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Hybridsaatgut macht die Bauern abhängig vom Lieferanten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ein Kind, das heute verhungert, wird letztlich ermordet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Durch die EU-Subventionen werden Menschen in der Dritten Welt um ihre Existenzgrundlage gebracht.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Das „Wunder von Almeria“ wird durch Immigranten ermöglicht, die unter katastrophalen Bedingungen arbeiten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Um die Nachfrage an Fisch decken zu können, sollte der industrielle Fischfang weiter ausgebaut werden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Als Nächstes folgt eine Liste mit grundlegenden Werten. Die Werte werden jeweils in Klammern kurz erläutert, damit man den Sinn besser verstehen kann. Bitte schätzen Sie ein, wie wichtig jeder Wert für Sie als *Leitprinzip in Ihrem Leben* ist. Dafür stehen Ihnen neun Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen zur Verfügung:

**„-1“ bedeutet, dass der Wert den Werten entgegengesetzt ist, von denen Sie sich leiten lassen.**

**„0“ bedeutet, dass der Wert für Sie völlig unwichtig ist.**

**„7“ bedeutet, dass der Wert von überragender Wichtigkeit für Sie als Leitprinzip in Ihrem Leben ist.**

**Die dazwischen liegenden Antworten von „1“ bis „6“ dienen zur weiteren Abstufung der Wichtigkeit des Wertes: Je höher die Zahl, desto wichtiger ist der Wert für Sie.**

Versuchen Sie bitte, so deutlich wie möglich zwischen den Werten hinsichtlich ihrer Wichtigkeit zu unterscheiden, indem Sie alle Ziffern zur Bewertung erwägen. Bevor Sie beginnen, lesen Sie bitte erst alle Werte durch.

	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
GLEICHHEIT (gleiche Chancen für alle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EINE WELT IN FRIEDEN (frei von Krieg und Konflikt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EINHEIT MIT DER NATUR (Einpassung in die Natur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WEISHEIT (eine reifes Verständnis des Lebens)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EINE WELT DER SCHÖNHEIT (Schönheit der Natur und der Künste)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SOZIALE GERECHTIGKEIT (Ungerechtigkeiten beseitigen, sich um die Schwachen kümmern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TOLERANT SEIN (gegenüber verschiedenen Ideen und Überzeugungen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UMWELT SCHÜTZEN (die Natur schützen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun finden Sie eine Liste verschiedener Ziele für die deutsche Politik. Bitte schätzen Sie wieder anhand der obigen Skala ein, wie wichtig jedes dieser Ziele für *Sie persönlich* ist. Versuchen Sie bitte, so deutlich wie möglich zwischen den Zielen hinsichtlich ihrer Wichtigkeit zu unterscheiden, indem Sie alle Ziffern zur Bewertung erwägen. Bevor Sie beginnen, lesen Sie bitte wieder erst die ganze Liste durch.

<b>Die deutsche Politik soll...</b>	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
... die Exporte in andere Länder ausbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Verbreitung von Atomwaffen verhindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... helfen, die Demokratie in anderen Ländern voranzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Hunger auf der Welt bekämpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Arbeitsplätze deutscher Arbeitskräfte sichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Vereinten Nationen (UNO) stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den internationalen Terrorismus bekämpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die militärische Schlagkraft Deutschlands erhöhen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die natürliche Umwelt schützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... illegale Einwanderung kontrollieren und reduzieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die sicherheitspolitische Zusammenarbeit mit Verbündeten ausbauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Menschenrechte in anderen Ländern verteidigen und stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... schwache Länder vor Aggressionen schützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Unabhängigkeit Deutschlands von europäischen Regeln bewahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... helfen, den Lebensstandard wenig entwickelter Länder zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Stimme überhaupt nicht zu

Stimme voll und ganz zu

Den Menschen, die nicht für ihre Grundbedürfnisse sorgen können, sollte von anderen geholfen werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte sich auch um das Wohlergehen anderer kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einer intakten Gesellschaft fühlen sich die Menschen füreinander verantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Welt böte Platz genug für alle Menschen, wenn ihre Ressourcen gerecht verteilt wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jedem, der auf die schiefe Bahn geraten ist, sollte die Gemeinschaft wieder „auf die Beine“ helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man sollte sich in der Freizeit für gemeinnützige Zwecke engagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Als Nächstes sehen Sie eine Liste von Dingen, über die manche Leute sagen, dass sie sich darüber Sorgen machen. Bitte kreuzen Sie der Reihe nach an, wie viel Sorgen Sie selbst sich über die folgenden Dinge machen.

Überhaupt keine Sorgen

Sehr große Sorgen

Dass die Umweltzerstörung in der Welt schlimmer wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass die Bevölkerungsexplosion in der Dritten Welt anhält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass sich unsere Gesellschaft in einer Wertekrise befindet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass die Menschen in der Welt feindselig miteinander umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass die Menschheit nicht klug genug ist, neue wissenschaftliche Erkenntnisse verantwortungsvoll zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass Menschen in der Welt verhungern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass ein Atomkraftwerk undicht werden oder explodieren könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass meine Gesundheit durch Gifte im Essen gefährdet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass der Regenwald abgeholzt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dass die Menschen überall in der Welt nur noch Vergnügen oder Erfolg im Kopf haben, statt sich Gedanken über den Sinn des Lebens zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Politische Grundhaltungen werden oft als eher „links“, eher „Mitte“ oder eher „rechts“ bezeichnet. Wie würden Sie sich persönlich auf der folgenden Skala einschätzen?

weit links	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	weit rechts
------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------

Versuchen Sie nun bitte, so gut wie möglich einzuschätzen, wie wahrscheinlich Sie die folgenden Verhaltensweisen in der Zukunft ausführen werden. Auch hier bitte ich Sie darum, ehrlich zu antworten.

Extrem  
unwahrscheinlich

Extrem  
wahrscheinlich

Ich werde mich erkundigen, welche Firmen gentechnisch veränderte Produkte/Futtermittel verwenden, und diese Marken meiden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn man mich fragt, werde ich in der Fußgängerzone mit einer Sammelbüchse Geld für die Arbeit von globalisierungskritischen Organisationen (z.B. Attac) sammeln.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde an Organisationen spenden, die den Welthunger bekämpfen (z.B. Welthungerhilfe, Brot für die Welt usw.).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde hauptsächlich Produkte aus biologischem Anbau kaufen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde hauptsächlich fair gehandelte Produkte kaufen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde beim Kauf von Holzprodukten darauf achten, dass es sich um nachhaltige Holzwirtschaft aus heimischen Wäldern und nicht um Regenwaldholz handelt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde überwiegend regionale und saisonale Produkte kaufen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde häufiger mit Freunden über globale Probleme reden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde darauf verzichten, Treibhausgemüse zu essen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde Geld an Umweltschutzorganisationen spenden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde Produkte meiden, die weite Transportwege zurückgelegt haben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde mich über globale Probleme informieren und mir dafür Bücher, Faltblätter, Informationsschriften oder andere Materialien besorgen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde Billigprodukte meiden, wenn ich nicht ausschließen kann, dass zur Herstellung Menschen ausgebeutet wurden.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde mich an Aktionen für Umwelt- und Naturschutz beteiligen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde beim Einkaufen gezielt nach fair gehandelten Artikeln fragen und darum bitten, dass das Sortiment entsprechend verändert wird.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde mich vorwiegend vegetarisch ernähren.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde weniger Wasser verbrauchen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ich werde bewusst auf Flugreisen verzichten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wenn in meinem Wohnort eine Bürgerinitiative zur sozialen Gerechtigkeit in der Welt gegründet wird, werde ich dort mitarbeiten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!**

**Sonstige Assoziationen, Anmerkungen oder Eindrücke zur Untersuchung:**

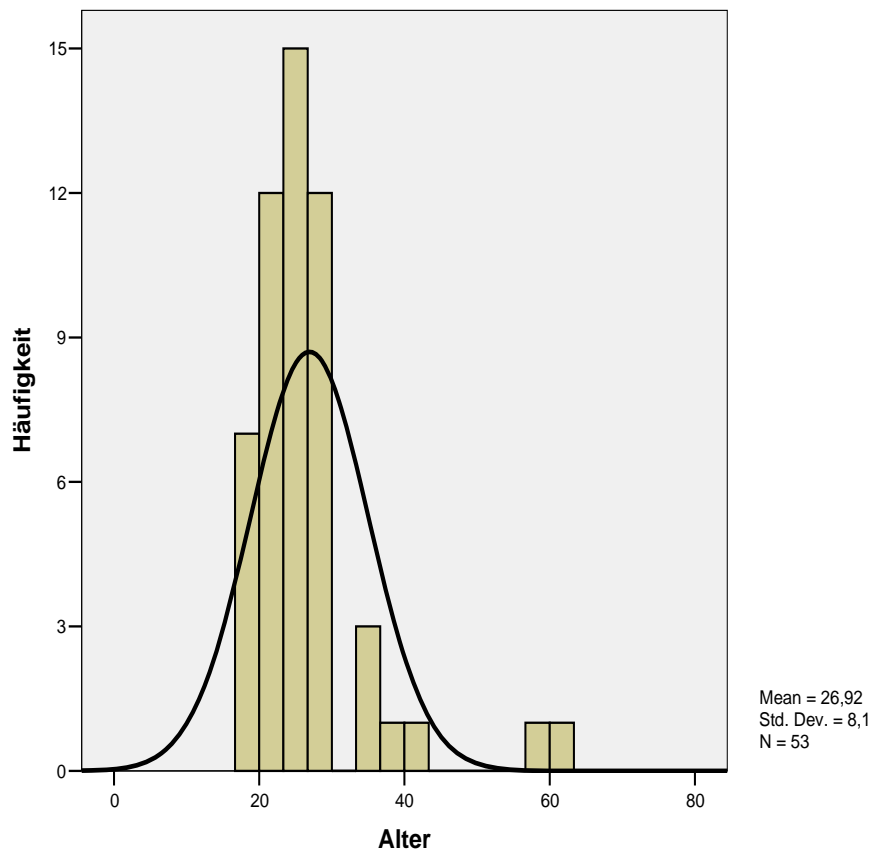
---



---

## Anhang C: Datenauswertungen

### C.1 Altersverteilung der Gesamtstichprobe



### C.2 Kovarianzanalysen

Die folgenden Tabellen zeigen einige der Auswertungstabellen aus SPSS. Folgende Kürzel werden verwendet:

#### Der Faktor

- Gruppe = Text- versus Filmgruppe

#### Die Kontrollvariablen

- uscore = universalistische Werthaltungen vor der Intervention
- agekat = Alter (in vier Kategorien)
- polit = politische Richtung
- nepscore = Umweltbewusstsein



## Abhängige Variablen

- *Wissen*: lernscore = selbsteingeschätztes Lernen, wisscore = Wissenstest, tun = Handlungswissen
- *Emotionale Reaktionen*: emoscore = emotionale Reaktion, hilf = Hilfslosigkeit, verant = Verantwortungsattribution
- *Einstellungen*: einscore = Compliance, ukscore = Universalistische Werthaltungen nach der Intervention, globscore = globalistische Einstellungen, natscore = nationalistische Einstellungen, worscore = Sorgen um globale Probleme
- *Verhaltensabsichten*: konsumscore = Konsum, engscore = Engagement

### C.2.1 Kovarianzanalyse zu den Wissensvariablen

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	lernscore	18,344 <sup>a</sup>	5	3,669	3,749	,007	,304
	wisscore	35,102 <sup>b</sup>	5	7,020	5,205	,001	,377
	tun	44,240 <sup>c</sup>	5	8,848	1,699	,155	,165
Intercept	lernscore	5,290	1	5,290	5,406	,025	,112
	wisscore	20,561	1	20,561	15,243	,000	,262
	tun	,161	1	,161	,031	,861	,001
Gruppe	lernscore	,844	1	,844	,862	,358	,020
	wisscore	27,601	1	27,601	20,463	,000	,322
	tun	17,261	1	17,261	3,314	,076	,072
uscore	lernscore	4,710	1	4,710	4,813	,034	,101
	wisscore	,743	1	,743	,551	,462	,013
	tun	7,283	1	7,283	1,398	,244	,031
agekat	lernscore	,063	1	,063	,065	,801	,002
	wisscore	,049	1	,049	,036	,850	,001
	tun	3,739	1	3,739	,718	,402	,016
polit	lernscore	1,171	1	1,171	1,197	,280	,027
	wisscore	1,410	1	1,410	1,046	,312	,024
	tun	,579	1	,579	,111	,740	,003
nepscore	lernscore	2,408	1	2,408	2,460	,124	,054
	wisscore	,382	1	,382	,283	,597	,007
	tun	7,785	1	7,785	1,495	,228	,034
Error	lernscore	42,079	43	,979			
	wisscore	58,001	43	1,349			
	tun	223,964	43	5,208			
Total	lernscore	2694,313	49				
	wisscore	1494,000	49				
	tun	1734,000	49				
Corrected Total	lernscore	60,423	48				
	wisscore	93,102	48				
	tun	268,204	48				

a. R Squared = ,304 (Adjusted R Squared = ,223)

b. R Squared = ,377 (Adjusted R Squared = ,305)

c. R Squared = ,165 (Adjusted R Squared = ,068)

## C.2.2 Kovarianzanalyse zu den emotionalen Reaktionen

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	emoscore	11,266 <sup>a</sup>	5	2,253	2,130	,080	,199
	hilf	39,208 <sup>b</sup>	5	7,842	1,738	,147	,168
	verant	58,245 <sup>c</sup>	5	11,649	3,188	,016	,270
Intercept	emoscore	11,995	1	11,995	11,341	,002	,209
	hilf	18,618	1	18,618	4,125	,048	,088
	verant	,098	1	,098	,027	,871	,001
Gruppe	emoscore	3,841	1	3,841	3,632	,063	,078
	hilf	2,650	1	2,650	,587	,448	,013
	verant	2,344	1	2,344	,641	,428	,015
uscore	emoscore	4,430	1	4,430	4,189	,047	,089
	hilf	,732	1	,732	,162	,689	,004
	verant	46,949	1	46,949	12,847	,001	,230
agekat	emoscore	,059	1	,059	,056	,814	,001
	hilf	18,583	1	18,583	4,118	,049	,087
	verant	1,300	1	1,300	,356	,554	,008
polit	emoscore	2,431	1	2,431	2,299	,137	,051
	hilf	1,104	1	1,104	,245	,623	,006
	verant	1,180	1	1,180	,323	,573	,007
nepscore	emoscore	1,715	1	1,715	1,622	,210	,036
	hilf	3,737	1	3,737	,828	,368	,019
	verant	,145	1	,145	,040	,843	,001
Error	emoscore	45,479	43	1,058			
	hilf	194,058	43	4,513			
	verant	157,143	43	3,654			
Total	emoscore	2534,347	49				
	hilf	1399,000	49				
	verant	2202,000	49				
Corrected Total	emoscore	56,746	48				
	hilf	233,265	48				
	verant	215,388	48				

a. R Squared = ,199 (Adjusted R Squared = ,105)

b. R Squared = ,168 (Adjusted R Squared = ,071)

c. R Squared = ,270 (Adjusted R Squared = ,186)

## C.2.3 Kovarianzanalyse zu den Einstellungen

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	einscore	13,283 <sup>a</sup>	5	2,657	7,199	,000	,456
	ukscore	20,032 <sup>b</sup>	5	4,006	8,195	,000	,488
	globscore	10,046 <sup>c</sup>	5	2,009	1,759	,142	,170
	natscore	24,153 <sup>d</sup>	5	4,831	2,882	,025	,251
	worscore	9,777 <sup>e</sup>	5	1,955	2,580	,040	,231
Intercept	einscore	2,713	1	2,713	7,352	,010	,146
	ukscore	5,195	1	5,195	10,625	,002	,198
	globscore	18,113	1	18,113	15,857	,000	,269
	natscore	6,084	1	6,084	3,631	,063	,078
	worscore	,209	1	,209	,276	,602	,006
Gruppe	einscore	3,430	1	3,430	9,295	,004	,178
	ukscore	1,119	1	1,119	2,290	,138	,051
	globscore	1,050	1	1,050	,919	,343	,021
	natscore	,789	1	,789	,471	,496	,011
	worscore	,358	1	,358	,472	,496	,011
uscore	einscore	3,728	1	3,728	10,103	,003	,190
	ukscore	8,494	1	8,494	17,373	,000	,288
	globscore	4,024	1	4,024	3,522	,067	,076
	natscore	,224	1	,224	,134	,716	,003
	worscore	5,356	1	5,356	7,067	,011	,141
agekat	einscore	,475	1	,475	1,286	,263	,029
	ukscore	,053	1	,053	,109	,743	,003
	globscore	2,878	1	2,878	2,519	,120	,055
	natscore	,070	1	,070	,042	,839	,001
	worscore	,076	1	,076	,100	,753	,002
polit	einscore	,014	1	,014	,038	,847	,001
	ukscore	1,370	1	1,370	2,801	,101	,061
	globscore	,185	1	,185	,162	,689	,004
	natscore	12,191	1	12,191	7,274	,010	,145
	worscore	,361	1	,361	,476	,494	,011
nepscore	einscore	,735	1	,735	1,993	,165	,044
	ukscore	1,333	1	1,333	2,727	,106	,060
	globscore	1,399	1	1,399	1,225	,275	,028
	natscore	,482	1	,482	,287	,595	,007
	worscore	2,076	1	2,076	2,739	,105	,060
Error	einscore	15,867	43	,369			
	ukscore	21,023	43	,489			
	globscore	49,118	43	1,142			
	natscore	72,062	43	1,676			
	worscore	32,588	43	,758			
Total	einscore	1768,834	49				
	ukscore	2762,061	49				
	globscore	2464,833	49				
	natscore	1030,410	49				
	worscore	1340,652	49				
Corrected Total	einscore	29,150	48				
	ukscore	41,055	48				
	globscore	59,164	48				
	natscore	96,214	48				
	worscore	42,366	48				

a. R Squared = ,456 (Adjusted R Squared = ,392)

b. R Squared = ,488 (Adjusted R Squared = ,428)

c. R Squared = ,170 (Adjusted R Squared = ,073)

d. R Squared = ,251 (Adjusted R Squared = ,164)

e. R Squared = ,231 (Adjusted R Squared = ,141)

## C.2.4 Kovarianzanalyse zu den Verhaltensabsichten

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	konsumscore	20,192 <sup>a</sup>	5	4,038	3,765	,007	,310
	engscore	13,384 <sup>b</sup>	5	2,677	1,879	,118	,183
Intercept	konsumscore	3,133	1	3,133	2,921	,095	,065
	engscore	4,568	1	4,568	3,207	,081	,071
Gruppe	konsumscore	3,152	1	3,152	2,938	,094	,065
	engscore	,561	1	,561	,394	,534	,009
uscore	konsumscore	,009	1	,009	,008	,929	,000
	engscore	3,395	1	3,395	2,383	,130	,054
agekat	konsumscore	,004	1	,004	,003	,954	,000
	engscore	3,140	1	3,140	2,204	,145	,050
polit	konsumscore	4,660	1	4,660	4,345	,043	,094
	engscore	1,042	1	1,042	,732	,397	,017
nepscore	konsumscore	7,093	1	7,093	6,613	,014	,136
	engscore	2,484	1	2,484	1,744	,194	,040
Error	konsumscore	45,048	42	1,073			
	engscore	59,830	42	1,425			
Total	konsumscore	1131,893	48				
	engscore	793,041	48				
Corrected Total	konsumscore	65,239	47				
	engscore	73,214	47				

a. R Squared = ,310 (Adjusted R Squared = ,227)

b. R Squared = ,183 (Adjusted R Squared = ,086)

## C.2.5 Kovarianzanalyse zur Mediationsannahme

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: konsumscore

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	30,112 <sup>a</sup>	8	3,764	4,179	,001	,462
Intercept	,091	1	,091	,101	,752	,003
Gruppe	,663	1	,663	,736	,396	,019
wissscore	,317	1	,317	,352	,556	,009
emoscore	7,072	1	7,072	7,852	,008	,168
einscore	,410	1	,410	,455	,504	,012
uscore	1,448	1	1,448	1,608	,212	,040
agekat	,001	1	,001	,001	,975	,000
polit	7,981	1	7,981	8,861	,005	,185
nepscore	7,880	1	7,880	8,748	,005	,183
Error	35,127	39	,901			
Total	1131,893	48				
Corrected Total	65,239	47				

a. R Squared = ,462 (Adjusted R Squared = ,351)

### C.3 Korrelationstabelle aller Variablen

Correlation§

		Gruppe	sex	agekat	nepscore	uscore	polit	emoscore	hiff	verant	lernscore	tun	textfilm	wisscore	einscore	worscore	ukscore	globscore	natscore	konsumscore	engscore
Gruppe	r	1	-.020	-.251	.072	-.159	.181	-.280	.190	-.170	-.221	-.249	.767**	-.573**	-.441**	.047	.067	-.155	.171	-.259	-.021
	Sig. (2-tailed)		.894	.089	.629	.285	.223	.057	.201	.254	.135	.092	.000	.000	.002	.753	.655	.298	.250	.079	.888
sex	r	-.020	1	-.224	.210	.162	-.081	-.064	.221	-.017	-.036	.041	.040	-.010	-.207	-.072	.182	-.010	-.092	.176	.070
	Sig. (2-tailed)	.894		.130	.157	.277	.588	.667	.136	.912	.810	.786	.791	.946	.163	.630	.221	.948	.538	.236	.641
agekat	r	-.251	-.224	1	.140	.156	-.324*	-.013	-.411**	-.012	.216	.013	-.438**	.189	.310*	.091	.083	-.169	-.216	.213	.269
	Sig. (2-tailed)	.089	.130		.348	.296	.026	.929	.004	.938	.145	.931	.002	.204	.034	.541	.577	.257	.146	.150	.067
nepscore	r	.072	.210	.140	1	.209	-.147	-.178	-.138	.067	.296*	.177	-.210	-.133	.237	.308*	.346*	-.115	-.129	.365*	-.103
	Sig. (2-tailed)	.629	.157	.348		.159	.326	.230	.355	.655	.043	.235	.156	.373	.109	.035	.017	.441	.387	.012	.490
uscore	r	-.159	.162	.156	.209	1	-.459**	.210	-.070	.498**	.473**	.270	-.164	.029	.514**	.401**	.628**	.283	-.278	.238	.285
	Sig. (2-tailed)	.285	.277	.296	.159		.001	.157	.641	.000	.001	.066	.272	.845	.000	.005	.000	.054	.058	.107	.052
polit	r	.181	-.081	-.324*	-.147	-.459**	1	.079	.215	-.138	-.375**	-.181	.279	-.218	-.301*	-.113	-.427**	-.118	.490**	-.402**	-.298*
	Sig. (2-tailed)	.223	.588	.026	.326	.001		.598	.147	.354	.009	.223	.058	.141	.040	.451	.003	.431	.000	.005	.042
emoscore	r	-.280	-.064	-.013	-.178	.210	.079	1	.050	.219	.387**	.330*	-.271	.061	.343*	.326*	.154	.199	-.143	.316*	.206
	Sig. (2-tailed)	.057	.667	.929	.230	.157	.598		.738	.139	.007	.023	.065	.683	.018	.025	.302	.181	.339	.030	.166
hiff	r	.190	.221	-.411**	-.138	-.070	.215	.050	1	-.027	-.231	-.256	.270	.052	-.188	-.143	-.044	-.074	-.092	-.195	-.310*
	Sig. (2-tailed)	.201	.136	.004	.355	.641	.147	.738		.858	.119	.083	.066	.727	.207	.338	.769	.619	.539	.188	.034
verant	r	-.170	-.017	-.012	.067	.498**	-.138	.219	-.027	1	.485**	.290*	-.164	.083	.461**	.315*	.236	.220	-.076	.326*	.152
	Sig. (2-tailed)	.254	.912	.938	.655	.000	.354	.139	.858		.001	.048	.270	.579	.001	.031	.111	.138	.612	.025	.308
lernscore	r	-.221	-.036	.216	.296*	.473**	-.375**	.387**	-.231	.485**	1	.420**	-.350*	.046	.478**	.425**	.410**	.232	-.084	.322*	.257
	Sig. (2-tailed)	.135	.810	.145	.043	.001	.009	.007	.119	.001		.003	.016	.758	.001	.003	.004	.116	.574	.027	.081
tun	r	-.249	.041	.013	.177	.270	-.181	.330*	-.256	.290*	.420**	1	-.166	.156	.342*	.262	.127	-.029	-.234	.403**	.385**
	Sig. (2-tailed)	.092	.786	.931	.235	.066	.223	.023	.083	.048	.003		.266	.294	.019	.075	.393	.847	.113	.005	.008
textfilm	r	.767**	.040	-.438**	-.210	-.164	.279	-.271	.270	-.164	-.350*	-.166	1	-.535**	-.544**	.005	-.020	-.012	.345*	-.439**	-.008
	Sig. (2-tailed)	.000	.791	.002	.156	.272	.058	.065	.066	.270	.016	.266		.000	.000	.971	.892	.936	.018	.002	.960
wisscore	r	-.573**	-.010	.189	-.133	.029	-.218	.061	.052	.083	.046	.156	-.535**	1	.397**	-.186	-.147	-.167	-.304*	.089	-.034
	Sig. (2-tailed)	.000	.946	.204	.373	.845	.141	.683	.727	.579	.758	.294	.000		.006	.211	.326	.261	.038	.554	.821
einscore	r	-.441**	-.207	.310*	.237	.514**	-.301*	.343*	-.188	.461**	.478**	.342*	-.544**	.397**	1	.339*	.211	.005	-.356*	.391**	.061
	Sig. (2-tailed)	.002	.163	.034	.109	.000	.040	.018	.207	.001	.001	.019	.000	.006		.020	.155	.973	.014	.007	.686
worscore	r	.047	-.072	.091	.308*	.401**	-.113	.326*	-.143	.315*	.425**	.262	.005	-.186	.339*	1	.374**	.077	.032	.333*	.277
	Sig. (2-tailed)	.753	.630	.541	.035	.005	.451	.025	.338	.031	.003	.075	.971	.211	.020		.010	.608	.829	.022	.060
ukscore	r	.067	.182	.083	.346*	.628**	-.427**	.154	-.044	.236	.410**	.127	-.020	-.147	.211	.374**	1	.512**	.107	.249	.173
	Sig. (2-tailed)	.655	.221	.577	.017	.000	.003	.302	.769	.111	.004	.393	.892	.326	.155	.010		.000	.476	.092	.246
globscore	r	-.155	-.010	-.169	-.115	.283	-.118	.199	-.074	.220	.232	-.029	-.012	-.167	.005	.077	.512**	1	.393**	.019	.119
	Sig. (2-tailed)	.298	.948	.257	.441	.054	.431	.181	.619	.138	.116	.847	.936	.261	.973	.608	.000		.006	.900	.427
natscore	r	.171	-.092	-.216	-.129	-.278	.490**	-.143	-.092	-.076	-.084	-.234	.345*	-.304*	-.356*	.032	.107	.393**	1	-.451**	-.074
	Sig. (2-tailed)	.250	.538	.146	.387	.058	.000	.339	.539	.612	.574	.113	.018	.038	.014	.829	.476	.006		.001	.621
konsumscore	r	-.259	.176	.213	.365*	.238	-.402**	.316*	-.195	.326*	.322*	.403**	-.439**	.089	.391**	.333*	.249	.019	-.451**	1	.221
	Sig. (2-tailed)	.079	.236	.150	.012	.107	.005	.030	.188	.025	.027	.005	.002	.554	.007	.022	.092	.900	.001		.136
engscore	r	-.021	.070	.269	-.103	.285	-.298*	.206	-.310*	.152	.257	.385**	-.008	-.034	.061	.277	.173	.119	-.074	.221	1
	Sig. (2-tailed)	.888	.641	.067	.490	.052	.042	.166	.034	.308	.081	.008	.960	.821	.686	.060	.246	.427	.621	.136	

\*\* .Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* .Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Listwise N=47

# Curriculum Vitae

## ***Persönliche Daten***

---

Name: Judith Bauer  
Geburtsdatum: 06. April 1981 (Erlangen)  
Anschrift: Löhestraße 44, 91054 Erlangen  
E-Mail: judithlbauer@web.de

## ***Schulbildung***

---

09/1987 – 07/1991 Volksschule Pretzfeld  
09/1991 – 05/2000 Gymnasium Fränkische Schweiz Ebermannstadt  
05/2000 Allgemeine Hochschulreife (Leistungskurse Französisch und Mathematik)

## ***Hochschulstudium***

---

09/2000 – 03/2007 Studium der Diplompsychologie an den Universitäten Landau, Freiburg und Erlangen  
Seit 04/2004 Zusätzlich Magisterstudium der Theater- und Medienwissenschaften, Psychologie und Pädagogik an der Universität Erlangen

## ***Praktische Tätigkeiten***

---

04/2001 – 10/2002 Mitglied im Studierendenparlament der Universität Landau  
01/2003 – 03/2003 Psychiatrie-Praktikum im Klinikum am Europakanal in Erlangen  
07/2003 – 08/2003 Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität Freiburg  
09/2003 – 10/2003 Praktikum in der Kinderklinik Erlangen  
11/2003 – 09/2004 Teammitglied bei ARENA e.V.  
04/2004 – 07/2004 Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg  
04/2004 – 10/2005 Dozentin für Psychologie an der Erlanger Schauspielschule  
Seit 10/2006 Vorstandsmitglied der Initiative Psychologie im Umweltschutz e.V.  
03/2006 – 06/2006 Praktikum bei ZebraLog e.V.  
11/2006 – 02/2007 Nebenberufliche Tätigkeit bei Solar Millennium im Bereich Unternehmenskommunikation

## ***Sprachkenntnisse***

---

Englisch und Französisch – gute Kenntnisse in Wort und Schrift

## Wahrheitsgemäße Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich

1. die eingereichte Magisterarbeit selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe,
2. außer den im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmitteln keine weiteren benutzt und alle Stellen, die aus dem Schrifttum ganz oder annähernd entnommen sind, als solche kenntlich gemacht und einzeln nach ihrer Herkunft nachgewiesen habe,
3. alle Stellen und Personen, welche mich bei der Vorbereitung und Anfertigung der Magisterarbeit unterstützten, genannt habe,
4. die Magisterarbeit noch keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegt habe und dieselbe noch nicht anderen Zwecken – auch nicht teilweise – gedient hat.

Erlangen, den.....

.....

Unterschrift (Judith Bauer)