

Das kompetente
Das kompetente
– Erziehung im
Kind
Mediendschungel



K R I T I K

Kritik als Marketinginstrument

M A R K E T I N G I N S T R U M E N T

Forderung nach Verbot verschafft *Big Brother* Einschaltquoten

editorial Kaum eine Sendung ist im Vorhinein so kritisiert worden wie die Reality-Soap *Big Brother*, die seit dem 1. März 2000 von RTL2 ausgestrahlt wird. Zehn junge Leute verbringen 100 Tage in einem Wohncontainer und werden dabei nahezu rund um die Uhr von Kameras beobachtet – der Sender berichtet jeden Abend eine Stunde über die „spannendsten“ Ereignisse. Darüber hinaus lässt sich *Big Brother* auch im Internet verfolgen.

Das Konzept stammt von John de Mol, der es bereits in Holland mit mäßigem Erfolg getestet hat. Sein Credo: „Normale Menschen können genauso spannend sein wie bezahlte Schauspieler.“ „Normale Menschen“ können aber auch stinklangweilig sein, aus diesem Grund haben sich die Produzenten vorsichtshalber einiges einfallen lassen, damit die voyeuristischen Bedürfnisse der Zuschauer nicht durch allzu viel Harmonie und Normalität enttäuscht werden. Die Hauptattraktion besteht darin, dass alle vierzehn Tage jeder Bewohner zwei Gruppenmitglieder vorschlagen muss, die das Haus verlassen sollen. Die beiden am häufigsten Genannten werden den Zuschauern zur Auswahl gestellt, die wiederum in telefonischer Abstimmung darüber entscheiden, wen es letztlich trifft. Der Sender nennt das vornehm „Nominierung“. Nur wer bis zum Schluss durchhält, erhält die Prämie von 250.000 DM.

Der rheinland-pfälzische Ministerpräsident Kurt Beck, gleichzeitig Vorsitzender der Rundfunkkommission der Länder, sah bereits vor Wochen im Konzept der Sendung einen Verstoß gegen die Würde des Menschen. Seine Argumentation: Wenn man zehn Personen einem solchen Experiment aussetze und sie live von einem Millionenpublikum beobachten lasse, spiele es keine Rolle, dass alle Teilnehmer freiwillig in den Container gezogen sind. Niemand könne abschätzen, welche persönlichen Folgen eine solche Zurschaustellung für das zukünftige Leben der einzelnen Kandidaten haben werde. Richtig ist, dass es aus Gründen der Forschungsethik niemals verantwortbar wäre, ein solches Experiment zu wissenschaftlichen Zwecken durchzuführen. Darüber hinaus besteht die berechtigte Befürchtung, dass – vorausgesetzt *Big Brother* würde erfolgreich – in Zukunft die Armut oder der Wunsch nach medialer Präsenz ausgenutzt werden könnten, um Menschen mit ihren Fehlern, Ängsten und intimen Wünschen einer voyeuristischen Öffentlichkeit preiszugeben.

Mit seiner Aufforderung an die Landesmedienanstalten, die Sendung möglichst vor der Ausstrahlung zu verbieten, hat Herr Beck meines Erachtens einer notwendigen sachlichen Diskussion einen Bärendienst erwiesen. Die vom Staat eingesetzten, aber in ihren Entscheidungen unabhängigen Landesmedienanstalten geraten dadurch in eine schwierige Position. Die für RTL2 zuständige Landesmedienanstalt in Hessen setzte sich auftragsgemäß für ein Verbot der Sendung ein. Dadurch entstand der Eindruck, als sei es mit der Unabhängigkeit der Landesmedienanstalten nicht weit her. Die Gemeinsame Stelle für Jugendschutz und Programm hat den hessischen Vertretern allerdings inzwischen empfohlen, von einem Verbot Abstand zu nehmen – unangenehm für Herrn Beck.

Dank der öffentlichen Diskussion erreichte RTL2 immerhin bei Ausstrahlung der ersten Sendung eine Einschaltquote von 19,9% in der Zielgruppe der 14- bis 49-Jährigen: ein verhältnismäßig gutes Ergebnis. Die von Beck und Co. vorgetragene Verbotswünsche haben wohl Erwartungen geweckt, die durch die Präsentation relativer Normalität kaum erfüllt werden können.

Wenn Politiker Medienschele betreiben, so werden sie damit in den Medien wahrgenommen. Das verleitet zu starken Worten. Vielleicht lehrt die *Big Brother*-Diskussion ja eines: Bevor man sich zu Fernsehsendungen äußert, sollten diese zumindest angelaufen sein. Darüber hinaus versteht es sich von selbst, dass Kritiker das, was sie kritisieren, zumindest gesehen haben sollten!

Ihr Joachim v. Gottberg

Editorial	<i>Joachim von Gottberg</i>	1		
Thema	<i>Europa</i>			
	Ein Plädoyer für die Freiheit	4		
	In Spanien setzt man auf Empfehlungen statt auf Verbote			
	Gespräch mit <i>Sr. José María Otero</i>			
	Jugendschutz in Europa	12		
	Filmfreigaben im Vergleich			
Thema	<i>Serie</i>			
	Filme als Rezipienten des Gewaltdiskurses			
	Tourettes Kinder			
	South Park – Bigger, Longer & Uncut von Trey Parker	14		
	<i>Georg Joachim Schmitt</i>			
	Denn auf die Mischung kommt es an – der Tonfilm	18		
	<i>Prof. Ernst Zeitter</i>			
Thema	<i>Frauenpornographie</i>			
	Gute Frauenerotik und schlechte Männerpornographie?	28		
	<i>Dr. Corinna Rückert</i>			
Titel	<i>Medienkompetenz</i>			
	Medienpädagogik als „Wunderwaffe“ im Medienschungel? – Ansprüche und Realität eines pädagogischen Konzepts	38		
	<i>Prof. Dr. Dieter Wiedemann</i>			
	Schulprofil „Medienkompetenz“?	46		
	Konzepte und Zukunftsperspektiven <i>Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki</i>			
	Für die Schulen sind Angebote von außen wichtig	50		
	Lernziel: Medien selbstbestimmt nutzen Gespräch mit <i>Martina Palm und Leopold Grün</i>			
	Blick in die Praxis			
	Medienerziehung in der Schule	54		
	Lernziel Medienkompetenz <i>Lothar Wolf</i>			
	Medienpädagogik und Lehrerfortbildung	55		
	Angebot mit beschränkter Nachfrage <i>Dr. Wolf-Rüdiger Wagner</i>			
	Filmveranstaltungen auf dem Land	56		
	Medienpädagogische Arbeit beim Mobilien Kino Niedersachsen <i>Norbert Mehmke</i>			
	Produktorientierte Videoarbeit in Wuppertal	57		
	Bigger than life <i>Andreas von Hören</i>			
	Internet und Computerspiele	58		
	Virtuelle Welten oder: Warum sich pädagogisch Tätige mit Multimedia schwer tun <i>Natasa Basic</i>			
	Medienerziehung im Kindergarten	59		
	Die Arbeit des Blickwechsel e.V. – Verein für Medien- und Kulturpolitik <i>Dr. Norbert Neuß</i>			
	Medienpädagogische Elternarbeit	60		
	„Schöner fernsehen“ – Angebote für Eltern im JFC Medienzentrum Köln <i>Sabine Sonnenschein</i>			
	Medienpädagogische Fort- und Weiterbildung	61		
	Wissen ist Macht – Bildung macht Menschen Zum Konzept der Akademie Remscheid <i>Dieter Glaap und Dr. Eva-Maria Oehrens</i>			
	Kolumne			
	Was passiert schon wirklich?	62		
	Über medienpädagogische Debatten und darüber, was „echt“ ist und was nicht <i>Klaudia Brunst</i>			

Thema *Kinder und Fernsehen*

Die Verwendung qualitativer Erhebungsmethoden in der Kinderfernsehforschung – ein Überblick **68**
Susanne Kubisch und Claudia Lampert

„Ich wünsch’ mir, dass der Papa nicht immer so’ n Scheiß anschaut“ – Was Kinder wissen und wünschen **72**
Dr. Sabine Jörg

Thema *Talkshows*

... und die Moral von der Geschichte’ ... – Wie beeinflussen Talkshows die Realitätswahrnehmung Jugendlicher? **76**
Katja Hackel

Service *Literatur*

Anja Bundschuh:
Fernsehen und Jugendschutz in Europa Eine Politikfeldanalyse zum Verhältnis von staatlicher Regulierung und Selbstkontrolle **84**
Prof. Dr. Christian Büttner

Otfried Jarren / Friedrich Krotz (Hg.):
Öffentlichkeit und Viel-Kanal-Bedingungen **85**
Prof. Dr. Lothar Mikos

Heinz Moser:
Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter **87**
Prof. Dr. Ingrid Paus-Haase

Fred Schell / Elke Stolzenburg / Helga Theunert (Hg.):
Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln **89**
Klaus-Dieter Felsmann

Gunnar Roters / Walter Klingler / Maria Gerhards (Hg.):
Mediensozialisation und Medienverantwortung **91**
Dr. Norbert Neuß

Kurzbesprechungen **93**

Service *Rechtsreport*

Rechtsprechung **96**
 BGH, Beschluß vom 29. Oktober 1998

Buchbesprechungen
 Carolin Poll:
Fernsehspartenprogramme und Pluralismus **99**
Prof. Dr. Christoph Degenhart

Bernd Holznagel / Thomas Vesting:
Sparten- und Zielgruppenprogramme im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, insbesondere im Hörfunk **101**
Prof. Dr. Helmut Goerlich

Service *Info*

Kompetente Gesprächspartner **104**
Stefan Strauß

A Story is a Story is a Story **106**
Teletubbies und gewalttätige Computerspiele: Eigentlich das Gleiche – und beides harmlos?
Tilmann P. Gangloff

Ins Netz gegangen:
www.lbs.bw.schule.de/online-forum **108**
 Das online-forum medienpädagogik
Prof. Ernst Zeitter und Burkhard Freitag

Materialien **110**

Vorschau, Impressum, Abbildungsnachweis **112**



Ein Plädoyer für die Freiheit

FREIHEIT

In Spanien setzt man auf Empfehlungen statt auf Verbote

In den meisten europäischen Ländern sind die Filmfreigaben verbindlich, in Spanien allerdings haben sie selbst dann nur orientierenden Charakter, wenn Kinder oder Jugendliche allein ins Kino gehen. Eine so genannte X-Kennzeichnung und die Vorführung dieser Filme in speziellen Kinosälen stellen die einzige Möglichkeit dar, den Zugang für Minderjährige zu beschränken – Zeitgrenzen im Fernsehen gibt es aber auch für diese Filme nicht. *tv diskurs* sprach mit dem Generaldirektor des für die Filmklassifizierung zuständigen Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA) in Madrid, Sr. José María Otero.

Der Jugendschutz in den Medien ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich geregelt. In Spanien ist das Institut für Film und audiovisuelle Künste für die Filmprüfung und die Vergabe von Altersklassifikationen zuständig. Wie sind die Filmprüfungen bei Ihnen organisiert?

Zunächst: Wir sind kein eigenständiges Institut, sondern dem Ministerium für Erziehung und Kultur unterstellt. Das ICAA wurde in erster Linie gegründet, um die Filmproduktion zu unterstützen. Unsere wichtigste Aufgabe ist es also, Filme zu fördern. Daneben kontrollieren wir auch die Einhaltung von Bestimmungen, die mit einer Veröffentlichung verbunden sind, also zum Beispiel die Bestimmungen zum Jugendschutz. Zuständig für die Prüfungen ist eine Kommission, die insgesamt aus zwölf Personen besteht: zehn stimmberechtigten Prüferinnen und Prüfern, dem Direktor des ICAA, also mir, und der Leiterin der ICAA-Abteilung „Schutz und Förderung“. Die Filmkommission kommt täglich zusammen und prüft von 9.00 bis 15.00 Uhr, manchmal aber auch bis in den Abend hinein, durchschnittlich drei Filme pro Tag. Sind alle zehn stimmberechtigten Mitglieder der Kommission anwesend, wird in der Regel in zwei parallelen Ausschüssen à fünf Personen geprüft.

Wie wird man Prüferin bzw. Prüfer der Filmkommission?

Die zehn Mitglieder werden auf meinen Vorschlag hin vom Ministerium für Erziehung und Kultur benannt – und zwar für zwei Jahre, dann muss die Kommission ausgewechselt werden. Bei der Auswahl wird darauf geachtet, dass die Personen verschiedene gesellschaftliche Gruppen repräsentieren.

Was sind das für Gruppen? Ist die Filmindustrie beispielsweise auch in der Kommission vertreten?

Nein, die Filmindustrie nicht. Es geht uns darum, dass die Prüferinnen und Prüfer das durchschnittliche Kinopublikum repräsentieren, die Bevölkerung abbilden. Was wir nicht möchten, ist ein reines Expertengremium, das beispielsweise ausschließlich aus

Psychologen oder Strafrechtlern besteht. Die Einschätzung solcher Spezialisten entspricht meist nicht der öffentlichen Meinung.

Die Prüferinnen und Prüfer haben in der Regel einen beruflichen Hintergrund, der sie für die Arbeit qualifiziert. Es sollten grundsätzlich Filmliebhaber sein, denn die anstrengende Arbeit des Prüfalltags ist eher zu bewältigen, wenn man Spaß an Filmen und deren Beurteilung mitbringt. Zudem sollten sie eigene Kriterien haben, denn wir wünschen uns Argumentationen, die auch von durchschnittlichen Kinogängern verstanden werden können und nicht nur von Experten.

Sind Sie in Ihrer Funktion als Generaldirektor des Instituts Beamter des Ministeriums? Welchen Einfluss haben Sie bzw. das Ministerium auf die Arbeit der Filmkommission?

Der Posten des Generaldirektors ist ein politisches Amt, das man für vier Jahre innehat. Die Filmkommission arbeitet weitgehend autonom: Sie gibt ihr Votum für eine Alters-



kennzeichnung ab und leitet dieses Ergebnis an mich weiter. Sollte ich damit nicht übereinstimmen, habe ich die Möglichkeit, die Alterseinstufung zu ändern. Das kommt aber normalerweise nicht vor, höchstens zwei- oder dreimal im Jahr. Selbst dann kann ich übrigens nicht einfach eine andere Alterseinstufung vornehmen, sondern gebe den betreffenden Film an die Kommission zurück mit der Empfehlung, ihn ein zweites Mal anzusehen. Die Prüferinnen und Prüfer können dann ihr Ergebnis bestätigen oder verändern.

Erinnern Sie sich an ein Beispiel aus der letzten Zeit, bei dem Sie der Kommission geraten haben, ihre Einschätzung zu überdenken?

Nein, um ehrlich zu sein. Grundsätzlich aber sind es immer Fälle, in denen die Kommission einen Film erst für die Altersgruppen ab 7 oder ab 13 Jahren empfiehlt, ich allerdings der Ansicht bin, dass eine Freigabe für alle Altersgruppen erfolgen sollte. Nur dann greife ich ein, schließlich haben sich mit den gesellschaftlichen Moralvorstellungen auch die Kriterien für die Filmprüfung geändert.

beispielsweise reicht eine homosexuelle Figur in einem Film nicht mehr aus, um die Altersgruppe der Zuschauer einzuschränken – ebenso wenig wie etwa die Tatsache, dass sich ein Ehepaar in einem Film scheiden lässt. Auch Kinder wissen heutzutage um die gesellschaftliche Normalität, homosexuell zu sein oder als Single zu leben und Kinder zu haben. Darüber hinaus ist die bloße Darstellung in einem Film ja keine Befürwortung, keine Werbung dafür, sich scheiden zu lassen oder homosexuell zu sein.

Sie nennen die Altersstufen „ab 7 Jahren“ und „ab 13 Jahren“ – welche Altersstufen gibt es noch in Spanien?

Es gibt „empfohlen für alle Altersstufen“, „empfohlen besonders für Kinder“, „nicht zu empfehlen für Kinder unter 7 Jahren“, „nicht zu empfehlen für Kinder unter 13 Jahren“, „nicht zu empfehlen für Minderjährige unter 18 Jahren“ und das X-Kennzeichen, das heißt: „nicht erlaubt für unter 18-Jährige“. Sie sehen, wir geben nur Empfehlungen ab. Mit Ausnahme des X-Kennzeichens bietet die Filmklassifikation nur eine Orientierung, die sich an Kinobetreiber und an die Öffentlichkeit richtet.

Das bedeutet, ein Siebenjähriger kann ohne weiteres in einen Film gehen, der erst für ältere Kinder oder Jugendliche empfohlen wird? Auch ohne seine Eltern?

Im Prinzip ja. Wenn die Eltern ihr Kind allein ins Kino gehen lassen, kann das Kind eben alle Filme allein anschauen. Unsere Altersempfehlungen müssen, für das Publikum



deutlich sichtbar, an den Kinokassen ausgehängt werden. Danach liegt es in der Entscheidung des einzelnen Zuschauers, ob er den Film sehen will oder nicht. Was das Verhalten der Kinder betrifft, dafür sind die Eltern verantwortlich.

Was sind die Kriterien für die Empfehlungen „besonders für Kinder“, „für alle Altersstufen“ und „nicht für Kinder unter 7 Jahren“? Ist für die Unterscheidung wichtig, dass Kinder einen Film verstehen können?

Nein, das Verstehen spielt weniger eine Rolle. Der Unterschied ist, dass ein Film, der für unter Siebenjährige nicht empfohlen wird, beispielsweise eine Nackt- oder Liebesszene enthält, die zwar nicht schlimm ist, aber jüngere Kinder möglicherweise schockieren könnte. Oder irgendeine Form von Gewalt deutet sich an, die nicht verwerflich, aber zumindest doch unnötig ist – also kann man den Film nicht für Kinder unter 7 Jahren empfehlen. Natürlich können sie ihn sehen, und sicher ist es nicht problematisch, wenn sie ihn sehen, aber es ist nicht unbedingt empfehlenswert. „Besonders für Kinder“ versteht sich dagegen als eine Art Qualitätsmerkmal. So eingestufte Produkte sind Filme von erzieherischem oder bildendem Wert ohne Gewalt- oder Sexdarstellungen. Die Einschätzung „empfohlen für alle Altersstufen“ bedeutet, dass der Film unproblematisch ist, aber nicht als pädagogisch wertvoll angesehen werden kann – die Unterscheidung ist sehr schwierig, aber wie gesagt: Es handelt sich nur um Orientierungen.

Nach welcher gesetzlichen Grundlage arbeitet die Filmkommission? Sind die Kriterien für die Filmklassifizierung im Gesetz festgeschrieben?

Es gibt im Wesentlichen zwei Gesetze, die als Arbeitsgrundlage dienen: das sind die Königliche Verordnung 81 von 1997 und die dazugehörigen Durchführungsbestimmungen mit konkreten Regeln zur Anwendung des Gesetzes. Ein Kriterienkatalog ist darin aber nicht enthalten. Es ist sehr schwierig, Kriterien schriftlich zu fixieren, denn häufig entscheiden Nuancen im Film über die eine oder andere Alterseinstufung. Wenn man, wie etwa in den USA, bestimmten Darstellungen bestimmte Altersempfehlungen zuordnet – zum Beispiel einer nackten Person im Film automatisch die Empfehlung „ab 7“ oder einem Kuss die Empfehlung „ab 12 Jahren“ –, dann kann man nicht davon abweichen und die Entscheidung je nach Bedeutung einer Szene und Aussage des Films variieren. Deshalb ist ein eindeutiger Kriterienkatalog so problematisch.

Dennoch entwickelt sich während der zweijährigen Zusammenarbeit in der Kommission doch eine Spruchpraxis, also eine Vorstellung davon, was einen „typischen“ 7er- oder einen „typischen“ 13er-Film ausmacht. Wie wird beispielsweise das Verhältnis von einzelner Gewaltszene und Gesamtaussage eines Films bewertet?

Natürlich werden solche Fragen der Spruchpraxis auch in der Kommission diskutiert. Es ist doch so, dass es viel Gewalt um uns herum gibt, aber wir leben trotzdem weiter. So ist es auch im Film, und Dreizehnjährige können schon einiges vertragen. Wichtig ist für uns allerdings, dass die Gewalt verurteilt und bestraft, nicht positiv bewertet oder sogar verherrlicht wird. So lange bei den Zuschauern die Gewissheit bleibt, dass die Gewalttätigen die Bösen sind, haben die Gewaltdarstellungen keine negativen Effekte. Die Gesamtaussage ist also ganz entscheidend, doch gibt es auch Fälle, beispielsweise extreme Gewalt oder sadistische Darstellungen, in denen die einzelne Szene ausschlaggebend für die Bewertung ist.

Kommen wir zu den X-Filmen: Was genau bedeutet das X-Kennzeichen?

Das X bedeutet, dass es sich um gewaltverherrlichende oder pornographische Filme handelt, die nur in speziellen Kinos oder Kinosälen, die ebenfalls mit einem X gekennzeichnet sind, gezeigt werden dürfen. X-Filme und X-Kinos unterliegen im Vergleich zu den kommerziellen Kinos verschiedenen Restriktionen. So darf eine Kommune beispielsweise nur eine bestimmte Anzahl von X-Kinos genehmigen, die sich nach der Anzahl vorhandener kommerzieller Kinosäle richtet. Die X-Kinos müssen das Publikum durch die Bezeichnung „Sala X“ und durch Aushänge im Kassenbereich auf ihren Charakter aufmerksam machen. Außerdem dürfen die Betreiber keine Filme zeigen, die nicht mit einem X gekennzeichnet worden sind, Minderjährige haben selbstverständlich keinen Zutritt.

Den größten Anteil unter den X-Filmen bilden pornographische Filme. Vor etwa zehn Jahren gab es sehr viele X-Kinos, jetzt sind die meisten von ihnen verschwunden: Die Leute gehen nicht mehr in Pornokinos, schließlich gibt es Video.

Können auch andere Medien mit einem X gekennzeichnet werden?

Ja. Wie bei den Altersempfehlungen auch gilt die Kennzeichnung für alle Filme, unabhängig vom Trägermedium, also auch für Videos und DVDs. Werden diese Medien mit einem X gekennzeichnet, dürfen sie an Minderjährige nicht verkauft, vermietet oder sonstwie abgegeben werden. Auch dürfen sie der Öffentlichkeit nur an Orten zugänglich gemacht werden, zu denen Minderjährige keinen Zutritt haben. Auf den Videohüllen müssen – wie allgemein in der Werbung für X-Filme – bildliche Darstellungen, inhaltliche Bezüge und Filmtitel, die den pornographischen oder gewaltverherrlichenden Inhalt des Films zum Ausdruck bringen, entfernt werden.

Mich interessiert die Grenze zwischen 18 und X – welche Kriterien gibt es beispielsweise für die Abgrenzung von Erotik und Pornographie?

Das ist sehr einfach: Sieht man einem Film an, dass er nur gemacht wurde, um pornographische oder gewalthaltige Akte zu zeigen, dann erhält er ein X-Kennzeichen. Erzählt er aber eine Geschichte, die vielleicht sehr hart ist, aber diese Szenen erfordert, dann erhält der Film eine 18er-Empfehlung. Viele gute Filme enthalten Gewalt- oder Erotikszene – was zählt, ist immer die Geschichte: Es muss deutlich werden, dass der Film gemacht wurde, um zu einem bestimmten Thema etwas zu erzählen, dass die kritischen Szenen einen Sinn und eine Bedeutung für diese erzählte Handlung haben.

Wie geht man in Spanien mit Filmschnitten um?

Wir schneiden keine Filme, das ist Zensur. Nein, noch einmal: Die Einschätzung, die wir geben, ist eine Orientierung, eine Empfehlung, nicht mehr. Wir greifen nicht ein, das wäre Zensur.

Kommen wir zum Fernsbereich: Wie weit ist Spanien mit der Umsetzung der Europäischen Fernsehrichtlinie, die die optische oder akustische Kennzeichnung von jugendgefährdenden Programmen vorsieht?

Es gibt eine Übereinkunft zwischen den verschiedenen Fernsehsendern zur Entwicklung eines einheitlichen Systems der Kennzeichnung und Klassifizierung, die im Oktober 1999 auf einer gemeinsamen Sitzung im Generalsekretariat für Kommunikation in Madrid getroffen wurde. Dort wurde beschlossen, unser bisheriges System der Filmklassifizierung auf den Fernsbereich anzuwenden, das heißt, die Alterskategorien zu übernehmen und die Kennzeichnung für die Filme, die bereits durch das ICAA klassifiziert wurden, sofort umzusetzen. Den Alterskategorien werden verschiedenfarbige optische Signale zugeordnet, lediglich Filme für alle Altersgruppen werden nicht gekennzeichnet. Ein grünes Symbol steht zum Beispiel für „besonders empfohlen für Kinder“, ein gelbes mit der Ziffer 7 kennzeichnet die Filme, die nicht für unter Siebenjährige empfohlen wurden usw. – bis hin zu einem roten Symbol mit der Ziffer 18 bzw. mit ei-

nem X. Als akustisches Signal wurde ein bestimmter Laut vereinbart.

Es gibt beides, optische und akustische Signale?

Ja. Das graphische Symbol erscheint für die Dauer von mindestens fünf Sekunden auf dem Bildschirm, und zwar zu Beginn jeder Fernsehsendung bzw. nach jeder Werbeunterbrechung. Zusätzlich wird parallel zur Einblendung des Symbols ein Laut von einer Sekunde Dauer vor Sendungen abgegeben, die für unter Achtzehnjährige nicht empfohlen werden – das akustische Signal weist somit auf eine mögliche Gefährdung Minderjähriger hin.

In Deutschland wurde gegen die Kennzeichnung eingewandt, dass entsprechende Signale Kinder und Jugendliche erst auf mögliche gefährdende Programme aufmerksam machen könnten ...

Ja, das ist sicherlich richtig. Aber was soll man machen, die Regelung muss schließlich umgesetzt werden.

Was ist mit den Filmen, die weder im Kino noch auf Video veröffentlicht wurden, also bislang nicht durch das ICAA geprüft worden sind?

Diese Filme werden von den Fernsehsendern selbst klassifiziert.

Heißt das, dass die Sender in ihrer Einschätzung zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen kommen können?

Nun, ich vermute, dass die Einschätzung sehr ähnlich sein wird, zumal die im Oktober 1999 getroffene Übereinkunft auch regelmäßige Treffen vorsieht, um die Erfahrungen mit dem System auszuwerten und langfristig zu einheitlichen Klassifizierungskriterien zu gelangen.

Da es das X-Kennzeichen auch für das Fernsehen gibt, dürfen X-Filme offensichtlich ausgestrahlt werden. Gibt es für diese Filme Sendezeitbeschränkungen?

Nein. X-Filme werden im Fernsehen normalerweise nachts, nach 23.00 Uhr oder nach

Mitternacht ausgestrahlt. Das ist allerdings keine feste Regelung: Theoretisch kann ein Sender einen Film im Programm platzieren, wann er möchte – vorausgesetzt, dass er ihn mit dem entsprechenden optischen oder akustischen Signal versieht. Das gilt auch für X-Filme.

Dann können Filme mit einer Empfehlung „ab 18 Jahren“ also den ganzen Tag über gesendet werden?

Ja, mit dem entsprechenden Signal ausgestattet, kann der Sender damit machen, was er möchte. Man hat aber als Privatperson die Möglichkeit, mit einer Beschwerde gegen Sendezeiten anzugehen: Meint ein Zuschauer, ein Film sei zu einer Uhrzeit ausgestrahlt worden, zu der er nicht hätte gezeigt werden dürfen, kann er Anzeige erstatten – ein Gericht wird dieser Meinung später zustimmen oder nicht. – Das ist dann allerdings Sache des betroffenen Fernsehsenders, nicht unser Problem.

Gibt es, abgesehen von den Gerichten, keine Institution, die für die Fernsehsender zuständig ist und beispielsweise auf Zuschauerbeschwerden reagiert?

Nein. Es gibt zwar eine Institution, die die Fernsehsender überwacht, das Generalsekretariat für Kommunikation. Das ist aber für Beschwerden aus der Bevölkerung nicht zuständig, sondern lediglich für die Lizenzvergabe und die Frequenznutzung. Wenn Sender gegen Bestimmungen der Europäischen Fernsehrichtlinie verstoßen oder wenn sie Frequenzen benutzen, die anderen Kanälen zustehen, können sie ihre Lizenz verlieren.

Und es gibt keine Einrichtung, an die man sich wenden kann – bei Fragen zum Thema Jugendschutz oder zu „Gewalt im Fernsehen“?

Nein, wenn es ein Problem gibt, muss man vor Gericht gehen. Es gibt zwar im Kongress die Kommission für audiovisuelle Medien, die auch diese Themen diskutiert, aber: Im Grunde stellen sich diese Fragen gar nicht, weil die Selbstkontrolle funktioniert! Es gibt Filme für verschiedene Altersgruppen, X-Filme, also Sex- und Erotikfilme, und Filme, die man gar nicht ausstrahlen kann, weil

sie Gewalt verherrlichen oder sehr pornographisch sind. Die Sexfilme werden ab 23.00 oder 24.00 Uhr ausgestrahlt, und dann gibt es keine Probleme.

Neben Kino, Video und Fernsehen: Wie sieht es mit dem Jugendschutz in anderen Medien aus? Gibt es beispielsweise Regelungen für Video- und Computerspiele oder für das Internet?

Nein, die Jugendlichen nutzen zwar viele Spiele und surfen im Internet, aber das kontrollieren wir nicht. Es beginnt eine Diskussion über die Kontrolle des Internets, und auch die Spiele möchte man klassifizieren, aber die werden sowieso unter der Hand weitergegeben. Wie will man das Ganze kontrollieren? Vielleicht ist gerade in diesem Bereich der negative Einfluss durch die Figuren und Gewaltaktionen besonders groß, aber was soll's – wir werden das Problem nicht lösen, indem wir die Spiele einfach verbieten. Besser ist es, der Industrie klarzumachen, dass sie für ihre Produkte verantwortlich ist, damit sie sich selbst kontrolliert und reguliert. Im Bereich der Video- und Computerspiele setze ich mich deshalb für eine Selbstkontrolle der Anbieter ein. Ein gewalthaltiges Videospiel sollte gar nicht erst vertrieben werden. Man wird aber nie verhindern können, dass jemand dieses Spiel in Holland kauft und es nach Spanien bringt ...

Gibt es in Spanien Beispiele für eine institutionalisierte Selbstkontrolle im Medienbereich?

Wir führen zur Zeit Diskussionen, was den Bereich der Werbespots betrifft. Vor drei Monaten habe ich eine Vereinbarung mit dem Verband der Werbeagenturen unterzeichnet, die es den Agenturen erlaubt, ihre Spots selbst zu sichten und zu klassifizieren – man darf gespannt sein, was passiert. Ich kann also meine Verantwortung delegieren, in diesem Fall an einen Verband der Werbeagenturen und nicht an eine Kommission des Ministeriums.

Wird diese Form von Selbstkontrolle allein von der werbetreibenden Wirtschaft durchgeführt, oder gibt es eine Zusammenarbeit mit dem Institut oder mit Behörden?



Bildliche Darstellungen müssen in der Werbung für X-Filme entfernt werden.

Nein, allein von der Industrie und ihren Beratergremien. Wir werden das Ganze überwachen: Wenn es Proteste gibt, greifen wir ein, wenn nicht ...

Wird in Spanien eine öffentliche Diskussion um Jugendschutz und Meinungsfreiheit geführt? In Europa gibt es einige Länder, in denen der Ruf nach mehr Jugendschutz, nach mehr Kontrolle und mehr Staat immer lauter wird ...

Das sind Sichtweisen, die wir verstehen, aber wir treiben solche Ideen nicht gerade voran. Auch auf europäischer Ebene möchte man viel für den Jugendschutz tun, aber je mehr Kommissionen sich damit beschäftigen, umso mehr entfernt man sich von der Sache an sich. So etwas endet meist damit, Dinge zu verbieten, die nicht verboten werden müssten. Mit Verboten beschneidet man immer die Freiheit von jemandem, und das gilt es zu verhindern. In Spanien sind die Leute mehrheitlich für die Freiheit – für Freiheit und für den Ausbau technischer Systeme, die es den Eltern zum Beispiel ermöglichen, bestimmte Programme je nach Kategorie der Filme zu sperren oder, wie beim digitalen Fernsehen zu blockieren. Ansonsten ist das Angebot nicht zu regeln, eine umfassende Kontrolle ist nicht möglich. Ich glaube, das Beste ist eine gute Information. Man kann Empfehlungen und Orientierungen geben, man kann technisch bestimmte Programme sperren.

Was denken Sie über den Austausch der europäischen Filmprüfstellen, ist das Ihrer Meinung nach wichtig? Oder glauben Sie, dass die Diskussionen in den einzelnen Ländern zu unterschiedlich sind, um einen Konsens zu finden?

Nein, die Diskussion ist sicher notwendig. Wichtig ist vor allem, was die europäische Fernsehrichtlinie beabsichtigt, nämlich einen Austausch von Fernsehen innerhalb der europäischen Staaten – eben Fernsehen ohne Grenzen. Das bedeutet, dass deutsches Fernsehen in Spanien und spanisches Fernsehen in Deutschland, dass die nationalen Programme also in ganz Europa zu sehen sein werden. Ich glaube, dass der Programmaustausch die einzige Möglichkeit ist, um auf natürlichem Wege zu einheitlichen Kriterien zu gelangen. Wenn dies nicht geschieht, werden Normen von irgendwelchen Kommissionen gesetzt, und die gelten dann für alle Länder. Da wir aber unterschiedlich sind, ist das eigentlich unmöglich. Man kann doch nicht erwarten, dass länderübergreifende Regelungen der europäischen Kommission oder des Parlaments sowohl in Spanien als auch in Deutschland gelten können und angenommen werden – das wird nicht funktionieren.

Ich glaube, dass Deutschland zu den Ländern gehört, die mehr mit diesem Thema des Schutzes befasst sind. Wir sind nicht gerade besessen von diesen Fragen ...

Was wir tun müssen, ist, die Erziehung und Bildung in der Schule, die Information in den Familien zu verstärken – positive Entwicklungen in Gang setzen, das ist unsere Aufgabe.

Gibt es in Spanien medienpädagogische Aktivitäten an Schulen oder im Freizeitbereich?

Ja, Film- und Seherziehung zum Beispiel, aber es gibt sehr viele verschiedene Richtungen und Spezialisierungen ... Im Grunde geht es doch darum, ob jemand zu leben weiß oder nicht. Wir dürfen den Menschen Dinge nicht von vornherein verbieten – Verbote sind die allerletzte Möglichkeit.

Wir müssen ihnen vielmehr beibringen zu leben – und in der Zwischenzeit geben wir Orientierungen für Filme und für das Fernsehen und Punkt.

Das Interview führte Claudia Mikat.



Einzigste Zugangsbeschränkung für Minderjährige: die X-Kennzeichnung und Vorführung der Filme in speziellen Kinosälen

Spanische Altersempfehlungen und deutsche Filmfreigaben im Vergleich (siehe auch die Freigaben auf Seite 13)

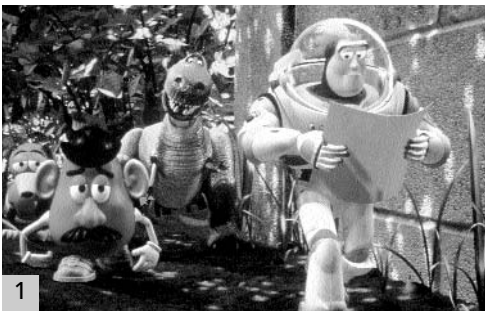
Titel	Deutsche Freigabe	Spanische Altersempfehlung
American Pie	12	nicht unter 18
American Beauty	12	18
The Sixth Sense	16	13
James Bond	12	13
Stigmata	16	13
Tarzan	o. A.	TP
Johanna von Orléans	16	13
The Blair Witch Project	12	13
Alles über meine Mutter	12	18
Ghost Dog	16	13
Eyes Wide Shut	16	18
The Matrix	16	18
Die Mumie (The Mummy)	12	7
Schwarze Katze, weißer Kater	6	13
Sleepy Hollow	12	o. A.

o. A. = ohne Altersbeschränkung

JUGENDSCHUTZ IN EUROPA

Filmfreigaben im Vergleich

In den europäischen Ländern sind die Kriterien für die Altersfreigaben von Kinofilmen unterschiedlich. *tv diskurs* informiert deshalb regelmäßig über die Freigaben aktueller Spielfilme. Die einzelnen Titel sind entnommen aus der Top 30 in Deutschland (Quelle: *Blickpunkt Film*, 3. – 6.2.2000; die Reihenfolge entspricht nicht der Top 30-Rangfolge!).



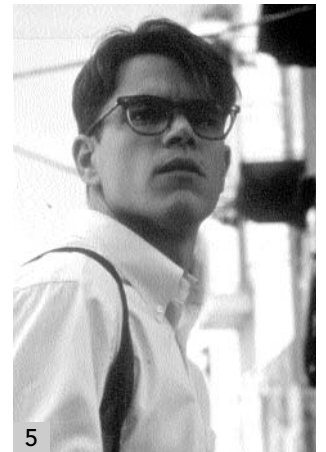
1



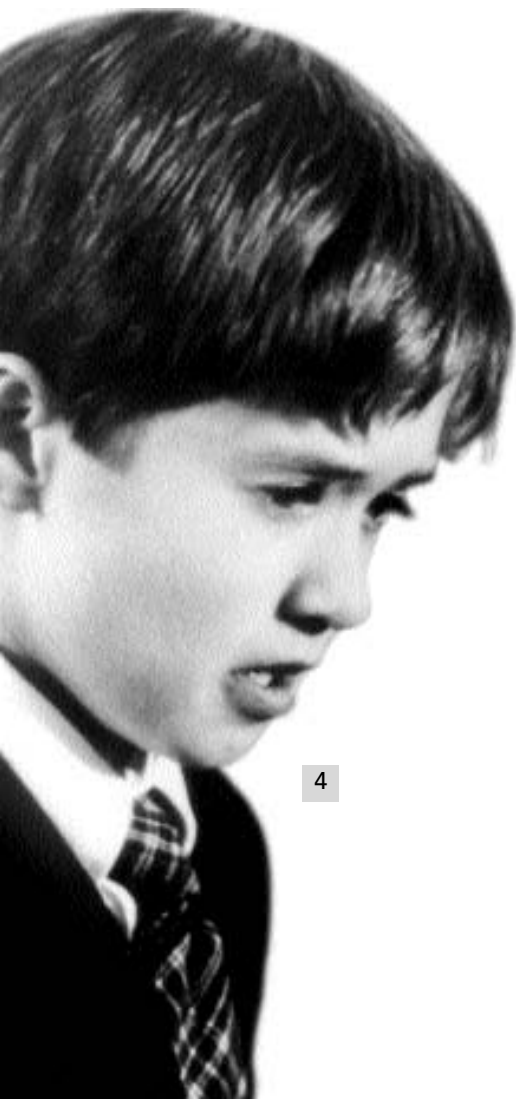
2



3



5



4



8



12



10

Titel	Deutschland	Niederlande	Österreich	Großbritannien	Frankreich	Dänemark	Schweden
1. Toy Story 2	o. A.	o. A.	–	o. A.	o. A.	7	7
2. American Pie	12	12	12	15	o. A.	o. A.	o. A.
3. American Beauty	16 ¹	16	14	18	o. A.	15	15
4. Der sechste Sinn (OT: The Sixth Sense)	16	*	14	15	12	15	11
5. Der talentierte Mr. Ripley (OT: The Talented Mr. Ripley)	12	16	14	15	–	15	15
6. Anna und der König (OT: Anna And The King)	6	12	10	12	o. A.	11	11
7. South Park – Der Film (OT: South Park – Bigger, Longer & Uncut)	16	16	12	15	12	11	7
8. The Beach	16	16	14	15	o. A.	15	15
9. Ghost Dog: Der Weg des Samurai (OT: Ghost Dog)	16	*	16	15	o. A.	15	15
10. Boys Don't Cry	16	16	16	18	16	*	15
11. Sleepy Hollow	12 ²	*	14	15	12	15	15
12. The Green Mile	12	*	14	18	12	15	15

o. A. = ohne Altersbeschränkung

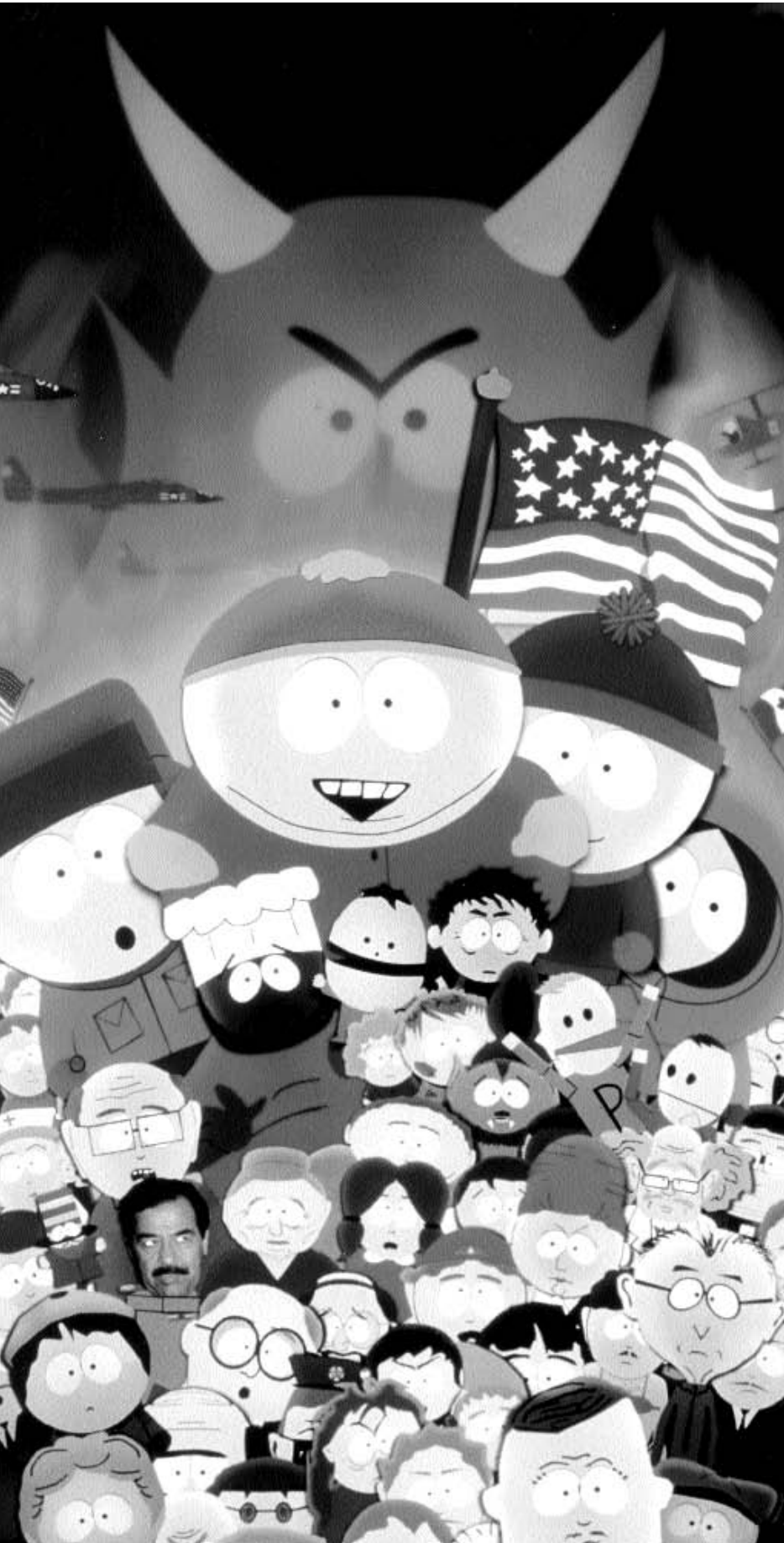
– = ungeprüft bzw. Daten lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor

* = Film noch nicht geprüft, daher höchste Einstufung

1 = nach Appellation

2 = Appellationsverfahren in Kürze





SOUTH

Filme als Rezipienten des Gewaltdiskurses

Georg Joachim Schmitt

Wie wirkt sich die Gewaltdebatte auf die Themenstellung und Gestaltungsform zeitgenössischer Filme aus? Wie greifen Filme direkt in die Diskussion um Medien-
gewalt ein und beziehen Stellung? Welche Standpunkte werden vertreten, wie finden sie ihre Darstellung? Diesen Fragen soll anhand einiger zeitgenössischer Beispiele nachgegangen werden.

Im Unterschied zum herkömmlichen Diskurs, der die Wirkung behandelt, die von Filmen ausgeht, sollen Filme selbst als Rezipienten der gegenwärtigen Gewaltdebatte befragt werden.

Im folgenden Beitrag geht es um den neuesten Kinofilm *South Park – Bigger, Longer & Uncut* des amerikanischen Regisseurs Trey Parker, einen Animationsfilm, der die jugendschützerische Rezeption eines Films zum Thema hat.

PARK

Tourettes Kinder

South Park – Bigger, Longer & Uncut

von Trey Parker

Welche Gefahren kann der gesetzliche Jugendschutz abwenden? Was kann geschehen, wenn Jugendschutzbestimmungen umgangen werden? Was muss unternommen werden, um medial verursachtes Unheil wieder gutzumachen? Oder allgemeiner: Welche Regulatorien wirken im Diskurs um den Jugendschutz, welche Befindlichkeiten werden berücksichtigt, wenn es um die Grenzen des öffentlich Darstellbaren geht? Diese grundsätzlichen Fragen wirft ein Zeichentrickfilm auf, der auf den ersten Blick alles andere als ernst gemeint erscheint: *South Park – Bigger, Longer & Uncut* (*South Park: Der Film – größer, länger, ungeschnitten*) ist der zweite Kinofilm des amerikanischen Trash-Regisseurs Trey Parker, dessen gleichnamige Fernsehserie in den Vereinigten Staaten mehrere Preise gewonnen hat und der in Deutschland eine ständig wachsende Fangemeinde auf seiner Seite weiß.¹ *South Park – Bigger, Longer & Uncut* hat bisher mehr als eine halbe Million Menschen hierzulande ins Kino gelockt. Und das, obwohl (oder vielleicht gerade weil) der Film mit den wesentlichen Tabus bricht, die das Gebot politischer Korrektheit dem öffentlichen Mediendiskurs abverlangt.

South Park, das ist das spießige und langweilige amerikanische Provinznest, in dem eine Gruppe von Grundschulern die gemeinsame Freizeit verbringt. Die Figuren erinnern in ihren sozialen Rollen an Charlie Brown und seine Freunde. Da gibt es Cartman, einen ewig nörgelnden, einzelgängerischen Jungen, der von der gleichaltrigen Wendy angeheimelt wird, sich aber jedes Mal übergeben muss, wenn sie sich ihm nähert; da sind Cartmans Freunde, Stan und Kyle, und der kleine Kenny, dessen Kopf versteckt ist in einer

Kapuze, so dass man seine Worte kaum verstehen kann. Die Kinder sind altklug und geschwätzig wie die *Peanuts*, jedoch ist ihr Charme, wenn überhaupt vorhanden, sehr rau und spröde, was sich in der lieblosen zeichnerischen Gestaltung widerspiegelt.

Es geht rüde ab zwischen ihnen; was ihre Eltern wohlweislich hinter einer sauberen, idyllischen Fassade verstecken, leben die Kinder aus: Neid, Ausgrenzung, Hass auf Lehrer, Ehrlichkeit, Verführbarkeit, dauerndes Palavern. Die Erwachsenen wirken dumm und versteinert hinter ihren lächerlichen Phrasen und kleinbürgerlichen Ideologien.

In *South Park – Bigger, Longer & Uncut* nimmt Trey Parker die Moral der Amerikaner und ihre bigotte Sorge ums Wohl der Kinder ins Visier: Cartman und seinen Freunden gelingt es, sich Karten für den kanadischen Kinohit *Asses of Fire* zu besorgen. Es gibt nur ein Problem: der Film ist in Amerika erst ab achtzehn Jahren freigegeben. Nicht etwa wegen seiner Gewaltspitzen oder seiner Grausamkeit, sondern wegen ausgesprochener Unflätigkeiten. *Asses of Fire* ist ein Feuerwerk analer Fixierung: nicht abreißende, fröhlich von den beiden Kinostars Terrance und Phillip vorgetragene Skatologien („furzköpfiger Rosettenhengst“, „eselpopper Kackfresser“, „Onkelficker“) werden von Furz-Kaskaden und eingespielten Publikums-Lachern untermalt. All' das verblickt die kindlichen Zuschauer. Erstaunt über so viele neue Kraftausdrücke, die sie kaum begreifen, infizieren sie ihre Freunde sofort mit Filmzitat und verbalen Eigenschöpfungen. Der Film wirkt auf die Kinder von South Park wie ein kollektiver Befreiungsschlag. Endlich ist was los, jeder muss den Film einfach sehen haben, um mitzureden und zu sein wie die Helden des Films. Man zieht sich T-Shirts über mit der Parole: „Ass Power“ und demonstriert mutig und endlich nicht mehr zu Tode gelangweilt die neu eroberte Bastion sprachlicher Subversion.

Klar, dass die Konfrontation nicht lange auf sich warten lässt. Die entsetzten Eltern bauen zunächst auf ihre Pädagogen: Der Beratungslehrer Mr. Mackey, ein ziemlich ratloser Medienpädagoge, versucht es sanft mit einem Umerziehungslied: jedes „schlimme“ Wort wie „Arsch“ oder „Ficken“ (überhaupt alle bösen „F-Wörter“) soll quasi spielerisch in ein „gutes“ Wort wie „Po“ oder einfach

„Mkay“ (auf Neudeutsch am ehesten mit „'n Stück weit“ zu übersetzen) zurückverwandelt werden. Das finden die Kinder lustig, nehmen es aber natürlich nicht besonders ernst. Der Wahnwitz nimmt unerbittlich seinen Lauf: Als Kenny versucht, seine abgehenden Winde – wie im Film – anzuzünden, stirbt er an den schlimmen Verbrennungen und den Kunstfehlern des Notfall-Chirurgen. Die Mütter sind mittlerweile so aufgebracht von der Schmutzigkeit und verderbenden Wirkung des Films, dass sie eine „Aktion Saubere Leinwand“ gründen und gleichzeitig die Vereinigung „Mothers Against Canada“. Nicht nur der Film, sondern auch die Schauspieler und das Heimatland von Terrance und Phillip werden zu nationalen Feinden erklärt. Während Kenny in der Hölle landet und zusehen muss, wie ein neurotischer, übersensibler Teufel (der vielleicht einzig sympathische Erwachsene im Film) sich der sexuellen Übergriffe eines bereits verstorbenen Saddam Hussein erwehren muss, gehen die besorgten Mütter vor die Uno: Nicht allein die Medien und die Gesellschaft im Allgemeinen seien schuld an der Verkommenheit der Jugend; an erster Stelle wird Kanada wegen Verführung der Kinder angeklagt. Dem Land wird kurzerhand der Krieg erklärt und die öffentliche Hinrichtung von Terrance und Phillip gefordert. Ein findiger Professor pflanzt Cartman, nachdem alle pädagogischen Bemühungen gescheitert sind, einen V-Chip ins Gehirn ein, der ihm bei jedem unflätigen Wort einen gehörigen Stromschlag verpasst. Davon unbeeindruckt gründen er und seine Freunde die Widerstandsgruppe „La Resistance“ (nicht zuletzt, um Eindruck bei Wendy zu schinden). Konzentrationslager für Kanadier werden installiert, der Dritte Weltkrieg naht – der Teufel freut sich schon auf sein Comeback auf der Erde –, und alles gipfelt in der medial verbreiteten Hinrichtungs-Show mit Gesangseinlagen und einer ergreifenden Rede von Winona Ryder. Da gelingt es den Kindern, ihre Helden im allerletzten Moment vor dem Tod auf dem elektrischen Stuhl zu bewahren. Der Teufel muss wieder in die Hölle, und gerade so ist wieder einmal alles gutgegangen.²

Die furiose, sich ständig selbst übertreffende Filmhandlung, ein Feuerwerk bössartiger Geschmacklosigkeiten und frecher Desavouierungen, wird von zahlreichen Pointen und Seitensträngen begleitet, die die morali-



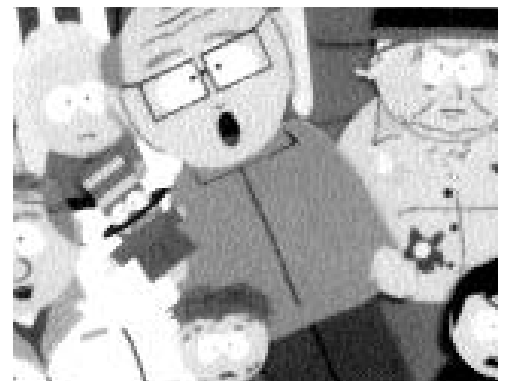
Anmerkungen:

1
Schon Parkers erster Film, die Troma-Produktion *Cannibal! The Musical* (1993), wütete an den uramerikanischen Mythen und nationalen Heiligtümern: Die Gründerväter wurden als tumber Haufen vorgestellt, der sich in debilen Freundesgesängen ergeht und sich schließlich gegenseitig auffrisst.

2
Ursprünglich sollte der Schluss des Films weitaus wilder gestaltet werden: so sollte unter anderem Saddam Hussein als Weltherrscher aus dem Dritten Weltkrieg siegreich hervorgehen. Doch musste diese wie auch andere Varianten einer publikumsverträglicheren Fassung weichen, um dem Film nicht das gleiche Schicksal in der Wirklichkeit zuteil werden zu lassen wie in seiner eigenen Fiktion.

sche Stoßrichtung des Films nur noch verstärken: So entpuppt sich der Klassenlehrer, der scheinbar friedliebende Mr. Garrison, im Krieg gegen Kanada als glühender Rambo-Fan und kaltblütiger Killer, sobald der offizielle Befehl zum Töten ausgegeben ist. Auf seiner Suche nach dem Geheimnis der Frauen erfährt der ahnungslose Cartman vom schwarzen Kantinenchef, man müsse nur die Klitoris finden, um die Frauen zu verstehen; das Wort freilich rutscht ihm heraus, und er geniert sich, den Jungen über die Bedeutung des Begriffs aufzuklären. Als Cartman eines Tages das Internet nach dem Sinn des Wortes befragt, tun sich ihm und seinen Freunden ekelhafte Abgründe einer biedereren, durch und durch gewaltgeprägten Welt auf: Dieselben Erwachsenen, die ihm einen V-Chip eingepflanzt haben, stopfen das Internet voll mit Bildern bekoteter, gequälter Frauen und mit anderen Scheußlichkeiten. An dieser Stelle wird klar, dass die Bedeutungen der ganzen kraftmeierischen Ausdrücke den Kindern völlig unklar sind; erst die entsprechenden Bilder klären sie über die Perversionen auf, die sich breit machen, wenn zu sehr das Fremde und Schmutzige, das Infantile und Unsoziale im Dienste einer verlogenen Moral verdrängt werden muss. Weder werden die Kinder durch ihre neuen Sprachschöpfungen aggressiver noch gewalttätiger (im Gegenteil: sie

bewahren ihre moralische Integrität und ihren Sinn für das Reale – sie sind die Einzigen, die dem chauvinistischen, hysterischen Massenirrsinn ihrer Elterngeneration Einhalt gebieten). Sie fühlen sich höchstens besser, sie spüren die geheimnisvolle Magie und Subversion der Sprache: Ihr Verhängnis ist, dass sie ihre Eltern an die eigene Verdrängungsarbeit erinnern und damit deren soziale Identität radikal in Frage stellen. Dass „schmutzige“ Wörter nicht nur tabuisiert werden müssen, sondern eine eigene Qualität von Befreiung haben, dass sie unschuldig gebraucht werden können, wird den Erwachsenen



nicht klar. Sie sehen im bloßen Gebrauch der Worte die Gefahr, dass die überlebensnotwendigen Dämme der Sozialisierung, der Moral, des Anstands, der gesellschaftlichen Normen niederbrechen können.³

So sehr man die Maßlosigkeiten, die Aggression gegen eine typisch amerikanische Doppeltzungigkeit mitberücksichtigen muss, die chauvinistische Komponente, die Problematik der Todesstrafe, der Hang zur Waffengewalt, die Ehre des Militärs und die Feigheit der Politiker – *South Park* trifft ins Zentrum jedes gesellschaftlichen Jugendschutz-Diskurses. Sein moralischer Anspruch, durch Übertreibungen aufzudecken, seine Selbstthematik (*Asses of Fire* ist nichts anderes als das Alter Ego des gesamten Films und die überspitzte Vorwegnahme einer reaktionären Rezeption), die zur Auseinandersetzung auffordert, macht den Film zum Paradebeispiel einer Diskussion über die Grundlagen jugendschutzrelevanter Argumentationen und Zielsetzungen. Dort, wo er überleitet vom empörten Protest der Bürger zu offener Gewalt, kippt er um in reine Verzerrung. Dennoch bleibt er trotz aller Überzeichnungen seltsam konsequent: Dasselbe Gewaltpotential einer Gesellschaft, das sich im Umgang mit darstellerischen Tabus und Schweigegeboten einhegt, offenbart sich mit unverminderter Härte, wenn gesetzte

Grenzen empfindlich verletzt werden. Eine „saubere“ Heroisierung von Gewalt, zumal staatlich sanktionierter, bereitet den amerikanischen Kleinbürgern keine Probleme, solange nur der Schmutz, das Böse, das Gewöhnliche von den Bildschirmen und Kinoleinwänden fern gehalten werden kann. Die Sorge um den Schutz der Jugend, um das Gute und Beschützenswerte im Menschen entpuppt sich als Projektion des Erwachsenen auf das, was die infantile Seite in ihm nicht ausleben darf. Letzten Endes ist es der grenzenlose Neid auf die Vitalität der Kinder, die sich im unbedarften Gebrauch schmutziger Wör-



ter frei ausleben darf – ein Neid, der schließlich in Unterdrückung und realer Gewalt seinen Ausdruck findet. Wo ein offener Diskurs nicht mehr möglich ist, ein Diskurs, der sich nicht scheut, die Integration des Verbote-

nen, des Anderen mit in die Diskussion um die Grenzen des Darstellbaren einzubeziehen, droht ernste Gefahr – so der Film. Je reiner, korrekter und anständiger sich eine Gesellschaft geben will, desto übler sind die Stör- und Kehrbilder, die um jeden Preis unterhalb der öffentlichen Oberfläche gehalten werden müssen.⁴ Manch' politische Entwicklung der letzten Zeit, gerade in Europa, scheint diese These auf realistisch makabre Art zu untermauern.

Welche Impulse kann ein Film wie *South Park – Bigger, Longer & Uncut* bei seiner ganzen Provokanz für unsere Diskussion um Gewalt, Sexualität und die Verträglichkeitsabwägungen ihrer Darstellung vermitteln?

Sowohl Gewalt als auch Sexualität sind wirkungsmächtige Darstellungsmittel, die an Bereiche stoßen, die unmittelbar mit Ausgrenzung und Integration in Zusammenhang stehen. Ist jedes darstellerische Mittel per se, im Dienst eines autonomen Liberalismus, gerechtfertigt, das ein aufklärerisches Ziel verfolgt (so will es der Film uns weismachen)? Welche Weltbilder vermitteln Filme, mit welcher Selbstverständlichkeit werden ausgegrenzte Themen angegangen? Müssen Gewalt und Sexualität als Weltbestandteile in einen moralischen Kontext eingebunden sein, um die Diskutanten zu „besänftigen“? Was ist mit der ungebändigten, zerstörerischen und zugleich vitalen Kraft, die von einer ungeschönten Dar-

stellung von Gewalt und Sexualität ausgeht? Wie müssen die Hilfsbegriffe konkret ausgefüllt werden, mit denen gewöhnlicherweise operiert wird, wenn es um die jugendschützerische Beurteilung von Filmen geht? Welchem Konsens muss ein Film verpflichtet sein, um als vertretbar zu gelten? Ist neben dem dauernden Austausch mit aktuellen ästhetischen Paradigmen, mit empirischer Unterfütterung kindlicher Wahrnehmung nicht eines der grundlegenden Beurteilungsfundamente die Inbezugnahme der ungeschützten Empfindung, die den Zuschauer beim Betrachten von Filmen angeht? Wie kann sonst ein Diskurs



über Darstellungsgrenzen, über Einschränkungen bestimmten Zuschauergruppen gegenüber aufrichtig geführt werden, dessen Teilnehmer über Vernunft, Erfahrung, Kompetenz und über einen Zugang zur Wahrnehmung

verfügen, den sie mit Kindern teilen: die uneingeschränkte, offene Teilnahme an der Wirkung von Filmen. Dieser Zugang, seine Ausformung und Artikulation sind an höchst subjektive Faktoren geknüpft. Dennoch kann er, wenn überhaupt, nur durch eine offene Diskursform, die auch die persönliche Wahrnehmung in einen vermittelbaren Kontext stellt, gewährleistet werden; dass ein Bemühen um die angemessene Abschätzung filmischer Wirkung gelingt und eine Ausgrenzung, sei sie intellektueller, sei sie sozialer, sei sie politischer Absicht, so wenig wie möglich Platz hat.

Georg Joachim Schmitt war nach dem Studium der Philosophie Prüfer der FSK und FSF, bevor er für anderthalb Jahre Jugendschutzbeauftragter bei ProSieben wurde. Er lebt heute als freier Autor in Köln.

3

Vor fast zweihundert Jahren befasste sich zum ersten Mal der französische Arzt Gilles de La Tourette mit einem Leiden, das er als Kombination von „Tics“, unerklärlichen Verhaltensauffälligkeiten, beschrieb. Diese Krankheitsform, bekannt unter dem Namen „Tourette-Syndrom“, bezeichnet das unstillbare Verlangen ansonsten hochangepasster Menschen, mitten in ihrer Rede alles Verdrängte, Unmögliche, Böse, Obszöne laut und ohne erkennbaren Zusammenhang auszusprechen. Unabhängig von der bis heute nicht geklärten Ätiologie dieses Syndroms scheint das unvermittelte Nebeneinander von angemessener „konsensueller“ und anstößiger „dissensueller“ Rede ein Hinweis auf die Unverträglichkeit und doch für manchen unerbittliche Notwendigkeit zu sein, auf einer Ebene mehrere unvereinbare Ebenen zu Wort kommen zu lassen, um die Lüge der Ausschließlichkeit zu vermeiden. Von einem ähnlichen Antrieb, der nur unzureichend mit „aufklärerisch“ etikettiert wäre, scheint der Film getrieben zu sein.

4

Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass bei der unübersehbaren Konventionalität der deutsche Film außer Randerscheinungen wie Christoph Schlingensiefel solche Kehrbilder offizieller Diskurse vermissen lässt. Die Rolle des Matadores scheint, was die Behandlung des Verdrängten betrifft, eher Figuren der Unterhaltungsindustrie vorbehalten zu sein.



Denn auf die Mischung kommt es an –

DER TON- FILM

Ernst Zeitter*

**Der Stummfilm wartet auf das
gesprochene Wort**

Gegen Ende der zwanziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hatte der stumme Spielfilm einen Endstand seiner künstlerischen Entwicklung erreicht: „Die visuellen Möglichkeiten für den Aufbau einer Erzählung, für die Stimmungswiedergabe und die Gedankenvermittlung, die unbegrenzt schienen, begannen sich zu erschöpfen. Immer häufiger wurde die Grenze der Vollkommenheit erreicht. Über diese Grenze hinaus gab es noch formalistische Virtuosität oder die Wiederholung der besten Methoden und Mittel – die künstlerische Extravaganz oder den Akademismus“ (Toeplitz 1975, S. 541).

Béla Balázs Traum, „mit Hilfe des Kinematographen ein ‚Lexikon der Gebärden und Mienen ähnlich wie ein Lexikon der Worte zusammenzustellen‘“, hatte sich nicht erfüllt. „Die Vermittlung von manchmal komplizierten wissenschaftlichen Darlegungen oder emotionalen Vorgängen nur mittels des Bildes zwang die Filmschöpfer, zu Bedingtheiten in der Interpretation zu greifen und gewisse Methoden anzuwenden, die nicht für jeden sofort verständlich waren. Eisenstein beschäftigte sich [...] mit diesem Problem und machte darauf aufmerksam, daß zum Beispiel bei einer Bildsequenz aus folgenden Bildern: ein alter weißhaariger Mann, eine alte weißhaarige Frau, ein weißes Pferd, ein schneebedecktes Dach, nicht klar ist, ob der Filmschöpfer dem Zuschauer den Begriff ‚Alter‘ oder den Begriff ‚weiß‘ vermitteln wollte“ (Toeplitz 1975, S. 38 f.): Die Aussage des



Bildes blieb in vielen Fällen mehrdeutig. Der russische Filmtheoretiker Boris Ejchenbaum, begeisterter Anhänger einer mimisch-gestischen Sprache im Spielfilm, warnte: „Eine Geste oder ein Gesichtsausdruck sind, isoliert genommen, genauso wie ein isoliert genommenes ‚Wörterbuch-Wort‘ vieldeutig und unbestimmt“ (Ejchenbaum 1965, S. 36).

Stumm, aber nicht wortlos: Zwischentitel

In der Praxis freilich war der Stummfilm längst kein wortloser Film mehr. Man hatte gelernt, die geschriebene Sprache als Ausdrucksmittel einzusetzen. Dabei gilt für das schriftliche Wort im Spielfilm mit Einschränkungen, was der Philosoph und Psychologe Robert Heiß über die gesprochene Sprache im Tonfilm sagt: „Sprache organisiert das Bild durch das Wort“ (1963, S. 31). „Sie vermischt, vergittert mit ihren Begriffen auf neuartige Weise neuartige revolutionäre Bildprozesse“, schreibt der Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge Paul Heimann (1963, S. 95 f.). Man könnte auch sagen, Sprache „begreift“ den Bildprozess, fasst das Materiale, Konkrete, Bewegte, Fließende in die ordnende Abstraktion des Begriffs.

Der Mensch muss – anders als das von Signalen gesteuerte, in ererbtem artspezifisch-instinktivem Verhalten verharrende Tier – die sprachliche Bedeutungswelt als Medium seines Erkennens und Handelns erst aufbauen. Gleichzeitig aber sind Strukturen dieser Bedeutungswelt als Leistung einer Sprachgemeinschaft für den Menschen immer schon vorhanden: Er wird im Prozess der Sozialisation in Auseinandersetzung zwischen sprachlicher Eigenwelt und der Sprache der anderen zur kommunikativen Persönlichkeit.

Der Mensch wächst, indem er zunächst seine Muttersprache erlernt, nicht nur in eine bestimmte sprachliche Form der Weltdeutung und in eine dieser Weltdeutung mehr oder minder entsprechende soziale Verfassung hinein. Der Mensch kann lernen, die „Sprachspiele“ (Wittgenstein 1970, S. 12 f.) seiner sozialen Gruppe zu bedenken und zu hinterfragen, sich in die Sprachspiele anderer Gruppen und Völker hineinzuversetzen und damit Sprache als Widerspiegelung sozialer Strukturen zu begreifen.

„Die menschliche Erfahrungswelt besteht zum großen Teil aus Objekten und Ereignissen, die eine symbolische Bedeutung haben

[...]. Die symbolischen Bedeutungssysteme der menschlichen Lebenswelt sind äußerst komplex, sie reichen von der Aufforderung zur Benutzung alltäglicher Gegenstände [...] bis hin zu umfassenden Weltinterpretationen [...]. Die Symbole, mit denen der Mensch konfrontiert wird, stehen in vielfältiger Beziehung zueinander. Sie bilden zusammenhängende Systeme, sind miteinander durch Verwendungsregeln verbunden oder verweisen in anderer Form aufeinander“ (Hunziker 1988, S. 49).

Aber haben die bewegten Bilder in den Strukturen der Montage nicht doch ihre eigene optische Ordnung? Konnten da die Zwischentitel, eingeschrieben oder eingeschnitten in Sequenzen bewegter Bilder, diese optischen Zeichen wirklich organisieren? „Die Existenz von Zwischentiteln machte den Theoretikern der zehnten Muse viel Kummer, besonders denen, die in den Filmen eine Analogie zu musikalischen Werken sahen. In den visuellen Symphonien war der Zwischentitel ein Fremdkörper. Andererseits war es wiederum schwierig, eine Geschichte aus Handlungen, Gedanken und Gefühlen der [filmischen] Gestalten in Form einer visuellen Symphonie zu erzählen. In den kurzen Avantgardefilmen war das Fehlen von Zwischentiteln gerechtfertigt. In den Spielfilmen mit einer komplizierten Fabel und vielen Personen konnte man ohne Zwischentitel nicht auskommen, denn der Film wäre sonst unverständlich gewesen“ (Toeplitz 1975, S. 539).

In Spitzenproduktionen der Stummfilmzeit hatte man viel Mühe auf die Zwischentitel verwandt. Für den *Faust*-Film von Friedrich Wilhelm Murnau etwa hatte man für die Zwischentitel Gerhart Hauptmann als Autor gewonnen. In Nordamerika wurde es in den Jahren 1927/28 Mode, Zwischentitel im Stil des *Ulysses* von James Joyce zu entwerfen. Da las man dann Sätze ohne Subjekt und Prädikat, die von Infinitiven und Pronomen, welche zueinander in keinerlei Beziehung standen, geradezu wimmelten. „Die Diskussion um die Zwischentitel dauerte während der gesamten Stummfilmzeit an. Die verschiedensten Meinungen standen sich gegenüber, die verschiedensten Theorien wurden verkündet, aber niemand wagte es, die im Grunde einzige Lösung des Problems vorzuschlagen, mit der alle Schwierigkeiten beseitigt gewesen wären. Keiner verlangte, daß das geschriebene Wort durch das gesprochene zu ersetzen sei [...]: Das Schweigen des Films wurde allgemein als eine



Mikrofon am Set:
Brigitte Helm und Ivan
Mosjukin bei den Dreh-
arbeiten zu *Manolescu*
(1929).

ästhetische Kategorie der neuen Kunstform angesehen“ (Toeplitz 1975, S. 540).

Sprechsprache im Tonfilm

In den Jahren von 1928 bis 1930 aber setzte sich das in Deutschland entwickelte, in den Vereinigten Staaten perfektionierte Lichttonverfahren vor allem in den USA durch. Der Umstellungsprozess vom Stummfilm auf den Tonfilm, bezeichnenderweise zunächst technisch bedingt, rapide und kapitalaufwendig, zeigte zum ersten Mal deutlich, wie sehr Filmindustrie und Lichtspielhäuser, zunächst in den USA, im Gegensatz zu den vor allem in Europa sehr oft aus öffentlichen Mitteln subventionierten Theatern, vom Kapitalmarkt und seinen Vollstreckern, den Banken, abhängen. Eine zum ersten Mal transkontinentale Wirtschaftskrise erschütterte die westlichen Industriestaaten. In Hollywood zählte, was sich einem breiten Publikum verkaufen ließ, und das war eindeutig der Tonfilm (in Deutschland verloren im Jahre 1930 allein 12.000 Kinomusiker ihren Arbeitsplatz). In einer brutalen, von Kapitalinteressen dominierten gesellschaftlichen Wirklichkeit herrschte die Zuschauerquote längst, ehe dieser Begriff erfunden war.

In der Sowjetunion dagegen konnten Filmerschöpfer wie Sergei Eisenstein ohne Geldsorgen mit dem neuen Medium Tonfilm experimentieren, freilich unter wachsendem ideologischen Druck. Zusammen mit dem Filmregisseur Pudowkin warnte Eisenstein hellsichtig vor einem oberflächlichen Gebrauch der neuen filmdramaturgischen Möglichkeiten: „Die Tonaufnahme ist eine zweischneidige Erfindung [...] und höchstwahrscheinlich wird sie nach dem Gesetz des geringsten Widerstandes genutzt werden, d. h. zur Befriedigung simpler Neugierde [...]. Nur eine kontrapunktische Anwendung des Tons im Verhältnis zum visuellen Montagestück vermag die Montage zu entwickeln und zu perfektionieren. Die erste experimentelle Arbeit muß eine entschiedene Nichtübereinstimmung mit den optischen Bildern anstreben“ (Eisenstein & Pudowkin, zit. nach: Patalas 1973, S. 186).

Am „anderen Ende der Welt“ hatte fast zur gleichen Zeit der Filmkritiker Rudolf Arnheim im amerikanischen Exil vor ähnlichen Gefahren gewarnt: „Sind die Gestaltungsmittel des stummen Films im Tonfilm am Platz? Läßt sich mit ihnen dieselbe Wirkung wie bisher erzielen, da

doch nun gleichzeitig auch Wort und Geräusch sich darbieten? Im Stummfilm bestand ein Monopol des Optischen, also konzentrierte sich darauf die ganze Aufmerksamkeit des Zuschauers. Jede Bildeinstellung hatte, eben weil sie den Zuschauer ‚gepachtet‘ hatte, weil es nichts außer ihr gab, den Charakter des Zwingenden (vorausgesetzt, daß ein guter Künstler am Werk war) [...]. Der wichtige Unterschied besteht nur darin, daß beim Stummfilm das außerhalb des Bildrahmens liegende Unsichtbare mit Hilfe des Sichtbaren erschlossen werden mußte, während im Tonfilm das Unsichtbare sich durch Geräusch und Wort selbst wahrnehmbar machen kann“ (Schöttker 1999, S. 81).

Interferenz – Die Verbindung des optischen und des akustischen Kanals durch die Montage

Wie treffen bewegte Bilder, die in der Montage ihre eigene optische Struktur und mit dieser Struktur ihre spezifische Wirkung erhalten haben, auf die gesprochene Sprache mit ihren durchaus verschiedenen Wirkungen? Hier baut sich eine Konfrontation ganz unterschiedlicher Ordnungssysteme auf. Diese Systeme können sich ergänzen, verstärken, sie können aber auch in Gegensatz geraten, Aufmerksamkeit von der Botschaft abziehen.

Dazu kommt: Auch die Sprache hat ihre Bilder. Dafür ein Beispiel: Wir hören den Satz einer Erzählung: „Als er das Zimmer betrat, sah er am Fenster die Rose.“ Ein sehr bildhafter Satz. Wir meinen zu sehen, was die handelnde Person sieht. Wenn wir diese Szene aber verfilmen müssen, entdecken wir, dass wir sie uns seltsam allgemein, „begrifflich“ vorgestellt haben. Ein Drehbuchautor müsste festlegen: Was ist das für eine Art von Rose? In welchem Raumverhältnis steht die Vase zum Fenster? Was ist das für ein Fenster? Welche Art von Licht fällt durch das Fenster in den Raum? Welche Aussicht bietet sich uns gegebenenfalls durch das Fenster? Haben wir uns das alles beim Lesen oder Hören des Satzes bis in die letzte Einzelheit wirklich vorgestellt?

Anschauung, die wir aus dem Hören oder aus dem Lesen gewinnen, ist offensichtlich allgemeiner, dem Begriff näher, auch in der Gewichtung des Vorgestellten unserer persönlichen Erfahrung verhafteter als die optische Anschauung, in die der Film oder das Fernsehen



Interferenz-Modelle in der Physik: Wellenbewegungen überlagern einander.

das geschriebene oder gedruckte Wort „übersetzen“ müssen (Transformation). Das ist das Problem vieler Literaturverfilmungen.

Sprache fasst das konkrete, materiale, komplex-situative, fließende, bewegte Bild, indem sie es auf den Begriff bringt. Aber auch sie ist, wie das bewegte Bild, Prozess in der Zeit, Mitteilungenergie. Auch sie fließt, auch sie erzeugt Bilder. Ihr Verhältnis zum bewegten Bild muss also näher bestimmt werden. In der Terminologie der Medienwissenschaft haben Laufbild und Sprechsprache zueinander das Verhältnis der *Interferenz*.

Interferenz ist ein Begriff der Physik und der Lernpsychologie. In der Physik meint Interferenz, dass Wellenbewegungen einander überlagern. Die Lernpsychologie kennt Interferenz vor allem als ein Problem der Speicherung von Inhalten im Gedächtnis. In einer zu merkenden sprachlichen Kette etwa kann ein später hinzugelerntes Wort früher gelernte Wörter überlagern: Diese Wörter sind dann schwerer zu erinnern. Das später hinzugelernte Wort verdrängt die früheren aus der Erinnerung.

Interferenz als ein Begriff der Medienwissenschaft nimmt zunächst die physikalische Grundbedeutung auf: Zeichensysteme überlagern einander – etwa das bewegte fotografierte Filmbild oder das elektronisch erzeugte Video-/Fernsehbild und die Sprechsprache. Dabei kann Sprechsprache die Bildfolge ebenso überlagern wie ein bewegtes Bild die Sprechsprache. Ein Aussagesystem kann ebenso das andere stören, im Extremfall verdrängen.

Es gibt auch Formen der Einlagerung von Sprachelementen in Bildfolgen, ebenso von Einzelbildern oder Bildstreifen in sprachliche Prozesse (natürlich auch in drucksprachliche Sequenzen). Das „aktiv“ überlagernde Medium wie das einlagernde können wechseln. Man hat für dieses Wechselverhältnis das Gleichnisbild von Kette und Schuss gebraucht. Kette ist in einem Webstuhl das fest stehende System vertikaler Fäden. Die Kette stellt eine Struktur dar, ein Ordnungs- und Orientierungssystem, zwischen dessen Fäden das Weberschiffchen, der Schuss, horizontal hin- und herfährt. Es überlagert, „interferiert“ die Kette mit einer anderen Struktur.

Bildimmanenz und Bildtranszendenz

Wenn Sprechsprache das Laufbild interferiert, wie das in der Mehrzahl der Filme und der Sen-

deformen des Fernsehens der Fall ist, kann man die Überlagerung oder Einlagerung am Verhältnis der Sprechsprache zu den Bildfolgen erkennen: Sprechsprache hat dann entweder ein „Im-Bild-Verhältnis“ (sie ist bildimmanent) oder ein „Außer-Bild-Verhältnis“ (sie wird bildtranszendent).

Bildimmanent etwa sind Stimmen, die in einem Spielfilm zu den im Bild sichtbaren Personen gehören. Sprache lagert sich in die bewegten Abbilder dieser Personen ein, wohnt ihnen inne und wird vom Zuschauer allenfalls dann von diesen Abbildern unterschieden, wenn sie nach seiner Lebenserfahrung nicht zu diesen Abbildern passt – das ist das Problem der Synchronisation fremdsprachlicher Filme. Film- und Fernsehregie nennen diese Situation der Bildimmanenz von Sprechsprache „Sprache im *on*“.

Es gibt auch die Immanenz der Laufbilder in der Sprechsprache. Wir hören eine Figur in einem Spielfilm sprechen. Wir sehen ihr Gesicht, sehen, wie sie beim Sprechen die Lippen bewegt. Nun schwenkt die Kamera nach unten. Die Sprechsprache bleibt. Sie ist das fortlaufende, das sich durchhaltende Ordnungssystem, das Kontinuum. Die Kamera schwenkt auf die unruhigen Hände des Sprechenden. Das Laufbild ist nun der Sprechsprache eingelagert, bis die Kamera wieder zum Gesicht der sprechenden Figur zurückschwenkt und damit die ursprüngliche Einlagerung der Sprechsprache in das Laufbild, in den übergreifenden optischen, mimischen Prozess des Sprechens wiederherstellt.

Ganz anders die Sprechsprache im „*off*“, außerhalb des bewegten Bildes. Sie ist bildjenseitig, bildtranszendent. Sie kann das Bild erzählen, kann es kommentieren, analysieren, ergänzen; sie kann sich aber auch ironisch, kontrapunktisch zu ihm verhalten.

Wir sehen, dass der Satz von Heimann, Sprechsprache vermesse, vergittere mit ihren Begriffen Bildprozesse, nicht meinen kann, die Sprache bringe das Bild zum Stehen. Beide Mitteilungssysteme, Laufbild und Sprechsprache, sind Systeme in der Aktualisierung, im Prozess. Der Begriff, wirksam im Prozess des Sprechens, verhält sich kontrapunktisch zur bildimmanenten Bedeutung auch da, wo er das Gleiche zu sagen versucht; er schafft zusammen mit der optischen Bedeutung eine Sinnpartitur für die Wahrnehmung des Zuschauers. Man kann von einer „oszillierenden“ Aufmerksam-



Mobiles Jahrmarktkino:
Zeltkinematograph
(Aufnahme aus dem
Jahre 1911).

keit sprechen, die uns die „Doppelkodierung“ jedes Spielfilms, jeder Nachrichten- oder Dokumentarsendung abverlangt.

Musik im Film – Filmmusik?

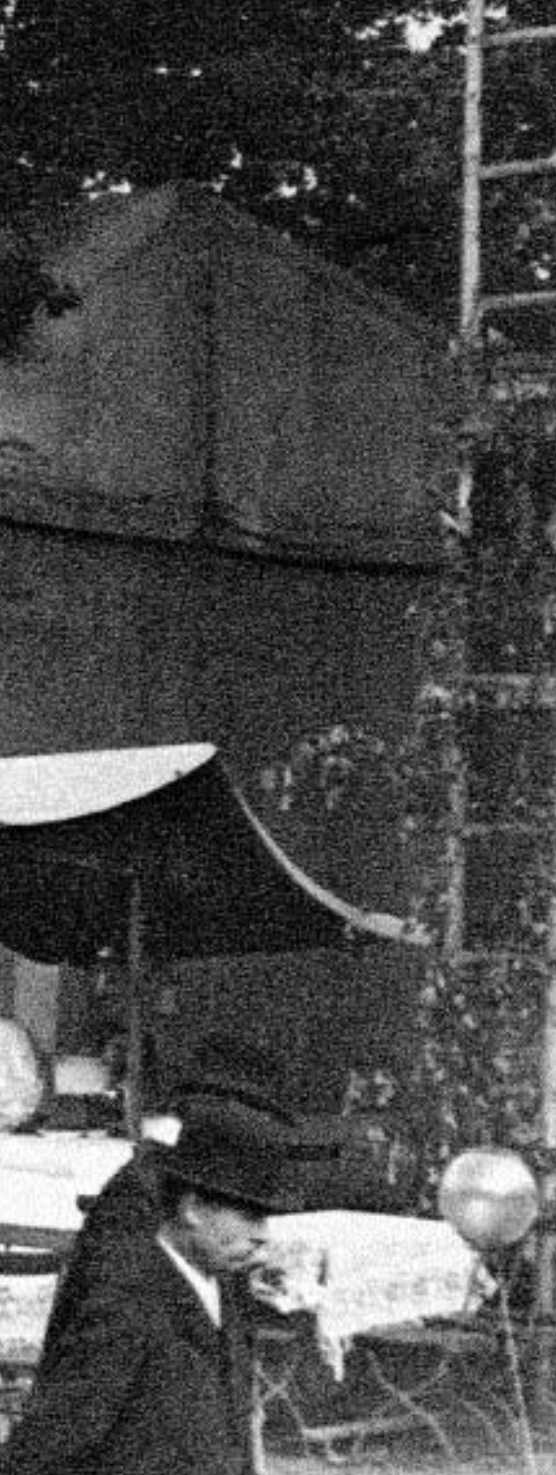
So wenig der Stummfilm ohne Worte war, so wenig war er stumm, was ein anderes Ausdruckssystem betrifft: die Musik. Von Anfang an begleitete Musik jeder Machart die Entwicklung des neuen Mediums: „Filme wurden um die Jahrhundertwende in Hinterzimmern von Kneipen oder Spielsälen gezeigt oder in Jahrmarktszelten und Schaubuden ... In der Regel begleitete ein Pianist die Programme. Falls er zu improvisieren verstand, konnte er sich einiger

maßen der Stimmung der einzelnen Filme anpassen, konnte wenigstens summarisch zwischen ruhigen und unruhigen, landschaftlichen und zivilisatorisch-technischen Sujets unterscheiden (und ein höheres Salär fordern). Falls nicht, spielte er zu, was er gelernt hatte und meist so, wie es sich eben fügte [...]. Erheblich rüder muß es zugegangen sein, wo Ensembles für den musikalischen Hintergrund sorgten [...]. Da sollen, als die Filme bereits länger geworden waren und verschiedene, im Ausdruck gegensätzliche Szenen sich aneinanderreihen, Kaffeehaus-Orchester ohne jegliche Rücksicht auf die Bilder schlicht ihre gewohnten Potpourris zum besten gegeben haben ... Von Kunst war anders als in der Theaterbegleitmusik des ausgehenden 19. Jahrhunderts nicht die Rede“ (Pauli 1976, S. 92 f.).

Schon der Theaterpraktiker Goethe kannte das prekäre Verhältnis zwischen der Optik der dramatischen Aktion und einer zu dieser Optik in ein Wechselverhältnis zu bringenden Musik: „Das Theater verwöhnt uns gar zu sehr, die Musik dient dort nur gleichsam dem Auge, sie begleitet nur die Bewegungen, nicht die Empfindungen“ (Goethe 1977 a, S. 583). Hier wird banale Schaulust kritisch konstatiert: Optische Borniertheit verhindert, dass die Musik als gleichwertiger Partner der Bewegung die Empfindungen überhaupt erreicht.

Was nun unterscheidet die Begleitmusik der frühen Stummfilmzeit von der Musik zu dramatischen Handlungen auf der Theaterbühne, vor allem von der Musik der Oper? Diese Musik ist eng an den Raum der Guckkastenbühne gebunden, sobald sie ernsthaft versucht, ein Verhältnis zur Bühnenhandlung herzustellen. Weil die Beschränktheit des Bühnenraums die Beschränkung der Aufmerksamkeit des Zuschauers auf die singenden Akteure erzwingt, ist Musik im Singspiel oder in der Oper mit Ausnahme der Ouvertüren und Zwischenmusiken fast ausschließlich bildimmanent, für die Zuschauer ein „On-Phänomen“. Man sieht auf der Opernbühne den Sänger singen, im Gegensatz zum herkömmlichen Spielfilm, bei dem die Musik, wenn es sich nicht gerade um ein Musical handelt, aus der „Landschaft“, aus dem „off“, aus dem Irgendwo kommt: Musik bleibt so der Handlung gegenüber wenigstens in der Möglichkeit viel freier, flexibler.

Der Stummfilm hatte bei aller anfänglich proletarischen Dürftigkeit seiner Produktions- und Ausdrucksmittel schon sehr früh die Gren-



zen der Bühne, die zum Studio geworden war, gesprengt und die Handlung ins Freie verlegt. Konfrontationspartner der Musik war nun also wenigstens in der Möglichkeit die ganze technisch erreichbare optische Welt. Gegen diese Welt von sich steigernder Faszination konnte die Filmmusik nie die Bedeutung etwa der Opernmusik erreichen.

Musikalische Formen und ihre Funktion für den Tonfilm

Musik begegnet uns im Film und im Fernsehen in verschiedenen Tongestalten: Als Einzelton, als Motiv, als Melodie.

Musik kann dabei verschiedene Funktionen übernehmen:

- Sie kann zunächst Klangkulisse sein.
- Musik dient aber auch zur Verdeutlichung und Präzisierung einer bestimmten historischen Situation oder eines bestimmten gesellschaftlichen Milieus. So kann zum Beispiel ein Menuett in einem historischen Film, dessen Handlung im 18. Jahrhundert spielt, das Zeit- und das Gesellschaftskolorit zugleich verdeutlichen und auch verschärfen.
- Sehr häufig erzeugt Musik Spannung, beispielsweise im Western oder im Krimi. Sie bedient sich dann musikalischer Klischees, die der Zuschauer als Signale kennt, begreift und erwartend verarbeitet.
- Musik aber kann schließlich als selbständige nichtsprachliche Aussage Bildaussage und Sprachaussage verstärken oder kontrarieren (Kontrast).

Musik legt dabei Bildfolgen emotional fest, gibt ihnen etwa eine Grundtönung von Trauer oder Fröhlichkeit. Ganze Bedeutungsfelder in der Erinnerung eines Zuschauers kann das emotionale musikalische Signal auf das gleichzeitig gezeigte bewegte Bild übertragen. Musik kann als Leitmotiv handelnde Figuren akustisch „kennzeichnen“, sie kann wie ein Scheinwerfer im optischen Bereich Figuren oder Gegenstände aus einer Aktion herausheben.

„So wie Naturbilder, Landschaften, Bilder von Blumen, Wolken, Berge usw. im Zuschauer periphere Assoziationen hervorrufen, die nicht unmittelbar zu der dargestellten Szene gehören, aber unser Verständnis und unsere Empfindung für diese Szene fördern, so kann auch die nicht unmittelbar mit dem Erleben einer Filmgestalt verbundene Musik ihrerseits durch den ihre innewohnenden ‚allgemeinen‘ Ausdrucksgehalt diese Atmosphäre schaffen. Sie weist über den Inhalt des Bildes hinaus, fügt einen neuen Sinn hinzu, vertieft seine Aussage ... Die Musik fördert dann den allgemeinen Charakter, die Stimmung zutage, die als untergründige Strömung der Handlung im Visuellen selbst keinen Platz hat. Sie unterstützt die Handlung nach dem Prinzip, das Eisenstein das Prinzip der ‚Obertöne‘ im Film genannt hat“ (Schmidt 1976, S. 130).

Fast ein Jahrhundert nach Goethe spricht der französisch-schweizerische Filmemacher Jean-Luc Godard über das heikle Wechselverhältnis von Laufbildern und Tönen: „Filme bestehen aus Bildern und Tönen. Töne sind auch



J. S. Bach, *Fuge in d-moll*:
Nicht nur vertikale Akkord-
struktur, sondern lineares
Gewebe sich entwickelnder
Stimmen.

Bilder und alle sind sie gleichwertig. Man kann Bilder ohne Ton hören oder Töne ohne Bilder sehen.“ Wieder entsteht die Aussage- und Bedeutungskonkurrenz, wie wir sie schon aus dem Wechselverhältnis Laufbild und Sprechsprache kennen. Das macht die Tonmontage nach Godards Meinung so problematisch: Die Montage sei wie eine Puppe, aus der nie ein Schmetterling hüpft. Auch der Film als kulturell-gesellschaftliche Erscheinung wird so für Godard problematisch: „Der Film ist keine Kunst, zumindest wird er nicht als Kunst angesehen. Niemand scheut sich zu sagen, dass dies oder das ein schlechter Film ist. Wer nichts davon versteht, würde doch nie auf die Idee kommen, von schlechter Malerei oder schlechter Symphonik zu sprechen, aber beim Film erlaubt sich jeder ein solches Urteil“ (FAZ vom 18.12.1999, Nr. 295, VI).

Geräusch

Geräusche begegnen uns im Film oder im Fernsehen als zeitlich umrissene akustische Einzelerscheinungen oder als Geräuschkontinuen.

Die Grenze zwischen Musik und Geräusch wird nach alter Auffassung durch die Periodizität der Schallschwingungen markiert: Regelmäßige Schwingungen erzeugen Töne, unregelmäßige Geräusche. Aber diese Grenze ist heute im Bereich der elektronischen Klänge fließend geworden.

Es gibt „Naturgeräusche“ und solche, die der kulturellen und zivilisatorischen Veränderung der Natur durch den Menschen entstammen: Auf der einen Seite etwa das Rauschen des Meeres, das Heulen des Sturms, auf der anderen das Anfahren eines Autos oder das Rattern eines Presslufthammers. Seit der Erfindung der Dampfmaschine und der dieser Erfindung nachfolgenden Vervollkommnung der industriellen Maschinenwelt im 19. und 20. Jahrhundert wird Geräusch immer häufiger zu Lärm. Er ist Zeichen unserer zivilisatorischen Umwelt.

Interessant ist dabei, dass die Direktaufnahme von Naturgeräuschen selten zu befriedigenden Ergebnissen führt: Offensichtlich haben wir von aufprallenden Wogen, vom heu-

lenden Sturm eine andere akustische Vorstellung als sie uns das Tonbandgerät nach der Naturaufnahme liefert. Die meisten „natürlichen Geräusche“ in Filmen werden heute daher elektronisch erzeugt: Wir aber empfinden sie als „naturtypisch“.

Wie die Musik können Geräusche als auditive Klischees Kulissen herstellen oder als Signale Spannung erzeugen, indem sie Erwartungen wecken, die im Kriminalfilm oft gerade nicht eingelöst werden. Geräusche können aber auch die Funktion des Leitmotivs übernehmen (die tickenden Uhren in Bergman-Filmen) und



sich bis zum Symbolcharakter steigern (auf den Dialogsatz: „Wenn du jetzt gehst, brauchst du nicht wiederzukommen“, fällt eine Tür ins Schloss).

Die vertikale Montage hat Musik und Geräusch fein aufeinander abzustimmen. „Bei einer Filmmusik kann es sein, daß ich eine Woche lang suche, herumgehe, bis ich dann ein akustisches Schlüsselerlebnis habe, das mir den Film eröffnet – zum Beispiel das markante Zuklappen eines Müllcontainers, das mich spontan fasziniert. Diesen dumpfen Schlag nehme ich mir auf das Tonband auf und entwickle ihn weiter. Es kann dann kommen, daß ich aus einem Geräusch eine ganze Filmmusik entwickle“ (der Filmkomponist Heiner Goebbels in: Schneider 1990, S. 128 f.).

Die Kinoorgel der Firma
Welte: 1929 erbaut für
den Luxor Kinopalast in
Chemnitz – seit 1993 im
Filmmuseum Potsdam
ausgestellt.

Optisch-akustische Gesamtinterferenz – vertikale Montage

Musik in Film und Fernsehen, wo sie nicht wie in Konzerten und Shows bildimmanent ist, wird ein Medium der Anmutung, der Stimmung, der leitmotivischen Montage, in der sie kennzeichnet, Strukturen setzt, und diese Strukturen da, wo ihre Formen und Traditionen gewusst werden, symbolisch überhöht. Mit der Musik kann in den Film und in das Fernsehspiel ein kultur- und traditionsgesättigtes Aussagesystem eingebracht werden, das zu Bildfolgen und gesprochenen Texten kontrapunktisch wird. Buñuels Film *Viridiana* etwa, um nur ein Beispiel zu nennen, beginnt mit dem „Halleluja“ aus Händels *Messias*. Der ganze Film scheint dann aber nur darauf angelegt zu sein, die christliche Botschaft dieses „Halleluja“ zu widerlegen, aufzuheben. Das berühmte Zittersolo aus dem *Dritten Mann* stellt eine Dimension der gefährlichen „Wiener Gemütlichkeit“ her, die dem Bild und der Sprechsprache eine neue ironische Aussageebene hinzufügt (Kontrast).

In dem Gangsterfilm *Der Einzelgänger* von Michael Mann macht eine stereotype leitmotivisch wiederkehrende Musik wie ein sich abhaspelndes Uhrwerk die ablaufende Lebenszeit des isolierten Einzeltäters fühlbar. Sie tut das in einem raffinierten Kontrast zu einer megastädtischen Nachtwelt, in der Wolkenkratzerfassaden wie die Diamanten glitzern, die der Einzeltäter virtuos stiehlt und für deren Besitz und Verwertung er schließlich stirbt.

Dramaturgie und Technik des Tonfilms führten zu neuen Formen der Dramaturgie und Technik der Filmmontage. Die Stummfilmmontage war linear. Sie reihte mehr oder minder lange Aktionssequenzen aneinander, die zueinander im Verhältnis positiv-assoziativer Fügung oder des Kontrastes standen. Nun, in der vertikalen Tonfilmmontage, sind gesprochene Sprache, Musik und Geräusch auf die Struktur der linearen Laufbildmontage abzustimmen. Sprache, Musik und Geräusch aber müssen vorher erst zueinander in ein Verhältnis gebracht werden. Der Soundtrack entsteht: „Das Anlegen der Musik am Schneidetisch ist für alle Beteiligten spannend: Der Cutter erlebt seinen Filmschnitt in ganz neuem Licht, wenn die Bilder sich plötzlich nicht nur auf sich, sondern auf den Musikrhythmus beziehen; der Musiker überprüft nervös, ob sich die von ihm geplanten und erhofften Wirkungen der Musik

auch einstellen, ob die Synchronpunkte stimmen. Der Regisseur sieht mehr das Ganze und ist erleichtert, wenn der Film durch seine neue Dimension einen wirklichen Zuwachs an Leben und Atem erhält“ (Schneider 1990, S. 170).

Diese „dynamischen“ Gestalten der optisch-akustischen Gesamtinterferenz, entstanden in der vertikalen Montage, bilden die Grundstrukturen in den Botschaften des Films und des Fernsehens. *Sie bestimmen Produktion und Konsum: Sie sind trotz aller dramaturgischen und medientechnischen Entwicklung invariant.*

Paul Heimann hat die komplizierten Verbindungen zwischen Laufbild, Sprechsprache, Musik und Geräusch einmal mit einem Gewebe verglichen. Man kann sich ein solches Gewebe vorstellen: Etwa einen englischen Stoff für ein sportliches Sakko, der aus blauen, gelben, braunen und grauen Fäden besteht. Blau wäre dann die Farbe der Bildbotschaft, gelb die der Sprechsprache, braun die der Musik, grau die des Geräuschs.

Der Eindruck aber, den das Gewebe aus einiger Entfernung macht, ist ein diffuses Grün. Aus den sich überlagernden Einzelfarben ist eine neue entstanden, die in den ursprünglichen Fadenfarben nicht enthalten war. Das neue Ganze hat Gestaltcharakter: Es ist nicht aus der Summe seiner Einzelwirkungen zu erklären. Die Gestalt „Grün“ zeichnet sich durch ein Neues gegenüber gelben, braunen, blauen und grauen Fäden aus, die in sie eingegangen sind. Sie „leuchtet als Farbeindruck unmittelbar ein“. Sie hat „Prägnanz“.

So erhellend das Bild des Gewebes für die Struktur von Filmen und Fernsehsendungen auch sein mag: Das Bild hat einen Nachteil, den seiner Statik. Kinofilme, Fernsehsendungen haben Prozesscharakter. Sie laufen in einer bestimmten Zeit ab, sie sind dynamisch. Man müsste sich das Gewebe filmisch bewegt vorstellen, wobei die Einzelfarben blau, gelb, braun und grau in der vertikalen Montage beim Anlegen der Tonspur an den Bildstreifen dauernd ihre Position und damit ihren Stellenwert in dem Gewebe ändern (Transformation).

Die Wirkung auf den Zuschauer wird je nach dessen Sensibilität und Vorbildung verschieden sein; ähnlich etwa wie beim Hören einer Bach'schen Fuge: Der Ungeschulte hört sie „vertikal“, er hört die Akkordstruktur. Das ist ganz berechtigt; sie hat sich aus der linearen Komposition so ergeben. Der Musikkennner hört gleichzeitig die lineare Struktur der sich ent-

Literatur:

Ejchenbaum, B.:
Aufsätze zur Theorie und Geschichte der Literatur.
Frankfurt a. M. 1965

Goethe, J. W.:
Wilhelm Meisters Lehrjahre.
In: *Sämtliche Werke*, Bd. 7.
München 1977 a.

Goethe, J. W.:
Die Faustdichtungen. In:
Sämtliche Werke, Bd. 5.
München 1977 b.

Heimann, P.:
Zur Dynamik der Wort-Bild-Beziehung in den optisch-akustischen Massenmedien.
In: Heiß, R./Caselmann, C./Schorb, A. O./Heimann, P. (Hg.): *Bild und Begriff.*
München 1963, S. 71–113.

Heiß, R.:
Wort, Begriff und Bild. In:
Heiß, R./Caselmann, C./Schorb, A. O./Heimann, P. (Hg.): *Bild und Begriff.*
München 1963, S. 115–145.

Hunziker, P.:
Medien, Kommunikation und Gesellschaft. Einführung in die Soziologie der Massenkommunikation.
Darmstadt 1988.

Patalas, G.:
Geschichte des Films.
München 1973.



wickelnden Stimmen: Bach hat sie so komponiert. So entstand das ganze Gewebe.

Die Verfahren der vertikalen Montage verlangen, wenn ein künstlerischer Anspruch erhoben wird, Sensibilität und auf den jeweiligen Einzelfilm justierte Genauigkeit. Aber schon von Beginn der Tonfilmproduktion an hat es Massenverfahren gegeben, die diese Ansprüche aus Gründen der Rentabilität einfach ignorierten: Musikproduktionen wie vom Fließband. Die Hersteller der gegenwärtigen Fernseh-Soaps praktizieren dieses Herstellungsverfahren noch immer, allerdings vorwiegend für die Texte, die sich Schreibergruppen teilen, die entweder Handlungsklischees erzeugen oder Dialoge ausarbeiten. Für Musikproduktion vom Fließband hier ein historisches Beispiel aus dem Jahre 1940: „Am Montag früh sahen sich die Komponisten zusammen mit dem Leiter der Musikabteilung und dem Tonmeister im Kino der Musikabteilung den zu vertonenden Film an. Der Diskussion über Art und Umfang der zu verwendenden Musik erfolgte die Aufgabenverteilung. Der Tonmeister verteilte einzelne Rollen des Films. Jedes Detail des Films, die verschiedenen Kameraeinstellungen, alle Dialoge wurden nun in Sekunden und Bruchteile von Sekunden zerlegt und aufgeschrieben, dann genau festgelegt, welche Art von Musik zu welcher Szene geschrieben werden muß ... Nach dem Mittagessen kamen [die Komponisten] wieder zusammen, verglichen ihre Themen, trafen eine endgültige Auswahl und gingen dann – jeder mit seinen zugeteilten Filmrollen – an die eigentliche Kompositionsarbeit. Meist war die Gesamtmusik dann nach drei Tagen fertig“ (der amerikanische Komponist und Schönbergsschüler David Raksin in: Schneider 1990, S. 41).

Realität in der optisch-akustischen Gesamtinterferenz der vertikalen Montage – ein kaum befriedigender Exkurs zu einem nur selten befriedigend zu lösenden Problem

Wer diese Schilderung einer auf allen Differenzierungsstufen immer wieder möglichen Medienfließbandproduktion liest, wird sich kaum vorstellen können, dass die Produzenten am weiteren Schicksal solcher Filme nach deren Freigabe durch irgendein Abnahmeteam interessiert gewesen sein sollten: Das Produkt war fertig, hoffentlich ließ es sich verkaufen, die nächste Produktion wartete.

Eine ganz andere Einstellung könnte den definitiven Abschluss eines „fertig-produzierten Films“ nahe legen. In einem Hörfunkinterview vergleicht ein Fotograf seine Tätigkeit mit der eines Malers. Während der Maler zunächst vor einer leeren, hellen Fläche steht, die sich im Arbeitsprozess mit Linien, Figuren, Farben füllt, ist der Fotograf mit einem optischen Ensemble konfrontiert, das er ausdünnen, durch Weglassen auf das optisch für ihn Erhebliche reduzieren muss. Am Anfang steht deshalb etwa der Blick auf eine Landschaft, der seine imaginativen Auswahlkriterien schon mitbringt. Am Anfang steht deshalb auch die „Aufhebung“ erheblicher Teile eines optischen Ensembles. Mit ihr wird auch entschieden, was dann von der Gesamtsumme der optischen Inhalte „aufgehoben“, aufbewahrt werden soll.

Eine solche Art der Her-Stellung zunächst durch lineare, dann durch vertikale Montage setzt voraus, dass das filmische Produkt schließlich konsequent als abgeschlossen gedacht werden muss: Es bindet den Zuschauer streng auch durch das, was es ihm vorenthält. Der Zuschauer soll sehen, was dem Fotografen an seinem Film wichtig ist und auch nur das.

In krassem Widerspruch zu solchen Einstellungen steht die Perspektive eines Textes von Rainer Werner Faßbinder: „Der Realismus, den ich meine und den ich will, das ist der, der im Kopf der Zuschauer passiert, und nicht der, der da auf der Leinwand ist, der interessiert mich überhaupt nicht, den haben die Leute ja jeden Tag“ (Schneider 1990, S. 35). Anstatt den Leuten den Realismus einer fertigen Fließbandproduktion auf die Kinoleinwand zu liefern, den sie jeden Tag haben, oder aber die strenge, verpflichtende Auswahl eines Kinokönners, käme es nach Faßbinder also darauf an, Filme zu montieren, die, wollte man es dramatisch sagen, wie Zeitbomben erst in den Köpfen der Zuschauer explodieren. „Unfertig“ sollten diese Filme vielleicht auch deshalb bleiben, weil sich der Filmemacher gar nicht imstande fühlt, in seinem Film für jeden seiner Zuschauer nach Maß mit dessen Problem einer komplexen Realität fertig zu werden.

Die Fülle einer in den unterschiedlichsten Medien andrängenden, ganz unterschiedlich zu definierenden Realität zu bewältigen, wird in einem sehr umfassenden Sinne seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert zum Problem. Was sich allgemein beobachten lässt, sei an zwei nur scheinbar weit auseinander liegenden Beispiele

Pauli, H.:

Filmmusik: ein historisch-kritischer Abriss. In: Schmidt, H.-C. (Hg.): *Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen.* Mainz 1976, S. 91–119.

Sandner, W.:

Töne machen Bilder: Jean-Luc Godard und die Geschichte(n) des Films. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18. Dezember 1999, VI.

Schmidt, H.-C.:

Musik als Einflußgröße bei der filmischen Wahrnehmung. In: Schmidt, H.-C. (Hg.): *Musik in den Massenmedien Rundfunk und Fernsehen.* Mainz 1976, S. 126–169.

Schneider, N. J.:

Handbuch der Filmmusik I. München 1990.

Schöttker, D. (Hg.):

Von der Stimme zum Internet. Göttingen 1999.

Toeplitz, J.:

Geschichte des Films 1895–1928. München 1975.

Wittgenstein, L.:

Über Gewißheit. Frankfurt a. M. 1970.

Zeitter, E. (Hg.):

Medienerziehung für Grundschüler. Frankfurt a. M. 1995.

len dargestellt. Obwohl Karl Marx in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zusammen mit seinem Freund Friedrich Engels über eine sehr reichhaltige Bibliothek verfügte (mit Engels zusammen am Ende über 2.100 Titel in 3.200 Bänden), ging Marx schließlich mehr und mehr dazu über, auch Bestände öffentlicher Bibliotheken zur Recherche heranzuziehen. Gleichzeitig ist zu beobachten, wie die Lektüre von Karl Marx neben Standardwerken immer mehr Marginales einbezieht. Die Zahl der Forschungserträge sprengt jedes Studierzimmer, ihre Bewertung und Ordnung ist kaum mehr herzustellen. Die Mühe, sich sachkundig zu machen, übersteigt die Kräfte eines Einzelnen.

Jean-Luc Godard bezeichnet im Jahre 1980, ein Jahrhundert später, seine Filme in einem Antrag auf Projektförderung als „Blutspende“ für die Branche. Sogar die Werbung habe von ihm das Verfahren der Nicht-Überblendung, der Nicht-Verkettung der filmischen Elemente abgeschaut. Resignation vor der Überfülle andrängender Realität in einer Montage, die nicht mehr in der filternden, verpflichtenden Selektion und Konfiguration des Könners ihre Aufgabe sieht, sondern bestenfalls in der subjektiven Ordnung, die schließlich im Bewusstsein des Zuschauers entsteht, in dem unverbundes Material als Abbild einer kaum mehr zu überschauenden Realität sich schließlich strukturiert?

Ist die Montage des Kinos wirklich die Puppe, aus der nie ein Schmetterling schlüpft? Muss man Godard folgen, wenn er am Ende seiner *histoire(s) du cinema*, als Leser geschult an den Werken der Frühromantik, den Argentinier Jorge Luis Borges zitiert: „Wenn ein Mensch das Paradies im Traum durchquerte / und eine Blume erhielt als Beweis für seinen Aufenthalt / und er beim Erwachen diese Blume in seinen Händen hielt / was würde er sagen: Ich war / dieser Mensch.“

Blüht die blaue Blume der Filmkunst, der doch noch zur Vervollkommnung gelangten Montage, nur in einer Welt des Traums? Oder sollten wir angesichts einer Film- und Fernsehindustrie, die (berechtigt) Unterhaltungsware herstellt und ab und zu einen hochwertigen Film, das alles nicht eher ironischer sehen, wie es der alte Goethe durch seinen Gehilfen Wagner in *Faust, der Tragödie zweiter Teil* tut (Goethe 1977b, S. 359):

„Es leuchtet! Seht! – Nun läßt sich wirklich
hoffen,
Daß, wenn wir aus viel hundert Stoffen
Durch Mischung – denn auf die Mischung
kommt es an –
Den Menschenstoff gemächlich
komponieren,
In einen Kolben verlutieren
Und ihn gehörig kohibieren
So ist das Werk im Stillen abgetan.
Es wird! Die Masse regt sich klarer!
Die Überzeugung wahrer, wahrer:
Was man an der Natur geheimnisvolles
pries,
Das wagen wir verständig zu probieren,
Und was sich sonst organisieren ließ,
Das lassen wir kristallisieren.“

[Nur noch ein Schrittmchen schließlich, und der zu Wissenschaftsehren gelangte Wagner läßt uns eine mediale Traum- und Wunschwelt ahnen, in der man künstliche Intelligenz probierend montiert, während Gott und die Welt, im Netz vereint, sich in schrankenlosem Chat pausenlos beplaudern (Goethe 1977b, S. 359):

„Es steigt, es blitzt, es häuft sich an,
Im Augenblick ist es getan.
Ein großer Vorsatz scheint im Anfang toll;
Doch wollen wir des Zufalls künftig lachen,
Und so ein Hirn, das trefflich denken soll,
Wird künftig auch ein Denker machen.“]

Prof. em. Ernst Zeitter war Schulfunkredakteur beim Südwestfunk und Professor für Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

* Der Text entstand unter Mitarbeit von Burkhard Freitag.

Faust von F. W. Murnau:
Für die Zwischentitel des
Stummfilms zeichnete
Gerhart Hauptmann
verantwortlich.



Gute Frauenerotik und schlechte Männerpornographie



Pornographie oder Erotik?
Sequenzen aus dem Comic
Poker der italienischen Zeich-
nerin Giovanna Casotto.

Corinna Rückert

Das Thema Pornographie in den Medien ist seit etwa dreißig Jahren ein wiederkehrender Stein des Anstoßes für zahlreiche Kontroversen. Ausgelöst von öffentlichkeitswirksamen Anti-Porno-Debatten drehen sich auch die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen immer wieder um das Thema, wie Einschränkungen der Produktion und Distribution von pornographischen Produkten durchgesetzt und verteidigt werden können.

Dabei sind derzeit vor allem die Kontrolle der privaten Fernsehsender und des Internets im Gespräch sowie die juristische Neuformulierung des § 184 des bundesdeutschen Strafgesetzbuchs, wie zuletzt im Dezember 1998 von der SPD-Familienministerin Christine Bergmann gefordert. Grundlage dieser aktuellen Debatten ist die Annahme, dass Pornographie als rein männliches Phänomen gewaltverherrlichende Unterdrückungsmechanismen darstelle, die besonders die Würde der Frauen verletzen. Der Konsum pornographischer Materialien würde darüber hinaus die Bereitschaft zu

sexueller Gewalt fördern. Insofern gilt Pornographie als die visuelle Manifestation des Täter-Opfer-Modells des Patriarchats. Dieser polemische Grundtenor ist bis heute in der Diskussion über Pornographie erhalten geblieben, obwohl es in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung eine Reihe differenzierter Arbeiten gibt, welche die klischeehaften Vorurteile gegenüber Pornographie eindeutig widerlegen.

Die gesamte Debatte ist somit von einer fast durchgängig negativen Bewertung der Thematik geprägt, die auf einer brüchigen Argumentationsgrundlage basiert. Die Ursache für diesen offensichtlichen Missstand liegt in drei grundsätzlichen Fehlern der bisherigen Auseinandersetzungen begründet:

Erstens konnte sich bis heute keine Begriffsdefinition etablieren, die die kontraproduktive Vermischung grundsätzlich verschiedener Diskurse auflöst. So werden bis heute die Ebenen Sexualität, Darstellung von Sexualität und Darstellung von sexuellen Phantasien miteinander vermischt. Die notwendige Trennung dieser Ebenen wurde in der bisherigen Debatte vor allem auch dadurch verhindert, dass Pornographie fast ausschließlich als visuelles bzw. audiovisuelles Phänomen angesehen wurde. Trotz der Marktdominanz dieser Produkte ist eine solche Begriffsreduktion irreführend, weil sie das zentrale Charakteristikum von Pornographie verkennt – nämlich *allgemein* eine mediale Inszenierung zu sein.

Zweitens fehlt der überwiegenden Mehrheit der Beiträge sowohl eine detaillierte Markt- und Materialkenntnis als auch ein intersubjektiv nachvollziehbares Instrumentarium, mit dessen Hilfe sich Pornographie beschreiben lässt.

Drittens ist im Verlauf der Diskussionen die Tatsache völlig vernachlässigt worden, dass es neben der viel gescholtenen *Mainstream-Pornographie* auch eine spezifische *Frauenpornographie* gibt.

Im Folgenden soll zunächst eine begriffliche Präzisierung bisheriger Definitionsansätze vorgenommen werden, die besonders die Fiktionalität pornographischer Darstellungen hervorhebt. Dieser Ansatz beruht auf wichtigen Erkenntnissen der Wirkungsforschung, die bislang weitgehend unberücksichtigt geblieben sind. Im Anschluss daran soll eine empiri-



sche Methode zur Beschreibung pornographischer Materialien vorgestellt werden, mit deren Hilfe erstmals intersubjektiv nachvollziehbare Ergebnisse erzielt werden können. Die abschließende Darstellung der wichtigsten Ergebnisse meiner Dissertation zum Thema *Frauenpornographie: Pornographie von Frauen für Frauen* soll zeigen, inwiefern diese eine Grundlage für die Ent-Emotionalisierung der Debatte und Liberalisierung der juristischen Handhabung von Pornographie bilden können.

Ergebnisse der Wirkungsforschung

Die grundsätzliche Negativbewertung von Pornographie, die seit den feministischen Anti-Porno-Kampagnen der 70er und 80er Jahre die öffentliche Meinung prägt, setzte sich auch in den Begriffsdefinitionen der wissenschaftlichen Veröffentlichungen durch, die sich auf die angeblich frauenverachtenden Tendenzen der ebenso angeblich zu Gewaltinszenierungen neigenden Pornographie einigten. Auf dieser Grundlage wurde in der Wirkungsforschung besonders die Annahme eines Kausalzusammenhangs zwischen Gewaltpornographie und sexuellen Delikten diskutiert, der bis heute allerdings nicht stichhaltig belegt werden konnte.

Mit der ersten umfassenden Arbeit, die von Henner Ertel und seinem Team 1990 zum Thema Konsum und Wirkung veröffentlicht wurde, konnten ebenfalls „keine Hinweise für

die Stichhaltigkeit der wichtigsten Argumente gegen die Pornographie“¹ gefunden werden. Ertel bestätigte nicht nur diejenigen vorangegangenen Untersuchungen, die keinen Kausalitätsnachweis für die Verbindung von Pornographie und sexueller Gewalt finden konnten, sondern kritisierte vor allem die überwiegende Mehrzahl der anderen Arbeiten wegen ihrer „merkwürdige[n] Verengung der Perspektive“, indem sie Pornographie eine „hochgradige Aggressivierung“ nachsagen würden, ohne dafür verlässliche Beweise zu haben.²

Trotz fehlender Stichhaltigkeit und mangelnder Beweise etablierte sich in der Debatte über Pornographie die These, dass Pornographie Sexualität abbilde und deshalb über die Rezeption wieder auf das sexuelle Verhalten der Konsumenten einwirken könne.

Als Henner Ertel nun in seiner Studie den subjektiv empfundenen Realitätsgehalt von Pornographie zum ersten Mal als Variable in die Befragung einbezog, stellte er überrascht fest, dass für einen großen Teil der Konsumenten „unmißverständlich klar“ war, „daß die pornographischen Szenarios für sie nicht nur eine Scheinwelt darstellten, sondern eine Gegenrealität“; die „Anziehungskraft von Pornographie [bestand] gerade darin, daß sie Dinge vorführte, die sie in der sexuellen Wirklichkeit nicht tun konnten oder wollten“.³ In der folgenden Befragung über die sexuellen Phantasien der Probanden erhielt Ertel ein weiteres überraschendes Ergebnis:

Anmerkungen:

1
Ertel, H.:
Erotika und Pornographie: repräsentative Befragung und psychophysiologische Langzeitstudie zu Konsum und Wirkung. München 1990, S. 475

2
Ebenda, S. 20.

3
Ebenda, S. 478.

4
Ebenda, S. 483.

5
Mosher, D. L.:
Pornography defined
Sexual involvement theory,
narrative context, and
goodness-of-fit. In: *Journal*
of Psychology & Human
Sexuality 1/1988,
S. 67–85, hier S. 68.

6
Sontag, S.:
Die pornographische
Phantasie. In: Dies.: *Kunst*
und Antikunst. Frankfurt a. M.
1982, S. 48–87, hier S. 59.

7
Williams, L.:
Hard Core: power, pleasure,
and the frenzy of the visible.
Los Angeles 1989, S. 269.

8
Faulstich, W.:
Die Kultur der Pornogra-
phie. Kleine Einführung in
Geschichte, Medien, Ästhe-
tik, Markt und Bedeutung.
Bardowick 1994, S. 123.

9
Déja, C.:
FrauenLust und Unterwer-
fung. Geschichte der O und
Neun Wochen und drei Ta-
ge. Freiburg i. Breisgau
1991, S. 33.

10
Mikos, L.:
Von der Zurschaustellung
des Körpers zur Nummern-
revue. In: *tv diskurs* 3/1997,
S. 54–61, hier S. 61.

11
Jurgensen, M.:
Beschwörung und Erlösung.
Zur literarischen Porno-
grafie. Bern 1985, S. 11.

12
Schmidt, G.:
Das große Der Die Das.
Über das Sexuelle.
Reinbek 1988, S. 143.

*Die Angaben über die Funktion sexueller Phantasien ließen eine frappierende Übereinstimmung mit den Aussagen über die Funktion von Pornographie erkennen.*⁴

Die phantasierte Inszenierung sexueller Handlungen stellte ebenfalls eine Gegenrealität dar, die keinesfalls in reale Handlungen umgesetzt werden sollte. Dies gelte insbesondere auch für sexuelle Gewaltphantasien.

Demnach korrespondiert Pornographie nicht mit der Sexualität ihrer Konsumenten bzw. Konsumentinnen, sondern mit deren sexuellen Phantasien, die wiederum die Funktion einer Gegenrealität übernehmen.

Der Begriff der Pornographie

Die ganze Tragweite dieser Bilanzen scheint von der Wissenschaft bisher nicht hinreichend erkannt worden zu sein, obwohl Donald L. Mosher bereits 1988 aus psychologischer Sicht darauf hingewiesen hatte, dass Pornographie „die sexuellen Phantasien eines intendierten Publikums“⁵ verkörpere. Werner Faulstich hatte aus diesem Ansatz sein Definitionskriterium der „szenischen Narrativität“ von Pornographie abgeleitet, ohne damit aber den Bezug zu sexuellen Handlungen aufzuheben.

Die eindeutig in ihrer Fiktionalität wahrgenommene und als „Gegenrealität“ funktionalisierte Pornographie korreliert aber nicht mit der *Sexualität* der Konsumenten, sondern mit ihren *sexuellen Phantasien*, die der real gelebten Sexualität größtenteils diametral gegenüberstehen. Zwar haben außer Mosher auch noch andere Autoren auf den Aspekt der Phantasie hingewiesen – angefangen bei Susan Sontag, die pornographische Romane „mit einer anderen Gattung von Büchern, einer anderen Art von ‚Phantasie‘“⁶, nämlich den Science-fiction-Romanen verglich, über Linda Williams, die in Anlehnung an Beverly Brown feststellte, dass Pornographie „a coincidence of sexual fantasy, genre and culture in an erotic organization of visibility“⁷ sei, bis hin zu Faulstich, der „alle Skripten im Kopf, alle sexuellen Phantasien“⁸ in der Pornographie bedient sah. Dennoch gibt es bisher keine umfassende Begriffsdefinition, die diesen Aspekt hinreichend berücksichtigt. Lediglich für den Bereich der seit de Sade umstrittenen sadomasochistischen Inszenierungen weiblicher Autoren hat Christine Déja einen ersten Ansatz für eine differenziertere Begriffsgrundlage formuliert:

*Um sadomasochistische Phänomene zu verstehen, ist es jedoch notwendig, die Romane erst einmal als das zu nehmen, was sie sind: literarisch gestaltete Phantasien von Frauen.*⁹

In der bisher dargestellten Diskussion blieb „Pornographie [...] vom jeweiligen Diskurs über legitime und illegitime sexuelle Praktiken in einer Gesellschaft abhängig, der sich im Rahmen eines allgemeinen moralischen Konsenses bewegt“¹⁰. Doch genau dieser subjektive Rückbezug auf die jeweiligen moralischen Wertvorstellungen über die verschiedenen Aspekte der Sexualität hat den irrationalen und polemischen Verlauf der Porno-Debatte in der Öffentlichkeit und besonders auch in der Wissenschaft bewirkt.

*Wer sich mit Pornografie beschäftigt, begibt sich noch immer aufs gesellschaftliche Glatteis. So etwas „gehört“ sich nicht, so etwas „tut“ man nicht, auch nicht unter dem Vorwand einer wissenschaftlichen Untersuchung.*¹¹

Daraus, dass Pornographie bislang fast ausschließlich durch ihr Verhältnis zu den Moral- und Sexualvorstellungen des wertenden Rezipienten definiert wurde, lässt sich der emotionalisierte Umgang mit der Pornographie erklären. Die jeweiligen Reaktionen spiegeln das eigene Verhältnis zur Sexualität wider, die Angst vor der gesellschaftlichen Ächtung für die intensive Auseinandersetzung mit den als obszön diskreditierten Materialien und die schamvolle Begegnung mit „uneingestandenem Wünschen“ und „eigenen geheimen Phantasien“, die überspielt werden „mit rationalen oder rationalisierenden Vorbehalten, die dann die Diskussion schnell auf ein sicheres Gleis schieben: ein gesellschaftskritisches, kulturpessimistisches, feministisches“.¹²

Erst die Loslösung von dem lebensweltlichen sexuellen Erleben ermöglicht einen unverstellten Blick auf das Wesen von Pornographie, die eben nicht sexuelle Handlungen darstellt, sondern – wie Henner Ertel nachgewiesen hat – sexuelle Phantasien medial inszeniert. Mit der definitorischen Integration des Phantasiebegriffs kann Pornographie erstmals abgelöst von der Assoziation einer gelebten Sexualität legitimiert als medienübergreifendes Genre behandelt werden, dessen Gattungsmerkmale und spezifische Ästhetik ebenso Untersuchungsgegenstand sein können wie zum

Beispiel das von Susan Sontag als Vergleich genannte Science-fiction-Genre. Pornographie hat aber, wie von Ertel nachgewiesen, wenig Bezug zu real gelebter Sexualität, sondern erfüllt in der Erschaffung einer Gegenrealität eine ähnliche Funktion wie die als imaginierte Skripte in den Köpfen existierenden sexuellen Phantasien. Pornographie unterscheidet sich von diesen Phantasien durch die mediale Umsetzung und der damit verbundenen medienspezifischen Beglaubigung des Realitätsbezuges. Mit Hilfe der Integration des Phantasiebegriffs zur Definition von Pornogra-



Erotische Kunst an der Frau:
Fotomontagen auf den
folgenden Seiten von
Krista Beinsein.



13
Bei Interesse steht die Autorin für weitere Informationen zur Verfügung. Außerdem sei auf die Veröffentlichung ihrer Dissertation verwiesen, die in Kürze im Verlag Peter Lang unter dem Titel *Frauenpornographie – Pornographie von Frauen für Frauen* erscheinen wird.

14
Hofstadler, B./Körbitz, U.: *Stielaugen oder scheue Blicke: psychoanalytische Erhebungen zum Verhältnis von Frauen zu Pornographie.* Frankfurt a. M. 1996, S. 135.

15
Zimmermann, U.: *Ein Beitrag zur Entmystifizierung der Pornografie.* In: Gehrke, C. (Hg.): *Frauen und Pornografie.* Tübingen 1988, S. 123–144, hier S. 130.

16
Bremme, B.: *Sexualität im Zerrspiegel: Die Debatte um Pornographie.* Münster/New York 1990, S. 231.

phie kann eine eindeutige Trennung von Dar- gestellttem und gelebter Sexualität erreicht werden.

In diesem Sinne wird Pornographie allgemein wie folgt definiert:

Pornographie bezeichnet diejenigen medialen Inszenierungen sexueller Phantasien in Wort, Bild oder Ton, die 1. explizit detailliert sind, 2. in einen szenisch narrativen Rahmen eingebunden sind und 3. einen fiktionalen Wirklichkeitsbezug herstellen.

Produktanalysen

Wenn man sich die ständigen Wiederholungen stereotyper Vorurteile in der Pornographie-Debatte in Erinnerung ruft, wird deutlich, wie wichtig eine intersubjektiv nachvollziehbare Analyse- methode ist, die es ermöglicht, pornographische Materialien frei von persönlichen Moralvorstellungen und Werturteilen zu beschreiben.

Auf der Basis der empirischen Kenntnisnahme von Frauen- und Mainstream-Pornographie ist im Rahmen der genannten Dissertation eine statistische Methode entwickelt worden, mit deren Hilfe sich sowohl verlässliche Aussagen über die verschiedenen medialen Darstellungsweisen von Pornographie als auch über die möglichen Unterscheidungskriterien zwischen Pornographie von Frauen und von Männern machen lassen.

Als Grundlage dieser Analyse diente die Auszählung der Gesamtheit als gleichartig betrachteter Einzelemente der pornographischen Werke nach festgelegten Merkmalen, um so den Umfang und die Struktur des Genres Pornographie erfassen zu können und den Ist-Zustand der aktuellen Erscheinungsformen der Subgenres Mainstream- und Frauenpornographie quantitativ beschreiben zu können.

So konnten die besonderen Merkmale pornographischer Produkte durch die statistische Erfassung der drei Ebenen: sexuelle Aussagen, verwendete Sprachcodes und sexuelle Kontexte erfasst und beschrieben werden.

Eine detaillierte Beschreibung und exemplarische Anwendung dieses Instrumentariums wäre an dieser Stelle zu umfangreich. Deshalb sollen hier nur kurz die einzelnen Untersuchungsebenen vorgestellt werden.¹³

Erstens: Die Aussage-Ebene

Die empirische Untersuchung der Materialien ergab, dass jedes Produkt aus einer begrenzten Anzahl unterschiedlicher inhaltlicher, sprachlicher und/oder visueller Aussageelemente zusammengesetzt ist, die sich wiederum in Kategorien einordnen lassen.

Die Zusammenfassung der festgestellten Strukturen führte so zu einer Skala von sieben Kategorien, die hierarchisch einem Spannungsaufbau entspricht. Auf der ersten Ebene enthalten die Kategorien 1 und 2 sämtliche Darstellungen, die in keinem Zusammenhang mit den sexuellen Akten stehen, also die allgemeine Handlung beschreiben oder Reflexionen, innere Monologe, visualisierte Gedanken, Fragen und Lebensweisheiten, die als retardierende Momente in den Handlungsverlauf oder die Darstellung des sexuellen Aktes eingeflochten sind. Die zweite Ebene umfasst mit den Kategorien 3 (Assoziationen) und 4 (sexuelle Anspielungen) diejenigen Darstellungen, die einen indirekten sexuellen Bezug herstellen.

Die Kategorien 5 (sprachlich und visuell distanzierte Darstellungen des sexuellen Aktes), 6 (imperative Handlungsanweisungen und Interjektionen mit sexuellem Bezug) und 7 (eindeutige Darstellung des sexuellen Aktes in fach-, umgangs-, vulgärsprachlichen Ausdrücken oder in Nah-, Groß- und Detailaufnahmen) auf der dritten Ebene bilden erst die eigentlichen pornographischen Anteile der Produkte.

Zweitens: Die Sprachcodes

Bislang wurden die in der Pornographie verwendeten Sprachcodes nach umgangs-, fach- und vulgärsprachlichen Ausdrücken für männliche und weibliche Genitalien und die sexuellen Aktivitäten unterschieden. Die Durchsicht der frauenpornographischen Literatur ergab darüber hinaus zwei weitere Kategorien, die für die Beschreibung und Benennung von Geschlechtsmerkmalen und sexuellen Handlungen verwendet wurden: Adjektive und Metaphern. Die bildlichen Vergleiche, die von den Autorinnen gewählt wurden, zeigten eine überraschende Vielfalt z. T. floraler und frugaler Bezeichnungen, die meist erst durch die Hinzufügung eines Adjektivs eine sexuelle Konnotation erhielten. Aus diesem Grund wurde die Analyse sprachlicher Elemente um die beiden Kriterien „Adjektive“ und „metaphorische Bezeichnungen“ erweitert und hierarchisch nach ihrer Deutlichkeit wie folgt geordnet: Adjektive, Metaphern, Fachsprache, Umgangssprache, Vulgärsprache.

Drittens: Die Ebene der sexuellen Kontexte

Als letzter Analysepunkt wurde untersucht, ob es inhaltliche Gemeinsamkeiten und wiederkehrende übergeordnete Aspekte gibt, die einen kontextuellen Bezug der sexuellen Praktiken herstellen. Um diese Aspekte eingehender untersuchen zu können, wurden folgende vier Kategorien unterschieden: die zentrale Thematik der Geschichten, die beschriebenen sexuellen Praktiken und Gefühle, explizite Auseinandersetzungen mit den Themen Pornographie und sexuelle Phantasien und die Thematisierung negativer Empfindungen im Zusammenhang mit sexuellen Handlungen.

Bilanz: Frauenpornographie versus Mainstream-Pornographie

Im Zuge der Anti-Porno-Debatte Ende der 90er Jahre wurde immer wieder die Frage diskutiert, „ob Frauen nicht ihre eigene Pornographie kreieren und Gegenentwürfe zu herrschenden pornographischen Inszenierungen anfertigen sollten“¹⁴. Gefordert wurde vor allem die Ausklammerung einer phallogozentristischen Sichtweise:

*[...] in dieser Pornografie darf der männlich voyeuristische Blick keinen Platz haben. Phallussymboliken und Relikte patriarchaler Lebenszusammenhänge müssten verbannt werden.*¹⁵

„Die Debatte um eine ‚erotische Gegenkultur‘ weist daher in die richtige Richtung“¹⁶, konstatierte Bettina Bremme zum Abschluss ihrer

Literatur:

- Bremme, B.:**
Sexualität im Zerrspiegel: Die Debatte um Pornographie. Münster/New York 1990.
- Cornell, D.:**
Die Versuchung der Pornographie. Berlin 1995. (Eine erweiterte Ausgabe erschien: New York 1995).
- Déja, C.:**
FrauenLust und Unterwerfung. Geschichte der O und Neun Wochen und drei Tage. Freiburg i. Breisgau 1991.
- Ertel, H.:**
Erotika und Pornographie: repräsentative Befragung und psychophysiologische Langzeitstudie zu Konsum und Wirkung. München 1990.
- Faulstich, W.:**
Die Kultur der Pornographie. Kleine Einführung in Geschichte, Medien, Ästhetik, Markt und Bedeutung. Bardowick 1994.
- Hofstadler, B./Körbitz, U.:**
Stielaugen oder scheue Blicke: psychoanalytische Erhebungen zum Verhältnis von Frauen zu Pornographie. Frankfurt a. M. 1996.
- Jurgensen, M.:**
Beschwörung und Erlösung. Zur literarischen Pornografie. Bern 1985.
- Mikos, L.:**
Von der Zurschaustellung des Körpers zur Nummernrevue. In: tv diskurs 3/1997, S. 54–61.

Mosher, D. L.:

Pornography defined: Sexual involvement theory, narrative context, and goodness-of-fit. In: *Journal of Psychology & Human Sexuality* 1/1988, S. 67–85.

Schmidt, G.:

Das große Der Die Das. Über das Sexuelle. Reinbek 1988.

Sontag, S.:

Die pornographische Phantasie. In: *Dies.: Kunst und Antikunst.* Frankfurt a. M. 1982, S. 48–87.

Williams, L.:

Hard Core: power, pleasure, and the frenzy of the visible. Los Angeles 1989.

Zimmermann, U.:

Ein Beitrag zur Entmystifizierung der Pornografie. In: *Gehrke, C. (Hg.): Frauen und Pornografie.* Tübingen 1988, S. 123–144.

Analyse der Pornographie-Debatte. Bei diesen Forderungen ging es dabei allerdings immer darum –, gemäß den anti-pornographischen Kampagnen – die Polarisierung zwischen guter Frauenerotik und schlechter Männerpornographie zu manifestieren.

Die mit Hilfe der oben kurz vorgestellten Analysemethoden durchgeführten Untersuchungen bringen dieses etablierte Bewertungskonzept von Pornographie erheblich ins Wanken. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Pornographie keine alltagsweltliche Sexualität abbildet, sondern die sexuellen Phantasien ihrer Produzenten bzw. Produzentinnen sowie Rezipienten und Rezipientinnen medial inszeniert, kann die geschlechtsspezifische Unterscheidung in gute und schlechte Pornographie argumentativ nicht aufrechterhalten werden.

Die detaillierte Betrachtung frauenpornographischer Materialien hat nämlich gezeigt, dass gerade hier immer wieder Gewaltpunkte in die Darstellungen der sexuellen Handlungen integriert werden, und zwar besonders häufig in der lesbischen Frauenpornographie, wofür in der herkömmlichen Mainstream-Pornographie keine Entsprechung gefunden werden konnte. Die in der Porno-Debatte häufig thematisierte Gegenüberstellung von „gewaltverherrlichender, frauenverachtender Männerpornographie“ und „guter Frauenerotik“ ist somit schlicht falsch. Vielmehr können die medialen Darstellungen weiblicher und männlicher Phantasien allgemein unter dem Oberbegriff „Pornographie“ zusammengefasst werden. Frauen- und Mainstream-Pornographie sind somit zwei unterschiedliche Subgenres, die sich aufgrund unterschiedlicher ästhetischer Darstellungsweisen voneinander abgrenzen lassen.

Auf dieser Ebene gibt es allerdings große Unterschiede in der medialen Umsetzung der sexuellen Phantasien.

Die Autorinnen frauenpornographischer Produkte verzichten durchgängig auf eine explizite Rezipienten- bzw. Rezipientinnensteuerung und arbeiten stattdessen mit assoziativen Elementen, die die Integration eigener Phantasien ermöglichen sollen. Darüber hinaus etabliert Frauenpornographie eigene Authentizitätsnachweise bis hin zu quasi-dokumentarischen Abbildungen, die offenbar ein Gegen-

konzept zur pornographischen Utopie der herkömmlichen Produkte darstellen sollen.

Mit ihren dezenteren, verhalteneren Darstellungsweisen kann Frauenpornographie somit auf der ästhetischen Ebene eindeutig von der krassen, unverhohlenen Mainstream-Pornographie abgegrenzt werden, ohne dass sich daraus aber eine qualitative Polarisierung ableiten ließe.

Ausblick

Die Neubewertung pornographischer Materialien allgemein als mediale Umsetzungen, die sowohl männliche als auch weibliche sexuelle Phantasien abbilden, kann schließlich eine Neutralisierung und damit Ent-Emotionalisierung der gesamten Debatte bewirken. Angebliche Gewaltverherrlichung und Frauenverachtung können nicht mehr einer ebenso angeblichen weiblichen Erotik gegenübergestellt werden. Der bisherigen Polarisierung fehlt damit jede Argumentationsbasis – übrigens auch entsprechend den Ergebnissen der Wirkungsforschung Ertels, der einen weitgehenden Konsens zwischen den subjektiv bevorzugten Handlungsrollen von Frauen und Männern nachgewiesen hat. In Verbindung mit diesem Konsens sind die steigende Akzeptanz gegenüber Pornographie unter Frauen und die absehbare Ausweitung des frauenpornographischen Marktes deutliche Hinweise auf eine Annäherung zwischen den weiblichen und männlichen Interessen in diesem Bereich.

Die Abtrennung der Debatte über Pornographie von den Debatten anderer gesellschaftlicher Themen – z. B. der juristischen Auseinandersetzung mit Gewaltverbrechen wie Kindesmissbrauch und sexuelle Nötigung von Frauen – und die Einbeziehung von vorliegenden differenzierten Arbeiten zum Thema Pornographie sind die vorrangigen Forderungen für den weiteren Verlauf der Porno-Debatte.

Dr. Corinna Rückert ist nach einem Studium der angewandten Kulturwissenschaften Lehrbeauftragte an der Universität Lüneburg und arbeitet an weiteren medien- und kulturwissenschaftlichen Forschungsprojekten.



Kind

Das kompetente
Das kompetente

Medienpädagogik hat nicht viel genützt



Die Vorteile eines freien Mediensystems sind gleichzeitig ein Fluch: Man kann nicht alles verbieten, was einem nicht gefällt oder was man für schädlich hält. Nach Art. 5 Abs. 1 GG sind die Medien in der Bundesrepublik frei, die Bürger müssen sie uneingeschränkt nutzen können. Nur wenn ihre Inhalte gegen Jugendschutzbestimmungen verstoßen und das geistige, körperliche oder seelische Wohl von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen, kann ihre Verbreitung eingeschränkt werden. Verbote lassen sich nach dem Grundgesetz nur in extremen Fällen rechtfertigen. Unser Mediensystem sorgt im Bereich des Fernsehens zwar dafür, dass neben Unterhaltung auch Informationsprogramme, Kultursendungen und wissenschaftliche Beiträge nicht zu kurz kommen, doch bleibt es letztlich dem Zuschauer überlassen, wie er dieses Angebot nutzt. Die Globalisierung und Internationalisierung des Medienmarktes, vor allem das Internet, werden es in absehbarer Zeit immer weniger möglich machen, die in Deutschland geltenden, relativ strengen Jugendschutz- und Verbotsvorschriften durchzusetzen. Mancher Film, der in Deutschland auf dem Index der jugendgefährdenden Schriften steht, wird z. B. in Frankreich als reine Fiktion bewertet und ohne Einschränkungen für alle Altersgruppen zugelassen.

Niemand bezweifelt, dass die Rolle der Medien für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen immer bedeutsamer wird. Eine Resignation vor der Übermacht der Wirkungen von Videokassetten, DVDs, von Fernsehsendern und Internetangeboten wäre daher fatal. Was aber können wir unternehmen, wenn brutale Gewalt verboten werden kann, andererseits jedoch jede Geschmackslosigkeit erlaubt ist?

Das Zauberwort heißt Medienpädagogik. Nicht Verbote, sondern Erziehung und Bildung sollen die Jugendlichen fit machen, um die Medien souverän in ihren Lebensalltag zu integrieren. Sie sollen die passive Opferrolle verlassen und zu einem selbstbestimmten Umgang mit den medialen Inhalten angeleitet werden. Diese Forderung pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern, neben den Pädagogen schließen sich ihr immer mehr Politiker an, vor allem dann, wenn es gilt, die Voraussetzungen für neue Medienangebote zu schaffen.

Medienpädagogik hat daher Konjunktur, vornehmlich in Politikerreden, in Zeitungsartikeln oder auf Fachkongressen. Allerdings konnten die Jugendlichen selbst und die pädagogische Praxis bisher kaum davon profitieren. Was kann die Medienpädagogik wirklich leisten? Welche Methoden, Ansätze und Ziele vertritt sie? Ist die Gesellschaft bereit, Medienpädagogik finanziell und ideell ausreichend zu unterstützen? Wie können praktische Projekte aussehen, wie kann dafür gesorgt werden, sie flächendeckend zu realisieren? *tv diskurs* zeigt sich beim Schwerpunktthema dieser Ausgabe ganz parteiisch: Schließlich bestimmen Medien den Alltag der Jugendlichen, sie unterhalten und informieren zugleich, vermitteln ethische Wertmaßstäbe und prägen Verhaltensmuster. Sie bestimmen allerdings auch immer mehr die berufliche Zukunft der heranwachsenden Generation. Wer die Medien und moderne Technologien nicht nutzt, verliert den Anschluss. Gleichzeitig müssen die Heranwachsenden trotzdem die Risiken erkennen, die mit der Dominanz medialer Inhalte verbunden sind.



Abb.: *Pipi ausser Rand und Band*
© 2000 Junior TV

Medienpädagogik als Wunderwaffe

im Mediendschungel? –

Ansprüche und Realität eines pädagogischen Konzepts

Anmerkungen:

1

Platon:

Politeia. Reinbeck 1970,
S. 114.

2

Schorb, B.:

*Medienkompetenz in
Europa*. In: Lauffer, J./
Volkmer, I. (Hg.):
Kommunikative Kompetenz
in einer sich ändernden
Medienwelt. Opladen 1995,
S. 169.

Dieter Wiedemann

Die Unsicherheit darüber, was Medien eigentlich beim – insbesondere jungen – Publikum

bewirken können und was nicht, hat zwar weltweit nicht unbedingt dazu geführt, dass

intensiv über Qualitätsmaßstäbe von Medienangeboten diskutiert werden würde, aber doch

dazu, einen besseren Schutz vor den nicht so guten Angeboten ermöglichen zu wollen.

Dieserart Bemühungen haben eine lange Tradition. Bereits Platon forderte besorgt:

„Sollen wir es also so leicht hingehen lassen, daß die Kinder ganz beliebige Märchen und von ganz Beliebigen erfundene anhören und so in ihren Seelen Vorstellungen aufnehmen, die meistens denen entgegengesetzt sind, welche sie, wenn sie erwachsen sind, unserer Meinung nach werden haben sollen? – Das wollen wir keineswegs hingehen lassen. Zuerst also, wie es scheint, müssen wir Aufsicht führen über die, welche Märchen und Sagen dichten, und welches Märchen sie gut gedichtet haben, dieses einführen, welches aber nicht, das ausschließen“¹.

Die Geschichte der Künste und Medien ist von Anfang an aus religiösen, politischen oder auch pädagogischen Gründen von solchen Korrektur- oder Zensurwünschen begleitet worden. Bekannt sind die Debatten um Kinowirkungen in den 10er und 20er Jahren des 20. Jahrhunderts, aber auch die um die „Schundliteratur“.

Zu Beginn der 50er Jahre wurden die Dis-

kussionen über den Schutz der Kinder und Jugendlichen vor den für sie „falschen“ Medienangeboten in Ost- und Westdeutschland noch einmal intensiv geführt, hatten „bewahrpädagogische“ Ansätze Hochkonjunktur. Nachlässe bewahrpädagogischer Ansätze sind auch in aktuellen Diskussionen gelegentlich spürbar.

Seit den 80er Jahren hat sich in Deutschland eine veränderte Sichtweise auf das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen in Theorie und Praxis etabliert, die unter dem Begriff „Medienkompetenz“ bekannt geworden ist.

Die Entwicklung von Medienkompetenz oder „media literacy“ gilt dabei als eine Art Immunsystem zum Schutze vor nicht gewünschten Medienangeboten, neben den gesetzlichen Festlegungen zum Kinder- und Jugendschutz als Form der geregelten Kontaktvermeidung.

Eine Art „Königsweg“ für die Entwicklung von Medienkompetenz ist nach Auffassung vieler Medienpädagoginnen und -pädagogen eine aktive Medienarbeit: „Eine Form des Kompetenzerwerbs liegt in der Aneignung der



Beihilfe zum Mord – die Bewahrpädagogik der 50er Jahre macht die Medien direkt für reale Gewalt verantwortlich.

Produktionsmedien, als Voraussetzung, den Produktionsprozeß kritisch erfahrbar zu machen. Die hohe Glaubwürdigkeit des Mediums [Fernsehen, die Red.] kann – muss aber nicht – durch das Erfahren der Machbarkeit in Frage gestellt werden. Mit dem Gebrauch der Medien als Mittel der Artikulation werden auch die Möglichkeiten medialer Manipulation erlernt“².

Dieser emanzipatorische Ansatz hat sicher den Kreis der medienkompetenten Bürgerinnen und Bürger über den der „Medienspezialistinnen bzw. -spezialisten“ hinaus erweitert: Wer mit Schmalfilm- oder Videokameras Geschichte erzählen will, die auch Nicht-Dabeigewesene interessieren, vielleicht sogar fesseln können, braucht Ideen, Erzähltalent, handwerkliches Können etc., wovon übrigens auch die Medienausbildung profitiert. Bei denen, die auch in Zukunft Medienamateure bleiben, führt dies wiederum, so die Annahme, zu einem kompetenteren Umgang mit den Angeboten der audiovisuellen Massenmedien.

Aber: Hat der Umstand, dass es 1997 in etwa jedem siebten deutschen Haushalt eine Videokamera bzw. einen Camcorder gab, wirklich zu einem Anstieg im kompetenten, d. h. auch selektiven, bedürfnisgerechten und qualitätsbewussten Umgang mit den Fernsehangeboten geführt?

Vieles spricht für eine verneinende Beantwortung dieser Frage, und noch mehr spricht gegen die Formulierung einer solch' plakativen Ursache-Wirkungs-Hypothese.

Doch zurück zum Begriff der Medienkompetenz, zu dem nach Dieter Baacke vier Bereiche von Fähigkeiten gehören: die Medienkritik, die Medienkunde, die Mediennutzung und die Mediengestaltung. Also Fähigkeiten, die durchaus entwickelt und trainiert werden müssen.

Eine grundlegende Problematik des Begriffs Medienkompetenz liegt sowohl in seiner inhaltlichen Vieldeutigkeit wie auch in der gewollten Synthese von Wissensbeständen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen auf sehr unterschiedlichen Ebenen und mit sehr differenzierten individuellen Bezügen und Konsequenzen. Das Wissen um Medien kann z. B. durchaus eine – manchmal gewünschte – Naivität in der Mediennutzung beeinträchtigen, und Fähigkeiten zum kritischen Reflektieren können Versuche einer individuellen Mediengestaltung belasten. Insofern kann es nicht so sehr um eine individuumsbezogene Vermitt-

lung einer universellen Medienkompetenz gehen, sondern vielmehr um eine Zielvorstellung, die auf bestimmte gesellschaftliche Gruppen zu beziehen wäre.

Und: Medienkompetenz als Zielvorstellung der Medienpädagogik kann nur als Teil sozialer und kultureller Handlungskompetenzen gesehen werden, mit denen die Individuen in ihrem Alltag die verschiedensten Lebenssituationen bewältigen. In einer Welt, in der sich die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsprozesse der Individuen sowohl anhand direkter sozialer Erfahrungen als auch anhand medialer Erfahrungen vollziehen, müssen Kinder und Jugendliche bei der Ausbildung sozialer und kultureller Kompetenz unterstützt werden, weil dies Defizite in der Ausprägung einer universellen Medienkompetenz als Zielvorstellung kompensieren helfen kann.

Hinzu kommen Entwicklungen im Besitz an massenmedialen Produktionsgeräten wie Camcorder, Computer und DVD, die im Zusammenhang mit Daten aus der Rezeptionsforschung sowie mit Erfahrungen aus Alltagsbeobachtungen auf die folgenden Probleme in der Ausprägung von Medienkompetenzen verweisen:

Erstens kommt es, wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen auch, zu einer immer stärkeren Annäherung bzw. teilweisen Verschmelzung von *Medienprofis* und *Medienamateuren*.

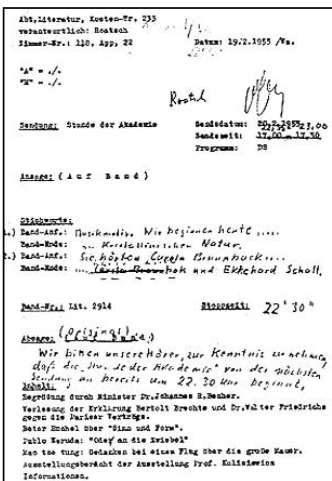
Zweitens wird die Trennung von Produktions-, Distributions- und Rezeptionsagenturen, aber auch -prozessen angesichts neuer medientechnologischer Entwicklungen immer ahistorischer.

Drittens heißt Entwicklung von Medienkompetenz für das nächste Jahrtausend auch, die traditionellen Medien nicht zu vergessen.

Und *viertens*: Entwicklung von Medienkompetenz heißt immer auch, Entwicklung und Finanzierung von anspruchsvollen Medienangeboten für Kinder und Jugendliche.

1. Entwicklung von Medienkompetenz = „Amateurisierung“ der Medienangebote?

Die Entspezialisierung bzw. „Amateurisierung“ von Medienproduktionen hat nicht nur zum Verlust „der Aura“ (Benjamin), und, darüber vermittelt, zur Nivellierung der Wertmaßstäbe geführt, sie hat auch, und das scheint mir viel wichtiger, zum Versagen der AV-Medien als soziokulturelle Leitinstanz beigetragen. Die bis-



oben:
Berthold Brecht in einer
Karikatur von B. F. Dolbin.

darunter:
Gesprächsführung im
Radio mit B. Brecht –
Sendemanuskript von
1955.

rechts:
Volksempfänger VE301
(um 1935).

3
Brecht, B.:
Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. In: Schriften zur Literatur und Kunst. Berlin und Weimar 1966, S. 138 ff.

her dominierenden Leitinstanzen, nämlich Kirche, Staat und Schule, waren den gesellschaftlichen Problemen zwar auch nicht gewachsen, sie stellten sich aber – mehr oder weniger erfolgreich – der internen und manchmal auch externen Diskussion von Werten und Normen, Berufsbildern und Zielvorstellungen etc.

Die AV-Medien scheinen diesen Diskurs seit einigen Jahren abgebrochen zu haben: Die konsequente Verweigerung der privaten Anbieter, eine soziokulturelle Leitinstanz sein zu wollen, führt mit der alleinigen Akzeptanz von Zuschauer-Reichweiten als „harte Währung“ des Erfolgs bei allen Anbietern sukzessive zum Verlust ihrer kulturellen und sozialen Leitfunktion. Mit dieser These sollen keineswegs die differenzierten kulturellen, sozialen und politischen Leistungen einzelner Anbieter, z. B. für die Integration des Einzelnen in das Sozialgefüge moderner Gesellschaften, bezweifelt werden. Sie signalisiert aber eine Tendenz, die im Hinblick auf die These von der Bedeutung aktiver Medienarbeit für die Entwicklung von Medienkompetenz von Belang ist: Durch die zunehmende Vermarktung von Amateurfilmen und Homevideos im kommerziellen Fernsehen wird nicht nur immer mehr die „Fernsehtauglichkeit“ zum Maßstab für Amateurproduktionen, sondern es droht dadurch auch ein Verlust des emanzipatorischen Ansatzes. Der in der *Radiotheorie* von Bert Brecht 1932 entwickelte Ansatz wird damit sechs Jahrzehnte später durch die Medienpraxis zwar bestätigt, in seiner Intention allerdings verkehrt.

„Unsere Gesellschaftsordnung, welche eine anarchische ist [...] ermöglicht es, daß Erfindungen gemacht und ausgebaut werden, die sich ihren Markt erst erobern, ihre Daseinsberechtigung erst beweisen müssen, kurz *Erfindungen, die nicht bestellt sind*. So konnte die Technik zu einer Zeit soweit sein, den Rundfunk herauszubringen, wo die Gesellschaft noch nicht soweit war, ihn aufzunehmen. Nicht die Öffentlichkeit hat auf den Rundfunk gewartet, sondern der Rundfunk wartet auf die Öffentlichkeit, und um die Situation des Rundfunks noch genauer zu beschreiben: nicht Rohstoff wartet auf Grund eines öffentlichen Bedürfnisses auf Methoden der Herstellung, sondern Herstellungsmethoden sehen sich angstvoll nach einem Rohstoff um.

Man hatte plötzlich die Möglichkeit allen etwas zu sagen, aber man hatte, wenn man es sich überlegt, nichts zu sagen.“

Brechts berühmte, aber bisher nicht umgesetzte, Schlussfolgerung aus diesem Umstand lautet:

„Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht zu hören, sondern auch sprechen zu machen, und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen“³. Jetzt können zwar viele etwas sagen, das, was sie sagen können oder wollen, wird aber zunehmend ähnlicher. Die Entwicklung von Medienkompetenz darf also nicht vom gesellschaftlichen Sinndiskurs abgekoppelt werden.



2. Die Entwicklung von Medienkompetenz – eine universelle Medienausbildung?

Der Computer als Workstation für Fernsehempfang, Abspielmöglichkeit für CDs und CD-ROMs (zukünftig sicher auch DVDs), als Pro-

duzent und Distribuent (hier auch im Sinne von Bearbeiter, Manipulateur etc. verstanden) von Worten, Tönen und Bildern, führt sukzessive zu einer Veränderung in den Funktionen der „klassischen“ AV-Medien:

Das Kino hat sich z. B. in den letzten Jahren konsequent von einem Alltags- zu einem Ereignismedium gewandelt. Kinobesuche als bewusste Absetzung vom reduzierten Filmerlebnis im Fernsehen und/ oder auf Video/DVD haben über das Jugendalter hinaus an kulturellem und sozialem Wert gewonnen.

Auch Fernsehen und Video versuchen durch medientechnologische (16:9, HDTV etc.) und/ oder marketingorientierte Maßnahmen, dieser „Verschmelzung“ von Produktions-, Distributions- und Rezeptionsmedien bzw. der von Profi- oder Amateurproduktionen entgegenzuwirken. Andererseits trägt aber eben auch das Fernsehen, wie bereits skizziert, zu dieser Verschmelzung bei. Hierbei werden die Möglichkeiten des digitalen Fernsehens, wie die der digitalen Medien überhaupt, in den nächsten Jahren sicher zu weiteren Veränderungen in den individuellen und gesellschaftlichen Funktionen des Mediengefüges führen.

Aus meiner Sicht wird das mit den folgenden Prozessen und Konflikten verbunden sein:

Die Demokratisierung der universellen Aufnahme-, Speicher-, Manipulierungs- und Vervielfältigungsmöglichkeiten von Bildern hat gleichermaßen Konsequenzen für die Haltung zu Abbild und Bild. Es kann angenommen werden, dass das Abbild zu einem Korrektiv der Primärerfahrung „wahrgenommenes Bild“ wird wie es auch zur Sicherheit beiträgt, das in der Realität Wahrgenommene nicht aus dem „Bildgedächtnis“ zu verlieren, da das Abbild ja gespeichert – in welcher Form auch immer – zur Verfügung steht.

Ich sehe darin eine Form der medienbeeinflussten Strukturierung oder Formung der Imaginationen, weil die wahrnehmbaren Imaginationen-Produkte nicht ohne weiteres in Richtung eines Verlustes von Einbildung und Phantasie interpretiert werden können, aber durchaus Anlehnungen an Formen bzw. Strukturen der medialen Bildwelten erkennen lassen.

Gefragt werden muss allerdings, inwieweit die aus der Fernsehrezeptionsforschung bekannte Tendenz zur nichtlinearen, fragmentarischen, episodischen – den narrativen Intentionen nur teilweise folgenden – Wahrnehmung ihre Entsprechung in einer ebensolchen Ten-



denz zu nichtlinearen Imaginationen findet.

Meines Erachtens spricht vieles dafür, dass Wahrnehmungskompilationen bzw. -collagen in bestimmter Weise auch einen Trend zu nicht narrativen Imaginationen zur Konsequenz haben. Belege für diesen Trend finden sich gelegentlich in Film- und Videoarbeiten von Jugendlichen.

Die Glaubwürdigkeit von Bildern wurde durch „Im-Bild-Montagen“ in Filmen, wie *Forrest Gump* oder *True Lies* ebenso in Frage gestellt wie durch die „gefälschten“ Reportagen in *Stern TV*, durch die „Dokumentationen“ über den Golfkrieg oder durch die medientechnologische Erzeugung „virtueller Realitäten“ und die Art und Weise ihrer öffentlichen Diskussion. Es kann angenommen werden, dass damit auch die Wirkungsmöglichkeiten der allgegenwärtigen „Bilderfluten“ geringer geworden sind. Die omnipotente Präsenz von Bildern verringert sowohl die Wahrnehmung und Speicherung von Einzelbildern als auch die subjektive Bedeutung der Bilder überhaupt.

Wie reagieren nun – vorwiegend junge – Menschen, die Erfahrung haben mit der Manipulation bzw. technologischen Erzeugung von „realen“ Bildern auf die „Objektivitätsansprüche“ der Film- und Fernsehbilder?

Dazu einige Überlegungen und Hypothesen:

Aus der Sicht der mir bekannten Forschungsergebnisse wie auch auf der Basis von Alltagserfahrungen und Diskussionen beeinflussen die folgenden Fragen, Probleme und Themen die „Bilder“-Diskussionen und die notwendigen Konzepte des medienpädagogischen Handelns im Multimedia-Zeitalter:

Nichts ist unmöglich.
Der tote Präsident Kennedy
als Bildmontage in dem
Kinofilm *Forrest Gump*.

- Es wächst gegenwärtig eine erste „Multi-media-Generation“ heran, für die das Wort „Multimedia“ nicht die Nutzung verschiedener Medien, sondern die eines Mediums mit sehr unterschiedlichen Funktionen bedeutet. Deren Weltaneignung vollzieht sich im primären wie auch im sekundären Erfahrungsbereich in bisher nicht gekannten zeitlichen, kulturellen und sozialen Dimensionen. Diese Kinder erfahren eine Welt, die sich ihnen verkehrsorganisatorisch wie auch kommunikativ-medial scheinbar oder tatsächlich immer durch- und überschaubarer in natürlichen und künstlichen Bildern darstellt. Die Welt als „globale Bilderwelt“, als eine Art „internet-village“, die spielerisch durch Fernbedienungen, Gameboys, Computer und Modem auch und gerade von Kindern gestaltet werden kann. In der familiären wie auch traditionellen kulturellen Sozialisation sind diese individuellen Gestaltungs- und Erlebnismöglichkeiten für die meisten von ihnen zu meist wesentlich geringer und häufig riskanter.
- Angesichts dieser – noch keinesfalls abgeschlossenen und deshalb in ihrer Tendenz noch nicht eindeutig fixierbaren – Entwicklungen stellen sich auch neue Anforderungen an die Medienerziehung bzw. Entwicklung von Medienkompetenz. Diese muss sich nicht nur mit dem allgemein beklagten „Verschwinden“ des Werkes im von Kanalvielfalt und Fernbedienung strukturierten Fernsehalltag beschäftigen, sondern auch mit dem Verschwinden des originären Bildes in den nicht mehr nach Kriterien wie Objektivität, Glaubwürdigkeit und sozialer Repräsentanz vorfind- und bewertbaren Bilderwelten. Cyberspace, „virtuelle Welten“, Multimedia-Boxen und auf CD-ROMs gespeicherte und manipulierbare Bilder oder Filme entziehen sich zur Zeit der traditionellen Medienforschung und -erziehung.
- Kinder haben im Gebrauch neuer Medientechnologien nicht selten einen Kompetenzvorsprung gegenüber vielen Erwachsenen (Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Erziehungsträgern). D. h., sie können kompetenter mit einer bestimmten Form der Gestaltung von medienspezifischen Wirklichkeiten umgehen als die meisten Erwachsenen. Daraus resultiert ein neuartiges Spannungsverhältnis zwischen

den Generationen (eine Art „multimedialer Generationskonflikt“): Mediale Kompetenzen einerseits und kulturelle und soziale Kompetenzen andererseits müssen zum Teil verschiedenen Generationen zugeordnet werden!

Wird die voraussehbare Entwicklung auch zu einer altersmäßigen Verschiebung in den bildkünstlerischen Kompetenzen führen?

Noch werden überwiegend nur Filme oder Fernsehsendungen durch digitale Datenkompressionen verändert bzw. manipuliert, was passiert aber, wenn Picassos, Rembrandts oder Toulouse-Lautrecs Bilder nicht „nur“ gefälscht, sondern mit Hilfe digitaler Kompressionen verändert werden?

Im Filmbereich überrascht es uns schon nicht mehr, Tom Hanks, Dick Cavett und John Lennon in einer Fernsehshow reden oder Louis Armstrong mit Elton John spielen zu sehen; in den *1.000 Meisterwerken* würden uns solche Werk- bzw. Zeitmanipulationen wahrscheinlich als störend auffallen, aber wie lange noch?

- Ungeklärt ist, da die Entwicklungen noch nicht abgeschlossen sind, welche Konsequenzen diese Trennung von sozialer, kultureller und medialer Kompetenz für Persönlichkeitsentwicklungen, aber auch für Medieninhalte haben (Gameboy-Spiele, Spiel- und andere Programme von Computern, dementsprechende Fernsehangebote etc.).

Die am Beispiel der Bilderwelten demonstrierten Zusammenhänge zwischen Entwicklungen in den Medientechnologien und den Anforderungen an Medienkompetenz lassen sich in modifizierter Weise auch auf die Hörwelten übertragen. Entwicklung von Medienkompetenz heißt also immer auch Entwicklung von sozialer und kultureller Kompetenz.

3. Die Entwicklung von Medienkompetenz und die „traditionellen“ Medien

Für die Erhaltung und Pflege des sozialen und kulturellen Gedächtnisses von Völkern und Gruppen ist es auch notwendig, (weiterhin?) einen kompetenten Umgang mit Büchern und Theater, mit Livemusik und Zeichnungen etc. zu ermöglichen.

Nun werden sich zwar, wie in der menschlichen Generationenfolge auch, die jeweils

4

Stoll, C.:

Die Wüste Internet.
Frankfurt a. M. 1998,
S. 132.

5

Schneider, N.:

*Über Fernsehen,
Fälschungen und die
Folgen.* In: Funk-
Korrespondenz
vom 19. Juli 1996.

6

Paul Virilio im Gespräch. In:
Jakob, M. (Hg.): *Aussichten
des Denkens*, München
1994, S. 113 ff.

jüngeren (Medien) von den älteren (Medien) „abnabeln“ wollen und müssen, gleichzeitig bedarf aber die Entwicklung der Medien ebenfalls einer Art „Generationsvertrag“. Die Produktion und Rezeption neuer Medientechnologien verlangt nämlich weiterhin Erfahrungen und Kenntnisse mit traditionellen Dramaturgien und narrativen Erzählstrukturen, und auch die virtuell erzeugten Bilderwelten müssen vor den anthropologisch determinierten Wahrnehmungsmustern bestehen können.

Eine weitere Notwendigkeit dafür, die traditionellen Medien bei der Entwicklung nicht zu vernachlässigen, sehe ich in der dadurch möglichen Erfahrung von „Medienauthenzität“. Buch, Film, Theater etc. stehen für eine spezifische Abbildungsauthenzität, die zwar auch keine Garantie bietet, dass das Abgebildete tatsächlich authentisch ist (es sei hier an den Fall Born und die vielen anderen Beispiele von medienverursachter bzw. -gewünschter Realitätsmanipulation erinnert), an den Abbildungen selbst waren bzw. sind Manipulationen in diesen Medien aber relativ selten. Natürlich sind wegretuschierte Personen auf Bildern in Geschichtsbüchern oder Inszenierungen in Dokumentarfilmen – um nur zwei Beispiele zu nennen – sowohl aus medienethischen Gründen als auch des Verlustes an Glaubwürdigkeit als Zeitdokument wegen äußerst problematisch.

„Retuschierte Fotos sind nichts Neues. Digitale Bildverarbeitung aber kann so weit gehen und dabei doch unsichtbar bleiben, daß sie die Basis des Fotojournalismus unterminiert: den Zusammenhang von Sehen und Glauben.“⁴

Dürfen wir also nicht mehr dem trauen, was wir zwar sehen, aber dies nur durch ein Medium vermittelt tun? Kann den auf Fotos, Filmen, digitalen Speichermedien etc. dargestellten Wirklichkeitsausschnitten nicht mehr geglaubt werden, weil diese Ausschnitte in irgendeiner Weise manipuliert sein können; konnte diesen Ausschnitten je getraut werden? Dürfen wir also, wie Norbert Schneider polemisch fragt, wirklich glauben, dass „die Deutschen bei der Fußball-Europameisterschaft gegen die Russen wirklich gewonnen (haben)?“⁵

Aber: Warum glauben wir eigentlich an eine Authentizität der Bilder?

Die Antworten auf diese Fragen müssen sehr unterschiedlich ausfallen. Ich will einige Antwortmöglichkeiten kurz skizzieren:

Paul Virilio, Medientheoretiker mit Kultstatus, stellt z. B. fest: „Das Denken selbst steht heute nicht sehr hoch im Kurs: die Bilder haben den Sieg davongetragen, all' das geschieht zugunsten eines absolut gewordenen Bildes, das all' das, was es zeigt, im Grunde immer schon ausscheidet [...], das Bild ist wichtiger als der Gegenstand, dessen Repräsentant es eigentlich ist. Längerfristig wird aber dadurch das Bild selbst zum absoluten Gegenstand, absorbiert die Tyrannei der Bilder alle Gegenstände.“⁶

Unsere Erziehung hat zumindest in den letzten Jahrzehnten einen Autoritätsbeweis der Bilder gegenüber dem der Worte latent favorisiert: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ wussten allerdings schon die alten Chinesen, während andererseits die europäische Religionsgeschichte zeitweise mit Abschnitten der „Bilderstürmerei“ verbunden war: „Du sollst Dir kein Bildnis machen in irgendeiner Gestalt, weder von dem, was oben am Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was in Wasser unter der Erde ist“.

Bilder sind im Zeitalter der audiovisuellen Massenmedien zu einer Form des ultimativen Autoritätsbeweises für tatsächlich Stattgefundenenes avanciert, allerdings können bei den traditionellen AV-Medien Manipulationen zumindest durch Zeitzeugen oder medienkompetente Nutzerinnen und Nutzer entlarvt werden, was ihren Gebrauch allerdings nicht entschuldigen soll und darf. Erziehung zur Medienkompetenz muss also immer auch medienethische Zielstellungen beinhalten!

4. Die Entwicklung von Medienkompetenz als Basis für einen Qualitätsdiskurs?

Die Entwicklung von Medienkompetenz ist immer auch von dem abhängig, was tagtäglich in den verschiedenen Medien angeboten wird. Denn bevor überhaupt Erziehung zur Medienkompetenz im Kindergarten oder Schule ansetzen kann, sind die ersten Medienerfahrungen bereits gemacht worden. Und auch später sind die aktuellen und insbesondere die habituellen Medienerfahrungen meist dominant gegenüber den Bemühungen zur Entwicklung von Medienkompetenzen.

Hierzu sollen einige weitere Ausführungen gemacht werden, weil die frühzeitigen Medienerfahrungen der Kinder von großer Relevanz für das diskutierte Thema sind.

Phantasien, die heutige Kinder kaum mehr befriedigen können: Die Märchen der Gebrüder Grimm (hier *Die drei Spinnerinnen*).



Versucht man Gemeinsamkeiten zwischen den von Kindern im Fernsehen favorisierten Programmangeboten zu finden, dann fällt als *Erstes* die Ferne zur fotografischen Abbildrealität in den bevorzugten Sendungen auf.

Es sind zwar nicht mehr die Phantasien der Gebrüder Grimm und auch nicht die ihrer unzähligen Nacherzählerinnen und -erzähler in Familien, die die Phantasiebedürfnisse der Gegenwartskinder befriedigen, es sind aber weiterhin von deren Primärerfahrungen abgehobene Inhalte und Darstellungsweisen. Unter diesen Gesichtspunkten ist es z. B. interessant, dass die Gewaltsequenzen in den umstrittenen *Power Rangers* fast ausschließlich dem Bereich von „Tertiärerfahrungen“ bei ihren Nutzerinnen und Nutzern zuordenbar sind. Unter „Tertiärerfahrungen“ verstehe ich dabei solche mit medientechnologisch oder anderweitig erzeugten, in der Realität nicht vorfindbaren Wahrnehmungsobjekten. In den *Power Rangers* verwandeln sich auch Realfiguren in sich teilweise marionettenhaft bewegende High-Tech-Wesen, wenn sie einmal mehr gegen das Böse kämpfen müssen.

Eine *zweite* Spezifik sehe ich im beschleunigten und diskontinuierlichen Erzählrhythmus. Nicht die Erzählung von Geschichten, sondern die von Umschlagpunkten wird angezielt: Nicht Handlungsverläufe werden gezeigt, sondern deren Kulminationspunkte; Verhalten wird nicht motiviert, sondern präsentiert! Es scheint mir in diesem Zusammenhang nicht zufällig, dass unter den Lieblingssendungen der Kinder so wenige lange (Kinder-) Spielfilme sind.

Die erkennbare Tendenz in Kinderangeboten zu Erzählstrategien, die nur das Ereignis und nicht dessen Ursachen und Wirkungen beschreiben, hat wahrscheinlich Konsequenzen, die sich z. B. äußern können

— *in sozial und auch ästhetisch wertungsfreien Kommunikations- und Erlebnisprozessen (die kindlichen Zuschauer müssen nicht über Motive und Folgen von Handlungen ihrer jeweiligen Identifikationsobjekte nachdenken).*

Die Kinder werden damit davon entlastet, ihre Identifikationsfiguren danach bewerten zu müssen, ob deren Handlungen (politisch korrekt) motiviert sind, ob die von ihnen praktizierten Konfliktlösungen moralisch vertretbar sind etc. Gleichzeitig werden ihnen damit aber auch Möglichkeiten zum Üben von Wertungen in Spielsituationen genommen.

— *in einer unangemessenen bzw. unangepassten Übertragung solcher Medienerfahrungen auf Ereignisse in der Realität.*

Die häufig gestellte Frage, ob bzw. die geäußerte Vermutung, dass Kinder in den AV-Medien gesehenes Verhalten auf reale Situationen ungeprüft als angemessen übertragen, trifft insofern einen Kern des Diskurses um Medienkindheiten.

Eine *dritte* Spezifik besteht in den Comic-Dramaturgien und Spielzeugästhetiken vieler Kinderprogramme.

Sprachliche Kommunikationen reduzieren sich auf Sätze unter fünf Worten, und die künstlich produzierten Protagonisten bedienen sich einer Ästhetik, die, anders als bei Disney, Henson oder Zeman, auf einer Grobmotorik in den Bewegungen basiert. Es ist die Motorik, die entsteht, wenn kleine Kinder ihre Puppen oder andere bewegbare Spielzeugprodukte zur Demonstration von Bewegungen manipulieren. Und es ist die Motorik, die zur Nutzung der vielen im Umfeld von Kindersendungen zum Verkauf stehenden Merchandising-Produkte anregen soll.

Viertens ist die Musik in den meisten Kinderprogrammen der Mainstream orientierten Popmusik verpflichtet, womit den Kindern meines Erachtens ein weiteres Element einer autonomen Kinderkultur genommen wird. Die Einübung auf die Darbietungsmuster einer jugendorientierten Medienkultur geschieht damit schon im frühen Kindesalter: Die Entwicklung und Pflege spezifischer Kinderkulturen findet im Fernsehen kaum statt und wäre vielleicht auch nicht fernsehspezifisch?

Fünftens bietet das Fernsehen, teilweise auch dessen Kinderprogramme – wie viele andere Massenmedien auch – den Kindern einen altersmäßig sehr frühzeitigen Zugang zu den populären medialen Erwachsenenästhetiken.

Sicher liegt das daran, dass viele Eltern, wenn sie ihren Sprösslingen den gemeinsamen Familien- und damit Fernsehabend nicht verweigern wollen, von Sendungen dieser Art die wenigsten problematischen Wirkungen auf ihre Kinder erwarten und gleichzeitig die Heranführung ihrer Kinder an sozial, politisch und insbesondere ästhetisch anspruchsvollere und damit erklärungsbedürftigere Programmangebote scheuen. Es ist schon bemerkenswert, dass arte und 3sat von Kindern und Erwachsenen fast gleich wenig gesehen werden.

Warum sollen auch Kinder anspruchsvollere Programmpräferenzen entwickeln als ihre Eltern?

Die mir bekannten telemetrischen Forschungsdaten lassen zumindest nicht die Schlussfolgerung zu, dass die Fernsehnutzung der Kinder dramatisch von der ihrer Eltern abweichen würde, eher im Gegenteil!

Eine Schlussfolgerung könnte also lauten: Die – aus welchen Gründen auch immer – als

problematisch benannten Fernsehnutzungsgewohnheiten der Kinder sind zuallererst eine Quintessenz des Fernsehverhaltens ihrer Eltern bzw. der Elterngeneration überhaupt.

Nun soll und kann allerdings das Fernsehen als ein wesentlicher Gestalter der Medien- und Lebenswelten der Kinder nicht a priori aus seiner Verantwortung für die Art und Weise der eigenen Gestaltung entlassen werden.

Die Art und Weise, wie Kinder ihre Umwelt erfahren und mit ihr umgehen (lernen), ist immer auch ein Produkt des Fernsehens und der anderen Massenmedien.

Aber, die Umwelt, in der sie leben, ist weder gewalt- und angst- noch werbefrei. Soll Kinderfernsehen also eine Art Reservat für Vorstellungen von „heilen“ Lebenswelten und damit zur Kompensation von komplizierten „realen“ Lebenswelten werden?

Prof. Dr. Dieter Wiedemann ist Präsident der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) Konrad-Wolff in Potsdam-Babelsberg und Kuratoriumsmitglied der FSF. Seit 1999 ist er Vorsitzender der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK).

SCHULPROFIL „Medienkompetenz“?

Konzepte und Zukunftsperspektiven¹

Gerhard Tulodziecki

„Der sachgerechte und verantwortliche Umgang mit Medien gehört zu den Erziehungszielen der Schule“, so die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 25. November 1983. Diese Empfehlung, die als eine wichtige Grundlage für die Forderung angesehen werden kann, dass die Schulen ein Profil „Medienkompetenz“ entwickeln sollen, wirft verschiedene Fragen auf, vor allem: Welche Konzepte zur Entwicklung eines Schulprofils „Medienkompetenz“ lassen sich in der Folge des KMK-Beschlusses feststellen? Und wie sollte ein Schulprofil „Medienkompetenz“ aussehen?

Konzepte für die Entwicklung eines Schulprofils „Medienkompetenz“

Ein wichtiger konzeptioneller Zugang zur Entwicklung eines Schulprofils „Medienkompetenz“ ist in dem 1995 veröffentlichten Orientierungsrahmen zur „Medienerziehung in der Schule“ der Bund-Länder-Kommission für „Bildungsplanung und Forschungsförderung“ zu sehen. Dort heißt es: „Medienerziehung in der Schule sollte insgesamt auf ein integratives Konzept ausgerichtet sein. Langfristig geht es in den Schulen darum, die medienerzieherischen Aktivitäten für die einzelnen Altersgruppen und Bildungsgänge sowie die Aktivitäten in den verschiedenen Fächern und Lernbereichen in einem Orientierungsrahmen der Medienerziehung aufeinander abzustimmen. Dabei sollten auch medienerzieherische Ansätze für unterschiedliche Medienarten, z. B. für Printmedien, audiovisuelle Medien und den Computer, miteinander verbunden werden [...]. Die Ausgestaltung einer integrativen Medienerziehung muß letztlich von der einzelnen Schule aus der jeweils gegebenen pädagogischen Situation heraus geleistet werden.“ (S. 21)

Ein solcher Zugang zu einem Schulprofil „Medienkompetenz“ orientiert sich vor allem an zwei Leitlinien: Erstens muss letztlich der einzelnen Schule überlassen bleiben, ihr Profil „Medienkompetenz“ unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen selbst zu entwickeln. Zweitens soll der Akzent des Profils vor allem bei den mit den Medien verbundenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben liegen. Insofern favorisiert die BLK-Empfehlung von 1995 schwerpunktmäßig einen *schulentwicklungsorientierten* und *medienerzieherisch akzentuierten* Zugang zu einem Schulprofil Medienkompetenz.

Eine gewisse Verschiebung in diesen Akzentsetzungen weist bereits die – ebenfalls 1995 erschienene – Erklärung der Kultusministerkonferenz zur „Medienpädagogik in der Schule“ auf: „Richtlinien und Lehrpläne müssen me-

Anmerkungen:

1

Der Beitrag ist die stark gekürzte Fassung eines Vortrags, den der Autor 1999 im Rahmen des Forums „Kommunikationskultur“ der GMK in Bielefeld gehalten hat. Die vollständige Fassung des Textes erscheint demnächst in: GMK-Rundbrief Nr. 43, Mai 2000; zu beziehen bei: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) Körnerstr. 3 33602 Bielefeld Tel.: (05 21) 677 88 Fax: (05 21) 677 27 E-Mail: gmk@medien-paed.de

dienpädagogische Aufgabenfelder stärker entfalten und differenzieren: Fächerbezüge und die altersbedingte Zuordnung spezifischer Problemstellungen, aber auch deren inhaltliche Verbindungen untereinander sind aufzuzeigen und verpflichtende Vorgaben für die unterrichtliche Behandlung zu machen. Die technische Integration sowie die Komplexität der Medien und deren Nutzung muß auch eine lehrplanbezogene Integration nach sich ziehen“ (S. 3 f.).

Diese Erklärung ist zwar ebenfalls *medien-erzieherisch akzentuiert*, betont jedoch stärker die Bedeutung von Richtlinien und Fachlehrplänen für die Umsetzung der Medienpädagogik. Insofern kann man von einem *lehrplan- und fächerorientierten Zugang* sprechen.

Eine weitere Verschiebung der Orientierungen und Akzentuierungen zeigt sich in der KMK-Empfehlung „Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen“ von 1997 sowie – besonders deutlich – in dem Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen“ für die BLK von 1998:

„Die neuen Medien sind erstens innovative Mittel der Anregung und Unterstützung von Lehr-Lernprozessen im Unterricht und haben damit Tool-Charakter; sie geben zweitens Anlaß zur Entwicklung und Anwendung neuer Lern-, Arbeits- und Kommunikationsformen im Unterricht und besitzen Impuls-Charakter vor allem für die Einführung und Etablierung problemorientierter Unterrichtskonzepte. Beide Funktionen sind der sogenannten funktionalen Medienpädagogik bzw. der Mediendidaktik zuzuordnen. Drittens fungieren neue Medien als Gegenstand von unterrichtlichen Aktivitäten und Reflexionen und erfordern somit eine zeitgemäße Fortführung bisheriger Versuche der Förderung von Medienkompetenz: Letztere Funktion gehört zur sog. reflexiv-praktischen Medienpädagogik bzw. zur Medienerziehung.“

Zwar wird auch hier noch die medien-erzieherische Perspektive angesprochen, das Gutachten ist insgesamt jedoch deutlich *mediendidaktisch akzentuiert* und kann in Abhebung von den oben genannten Empfehlungen als *nutzungsorientiert* bezeichnet werden.

Auch wenn das Gutachten nicht den Charakter einer BLK-Empfehlung hat, wird dadurch die

Verteilung der Fördermittel entscheidend beeinflusst. So weisen von den 24 genehmigten Projekten im Rahmen des Programms auch nur noch zwei explizite Bezüge zur Schulentwicklung auf. Hinzu kommt, dass über weitere große Projekte – wie „Schulen ans Netz“ – auch andere Fördermittel vorrangig in *nutzungsorientierte* und *mediendidaktisch akzentuierte* Vorhaben fließen. Dies steht im Übrigen in einem gewissen Gegensatz zu der Tatsache, dass mehrere Bundesländer – in Folge des BLK-Orientierungsrahmens und der KMK-Erklärung von 1995 – Konzepte zur Medienpädagogik erarbeitet haben, die *medien-erzieherisch akzentuiert* und dabei eher *schulentwicklungsorientiert* oder eher *lehrplan- und fächerorientiert* sind. Insofern ist auf der offiziellen Empfehlungsebene zwar nach wie vor eine Orientierung an den konzeptionell umfassenderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich sowie an einer entsprechenden Schul- und Lehrplanelwicklung festzustellen, die Förderpolitik hat sich jedoch deutlich auf die verkürzende Nutzungsorientierung mit mediendidaktischer Akzentuierung verlagert.

Perspektiven: Merkmale einer medienpädagogisch vorbildhaften Schule

Wie sieht – im Sinne einer Perspektive für ein Schulprofil „Medienkompetenz“ – die Vorstellung von einer medienpädagogisch vorbildhaften Schule aus?

Das *erste Merkmal* einer so zu denkenden Schule ist, dass sie sich an der Leitidee eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns in einer stark von Medien bestimmten Welt orientiert. Die Leitidee sachgerechten Handelns ist angesichts der Gefahr wichtig, dass Medien verzerrte Vorstellungen von Wirklichkeit hervorrufen können. Selbstbestimmtes Handeln soll mögliche Fremdbestimmungen durch Medieneinflüsse vermeiden helfen. Kreatives Handeln ist als Gegenpol gegen Medienkonsum gedacht, und sozialverantwortliches Handeln wird als bedeutsam angesehen, um einer unreflektierten Übernahme ich-bezogener, hedonistischer, vielleicht sogar aggressiver Verhaltensmuster entgegenzuwirken. Aber auch um die Vorzüge der Medien zur Geltung zu bringen, wird die Schule die genannten Zieldimensionen verfolgen: Medien können umso angemessener für Information und Lernen, für Spiel und Un-

terhaltung, für Problemlösung und Entscheidungsfindung, für Kommunikation und Kultur genutzt werden, je stärker die Zieldimensionen ausgeprägt sind.

Ein *weiteres Merkmal* der vorgestellten Schule liegt darin, dass es in ihr vielfältige Formen des Lernens, der Arbeit und der Kommunikation gibt. Freie Formen des Gesprächs, auch zu Medienerfahrungen, sind in ihr genauso üblich wie selbsttätiges Lernen in einer geeigneten Lernumgebung. Vor allem aber gibt es in der Schule einen lern- und entwicklungsanregenden Unterricht im Sinne der Bearbeitung von Aufgaben in Lerngruppen. Darüber hinaus sind vielfältige Aktivitäten – von der Anlage eines Schulteichs über Video- und Radioprojekte bis zur Gestaltung von Schulfesten – an der Tagesordnung.

Ein *drittes Merkmal* der Schule besteht in dem Bemühen, als Ausgangspunkt für Lehr- und Lernprozesse stets bedeutsame Aufgaben – Probleme, Entscheidungsfälle, Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben – zu wählen.

- So arbeitet z. B. eine Klasse an dem Problem, Vorschläge für einen Haushalt zu entwickeln, der relativ hohe Strom- und Gaskosten aufweist. Die Präsentation des Problems ist durch Hör szenen erfolgt. Bei der Bearbeitung ziehen die Schülerinnen und Schüler Medien zu Energiefragen im Haushalt als wichtige Informationsquellen heran. Ein Computerprogramm wird genutzt, um notwendige Berechnungen zu erleichtern.
- Eine andere Klasse hat sich entschlossen, eine Zeitung zu produzieren. Vorhandene Zeitungen werden dafür zunächst als Gegenstand der Analyse und als Anregung genutzt. Danach wird eine eigene Zeitung erstellt, die über das Netz verbreitet wird.
- Eine dritte Klasse versetzt sich im Rahmen eines Entscheidungsfalls in die Situation der Geschäftsleitung eines Betriebs und berät über geeignete Investitionen zur Stärkung des Betriebs im Wettbewerb. Die Situationsbeschreibung des entsprechenden Betriebs ist u. a. durch computergestützte Texte und Grafiken eingeführt worden. Ein Simulationsprogramm wird von den Schülerinnen und Schülern verwendet, um Rückmeldungen zu ver-

schiedenen Entscheidungsmöglichkeiten zu erhalten.

- In einer weiteren Klasse geht es um die Bewertung von Telearbeit. Dazu sind zunächst Telearbeitssituationen mit Netzunterstützung erprobt worden. Auf dieser Basis erfolgt eine Analyse und Kritik aus sozialer und gesellschaftlicher Perspektive. Diskussionsforen im Netz bieten die Möglichkeit, Stellungnahmen auszutauschen und neue Argumente kennen zu lernen.

Bei der Auseinandersetzung mit solchen Aufgaben dienen die Medien als Mittel der Präsentation, als Informationsquelle und Lernhilfe, als Werkzeug oder Instrument bei Aufgabenlösungen, als Gegenstand von Analysen sowie als Instrument der Planung, des Austauschs, der Speicherung und der eigenen Präsentation von Informationen.

Ein *viertes Merkmal* der Schule ist, dass bei der Bearbeitung solcher Aufgaben zugleich Computernetze genutzt werden, um neue Formen der Medienverbreitung, der Kommunikation oder der Kooperation zu erproben. Kommunikationsformen, für die das Netz genutzt wird, sind beispielsweise die gezielte Informationsanforderung und -hilfe bei besonders kompetenten Partnerschulen, die parallel vergleichende Bearbeitung eines Themas mit einer Partnerklasse, z. B. zur Erforschung der Umweltsituation in verschiedenen Regionen, und die gemeinsame Planung und Gestaltung verschiedener Aktionen, z. B. die netzgestützte Vorbereitung einer Exkursion mit einer Partnerklasse am Zielort.

Ein *fünftes Merkmal* einer medienpädagogisch vorbildhaften Schule ergibt sich daraus, dass die verschiedenen medienpädagogischen Aktivitäten nicht als einmalige und isolierte Aktionen gelten, sondern in einen medienpädagogischen Rahmen gestellt werden. Dazu hat sich in unserer Schule eine Kerngruppe von Lehrerinnen und Lehrern gebildet, die sich mit der Frage auseinandersetzt, was den heute oft gebrauchten Begriff der Medienkompetenz ausmacht und was eine Schule leisten muss, um ihre Schülerinnen und Schüler medienkompetent zu entlassen. Die Lehrergruppe kommt in der Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Literatur zu der Einsicht, dass der Begriff der Medienkompetenz durch die folgenden fünf Zieldimensionen beschrieben werden kann:

2

Vgl.:

Tulodziecki, G. u. a.:

Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen.
Bad Heilbrunn 1995.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):

Rahmen für die Medienerziehung in der Grundschule. Ergebnisse des Modellversuchs „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung“.
Düsseldorf 1998a.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.):

Rahmen für die Medienerziehung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse des Modellversuchs „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung“.
Düsseldorf 1998b.

- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten,
- Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge,
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen,
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen,
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung im gesellschaftlichen Zusammenhang.

Diese Zieldimensionen markieren für die Schule zugleich fünf Aufgabenbereiche, die es in der medienpädagogischen Arbeit umzusetzen gilt.

So liegt ein *sechstes Merkmal* der Schule darin, dass sie versucht, den skizzierten inhaltlichen Rahmen durch verschiedene Unterrichtseinheiten und Projekte zu realisieren. Besonders wichtig für die weitere Arbeit ist, dass die Mediengruppe die Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums sicherstellt. Nach einer Bestandsaufnahme zu den in der Schule vorhandenen medienpädagogischen Aktivitäten plant die Mediengruppe – mit Beratung durch die kommunale Bildstelle – medienpädagogische Unterrichtseinheiten und Projekte, wobei sie sich auf folgende Grundsätze geeinigt hat:

- Die Medienerziehung soll als kontinuierlicher Prozess über verschiedene Jahrgangsstufen unter Beteiligung verschiedener Fächer oder Lernbereiche konzipiert werden.
- Die fünf Aufgabenbereiche sollen in aufbauender Form bearbeitet werden.
- Die Medienerziehung sollte möglichst das gesamte Medienspektrum beachten und dabei die altersspezifische Mediennutzung sowie den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen.
- Die Nutzung von und die Auseinandersetzung mit bestimmten Medienangeboten sollte zu exemplarischen Einsichten führen, die auch für andere Medien bedeutsam sind. Zugleich sollten kategoriale Einsichten erworben werden, die auch für zukünftige Entwicklungen der Medienlandschaft grundlegend sind.

Ein *siebtes Merkmal* der Schule besteht darin, dass sie die Entwicklung eines medienpädagogischen Konzepts als kontinuierliche Aufgabe begreift. Deshalb werden die durchgeführten Unterrichtseinheiten und Projekte dokumentiert und ausgewertet. Unter erneuter Beachtung der vereinbarten Grundsätze wird eine weitere Planung für das nächste Schuljahr vorgenommen. Der Entwicklungsprozess mündet in unserer Schule so in ein medienpädagogisches Konzept als Teil des Schulprofils bzw. Schulprogramms ein.²

Zunehmend bringt sich die Schule schließlich – und dies ist ihr *achtes Merkmal* – in einen lokalen Verbund mit anderen Schulen und Medieneinrichtungen ein, in dem sich die verschiedenen Personen und Institutionen gegenseitig stützen und an Entwicklungen im Medienbereich ihrer Kommune beteiligt sind.

Eine solche Schule könnte einen wesentlichen Beitrag zur Medienkompetenz leisten.

Allerdings bedarf die entsprechende Schulgestaltung einer angemessenen Förderung. Mit Blick auf die eingangs beschriebene Förderpolitik muss man jedoch konstatieren, dass die zur Verfügung stehenden Mittel zurzeit vorrangig mit anderen Orientierungen verwendet werden. Damit besteht die Gefahr, dass die Mittel nicht im Sinne umfassender Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich eingesetzt werden und damit letztlich auch die Chance verringert wird, die Nutzung computerbasierter Medien in sinnvoller Weise in den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zu integrieren.

*Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki lehrt
Erziehungswissenschaft an der
Universität-Gesamthochschule
Paderborn mit den Schwerpunkten
Allgemeine Didaktik und
Medienpädagogik.*

Literatur:

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Geschäftsstelle der BLK, Bonn 1995.*

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen“.* Geschäftsstelle der BLK, Bonn 1998.

KMK – Kultusministerkonferenz: *Schulische Maßnahmen zur aktuellen Entwicklung am Videomarkt.* Sekretariat der KMK, Bonn 1983.

KMK – Kultusministerkonferenz: *Medienpädagogik in der Schule.* Sekretariat der KMK, Bonn 1995.

KMK – Kultusministerkonferenz: *Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen.* Sekretariat der KMK, Bonn 1997.

Spanhel, D.: *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation.* München 1999.

Thüringer Kultusministerium (Hg.): *Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema „Umgang mit Medien und Informationstechniken“.* Erfurt 1999.

Tulodziecki, G.: *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik.* Bad Heilbrunn 1997.

Für die Schulen sind


Lernziel: Medien selbstbestimmt nutzen

Angebote von außen wichtig

Die Lehrer erkennen, dass Medien ein Thema für die Schulen sind, fühlen sich aber oft überfordert, medienpädagogische Projekte selbst in die Tat umzusetzen. Sie kennen die Programme kaum, die Kinder gerne sehen, es fehlt ihnen an Unterrichtsmaterial und der nötigen Kenntnis, um zusammen mit den Kindern kleine Filme herzustellen. Die FSF hat mit zwei Pädagogen ein Projekt entwickelt, das sie den Schulen in Berlin anbietet.

tv diskurs sprach mit Martina Palm, Lehrerin für das Fach Lebenskunde an der 2. Grundschule Prenzlauer Berg, und Leopold Grün, der zusammen mit Christian Kitter das Projekt durchgeführt hat, über die Chancen, durch Kooperation von Institutionen wie der FSF und den Schulen die medienpädagogischen Rahmenbedingungen zu verbessern.





Wie kamen Sie auf die Idee, mit den Mitarbeitern der FSF ein Projekt zur Medienpädagogik in Ihrem Unterricht durchzuführen?

Palm: Wir gehen in der Grundschule davon aus, dass die Medien in der Erziehung, aber auch in der Freizeitgestaltung eine große Rolle spielen. Deshalb beschäftigen wir uns fächerübergreifend mit der Frage, in welchem Umfang Kinder Medien nutzen und wie sie damit umgehen. Unser Ziel ist es, zu einem mündigen und selbstbestimmten Umgang mit Medien, vor allem mit dem Fernsehen, beizutragen. Zum einen geht es uns dabei um die Inhalte, zum anderen auch darum, Kinder auf die vielfältigen Möglichkeiten hinzuweisen, wie sie ihre Freizeit nutzen können. Aber es stehen uns zum Beispiel im Sachkundeunterricht nur zwei oder drei Stunden für dieses wichtige Thema zur Verfügung. Im Lebenskundeunterricht sind wir da etwas flexibler.

Für uns war es ein Glück, dass wir von dem Angebot der FSF erfahren haben und so an unserer Schule ein Projekt zur Medienpädagogik durchführen konnten. Unsere Direktorin sah das Problem, dass in den anderen Unterrichtsfächern für ein so umfangreiches Vorhaben nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, deshalb kam sie auf die Idee, das Projekt im Fach Lebenskunde zu realisieren.

Wie ist das Projekt abgelaufen?

Palm: Zunächst haben wir uns mit den Kollegen von der FSF getroffen und die einzelnen Schritte besprochen. Mir wurde bald klar, dass uns im Schulalltag viele wichtige Informationen und Erfahrungen fehlen, um eine solche Unterrichtsreihe ohne Hilfe von außen durchzuführen. Schließlich hatte ich mich vorher deshalb nicht an das Thema herangetraut. Mir ging es darum, nicht einfach die Stunden abzugeben, sondern ich wollte mich einbringen, ich wollte auch ler-

nen, wie ich zukünftig dieses Thema in Eigenregie behandeln kann. Dadurch ist eine produktive Gemeinsamkeit entstanden, mir hat es großen Spaß gemacht, und den Kindern hat es viel gebracht. Die späteren auswertenden Gespräche waren für mich ebenfalls sehr wichtig. Da ich die Kinder gut kannte, war dieser nachträgliche Austausch sicher auch für die FSF eine große Hilfe, gerade auch in Hinblick auf eine Fortführung des Projekts. Es war eine gute Kooperation, die sich für alle Seiten gelohnt hat.

Ich finde es gut, dass es die Angebote der FSF gibt, die ja auch über das Internet viele Informationen zur Verfügung stellt. Die Kollegen von der FSF haben zum Beispiel über die Trickbox mit den Kindern Zeichentrickfilme hergestellt, was interessant und lehrreich war: Damit würde sich ein Lehrer, der mit seinen Unterrichtsstoffen genug zu tun hat, normalerweise nicht beschäftigen können. Allerdings muss auch eingeräumt werden, dass die Kinder für gewöhnlich besser auf ein Thema anspringen, wenn jemand in den Unterricht kommt, den sie nicht kennen, dem sie schon deshalb einfach eine größere Kompetenz zum Thema zutrauen als dem eigenen Lehrer.



Herr Grün, wie haben Sie das Projekt durchgeführt? Wie viele Unterrichtsstunden standen zur Verfügung?

Grün: Wir haben das Projekt an mehreren Schulen durchgeführt, das jeweilige Zeitbudget war unterschiedlich: In einem Fall standen uns über drei Monate zwei Stunden pro Woche zur Verfügung, also insgesamt 24 Stunden, und da kann man schon einiges leisten. Trotzdem: Wir können uns auch auf bestimmte Themen konzentrieren und kommen dann mit weniger Stunden aus. Oft möchten die Schulen zum Beispiel, dass wir über das Thema Medien die Bewältigung von Konflikten bearbeiten, weil das ein akutes Problem darstellt. Solche Wünsche werden natürlich bei der Planung und Ausführung berücksichtigt.

Wir haben drei Projektabschnitte: Zunächst wollen wir die spezifischen Mediengewohnheiten der Klasse herausfinden. Dazu schreiben die Kinder ein Medientagebuch, in das sie eintragen, was und wie viel sie sehen, aber auch, wie viel sie lesen oder wie oft sie den Computer nutzen. So können wir uns auf die Mediengewohnheiten einstellen und uns beispielsweise über Serien informieren, die besonders beliebt sind. Dabei ist es

auch gut, den Kindern das Gefühl zu geben, dass man von ihnen etwas über Programme lernt, die man selbst nicht kennt.

In einem zweiten Schritt beschäftigen wir uns mit den Programmen, die die Kinder sehen. Wir analysieren einzelne Filme, sprechen darüber, wie sie gemacht werden und warum sie interessant sind. Dann reden wir über Konflikte in der Realität der Kinder und über Filme, in denen Konflikte mit Gewalt gelöst werden. Die Kinder lernen dabei, dass Konflikte zum Leben dazugehören, dass sie nichts Schlechtes bedeuten, dass sie sogar spannend sein können, im Leben wie im Film. Wir zeigen dann, wie die Spannungsbögen im Film aufgebaut werden, wie der Film in die Konfliktsituation einleitet und wie er sie löst. Dadurch kommt man automatisch auf das Thema Gewalt. Dann kann darüber gesprochen werden, was Gewalt anrichtet, dass sie Angst auslöst, und natürlich auch darüber, wie Konflikte anders gelöst werden können.

In der dritten Phase machen die Kinder selbst einen Film, um das umzusetzen, was sie bei der Analyse gelernt haben. So können sie ihre Erfahrungen der zweiten Phase besser verarbeiten. Darüber hinaus erkennen sie auf diese Weise, welche Möglichkei-

ten der Kommunikation Medien bieten, wie man den Zuschauer beeinflussen kann, wie man die eigene Phantasie ausdrückt. Dabei müssen nicht unbedingt Filme entstehen, man kann auch Hörspiele herstellen. Es geht darum, zu lernen, wie man eigene Vorstellungen, Meinungen, Gefühle oder spannende Geschichten in einem Medium so umsetzt, dass andere sie verstehen und interessant finden. Die Kinder lernen dabei, dass man Medien nicht nur konsumieren muss, sondern dass man sie auch nutzen kann, um sich zu artikulieren.

Palm: In dem Projekt war diese Phase für die Kinder besonders schön. Sie haben einen Zeichentrickfilm hergestellt, es hat ihnen im Nachhinein viel Spaß gemacht, sich die Figuren anzusehen, die sie selbst entworfen und gezeichnet haben. Dabei zeigten sie sich durchaus selbstkritisch und überlegten, wie sie es das nächste Mal noch besser machen könnten. Wir haben einen kleinen Film im Offenen Kanal Berlin gemacht, und auch das fanden die Kinder sehr spannend. Auf dem Nachhauseweg wollten sie dann alle Kameramann werden.

Grün: Das war eine glückliche Konstellation, dass wir das Studio beim Offenen Kanal nutzen konnten, das geht natürlich nicht immer. Aber der Trickfilm kann mit so einfachen Methoden hergestellt werden, dass sich das auch ohne Fernsehstudio realisieren lässt. Der Trickfilm eignet sich auch deshalb besonders gut, weil die Kinder ganz plastisch sehen, dass der Film, den wir oft als suggestive Quasi-Realität erleben, aus einer Aneinanderreihung einzelner Bilder entsteht. Aber die Kinder fanden das Erlebnis im Studio natürlich toll, vor allem, weil ihre Filme dann auch ausgestrahlt wurden.

Palm: Ich habe in dem Projekt gelernt, dass es in bestimmtem Rahmen gar nicht so schwierig ist, Filme selbst zu machen oder sie zu bearbeiten. Wir haben Kinder Szenen aus Filmen oder Nachrichtensendungen ohne Ton gezeigt, sie mussten ihre eigene Geschichte dazu erfinden und die Szenen selbst vertonen. Noch einfacher war es, aus einer Foto-Love-Story der BRAVO die Aussprüche aus den Sprechblasen zu entfernen und von den Kindern eigene Texte erfinden

zu lassen. So haben sie gelernt, wie man selbst ein mediales Produkt beeinflussen und gestalten kann, auch, dass Medien keineswegs die Wirklichkeit abbilden müssen. Dadurch erfahren die Kinder, dass Medien durchaus auch erfundene Geschichten präsentieren, dass nicht alles wahr ist, was sie zeigen. Sie bekommen mit, wie leicht man Bilder durch Sprache manipulieren kann. Und sie gewinnen einen Eindruck davon, wie Medien funktionieren. Sie gewinnen Distanz, indem sie etwas selber machen.

Wie fanden die Kinder das Projekt?

Palm: Es hat ihnen viel Spaß gemacht, aber es gab auch Stunden, in denen sie sich sehr konzentrieren und anstrengen mussten. Es ist ihnen nicht immer leicht gefallen, zum Beispiel, abstrakt über Konflikte zu sprechen und dies auf die Filme zu übertragen. Aber das war notwendig, die Kinder sollten ja im Hinblick auf das Lernziel gedanklich geführt werden: Das kann nicht immer nur Spaß machen. Aber insgesamt waren sie von dem Projekt begeistert, und sie haben viel dabei gelernt.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.



Lernziel Medienkompetenz

Lothar Wolf

Blick in die Praxis:

Medienerziehung in der Schule



Weitere Informationen:

Medienpädagogisches
Zentrum Land Brandenburg
(MPZ)
Yorckstr. 2
14467 Potsdam
Tel.: (03 31) 2 89 98-0
Fax: (03 31) 2 89 98-32
Internet:
www.mpz.brandenburg.de

Hinweis auf weitere Projekte:

PROMT – Ein Server für die
produktive Medienarbeit:
Internet:
www.labi.berlin.nubb.dfn.de

Aktuelle Projekte im Netz:

BLK-Modellprojekt Profil-
bildung 'Medien und
Kommunikation' in der
gymnasialen Oberstufe
Internet:
[www.mpz.brandenburg.de/
mpz/projekte/muk.htm](http://www.mpz.brandenburg.de/mpz/projekte/muk.htm)

Video-Edition Archiv der
Erinnerung – Interviews
mit Überlebenden der
Shoah
Internet:
[www.mpz.brandenburg.de/
mpz/projekte/ade/home.
htm](http://www.mpz.brandenburg.de/mpz/projekte/ade/home.htm)

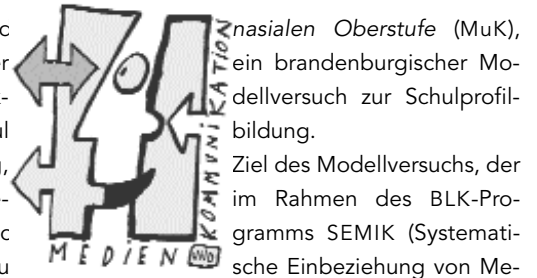
Das Medienpädagogische Zentrum Lanc Brandenburg (MPZ) nimmt als fachlicher Dienstleister Aufgaben im gesamten Spektrum der Medienerziehung und Medienkulturarbeit des Landes wahr. Die Initiierung, Förderung und Begleitung von medienbezogenen Wettbewerben, wie Foto-, Videomultimedia- und Internetprojekten, als auch die Organisation von Fotoausstellungen oder Videotagen sowie die Fortbildung und Unterstützung in allen Bereichen der Medienpädagogik gehören zu den wahrgenommenen Aufgaben. Die Schaffung und fachliche wie pädagogische Gestaltung medial-ästhetischer Aktions- und Erlebnisräume und die Durchführung medienpädagogisch ausgerichteter Schul- und Modellversuche bestimmen das weitere Arbeitsfeld.

In einer Zeit allseits beklagter medialer Reizüberflutung, die von einer Vielzahl öffentlich-rechtlicher und privater Hörfunk- und Fernsehprogramme sowie von der unübersehbar großen Zahl der Internetanbieter ausgeht, kommt der Medienarbeit in der Schule besondere Bedeutung zu. Das gilt insbesondere für die medienpädagogisch geleitete produktive Medienarbeit als Methode und Ort des aktiven, bewussten und kreativen Umgangs mit Medien.

Im schulischen Rahmen umfasst medienerzieherische Arbeit vor allem drei Aufgabenbereiche, die sich drei Leitzielen zuordnen lassen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen sich
- in der Medienwelt zurechtfinden können, d. h., sie sollen zu einer kritischen und selbstbestimmten Auswahl der Medienangebote befähigt werden;
 - die durch Medien vermittelten Informationen, Erfahrungen und Handlungsmuster kritisch einordnen können, d. h., sie auch zur gesellschaftlichen Funktion der Medien und zu den ökonomischen Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung in Beziehung setzen können;
 - sich schließlich innerhalb einer von Medien bestimmten Welt selbstbewusst, eigenverantwortlich und produktiv verhalten können.

Ein Beispiel für die Arbeit des MPZ im Bereich der schulischen Medienerziehung ist das Projekt *Medien und Kommunikation in der gym-*



nasialen Oberstufe (MuK), ein brandenburgischer Modellversuch zur Schulprofilbildung.

Ziel des Modellversuchs, der im Rahmen des BLK-Programms SEMIK (Systematische Einbeziehung von Me-

dien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse) von 1998 bis 2003 an sechs gymnasialen Oberstufen von Gesamtschulen und Gymnasien im Land Brandenburg durchgeführt wird, ist es, den Erwerb von Medienkompetenz durch interdisziplinäre Fragestellungen fachübergreifend verbindlich zu verankern. Curricular und schulorganisatorisch wird dies an der Pilotschule durch die Einrichtung eines Grundkurses Medien und Kommunikation erreicht, an den eine bestimmte Fächerkombination (z. Zt. Deutsch, Politische Bildung und Informatik) verpflichtend gekoppelt ist. Die Lehrkräfte der verbundenen Fächer planen im Team unter Berücksichtigung der inhaltlichen Aspekte der Einzelfächer die medientheoretischen und medienpraktischen Bausteine und Anteile der Kurshalbjahre. Fragen zur Mediennutzung und -sozialisation, Medienanalyse, Struktur- und Wirkungsweise der Massenmedien sowie Kommunikationstheorien finden ebenso Berücksichtigung wie kreativ-gestalterische Zugänge über einzelne Medienarten, z. B. Foto, Video, Audio, Print, aber auch Multimedia und Internet. Somit entsteht ein zwischen den einzelnen Fachansätzen abgestimmtes, jeweils auf Medienaspekte fokussiertes Gesamtcurriculum, durch das die Schülerinnen und Schüler in einem fortschreitenden Prozess permanent gefordert werden, sich mit Medien reflexiv-analytisch und produktiv auseinander zu setzen – bisher, so zeigen die ersten Erfahrungen, mit überzeugenden Ergebnissen und mit großer Arbeitszufriedenheit bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften!

Lothar Wolf ist Direktor des
Medienpädagogischen Zentrums
Land Brandenburg.



Wer in einem Flächenland wie Niedersachsen über Lehrerfortbildung spricht, spricht über 70.000 Lehrkräfte. Die individuelle Qualifizierung von Lehrkräften kann also nicht über zentrale Angebote, sondern muss dezentral erfolgen. Landeseinrichtungen wie das Niedersächsische Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI) müssen sich vorrangig auf die Entwicklung von Konzepten und Materialien sowie die Vermittlung qualifizierter Informationen konzentrieren.

Realistisch gesehen, gibt es aus den Schulen heraus keine massenhafte Nachfrage nach Medienpädagogik. Gefragt sind allenfalls Referenten für Elternabende, auf denen Eltern ins Gewissen geredet werden soll. Mit der Abwehr tatsächlicher oder vermuteter Gefährdungen mag Schule überfordert sein, denn die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen spielt sich im außerschulischen Raum ab. Die Stärkung von Medienkompetenz wäre jedoch zweifelsohne eine Aufgabe von Schule. Orientiert an den Konzepten der außerschulischen Bildungsarbeit fristet Medienpädagogik nur eine Nischenexistenz in Arbeitsgemeinschaften und Projektwochen. In der Schule werden Fächer unterrichtet, gibt es keine Medienpädagogen, sondern Lehrkräfte für Deutsch oder Sozialkunde.

Den Ansatz, unterrichtspraktische Hilfen anzubieten, verfolgt z. B. das Projekt *Gewalt in den Medien – Ist Gewalt (v)erlernbar?* Es liegen eine Vielzahl wissenschaftlicher Studien zur Darstellung und Rezeption von Gewalt im Fernsehen vor, die Aufarbeitung der darin implizit enthaltenen Hinweise für die Medienpädagogik ist jedoch nur ansatzweise erfolgt. Umso wichtiger ist es, Materialien zu erstellen, in die sich Lehrkräfte schnell einarbeiten können und die konkrete didaktisch-methodische Hilfen für den Unterricht bieten.

Da es weder realistisch noch sinnvoll ist, an ein Fach Medienpädagogik zu denken, müssen sich medienpädagogische Konzepte in den Fachunterricht integrieren lassen. Konsequenterweise verfolgt dieser Ansatz z. B. mit den im NLI erarbeiteten Materialien für den Englischunterricht zu Filmen wie *Dead Poets Society* und *Of Mice and Men*. Die Nachfrage nach diesen Publikationen stieg geradezu

dramatisch an, als in den neuen Lehrplänen von Nordrhein-Westfalen die Auflage auftauchte, sich mit englischsprachigen Filmen zu beschäftigen.

Mit dem entsprechenden medienpädagogischen Blick lassen alle Lehrpläne die Einbeziehung medienpädagogischer Themen in den Unterricht zu. Da Lehrkräfte selten über diesen Blick verfügen, nützt die Beschwörung der Medienerziehung als Unterrichtsprinzip nichts. Die Verordnung von Medienpädagogik qua Lehrplan hat jedoch keine Zukunft. Lehrpläne verlieren zunehmend an Bedeutung. Angesagt ist die Entwicklung von Schulprogrammen. Notwendig wäre die Verpflichtung, sich mit dem veränderten Erziehungs- und Bildungsauftrag in der Mediengesellschaft auseinander zu setzen. Leitfragen könnten u. a. sein:

- Welche Veränderungen bringt die Medienentwicklung für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit sich?
- Wie verändern sich die Anforderungen an das Lernen?
- Welche Konsequenzen hat die Medienentwicklung für das Selbstverständnis und den Gegenstandsbereich der einzelnen Fächer?

Eine derartige Diskussion könnte dabei helfen, medienpädagogische Konzepte aus der Innensicht von Schule zu formulieren. Daraus ergäbe sich ein konkreter Informationsbedarf und konkrete Anfragen an Fortbildung und Materialentwicklung.

Dr. Wolf-Rüdiger Wagner ist Leiter des Dezernats Medienpädagogik am Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik. Zur Zeit ist er vor allem mit dem Projekt Multimedia und Bildung im Rahmen der Landesinitiative Multimedia beschäftigt.



Blick in die Praxis:

Medienpädagogik und Lehrerfortbildung



Weitere Informationen:

NLI
Richthofenstr. 29
31137 Hildesheim
Tel.: (0 51 21) 7 08-353
Fax.: (0 51 21) 7 08-349
E-Mail:
wagner@nibis.ni.schule.de

Hinweis auf weitere Projekte:

Ein Internetwettbewerb für niedersächsische Schulen
Internet:
www.literaturatlas.de

Niedersächsischer Bildungserver NiBis
Internet:
www.nibis.ni.schule.de

Blick in die Praxis:**Filmveranstaltungen
auf dem Land****Weitere Informationen:**

Mobiles Kino Niedersachsen
Bahnhofstr. 21
26122 Oldenburg
Tel.: (04 41) 1 46 32
E-Mail:
mobiles.kino.niedersachsen@t-online.de

LAG Jugend und Film Niedersachsen
Moorstr. 98
29664 Walsrode
Tel.: (0 51 61) 91 14 63
Internet:
www.kulturserver.de/home/lag_film_nds/lag/index.html
E-Mail:
LAG.Film.Nds@t-online.de

Medienpädagogische Arbeit beim Mobilen Kino Niedersachsen

Norbert Mehmke

Was macht man in einer Region, wo es im Umkreis von bis zu 50 Kilometern kein Kino gibt, die öffentlichen Nahverkehrsmittel nur während der Schulzeit und abends überhaupt nicht verkehren –, man aber trotzdem Filme auf der großen Leinwand (und nicht im Fernsehen) sehen will? In Niedersachsen gibt es viele dieser Regionen, aber auch eine Lösung für das Problem: Die LAG (Landesarbeitsgemeinschaft) Jugend und Film Niedersachsen betreibt seit 1992 das Mobile Kino Niedersachsen. Dahinter verbergen sich vier Mitarbeiter, die von einem Büro in Oldenburg aus mit einem Kleinbus durch das Land fahren, um Filmveranstaltungen anzubieten. Gemeinsam mit örtlichen Veranstaltern (vom Bürgerverein über die Jugendpflege bis zum Kulturzentrum) werden einmal pro Monat am Nachmittag ein Kinderfilm und am Abend ein Film für Jugendliche und Erwachsene gezeigt. Darüber hinaus gibt es viele Sonderveranstaltungen (z. B. in Kinderkrankenhäusern, der Justizvollzugsanstalt, in Schulen, bei Mädchenprojekten usw.). Alljährlicher Höhepunkt sind die Open-Air-Kinsonächte im Sommer, an denen bis zu 2.000 Besucher teilnehmen.

Zur medienpädagogischen Arbeit des Mobilen Kinos gehört zunächst die Auswahl der Filme: im Kinderfilmbereich sind es die engagierten Filme, in denen die Kinder selbst zu Wort kommen – und nicht die ohnehin erfolgreichen Disney-Streifen –, im Abendprogramm neben den so genannten anspruchsvollen Filmen auch populäre Mainstream-Filme. Die Spielstellen vor Ort wünschen eher die Publikumserfolge, während die Mitarbeiter des Mobilen Kinos gemäß ihrem Konzept Filmalternativen vorschlagen. Denn Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen mit Formen und Inhalten konfrontiert werden, denen sie sich sonst – z. B. durch „Wegzappen“ im Fernsehen – oftmals entziehen. Zu jedem Abendfilm gehört daher ein Vorfilm – so wie früher der „Kulturfilm“. Die Kinderfilmvorführungen werden von Spielen, Basteleien und anderen pädagogischen Aktionen umrahmt. Beim Abendprogramm gehören Ausstellungen (z. B. über die Todesstrafe bei *Dead Man Walking*) oder filmbezogene Dekorationen zum Angebot. In den Sonderveranstaltungen sind es in der Regel medienpädagogische oder aber auch inhaltliche Aspekte, bei denen der Einsatz des Mobilen Kinos sinnvoll ist. In einer Justizvollzugsanstalt ist eine Filmvorführung vordergründig eine willkommene Abwechslung im Tagesverlauf. Durch die Auswahl der Filme und entsprechende Präsentation kann sich aber auch mehr daraus entwickeln.

Die Filmveranstaltungen, mit denen jährlich fast 15.000 Menschen erreicht werden, sind zum soziokulturellen Treffpunkt geworden. Da es im ländlichen Bereich nur wenige oder keine kulturellen Angebote gibt, trifft man sich beim Kino, um gemeinsam zu reden oder Neuigkeiten auszutauschen. Bei dieser Art der Vermittlung von Medienkompetenz steht nicht der Inhalt, sondern das Filmerlebnis im Vordergrund. Die Auswahl der Filme, das Rahmenprogramm und der soziale Treffpunkt sind aber wichtige Bausteine, um den Blick für den „guten“ und „anspruchsvollen“ Film – vorgeführt auf einer großen Leinwand als gemeinschaftliches Erlebnis – zu schärfen.

In einem Flächenland wie Niedersachsen, in dem sich die medienpädagogischen Einrichtungen auf die größeren Städte konzentrieren, bringt das Mobile Kino die Medienpädagogik zu den Interessierten in die Region. Das Modell kann auch auf andere medienpädagogische Arbeitsfelder übertragen werden: Ein Video-Mobil, bei dem die Jugendlichen die Möglichkeit zur aktiven Video-Arbeit hätten, ist ebenso vorstellbar wie ein mobiles Internet-Café. Trotz des großen Engagements der Mitarbeiter ist das Mobile Kino aber längst an seine Grenzen gestoßen: Mehr als das Bestehende ist nicht mehr möglich und angesichts leerer öffentlicher Kassen eine Ausweitung des Projekts unrealistisch.

Norbert Mehmke ist Vorsitzender der LAG Jugend und Film Niedersachsen und Prüfer bei der FSF.

Der Wuppertaler Ansatz von aktiver Jugendvideoarbeit nutzt Video nicht (vorrangig) als zeitgemäße, pädagogisch wirksame Methode der Freizeit- oder Bildungsarbeit, sondern will Jugendlichen durch selbstproduzierte Filme die Möglichkeit zur kreativen Artikulation ihrer Ästhetiken, Meinungen und Lebensinhalte geben. Das Motto ist: Das bestmögliche Video für das größtmögliche Publikum. Video wird als kommunikative, neue Kulturtechnik gesehen, die Lust am Film und am künstlerischen wie inhaltlichen Ausdruck stehen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie den unterstützenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Vordergrund.

Das Kino als Präsentationsort ihrer Filme wird so die Bühne, auf der Jugendliche ihre sinnhaften oder sinnlosen Geschichten – von dem, was in ihren Herzen und Köpfen vorgeht – erzählen, wo sie sich selbst sexy, intelligent, witzig oder politisch darstellen können. Die dominierenden Themen der Jugendlichen in ihren Kurzspielfilmen, Reportagen, Trickfilmen und Musikvideos sind – wie bei ihren "großen" Vorbildern in Kino und Fernsehen – Liebe bzw. Sex und Gewalt; nicht weil sie dort nur abgucken würden, sondern weil beide mit ihren lustvollen und problematischen Anteilen in dieser Lebensphase eine besonders dynamische Rolle spielen und außerdem kreativ unerschöpfliche Themen sind.

Das Medienprojekt der Stadt Wuppertal ist als medienpädagogische Einrichtung des Jugendamtes Wuppertal mit ca. 150 Filmen pro Jahr die bundesweit größte und ambitionierteste Videoproduktion für Jugendliche und junge Erwachsene. Diese werden hier produktorientiert bei ihren Videoproduktionen unterstützt, ihre Kurzfilme im Kino, in Schulen und Jugendeinrichtungen präsentiert und als Bildungsmittel bundesweit vertrieben. Durch diesen konkurrenzlosen Vertrieb wird die für die Jugendlichen kostenlose Produktion finanziert.

Produktive Standbeine des Medienprojekts sind das Videomagazin *borderline*, das alle zwei Monate die neuesten, selbstgedrehten Kurzfilme präsentiert, Videoworkshops zu Themen wie *Mörder*, *Anarchie & Liebe* oder *Heil*, Videoaktionswochen z.B. zu den Themen *Liebe+Sexualität*, *Blute* oder *blau*, Doku-Soaps, z.B. das Serienprojekt *Liebe im Regen* (zwei heterosexuelle, ein schwules und ein lesbisches Pärchen dokumentierten über neun

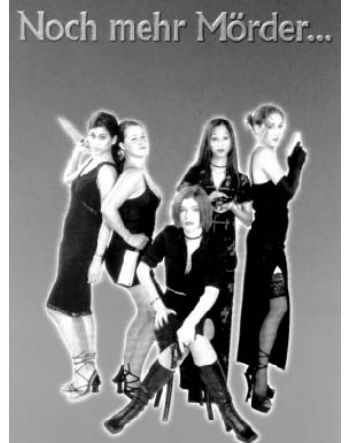


Monate ihr Beziehungsleben), politische Dokumentationen wie zum Castortransport nach Ahaus und europäische Videoprojekte.

Medienpädagogik im oben beschriebenen Sinne definiert sich in Wuppertal – auch – als präventiver Jugendschutz. Sie ist durch ihre kooperativen, partizipativen und produktiven Elemente hochwirksam bei der Entwicklung einer demokratischen, reflexiven, lustvollen Persönlichkeit von Jugendlichen. Doch hierfür muss man unterstützen und aushalten können, wenn Jugendliche sich frei von Zensur und pädagogisch reproduzierter, gesellschaftlicher Moral in ihren altersgemäß polarisierenden Filmen öffentlichkeitswirksam artikulieren. Es sind Filme, die immer beim jugendlichen Publikum ankommen, die zahlreiche Preise und Berichte in Presse und TV einbringen und mit denen man als besonders förderungswürdiges Modellprojekt gilt, die jedoch bei der erziehenden Erwachsenenfront von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Politikern und Stadtverantwortlichen vor Ort regelmäßig aufgrund ihrer sexuellen, politischen oder Gewaltinhalte massive Kritik und Pressionen auslösen. Fiktion und Realität werden hier nicht von den Jugendlichen, sondern von Erwachsenen vertauscht, die sich lieber mit den Filmen als den beschriebenen Inhalten, d.h. den Freuden und Leiden ihrer jugendlichen Autorinnen und Autoren auseinandersetzen. Bequemer ist es halt immer noch, den Boten von problematischen Nachrichten zu töten, als sich mit diesen auseinanderzusetzen – bisher erfolglos.

Blick in die Praxis:

Produktorientierte Videoarbeit in Wuppertal



Weitere Informationen:

Medienprojekt der Stadt
Wuppertal
Hofaue 55
42103 Wuppertal
Tel.: (02 02) 5 63 26 47
E-Mail:
borderline@wuppertal.de
Internet:
www.wuppertal.de/borderline



Andreas von Hören leitet als Medienpädagoge
das Medienprojekt Wuppertal.

Blick in die Praxis:**Internet und
Computerspiele****Weitere Informationen:**

SIN – Studio im Netz e.V.
Rupprechtstraße 25 – 27
80636 München
Tel.: (0 89) 12 16 44 – 08
Fax: (0 89) 12 16 44 – 11
E-Mail: sin@sin-net.de
Internet: www.sin-net.de

Virtuelle Welten oder: Warum sich pädagogisch Tätige mit Multimedia schwer tun ...

Natasa Basic

Internet und Computerspiele, Lernsoftware und Edutainment – die virtuellen Angebote überfluten Kinderzimmer und Jugendwelten. Das multimediale Sortiment ist schon lange keine exotische Erscheinung bei der jungen Generation mehr. Selbstverständlich bedient sie sich nicht denselben Begriffen wie wir, die Erwachsenen. Da geht es eher um Games, Downloads oder Features und bei den Kleinen um „Computertabletten“, als Synonym für CD-ROMs. Im medienpädagogischen Alltag allerdings macht sich häufig eher ein Unbehagen breit, doch die Einsicht, dass Kinder und Jugendliche trotz ihrer – manchmal ja auch überschätzten – „Computer-Souveränität“ eine pädagogische Begleitung bei den virtuellen Entdeckungsreisen brauchen, ist unabdingbar. Jegliche pädagogische Arbeit – will sie etwas erreichen – knüpft an den Interessen und Vorlieben, den Fähigkeiten und Kenntnissen der Kinder und Jugendlichen an. Heute spielen Kinder eben nicht mehr mit dem Holzpferd, sondern sie haben auch Zugang zu Informations- und Kommunikationskanälen – und nutzen diese ausgiebig, bis dato selten oder nur mühevoll mit pädagogischer Unterstützung. Das SIN – Studio im Netz hat sich dieser neuen Herausforderung in zahlreichen Projekten gestellt und das zeitgemäße Spielzeug „Computer“ in seine pädagogischen

Konzeptionen integriert. Ein Beispiel ist das Projekt *Games bis Augen weg*, eine ganz den Jugendlichen und ihren virtuellen Vorlieben gewidmete Nacht der Spiele, die im Jahr 2000 nun zum fünften Mal stattfindet. Ein mehrstöckiges Haus – das Haus der Jugendarbeit in München – wird in einen virtuell-realen Erlebnisraum umgewandelt. An die 50 Computer werden über die Stockwerke verteilt, alte und neue Spiele installiert. Eine eigene Atmosphäre entsteht durch die Kulisse, das Interieur, die Requisiten, die Beleuchtung, die liebevoll inszenierte Umgebung, die jährlich anders gestaltet wird. So können die Besucherinnen und Besucher z.B. in einem in düsteres Licht getauchten Raum die mystischen Spiele spielen oder in einer mit Bauzaun umgebenen Ecke die Klassiker unter den Games erproben. Oder sie müssen sich erst eine Berechtigung verschaffen, um mit dem alten Aufzug in das höhere Level – sprich Stockwerk – zu gelangen etc. Doch das Herzstück der Spielenacht ist der Kommunikationsraum. Entgegen den Befürchtungen, Jugendliche würden vor dem Computer sitzend vereinsamen, verschmäht die neue Generation den Kontakt mit anderen nicht, im Gegenteil: Sie nutzt die Gelegenheit, sich in einem öffentlichen Raum zu treffen, anderen zu begegnen, sich auszutauschen und auch Spaß zu haben. Die Veranstaltung für Jugendliche erwies sich als gemeinschaftsfördernd, sie schafft Zusammengehörigkeit und Solidarität. Hier vermischen sich also reale und virtuelle Begegnungswelten – die Virtualität wird in der Gemeinschaft entdeckt.

Die Nacht der Spiele hat inzwischen zahlreiche Nachahmer gefunden.

Der mit dem Projekt verbundene pädagogische Anspruch, den jungen Menschen eine zeitgemäße Medienkompetenz zu vermitteln, offenbart sich erst auf den zweiten Blick. Die Realität kann und darf die Vorlieben in Bezug auf Multimedia nicht verteufeln, auch wenn es um das Spielen geht. Erlaubt ist, was nicht verboten ist, und notwendig ist, was dem Erwachsenwerden dient. Neue Realitäten bedingen hierbei neue medienpädagogische Ansprüche.

*Natasa Basic ist sowohl konzeptionelle
wie praktische Mitwirkende
im SIN – Studio im Netz.*



Die Arbeit des Blickwechsel e.V. – Verein für Medien- und Kulturpolitik

Norbert Neuß

Der Blickwechsel ist ein Zusammenschluss von Medien- und Kulturpädagogen. Seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickeln seit 1990 medienpädagogische Konzepte und setzen sie in die Praxis um. Zu den Arbeitsschwerpunkten des Blickwechsel zählen die medienpädagogische Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen, Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, die praktische Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen, die medienbezogene Elternbildung in Kindergärten und Schulen, die Entwicklung von didaktischen Materialien sowie die Aktions- und Handlungsforschung zu medienpädagogischen Fragestellungen. Der Blickwechsel hat sich zum Ziel gesetzt, die vielfältigen Aufgaben der Medienpädagogik in die Praxis umzusetzen und als kontinuierliches Angebot zu institutionalisieren. Seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist es besonders wichtig, an den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzusetzen, praxisnah zu sein und mit kreativen Methoden die Selbsttätigkeit der Menschen zu unterstützen.

Zum Arbeitsschwerpunkt „Medienerziehung im Kindergarten“

Obwohl Medien ein fester Bestandteil des Alltags von Kindern sind, gehört die Medienerziehung im Kindergarten lange noch nicht zum festen Repertoire der heutigen Kindergartenpädagogik. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe: Zum einen fühlen sich die Erzieherinnen und Erzieher nicht ausreichend medienpädagogisch ausgebildet, zum anderen besteht nach wie vor eine Skepsis gegenüber der kindlichen Mediennutzung. Sehr häufig wird die Mediennutzung zugunsten den „echten Erfahrungen“ abqualifiziert –, auch wenn dabei die Perspektive der Kinder unbeachtet bleibt. Medienpädagogische Arbeit wird von Erzieherinnen häufig dann als notwendig und sinnvoll akzeptiert, wenn sie in ihrem Alltag die medienbezogenen Äußerungen der Kinder als „negativ“ wahrnehmen (z. B. „laute und aggressive“ medienbezogene Aktionsspiele). In ähnlicher Weise wird auch die Notwendigkeit von medienpädagogischer Elternbildung dann betont, wenn sie den Eindruck haben, dass den Eltern mal wieder eine „pädagogische Standpauke“ gehalten wer-

den muss. Dem entgegen initiiert der Blickwechsel e.V. medienpädagogische Projekte und Angebote nicht als „Notfall- oder Feuerwehrpädagogik“, sondern als kontinuierliche Möglichkeit, die aktuellen Themen der Kinder zu bearbeiten. Insofern halten wir die Arbeit mit Kindern und mit Eltern auch für einen wichtigen Beitrag zur Prävention und zum erzieherischen Jugendmedienschutz.

Gerade bei der Elternarbeit wünschen sich Erzieherinnen qualifizierte medienpädagogische Unterstützung. Obwohl unser pädagogischer Ansatz auch die Qualifizierung von Erzieherinnen für die Elternarbeit anstrebt, müssen wir feststellen, dass Erzieherinnen und Erzieher sich damit inhaltlich und methodisch überfordert fühlen. Hier gilt es vielleicht in Zukunft stärker zu akzeptieren, dass die Komplexität der medienpädagogischen Themen und vorliegenden Forschungsarbeiten wirklich von Medienpädagoginnen und -pädagogen vermittelt werden muss. Hier liegen auch Chancen für die Ausgestaltung des medienpädagogischen Berufsbildes sowie für die Formulierung von Anforderungen in der Ausbildung von Medienpädagoginnen und -pädagogen.

Medienkompetenz und Medienbildung

In Zukunft wird die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Erziehern zur vorrangigen Aufgabe der Medienpädagogik gehören. Allerdings muss dieser Begriff für die medienpädagogische Arbeit im Kindergarten neu überdacht und differenziert werden. Hier erscheint es notwendig, genauer zu sagen, welche Kompetenzen in Bezug auf die unterschiedlichen Medien (Fernsehen, Hörmedien, Computer, Printmedien) vermittelt werden sollen. Die Frage ist also, was sollen Vorschulkinder in Bezug zu einem bestimmten Medium können oder wissen, damit man sie als „medienkompetent“ bezeichnen würde. Der Begriff der „Medienkompetenz“ muss in Zukunft durch die genauere Formulierung von Zielen (Was soll vermittelt werden?) und ihrer methodischen Umsetzung (Wie sollen diese Ziele erreicht werden?) differenziert werden.

Blick in die Praxis:

Medienerziehung im Kindergarten

Weitere Informationen:

Blickwechsel e.V.
Verein für Medien- und
Kulturpädagogik
Waldweg 26
37073 Göttingen
Tel. + Fax: (05 51) 48 71 06
E-Mail:
blickwechsel@medienpaed.de
Internet:
www.blickwechselev.de



*Dr. Norbert Neuß ist Gründungs- und
Vorstandsmitglied des Blickwechsel,
als Medienpädagoge ist er zur Zeit Dozent
an der Justus-Liebig-Universität Gießen.*

„Schöner fernsehen“ – Angebote für Eltern im JFC Medienzentrum Köln

Blick in die Praxis:

Medienpädagogische Elternarbeit

Weitere Informationen:

JFC Medienzentrum Köln
E-Mail:
info@JFCmedienzentrum.de
Internet:
www.JFCmedienzentrum.de

Verwaltung, Film, Radio,
Medienpädagogische Beratung
Hansaring 82 – 86
50670 Köln
Tel.: (0221) 12 00 93
Fax: (0221) 13 25 92

Video, Neue Medien
Im Mediapark 7 (Komedi)
50670 Köln
Tel.: (0221) 5 74 32 22
Fax: (0221) 5 74 32 29



Sabine Sonnenschein

Seit über 20 Jahren widmet sich das JFC Medienzentrum (ehemals Jugendfilmclub Köln e. V.) der Kinder- und Jugendmedienarbeit – mit Signalwirkung in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus. Ziel der Arbeit ist es, Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer alltagsorientierten Medienarbeit die eigene Handlungskompetenz erfahrbar zu machen und sie im kreativen und kritischen Umgang mit Medien zu unterstützen. An der Schnittstelle von Theorie und Praxis umfasst die Medienarbeit inhaltliche und technische Beratung, Konzeption und Durchführung von Projekten und Veranstaltungen, Fortbildungsseminare, Publikationen und Serviceleistungen rund um Film, Video, Radio und neue Medien.

Ergänzend zu den Angeboten für Multiplikatoren und junge Leute hat die Elternarbeit einen hohen Stellenwert im JFC, denn schließlich wird das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen maßgeblich durch den Medienumgang im Elternhaus geprägt. Wir führen Elternabende in Schulen und Kindergärten, Workshops bei Tagungen und Freizeiten von Verbänden und seit neuestem auch Elternseminare durch. „PENG, Du bist tot!“ – Zur Faszination von Gewalt in den Medien, „Schöner fernsehen“ – medienkompetente Kinder und medienkompetente Eltern, „Kids im TV-Dschungel“ – Tipps zur familiären Medienerziehung oder „Wir machen unser Fernsehen selber“ – medienpädagogische Spiele mit der Videokamera, so heißen einige der circa dreistündigen Veranstaltungen, die sich speziell an die Zielgruppe der Eltern richten.

Unser Ansatz geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche Medien als selbstverständlichen Teil ihres Alltags sinnvoll nutzen können, besonders dann, wenn in der Familie ein kritisch-kreativer Medienumgang gepflegt wird. Eltern können ihre Kinder beim Erwerb von Medienkompetenz unterstützen. Das funktioniert aber nur, wenn das eigene Verhältnis zu den Medien kritisch überprüft wird und zugleich die Medienvorlieben der Kinder ernst genommen werden. Eltern sollten die altersspezifischen Wahrnehmungsmöglichkeiten und Verarbeitungsmöglichkeiten kennen und das facettenreiche Medienerleben ihrer Kinder verstehen und deuten lernen. Die Veran-

staltungen dienen den Eltern als Anregung, den Medienumgang in der Familie bewusster zu gestalten.

Medienpädagogische Elternarbeit setzt heute selbstverständlich auf Medienkompetenz und nicht mehr auf Verbote. Auch wenn der pädagogische Zeigefinger schon lange nicht mehr erhoben wird, haftet den Veranstaltungen dennoch ein „aufklärerischer“ Charakter an. Dieser hält viele Eltern von solchen Veranstaltungen fern, sei es, weil sie Angst haben, dort als Viel- und Allesseher und somit als schlechtes Vorbild für den Nachwuchs erappt zu werden, sei es, weil sie vor der erwarteten Moralisierung und Belehrung zurückschrecken. Elternarbeit wird leider fast immer nur mit Blick auf potentielle negative Medienwirkungen eingefordert bzw. auch finanziell gefördert. So steht zu Beginn immer ein riesiges Problempotential (z. B. TV als Sündenbock für zunehmende Gewalt, Vereinsamung, Konzentrationsschwäche etc.) im Raum. Für die positive Perspektive, die Förderung einer kritisch-kreativen Medienkultur für die ganze Familie, bleibt zu wenig Platz. Meine Vision zur medienpädagogischen Elternarbeit: Medienzirkel, Foren, Workshops, in denen Eltern Spaß daran gewinnen, regelmäßig über Medien zu diskutieren, Filme, Serien zu sichten, Computerspiele auszutesten oder selbst Medienprodukte aktiv zu gestalten – unter Erwachsenen oder aber gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen, denn von ihnen können Eltern gerade in puncto Medienumgang noch vieles lernen.

Sabine Sonnenschein ist im JFC Medienzentrum Köln zuständig für die Bereiche Film und Medienpädagogik sowie für die Redaktion der Schriftenreihe MedienConcret.

Wissen ist Macht – Bildung macht Menschen

Zum Konzept der Akademie Remscheid

Dieter Glaap und Eva-Maria Oehrens

Seit 1968 bietet die Akademie Remscheid Fortbildungen zur Medienpädagogik für Fachkräfte der Jugend- und Bildungsarbeit an. Waren es in den 70er Jahren die analytischen Seminare zur Film- und Fernsehrezeption, in denen Lehrer das Lehren vergaßen, weil sie selbst das Sehen neu lernten, so sind es seit den 80er Jahren die Intensivkurse zur Öffentlichkeitsarbeit und seit 1995 die Kurse zum Umgang mit dem Internet, in denen Bildungs-Multiplikatoren aus Jugendarbeit und Kulturinstituten ihr Berufsprofil kritisch zu überdenken haben. Die neuen Medien, insbesondere die weltweite Daten- und Netzkommunikation, verlangen eine konzeptionelle Aneignung durch die Menschen, die ihr Wissen und ihre Erfahrung an junge Leute professionell weitergeben.

Das anspruchsvolle Konzept der Akademie Remscheid wird in der Praxis beruflicher Fortbildung auf durchaus verträgliche Einheiten heruntergebrochen: mehrtägige Kurse zur Einführung und zur Gewöhnung an kreative Arbeitsformen, mittel- bis langfristige Fortbildungen zur beruflichen Qualifizierung, innovative Modellprojekte für diejenigen, die in ihrer Berufspraxis einen starken Akzent auf die Bedeutung von Information, Kommunikation und Persönlichkeitsbildung setzen.

Mit dem Jahr 1999 ging das Modellprojekt *Konnekt* zu Ende, in dem die Akademie drei Jahre lang verschiedene Gruppen und Institutionen zu einem phantasievollen Gebrauch des Internets führte. Dieter Glaap, Leiter von *Konnekt*, hebt die interdisziplinäre und kommunikationsstiftende Bedeutung der Netzverbindungen hervor: „Die Grenze zwischen Realität und Fiktion bekommt eine immer größere Bedeutung für unseren Alltag. In der Regel spielen Medien eine zentrale Rolle, wenn dieses Phänomen diskutiert wird. Zur Medienkompetenz gehört heute folglich auch, sich in diesem Grenzbereich bewegen zu können.“

Spiel, Literatur und Öffentlichkeitsarbeit sind zur Zeit die Anwendungsgebiete, in denen das Internet am effektivsten genutzt wird. Alle Beteiligten haben interessanterweise festgestellt, dass die Online-Kommunikation sehr textlastig ist, also eher zum Lesen und

Schreiben verführt als zum Bilder-Gucken und Malen, und dass sie das Bedürfnis nach „echter“, also persönlicher Begegnung der Kommunikationspartner „mit Anfassen“ deutlich steigert.

Absolventen der Remscheider Akademie-kurse wissen, dass sich Fort- und Weiterbildung hier am ehesten als strategische Ziel-Bestimmung versteht: Wohin wollen wir? Wohin nicht? Wie können wir unsere Ziele mit oder ohne Medien am besten erreichen?

Medieninteressierten Pädagogen bietet die Akademie Remscheid ein differenziertes Bausteinsystem von Werkstätten, Fachtagungen und Qualifizierungskursen an. Als Druck-sachen und aus einer umfangreichen Homepage sind die aktuellen Informationen der Akademie grundsätzlich abrufbar. Das Jahresprogramm 2000 wird auf Bestellung kostenlos verschickt; ausführliche Sonderprospekte zu einzelnen Fortbildungskursen können jederzeit angefordert werden.

Dieter Glaap ist Diplom-Soziologe und Dozent für Medienpädagogik, Multimedia und Netzkommunikation. Er leitet den Fachbereich Medien der Akademie Remscheid.

Dr. Eva-Maria Oehrens ist Germanistin, Journalistin und Dozentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Sie leitet die Pressestelle der Akademie Remscheid.



Blick in die Praxis:

Medienpädagogische Fort- und Weiterbildung

Weitere Informationen:

Akademie Remscheid
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Tel.: (0 21 91) 7 94
– 260 (Glaap) und
– 225 (Oehrens)
Fax: (0 21 91) 7 94 – 205
E-Mail:
info@akademieremscheid.de
Internet:
www.akademieremscheid.de

Was

passiert schon wirklich?

Über medienpädagogische Debatten und darüber, was „echt“ ist und was nicht

Klaudia Brunst

Im März letzten Jahres trafen bei *Hans Meiser* zwei Welten aufeinander. Ein 24 Jahre alter Talkshow-Gast hatte sich vor laufender Kamera damit gebrüstet, als Drogendealer „nicht schlecht zu leben“. Nach Drehschluss erwartete ihn am Studioausgang die Polizei. Drei Stunden lang wurde der nach Aktenlage unbescholtene Bürger vernommen, aber der Verdacht des Verstoßes gegen das Betäubungsmittelgesetz ließ sich nicht erhärten. Dennoch leitete die Staatsanwaltschaft Ermittlungen ein: Es solle geprüft werden, ob sich der junge Mann der Vortäuschung einer Straftat schuldig gemacht habe.

Der Vorfall beruhte auf einem Missverständnis. Die Polizei, offensichtlich ungeübt im Auseinanderhalten von Fernsehrealität und der Realität der Straße, hatte die TV-Performance des jungen Mannes für bare Münze genommen. Ein verzeihlicher Fehler, wenn man bedenkt, wie viel Mühe die Fernsehleute darauf verwenden, ihre Talkshow-Inszenierungen „echt“ wir-

ken zu lassen. Alltägliche Menschen, so ihr mediales Versprechen, reden frei von der Leber weg über alltägliche Themen, Anteil nehmend beobachtet von einem ganz alltäglichen Publikum. Nichts von diesem Authentizitätsversprechen ist wahr. Die Studiogäste werden vielmehr von einer Hundertschaft fleißiger Redakteure nach Telegenitätserwägungen ausgesucht, die Themenauswahl folgt ausschließlich Kriterien der Marktgängigkeit, oft genug ist die vermeintliche Liveshow Monate zuvor aufgezeichnet worden.

All' diese inszenatorischen Mittel dienen ausschließlich der perfekten Unterhaltung des Zuschauers. So falsch lag die Polizei also gar nicht: Der Verdächtige war tatsächlich ein „Dealer“. Nur dealte er nicht mit pharmazeutischen Drogen. Sein Stoff bestand aus einer phantastischen Halbwelt-Geschichte und seinem „echten“ Eindruck. Es kam nicht darauf an, ob seine Story im juristischen Sinne wahr oder falsch ist. In der Fernsehwelt gibt es keine Lügen, sondern nur gute und schlechte Auftritte.

Mit seiner Festnahme stellte der Talkshow-Gast also zunächst vor allem sein großes Können unter Beweis. Er war mit seiner Geschichte offensichtlich glaubhaft übergekommen, so glaubhaft, dass er damit sogar die Staatsmacht auf den Plan rief. Mit dem tatsächlichen Eintreffen der Polizei vor den Studiotoren der *Hans-Meiser-Show* veränderte sich freilich die Bedeutungszuweisung seines Handelns. Sein in der Fernsehwelt durchaus regelkonformes Verhalten wurde ihm in seinem „eigentlichen Leben“ nun als „Vortäuschung einer Straftat“ zur Last gelegt.

Seit Jahren läuft eine Schar besorgter Pädagogen, bayerischer Landfrauen und publicitysüchtiger Politiker Sturm gegen die so genannten „Daily-Talks“. Und immer geht es um die Frage, was die schillernden Fernsehinszenierungen in (und mit) der Wirklichkeit anrichten. Sicher glaubt in unserer ausdifferenzierten Mediengesellschaft niemand mehr daran, dass das Fernsehen nur 1:1 die Wirklichkeit abbildet. Wir sind uns der Transformation gewiss und haben gelernt, die Zeichen zu deuten. Aber selbst abseits solch' populistischer Kreise befürchten aufgeschlossener Medienwissenschaftler, die Daily-Talks unterwanderten unsere Medienkompetenz, weil sie so unverfroren unsere Sehgewohnheiten auf den Kopf stellen. Denn zweifellos entziehen sich die Talkshows ganz bewusst einer eindeutigen medialen Zu-

ordnung. Die täglichen Seifenopern wie *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* oder die postkartenfarbenen Alpenidyllen des *Bergdoktors* geben sich klar als fiktionale Erzählung zu erkennen. Die Boulevardmagazine wie *Explosiv*, *taff* oder *Brisant* – Anfang der 90er Jahre noch Feind Nr. 1 der bayerischen Landfrauenbewegung – beziehen sich als Infotainment-Formate immerhin in ihrer besonderen Weise klar auf eine tatsächlich existierende Lebenswelt. Wer aber weiß letzten Endes, ob es die so heftig ausgetragenen Pickelprobleme der Talkshow-Gäste wirklich gäbe, wenn *Bärbel Schäfer* oder *Arabella* nicht dazu aufgerufen hätten, sich zu diesem Thema zu melden?

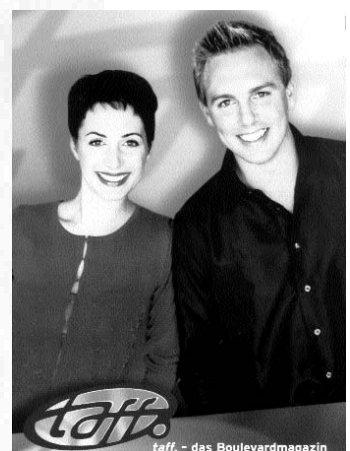
Rationalen Erwägungen zufolge müsste der Authentizitätseindruck der Shows längst zerstört sein: Etliche Falschspieler haben sich in den letzten Jahren öffentlich zu Lügenauftritten in diversen Talksendungen bekannt. Zumeist beichteten sie davon stolz in anderen Fernsehshows – wo auch sonst? In Stefan Raabs höchst selbstreferenzieller Show *TV Total* – die übrigens wesentlich zur Entzauberung des Mediums beiträgt – trat z. B. ein junger Mann auf, der nachweisen konnte, in 15 verschiedenen Talkshows mit unterschiedlichen Gebrechen, Ticks oder Leidenschaften Gehör gefunden zu haben. Und hatte nicht 1999, also auf dem Höhepunkt der Talkshow-Debatte, Arabella Kiesbauer mit einem theatralischen Auftritt selbst funkelnd in die Kamera gedroht, künftig werde ihre Redaktion alle „Talkshow-Hopper“ (gemeint sind Gäste, die in mehreren konkurrierenden Sendungen zum gleichen Thema auftreten) gnadenlos verklagen?

Auch Hans Meiser, anchorman der gleichnamigen Show, wollte sich um die Medienkompetenz seiner Zuschauer verdient machen. Als „Aprilscherz“ bestritt er im letzten Frühjahr ei-

ne Show ausschließlich mit professionellen Schauspielern. Erst am Ende der Sendung offenbarte der Moderator die Täuschung, seine Zuschauer sollten selbst einmal sehen (und fühlen), wie leicht sie sich ein X für ein U vormachen lassen. Trotz aller guten Absichten rief Meiser auch mit diesem Selbstversuch die Kritiker wieder auf den Plan: Wer die Sendung nicht von Anfang bis Ende verfolgt habe, rügte der Vorsitzende des BLM-Medienrates Klaus Kopka, sei womöglich von Meisers Inszenierung arglistig getäuscht worden.

Die lizenzgebenden Landesmedienanstalten haben eine wichtige Funktion innerhalb der Debatte. Ihnen obliegt eine Aufsichtspflicht, aber anders als die FSF können sie nur nachträglich entscheiden, ob etwas gesendet werden durfte oder nicht. Eine vollmundig ausgesprochene Rüge ist also immer auch Teil einer Präventivtaktik. Die Niedersächsische Landesmedienanstalt (NLM) z. B. lizenziert RTL. So sind die NLM-Mitarbeiter inzwischen Talkspezialisten. In regelmäßigen Abständen rügt oder beanstandet die Hannoveraner Behörde ausgestrahlte Sendungen von *Meiser*, oder *Bärbel Schäfer*. Nachdem die Sexwelle abgeebbt war, konzentrierte sich die Kritik der Medienanstalt auf den sozialen Umgang mit und unter den Talkgästen sowie die damit einhergehende Wirkung auf jugendliche Zuschauer. In einem förmlichen Beanstandungsverfahren kritisierte der Programmreferent Dietmar Füger im März 1999 die „Krawall-Talks“, weil in den beanstandeten Sendungen die „persönlichen Probleme“ von Gästen vorgeführt wurden, „ohne Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen“. In den Fällen, in denen es auf der Bühne zu Streit unter den Gästen gekommen war, habe der Moderator auf die Diskutanten „nicht mäßigend eingewirkt“, sondern sich „teilweise noch belustigend geäußert“. Gerade durch die Massierung vergleichbarer Talkshows auch bei ProSieben oder Sat.1 entstehe ein „verzerrtes Bild von der Wirklichkeit“, bedauerte Füger.

Seine Argumentation legt zweierlei zugrunde: zum einen, dass es sich bei dem Gesehenen um „Realität“ handelt (man stelle sich vor, der NLM-Programmreferent würde sich öffentlich beschweren, weil „Balko“, Held einer von ihm lizenzierten RTL-Krimiserie, bei einer ansehnlichen Schlägerei nicht mäßigend eingriff und keine konstruktiven Lösungsmöglichkeiten für die Gewalttätigkeit der von ihm gejagten Ganoven aufzeigen könne). Zum ande-



oben:
Hans Meiser, Talkmoderator.

darunter:
taff mit Britta Sander und Steven Gätjen.



Das Fernsehen nimmt sich selbst auf den Arm:
tv total mit Stefan Raab.

ren verweist seine Argumentation auf eine besondere Orientierungsfunktion, die nach Meinung vieler Pädagogen die nachmittäglichen Themensendungen für Jugendliche haben –, werden hier doch von Busenproblemen bis Verhütungsfragen alle Lebensbereiche verhandelt, die das Erwachsenwerden mit sich bringt.

In diesem Punkt treffen sich die Argumente der Medienwächter mit den Selbstdarstellungsposen der Medienmacher. Denn auch die Sender haben ein Interesse, ihre bis an die Grenze der Fiktion dramaturgisch verdichtete Unterhaltungsware dem Zuschauer als seriöse „Information“ zu verkaufen. Denn das Unterhaltsame entsteht ja gerade mit der Phantasie, die tolldreisten Gefühlsausbrüche, unverfrorenen Bekenntnisse zur Kriminalität oder anderen Perversionen seien, wenn auch nicht „echt“, dann doch zumindest „gefühlsecht“.

Aber nicht die Vermittlung von Inhalten, sondern das Beobachten von Affekten steht im Zentrum des Zuschauerinteresses am Fernsehen. Das ist unter den jüngeren, fortschrittlichen Medienwissenschaftlern längst unumstritten. So haben z. B. ihre Untersuchungen ermittelt, dass die wenigsten Zuschauer bei ihrer Wahl zwischen den zwölf täglichen Talkshows themenorientiert vorgehen. Überwiegend gibt die Anchor-Figur den Ausschlag, ob eine Sendung geguckt wird oder nicht. Die Stars er-talken sich durch ihre Dauerpräsenz rasch eine eigene Fan-Gemeinde, die sich dann vor allem dafür interessiert, wie „ihre“ Arabella auf einen durchgeknallten Sockenfetischisten reagiert, ob die drastische Bärbel Schäfer Verständnis für Leute hat, die sich nie waschen, oder in wie viele Menschen sich Jürgen Fliege gleichzeitig einfühlend fühlen kann. Wenn Talkshows Orientierung bieten, dann besteht die bestenfalls im gefahrlosen (weil verantwortungsfreien) Studium sozialer Interaktionsmuster. Schon deshalb kann es in der Welt des Talkfernsehens keine letztgültige Moral, sondern nur gute oder schlechte Auftritte geben.

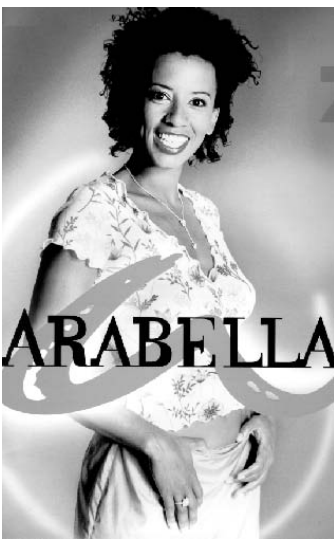
In den letzten Jahren bemühten sich die Fachleute immer wieder, die völlig überhitzte Debatte (Konfro-Talk!) zu versachlichen. Mit diversen Untersuchungen sollte endlich systematisch der Frage nachgegangen werden, was jene jungen Menschen mit den Medien machen, die ihnen von Geburt an ausgesetzt sind. Erst vor kurzem kam eine breit angelegte Talkshow-Studie im Auftrag zweier Landesmedienanstalten erneut zu dem Schluss, dass die jugendli-

chen Zuschauer wesentlich differenzierter mit dem Genre umgehen, als die zumeist wesentlich älteren (und damit medial ganz anders sozialisierten) Kombattanten der Talkshow-Debatte immer wieder glauben machen. Die Mehrzahl der befragten Heranwachsenden wusste nämlich recht sicher zwischen Realität und Fernsehrealität zu unterscheiden.

Aber alle Zahlen und Fakten halfen wenig. Wie der Gegenstand selbst auf starke Affekte setzt, wurde auch die Auseinandersetzung um den „Schmuddel-Talk“ in den „Krawall-Shows“ vor allem mit Leidenschaft ausgetragen. Nicht immer, so hatte man den Eindruck, ging es nur um das Wohl der Fernsehzuschauer. Landfrauen fürchten um die einwandfreie Moralbildung ihrer Enkelkinder, Jugendpädagogen um ihren Einfluss, Medienanstalten um ihren guten Ruf. Der Hinweis der Forscher, all‘ zu sehr interessierten sich die jungen Menschen gar nicht für die Talkshows, nutzte da ebenso wenig, wie der *Code of Conduct*, auf den sich Sender und Medienanstalten schließlich in Hoffnung auf einen Burgfrieden einigten.

Mehr als ein Waffenstillstand ist es dann aber doch nicht geworden. Denn trotz all‘ der Leidenschaft, mit der man im Rahmen der „Talkshow-Debatte“ für einen jugendgerechten Bildschirm gestritten hatte, war die Gretchenfrage doch unbeantwortet geblieben: ob und wie das fernsehende Individuum zwischen medialer und orthosozialer Wirklichkeit zu unterscheiden vermag.

Dieses Versäumnis rächt sich nun. Denn die Fernsehveranstalter bauen natürlich unermüdlich weiter an ihrem televisionären Erlebnispark. Und so hat die medienpolitische Auseinandersetzung inzwischen einen neuen Gegenstand gefunden. Dass John de Mol sein provokatives TV-Experiment ausgerechnet *Big Brother* nennt,



Arabella: Orientierung für die Fans?

muss ein Schlag ins Gesicht für all jene gewesen sein, die im Geiste von George Orwells 1984 immer noch für den Erhalt einer medial weitgehend unabhängigen Wirklichkeit kämpfen.

Echte Tränen, authentische Langeweile – mit seinem kameraüberwachten Wohncontainer *Big Brother* hat John de Mol das von ihm schon immer maßgeblich geprägte Affektfernsehen in die nächste Runde geschickt. Nach der kathartischen Beichtshow *Verzeih mir*, dem säkularisierten Sakrament der *Traumhochzeit* und dem göttlichen Tele-Wunder von *Lass' Dich überraschen*, wird hier das Gefühl scheinbar wieder in seine ursprüngliche unzensurierte Umgebung entlassen: in das Einerlei des Alltags. Nach den action-orientierten Konfro-Talks werden so Langeweile und Banalität paradoxerweise zum größten Faszinosum für eine Generation von Fernsehzuschauern, die von arrangierten Gefühlen offenbar übersättigt ist und in dem abgeklärten Wissen fernsieht, dass die Unterhaltungsindustrie ohnehin nichts dem Zufall überlässt. Von Claqueuren und Provokateuren, Exhibitionisten und Falschspielern umzingelt, gieren sie nach (medialer) Authentizität. Und wenn die darin besteht, dass nichts passiert, dann soll eben das passieren. Und wieder meldet sich die besorgte (politische) Öffentlichkeit mit starken Sprüchen zu Wort. Unisono enttarnt sie *Big Brother* als zynischen Voyeurismus. Der ARD-Vorsitzende Peter Voß, in dessen Senderverbund immerhin das ebenfalls mit versteckten Kameras operierende *Verrückte Haus* verantwortlich wird, kritisiert das Projekt als „Fernsehen aus dem Menschenzoo“. Der nordrhein-westfälische Ministerpräsident Wolfgang Clement, vor kurzem noch leidenschaftlicher Medienstandortpolitiker, tadelt das Unterfangen als „Menschenversuch auf dem Bildschirm“. Ministerpräsident Kurt Beck, Vorsitzender des Rundfunkrates, denkt erst laut darüber nach, ob hier nicht die Menschenwürde und mithin der Rundfunkstaatsvertrag verletzt sei, nur um zwei Atemzüge später eine Versachlichung der Debatte anzumahnen. Etwas bedächtiger agieren die Direktoren der Landesmedienanstalten – offenbar war ihnen die überhitzte Debatte um die Nachmittags-Talkshows doch eine Lehre. In einem Fragenkatalog anlässlich des RTL 2-Projekts sinniert man nun unter anderem über den Verlust von Privatheit: „Welche Folgen hat es für eine Gesellschaft, wenn man die Grenzen zwischen öffentlichen Räumen und Räumen der Diskretion, die bisher



in jeder Kultur von Bedeutung waren, aufhebt?“

Interessanterweise arbeiten sich die Kritiker der „real life soap“ nicht etwa an der klaustrophobischen Lebenssituation der Kandidaten ab, denn die leben ja freiwillig in ihrem televisionären Käfig, sondern sie verurteilen an *Big Brother* die Preisgabe jeglicher Intimität. Nur: Worin besteht die? Im Auskochen von Socken? Lesen von Comics? Schlafen im unsichtbaren Schein der Infrarotkameras? Es ist an der Zeit, sich offensiv mit der Frage auseinander zu setzen, was in unserer Mediengesellschaft eigentlich Privatsphäre ausmacht. Schon in der Kontroverse über die Themen der Nachmittags-

TV-Experiment *Big Brother*:
Echte Tränen, authentische
Langeweile?



Das Glücksrad startete nach amerikanischem Vorbild auf Sat 1 – heute bei Kabel 1.

Talkshows wurde doch deutlich, dass viele junge Zuschauer das Fernsehen längst nicht mehr als „Fenster zur Welt“ begreifen, sondern als „Fenster zum Nachbarn“. Dabei setzen sie die beiden Sphären – die mediale und die soziale Wirklichkeit – in Bezug zueinander, was letztlich auch den tröstlichen Schluss zulässt, dass beide Welten in der Vorstellungswelt der Jugendlichen immer noch unabhängig voneinander existieren.

Ganz selbstverständlich wird also die Möglichkeit in Betracht gezogen, einen Streit unter Freundinnen mit *Arabella* zu schlichten oder der Liebsten den Heiratsantrag bei Christian Clerici in *Trau Dich!* zu überbringen. In der Abwägung des Für und Wider zwischen medialer und sozialer Welt fällt offenbar vieles ins Gewicht – kaum aber, dass mit dem Eintritt in die mediale Wirklichkeit ein Millionenpublikum Zaungast des eigenen Lebens wird. Auch Bart, der Gewinner des holländischen *Big Brother*-Projekts, beklagte sich nach seiner Zeit im überwachten Containerhaus nicht darüber, dass ihn ganz Holland in Boxershorts sah. Erst der sich durch seine Popularität anschließende PR-Rummel, das Nicht-mehr-für-sich-sein-Können in der orthosozialen Welt enerviert ihn nun.

Vieles spricht dafür, dass sich mit den neuen Seh- und Sendegewohnheiten, wie sie das Privatfernsehen in den letzten Jahren hervorgebracht hat, auch unsere Vorstellung von Intimität geändert hat. Das anonyme disperse Fernsehpublikum ist für die junge GZSZ-Generation womöglich keine fremde unüberschaubare Bedrohung mehr, sondern eine familiäre (intime!) Gemeinschaft, in der man durchaus für einen Moment aus der Menge hervortreten und gefahrlos die Seiten vom Rezipient zum Akteur und zurück wechseln kann, während der face-to-face-Auftritt in der örtlichen Laienspielschar

nun echten Mut kostet. Die Wertigkeiten haben sich insgeheim ins Gegenteil verkehrt: Das Streiten, Versöhnen, Lieben und Hassen im Fernsehen wird inzwischen von vielen gar nicht mehr als Einbruch in die Intimsphäre wahrgenommen, weil es in der inszenierten, also „unechten“ Umgebung eines Fernsehstudios geschieht. Demgegenüber wird es in unserer Single-Gesellschaft als immer peinlicher, weil voyeuristischer empfunden, in der Nachbarwohnung einen „echten“ Ehekrach mitanhören zu müssen. Es könnte also sein, dass die Grenze zwischen öffentlichen Räumen und Räumen der Diskretion mit *Big Brother* gar nicht aufgehoben ist, wie die Direktoren der Landesmedienanstalten meinen, sondern nur neu definiert wird, was (und wo!) die öffentlichen und diskreten Orte sind.

Wer Umbewertungen dieser Art für undenkbar (oder zumindest für sozial gefährlich!) hält, wird sich weiterhin sorgen. Um jene, die zu oft zu lange auf den Bildschirm starren. Um jene, die ihre verdrängten Aggressionen an der Panzerglasscheibe abreagieren, um solche, die ihre voyeuristischen Gelüste mit dem „Fenster zum Nachbarn“ befriedigen, und die vielen anderen, die ihre Hoffnungen irgendwo zwischen den rund um die Uhr ausgesendeten 625 Bildschirmzeilen fahren lassen. Kurzum: Um all' die vielen armen Geschöpfe, die augenscheinlich das wahre Leben nicht mehr vom real life unterscheiden können. Also um Menschen wie mich.

Denn die Television ist auch mir seit Jahren eine gute Freundin. So lange ich denken kann, war sie für mich da, unterhielt und unterrichtete, belehrte und begeisterte mich. Legte mir die Welt und das Leben zu Füßen, die Kultur und die Langeweile. Als ich mit zehn Jahren ein eigenes Zimmer bekam, folgte sie mir selbstverständlich in die „sturmfreie Bude“, und ge-

meinsam haben wir so manche Nacht durchgemacht – auch wenn die in den seligen Zeiten des öffentlich-rechtlichen Monopols noch kurz nach Mitternacht im Schneegestöber unterging. Als wir dann irgendwann in den 80er Jahren erwachsen wurden, loteten wir mit spät-pubertärer Emphase mögliche Grenzen aus: berauschten uns mit dem *Glücksrad* am Konsumterror, balancierten mit *Tuttifrutti* auf dem schmalen Schwebebalken des guten Geschmacks. Wow! Wilde Zeiten waren das! Bis heute teile ich gerne mein Leben mit ihr, dieser treuen Seele, die mir willig auf Dienstreisen aufs einsame Hotelzimmer folgt, im verdienten Jahresurlaub ein Stück Heimat bereitet und standhaft an meinem Bett wacht, wenn mich eine üble Grippe oder nur die vermaledeite Schlaflosigkeit plagt.

Die Television und ich – wir haben ein sehr schönes, intimes, durchaus anthropomorphes Verhältnis, das mir freilich auf Fachtagungen zum Thema Medienpädagogik immer ein wenig peinlich ist. Denn wenn man dort über meine Freundin Television spricht, fehlt den meisten Diskutanten jede Poesie. Der Fernseher ist ihnen ein seelenloser Feind. Bestenfalls berechenbarer Gegner, der sich mit Getöse in die Flucht schlagen lässt. Wenn es aber schlimm kommt (und es kommt praktisch daily schlimm!), wird er binnen Minuten zum arglistigen Rattenfänger. Seine Flöte ist das Nachmittagsprogramm, Arabella sein wahres Gesicht, das *Big-Brother*-Haus seine Furcht einflößende Trutzburg.

Kann man einen jungen Menschen vor etwas schützen, dessen Verlockung man selbst nicht nachfühlen kann/will/darf? Pädagogen müssen das ständig tun. Sie warnen vor Drogen, ohne selbst noch zu kiffen, sie ermutigen zur Sportlichkeit und liegen doch selbst am

Wochenende mit der *Zeit* auf dem Sofa. Pädagogik ist die ständige systematische Einfühlung in die Lebenssituationen anderer – mit dem erzieherischen Zweck, diese in eine neue, bessere, eben erwachsenere Stufe aufzuheben. Dabei wird der gewissenhafte Pädagoge nie die Ersten, sondern stets die Letzten im Auge behalten: die Schwachen und Langsamen, die Armen und Verzagten. Ihnen gilt seine besondere Fürsorgepflicht. An ihnen bemisst er, was zumutbar und was gefährlich ist. Fernsehen wünscht er sich deshalb so, dass auch seine zarresten Zöglinge nicht zu Schaden kommen. Das ist edel und hilfreich, aber nicht immer gut. Jedenfalls nicht für die öffentliche Diskussion.

*Klaudia Brunst lebt als freie Journalistin
und Fernsehkritikerin in Berlin.*

Die Verwendung qualitativer Erhebungsmethoden in der **Kinderfernsehforschung** – ein Überblick

Susanne Kubisch und Claudia Lampert

Die aktuelle Diskussion um die *Teletubbies* zeigt erneut, in welchem Zwiespalt sich die Kinder-Fernsehforschung befindet: Während die Kinder sich bei dieser Sendung zu vergnügen scheinen, fürchten Eltern und Erzieher um deren geistige Entwicklung. Sie fragen sich, ob den Kindern der Zugang zu bestimmten Sendungen verwehrt werden sollte oder ob sie lediglich früher mediensozialisiert werden als andere Generationen. Werden die Bedürfnisse und subjektiven Sichtweisen von Kindern ernst genommen, wird die Erwachsenenperspektive allein die Vorliebe der Kleinen für bestimmte Angebote nicht befriedigend erklären können. Die Kinder müssen also in den Forschungsprozess integriert werden. Wie dies praktisch gelingen kann und was dabei berücksichtigt werden sollte, wird im Folgenden dargestellt.

Vorschulkinder im Visier der Fernsehforschung

Im Zuge der Bildungsreform Ende der 60er Jahre in Deutschland wurde das Fernsehen als zusätzliche Chance zur Wissensvermittlung entdeckt. 1969 gab es mit der *Sesamstraße* erstmals ein altersdifferenziertes Programm für Vorschulkinder. Gegenstand der damaligen Kinderfernsehforschung waren zunächst lerntheoretische Ziele, später auch die soziale und emotionale Erziehung durch das Fernsehen, wobei die Forschungsperspektive dem objektivistischen Wirkungsparadigma verhaftet blieb: Die Frage war, wie viel die Kinder von dem, was ihnen das Kinderprogramm an Wissen bereitgestellt hatte, behalten und für ihr Verhalten übernehmen. Die wesentlichen Methoden dieser Forschungstradition waren Programm- und Inhaltsanalysen, Elterninterviews sowie Beobachtungen des kindlichen Rezeptionsverhaltens. Mit dem Paradigmenwechsel in der Fernsehforschung Mitte der 80er Jahre zum aktiven

Rezipienten, der dem Mediennutzer eigene Motive und Bedürfnisse für den Mediengebrauch zugesteht, veränderte sich auch das Interesse der Fernsehforschung: Gefragt wurde nun eher, aus welchen Gründen und in welchen Situationen bestimmte Medienangebote genutzt werden. Seitdem wird auch das Kinderpublikum umfangreich untersucht: Neben standardisierten Nutzungsdaten, sozialen Kontexten und kognitiven Aspekten der Kinderfernsehnutzung rücken auch zunehmend qualitative Untersuchungen zur Einbettung der Medien in den kindlichen Alltag, zu den Senderpräferenzen der Kinder und ihrer subjektiven Aneignung von Fernsehinhalten in den Mittelpunkt. Dieser veränderte Blick auf den Mediennutzer nahm Einfluss auf die Forschungsmethoden: Kinder werden stärker als bisher in den Forschungsprozess mit eingebunden. Dies erweist sich aber nach wie vor als schwieriges Unterfangen, da „klassische“ Methoden, wie z. B. die Befragung, die Beobachtung und Experimente, so modifiziert werden müssen, dass sie ethischen Ge-

sichtspunkten und den kognitiven Voraussetzungen der Kinder gerecht werden.

Möglichkeiten, die kindliche Sichtweise von Fernsehen zu erheben

Bei der Erforschung der subjektiven Sichtweise von Kindern müssen die Kinder selbst im Mittelpunkt des Forschungsprozesses stehen. Jede der folgenden Methoden hat ihre Vor- und Nachteile und muss je nach Fragestellung ausgewählt und modifiziert werden. Bei jeder Untersuchung mit Kindern sollte Folgendes berücksichtigt werden: Die Kinder sollten im Forschungsprozess als aktive Partner betrachtet werden, sie sollten also freiwillig ihre Bereitschaft zur Teilnahme bekunden und im Sinne einer situativen Gleichheit Vertrauen zum Forscher erlangen können. Eine entscheidende Rolle spielt die kognitive Entwicklung des einzelnen Kindes: Kinder müssen die Instruktionen, die ihnen erteilt werden, verstehen können, darüber hinaus bieten sich bei jüngeren, noch nicht ausdauernden Kindern aufmerksamkeitsfördernde Maßnahmen wie ein Medien- oder Bewegungswechsel an.

Das Interview mit Kindern

Die am häufigsten umgesetzte, aber auch umstrittenste Untersuchungsmethode für Kinder ist die direkte Befragung. Die Diskussion entfacht sich an einer Festlegung der Altersgrenze für den Einsatz der Befragung bei Kindern, die sich zwischen vier und acht Jahren bewegt. Will man kindliche Aussagen verstehen und analysieren, bringt es viele Probleme mit sich, da sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erst entwickeln und ihr Verständnis für die ihnen gestellten Fragen, z. B. nach konkreten Zeitangaben, Zeiträumen und Entfernungen, noch sehr eingeschränkt ist. Trotz dieser Vorbehalte werden seit den 80er Jahren Interview-Verfahren bei Kleinkindern eingesetzt. Ein durch Empathie und Feingefühl gekennzeichnetes Bemühen des Forschers ermöglicht bei Kindern ab ungefähr vier Jahren eine verbale Untersuchungsmethode (Wittmann 1988). Da Kinder in diesem Alter ohnehin gerne erzählen, bietet sich eine solche Befragung unter der Berücksichtigung ihrer jeweiligen Fähigkeiten in einer wenig strukturierten Gesprächsform an. Wenn das Gespräch in einer kurzen, eindeutigen und den Kindern verständlichen Form geführt wird,

der Forscher seine Sprechweise an die kindlichen Gewohnheiten anpasst und die Unterhaltung so gestaltet wird, dass die Aufmerksamkeit der Kinder nicht abschweift, können vor allem die kindlichen Begründungen ihres Denkens sehr aufschlussreich sein (vgl. Böhme-Dürr 1988; Wittmann 1988). Eine besonders geeignete Variante der direkten Befragung von Kindern ist das *Handpuppen-Interview*, das in der Medienforschung jedoch vergleichsweise selten eingesetzt wird (vgl. Paus-Haase 1998). Die Kommunikation zwischen Puppe – die nicht mehr sein muss als eine ausrangierte Socke mit zwei aufgesetzten Augen – und Kind hebt das Statusgefälle zwischen Interviewer und Interviewtem auf und unterstützt den Aufbau einer symmetrischen, vertrauten und weitgehend angstfreien Interviewsituation, wodurch die Kinder von dem Druck entlastet werden, vermeintlich richtige Antworten zu geben (vgl. Schiffler 1978).

Obwohl das Interview im Vergleich mit anderen Untersuchungsmethoden für die Kinder anstrengender und schwieriger zu bewältigen ist, bringt es dem Forscher doch validere Daten, die einen höheren Realitätsgehalt aufweisen als Daten aus Rollen- oder Puppenspielen und je nach Grad der Strukturierung vergleichbar sind (vgl. Lohaus 1986). Eine direkte Befragung der Kinder kann in verschiedenen Variationen durchgeführt werden, wobei die Kreativität des Forschenden gefordert ist. Um eine „verbale Überladung zu vermeiden“, können z. B. Bilder von untersuchten Medieninhalten bzw. -figuren oder Bilder(-skalen), die Gefühlsäußerungen repräsentieren, als Unterstützung für das Gespräch eingesetzt werden (vgl. Kubisch 1997, u. a. Theunert 1993). Als Einstieg bieten sich Gruppeninterviews an, da die Kinder im Schutz der Gruppe an die Untersuchungsmodalitäten behutsam herangeführt werden können (vgl. Wittmann 1988).

Die Beobachtung von Kindern beim Fernsehen

Aufgrund der dargestellten Probleme der Befragung von Kindern ist es sinnvoll, die verbalen Daten mit Hilfe der offenen oder teilnehmenden Beobachtung zu validieren. Wegen der ethischen Vertretbarkeit plädieren viele Wissenschaftler für die offene Beobachtung und eine vorausgehende Information über die Beobachtungsabsicht, andere befürchten dadurch ein verändertes Verhalten der zu beobachtenden

Literatur:

Böhme-Dürr, K.:

Schwierigkeiten bei der Erfassung von Mediennutzung und Medienbewertung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Methoden, Konzepte, Projekte.* Weinheim 1988, S. 93–11.

Heinzel, F.:

Qualitative Interviews mit Kindern. In: Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* München 1997.

Kubisch, S.:

Fern-Sehen ohne Distanz? Zum Fernsehgebrauch von Vorschulkindern [unveröffentlichte Magisterarbeit, FU Berlin]. Berlin 1997.

Lampert, C.:

Wie sehen Kinder Fernsehwerbung? Eine qualitative Studie zum Verständnis von Fernsehwerbung und deren Bedeutung für Kinder im Vorschulalter [unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hamburg]. Hamburg 1998.

Lohaus, A.:

Datenerhebung bei Vorschulkindern: Ein Vergleich von Rollenspiel, Puppenspiel und Interview. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht.* Jg. 33/1986, S. 196–204.

Neuß, N.:

Symbolische Verarbeitung von Medienerlebnissen in Kinderzeichnungen. In: Fromme, J. u. a. (Hg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur.* Opladen 1999, S. 183–199.

Paus-Haase, I.:

Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten. Opladen 1998.

**Petermann, F./
Windmann, S.:**

Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Marfeka, M./Nauk, B. (Hg.): *Handbuch der Kindheitsforschung.* Neuwied 1993, S. 125–139.

Schiffler, H.:

Der Handpuppenspieler [o. O. 1978]. In: Knoll-Jokisch, H. (Hg.): *Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule.* Heilbrunn 1981, S. 153–158.

Theunert, H.:

„Einsame Wölfe“ und „schöne Bräute“. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München 1993.

Wittmann, G.:

Über die Möglichkeit einer Befragung von Kindern – Bedingungen und Probleme. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen.* Weinheim 1988, S. 159–173.

den Personen und bevorzugen deshalb eine verdeckte Durchführung der Beobachtung (vgl. Petermann/Windmann 1993; Böhme-Dürr 1988). Die Methode der teilnehmenden Beobachtung ist bei einer Untersuchung mit Kindern problemlos umzusetzen, da sie von den kognitiven Fähigkeiten unabhängig ist. Außerdem können Kinder „die Anwesenheit eines Beobachters besser ignorieren [...] als Erwachsene“ (Petermann/Windmann 1993). Eine Beobachtung kann spontane und nicht verbalisierbare Verhaltensweisen bzw. unbewusstes Alltagshandeln einfangen und auf diese Weise die Nähe zum Individuum gewährleisten. Diese Nähe kann in zweifacher Hinsicht entstehen: Einerseits gibt das Individuum bei einer offenen oder teilnehmenden Beobachtung die zu beobachtenden Verhaltensweisen vor und nimmt auf diese Weise Einfluss auf die Untersuchung. Andererseits kommt bei einer Beobachtung die natürliche Lebenssituation des Subjekts zum Tragen. Problematisch sind die „Willkür“ der subjektiven Wahrnehmung des Forschers und die daraus entstehenden möglichen „Beobachtereffekte“ (Böhme-Dürr 1988). Wenn die Beobachtung jedoch in einer strukturierten Form erfolgt, ist die Vergleichbarkeit zwischen mehreren Untersuchungen für die Analyse ebenso wie bei einer Befragung gegeben.

Kinder zeichnen ihre Welt

Neben den oben genannten Methoden werden in neueren Untersuchungen auch symbolische Ausdrucksformen wie die Kinderzeichnung für den Zugang zu den Medienaneignungs- und -verarbeitungsprozessen von Vorschulkindern gewählt (vgl. Neuß 1999, Paus-Haase 1998). Durch die Strukturierungsleistung, die mit dem Prozess des Zeichnens einhergeht, wird davon ausgegangen, dass die Zeichnung wesentliche Aspekte der Medienaneignung und -verarbeitung widerspiegelt. „In den Bildern stellen die Kinder ihre Wirklichkeit dar, die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung mit ihr, Wünsche, Ängste, Sehnsüchte und Hoffnungen“ (Neuß 1999, S. 184). Gegenüber dem Interview bieten die Zeichnungen den Vorteil, dass die Kinder auf nonverbale Art und Weise Dinge zum Ausdruck bringen können, die sie verbal noch nicht auszudrücken vermögen. Gleichzeitig bietet der Prozess des Zeichnens aufgrund seines Symbolcharakters einen leichteren Zugang zu den symbolischen Repräsen-

tationen der Medieninhalte. Während in der psychologischen Kinderzeichnungsforschung die Interpretation ausschließlich anhand der Zeichnungen vorgenommen wurde, wird vielfach die Ansicht vertreten, dass die subjektive Sichtweise der Kinder nur mittels Erläuterungen des Kindes adäquat rekonstruiert und verstanden werden kann. Auch in diesem Fall sieht sich der Forscher mit den oben genannten Schwierigkeiten konfrontiert, mit denen die verbalen Methoden im Zusammenhang mit kleinen Kindern verbunden sind.

Methodenkombination

Kinder verstehen oft mehr, als sie verbal ausdrücken können. Sie geben kurze, knappe Antworten, die die Rekonstruktion ihrer Sichtweisen erschweren. Aus diesem Grund ist ein stärkerer Einsatz von nonverbalen Methoden erforderlich. So bedingen die eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten der Kinder und die daraus resultierenden Grenzen einer jeden Einzelmethode eine Kombination bzw. Triangulation (vgl. Paus-Haase 1998) verschiedener Methoden. Beispielsweise können zunächst Aufgaben an die Kinder gegeben werden, etwa ihre Lieblingsmedienfigur zu zeichnen oder mittels verschiedenster Materialien zu gestalten (vgl. u. a. Theunert 1993), oder bestimmte Medienstimuli (Videoprints) gesetzt werden, mit deren Hilfe Kinder in eine Rezeptionssituation hineinversetzt werden. In einem späteren Schritt können die Kinder dann befragt oder bei ihrem Spiel beobachtet werden (vgl. Lampert 1998; Kubisch 1997). In Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung, den kognitiven Fähigkeiten der Kinder, aber auch forschungsökonomischen Überlegungen ist eine unterschiedliche Gewichtung der Einzelmethode und deren

variable Reihenfolge notwendig. Wie bei einem Puzzle werden durch diese Strategie die Forschungsergebnisse angereichert, vervollständigt und wechselseitig validiert.

Schwierigkeiten bei der Auswertung von Kinderdaten

Eine wichtige Voraussetzung für die intersubjektiv nachvollziehbare Auswertung nicht nur von Kinderdaten ist die Reflexion der jeweils durchgeführten Methode: Die im Forschungsprozess aufgetretenen Probleme und Grenzen der jeweils eingesetzten Forschungsmethode sollten dokumentiert werden, um die Ergebnisse der Untersuchung in ihren erhebungsabhängigen Kontext zu stellen und entsprechend gewichten zu können.

Je nach Forschungsdesign sieht sich der Forscher einer großen Menge an verschiedensten Daten sowie der Frage nach deren Auswertung gegenüber. Um Kinderäußerungen angemessen zu rekonstruieren und zu interpretieren, müssen sie um nonverbale Daten aus Beobachtungen oder Kinderzeichnungen ergänzt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie mit widersprüchlichen Daten aus den verschiedenen methodischen Modulen verfahren wird: Hier gilt es, Brüche offen zu legen und mögliche Erklärungen zu finden. Oft sind die zunächst widersprüchlich erscheinenden Ergebnisse nachvollziehbar und vereinbar.

Ein weiteres Problem kann in der „Überinterpretation“ der kindlichen Aussagen bestehen: Forscher finden ihre Annahmen über die kindliche Sichtweise in den Äußerungen der Kinder bestätigt und achten nicht auf widersprüchliche Indizien in der Beobachtung. Eine transparente und umfangreiche Dokumentation des Forschungsprozesses und eine wechselseitige Diskussion der Einzelergebnisse kann eine mögliche Überinterpretation offen legen. Zudem ist es wichtig, die spontanen Aussagen der Kinder, die auch tagesaktuell bedingt sein können, richtig einzuordnen, so dass sie über die Situation hinaus gültig sind.

So gilt es in jedem Fall, die Kinderdaten nicht isoliert zu betrachten, sondern stärker in eine umfassende Analyse der kognitiven und sozialen Bedingungen einzubetten.

Forschung mit Kindern als Chance begreifen!

Letztlich gibt es nichts Besseres als die kindlichen Äußerungen selbst, um die Sichtweise der Kinder auf ihre Mediennutzung kennen zu lernen und Antworten auf die eingangs formulierten Fragen zu finden. Dies erfordert ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Sensibilität und Offenheit gegenüber den Sichtweisen und ästhetischen Ausdrucksformen von Kindern. Die Forschung muss sich darauf einstellen und sich die Fähigkeiten der Kinder zunutze machen: „Erwachsene müssen erkennen, dass die Verständigung mit Kindern erst das Verstehen ihrer (Medien-)Welt ermöglicht“ (Neuß 1999, S.199). Schließlich stellt die Forschung mit Kindern immer einen Gewinn dar: Durch die kindlichen Sichtweisen der Kinder entstehen neue Perspektiven und damit wiederum neue Forschungsfragen.

Susanne Kubisch studierte Publizistik und Germanistik an der FU Berlin und arbeitet seit 1998 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Hans-Bredow-Institut für Medienforschung.

Claudia Lampert studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg und ist seit 1999 als wissenschaftliche Referentin am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung tätig.



„Ich wünsch‘ mir, dass der **Papa** nicht immer so‘n Scheiß anschaut“ –

Was Kinder wissen und wünschen ...

Sabine Jörg

Kindheit heute unterscheidet sich erheblich von der Kindheit vor hundert, fünfzig und sogar vor nur zehn Jahren. Auch die Medienkonstellation ändert sich rasch. So zählt etwa das Fernsehen mittlerweile zu den „alten“ audiovisuellen Medien. Der Umgang der Kinder mit den Medien allgemein und dem Fernsehen im Besonderen muss also immer wieder neu bedacht und bestimmt werden. Dafür ist es unerlässlich, mehr über eine Kindergeneration zu wissen als nur, was sie wie lange und warum ansieht.

In zwei Untersuchungen wurden Aspekte der kindlichen Weltsicht ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt: Der Stellenwert der Medien im Leben von Kindern lässt sich eher abschätzen, wenn man auch anderes über die Kinder weiß. Urteile von Kindern zu zentralen Punkten ihres Lebens geben Aufschluss über das, was ihnen wichtig ist. Ein bisher vernachlässigter Aspekt im Zusammenhang mit dem Fernsehen ist die Frage, wie Kinder den Fernsehkonsum ihrer Eltern erleben und einschätzen.

Studie 1: Das Wichtigste auf der Welt

In dieser Studie werden die Medien nicht direkt thematisiert. Durch die Äußerungen der Kinder ergeben sich jedoch interessante Rückschlüsse auf die Wertigkeit und Bedeutung von Medien für das kindliche Leben.

Kinder der 2., 4. und 6. Klassen, also Kinder zwischen 7 und 12 Jahren wurden danach gefragt, was für sie am wichtigsten auf der Welt ist. Es fand jeweils eine schriftliche Befragung im Klassenverband statt. Jedes Kind schrieb seine drei wichtigsten Dinge auf der Welt auf. Insgesamt nahmen an der Befragung (bisher) 155 Kinder teil, etwa jeweils 50 aus jeder der drei Klassenstufen.

Ergebnisse:

Die Aussagen der Sieben- bis Achtjährigen, der Neun- bis Zehnjährigen und der Elf- bis Zwölfjährigen unterscheiden sich voneinander. Das Alter spielt also eine Rolle bei den Angaben über die wichtigsten Dinge. Sie unterscheiden sich allerdings fast ausschließlich in der Häufigkeit der Nennungen und in der Streuung. Inhaltlich sind es dieselben Punkte, die höchste Priorität erhalten, und zwar: Familie, Freunde, Gesundheit.

Für die Zweitklässler sind „Eltern und Familie“ das absolut Wichtigste im Leben (98% Nennungen; alle Prozentangaben gerundet). Auf Rang zwei folgt die „Gesundheit“ (78%). Den dritten Platz nehmen „Freunde“ ein (35%).

Bei den Viertklässlern nimmt die Häufigkeit der Nennungen von „Eltern und Familie“ gegenüber den Zweitklässlern ab, ist mit 65% der Nennungen aber immer noch auf Platz eins. „Freunde“ (42%) und „Gesundheit“ (42%) werden hier gleich häufig genannt.

Erst bei den Sechstklässlern müssen „Eltern und Familie“ (57%) zugunsten der „Freunde“ (61%) mit Platz zwei vorlieb nehmen. Die „Gesundheit“ wird mit (43%) noch immer am dritthäufigsten genannt.

Im Vergleich mit diesen drei Themen fallen alle anderen Nennungen weit zurück. Bei den Zweitklässlern haben „Haustiere“ (18%), „Essen“, „Spielen“, „Schule“ (jeweils knapp 10%) noch einen gewissen Stellenwert (wobei unter Spielen jeweils einmal Nintendo und Gameboy genannt wird). Bei den Viertklässlern sind es ebenfalls die „Haustiere“ (22%), dann der „Sport“ (20%), gefolgt vom „Computer“ (14%). Die Sechstklässler zeigen eine insgesamt größere Variationsbreite bei den Nennungen: „Computer/Technik“ sind mit 29% vertreten, auf die „Liebe“ entfallen etwa 23% der Nennungen, „Haustiere“ kommen auf 20%.

Die Medien spielen also bei den drei untersuchten Altersgruppen eine eher nachgeordnete Rolle. Dabei nannte ein von der 2. bis zur 6. Klasse wachsender Anteil der Kinder den Computer. Das Fernsehen wurde bei den Kleinen gar nicht genannt, bei den Viertklässlern gab es eine Nennung, bei den Sechstklässlern ganze zwei.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung belegen eindeutig, dass unmittelbare menschliche Nähe und persönliche Unversehrtheit Kindern heute das Allerwichtigste im Leben sind. Zur Interpretation dieses Befunds bieten sich zwei verschiedene Lesarten an:

1. Das Bedürfnis nach Geborgenheit und menschlicher Nähe ist sozusagen eine anthropologische Grundkonstante (zu den entwicklungspsychologischen Aspekten vgl. Jörg 1994, 2000). Der Mensch ist ein soziales Wesen. Besonders Kinder sind unbedingt angewiesen auf die Nähe und Fürsorge von Menschen. Die Äußerungen zeigen, dass Grundschul Kinder sich dieser Tatsache sehr bewusst sind.
2. Wenn man davon ausgeht, dass jeweils dasjenige Gut als das Wichtigste angesehen wird, an dem Mangel herrscht oder das als gefährdet erlebt wird, dann sagen diese Ergebnisse auch etwas über die Ängste und Sorgen der heutigen Kinder aus. Danach wäre die besonders hohe Zahl der Nennungen von Familie und Freunden ein Indiz für ein Defizit (mög-

licherweise hätten Kinder in den 50er und 60er Jahren häufiger Nahrung und materiellen Besitz genannt als die Kinder heute).

Bei den Nennungen von „Eltern und Familie“ überraschen die überaus hohen Prozentanteile. Noch erstaunlicher ist jedoch der Stellenwert, der dem Thema „Gesundheit“ bereits in diesem jungen Alter zugemessen wird. Anscheinend nehmen Kinder Gefährdungen ihrer Gesundheit sensibler wahr, als das Erwachsene im Allgemeinen vermuten. Vielleicht erleben Kinder die hiesigen Lebensbedingungen als abträglich für ihr Wohlergehen: z. B. erfahren nicht nur allergie- und asthmakranke Kinder, deren Anzahl ständig steigt, beinahe täglich, dass die Luft schlecht und viele Lebensmittel ungesund sind.

Die modernen audiovisuellen Medien spielten bei den befragten Kindern kaum eine zentrale Rolle. Allein der Computer als relativ junges technisches (Allround-) Medium erzielte eine erwähnenswerte Zahl von Nennungen (weit vor dem Fernsehen). Dementsprechend übt offensichtlich das Fernsehen auf die jetzige Kindergeneration nicht die Faszination aus, die ihm allgemein noch nachgesagt wird. Wahrscheinlich hat es längst den Höhepunkt seiner Popularität überschritten. Zu den wichtigsten Dingen im Leben zählt es nach den Angaben der befragten Kinder jedenfalls kaum. Mit dem Computer hingegen hat eine neue Ära begonnen. Vielfältige Möglichkeiten tun sich auf. Er zieht die Neugier der Kinder auf sich und wird wertgeschätzt: je älter die Kinder sind, umso mehr.

Dennoch ist der kindliche Alltag bislang stark von der Präsenz des Fernsehens geprägt und strukturiert. Es ist bekannt, dass insbesondere jüngere Kinder nicht zuletzt deshalb lange vor dem Fernseher verbringen, weil sie in der Nähe ihrer (fernsehenden) Eltern sein wollen.

Der überragenden Bedeutung von Familie und Eltern (s. o.) entsprechend, wurden Kinder in einer zweiten Studie befragt, was sie gerne am Fernsehverhalten ihrer Eltern verändert sehen würden.

Studie 2: Kinder sehen Eltern fernsehen

Das Interesse von Pädagogen ist im Allgemeinen auf die Frage ausgerichtet, was und wie lange Kinder mit welchen möglichen Folgen



Nachfolgend sind einige typische Äußerungen wiedergegeben, die den Tenor der Antworten illustrieren:

1. Aussagen zur Fernsehdauer

„Ich will nicht, dass meine Mama immer vorm Fernseher einschläft, weil, dann muss immer der Papa kommen, und der ist auch schon ganz müde.“

„Ich mag nicht, dass meine Mutter und mein Vater so viel Fernsehen schauen, weil zu mir sagen sie immer, ich darf nicht so viel Fernsehen schauen.“

„Ich wünsche, dass der Papa nur drei Stunden schauen darf!“

fernsehen. In verschiedenen Forschungen ging man auch Fragen nach der Motivation des kindlichen Fernsehverhaltens nach. Dabei steht immer das Tun des Kindes im Mittelpunkt. Da das Kind in seinem Tun aber auch von seinem sozialen Umfeld geprägt ist – bekanntlich haben „vielsehende“ Kinder überdurchschnittlich oft „vielsehende“ Eltern –, ist es nicht unwichtig zu wissen, wie Kinder dieses Umfeld wahrnehmen. Auch Kinder bilden sich Urteile über ihre häusliche Situation, erleben Mangel oder empfinden Störungen. Für die pädagogische Begleitung des Alltags, für die Entwicklung von Konzepten oder etwa medienpädagogischen Unterrichtseinheiten ist die Kenntnis der kindlichen Sicht eigentlich unerlässlich.

Daher wird hier ein Perspektivenwechsel vollzogen: Nicht Eltern äußern sich über Kinder, vielmehr äußern sich Kinder zum Fernsehverhalten ihrer Eltern. Sie beschreiben die häusliche Situation, sprechen über Ärgernisse und äußern Wünsche.

Diese Studie wurde in Form einer mündlichen Befragung durchgeführt. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema Fernse-

hen wurden die Aussagen von insgesamt 100 Zweitklässlern auf einem Kassettenrekorder aufgezeichnet.

Die von der Projektleiterin gestellte Frage lautete: „Was das Fernsehen angeht: Was könnten eure Eltern anders machen?“ Die Frage wurde bewusst in dieser Allgemeinheit gestellt, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ganz persönlich darauf zu antworten.

Ergebnisse:

Obwohl die Frage offen gestellt war, d.h. durchaus auch Raum geboten hätte, Wünsche nach mehr Nachgiebigkeit seitens der Eltern zu äußern, übten fast alle Kinder spontan und ohne lange zu überlegen Kritik am elterlichen Fernsehverhalten.

Am häufigsten stuften die befragten Kinder die *Fernsehdauer* und die *Art* der angesehenen Sendungen negativ ein, gefolgt von verärgerten Äußerungen über die störende *Lautstärke* des elterlichen Fernsehkonsums und von Klagen zur *Interaktion* bezüglich des Fernsehens zwischen Eltern und Kindern.

Diese Aussagen zeigen ganz eindeutig, dass es nicht nur Eltern gibt, die unzufrieden mit dem Fernsehverhalten ihrer Kinder sind. Auch Kinder erleben diesbezüglich Ärgernisse. Sie sind Leidtragende des elterlichen Umgangs mit dem Medium. Die Zeit, die Eltern vor dem Fernseher verbringen, fehlt für anderes – und das nehmen die Kinder deutlich wahr.

2. Aussagen zur Art der Sendungen

„Ich mag nicht, dass die Mama immer so ‘ne blöde Hitparade anschaut.“

„Ich mag nicht so gern, dass mein Papa immer Sport anschaut und umschaltet.“

„Dass er nicht immer die Tagesschau anschaut, weil, er schaut sie immer am Nachmittag an und abends auch.“

„Ich mag, dass der Papa nur Kinderstunde anschaut. Das ist das, was wir auch immer anschauen.“

Auch bezüglich der Wahl der Sendungen zeigt sich, dass die Kinder nicht mit dem elterlichen Verhalten einverstanden sind. Eines der Kinder spricht direkt aus, was Medienpädagogen seit Jahren fordern: Dass Eltern sich für das Kinderprogramm interessieren und es zusammen mit den Kindern ansehen sollten. Die Realität sieht in den meisten Haushalten aber offensichtlich anders aus.

3. Aussagen zur Lautstärke

„Also, wenn ich schlafe, soll mein Vater ein bisschen das Fußball leiser machen, weil sonst kann ich nicht einschlafen.“

„Also ich würd' meiner Mama sagen: ‚Mama, mach' den Fernseher leise!‘“

Ein Aspekt, der beim Thema Fernsehen in aller Regel vergessen wird, ist die hier angesprochene Beeinträchtigung durch die Lautstärke. Die Kinder sollen schlafen gehen, aber die Eltern geben sozusagen keine Ruhe. In fast gleichlautenden Klagen kamen zahlreiche Kinder auf dieses Thema zu sprechen: Der Fernseher bleibt selbst beim Schlafengehen akustisch noch präsent und stört erheblich.

4. Aussagen zur Interaktion

„Wenn ich Kinderzeichentrickfilme anschau, schaltet mein Papa immer auf Fußball.“

„Kaum schalt' ich den Fernseher aus, schaltet die Mama ihn wieder ein.“

„Ich wünsch' mir, dass der Papa nicht so viel *Formel 1* guckt und bei schönem Wetter mal Ausflüge macht, als vor dem Fernseher zu hocken.“

„Ich will, dass meine Mama und mein Papa mehr mit uns spielen.“

Diese Statements lassen vermuten, dass das Besprechen und Aushandeln von gemeinsamen Unternehmungen in der Familie kaum so geschieht, wie Kinder es sich wünschen. Viele leiteten ihre Äußerungen im Konditional ein, z. B. „Ich würd' der Mama sagen ...“, so als hätten sie nicht täglich die Gelegenheit dazu. Überhaupt legen die spontanen, vielfältigen und konkreten Angaben der Kinder die Annahme nahe, dass sie im Allgemeinen nicht zu Wort kommen, um ihre Vorstellungen vom Zusammenleben in der Familie zu Gehör zu bringen.

Nur ganz vereinzelt kam der Wunsch nach mehr Nachgiebigkeit im Umgang mit dem Fernseher auf. Etwa:

„Ich wünsch' mir, dass mein Papa nur Krimis anschaut, weil die mir so gefallen.“

Diese Studie zeigt, dass Kinder genaue Beobachter und kritische Leidtragende des Fernsehverhaltens ihrer Eltern sind. Kinder nehmen dieselben Punkte, nämlich Sehdauer und Programm, ins Visier, die von Seiten der Erwachsenen häufig am kindlichen Fernsehverhalten bemängelt werden. Der von den Kindern wahrgenommene Umgang der Erwachsenen mit dem Medium stellt so manche Überlegungen in ein neues Licht. Rückt man die kindliche Perspektive ins Zentrum der Aufmerksamkeit, so wird ersichtlich, dass medienpädagogische Anstrengungen, die allein Kinder als die zu Erziehenden ansehen, offenbar zu kurz greifen. Betrachtet man die ausgeprägte Kritik der Kinder am Fernsehverhalten, insbesondere auch an der Sehdauer, der Eltern im Zusammenhang mit der in Studie 1 gefundenen großen Bedeutung von Eltern und Familie, zeigt sich deutlich, dass weit vor allen medialen Gegebenheiten der zwischenmenschliche Kontakt von herausragender Bedeutung ist und bleibt. Die Kinder haben klare Aussagen getroffen: Sie wollen und brauchen die Eltern, die Geschwister und Freunde, also lebendige Nähe.

Eine zukunftsorientierte Medienpädagogik sollte daher – ganz gleich, wie die aktuelle Medienkonstellation auch aussieht – zuerst

die sozialen Bindungen stärken und das familiäre Miteinander stützen. Die verbale Interaktion in der Familie lässt offenbar vielfach zu wünschen übrig. Kinder und Eltern müssen in die Lage versetzt werden, kooperativ den (Medien-)Alltag zu gestalten. Den Kindern ist das nicht mediatisierte menschliche Miteinander besonders wichtig. Das kann man also durchaus als eine anthropologische Konstante begreifen. Nur unter Berücksichtigung und Einbeziehung dieser Voraussetzungen werden medienpädagogische Ansätze sinnvoll und wirksam.

Dr. Sabine Jörg ist Medienpsychologin und Kinderbuchautorin. Sie lebt in München.

Literatur:

Jörg, S.: *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen der Medienrezeption bei Kindern.* In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Handbuch Medienerziehung im Kindergarten, Teil 1: Pädagogische Grundlagen.* Opladen 1994.

Jörg, S.: *Der erste Sinn? Von der Bedeutung des Hörens in der Entwicklung des Kindes.* In: Huber, L./Odersky, E. (Hg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen.* Braunschweig 2000.



... und die Moral von der Geschichte' ...

Wie beeinflussen Talkshows die Realitätswahrnehmung Jugendlicher?

Katja Hackel

Kritikern ist das Genre der Daily-Talks ein Dorn im Auge. Jugendlichen werde in den Talkshows eine Welt der Extreme, Abnormitäten und sozialen Abweichungen vorgeführt. Dies könne zu sozialer Desorientierung und einem verschobenen Weltbild bzw. Selbstbild führen. Es wird befürchtet, dass gerade Jugendliche, die sich noch in der Orientierungs- und Selbstfindungsphase befinden, möglicherweise die „Realität“, die in den Talkshows vermittelt wird, als gesellschaftlich anerkannt annehmen. Durch den lockeren Umgang mit moralisch belasteten Themen werde die Moral der Jugendlichen im Allgemeinen beeinflusst.



„Kultivierung“ durch das Fernsehen?

Die Diskussion um schädliche Einflüsse des Fernsehens ist so alt wie das Medium selbst. In den 70er Jahren entwickelte George Gerbner einen kommunikationstheoretischen Ansatz zur Erforschung von Fernsehwirkungen – den Kultivierungsansatz. Gerbner führt 1969 den Begriff „Kultivierung“ als mögliche Erklärung für langfristige und kumulative Konsequenzen des Mediums Fernsehen ein. Für ihn stellt das Fernsehen ein ganzheitliches, kultivierendes System dar, das beim Rezipienten Vorstellungen von sozialer Realität im Sinne der Fernseh-Welt erzeugt und stabilisiert. Gerade Menschen, die viel fernsehen, werden folglich in besonderem Maße mit den im Fernsehen dargestellten Mustern konfrontiert und dadurch beeinflusst (u. a. Gerbner et al. 1976, 1994).

Kultivierungsforscher unterscheiden heute zwischen verschiedenen Ebenen der Kultivierung (vgl. Hawkins/Pingree 1990):

- Kultivierung 1. Ordnung:
Menschen über- oder unterschätzen bestimmte Gegebenheiten im realen Leben, weil sie sie aus dem Fernsehen anders kennen.
- Kultivierung 2. Ordnung:
Einstellungen werden im Sinne von Fernsehbotschaften gebildet oder verändert.

Das Jugendalter – Eine sensible Phase für Kultivierungseffekte?

Folgt man den Annahmen der Kultivierungsforscher, könnte der regelmäßige Konsum von Daily-Talkshows gerade bei Jugendlichen zu einer veränderten Wahrnehmung der Realität und zu Auswirkungen auf deren Einstellung führen.

Für das Jugendalter sind Veränderungen auf biologischer, intellektueller und sozialer Ebene kennzeichnend, es vollzieht sich der Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Verhaltensformen und Privilegien der Kindheit werden aufgegeben, Merkmale und Kompetenzen, die das Erwachsenenalter konstituieren, müssen erworben werden.

Sieht man die Zeit der Adoleszenz als Lernprozess, innerhalb dessen Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden, die „zur konstruktiven und zufrieden stellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind“ (Oerter/Dreher 1995, S. 325), dann kann neben Familie, Peergroups, Schule und Arbeit auch das Fernsehen, wie von Gerbner proklamiert, als „Enkulturations“-Agent im Sinne des Aufbaus einer kulturellen Identität fungieren (vgl. Überblick Oerter/Dreher 1995; Gerbner/Gross 1976b).

Befürchtungen der Kritiker

Obwohl neuere Untersuchungen belegen, dass nicht Sex und Gewalt den Hauptteil der Themen von Daily-Talks stellen¹, bleibt eine Frage bestehen: Inwieweit haben moralisch geladene und sexuelle Themen, die zwar nicht schwerpunktmäßig behandelt werden, aber ein immer wiederkehrendes Muster darstellen, einen Einfluss auf Jugendliche?

Anmerkungen:

- 1**
Der Prozentanteil der Sexthemen beispielsweise liegt je nach Untersuchung bei ca. 10 – 20%. Der Hauptteil der Themen bedient sich aus den Bereichen Beziehungen, Familie, Gesellschaft und Lifestyle (vgl. Mikos 1996; Laubsch 1997; Goldberg 1998; Krüger 1998).



Orientierungshilfe oder Lachnummer – wie ernst nimmt das Publikum die Talkshows?

Gerade aufgrund der Tatsache, dass Daily-Talks auch extremen Positionen und Haltungen ein Forum bieten, erwächst für Kritiker, Eltern und Politiker die Angst einer negativen Beeinflussung von Jugendlichen. Diese Vorwürfe finden aus wissenschaftlicher Sicht ihre Entsprechung in der Kultivierungsannahme einer Kultivierung 1. und 2. Ordnung.

Vorwurf 1:
„Vorspiegelung falscher Tatsachen“
(Kultivierung 1. Ordnung)

Gäste werden in den Daily-Talkshows zumeist in stereotyper und musterhafter Form dargestellt. Klischee-Bilder von „typischen“ Verhaltensweisen tauchen gerade in Bezug auf moralisch geladene Themen immer wieder auf. Dadurch könnten Jugendliche glauben, dass die stereotype Darstellung von Personen in den Dailys der „realen Welt“ entspricht, und es könnte die Botschaft vermittelt werden: „Eigentlich gibt es viel mehr Menschen, die bestimmte Verhaltensweisen und Handlungen pflegen, als ihr [das Publikum] es glaubt.“

Da in den Talksendungen zwar nicht primär, aber dennoch wiederholt moralisch belastete Themen behandelt werden, könnte eine Überschätzung der Bevölkerungsanteile bezüglich dieser Themen erwartet werden.

Vorwurf 2:
Talkshows beeinflussen die Einstellungen der Jugendlichen
(Kultivierung 2. Ordnung)

Kritische Talkshow-Beobachter äußern die Angst, dass sich die Einstellungen Jugendlicher zu moralisch belasteten Themen durch die liberale Darstellungen ebensolcher Themen in den Daily-Talks ändern könnten.

Einstellungen umfassen sowohl affektive oder gefühlsmäßige Komponenten im Sinne des Mögens und Nichtmögens als auch Kognitionen, die die Merkmale des Einstellungsgegenstandes zu anderen Objekten beschreiben (Katz 1960). Als charakteristisch für Affekt-Talkshows ist die besonders gefühlbetonte Darstellung von Personen und Verhaltensweisen (Bente/Fromm 1997). Gerade durch diese affektiven Genre-Merkmale können die affektiven Komponenten jugendlicher Persönlichkeitsstrukturen angesprochen werden. Talkinhalte können so von Jugendlichen zur Bil-

dung sozialer Realität herangezogen werden. Werden Stimuli (in diesem Falle Talkshow-Inhalte) wiederholt kommuniziert, erzeugen sie beim Rezipienten eine immer positivere Bewertung (vgl. u. a. Schenk 1987, S. 146 ff.). Setzt man Jugendliche also einem erhöhten Konsum von Affekt-Talksendungen mit moralisch geladenen Themen aus, wäre eine veränderte Einstellung zu diesen Themen hinsichtlich der in den Talkshows abgebildeten liberalen Darstellung zu erwarten.

Vorwurf 3:
„Genereller Verfall der Sitten“
(Transfereffekte einer Kultivierung 2. Ordnung)

Die liberale und freizügige Behandlung moralisch belasteter Themen in Daily-Talks führe, so kritische Stimmen, zu einer generellen „Entmoralisierung“ in den Einstellungen Jugendlicher.

In der Tat stellen Einstellungen kein eindimensionales Konzept dar. Der Kontext, in dem Botschaften präsentiert werden, spielt bei der Verarbeitung von Inhalten durch den Rezipienten eine große Rolle. Deshalb wird hier aufbauend auf die Annahme einer Kultivierung 2. Ordnung eine „Ausweitung“ des Kontextes der gezeigten Talkbotschaften vermutet. Denkbar wäre demnach auch eine „Ausbreitung“ dieser kontextabhängigen Grundhaltung auf die Einstellung zu anderen Themenfeldern. Das heißt: Wird eine Fernsehbotschaft beispielsweise in einem liberalen Kontext und mit liberalen Inhalten verbreitet, könnte sich diese liberale Grundhaltung auch auf die Sichtweise anderer, nicht in diesem Zusammenhang rezipierter Themen ausweiten und zu einer generell liberaleren Grundhaltung führen.

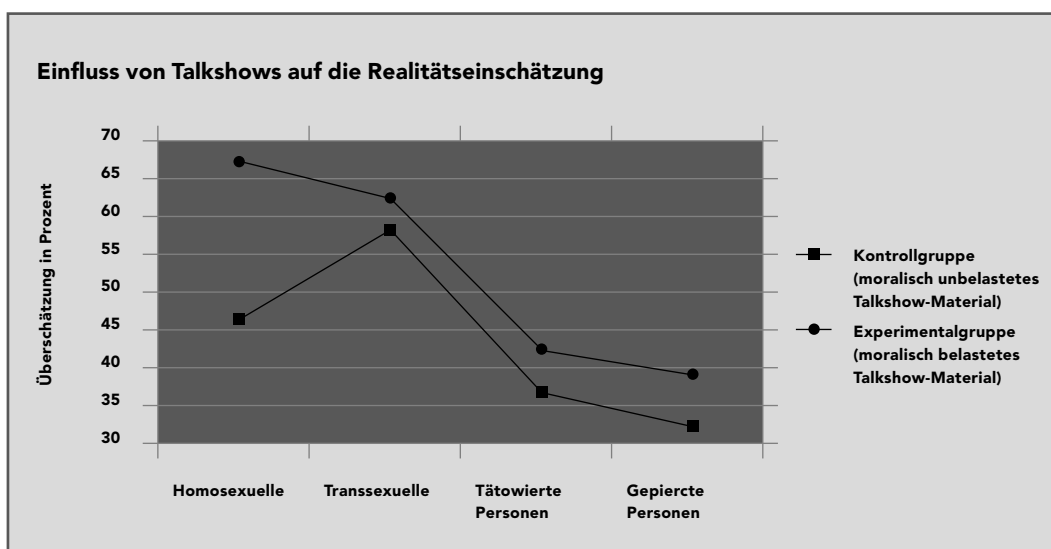


Abbildung 1: Talkshow-Effekte auf die Wahrnehmung von Bevölkerungsanteilen. Die Werte zeigen, wie viele Jugendliche aus der Experimental- und aus der Kontrollgruppe die Anteile von Minderheiten in Bezug auf deren Anteil in der Bevölkerung überschätzen (Angaben in %).

Die Untersuchung: Experimental- versus Kontrollgruppe

Der Nachweis einer möglichen Kultivierung Jugendlicher durch Talkshows erfolgte in einem experimentellen Design. 165 Schüler der 9. und 10. Klassen wurden nach dem Zufallsprinzip über die Klassen hinweg einer Experimental- und einer Kontrollgruppe zugeordnet.

Die Experimentalgruppe sah über eine Woche Videobänder mit moralisch belastetem Talkshow-Material (Treatment I). Der Kontrollgruppe wurde moralisch unbelastetes Talkshow-Material dargeboten (Treatment II).

Stimulusmaterial

Das Stimulusmaterial bestand aus insgesamt zehn Videokassetten, auf denen jeweils Zusammenschnitte aus Sendungen der „jüngeren“ Daily-Talkshows *Arabella* (ProSieben), *Sonja* (SAT.1), *Bärbel Schäfer* (RTL) und *Andreas Türck* (ProSieben) zu sehen waren.

Der *Experimentalgruppe* wurden Ausschnitte zu den Themen Homosexualität, Transsexualität, Piercings und Tätowierungen gezeigt. Dies sind Themen, die als moralisch belastet eingestuft wurden. In diesen Ausschnitten werden einerseits eindeutig sexuelle Einstellungen und Handlungen von Minderheiten wie Homosexuellen und Transsexuellen angesprochen, andererseits decken die Bereiche Piercings und Tätowierungen jugendrelevante Themenfelder ab, die neben dem Faktor „In-Sein“ auch sexuelle Konnotationen besitzen.

Das moralisch *unbelastete* Stimulusmaterial der *Kontrollgruppe* bedient sich aus den The-

2

Vor der Vorführung des ersten Stimulusmaterials wurde am ersten Untersuchungstag das allgemeine Medien-nutzungsverhalten der Experimentierteilnehmer abgefragt. In den darauf folgenden vier Tagen wurde in einem kurzen Fragebogen die Mediennutzung des Vortages erhoben. Eine Woche nach der letzten Vorführung des Talkshow-Materials fand die Endbefragung statt. Durch diese sollte überprüft werden, ob die Experimentalgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe Kultivierungseffekte 1. und 2. Ordnung aufweist.

3

a) Anteil an Homosexuellen in der Bevölkerung, Quelle:

Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.):

AIDS: Fakten und Konsequenzen; Zwischenbericht der Enquete-Kommission. Gefahren von AIDS und wirksame Wege zur Eindämmung. Bonn 1988.

Vgl. auch **Bochow, M.:** *Informationsstand und präventive Vorkehrungen im Hinblick auf AIDS bei homosexuellen Männern der Unterschicht.* Berlin 1997.

b) Anteil an Transsexuellen in der Bevölkerung, Quelle:

Weitze, C./Osburg, S.: *Empirical Data on Epidemiology and Application of the German Transsexuals' Act During Its First Ten Years.* 1997.

c) Anteil an Gepiercten und Tätowierten in der Bevölkerung, Quelle:

Albert, S.: *Piercing.* Sexologisches Institut. Hamburg 1997.

4

Da Piercings und Tattoos als Themengebiete sehr nahe beieinander liegen (vgl. Albert 1997), wurden sie in einer gemeinsamen Item-batterie abgefragt.

menfeldern Wünsche erfüllen, Stars treffen, Mode und Miss-Wahl. In den gezeigten Ausschnitten wurde kein expliziter Moralbegriff vermittelt.

Befragungen

Anhand von sechs Befragungen (vor Beginn des Experiments, während und eine Woche nach dem Zeigen des letzten Videobandes²) wurde daraufhin ermittelt, inwieweit sich die Realitätswahrnehmung sowie die Einstellungen der Jugendlichen beider Gruppen unterscheiden.

Ergebnisse des Experiments

Vorwurf 1: „Vorspiegeln falscher Tatsachen“

Die Schüler waren in vier Fragen zur Realitätswahrnehmung aufgefordert, Bevölkerungsanteile zahlenmäßig zu schätzen. Sie sollten in allen Fällen Vermutungen äußern, wie viel Prozent oder tatsächliche Personen in der Bevölkerung homosexuell, tätowiert, transsexuell oder an verschiedenen Körperstellen (Ohren, Nase, Augenbraue, Lippe, Zunge, Brustwarze, Bauchnabel) gepierct sind. Es wurden verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben, darunter immer eine Antwortvorgabe, die den tatsächlichen Bevölkerungsanteil kennzeichnet.

Um der Frage einer Fehleinschätzung von Bevölkerungsanteilen durch den Konsum von Daily-Talks nachzugehen, wurden die Angaben der Befragten auf Über- und Unterschätzungen untersucht. Als Überschätzung wurden Angaben gewertet, die über dem realen Bevölkerungsanteil liegen. Analog wurden als Unterschätzungen solche Angaben betrachtet, die unterhalb des realen Bevölkerungsanteils liegen. Die „realen Werte“ zu den Themen Homosexualität, Transsexualität, Piercings und Tätowierungen entstammen statistischem Datenmaterial und bezeichnen den Anteil an homosexuellen, transsexuellen, gepiercten und tätowierten Menschen in der Bevölkerung.³

Gruppenübergreifend ist zunächst eine allgemeine Tendenz zur Überschätzung der Bevölkerungsanteile der Homosexuellen, Transsexuellen, Gepiercten und Tätowierten festzustellen. Unabhängig vom Stimulusmaterial überschätzen alle Jugendlichen der Stichprobe die oben genannten Gruppen in der Bevölkerung.

Das Treatment der Experimentalgruppe, das Talkshow-Ausschnitte zu den Themen

Homosexualität, Transsexualität, Piercings und Tätowierungen beinhaltet, zeigt den deutlichsten Einfluss auf die Jugendlichen in Bezug auf den Themenbereich Homosexualität. Hier überschätzen 66,7% der Schüler aus der Experimentalgruppe den Anteil an Homosexuellen in der Bevölkerung. Im Gegensatz dazu überschätzen lediglich 46,2% aus der Kontrollgruppe die Anzahl von Homosexuellen. Jugendliche aus der Experimentalgruppe glauben also, dass wesentlich mehr Menschen homosexuell sind, als dies tatsächlich der Fall ist. Auch beim Thema Transsexualität überschätzen 62,3% der Jugendlichen, die Ausschnitte zu diesem Thema sahen, den Anteil an Transsexuellen in der Bevölkerung. Im Gegensatz dazu waren es lediglich 57,7% der Jugendlichen aus der Kontrollgruppe. Ebenso verhält es sich bei der Schätzung von Tätowierten in der Bevölkerung (42,3% aus Experimentalgruppe vs. 37,2% aus Kontrollgruppe). Die Werte zu den beiden letzten Themen gehen zwar nicht signifikant, aber dennoch deutlich in Richtung einer Überschätzung der Schüler in der Experimentalgruppe. Betrachtet man die einzelnen Werte des Komplexes Piercing, können auch hier trotz nicht signifikanter Gruppenunterschiede die obigen Überschätzungstendenzen der Experimentalgruppe ausgemacht werden (vgl. Abb. 1).

Betrachtet man lediglich die signifikanten Gruppenunterschiede, könnte einzig beim Thema Homosexualität auf einen deutlichen Kultivierungseffekt geschlossen werden. Die massive Darbietung von homosexuellen Menschen in Treatment I führt hier bei der Experimentalgruppe zu einer veränderten Realitätseinschätzung der Jugendlichen: Die Jugendlichen der Experimentalgruppe nehmen den Anteil an homosexuellen Menschen wesentlich höher wahr, als er sich im Vergleich mit den tatsächlichen Werten darstellt.

Beachtet man allerdings zusätzlich die Tendenzen, die sich bei den anderen Themen feststellen lassen, kann man auch hier von einem allgemeinen Kultivierungseffekt sprechen. Obwohl nicht signifikant, zeigen die restlichen Ergebnisse ein einheitliches Muster: Egal, ob die Schüler verschiedene Werte im Einzelnen eher über- oder unterschätzen, generell ist eine allgemeine Tendenz zu erkennen, die eine veränderte, überhöhte Wahrnehmung von Bevölkerungsanteilen durch die Schüler aus der Experimentalgruppe andeutet.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen auf Genre-Ebene der Talkshows weitgehend die Befunde zur Kultivierung 1. Ordnung von Gerbner und den Vertretern der Annenberg-School of Communications. Ebenso wie bei Davis/Mares (1998), die bei vier von fünf jugendrelevanten Themen signifikante Unterschiede zwischen Viel- und Wenigsehern von Talkshows herausfanden, zeigen sich auch im experimentellen Design der vorliegenden Untersuchung durchgängige Anzeichen für einen Einfluss des Talkshow-Materials auf die prozentuale Einschätzung von Bevölkerungsanteilen.

Vorwurf 2: „Einstellungen werden angepasst“

Um diesen Vorwurf zu untersuchen, wurden die Jugendlichen zu ihrer Einstellung gegenüber den Themenbereichen Homosexualität, Transsexualität und Piercings/Tattoos⁴ befragt. Je Thema wurde den Jugendlichen eine Itematterie von sechs bis acht Items vorgelegt. Diese Items beinhalten Aussagen zu den einzelnen Themen, die auf einer Fünfer-Skala von „stimme voll zu“ bis „stimme gar nicht zu“ bewertet werden konnten. Es wurde den Jugendlichen bei jeder Aussage auch die Möglichkeit gege-

ben, gesondert die Antwortvorgabe „keine Meinung“ anzukreuzen. Aus den einzelnen Items wurde dann je Themenkomplex ein Index gebildet. Somit ergibt sich je ein Index-Wert zum Thema Homosexualität, Transsexualität und Piercings/Tattoos (Körperschmuck), die die Basis zur Berechnung der Gruppenunterschiede bilden.

Anhand der Befunde lässt sich deutlich ein Einfluss des moralisch belasteten Videomaterials (Treatment I) auf die Jugendlichen der Experimentalgruppe nachweisen. Bei allen drei Themen antworteten die Schüler, die Talkshows gesehen hatten, in denen offen und in positiver Form über homosexuelle, transsexuelle sowie gepiercte bzw. tätowierte Menschen gesprochen wurde, insgesamt liberaler als die Kontrollgruppe (vgl. Abb. 2).

Wie schon bei den vorherigen Ergebnissen zu Vorwurf 1 ist auch hier beim Thema Homosexualität der deutlichste Effekt zu beobachten. Wird das Thema Homosexualität wiederholt in toleranter und vorurteilsfreier Weise innerhalb von Talkshows behandelt, zeigen die Jugendlichen eine wesentlich liberalere Einstellung gegenüber homosexuellen Menschen und Handlungen als die Kontrollgruppe. Ebenfalls in vorausgesagter Richtung verhalten sich die Ergeb-

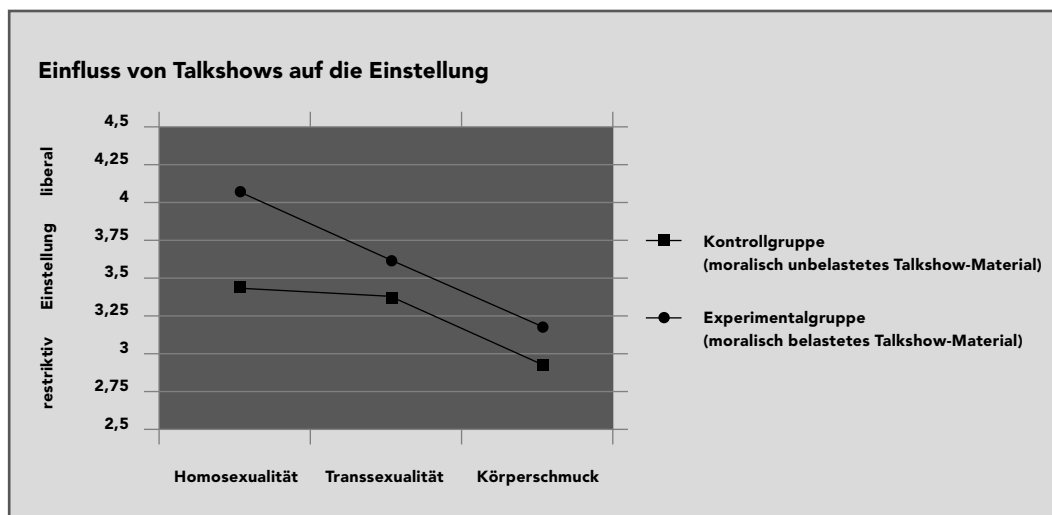


Abbildung 2:

Einfluss von Talkshow-Inhalten auf die Einstellung Jugendlicher. Die Werte zeigen die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Minderheiten. Die Mittelwerte basieren auf den berechneten Index-Werten der einzelnen Themen. Auf einer Fünfer-Skala zur Einstellungsmessung weist ein niedriger Wert (1) eine eher restriktive Haltung und ein hoher Wert (5) eine eher liberale Haltung zum jeweiligen Thema aus.

Literatur:

Albert, S.:

Piercing. Sexologisches Institut. Hamburg 1997.

Bente, G./Fromm, B.:

Affektfernsehen. Motive, Angebotsweisen und Wirkungen. Opladen 1997.

Bochow, M.:

Informationsstand und präventive Vorkehrungen im Hinblick auf AIDS bei homosexuellen Männern der Unterschicht. Berlin 1997.

Davis, S./Mares, M.-L.:

Effects of Talk Show Viewing on Adolescents. In: Journal of Communication, 48/3, 1998, S. 69–86.

Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.):

AIDS: Fakten und Konsequenzen; Zwischenbericht der Enquete-Kommission. Gefahren von AIDS und wirksame Wege zur Eindämmung. Bonn 1988.

Gerbner, G.:

Towards „Cultural Indicators“: The Analysis of Mass Mediated Message Systems. In: AV Communication Review, 17/1969, S. 137–148.

Gerbner, G./Gross, L.:

Living with television: The Violence Profile. In: Journal of Communication, 26/2, 1976, S. 173–199.

Gerbner, G./Gross, L./Morgan, M./Signorielli, N.:

Growing up with Television: The Cultivation Perspective. In: Bryant, J./Zillmann, D. (Hg.): Media Effects. Advances in Theory and Research. Hillsdale 1994, S. 17–40.

Goldberg, C.:

Themen- und Gästestruktur deutscher Talkshows [unveröffentlichte Magisterarbeit]. LMU München 1998.

Hawkins, R. P./Pingree, S.:

Divergent Psychological Processes in Constructing Social Reality from Mass Media Content. In: Signorielli, N./Morgan, M. (Hg.): Cultivation Analysis. New Directions in Media Effects Research. Newbury Park/London/New Delhi 1990, S. 35–49.

Katz, D.:

The functional approach to the study of attitudes. In: POQ, 24/1960, S. 163–191.

Krüger, U. M.:

Thementrends in Talkshows. In: Media Perspektiven, 12/1998, S. 608–624.

Laubsch, A.:

Nur Sex + Crime in Daily Talks? In: tv diskurs, 5/1998, S. 40–43.

Mikos, L.:

Daily Talks. Eine Untersuchung von Themenstruktur und Nutzung der täglichen Talkshows unter Berücksichtigung des Jugendschutzes [unveröffentlichter Forschungsbericht]. Berlin 1996.

Oerter, R./Dreher, E.:

Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): *Entwicklungspsychologie* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim 1995, S. 310–395.

Schenk, M.:

Medienwirkungsforschung. Tübingen 1987.

Weitze, C./Osburg, S.:

Empirical Data on Epidemiology and Application of the German Transsexuals' Act During Its First Ten Years. 1997. In: Internet: www.symposion.com/ijt/jtcc0303.htm vom 11. September 1998.

nisse zum Thema Körperschmuck. Die Schüler, die u. a. sahen, wie Jugendliche im Studio live gepierct oder tätowiert wurden, beurteilten Piercings und Tattoos als Körperschmuckformen toleranter als die Kontrollgruppe. Auch zum Thema Transsexualität äußern die Jugendlichen, deren Stimulusmaterial die Ängste und Probleme transsexueller Menschen gezeigt hatte, eine liberalere Meinung.

Außerdem konnte bei allen Themen in der Experimentalgruppe eine Art Gleichrichtungseffekt (Mainstreaming-Effekt) durch das moralisch belastete Treatment beobachtet werden. Möglicherweise führt die Darstellung dieser Themen dazu, dass sich extreme Meinungen verringern. Das heißt: Auch Jugendliche mit extremen Meinungen (extrem liberal oder extrem restriktiv) passen ihre Meinungen mit der Zeit den in den Talkshows vermittelten Werten an.⁵

Vorwurf 3: „Genereller Verfall der Sitten“

Um die Einstellung der Jugendlichen gegenüber Themen zu erheben, die nicht während des Experiments auf den Videos gezeigt wurden, beantworteten die Schüler Fragen zu den Themenkomplexen Treue, Ladendiebstahl, Akkulturation, Informationstechnik und Geschlechterrollenorientierung. Es gab auch hier die Möglichkeit, die Kategorie „keine Meinung“ zu wählen.

Wie zuvor beschrieben, wurden Transfer-effekte der Talkbotschaften erwartet. Eine Ausweitung der liberalen Grundhaltung auch auf andere Themen, die nicht von den Jugendlichen im Treatment gesehen wurden, konnte anhand der Ergebnisse jedoch nicht bestätigt werden. Die Jugendlichen der Experimentalgruppe antworteten bei keinem Item der Themenbereiche Treue, Ladendiebstahl, Akkulturation, Geschlechterrollenorientierung und Informationstechnik signifikant unterschiedlich zur Kontrollgruppe. Auch folgen die Ergebnisse keinem an dieser Stelle nachvollziehbaren Muster.

Der Vorwurf einer generellen „Entmoralisierung“ der Jugend durch Talkshows, wie sie aus Kritikersicht oft angeprangert wird, kann aber anhand der vorliegenden Befunde nicht generell zurückgewiesen werden. Dass im experimentellen Design kein Transfereffekt nachgewiesen werden konnte, bedeutet noch nicht, dass solche Effekte ausgeschlossen sind. Kultivierungseffekte sind eher gering – es wird jedoch eine kumulative Wirkung angenommen.

Möglicherweise ist der Transfer bestimmter normabweichender Talkinhalte auch auf die Haltung zu nicht gezeigten Themen derart gering, dass sie lediglich in Langzeituntersuchungen aufgedeckt werden könnten. An dieser Stelle stößt das Experiment als Methode an seine Grenzen.

Zusammenfassung und Resümee

Nach den Annahmen einer Kultivierung auf Genre-Ebene der Daily-Talkshows wirkt der vermehrte Konsum bestimmter Talkinhalte auf die Realitätswahrnehmung und die Einstellungen Jugendlicher. Die Auswertung der Gruppenunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe ergab Hinweise auf den Einfluss des moralisch belasteten Treatments im Sinne einer Kultivierung 1. und 2. Ordnung:

- Die Jugendlichen der Experimentalgruppe überschätzten tendenziell den Anteil an Bevölkerungsgruppen mit von der Norm abweichendem Verhalten.
- Die Jugendlichen, die liberales Talkshow-Material gesehen hatten, zeigten außerdem eine liberalere Einstellung gegenüber den gezeigten moralisch belasteten Themen.

Die deutlichsten Effekte einer Kultivierung 1. und 2. Ordnung sind beim Thema Homosexualität zu finden. Die Jugendlichen der Experimentalgruppe, die vermehrt Talkshow-Material aus dem Themenbereich Homosexualität gesehen hatten, überschätzten den Anteil an Homosexuellen in der Bevölkerung deutlich. Ebenso zeigten sie eine deutlich liberalere Einstellung gegenüber Homosexuellen.

- Ein Transfereffekt, nach dem sich der Konsum von Daily-Talks auf die Einstellung anderer nicht gezeigter Themen auswirkt, konnte mit dem vorliegenden Untersuchungsdesign nicht beobachtet werden. Die Jugendlichen der Experimentalgruppe antworteten in Bezug auf die Themen Treue, Akkulturation, Geschlechterrollenorientierung und Informationstechnik nicht liberaler im Sinne von vorurteilsfreier.

Was konnte dieses Experiment leisten?

Durch das Experiment besteht die Möglichkeit, kausale Zusammenhänge zwischen bestimm-

ten Talkinhalten und einer veränderten Realitätswahrnehmung sowie Einstellungsänderungen bei den Jugendlichen darzustellen. Somit können die als Treatment verwendeten Talkinhalte als ursächliche Quelle für die gefundenen Kultivierungseffekte bei den Jugendlichen gesehen werden.

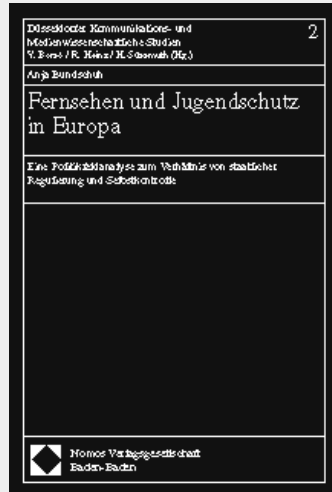
Die vorliegende Untersuchung konnte in diesem Zusammenhang einen Beitrag zur Klärung intrapersoneller Vorgänge und Reaktionen auf moralisch belastetes Talkmaterial bei Jugendlichen leisten. Man muss sich jedoch darüber im Klaren sein, dass dieses Experiment lediglich einen situativen Ausschnitt aus dem Leben der Jugendlichen präsentiert. Zusammenhänge zwischen interpersonellen, Familien-, Gesellschafts-, Peergroup-Strukturen und dem Konsum von Talkshows konnten nicht hinreichend untersucht werden.

Es konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass der Kontext, in dem das Verhalten von Talkgästen eingebettet wird, eine Auswirkung auf die Rezeption durch die Jugendlichen hat. *Unter Jugendschutz-Aspekten sollten sich Kritiker deshalb verstärkt mit der kontextuellen Darstellung von Inhalten befassen. In welchem Bezug Moderator und Publikum das Verhalten der Talkgäste setzen, spielt bei der Verarbeitung der Inhalte durch die Jugendlichen eine wesentliche Rolle. Die inhaltsanalytische Erfassung lediglich von Talkshow-Titeln kann hierfür nicht das geeignete Instrument darstellen.*

Katja Hackel hat an der Ludwig-Maximilians-Universität in München Kommunikationswissenschaft (ZW) studiert. Sie arbeitet zur Zeit für eine Nachrichtenagentur und hat 1999 mit ihrer Abschlussarbeit über die Wirksamkeit von Talkshows an der Ausschreibung des Medienpädagogischen Preises von FSF und GMK teilgenommen.



5
Dieser Effekt wurde jedoch nur beiläufig entdeckt. Der Nachweis eines „Mainstreaming“-Effekts war nicht Gegenstand der Untersuchung.

**Anja Bundschuh:**

Fernsehen und Jugendschutz in Europa. Eine Politikfeldanalyse zum Verhältnis von staatlicher Regulierung und Selbstkontrolle. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999.
58,00 DM, 299 Seiten.

Fernsehen und Jugendschutz in Europa

Anja Bundschuhs Buch gibt einen detaillierten Überblick über die Geschichte und den aktuellen Stand des europäischen Jugendmedienschutzes, bezogen auf den Abschluss des Manuskripts im Jahr 1997. Dazu hat sie Klassifikationsorganisationen, Aufsichtsbehörden und Sendern ausführliche Fragebögen vorgelegt, so dass ein authentisches Bild der europäischen Szenerie entsteht. Da das Buch nicht mehr ganz aktuell ist, liegt sein Wert aber nicht in dieser Beschreibung, sondern vielmehr in dem Versuch, die politischen Prozesse bis zu diesem Zeitpunkt nachzuvollziehen und zu analysieren. Als Politikwissenschaftlerin steht für sie die Überlegung im Vordergrund, welche Politikstrategien dazu beitragen könnten, Regulierungsprozesse auf europäischer Ebene zu befördern.

Da es sich bei dem Text um eine Dissertation handelt, werden die theoretischen Zusammenhänge einer Politikfeldanalyse,

der theoretische Kontext von Jugendmedienschutz und die Methode der Untersuchung sehr ausführlich dargestellt. Das hat den Vorteil fundierter Informationen und sachgerechter Zuordnung der untersuchten europäischen Vielfalt zu dem theoretischen Kontext des Jugendmedienschutzes. Es hat den Nachteil, dass der Text als wissenschaftlich hochanspruchsvolle Reflexion nicht so einfach zugänglich ist, wie etwa die in den vergangenen *tv diskurs*-Ausgaben wiedergegebenen Interviews mit einigen Akteuren des gleichen Personenkreises. Nach einer Einführung in die Fragestellung der Arbeit entfaltet Anja Bundschuh ihren politikwissenschaftlichen Ansatz und diskutiert die zentralen Begriffe, die bei einem potentiellen europäischen Jugendmedienschutz relevant sind: Regulierung und Steuerung. Dann geht sie insbesondere auf die Dynamik von Policy-Prozessen ein und verweist auf verschiedene Aspekte dieses Prozesses, z.B. die „regulative Konkurrenz“ oder die „symbolische Gesetzgebung“. Mit der Diskussion dieses theoretischen Kontextes, die sie an den konkreten politischen Verhältnissen in der EU abhandelt, wird die Komplexität deutlich, die den Verständigungs- und Vereinbarungsversuchen auf europäischer Ebene zugrunde liegt. Sie konkretisiert ihre grundsätzlichen Überlegungen an der Frage, wie Fernsehen als Gegenstand einer supranationalen Ordnungspolitik von den verschiedenen politischen und administrativen Organisationen der einzelnen EU-Mitgliedstaaten aus gesehen wird. Bevor sie ausführlich die nationalen Regulationsmechanismen für die 15 europäischen Staaten darstellt, zeichnet sie die Debatte um die

wissenschaftliche Begründung des Jugendmedienschutzes nach.

Unter dem Strich bestätigt sich durch Anja Bundschuhs Analyse einmal mehr die Komplexität von Einigungsversuchen zum europäischen Jugendmedienschutz. Auch eine Politikfeldanalyse kann nur ansatzweise und stark vereinfachend ein Modell liefern, das die Vielzahl der Akteure und Organisationen in ihren Wechselwirkungen erfasst: „Insbesondere für den Bereich der Implementation, beziehungsweise der Anwendung supranational gesetzter Bestimmungen in den Mitgliedstaaten durch Rundfunkaufsichtsbehörden und Rundfunkveranstalter muss konzediert werden, dass nur Tendenzen nationaler Implementation von supranationalen Bestimmungen wiedergegeben werden können“ (S. 237). Im Klartext: Selbst wenn man plausibel beschreiben könnte, wie Entscheidungen zu einem einheitlichen Jugendmedienschutz in Europa zustande kommen, würde das noch nicht sehr viel über die nationalen Umsetzungsprozesse in den einzelnen Staaten besagen.

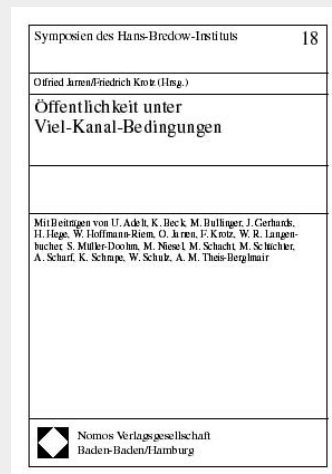
Interessant scheint mir besonders Anja Bundschuhs Einschätzung der nationalen Unterschiede hinsichtlich der Kategorien institutionelle Organisiertheit und Verantwortungsmodell: „Die Systeme in Finnland, Schweden, Dänemark, den Niederlanden, Österreich und Belgien zeichnen sich durch schwach ausgeprägte institutionelle Aufsichtsstrukturen sowie eine hohe Selbstverantwortlichkeit der öffentlich-rechtlichen und auch der privaten Rundfunkveranstalter aus. Die gesetzlichen Bestimmungen im Bereich der Darstellung von Gewalt und Pornographie sind in allen sechs Län-

den relativ allgemein gehalten. Sie legen die Verantwortlichkeit in erster Linie in die Hände der Rundfunkveranstalter, die dafür Sorge zu tragen haben, dass ihre Programme mit den allgemeinen Prinzipien von Würde und Ehre des Menschen zu vereinbaren sind“ (S. 184). Demgegenüber gäbe es in Deutschland, Großbritannien und Frankreich einen hohen Grad von Organisiertheit mit differenzierten Kompetenzen. Die Anbieter seien an die gesetzlichen Bestimmungen gebunden, die von den Rundfunkaufsichtsbehörden interpretiert würden.

In Portugal und Griechenland wiederum gäbe es zwar gesetzliche Bestimmungen, aber keine oder nur gering ausgeprägte Organisationen und Behörden, die über die Ausführung und Einhaltung der Bestimmungen wachen. Dies führe zu einer weitgehend unkontrollierten Gestaltung der Programme durch die Anbieter.

Da sich daran bis heute nichts geändert hat und wir noch nicht die Ursache dieser Unterschiede begriffen haben, wird es wohl noch ein langer und mühevoller Weg werden, bis differenzierte europäische Regulationsmechanismen, basierend auf entsprechenden Kriterienkatalogen, erarbeitet und implementiert sind.

Christian Büttner



Otfried Jarren/Friedrich Krotz (Hg.):
Öffentlichkeit und Viel-Kanal-Bedingungen.
Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft,
1998. 79,00 DM, 231 Seiten mit Tab.

Öffentlichkeit unter Viel-Kanal-Bedingungen

In den letzten Jahren hat ein struktureller Wandel der Gesellschaft stattgefunden. Stichworte wie Pluralisierung, Individualisierung, Ausdifferenzierung der Gesellschaft, Globalisierung, Mediengesellschaft, Informationsgesellschaft usw. machen die Runde. In aller Kürze besagen diese Begriffe eines: Die Welt ist vielfältiger geworden, und die Medien spielen eine immer größere Rolle. Wenn die Welt aber vielfältiger geworden ist, wie sieht es dann mit einer zentralen Funktion der Medien aus, die in der Vergangenheit immer wieder für den Zusammenhalt der Gesellschaft reklamiert wurde: der sozialen Integration? Haben Medien noch integrierende Kraft? Können sie das unter den Bedingungen nicht nur der Vielfalt von Lebensstilen, sondern auch von Medienvielfalt noch haben? Wie ist es um das Prinzip der Öffentlichkeit bestellt, über die sich doch unsere demokratische Gesellschaft weitgehend legitimiert? Was bedeutet dies für die politische Kommunikation? Diese und weitere Fragen haben eine Reihe

von Wissenschaftlern beschäftigt, die im Hamburger Hans-Bredow-Institut zusammenkamen.

Die ersten beiden großen Abschnitte, *Makroperspektive: Medienstruktur und Öffentlichkeit* und *Mikroperspektive: Mediennutzungsverhalten und Öffentlichkeit*, sind die interessanteren, denn sie gehen das Thema grundsätzlich an. Die beiden Abschnitte *Digitales Fernsehen: Angebot, Entwicklung, Regulationsbedarf* und *Digitales Fernsehen: Standpunkte* sind eher aus historischer Perspektive bedeutsam, wenn man sie mit der aktuellen Entwicklung des digitalen Fernsehens in den letzten zwei Jahren vergleicht – auch wenn die Überlegungen zur Regulierung von Martin Bullinger und Wolfgang Hoffmann-Riem nach wie vor wichtig sind.

In seinem Beitrag *Konzeptionen von Öffentlichkeit unter heutigen Medienbedingungen* geht Jürgen Gerhards grundsätzlich auf den Begriff der Öffentlichkeit ein. „Konzepte und Theorien von Öffentlichkeit waren und sind bis heute Bestandteile weiter gefasster Vorstellungen darüber, wie das politische System als demokratisches System verfasst sein soll. Theorien der Öffentlichkeit sind historisch, aber auch in der gegenwärtigen Diskussion in aller Regel verbunden mit Theorien der Demokratie. Der Begriff der Öffentlichkeit bezeichnet entsprechend von allem Anfang an eine politische Öffentlichkeit“ (S. 25). Dennoch gibt es verschiedene Auffassungen und Konzeptionen von Öffentlichkeit, die der Autor idealtypisch unterscheidet: eine liberale Vorstellung von Öffentlichkeit und eine republikanisch-diskursive Vorstellung von Öffentlichkeit. Letztere ist untrennbar mit den Werken des Sozial-

philosophen Jürgen Habermas verbunden. Dieser normative Öffentlichkeitsbegriff geht davon aus, dass in einer demokratisch verfassten Gesellschaft über einen herrschaftsfreien Diskurs, an dem sich alle Bürger einer Gesellschaft beteiligen, ein allgemeiner Konsens hergestellt wird, durch den sich das politische System legitimiert. Im liberalen Modell gilt zwar auch, dass die Öffentlichkeit für alle Bürger zugänglich sein soll, doch wird von einer repräsentativen Öffentlichkeit ausgegangen, da eine Beteiligung aller Bürger tatsächlich utopisch sei. In dem Konzept ist allerdings nicht geregelt, welchen Regeln der Diskurs folgen soll und was als Ergebnis der öffentlichen Kommunikation gelten soll. Die Erzielung von Konsens ist unter den Bedingungen ausdifferenzierter Gesellschaften eher unwahrscheinlich, so dass daraus auch keine Legitimation des politischen Systems abgeleitet werden kann. Anschließend stellt der Autor anhand dreier Phasen der Medienentwicklung in Deutschland von der Ausdehnung der Öffentlichkeit im öffentlich-rechtlichen Rundfunk über das duale Rundfunksystem bis hin zur „Individualisierung der Massenmedienkommunikation“ dar, warum seiner Auffassung nach die Entwicklung eher für das liberale Modell von Öffentlichkeit spricht. Allerdings ist hier kritisch anzumerken, dass der Autor aufgrund seiner Vorliebe für dieses Modell einige Entwicklungen so interpretiert, dass es zu seinen Ergebnissen passt. Allein die Auffassung, dass es keine begründbaren Qualitätskriterien für die Diskursivität im republikanisch-diskursiven Modell gäbe, zeigt, dass der Autor hier einem Missverständnis des Konzepts erle-

gen ist. Meines Erachtens zeigen die von Gerhards dargestellten Entwicklungen des Mediensystems eher, dass zwar oberflächlich ein liberales Öffentlichkeitsmodell zu passen scheint, dass aber ein republikanisch-diskursives Konzept von Öffentlichkeit dringend erforderlich ist, um die soziale Integration der Gesellschaft und damit die Legitimität des politischen Systems noch gewährleisten zu können. Die aktuellen politischen Ereignisse (CDU-Spendenaffäre, rechts-konservative Koalition in Österreich u. a.) zeigen deutlich, dass die Medien hier ihrer Rolle nach wie vor gerecht werden – auch unter Viel-Kanal-Bedingungen. Der Oldenburger Soziologe Stefan Müller-Doohm geht in seinem Beitrag auf die Ausdifferenzierung des Systems der Kommunikationsmedien und die daraus resultierenden Folgen für die Öffentlichkeit ein. In der globalen Netzkultur sieht er „räumlich und zeitlich ungebundene Öffentlichkeiten“ (S. 55) entstehen, so genannte „Versuchsöffentlichkeiten“. „Diese Öffentlichkeit konstituiert sich nicht durch Rezeption medialer Vermittlungsleistungen, sondern durch Teilnahme an den Prozessen der informationstechnologisch ermöglichten Netzwerkkommunikation“ (ebd.). Vereinfacht ausgedrückt sieht der Autor die Internet-Öffentlichkeit optimistisch als demokratisch an, da sie dezentral sei. Allerdings vermutet er, dass dies zu einer Zerstreuung der politischen Aufmerksamkeit führt. Mit der Verdüsterung des Politikbildes in der expandierenden Mediengesellschaft hat sich der Erlanger Kommunikationswissenschaftler Winfried Schulz auseinander gesetzt. Anhand empirischer Untersuchungen kann er zeigen, dass unter diesen Be-

dingungen bei den Menschen ein negatives Politikbild entsteht. „Besonders bei den Personen, deren Mediennutzungsverhalten dem kommunikationspolitischen Ideal einer expandierten Medienöffentlichkeit entspricht, verdüstert sich das Bild der Politik“ (S. 90). Aus der Sicht des Publikums löst sich „Öffentlichkeit, wie sie bisher für Demokratie als konstitutiv gedacht worden ist“ unter aktiver Beteiligung der Rezipienten auf, wie Friedrich Krotz in seinem Beitrag feststellt (S. 103). Allerdings trifft das vorwiegend auf die Printmedien und das Fernsehen zu. In der globalisierten Netzkultur wird es andere Formen gesellschaftlicher Integration geben, die nicht mehr normativ funktioniert, sondern funktional über Sachzwänge und Lebensbedingungen sowie auf kulturell-kommunikative Weise. Dazu müssen die Individuen jedoch in den unterschiedlichsten Kontexten Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit zeigen (vgl. S. 114). Manfred Niesel von der Burda Medienforschung zeigt in seinem Beitrag, wie sich unter den Viel-Kanal-Bedingungen die Nutzergruppen entsprechend der Ausdifferenzierung der Gesellschaft in vielfältige soziale Milieus weiter differenzieren. Denn in den Milieus gibt es unterschiedliche Medienkompetenzen und damit auch unterschiedliche Erwartungen an das Medienangebot. Der Erfurter Kommunikationswissenschaftler Klaus Beck setzt sich mit der Nutzung neuer Medien im Bildungsbereich auseinander und zeigt, wie wichtig die Öffnung der Schulen für neue Kommunikationstechniken ist. Insgesamt lassen sich die Beiträge des Bandes in zwei wesentliche Erkenntnisse zusammenfassen: Erstens lösen sich die tradi-

tionellen Formen der Öffentlichkeit unter Viel-Kanal-Bedingungen auf, zweitens ist das aber nicht weiter schlimm, weil sich unter den Bedingungen der globalisierten Netzkommunikation andere Formen der Öffentlichkeit entwickeln, die man heute nur vage erahnen kann – die aber zu noch mehr Demokratie führen. Bei den meisten Autoren herrscht so eine recht optimistische Sichtweise auf die sich neu entwickelten Strukturen vor. Die realen Bedingungen der Kommunikation in den Netzen sehen allerdings weniger rosig aus. Ganze Kontinente wie Afrika sind da von der globalisierten Netzkommunikation weitgehend ausgeschlossen. Qualitätskriterien für die Kommunikation im Netz existieren nicht, über eine Ethik der Netzkommunikation wird erst in Ansätzen nachgedacht. Der Band hat seine Stärken dort, wo er die gegenwärtigen gesellschaftlichen und medialen Entwicklungen und deren Konsequenzen beschreibt, und er hat seine Schwäche da, wo er sich mit der künftigen Entwicklung auseinandersetzt. Aber das liegt vielleicht in der Natur der Sache. Auf alle Fälle macht er eines deutlich: wie wichtig die Diskussion über die soziale und gesellschaftliche Integration unter den Bedingungen der ausdifferenzierten Medien- und Informationsgesellschaft ist.

Lothar Mikos



Heinz Moser:
Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen: Leske und Budrich, 2000 (3. überarbeitete und aktualisierte Auflage). 36,00 DM, 290 Seiten.
(Das Cover der 3. Auflage ist identisch mit dem hier abgebildeten der 2. Auflage.)

Einführung in die Medienpädagogik

Heinz Mosers Buch ist in einer dritten, erweiterten und aktualisierten Neuauflage erschienen. In derart schnelllebigen Zeiten, in denen sich das Publikationskarussell gerade im Bereich der Medienpädagogik (oft auch um sich selbst) dreht, tut es wohl – und spricht bereits für Qualität –, wenn es einem Buch gelingt, Kontinuität herzustellen. Mosers *Einführung in die Medienpädagogik* steht für diesen roten und im aktuellen medienpädagogischen Diskurs nötigen Faden. Seine Arbeit darf mittlerweile als ein Standardwerk bewertet werden, spannt sie doch den Bogen des Aufwachsens im Medienzeitalter in seinen zentralen Facetten und webt ein – wo nötig auch feines – Netzwerk zentraler Aspekte der Medienpädagogik, das in allen thematisierten Bereichen Verlässlichkeit bietet. Dies gilt nicht nur für Newcomer, die sich über den Stand dieser Disziplin informieren möchten; auch Insider haben die Chance, sich zusammenhängend –

und das ist ein wichtiges Verdienst dieses Buches – über die Lebenswelt junger Menschen und ihre Bearbeitungsweisen medialer Erlebnisse zu informieren. Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit den vielfältigen Erscheinungsformen medialer Kommunikation wird ebenso sachlich und dennoch mit gebotener Empathie für diese

Rezipientengruppe reflektiert, wie die Ansätze medienpädagogischen Handelns und die Frage nach Bildungskonzepten in der Medien- und Informationsgesellschaft.

Moser stellt gleich zu Beginn klar, dass ihm nicht daran gelegen ist, in einen „immer erneuten Chor“ über die Gefahren des Medienumgangs von Heranwachsenden einzustimmen. Seine „pädagogische Begleitmusik“ klingt keinesfalls als leicht konsumierbarer Mainstream; er hebt vielmehr auch auf Dissonanzen ab, ohne jedoch eine Katatonie heraufzubeschwören. Verlässt man diese von Moser selbst gewählte Metapher, so kann man dem Leser dieses Buch als leicht lesbare Lektüre komplexer Zusammenhänge empfehlen. Als Beleg dafür mag bereits sein Einstieg gelten, in dem er an einigen „Schlüsselereignissen“ historisch bedeutsame Phänomene der Medienentwicklung exemplifiziert, die „wie im Brennglas typische Momente der entstehenden Informationsgesellschaft fokussieren und damit Wegmarken festhalten, an welchen wesentliche Entwicklungsmuster deutlich werden“ (S. 12f.). Sie beschreiben die Grundkoordinaten einer Sozialisation durch die Medien im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft: Von der Hörspielinszenierung „Invasion vom Mars“ über das „Geiseldrama

von Gladbeck“ sowie die rumänische „Tele-Revolution“ (der Meldung in den Weihnachtstagen des Jahres 1989 über den Sturz Ceaușescu und der Live-Präsentation der Machtübernahme durch das Militär), in der das Sendestudio zur Bühne avancierte und auf der „die Revolution wie ein klassisches Drama ablief“ (S. 21), bis hin zu der, den meisten Menschen nach wie vor präsenten, multimedial vermittelten Biographie von Princess Diana als allfällige Inszenierungsfläche für Sehnsüchte und Projektionen einer (alltags-)kulturell verankerten Vermischung von so genannter Medien- und Alltagsrealität spannt Moser den Bogen seiner Beispiele.

Logischerweise nimmt Moser denn auch den Bereich Populärkultur im Rekurs auf Schulze luzide Darstellung der „Erlebnisgesellschaft“ als erklärungsstüchtigen Ansatz für den Medienumgang junger Menschen in einem neuen Kapitel der zweiten Auflage mit auf; Mediensozialisation wird als ästhetisches Erleben gekennzeichnet, das seine wissenschaftliche Verortung im Rahmen der „British Cultural Studies“ im Hinblick auf zentrale populärkulturelle Elemente des Alltags als subjektiv bestimmte Praxen von Kindern und Jugendlichen erfährt. Spaß, Vergnügen und Unterhaltung werden nicht länger abgewertet, sondern vielmehr als Motive im Umgang mit Texten der Populärkultur ernst genommen und als legitimer Ausdruck von Wünschen, Sehnsüchten und Bedürfnissen (junger) Menschen verstanden. Dieses Kapitel jedoch kommt arg verkürzt daher; eine für die Weiterentwicklung der Medienpädagogik im Hinblick auf das Verstehen von Rezeptionsweisen derart wichtige wissenschaftliche Neuorientie-

rung hätte einen breiteren Platz in Mosers Buch verdient. Dies gilt umso mehr, als hier der Beginn eines neuen Ariadnefadens liegen könnte, der als Leitfaden im Labyrinth des komplexen Gebäudes einer von Medien geformten, wenn nicht überformten ästhetisch bestimmten Sozialisation dienen könnte. Dieser Ansatz könnte der Medienpädagogik als Disziplin ein neues, tragfähiges Fundament nicht nur nachvollziehend-kritischer, sondern vor allem auch aktiv-weiterhelfender Medienerziehung hin zu einer längst überfälligen interdisziplinären, nicht länger im „Ghetto der Erziehungswissenschaft“ verharrenden Medienpädagogik verleihen.

So skizzieren vor allem die neuen Kapitel in der zweiten Auflage – wie etwa die bereits angesprochene Reflexion der Populärkultur oder vor allem der digitalen Welt des Computers und ihre Herausforderungen für die Medienerziehung – die weitere Entwicklung der Medienpädagogik; sie legen aber auch den Finger in ihre Wunden. Da steht an vorderster Stelle der Bereich Medienkompetenz. Dieser von Dieter Baacke – eine seiner unschätzbaren großen Leistungen – institutionalisierte Begriff droht derzeit zu einer Leerformel zu verkommen. Allenthalben ist von Medienkompetenz die Rede; kaum eine neuere Publikation, die sie nicht fordert, die nicht den Begriff umkreist bzw. als das Nonplusultra aktueller Medienpädagogik ausruft.

Darin liegt ein Verdienst der aktualisierten Auflage von Mosers Buch: Er reflektiert diesen Prozess und ruft zu einer kritischen Betrachtung von Medienkompetenz auf. Moser unternimmt einen Versuch zur Begriffsklärung. Er geht darin über die von Dieter Kübler bereits geleistete

zuschärfende, jedoch allein in ihrer Kritik nicht weit genug reichende Reflexion des Begriffs hinaus. Moser bleibt nicht bei Postulaten stehen; er befragt den Begriff auf seine Leistungsfähigkeit vor dem Hintergrund veränderter Kommunikationsbedingungen. Schließlich heißen die neuen Medien nicht nur „neu“; sie fordern auch zu neuen Betrachtungsweisen heraus, machen mithin eine Präzisierung des Begriffs Medienkompetenz dringend nötig.

Der abermals von Dieter Baacke bereits als Schlüsselqualifikation identifizierte Bereich der Wahrnehmungskompetenz eröffnet dabei neue *Spielräume*. Um sie geht es. Die unterschiedlichen medial bestimmten „Sprachspiele“ der jungen Menschen gilt es dazu ebenso wahrzunehmen und verstehend nachzuvollziehen wie die für die Weiterentwicklung der Medienpädagogik nötigen Sprach-Spiele beteiligter Disziplinen, z. B. der Kommunikations- und Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Psychologie. Sie auf ihre Möglichkeiten hin zu befragen, den Begriff der Medienkompetenz auszufüttern und praktikabel zu gestalten – denn auf die Relevanz im Alltag als Anleitung für praktisches Handeln kommt es an –, kann den Aufgaben der Medienpädagogik im Hinblick auf nicht allein kognitives, sondern exploratives Lernen und Arbeiten im Rahmen einer konstruktivistisch basierten Lernkultur Spielräume eröffnen.

Heinz Mosers Einführung in die Medienpädagogik spannt nicht nur den Rahmen für unsere Profession, verleiht ihr Gesicht, mithin Identität; er macht auch Mut für professionelleres, also kompetenteres Ausgestalten der Medienpädagogik als zentrale interdisziplinäre Aufgabe in ei-

ner Zeit, die mehr erfordert als wohlfeile Umschreibungen, wie sie etwa die Konzepte Informationsgesellschaft oder Wissensgesellschaft, Erlebnisgesellschaft oder Erfahrungsgesellschaft darstellen. Hinter ihnen verbirgt sich nicht selten mit Selbstbespiegelung kompensierte Hilflosigkeit. Schließlich geht es in der Medienpädagogik nach wie vor darum, junge Menschen beim Lernen- und Lebenwollen zu unterstützen und ihre „Bildsamkeit“, wie es Heinz Moser im Rekurs auf Dietrich Benner fordert, als „Bestimmtheit [...] zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache“ zu Anknüpfungspunkten für die Medienpädagogik zu deklarieren.

Eine derartige Aufgabenstellung und Ausgestaltung der Medienpädagogik jedoch erfordert Umdenken auf vielen Ebenen, nicht zuletzt im Hinblick auf eine Schule, der es auf die jungen Menschen ankommen sollte und weniger auf ein reibungsloses Funktionieren im Gesamtkonzert einer instrumentalisierten und technisch-orientierten neuen Welt, in der jungen Menschen noch immer viel zu selten eine eigene Stimme zugebilligt wird.

Ingrid Paus-Haase



Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hg.):

Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln.
München: KoPäd Verlag, 1999.
49,00 DM, 416 Seiten.

Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln

Martin Rabius zitiert auf Seite 96 des vorliegenden Sammelbandes eine große Rundfunkzeitschrift, in der seine Berufsgruppe – die Jugendschutzbeauftragten privater Fernsehsender – als „arme Schweine“ in einer „spezifischen Geworfenheit zwischen Welt, Wissenschaft und Kommerz“ bezeichnet wird. Beim Betrachten des Resümees, das Bernd Schorb in der hier zu besprechenden Tagungsdokumentation zum Thema Medienkompetenz zieht, ist der Leser geneigt, Rabius' selbstironisches Zitat auf den Stand der Medienpädagogen als solchen zu übertragen. Schorbs letzter Satz ist eine Konjunktivkonstruktion: „Es wäre nicht einmal so schwer und auf jeden Fall möglich, Medienkompetenz bei den Menschen, die Medien rezipieren oder nutzen, zu entwickeln, zu stärken und langfristig zu sichern.“ Die Tagung hatte gezeigt, dass es – mit Blick auf die alten sowie auf die neuen Medien – dafür Konzepte, Modelle und Visionen

gibt, allein, es mangelt an strukturellen und materiellen Voraussetzungen, diese auch wirkungsvoll umzusetzen. Bei der Bedeutung, die Medien inzwischen allenthalben haben, sollte man meinen, das sei ein lösbarer Widerspruch. Doch wir haben es im Bereich der Medien vorrangig mit Kommerz zu tun. Medienpädagogische Aufklärung ist aber nicht unbedingt mit kommerziellen Interessen kompatibel. „Aus dem technischen und geisteswissenschaftlichen Traum der Vernunft ist längst eine banale Börsenphantasie geworden.“, so heißt es im Januar 2000 in der Ankündigung der Sendereihe *Studiozeit Neue Medien* des Deutschlandfunks (www.dradio.de). Sicher ist das eine publizistische Überspitzung, doch wer sich mit medialen Zeitthemen beschäftigt, der kommt an solchen Zusammenhängen nicht vorbei. Innerhalb der vorliegenden Tagungsdokumentation klingen entsprechende Fragen zwar an, doch sie werden meist viel zu schüchtern gestellt. Die knapp 50 Aufsätze, die in ihrer Gesamtheit eine geglückte Symbiose zwischen theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungsberichten darstellen, widersprechen solchen Attitüden der falschen Bescheidenheit. Es wird deutlich, was unter pädagogischen Gesichtspunkten Medienkompetenz heißen kann: Sie muss im Zusammenhang mit anderen kommunikativen Kompetenzen gesehen werden, und sie ist eine Kategorie, die sich innerhalb pädagogischer Handlungsfelder dialektisch integrativ einordnet. Fünf Statements machen zunächst deutlich, wie unterschiedlich der zu verhandelnde Begriff in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen und öf-

fentlichen Bereichen gebraucht wird. Hans-Dieter Kübler setzt sich daran anknüpfend mit den postulierten Auffassungen auseinander. Dabei stellt er rückblickend fest, „dass der Begriff einem gesellschaftlichen Bedarf entgegentkam und dass sein Gebrauch ein Vakuum probat füllte ...“. Ohne die verbindliche Verpflichtung zu tiefer gehender Auseinandersetzung ermöglicht die „diffuse Semantik“ des Begriffs, sich mit Erscheinungen im Medioumfeld in Beziehung zu setzen, die sich „gleichsam naturwüchsig, hinter dem Rücken der Gesellschaft entfaltet“ haben. (H. M. Enzensberger, *Der Spiegel* 2/2000). Ein Schlagwort war gefunden, dessen „Definitionen und Inhalte jeweils neu gesetzt und beliebig gedehnt werden“, so Kübler. Der Autor führt die Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Begriff auf seine pädagogische Bestimmung, die auf das Subjekt gerichtet ist, zurück. Dabei bezieht er sich auf Dieter Baacke, der 1973 die Kategorie der „kommunikativen Kompetenz“ in die medienpädagogische Diskussion eingeführt hatte. Gedankliche Brücken zu dem 1999 verstorbenen Baacke schlagen in der Folge direkt oder indirekt fast alle Autoren. Mit Blick auf das traurige Ereignis müssen die Texte so nunmehr auch als Hommage verstanden werden. Mit den Statements und den diese aufgreifenden Überlegungen Küblers war der dramaturgische Knoten der Tagung geschürt. Aufgelöst wird dieser dann in zwei Themenkomplexen, in denen es sowohl um die Präzisierung des Begriffs der Medienkompetenz als komplexe Größe geht, als auch um die Sozialisationsinstanzen, die zur Entwicklung der selbigen bei Heranwachsenden beitragen

müssten. Helga Theunert und Fred Schell geben in grundsätzlichen Beiträgen den jeweiligen Rahmen der Diskussionsschwerpunkte vor. Theunert sieht dabei Medienkompetenz als eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. Um in diesem Sinne pädagogisch tätig werden zu können, werden zwei Prämissen als gegeben vorausgesetzt. Das wäre einmal die Anerkennung eines aktiven Menschenbildes. Das heißt, der Mensch ist prinzipiell vernunftbegabt und handlungsmächtig, und er ist kommunikationsbereit und -fähig. Zum anderen ist mit dem aktiven Subjekt „ein prinzipieller Prozesscharakter von individuell-biografischer und gesellschaftlich-sozialisatorischer Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Helga Theunerts Konzept setzt auf altersspezifisch differenzierte Methoden, mit denen Medienkompetenz zu fördern ist. Die Aufmerksamkeit wird auf den Kindergarten, die Schule, die Hochschule, die Familie, die Jugendarbeit und schließlich auf die Medien selbst gerichtet. Jede Altersgruppe (3–10, 11–15 und 16–20 Jahre) wird sowohl entwicklungspsychologisch als auch sozial beschrieben. Die Praxisbeispiele vermitteln einen Eindruck von Methoden, mit denen an der Entwicklung von Medienkompetenz gearbeitet werden kann. Ein strukturiertes System ist aus den fragmentarischen und vielfach nicht über die Form eines sachlichen Berichts hinausgehenden Beiträgen nur bedingt abzuleiten. Allerdings, und das ist wohl ihre wesentliche Funktion, verdeutlichen sie in ihrer Gesamtheit nicht nur Möglichkeiten, Medienkompetenz zu entwickeln, sondern sie unterstreichen sehr deutlich die Notwendigkeit, solches zu tun.

Diesen Gedanken greift Fred Schell auf, wenn er Medienkompetenzentwicklung als eine verbindliche Aufgabe von Erziehung und Bildung einfordert. Dabei erinnert er zunächst mit einem historischen Exkurs sowohl unter wissenschaftlichem als auch unter politischem Gesichtspunkt an die grundsätzlichen Aufgaben von Bildung in unserer Gesellschaft. Diese sei verpflichtet, „jedem Subjekt die bestmögliche Bildung bereitzustellen, damit es mündig und emanzipiert handeln kann“. Für Schell heißt das mit Blick auf das Multimedia-Zeitalter, dass man den genannten Ansprüchen nur dann gerecht wird, wenn Entwicklung von Medienkompetenz integraler Bestandteil aller Bildungsbemühungen ist. Man könne dies nicht der Selbstsozialisation überlassen, sondern es bedarf der pädagogischen Förderung. In deutlicher Abgrenzung von solchen Auffassungen, die davon ausgehen, die Schule habe lediglich die Aufgabe, die Jugendlichen an neue ökonomische und technische Rahmenbedingungen anzupassen, stellt Schell heraus, dass es nicht nur um Handlungskompetenzen gehen kann. Es geht darum, etwas zu verstehen, kritisch zu reflektieren und eigene Meinungen zu entwickeln. Wie Schells Überlegungen umgesetzt werden könnten, deuten die seinem Aufsatz folgenden Darlegungen an. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass beispielsweise weder eine Medienkompetenzvermittlung in der universitären Ausbildung wie bei Gerhard Tulodziecki in Paderborn noch in der Lehrerweiterbildung, wie von Paul Detlev Bartsch für Sachsen-Anhalt dargestellt, auch nur annähernd verallgemeinerbar sind. Bezüglich des von Schell geforderten

Umgangs mit der Kategorie Medienkompetenz gibt es innerhalb der deutschen Bildungslandschaft erhebliche Defizite. Dafür gibt es in regelmäßigen Intervallen populistische Forderungen, man müsse die Medien strenger kontrollieren, da von ihnen Muster für gesellschaftliches Fehlverhalten vorgegeben werden. Diesem Aspekt widmet sich ein weiterer Teil des Tagungsbandes. Hier werden Ziele und Möglichkeiten – aber auch Grenzen – staatlicher und freiwilliger Kontrolle im Hinblick auf den Jugendschutz dargestellt und in Beziehung zu medienpädagogischen Bemühungen gesetzt.

Die dem besprochenen Band zugrunde liegende Tagung fand im Herbst 1998 statt. Obwohl sich seither die Prozesse im medialen Bereich enorm beschleunigt haben, ist das damals Gesagte weiterhin eher eine Forderung als eine selbstverständliche Grundlage der praktischen Arbeit. „Es wäre nicht einmal so schwer ...“

Klaus-Dieter Felsmann



Gunnar Roters/Walter Klingler/Maria Gerhards (Hg.):

Mediensozialisation und Medienverantwortung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999. 48,00 DM, 223 Seiten.

„Mediensozialisation und Medienverantwortung“

Das vorliegende Buch ist ein Beleg dafür, dass nicht jede Tagung mit einem Sammelband bzw. einer Herausgeberschrift abgeschlossen werden muss. In ihm sind die achtzehn Tagungsbeiträge zum zweiten „Forum Medienrezeption“ (1998) des Südwestfunk (Medienforschung) dokumentiert. Auf diesem Forum sollte „die Frage nach den spezifischen Rezeptionsweisen von Kindern und Jugendlichen ebenso wie die Folgen, die sich daraus für alle am Prozess der medialen Kommunikation Beteiligten ergeben, thematisiert werden“ (S. 7).

Bereits der sehr weit reichende Titel des Buches *Mediensozialisation und Medienverantwortung* lässt vermuten, dass mit einer großen Heterogenität der Beiträge zu rechnen ist. Dennoch haben sich die Herausgeber bemüht, die unterschiedlichen Beiträge zu fünf inhaltlichen Bereichen zusammenzufassen. Der erste Teil des Buches bündelt vier Beiträge zu

Grundlagen und Voraussetzungen der Medienrezeption und Mediensozialisation. Bei dem Beitrag von Peter Vorderer zur *Psychologie der Medienrezeption* und dem Beitrag von Ernst Pöppel mit dem Titel *Neuronale Aspekte des Sprechens und Lesens* fällt negativ auf, dass beide Autoren auf die Angabe der benutzten Literatur verzichten. Damit disqualifizieren sich die Beiträge hinsichtlich des angestrebten wissenschaftlichen Diskurses. Bettina Hurrelmann in diesem Teil stellt die bereits 1996 erschienene Studie *Familienmitglied Fernsehen* vor. Eine Übersicht im Forschungsfeld *Mediensozialisation* versucht Helmut Lukesch zu geben.

Problematisch erscheint an dem Beitrag von Lukesch, dass er die Inhaltsanalyse als eine Methode der Medienwirkungsforschung darstellt. Mit Bezug auf die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura) sowie die Inhaltsanalyse zum Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms von Groebel/Gleich (1993) kommt Lukesch zu dem Schluss, „dass die Rezipienten dieser Sendungen aggressive Verhaltensdispositionen durch das Anschauen dieser Sendungen erwerben, und Aggression zu einem akzeptierten Mittel des sozialen Umgangs und der Konfliktlösung wird“ (S. 71). Lukesch kommt zu diesem fragwürdigen Schluss, obwohl Groebel/Gleich am Ende ihrer Studie selbst einräumen, dass diese Inhaltsanalyse keine Wirkungsstudie ersetzen kann und nichts über die Art der Verarbeitungsprozesse bei den Rezipienten aussage.

Dem zweiten Teil des Buches, *Medienrezeption von Kindern und Jugendlichen; Jugendschutz und Medienverantwortung*, wurden drei Beiträge zugeordnet.

Am Beginn steht der Artikel *Am Ende der Emotionen? – oder: Emotionen ohne Ende? Medien-theoretische Anmerkungen zur Medienverantwortung* von Frank Haase. Diesem Beitrag folgt die Darstellung der *Ergebnisse der internationalen UNESCO-Studie ‚Gewalt in den Medien‘*, die von Jo Groebel geleitet und hier beschrieben wird. Groebel stellt fest, dass Kinder Medienkompetenz in unterschiedlichsten Bereichen (z. B. Trennung von Realität und Fiktion, Integration herkömmlicher und digitaler Erfahrungen, kritische Informations-Quellenkompetenz) erwerben müssen. Insofern würden auch die traditionellen Sozialisationsinstanzen nicht überflüssig werden, sondern sie seien es, die „als Ort der Integration von Kenntnissen und Fähigkeiten wichtig bleiben“ (S. 112). Michael Jäckel widmet sich dem Thema *Zwischen Autonomie und Vereinnahmung: Kindheit, Jugend und die Bedeutung der Medien*.

Der dritte Teil des Buches steht unter dem Obertitel *Medienprodukte für Kinder und Jugendliche*. Hier werden insgesamt zwei exemplarische Medienprodukte vorgestellt. Uwe Michael Gutzschhahn führt in seinem kurzen Artikel *Spielsprache Sprachspiel* in die „konkrete Poesie von Oskar Pastior“ ein. Wohl um der Leserschaft anschaulich zu machen, wie die „konkrete Poesie“ von Oskar Pastior aussieht, werden über zehn Seiten Auszüge aus *Eine Scheibe Dingsbums* dargestellt. Im Verhältnis zu der zweiseitigen Einführung von Gutzschhahn, in der nur kurz die Entstehungsgeschichte des Buches von Pastior sowie seine positive Resonanz geschildert wird, erscheint die Textpassage von Pastior viel zu lang. Hier wurde u. a. die

Chance vertan, unter Zuhilfenahme von sprachphilosophischen, erzähltheoretischen oder auch ästhetischen Gesichtspunkten zu analysieren, warum denn diese Form der Lyrik einen so hohen Zuspruch bei Kindern erfährt. Um diese Frage weiter auszuloten, wären auch einige exemplarische Aussagen von Kindern oder eine Analyse ihre Leserbriefe hilfreich gewesen. Die schlichte „Begründung“ von Gutzschhahn, „Kinder sind offen fürs Spielen“ (S. 133) klärt aber nichts. Dieser Teil des Buches hat wohl eher Erinnerungscharakter für die Tagungsbesucher.

Das zweite Produkt, das in diesem Teil von Helge Haas vorgestellt wird, ist das Jugend-Multimedia-Projekt DAsDING des SWR. DAsDING ist ein Radioangebot des SWR, das sich vorrangig an Jugendliche richtet und diese bei der Berichterstattung „vor Ort“ durch selbstproduzierte Beiträge mit einbezieht. Neu daran sei, dass diese Beiträge, die im Programm von DAsDING gesendet werden, von Jugendlichen produziert wurden. Neben dem Hörfunk wirbt DAsDING auch im Fernsehen und im Internet (www.dasding.de) für die Themen Jugendlicher.

Der vierte Teil des Bandes widmet sich der Präsentation zweier aktueller Studien zum Thema *Medien und Jugendliche*. Friedrich Krotz stellt in seinem Artikel über *Computervermittelte Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen* allgemeine Daten und Ergebnisse einer deutschen Teilstudie vor, die der Frage nachging: „Was machen Kinder und Jugendliche mit den alten und den neuen und insbesondere den audiovisuellen Medien, und welche Bedeutung hat das für sie?“ (S. 157). Bei

dieser repräsentativen, quantitativen Studie wurden Probanden im Alter von sechs bis sieben Jahren per Fragebogenerhebung befragt. Für Krotz ergibt sich angesichts seiner Daten die Frage „nach der Art der Integration der neuen Medien in die zukünftige Gesellschaft und damit die nach der durch diese Medien aufgerissenen Kluft zwischen den Generationen“ (S. 169). Neben dieser Schlussfolgerung bringt der Artikel von Krotz zahlreiche interessante und aktuelle Daten zur Mediennutzung (inkl. der Internet-Nutzung) von Kindern und Jugendlichen.

In einem weiteren Artikel widmen sich Walter Klingler u. a. der *Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland* und stellen konkret Ergebnisse der *Jugendmediestudie JIM 98* vor. Auch diese Studie ist quantitativ ausgerichtet und erläutert die medialen Freizeitaktivitäten von Jugendlichen sowie ihre diesbezüglichen Themeninteressen. Dabei wird sowohl auf die Nutzung von Radio, Computer, Fernsehen und Printmedien der Zwölf- bis Neunzehnjährigen eingegangen. Bezüglich der Bedeutung von Multimedia stellt der gut gegliederte Artikel von Klingler u. a. heraus, dass Multimedia für die Mehrheit der Jugendlichen keine Revolution darstelle, sondern ihnen eine weitere Möglichkeit biete, eigenen Interessen und Bedürfnissen nachzugehen (vgl. S. 194). Die letzten zwanzig Seiten des Buches bilden das fünfte Kapitel und umfassen fünf Shortcuts zum *Medien- und Gesellschaftswandel – Perspektiven der Medien und Medienforschung*. Abschließend kann nur gesagt werden, dass das Buch, die gewählten Teilbereiche des Buches als auch eine Vielzahl der

darin veröffentlichten Artikel ein zu weites Themen- bzw. Fragen-spektrum aufgreifen. Was sicherlich als gut gemeinter Vorsatz gedacht ist, nämlich eine breite Themenpalette anzubieten, erweist sich aber als äußerst problematisch, weil bei der Rezeption kaum Bezüge der Beiträge untereinander deutlich werden (können). Eine Differenzierung wäre möglich gewesen, indem eine bestimmte Zielgruppe (z. B. Kinder oder Jugendliche) im Verhältnis zu einem bestimmten Medium (Fernsehen, Computer, Internet oder Zeitschriften) unter einem eingegrenzten Fragen-spektrum bearbeitet worden wäre. So trägt das Buch eher zu dem häufig verbreiteten Eindruck bei, die medienpädagogischen Fragestellungen seien nur undifferenziert zu stellen und würden ebenso beantwortet. Dafür gibt es jedoch zahlreiche aktuelle Gegenbeweise – wenn auch nicht in diesem Buch.

Norbert Neuß

In der Redaktion eingegangen ...

In dieser Rubrik werden Bücher, Broschüren und Materialien vorgestellt, die in der Redaktion eingegangen sind, aber aufgrund der begrenzten Seitenzahl für Rezensionen nicht alle ausführlich besprochen werden können. Doch sollen sie nicht unerwähnt bleiben und unbeachtet in den Regalen verschwinden.

Horst Dichanz (Hg.):

Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse.
Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998. 259 Seiten.
Für Institutionen, Schulen und Multiplikatoren kostenlos zu beziehen über:
Bundeszentrale für politische Bildung, Referat Medienpädagogik und Neue Medien
Postfach 2325
53013 Bonn
Fax: (02 28) 51 55 86

Das Buch enthält insgesamt 19 Aufsätze zur Medienforschung. Neben einigen grundlegenden Beiträgen, u. a. über Tendenzen im Zuschauerverhalten, über Medienwelten und Medienorte sowie über Kinder und Fernsehen in der internationalen Forschung, werden drei große Themenbereiche behandelt: *Medien, Lernen und Sozialisation* sowie *Medien und Werbung*. Für *tv diskurs*-Leser besonders interessant sind die Beiträge von Paul Klimsa (*Kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen der Nutzung von Medien*), Ralf Vollbrecht (*Der Wandel der Jugendkulturen von Subkulturen zu Lebensstilen*), Dieter Baacke (*Strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Jugendphase und Folgerungen für das Gewaltphänomen*) sowie Michael Kunczik und Astrid Zipfel (*Wirkungen von Gewalt-*

darstellungen). Lesenswert sind die Beiträge, weil sie einen guten Überblick über ihre jeweiligen Themen liefern und zudem Anregungen für Grundsatzdiskussionen im Bereich Jugendschutz liefern. Ergänzt wird der Band durch Basisdaten zur Mediennutzung. Das ist zwar verdienstvoll, jedoch hält die Zeitschrift *Media Perspektiven* jedes Jahr die aktuelleren Daten parat.

Dieter Baacke u. a. (Hg.):

Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte.
Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1999. 308 Seiten.
Für Institutionen, Schulen und Multiplikatoren kostenlos zu beziehen über:
Bundeszentrale für politische Bildung, Referat Medienpädagogik und Neue Medien
Postfach 2325
53013 Bonn
Fax: (02 28) 51 55 86.

Der Band versammelt im ersten Teil 14 Aufsätze, die sich mit verschiedenen Aspekten der Medienkompetenz auseinandersetzen. Dabei geht es u. a. um die Geschichte medienpädagogischer Modellprojekte, die politische Bildung und kulturelle Bildung von Jugendlichen, Medienarbeit in Kindergarten und Schule und nicht zuletzt um „Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz“. Im zweiten Teil werden 81 medienpädagogische Projekte vorgestellt, die mit der Zielvorstellung der Steigerung von Medienkompetenz angetreten sind. Die Bandbreite reicht von Programminformationen für Eltern, die der *Flimmo* bietet, bis zur psychosozialen Jugendberatung im Internet-Café. Ein Index mit Orten, an denen die Projekte angesiedelt sind, ermöglicht die gezielte Suche nach Projekten im persönlichen Lebensumfeld. Ein Adressenverzeichnis erleichtert die Kontaktaufnahme zwecks Erfah-

rungsaustausch oder zur Informationssuche. Ansonsten bietet der Band einen Überblick über die lebendige medienpraktische Szene in der Bundesrepublik.

ORF (Hg.):

Gewalt im TV. 43 Denkanstöße. Alle ORF-Richtlinien und Regulative. Wien: Österreichischer Rundfunk (ORF), ohne Jahr. 222 Seiten.

Der Band hält, was der Titel verspricht: Denkanstöße. Die Beiträge decken das breite Spektrum der Diskussion über Gewalt im Fernsehen ab. Sie zeigen dabei einen erstaunlich differenzierten und sensiblen Umgang mit dem Thema, wie er in der Bundesrepublik nicht all' zu häufig anzutreffen ist. Deutlich wird dies u. a. in dem Beitrag der Klagenfurter Medienwissenschaftlerin und -pädagogin Brigitte Hipfl, die in der Debatte um Gewalt im Fernsehen häufig eine „moralische Panik“ am Werke sieht. In seinem Beitrag über die Geschichte der Gewalt und ihre jeweilige kulturelle Ausprägung stellt der Sozialwissenschaftler Henrik Kreutz fest: „Die Gewaltdarstellungen im Fernsehen verschaffen daher dieser erlebten und erlittenen strukturellen Gewalt, die unseren Alltag durchsetzt, einen für den ungeschulten Verstand einfach nur sichtbaren und greifbaren Ausdruck, mit dem man sich emotional auseinander setzen und an dem man sich affektiv abreagieren kann. [...] Die Alltagswelt erscheint dabei nicht als eine Welt struktureller Gewalt, sondern als eine friedliche Welt, in die von außen die Gewalt eindringt“ (S. 25). So werde die strukturelle Gewalt der Gesellschaft nicht sichtbar. In dieser Umdeutung struktureller Gewalt in „kontrollierbare, physische Gewalt“ liegt offenbar ei-

ner der wesentlichen Gründe für die Faszination von Gewaltdarstellungen. Zugleich fördert dies eine Gesellschaft, die aus Angst einen überzogenen Kontrollapparat schafft, der sie selbst blockiert. Das Buch bereichert mit seinen Beiträgen ohne Zweifel die Diskussion um Gewalt im Fernsehen und deren Wirkungen.

Hans Joachim Berg (Hg.):

Rundfunk-Gremien in Deutschland. Namen, Organe, Institutionen. Berlin: Vistas Verlag, 1999. Zweite Auflage. 40,00 DM, 380 Seiten.

Neben einer umfangreichen Abhandlung von Manfred Kops über die *Prinzipien der Gestaltung von Rundfunkordnungen* und einem Beitrag von Günter Verheugen über *Wesen und Wirken der Rundfunk-Gremien in Deutschland* enthält der Band eine nützliche Übersicht über alle mit dem Rundfunk befassten Gremien in Deutschland, die mit personeller Besetzung und Anschrift vorgestellt werden. Ein Register erleichtert die Suche nach bestimmten Personen. Ein nützliches Nachschlagewerk.

Anke von Ploetz:

Werbekompetenz von Kindern im Kindergartenalter. Ein Experiment zum Erkennen von Werbung. München: KoPäd Verlag, 1999. 26,00 DM, 134 Seiten mit Tab. und Abb.

In ihrer Arbeit, die mit dem Förderpreis Medienpädagogik des Medienpädagogischen Forschungsverbands Südwest ausgezeichnet wurde, untersucht die Autorin den Umgang und die Verarbeitung von Werbung durch Kinder im Kindergartenalter. Die Kriterien von 200 Kindern, nach denen sie Programm und Werbung unterscheiden, standen dabei im Mittelpunkt. Als Fazit stellt die Autorin fest:

„3–6-jährige Kinder sind aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstandes zum überwiegenden Teil nicht in der Lage, Werbung sicher vom redaktionellen Programm zu unterscheiden, die Intention von Werbung zu erkennen und zu wissen, wer Werbung in Auftrag gibt“ (S. 105). Sie weist auf die möglichen Gefahren der durch die Werbung vermittelten Werte und Normen, Stereotype und Rollenklischees, Erwartungen und Bedürfnisse hin, die bei den Kindern ein schiefes Weltbild erzeugen könnten. Daran schließt sie Überlegungen zu rechtlichen und medienpädagogischen Konsequenzen an. Das Buch reiht sich damit in die steigende Zahl der Studien zu „Werbung und Kinder“ ein, die in den letzten Jahren erschienen sind.

Bernd Schorb/Hans-Jörg Stiehler (Hg.):

Idealisten oder Realisten? Die deutschen Kinder- und JugendfernsehmacherInnen und ihre Subjektiven Medientheorien. München: KoPäd Verlag, 1999. 30,00 DM, 191 Seiten.

Welche Vorstellungen haben die Menschen, die Fernsehen für Kinder und Jugendliche machen, eigentlich von den Medien, deren Wirkungen sowie von den Kindern und Jugendlichen und deren Mediennutzung? Das war die Leitfrage der Studie, die eine Leipziger Forschergruppe im Auftrag des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) in München durchführte. Die Forscher gingen dabei von der Überlegung aus, dass, ähnlich vieler anderer Alltagssituationen, die subjektiven Theorien der Handelnden (in diesem Fall der Kinder- und Jugendfernsehmacherinnen und -macher) die Aktivitäten und Tätigkeiten be-

gleiten. Hans-Jörg Stiehler leistet zu Beginn eine begriffliche Klärung: „Subjektive Medientheorien enthalten Alltagsverständnisse und -vorstellungen von Strukturen, Funktionen und Wirkungen der Medienkommunikation“ (S. 14). In ihrer Studie untersuchten die Forscher dann die Subjektiven Theorien der Fernsehmacherinnen und -macher hinsichtlich der Fernsehnutzung (der eigenen, generell der Erwachsenen sowie der Kinder und Jugendlichen), der Fernsehwirkung, der Bewertung des Fernsehens und dem eigenen Handeln. Auf diese Weise können sie Theorietypen und Personentypen herauskristallisieren. Ohne auf die Ergebnisse im Einzelnen einzugehen, sei hier nur angemerkt, dass es sicher eine interessante Studie wäre, wenn die Subjektiven Theorien von Jugendschützern einmal untersucht würden. Denn gerade im Jugendschutz herrschen die genannten „Alltagsverständnisse und -vorstellungen von Strukturen, Funktionen und Wirkungen der Medienkommunikation“ vor, auf deren Basis dann Entscheidungen gefällt werden. Ein lesenswertes Buch, weil es die Diskrepanzen und Widersprüche zwischen der Lebenswelt der Nutzer und den Vorstellungen der Macherinnen und Macher sehr deutlich zeigt.

**Paul Löhrl /
Michael Schmidbauer /
Rosemarie Hagemeyer:**
*Kinder und Fernsehen. Eine Bibliographie deutschsprachiger
Forschungsliteratur
1985 – 1999.* München: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), 1999. 274 Seiten.

Bezug über das Institut:
Rundfunkplatz 1
80335 München

Mit dem Buch liegt eine umfassende Bibliographie zum Themenkreis „Kinder und Fernsehen“ vor. Eine ähnliche Publikation wurde von dem Institut bereits 1985 herausgegeben. In dem neuen Buch werden nun die Bücher, Aufsätze und Artikel aufgeführt, die seitdem erschienen sind. Ein Personen- und ein Sachregister erleichtern die Suche zu Arbeiten von bestimmten Autoren oder zu spezifischen Themen. Ein ebenso verdienstvolles wie nützliches Buch.

Weitere Kurzvorstellungen im nächsten Heft!

Lothar Mikos

Rechtsprechung

BGH, Beschluß vom 29.10.1998 – 5 StR 288/98

Zur presserechtlichen Verjährung bei Äußerungen in Talkshows.

Zum Sachverhalt:

Das Landgericht hatte den Angeklagten wegen Verleumdung zu einer Geldstrafe verurteilt. Die Revision des Angeklagten führte zur Aufhebung des angefochtenen Urteils und zur Einstellung des Verfahrens.

Am 14. März 1995 nahm der Angeklagte an einer „Talk-Show“ des Fernsehsenders B1 teil, zu der auch Zuschauer als Studiogäste geladen waren. Als ein Mandant, den der Angeklagte in dessen Strafverfahren vor dem Landgericht Berlin verteidigt hatte, von der Moderatorin der Fernsehshow gefragt wurde, ob er sich im Zusammenhang mit seiner Haftentlassung auf einen „Deal“ mit Gericht und Staatsanwaltschaft eingelassen habe, mischte sich der Angeklagte in das Gespräch. Er vertrat die Auffassung, die Richter, die seinen Mandanten verurteilt hätten, hätten durch die rechtswidrige Aufrechterhaltung der Untersuchungshaft die Rücknahme der Revision seines Mandanten jedenfalls teilweise erzwungen. Ihr Verhalten verstärkte den Verdacht, daß hier eine Rechtsbeugung begangen worden sei. Sein Mandant sei Opfer eines Verbrechens. Die Talk-Show wurde live im Abendprogramm des Fernsehsenders B1 übertragen.

Am 12. Juni 1995 gab die Staatsanwaltschaft dem Präsidenten des Landgerichts als Dienstaufsichtsführendem über die betroffenen Richter Gelegenheit zur Stellung eines Strafantrags wegen der Äußerungen des Angeklagten. Gleichzeitig übersandte sie ihm einen Vermerk des Sitzungsvertreters der Staatsanwaltschaft in dem gegen den Mandanten des Angeklagten gerichteten Strafverfahren; darin wurden die ehrkränkenden Äußerungen des Angeklagten in der Fernsehshow wörtlich wiedergegeben und die Hintergründe der vom Angeklagten erhobenen Vorwürfe aus der Sicht des Verfassers des Vermerks dargestellt. Der Präsident des Landgerichts befand sich zu jenem Zeit-

punkt in Urlaub. In Vertretung stellte der Vizepräsident als ständiger Vertreter des Landgerichtspräsidenten am 22. Juni 1995 wegen der von dem Angeklagten gegen die betroffenen Richter erhobenen „haltlosen Anschuldigungen“ gemäß § 194 Abs. 3 StGB Strafantrag. Der Präsident des Landgerichts, der die Fernsehsendung zu keinem Zeitpunkt gesehen hat, erlangte von deren Inhalt erst am 29. Juni 1995 Kenntnis. Hingegen hatte der Vizepräsident die Sendung am 14. März 1995 angesehen, daraufhin jedoch zunächst nichts veranlaßt.

Bereits im Dezember 1994 hatte der Angeklagte gegen die Richter der Strafkammer, die seinen Mandanten später verurteilten, im Zusammenhang mit Haftentscheidungen Strafanzeige wegen Rechtsbeugung und Freiheitsberaubung erstattet. Ein daraufhin gegen die Richter eingeleitetes Ermittlungsverfahren war von der Staatsanwaltschaft am 2. Februar 1995 nach § 170 Abs. 2 StPO eingestellt worden. Die hiergegen namens seines Mandanten gemäß § 172 Abs. 1 StPO eingelegte Beschwerde hatte der Angeklagte am 13. März 1995 begründet und dabei inhaltlich die gleichen Behauptungen aufgestellt wie einen Tag später in der Talk-Show. Aufgrund der Beschwerdebegründung hatte die Staatsanwaltschaft die Ermittlungen gegen die Richter zunächst wieder aufgenommen, das Verfahren am 8. Juni 1995 aber erneut eingestellt. Auch gegen diese Einstellungsverfügung legte der Angeklagte zunächst Beschwerde ein; er nahm diese aber am 7. November 1995 zurück.

Aus den Gründen:

B. Der Strafverfolgung des Angeklagten steht sowohl das Fehlen eines wirksamen Strafantrags entgegen als auch der Umstand, daß die ihm zur Last gelegte Tat verjährt ist.

I. 1. Für die Stellung des nach § 194 Abs. 1 Satz 1 StGB i. V. m. § 187 StGB erforderlichen Strafantrags war neben den von der Ehrkränkung betroffenen Richtern selbst, die keinen Strafantrag gestellt haben, gemäß § 194 Abs. 3, § 77a Abs. 1, 2 StGB der Präsident des Landgerichts als derjenige zuständig, der die Dienstaufsicht über die Rich-

ter führt (§ 14 Ziff. 3 AGGVG – Berlin – vom 23. März 1992 GVBl S. 73). Da die Antragsbefugnis nicht an eine bestimmte Person, sondern an die Funktion des Dienstaufsichtsführenden geknüpft ist, konnte für den Landgerichtspräsidenten auch jederzeit gemäß § 4 Abs. 1, 2 AGGVG der zum ständigen Vertreter bestellte Vizepräsident handeln (vgl. Jähnke in LK 11. Aufl. § 77a Rdn. 10). Als dieser am 22. Juni 1995 Strafantrag gestellt hat, war die gemäß § 77b Abs. 1 StGB drei Monate betragende Antragsfrist jedoch bereits abgelaufen.

2. ...

3. Eine Verurteilung des Angeklagten wegen tateinheitlich begangener falscher Verdächtigung, für die ein Strafantrag nicht erforderlich wäre, kommt hier nicht in Betracht. Dabei kann dahinstehen, ob das Landgericht die Feststellungen zur inneren Tatseite, insbesondere zum Handeln „wider besseres Wissen“, rechtsfehlerfrei getroffen hat. Da der Angeklagte die ihm hier zur Last gelegten Behauptungen inhaltlich in gleicher Weise schon in seiner gegen die Richter des Landgerichts gerichteten Strafanzeige vom 19. Dezember 1994 sowie in der Beschwerdebegründung vom 13. März 1995 gegen die Einstellungsverfügung der Staatsanwaltschaft aufgestellt und damit die Einleitung bzw. Wiederaufnahme strafrechtlicher Ermittlungen bewirkt hatte, waren die Äußerungen in der Talk-Show nicht (mehr) geeignet, ein behördliches Verfahren gegen die Richter herbeizuführen oder fort dauern zu lassen.

II. Für den Rundfunk (Hörfunk und Fernsehen) gilt nach § 23 Abs. 1 Berliner Pressegesetz vom 15. Juni 1965 – BerLPresseG – (GVBl 1965, 744) als lex fori § 22 BerLPresseG entsprechend. Danach verjährt die Verfolgung von Straftaten, die mittels eines Druckwerkes begangen werden (sog. Presseinhaltsdelikte i. S. v. § 19 Abs. 1 BerLPresseG) bei Vergehen in sechs Monaten. Die ehrkränkenden Äußerungen des Angeklagten im Rahmen einer Fernsehsendung stellen ein dem „Presseinhaltsdelikt“ vergleichbares „Rundfunkinhaltsdelikt“ dar, sie unterliegen damit nicht der allgemeinen strafrechtlichen Verjährungsregelung, die für ei-

ne Verleumdung gemäß § 78 Abs. 3 Nr. 5 StGB eine Verjährungszeit von drei Jahren vorsieht, sondern der kurzen presserechtlichen Verjährung.

1. Nach der heute von Rechtsprechung und Lehre (vgl. insoweit die Nachweise bei Kühl in Löffler, *Presserecht* 4. Aufl. § 20 LPG Rdn. 26) im Anschluß an RGSt 66, 145, 147 für Druckwerke entwickelte Definition liegt ein „Presseinhaltsdelikt“ vor, wenn eine Straftat durch Verbreiten eines Druckwerkes begangen wird, dessen geistig wirksamer Inhalt die Erklärung enthält, die für den betreffenden Straftatbestand erforderlich ist. Dabei ist es unschädlich, wenn diejenigen Umstände, von denen die Strafbarkeit sonst noch abhängig ist, außerhalb der durch die Presse verbreiteten Erklärung liegen. Ausgehend von dieser Begriffsbestimmung kommt es im vorliegenden Fall für die Annahme eines „Presse-“ bzw. „Rundfunkinhaltsdelikts“ nicht darauf an, daß subjektive Merkmale wie die Aufstellung der Tatsachenbehauptung „wider besseren Wissens“ aus der Fernsehübertragung selbst nicht ersichtlich sind (vgl. BGHSt 26, 40, 44 m.w.N.).

2. Ein Beleidigungsdelikt scheidet als „Presse-“ oder „Rundfunkinhaltsdelikt“ auch nicht notwendig deshalb aus, weil es – wie hier – von einer Privatperson begangen wird, die nicht der Presse oder dem Rundfunk angehört (vgl. KG JR 1990, 124, 125; Lorz in Erbs/Kohlhaas, *LPresseG* § 21 Rdn. 26). Dies ergibt sich schon daraus, daß der Wortlaut von § 19 Abs. 1 BerLPresseG ebenso wie der vergleichbarer Regelungen in Landespressegesetzen anderer Bundesländer eine solche Beschränkung nicht enthält (vgl. für Leserbriefe Kühl/Wenzel in Löffler aaO § 24 LPG Rdn. 28).

Angesichts des Ausnahmecharakters der kurzen presserechtlichen Verjährung gegenüber den allgemeinen strafrechtlichen Verjährungsvorschriften bedarf es jedoch gerade bei Straftaten, die von Personen begangen werden, die nicht berufsmäßig in die Herstellung und Verbreitung der genannten Medien eingebunden sind, einer eng an Sinn und Zweck der presserechtlichen Privilegierung ausgerichteten Auslegung. Sie muß

den besonderen Verhältnissen im Pressewesen und der Natur der Pressedelikte gerecht werden (BGHSt 26, 40, 43). Diese sind vor allem bedingt durch die Aufgabe der Presse als Mittler der öffentlichen Meinung, durch die meist vorhandene Augenblicksbedingtheit der Nachricht und die Offenkundigkeit einer Rechtsverletzung für Strafverfolgungsorgane (BverfGE 7, 29, 39) Aufkundgaben von Privatpersonen, die durch – von diesen Personen unabhängige – Medien verbreitet werden, treffen diese Besonderheiten nur eingeschränkt in Teilaspekten zu (vgl. Kühl/Wenzel aaO).

Eine Privilegierung durch kurze Verjährungszeiten ist insbesondere dann nicht veranlaßt, wenn Äußerungen strafbaren Inhalts nicht nur den in die Medienproduktion eingebundenen Personen und den Lesern eines Druckwerks bzw. den Zuhörern oder Zuschauern einer Rundfunksendung bekannt werden, sondern sich darüber hinaus an einen weiteren Empfängerkreis richten. Derartige Kundgebungen haben einen eigenen Stellenwert, der in keinem Zusammenhang mit der ungestörten Ausübung der Pressefreiheit steht. Sie stellen daher auch dann keine „Presse-“ oder „Rundfunkinhaltsdelikte“ dar, wenn der Täter seine Äußerungen in Kenntnis dessen abgibt, daß diese zum Gegenstand einer Berichterstattung in Rundfunk oder Fernsehen gemacht werden, und er den Umstand der dadurch erzielten Breitenwirkung in Art und Inhalt seiner Darstellung einfließen läßt (vgl. BGH NStZ 1996, 492). Eine „auf dem Marktplatz“ vor zahlreichem Publikum gehaltene Rede ehrkränkenden Inhalts unterfiele damit nicht etwa der presserechtlichen Verjährung, weil sie vom Fernsehen aufgenommen und übertragen wird. Erfolgt die beleidigende Äußerung dagegen – wie beim Fernsehinterview – zunächst ausschließlich gegenüber mit der Herstellung und Verbreitung eines Druckwerks oder einer Fernsehsendung zwangsläufig befaßten Personen und wird sie erst über die Verbreitung durch die vom Landespressegesetz erfaßten Medien einem breiten Personenkreis bekannt, so erfolgt sie „mittels“ eines Druckwerks oder des Rundfunks.

3. Abgrenzungsschwierigkeiten treten dann auf, wenn beleidigende Äußerungen – wie

hier – vor einem vom Fernsehen hinzugezogenen Publikum erfolgen. Verleiht die Anwesenheit von Zuschauern der Fernsehübertragung den Charakter einer – wenn auch vom Fernsehen initiierten – allgemeinen Unterhaltungsveranstaltung, so unterfallen Straftaten, die vor diesem Publikum begangen werden, nach den oben genannten Grundsätzen nicht der kurzen presserechtlichen Verjährung. Anderes kann jedoch gelten, wenn das Publikum vom Fernsehen gezielt in der Weise eingebunden wird, daß es eine durch Gesprächsbeiträge oder durch spontane – gar vorgegebene – Beifalls- oder Mißfallenskundgebungen bestimmte „Rolle“ in der Dramaturgie der Fernsehproduktion übernehmen soll. Anhaltspunkte dafür können unter anderem der Drehort (Fernsehstudio oder Öffentlichkeit) sowie Umfang und Auswahl der Zuschauer sein.

Der hier zu beurteilende Sachverhalt stellt einen Grenzfall dar, bei dem aber jedenfalls der Umstand, daß die „Talk-Show“ mit geladenen „Studiogästen“ stattfand, für die Wertung der vom Angeklagten begangenen Straftat als „Rundfunkinhaltsdelikt“ spricht.

4. Damit kommt hier die presserechtliche Verjährungsfrist von sechs Monaten zur Anwendung, die an sich mit der Ausstrahlung der Sendung am 14. März 1995 begonnen hätte. Jedoch besteht die Besonderheit, daß wegen der vom Angeklagten in der „Talk-Show“ behaupteten Rechtsbeugung, die die Richter des Landgerichts im Zusammenhang mit den seinen Mandanten betreffenden Haftentscheidungen begangen haben sollen, aufgrund des Schriftsatzes des Angeklagten vom 13. März 1995 gegen die Richter (erneut) ein strafrechtliches Ermittlungsverfahren lief. Dieses endete endgültig erst mit der Rücknahme der Beschwerde gegen die Einstellungsverfügung der Staatsanwaltschaft vom 8. Juni 1995, die der Angeklagte im Auftrag seines Mandanten am 7. November 1995 erklärte. Bis zum Abschluß dieses Verfahrens am 7. November 1995 ruhte gemäß § 154 e Abs. 1 i. V. m. Abs. 3 StPO die Verfolgung der dem Angeklagten zur Last gelegten qualifizierten Beleidigung. Als mit der Bekanntgabe der Einleitung eines Ermittlungsverfahrens an den Beschuldig-

ten am 8. März 1996 die Verjährung erstmals gemäß § 78 c Abs. 1 Nr. 1 StGB unterbrochen wurde, war daher auch die kurze presserechtliche Verjährungsfrist von sechs Monaten noch nicht abgelaufen. Weitere Unterbrechungen erfolgten jeweils rechtzeitig durch die Erhebung der Anklage und die Eröffnung des Hauptverfahrens, zuletzt am 23. Dezember 1996. Die nächstfolgende Handlung, die gemäß § 78 c Abs. 1 Nr. 8 StGB geeignet gewesen wäre, die Verjährung zu unterbrechen, fand jedoch erst am 4. September 1997, mithin nach Ablauf der presserechtlichen Verjährungsfrist statt.

III. Auf der Grundlage der vom Landgericht getroffenen Feststellungen scheidet ein Freispruch des Angeklagten aus Rechtsgründen, auf den der Senat durchentscheiden könnte, schon deshalb aus, weil eine „wider besseres Wissen“ aufgestellte ehrkränkende Behauptung allenfalls in hier nicht in Betracht kommenden Ausnahmefällen (vgl. die Nachweise bei Tröndle, StGB 48. Aufl. § 193 Rdn. 3) durch die Meinungsäußerungsfreiheit des Art. 5 Abs. 1 GG gedeckt sein könnte. Soweit die Revision des Angeklagten mit der Sachrüge die Feststellungen des Landgerichts zur subjektiven Tatseite in tatsächlicher Hinsicht angreift, könnten etwaige Rechtsfehler nur zur Aufhebung des angefochtenen Urteils und Zurückverweisung der Sache an das Landgericht zum Zwecke einer insoweit erneut vorzunehmenden Beweisaufnahme führen. Bei dieser Fallgestaltung hat beim Fehlen von Prozeßvoraussetzungen die Einstellung des Verfahrens den Vorrang vor einer Sachentscheidung (vgl. Hürxthal in KK 3. Aufl. § 260 Rdn. 49 ff.).

Buchbesprechungen



Carolin Poll:

Fernsehspartenprogramme und Pluralismus.
Schriften zu Kommunikationsfragen (Band 25).
Berlin: Duncker & Humblot, 1999.
145,00 DM, 465 Seiten.

Verspartung, Diversifizierung, zielgruppen-gerechte Formatierung – die dergestalt schlagwortartig gekennzeichneten Entwicklungen im Bereich des Rundfunks, des Hörfunks wie des Fernsehens sehen sich mit einer Rundfunkordnung, vor allem auch mit einer Dogmatik des Rundfunkrechts konfrontiert, die sich schwerpunktmäßig am herkömmlichen Vollprogramm orientieren. Die diesem zugeschriebene Meinungsmacht vor allem ist es, die insbesondere in der Verfassungsrechtsprechung die Forderung nach einer positiven, Meinungsvielfalt sichernden Ordnung des Rundfunks durch den Gesetzgeber, nach wirksamen Vorkehrungen gegen das Entstehen vorherrschender Meinungsmacht begründete. Am Leitbild des Vollprogramms werden die tatsächlichen oder vorgeblichen Defizite privaten Rundfunks gemessen, hieran orientiert sich die Vorstellung von einer notwendigen Grundversorgung durch öffentlich-rechtlichen Rundfunk, seiner spezifisch integrierenden Wirkung. Dieser sieht sich auf der Grundlage seiner ihm durch das Bundesverfassungsgericht konzidierten Bestands- und Entwicklungsgarantie dazu gedrängt, den genannten Entwicklungen hin zur Verspartung und Diversifizierung zu folgen; dazu veranlasst ihn schon, dass auch öffentlich-rechtlichen

Rundfunkanstalten immanente, organisati-onstypische Selbstbehauptungs- und Expansionsinteresse (vgl. BVerfGE 87, 181 [202]). Private Rundfunkveranstalter fragen demgegenüber nach der Notwendigkeit und Berechtigung öffentlich-rechtlicher Angebote in einem Bereich, in dem die privatem Rundfunk zumindest in der Verfassungsrechtsprechung zugeschriebenen Defizite an gegenständlicher Vielfalt nicht von vornherein evident sind. Sie fragen nach der Berechtigung jener Vorteile öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten im Wettbewerb, die diesen nicht nur aus der Gebührenfinanzierung, sondern etwa auch aus privilegierenden Einspeisungsregelungen in den Landesmediengesetzen erwachsen. So konzentriert sich die Diskussion um Spartenprogramme im Rundfunk maßgeblich auf die Frage nach der Zulässigkeit öffentlich-rechtlicher Spartenprogramme. Dass die Frage je nach Standpunkt des jeweiligen Autors bejaht respektive verneint wird, kann angesichts der in besonderem Maße interessenmäßig beeinflussten Entwicklung des Rundfunkrechts nicht überraschen.

Eine Untersuchung, bei der, wie bei der vorliegenden Münchener Dissertation von Carolin Poll, nicht von vornherein ein bestimmtes Vorverständnis der Autorin zu vermuten ist, stößt daher auf besonderes Interesse. Gegenstand und Zielsetzung der Untersuchung lassen sich aus dem Dissertationsthema *Fernsehspartenprogramme und Pluralismus* erschließen. Es geht der Verfasserin um die Einordnung von Fernsehspartenprogrammen in die bestehende, auf Pluralismussicherung ausgerichtete duale Rundfunkordnung, wie auch um die notwendigen Konsequenzen für diese Ordnung angesichts zunehmender Tendenzen zur Verspartung und Diversifizierung. Dieses zentrale Anliegen der Arbeit wird vor allem in der abschließenden Zusammenfassung deutlich. Zunächst aber wird der Leser über die Zielsetzung der Arbeit im Unklaren gelassen, wenn die Verfasserin in einem einleitenden ersten Teil (S. 31–84) Entwicklungen und Tendenzen im Rundfunkwesen beschreibt. Die durchaus bewährte, für den Leser hilfreiche Gepflogenheit, einer wissenschaftlichen Abhandlung zunächst in einem kurzen Problemaufriss Gegenstand, Anlass

und wesentliche Zielsetzung voranzustellen, wird von der Autorin bedauerlicherweise nicht beachtet, so dass auch nicht recht klar wird, warum zunächst die Geschichte des Rundfunkwesens bis zu seiner Dualisierung (S. 31–43) und die rechtlichen Grundstrukturen des dualen Systems (S. 44–59) referiert werden; in letzterem Abschnitt werden u. a. die Inhalte des Rundfunkstaatsvertrags bis einschließlich seiner dritten Fassung und die einzelnen Exekutivorgane im Bereich des privaten Rundfunks vorgestellt. Zu letzteren zählt Verfasserin auch die FSF. Als maßgebliche aktuelle Herausforderungen und Prozesse im Rundfunk werden u. a. Digitalisierung, Multimedia, Europäisierung und zunehmende Marktorientierung genannt; all' dies ist nicht neu (S. 60–75). Dann erst gelangt die Verfasserin zu ihrem eigentlichen Untersuchungsgegenstand, der Verspartung des Rundfunkangebots, in dem sicher zu Recht ein zukunftssträchtiger Entwicklungstrend gesehen wird. Die aktuelle rechtliche Auseinandersetzung um Spartenprogramme wird insgesamt informativ umrissen. Hier wird auch die entscheidende Frage angesprochen, ob Spartenprogramme desintegrierende Faktoren darstellen können, was, wie richtig gesehen wird, verfassungsrechtlich freilich dann erst relevant wird, wenn Meinungsvielfalt als verfassungsrechtliche Vorgabe für eine Rundfunkordnung nicht nur „dem Bestand einer Meinungspluralität im Sinne einer pluralistischen Zerrissenheit, sondern eine Zusammenführung der Meinungen“ bedeutet und Integration deshalb eine „grundrechtliche Vorgabe der Rundfunkfreiheit“ sein kann (S. 82). Diese eher beiläufig gestellte Frage scheint mir ein wesentliches Anliegen der Untersuchung zu bezeichnen.

Der zweite Teil der Untersuchung ist schlicht mit *Spartenprogramme* überschrieben (S. 85–127), der dritte Teil mit *Pluralismus im Rundfunk* (S. 129–261). In diesen beiden zentralen Abschnitten werden die Grundlagen für die Beurteilung von Spartenprogrammen geschaffen. Dabei werden in einer begrifflichen Vorabklärung Spartenprogramme von Vollprogrammen abgesetzt, wobei das Vollprogramm aus den Pflichtbereichen der „Information, Bildung, Beratung und Unterhaltung“ definiert wird unter

Einbeziehung von Zielgruppenvielfalt als immanenter, ungeschriebener Voraussetzung. Begrüßenswert und insgesamt glücklich erscheint der Versuch einer klaren begrifflichen Trennung von Spartenprogrammen und Zielgruppenprogrammen. Denn Spartenprogramme sind zwar typischerweise zielgruppenbezogen, während zielgruppenbezogene Programme, wie etwa auf Jugendliche ausgerichtete Programme, nicht notwendig Spartenprogramme sind. Schließlich erlaubt die Programmgestaltungsfreiheit jedenfalls des privaten Veranstalters diesem auch innerhalb eines Vollprogramms Schwerpunktsetzung. Zu Recht wird daher betont, dass der Entscheidung der Landesmedienanstalt über die Programmart besonderes Gewicht zukommt, sie die bestehenden Abgrenzungsschwierigkeiten auflösen muss (S. 108). Nach einem informativen Überblick über die Inhalte von Spartenprogrammen in der Praxis befasst sich *Poll* näher mit der Entwicklung der Spartenprogramme, die sie als Programmgenre der Zukunft bezeichnet. Dass deren Vorteile sowohl für den Veranstalter als auch für den Zuschauer deutlich überwiegen, wird durchaus plausibel belegt, wenngleich darüber nicht vernachlässigt werden sollte, dass das herkömmliche Vollprogramm auf absehbare Zeit seine beherrschende Stellung für die Meinungsbildung beibehalten dürfte. Dass Spartenprogramme sich in besonderer Weise für Pay-TV eignen, ist evident. Der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts entnimmt *Poll* eine Grundsatzaussage für die Zulässigkeit öffentlich-rechtlicher Spartenprogramme; in der Tat hat sich das BVerfG in seiner „Baden-Württemberg-Entscheidung“ (BVerfG E 74, 297) in dieser Richtung, wenn auch eher beiläufig geäußert.

Etwas unvermittelt erfolgt nunmehr eine eingehende verfassungstheoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff des Pluralismus, ohne dass an dieser Stelle die Relevanz für Spartenprogramme im Fernsehen bereits offengelegt wird. Doch erinnert sich der Leser hier an die einleitende Frage nach Pluralismus als Kriterium der Meinungsvielfalt in ihrer Bedeutung für eine integrierende Funktion des Rundfunks. Die Genossenschaftslehre *Otto von Gierkes*, die Pluralismustheorie *Henry Laskes*, die Begründung

des Totalitarismus durch den offenbar auch hier unvermeidlichen *Carl Schmitt*, der Neopluralismus *Ernst Fraenkel*s und die Integrationslehre *Rudolf Smends* werden aneinander gereiht, ehe die *Autorin* über Ziele, Schwächen und heutige Bedeutung der Pluralismustheorie zum Rundfunk gelangt, wo der Pluralismusgedanke als Ordnungsprinzip auftritt (S. 152). Wichtig erscheint mir hier die Feststellung, dass es dem Rundfunkbereich an einem für die Pluralismustheorie essentiellen Element fehle, dem dialektischen Prozess, aus einer Vielfalt eine Einheit zu schaffen, andererseits der Rundfunk in seiner Funktion für einen freiheitlichen Kommunikationsprozess durch pluralistische Grundsätze bestimmt sein muss (S. 156f.). Diese Grundsätze werden dann anhand der einschlägigen Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts beschrieben, wobei die Wiedergabe der acht Fernsichturteile des BVerfG freilich eher dem üblichen Pflichtprogramm rundfunkrechtlicher Dissertationen entspricht. Die Feststellung, dass der Pluralismus in seiner Funktion für freie umfassende Meinungsbildung gesehen wird, ist sicherlich richtig, wenn auch nicht sonderlich überraschend. Beizutreten ist der *Autorin* schließlich in der Bewertung des Pluralismus als eines Zielwerts des Art. 5 Abs. 1 Satz 2 GG (S. 194). Ob und in welchem Maße dieser Zielwert in der gegenwärtigen Ausgestaltung der dualen Rundfunkordnung erreicht wird, dazu bringt der folgende Abschnitt über pluralistische Regelungen der Landesgesetzgeber (S. 195–257) keine eindeutige Aussage. Die Modelle des Binnenpluralismus und des Außenpluralismus werden vorgestellt, wobei die Frage nach Gleichwertigkeit aufgeworfen, aber nicht beantwortet wird. So wird auch für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk die Rolle des Rundfunkrats insgesamt zu unkritisch dargestellt, bleibt für die Organisation der Landesmedienanstalten der Vergleich von Versammlungsmodell und Ratsmodell wiederum unentschieden. Auch die Wiedergabe der materiellen Vielfaltsregelungen im privaten Rundfunk bleibt eher deskriptiv. Einer zunehmenden Infragestellung föderalistischer Strukturen, wobei die Gründung der FSF als institutionalisierter Angriff auf die Landesmedienanstalten gewertet wird (S. 256), setzt *Poll* die Forderung nach ko-

operativem Föderalismus entgegen. Dass das Pluralismusgebot für den Rundfunk seine Bedeutung behalten wird und deshalb eine völlige Entrechtlichung dieses Bereichs nicht in Betracht kommen kann, dahin gehend formuliert die *Autorin* ihre entscheidende Schlussfolgerung zur Thematik *Pluralismus im Rundfunk* (S. 261).

Im abschließenden vierten Teil der Untersuchung entwickelt die *Autorin* nun hieraus die Folgerungen für Spartenprogramme im pluralistischen Rundfunk, dies einerseits für privaten, andererseits für öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Wenn nun hier zunächst das Spartenprogramm am Maßstab des Binnenpluralismus gemessen wird, so wird hierbei freilich nicht hinreichend berücksichtigt, dass dieses Modell privatem Rundfunk letztlich inadäquat ist. Ebenso erscheint die Konfliktstellung Spartenprogramme versus Integrationsfunk hier nicht recht weiterführend, wenngleich dann die reale Integrationsfunktion des Rundfunks plausibel beschrieben wird. Doch erscheint mir ein verfassungsrechtlicher Integrationsauftrag privaten Rundfunks, aus dem verfassungsrechtliche Bedenken gegen Spartenprogramme wegen ihrer desintegrierenden Wirkung hergeleitet werden könnten, schwerlich begründbar. Ein zutreffend gesehener relevanter Integrationsbeitrag auch des Spartenprogramms wird aber letztlich als hinreichender Ausgleich für etwaige Integrationsdefizite gewertet (S. 306). An diese Feststellung schließt sich eine Darstellung bestehender rechtlicher Regelungen für Spartenprogramme im privaten Rundfunk an, wobei die Forderung nach ausdrücklichen Verpflichtungen zur Meinungsvielfalt dem Modell eines außenpluralen privaten Rundfunks verfassungsrechtlich freilich nur schwerlich gerecht wird.

Zu öffentlich-rechtlichen Spartenprogrammen wird zunächst die aktuelle verfassungs-, wettbewerbs- und europarechtliche Diskussion wiedergegeben (S. 316–362), unter durchaus akzentuierter Kritik am Integrationsmodell (S. 340). Die eigene Auffassung der *Autorin* geht dahin, dass der Grundversorgungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks allein durch Spartenprogramme nicht geleistet werden kann und grundver-

sorgende Inhalte auch nicht aus den Vollprogrammen entnommen werden dürfen, der öffentlich-rechtliche Rundfunk sich daher im Spartenprogramm auf ein „anspruchsvolles Alternativprogramm“ beschränken sollte (S. 363–366). Letztere Forderung dürfte in der Tendenz wohl konsensfähig sein, bedürfte freilich der gegenständlichen Konkretisierung.


Die für die Untersuchung kennzeichnende Zurückhaltung in der Formulierung eindeutiger Ergebnisse zeigt sich auch in der Frage einer Gebührenfinanzierung öffentlich-rechtlicher Spartenprogramme, die in der gegenwärtigen Situation aus europarechtlicher Sicht abzulehnen sei, wobei jedoch der EG-Vertrag hinreichend Möglichkeiten bietet, sie nicht an Art. 92 scheitern zu lassen (S. 387). Zur Finanzierung durch Pay-TV werden die unterschiedlichen hierzu vertretenen Auffassungen eher unkritisch einander gegenüber gestellt; die *Autorin* will offenbar Pay-TV als eine „selektiv erhobene Gebühr“ (S. 396) dann zulassen, wenn sich die ganze Gebührenfinanzierung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks am konkreten Konsum des Rezipierenden ausrichtet (S. 396). Vorrangige Einspeisung öffentlich-rechtlicher Spartenprogramme wird zu Recht als problematisch gesehen.

Die Untersuchung schließt mit einem Überblick über die gegenwärtige Situation von Fernsehspartenprogrammen, die jeweils nach Programmphilosophie und Zielgruppe vorgestellt werden.

Die Verdienste der breit, vielleicht zu breit angelegten und insgesamt soliden Untersuchung liegen vor allem in der umfassenden und zuverlässigen Darstellung der aktuellen tatsächlichen und normativen Situation von Spartenprogrammen im dualen Rundfunksystem, der aktuellen rundfunk- und rundfunkverfassungsrechtlichen Diskussion. Die unterschiedlichen Positionen werden korrekt wiedergegeben, systematisch aufbereitet und einander gegenübergestellt, eigene Auffassungen allerdings nur sehr zurückhaltend entwickelt, jedenfalls oft nicht hinreichend kenntlich gemacht. Verdienstvoll ist sicher auch die theoretische Aufbereitung des Pluralismusgedankens

und seiner Realisierung in der aktuellen Rundfunkgesetzgebung, ohne dass freilich der entscheidende Brückenschlag zwischen diesen beiden Bereichen überzeugend gelingt. Insgesamt erscheint mir die Untersuchung sehr stark an der überkommenen Vielfaltsstrukturierung ausgerichtet. Moderne Fragestellungen wie die nach einem Übergang von „Vielfaltspflege“ zur „Offenheitspflege“ (Bullinger) kommen nicht vor.

Prof. Dr. Christoph Degenhart

Beiträge zum Rundfunkrecht	49
Bernd Holznapel/Thomas Vesting	
Sparten- und Zielgruppenprogramme im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, insbesondere im Hörfunk	
 Nomos Verlagsgesellschaft Baden-Baden	

Bernd Holznapel/Thomas Vesting:

Sparten- und Zielgruppenprogramme im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, insbesondere im Hörfunk.
Beiträge zum Rundfunkrecht, hg. im Auftrag der ARD vom Hessischen Rundfunk, (Band. 49).
Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999.
32,00 DM, 132 Seiten.

Die Schrift geht auf ein gemeinsames Gutachten der *Autoren* zurück, das vornehmlich dem NDR dazu dienen sollte, seine Versparungen im Hörfunk zu legitimieren. Das Thema ist aber bundesweit von Interesse. Der letzte große Streit um eine zusätzliche Frequenzvergabe in Sachsen-Anhalt dazu endete vor dem Bundesverwaltungsgericht (vgl. BVerwG Urt. v. 21.10.1998 – 6 A 1.97 – BVerwGE 107, S. 275 ff. = ZUM 1999, S. 339 ff., dazu K. Wille/G. Schneider-Freyermuth, ZUM 1999, S. 71 ff. sowie H. Goerlich, ZUM 1999, S. 472 ff.) mittelbar mit einem Sieg des MDR zugunsten einer größeren Verbreitung seines Programms *Sputnik*. Die *Autoren* haben das kleine Buch arbeitsteilig hergestellt und weisen dies aus. *Vesting* verfasste die Abschnitte über neuere Entwicklungen im Hörfunk, ihre Ursachen und die Reaktion des öffentlich-rechtlichen Hörfunks auf sie, die Kritik der Programmstrategie der ARD-Anstalten sowie zur Vereinbarkeit von Sparten- und Zielgruppenprogrammen mit dem öffentlich-rechtlichen Funktionsauftrag und den hierzu gehörenden Abschnitten zu Funktionsauftrag und Grundversorgung und zum programmlichen Handlungs- und Gestaltungsspielraum der ARD-Anstalten. *Holznapel* hingegen bearbeitete Fragen der Finanzierung solcher Programme, insbesondere ihre Vereinbarkeit mit nationalem Rundfunkrecht, mit dem EG-Beihilferecht und mit dem Frequenzverga-

berechtigt sowie mit der Wettbewerbsfreiheit der privaten Konkurrenz. Gemeinsam haben die *Autoren* nur einen Abschnitt über Probleme und Grenzen bei der Veranstaltung von Sparten- und Zielgruppenprogrammen sowie eine eingehende Zusammenfassung am Ende verfasst.

Zunächst zeichnet sich die Untersuchung in der eigenen Analyse durch einen subtilen empirischen und sozialwissenschaftlichen Zugang aus. Dieser zeigt, dass ein Festhalten am Vollprogramm die soziale Realität alsbald nicht mehr einfangen kann, vielmehr die Anstalten dadurch bald auf eine fossile Randgruppe älterer Hörer beschränkt würden. Dies wird auch musiksoziologisch untermauert. Das öffnet den Weg der Rechtsdogmatik in ihre Anpassung an die Verhältnisse. Er ist schon geebnet dadurch, dass die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts – dem Charakter verfassungsrechtlicher Begriffe unter einer offenen Verfassung gemäß – den Rundfunkbegriff dynamisch versteht und dadurch befähigt, dem Wandel der Verhältnisse zu genügen. Dies ist umso bedeutsamer, als dies auch die allein richtige Antwort bietet auf andere Ausgrenzungen, wie sie etwa im Verlauf der Digitalisierung und durch die Teledienste unter einem statischen Rundfunkbegriff denkbar wären. Dasselbe gilt für den Begriff der Grundversorgung, der den Funktionsauftrag der öffentlich-rechtlichen Sender in der dualen Rundfunkordnung prägt.

Mit der zunehmenden soziokulturellen Heterogenität entstehen vielfältige Musikstile. Sie werden diversifiziert nachgefragt. Das macht erforderlich, Programmformate zu entwickeln, die dem entsprechen. Dabei verändert sich zugleich das Hörverhalten hin zu einem *easy listening*, das notwendig Wortbeiträge, Nachrichten und Kommentare reduziert sowie auf Magazine überhaupt verzichtet. Die Entwicklung hat in den USA begonnen und tendiert schließlich in privaten Programmen dazu, die Übergänge zwischen Kulturindustrie und Werbung verschwimmen zu lassen. Vollprogramme erreichen die jüngere Bevölkerung überhaupt nicht mehr. Sie beruhen auf einer anderen Kultur des konzentrierten Hörens und des Verständnisses von Musik. Zugleich löst sich die Mas-

senkultur homogener Lebens- und Konsumstile auf, ebenso wie die normierten Dienstleistungs-, Produkt- und Arbeitserwartungen ausdifferenziert werden, ja zerfallen. Umso bedeutsamer wird die Kohäsionskraft des Wissens in einer Gesellschaft, die von solchen Entwicklungen geprägt wird. Denn eine fragmentierte Gesellschaft – aufgespreizt in weltweit kommunizierende private Segmente – hat nur noch das erforderliche Wissen gemeinsam, das ihr ermöglicht, ihre Fragmentierung zu vollziehen, stetig neu in kleineren „Wertegemeinschaften“ zu wiederholen und im Ganzen aufrechtzuerhalten, eine Fragmentierung, die im Übrigen dank transnationalen Wissens und globaler Kommunikation einzelne Staaten und ihre Gesellschaften im herkömmlichen Sinne sowie ihr Recht überwindet.

Dieser von *Vesting* hintergründig und eingehend geschilderte Prozess erfordert indes, dass die segmentierten Medien dieser fragmentierten Gesellschaft angeboten und genutzt werden, um jenes gemeinsame Wissen zu vermitteln. An dieser Stelle zeigt sich, dass der öffentlich-rechtliche Rundfunk mit einem Verharren in Vollprogrammen seinen Auftrag verletzen würde. Es würde nämlich nicht nur sein Ende in der Versorgung älterer, allmählich sterbender Zielgruppen bedeuten, sondern er würde damit zugleich seinen Platz räumen, der dazu dient, in integrativer Weise eine Grundversorgung jenes Wissens in vielen verschiedenen medialen Gewändern zu vermitteln, ohne dass dabei – wie im privaten Sektor – diese Medien zu bloßen Werbeträgern werden, indem im Sinne von *Horkheimer* und *Adorno* Kulturindustrie und Werbung ineinander aufgehen. Daher haben die Anstalten die Entwicklung nicht nur beobachtet, sondern an ihr teilgenommen und schließlich Sparten- und Zielgruppenprogramme eingerichtet.

Als Antwort darauf findet sich in der akademischen wie in der Verbandsliteratur privater Veranstalter eine Kritik, die die Anstalten an der bisherigen Ausgestaltung ihres Programmauftrags festhalten will und dabei übersieht, dass die Programmautonomie der Anstalten verfassungsrechtlich auf höherer Ebene als im einfachen Recht verankert ist und diese Autonomie auch den Funktions-

auftrag der Grundversorgung erfasst, der demgemäß in die neuen Schläuche gegossen werden darf. Zudem wird vorgetragen, dass eine Verspartung und Zielgruppenorientierung in diversifizierten Programmen dem „Integrationsauftrag“ der Anstalten widerspreche, ohne dass hier wahrgenommen wird, in welcher Weise eben diesem Auftrag in besagten neuen Schläuchen nur noch genügt werden kann. Schließlich finden sich die Gesichtspunkte einer unzulässigen Konvergenz der Programme sowie einer existentiellen Bedrohung der privaten Veranstalter. Auch darauf geht die Schrift am Ende ein.

Zunächst wird auf jene Kritik mit einem philosophischen Rückgriff auf *Ernst Cassirer* dargetan, in welcher Weise moderne verfassungsrechtliche Begriffe ähnlich anderen wissenschaftlich geprägten Terminologien heute offen sind. Dann folgt eine eingehende dogmatische Fundierung aus der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts heraus, die die funktionale Dimension des Rundfunks, seine Grundlagen in einer prozeduralen Grundrechtsdogmatik bis hin zur Programmfreiheit als Grundlage einer spezifischen Autonomie darstellt, um dann zur Grundversorgung in einer dualen Rundfunkordnung zu kommen. Sie wird als sozialstaatliches Erbe des Gleichheitsideals einer Massendemokratie gesehen, die auf einer verklammernden Funktion der Meinungsbildung auf der Grundlage einer im dualen System des Rundfunks auf allen aktuellen kulturellen Ebenen zu präsentierenden Informationsvermittlung fußt. Deshalb muss der Begriff der Grundversorgung offen sein, was sich indes aus seinen verfassungsrechtlichen Grundlagen ohne weiteres ergibt. Mithin ist die publizistische Konkurrenz als Lebenselement der Meinungsfreiheit, der der Rundfunk dient, in einer Verspartung und Zielgruppenorientierung unter heutigen Bedingungen einer Zunahme der Verbreitungsmöglichkeiten geboten. Dabei sind aufgrund der Programmautonomie der Anstalten gemäß der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts gesetzliche Begrenzungen der Programmzahl ausgeschlossen, wobei die Schrift hier zu einem kleinen Compendium der Grundlagen des geltenden Rundfunkrechts gerät und auf dieser Grund-

lage die genannten Einwendungen gegen die Programmentwicklung der öffentlich-rechtlichen Anstalten schon im Ansatz auf verfassungsrechtlicher Ebene widerlegt. Das ergibt, dass kein Verstoß gegen den Programmauftrag in der Entwicklung liegt, ebenso wenig ein solcher gegen einen „Integrationsauftrag“, der einmal postuliert wurde, was ihn aber nicht zum verbindlichen *Petitum* als solches macht (dazu im Einzelnen S. 66 ff.). Dann wird gezeigt, dass die These von einer Konvergenz privater und öffentlich-rechtlicher Programme ins Leere geht. Und in einem Zwischenschritt, den beide *Autoren* verantworten, wird dann gezeigt, dass an die Stelle eines vermeintlichen Integrationsauftrags hin in einen gesamtgesellschaftlichen Grundkonsens heute nur die Gewährleistung einer pluralen Informationsvermittlung treten kann, die erreicht, dass eine Vernetzung ganz unterschiedlicher fragmentierter Milieus möglich bleibt – trotz des Verlusts der – vermeintlichen – Mitte in einem Gemeinwesen. Dies deutet sich in der Rechtsprechung an, die diese Permeabilität etwa in der Entscheidung zur Kurzberichterstattung einfordert.

Der Verwirklichung des Programmauftrags im Sinne der Autonomie für diese Zwecke dient im Übrigen auch das Rundfunkverfassungsrecht, das die Willensbildung in den Anstalten und die Entscheidungen für ihre Finanzierung ermöglicht.

Sodann folgen die Abschnitte, die aus der Feder von *Holzengel* stammen und Fragen der Finanzierung und der Frequenzzuweisung sowie der Vereinbarkeit mit EG-Beihilfe- und nationalem Wettbewerbsrecht betreffen. Diese Abschnitte sind auf den ersten Blick konventioneller ausgefallen. Dies liegt indes vor allem daran, dass das dogmatische Feld hier jeweils keiner Rekonstruktion bedarf, nachdem soziale und technische Veränderungen eingetreten sind. Vielmehr geht es hier um eher herkömmliche Rechtsprobleme. Auch ergeben sich Antworten aus den vorstehenden Ausführungen, etwa aus dem Begriff der Grundversorgung für die Frage der Gebührenfinanzierung von Sparten- und Zielgruppenprogrammen.

Zudem hat ein verbindliches Protokoll zum Amsterdamer Vertrag 1997 klargestellt, dass das Beihilferecht der EG nicht zur An-

wendung kommen kann, wie sich zugleich in der Sache bei näherer Betrachtung schon zuvor ergab. Wiederum folgt aus einem zutreffenden Begriff der Grundversorgung, dass terrestrische Frequenzen für die öffentlich-rechtlichen Zielgruppen- und Spartenprogramme zur Verfügung stehen müssen, wobei damit noch nicht geklärt ist – das lässt die Schrift nämlich offen –, was der öffentlich-rechtliche Rundfunk für seine Berücksichtigung bei der Belegung von Kabelkanalplätzen oder bei der Zuteilung von Kapazitäten in den digitalen Datencontainern geltend machen kann, wobei es auf einen angemessenen Ausgleich der heute grundrechtsbewehrten Interessen der Netzbetreiber und der verfassungsrechtlich durch ihren Funktionsauftrag legitimierten Anstalten ankommen wird. Ebenso ist schließlich ein solcher Ausgleich im Wettbewerb zwischen privaten Veranstaltern und öffentlich-rechtlichen Anstalten kein Hindernis, zumal keine Anzeichen für einen erdrosselnden Wettbewerb um Werbeeinkünfte zu erkennen sind und ein Verdrängungswettbewerb im Verhältnis zu den privaten Veranstaltern ebenfalls nicht nachzuweisen ist.

Insgesamt liegt mit diesem kleinen Buch, das durch einen beigelegten Anhang zum Nachweis des Hörerverhaltens ergänzt wird, eine knappe, aber sehr lesenswerte Studie vor, die jedem zugleich Grundlagen und Grundstrukturen der dualen Rundfunkordnung exemplarisch verständlich machen kann.

Prof. Dr. Helmut Goerlich

Kompetente Ge

Stefan Strauß

„Woher wissen Sie eigentlich, was für Kinder gut und schlecht ist? Der zehnjährige Philipp kommt unerwartet. Die drei Prüferinnen sind sich verduzt an und beginnen eine Antwort zu formulieren.“

Eine durchaus seltene Situation: Im Rahmen des Projekts Medienpädagogik im Fach Lebenskunde sitzen 15 Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse einer Berliner Grundschule in der FSF, um sich mit den Jugendschützern über Gewalt im Fernsehen zu unterhalten. Passend dazu ausgewählt wurde der Film *Kevin – Allein in New York*. Von der FSK wurde die amerikanische Produktion ab 6 Jahren freigegeben und war den meisten Kindern bekannt. Sie sehen zusammengeschnittene Filmsequenzen, die nach Einschätzung der Projektleiter durchaus „erst ab 12 Jahren“ hätten freigegeben werden können: Kevin schmeißt den beiden Ganoven, die ihn verfolgen, Dachziegel, eine schwere Werkzeugkiste und etliche Haushaltsgegenstände auf den Kopf – ohne Folgen. Nachahmenswerte Gewalt oder eine harmlose und fiktive Slapstick-Komödie? Sind diese Szenen angsterzeugend oder belustigend? Lösen sie bei den Kindern Angst aus?

Darüber beraten die zehn- und elfjährigen Schüler in einzelnen Gesprächsgruppen. Für welche Altersgruppe sollte der Film ihrer Meinung nach zugelassen werden? Erstaunliches bekamen die anwesenden Erwachsenen zu hören: Während manche Jungen den harmlosen Charakter des Films betonten („... kann man ruhig zeigen“, „ich habe überhaupt keine Angst gehabt!“), gab ein Mädchen zu, durchaus Angst empfunden zu haben, als sie den Film an einem Samstagabend „allein zu Haus“ (!) anschaute. Beim zweiten Mal hätte sie den Film zusammen mit ihren Eltern gesehen und keine Angst mehr gehabt, erzählte sie. „Nur gut, dass im Film kein Blut gezeigt wurde“,



bemerkt ein Schüler, „sonst hätte ich gar nicht mehr darüber lachen können.“

Aha, denkt der Jugendschützer, also wurden die Folgen der Gewalt nicht gezeigt und überhaupt: Warum darf Kevin Scheiben einschmeißen und Steine auf Menschen werfen, ohne dass es für ihn und die Opfer Folgen hat? Hat er nicht Tötungsabsichten und fügt den Ganoven Schmerzen zu? Stromschläge, Treppenstürze – kann man das den Kindern in diesem Alter zumuten? „Ach“, entgegnet die jugendliche Filmbewerterin, „das ist doch eine ausgedachte Geschichte! So was kann einem doch nicht richtig passieren! Eigentlich wären die doch schon längst tot gewesen!“ Nachahmungseffekte ausgeschlossen!

Natürlich können das aber höchstens Gleichaltrige verstehen, für jüngere Kinder ist der Film doch noch nichts, verteidigen die Schulkinder ihr Privileg gegenüber den jüngeren Geschwistern. Kinder unter zehn Jahren würden sicherlich große Angst vor den bewaffneten Räufern oder dem Skelett haben, so ihr Urteil. Der Film sollte ab 10 Jahren freigegeben werden, fassen die Schülerinnen und Schüler ihr Diskussionsergebnis zusammen.

In einer nachgestellten Situation diskutieren die FSF-Prüfer anschließend vor den Kindern über den Film, ihre Bedenken und die Entscheidung einer Altersfreigabe. Wie soll man ihnen nun aber erklären, dass einer Altersfreigabe ab 6 Jahren eine Freigabe ab 12 Jahren folgt? Dazwischen gibt es nichts. Am Ende des Disputs überwiegen die ent-

Gesprächspartner

nt im Fernsehen ist?" Die Frage
nen und Prüfer der FSF schau-
n ...



lastenden Argumente. Das „Urteil“ für den Film: Er kann für Zuschauer ab 6 Jahren zugelassen werden. Die Zuhörer sind zufrieden. So hätten sie dann auch entschieden, stimmen sie zu (immerhin sind sie damit auch berechnete Zuschauer für diesen Film!).

Diskussionen dieser Art gibt es viel zu selten. In den wenigsten Fällen können die Prüferinnen und Prüfer in die Fernseh-Wohnstuben schauen und wissen, was zu welcher Zeit von wem geschaut wird. Praktische Erkenntnisse dazu gibt es lediglich durch den Umgang mit eigenen Kindern oder aus Berichten von Freunden und Bekannten.

Wie erfrischend und hilfreich ist es wiederum, wenn sich, wie in oben beschriebener

Diskussion, die kleinen Zuschauer als kompetente und medienerfahrene Filmkritiker erweisen, die fähig sind, vor Gleichaltrigen über Empfindungen, Wünsche und Ängste zu reden. Sichtbar wurde die unterschiedliche Verarbeitung des Gesehenen. Unsichtbar bleibt, wie Kinder und Jugendliche, die diese Fähigkeit nicht haben, auf Fernseherlebnisse reagieren. Wie verhalten sich diese Zuschauer?

Erst kürzlich berichtete eine Rostocker Kinderpsychologin über ihre kleinen Patienten. Angstzustände, Alpträume und Verhaltensstörungen stellten die Eltern fest, bevor sie mit ihren Kindern in die Sprechstunde kamen. In intensiven Gesprächen mit der Psychologin stellte sich heraus, dass diese Kinder regelmäßig Magazine wie *Brisant*, *taff* oder *blitz* schauten: Sendungen, die im Vor-

abendprogramm laufen. Solche Sendungen werden aufgrund der Tagesaktualität oft ohne Konsultation des Jugendschutzbeauftragten oder gar der FSF ausgestrahlt. Die Psychologin vermutet, dass der Grund für die Ängste der Kinder aus Beiträgen dieser Sendungen resultieren, die sie nicht verarbeiten konnten.

Es wäre sicherlich hilfreich, wenn solche Hinweise aus der Praxis stärker als bisher bei der Produktion solcher Sendungen berücksichtigt würden. Notwendig ist aber auch ein Appell an die Eltern, darauf zu achten, dass ihre Kinder keine Sendungen sehen, die sie nicht verkraften können. Denn die Sensibilität der Kinder ist sehr unterschiedlich ausgeprägt, so dass selbst bei optimal funktionierendem Jugendschutz die Eltern nicht ganz aus ihrer Verantwortung entlassen werden können.

„Woher wissen Sie eigentlich, was für Kinder gut und schlecht im Fernsehen ist?“, fragte der zehnjährige Philipp. Eigentlich, so lautete die hoffentlich verständliche Antwort, können das nur die eigenen Eltern wissen. Doch so lange es nichts Ungewöhnliches ist, dass Kinder manchmal stundenlang allein vor dem Fernseher sitzen und ihr eigenes Programm zusammenstellen, so lange ist es auch notwendig, dass es eine freiwillige Kontrolleinstellung gibt, die sich mit dieser Frage beschäftigt; am besten natürlich in produktiver Kooperation mit den Kindern selbst.

In diesem Sinne würde praktische Medienpädagogik, wie es, leider noch zu oft die Ausnahme ist, hilfreicher sein als die häufige Beschäftigung mit Ausnahmeanträgen der Sender.

A Story is a Story is a Story

Teletubbies und gewalttätige Computerspiele: Eigentlich das Gleiche – und beides harmlos?

Tilman P. Gangloff

Gerhard Fuchs, nicht nur Fernsehdirektor des Bayerischen Rundfunks, sondern auch ARD-Koordinator für das Familienfernsehen, erinnert sich an die „entsetzten Mienen“ im Rundfunkrat: Zum ersten Mal in der Geschichte von ARD und ZDF war ein Programm für Kleinkinder abgenickt worden. An den entsetzten Mienen hat sich nichts geändert, nur tragen sie jetzt andere: Im gleichen Maß, wie die Begeisterung der Kinder für die BBC-Serie *Teletubbies* wächst, vergrößert sich der Hass ihrer Eltern. Der Tag ist nicht mehr fern, da erste Selbsthilfegruppen gegründet werden; ganz Verzweifelte artikulieren ihre Mordgelüste bereits im Internet. Doch es ist zu spät, die Tubby-Mania hat längst auch Deutschland ergriffen; als letzte Bastion wurde jetzt der Elfenbeinturm geschliffen: Die internationale Medienforschung hat den bunten Bäumlingen attestiert, nicht nur harmlos, sondern sogar pädagogisch wertvoll zu sein. Man fühlt sich an das alte Reiz-Reaktions-Modell aus der Wirkungsforschung erinnert: Überall auf der Welt reagieren Kinder auf die BBC-Serie identisch. Sie benehmen sich wie im Kasperle-Theater. Da die klassische Rezeptionssituation des Kindes ganz anders aussieht – still sitzen und rote Wangen bekommen –, waren sich die Forscherinnen auf einer Tagung des Münchener Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungfernsehen (IZI) im Dezember vergangenen Jahres einig: Das kann keinen Schaden anrichten. Die Serie, resümiert IZI-Mitarbeiterin Maya Götz die Ergebnisse ihrer Forschungen, treffe „mit Fingerspitzengefühl und Intuition“ pädagogisch wie auch ökonomisch den Nerv der Kinder. Getroffen, so die Medienwissenschaftlerin, würden aber auch die „blank liegenden Zahnhälse der Zeit“ – und die gehören den Eltern. Die nämlich, so Götz, hätten mit den *Teletubbies*

is a Story
is a Story
is a Story
is a Story
is a Story
is a Story
is a Story
is a Story
is a Story
is a Story

gleich doppelte Last: Sie müssten sich eher als früher mit dem Problem „Kinder und Fernsehen“ herumplagen; und sie würden zum ersten Mal mit einem kindlichen Konsumangebot konfrontiert, für das ihnen eigene Kindheitserfahrungen fehlten. Ohne diese Deutungsmuster aber sei es ihnen nicht möglich, „die Phänomene verstehen und einordnen zu können“. Sind die *Teletubbies* also ein Symbol des immer früher einsetzenden Generationenkonflikts? Für nicht wenige jener Eltern, deren Kinder heute im Teletubby-Alter sind, beschränkte sich das Fernsehen ihrer Kinderzeit auf wenige TV-Termine pro Woche (*Bonanza*, *Flipper*, *Lassie*); allerdings waren sie da natürlich nicht erst zwei oder drei Jahre alt. Heute gelten „die mythisierten ersten drei Lebensjahre“ (Götz) als letzter Lebensabschnitt, in dem Eltern ihre Kinder noch vor der Welt beschützen können. Hilflos werden sie nun Zeuge, wie ihre Kinder mit bis dahin nicht gekannter Faszination – Eltern sprechen von Drogensucht und Hypnose – die Aktionen von vier bunten Figuren verfolgen, die nicht zuletzt wegen ihrer Babysprache kaum als Vorbilder geeignet scheinen. Maya Götz aber widerspricht. Die Kinder, so Götz, seien „ausgesprochen aktiv. Sie reden viel. Vor allem, wenn Erwachsene anwesend sind, erklären und kommentieren sie die Szenen“. Und sie spielen mit: „Die Kinder winken, tanzen und springen auf dem Sofa oder legen sich auf den Boden, um mit den Beinen zu strampeln“. Diese motorischen Anfälle sind nicht etwa die Folge von unnatürlichem Stillsitzen, sondern laut Götz vielmehr ein Beleg für „parasoziale Interaktion“: Es sei Teil des Konzepts der *Teletubbies*, die Kinder zum Mitmachen zu animieren; deshalb würden die vier Figuren und die Mitwirkenden der

Einspielfilme die Kinder auch direkt ansprechen. Da das ritualisierte Schema die einzelnen Folgen zudem berechenbar macht, haben die Kinder immer wieder Erfolgserlebnisse: Sie sagen voraus, was als Nächstes kommt; ein Mädchen springt begeistert auf und ab, als ihre Voraussage bestätigt wird. Schon nach wenigen Ausgaben, schlussfolgert Götz, entwickelten Kinder die Kompetenz, die Szenen zu antizipieren: „Sie müssen die Handlung nicht nur verfolgen, sondern sie können sie bereits vorwegnehmen“. Während Eltern vermutlich froh sind, dass ihre Kinder während des Fernsehens tanzen und springen und auf diese Weise Lebensfreude vermitteln, haben viele von ihnen größte Bedenken wegen der negativen Auswirkungen des Tubbytalks auf den Sprachgebrauch ihrer Kinder. Eine Mutter: „Der gesamte Kindergarten meiner Tochter befindet sich in einer Art Sprachauflösung. Bald kann gar kein Kind mehr ‚Hallo‘ sagen. Ich höre schon jetzt fast nur ‚Ah-Oh, Ah-Oh‘.“ Götz hat zwar Verständnis dafür, dass sich Eltern in ihren Erziehungsbemühungen korrumpiert fühlen, versucht aber, auch diese Befürchtungen zu zerstreuen. Ihre Beobachtungen ergaben, dass Kinder die Ausdrücke der *Teletubbies* nicht mit ihrer eigenen Sprache verwechselten, sondern sie sich wie Vokabeln aneigneten. Das Problem liege allein bei den Eltern, „die ihre Definitionsmacht hinsichtlich der vom Kind benutzten Vokabeln untergraben sehen“ – ein Problem, das bei der *Sesamstraße* nicht auftrete. Insofern markiere der Einkauf der Serie auch einen Wendepunkt, schließlich seien ARD und ZDF immer bemüht gewesen, elterliche Vorstellungen von Kinderfernsehen zu berücksichtigen. Die Serie – bislang sind 310 Folgen produziert, 365 sollen es noch werden – wird in 53 Ländern ausgestrahlt. Ähnlich erfolgreich ist das Geschäft mit den Lizenzartikeln: Allein in Deutschland sind laut Götz bislang eine Million Bücher, über 500.000 Videokassetten und rund 15.000 Computerspiele verkauft worden. Kinderkanal-Geschäftsführer Albert Schäfer sieht sich durch die internationalen Forschungsergebnisse bestätigt. Eine vom Kinderkanal in Auftrag gegebene Untersuchung, durchgeführt von „weiterbildung live“, sei zu ähnlichen Schlüssen gekommen. Außerdem ha-

be die Serie geholfen, ein Tabu zu brechen: Erstmals, so Schäfer, seien Eltern bereit, „offen über den Fernsehkonsum kleinster Kinder“ zu sprechen. „Fernsehen für Zweijährige fand ja vorher offiziell in diesem Land nicht statt“. Auch Arthur Asa Berger, Medienwissenschaftler aus San Francisco (State University), ist zuversichtlich, dass Kinder und Jugendliche die heutigen, aus Sicht ihrer Eltern komplett anderen Medienwelten unbeschadet überstehen; schließlich seien sie zumindest in inhaltlicher Hinsicht alle gleich („A story is a story is a story“). Narrative Unterschiede gibt es jedoch eine Menge. Mehr noch: Laut Bergers analytischem Vergleich der Erzählformen von Büchern und Bildschirmspielen gibt es kaum noch Gemeinsamkeiten der beiden Medienformen. Hier ist der Nutzer passiver Leser, dort aktiver Spieler; hier wird er durch ein Territorium geführt, dort entdeckt er es selbst; hier kommt es auf Vorstellungskraft und Phantasie an, dort ist selbstvergessenes Eintauchen gefragt; hier ist die Konstruktion der Geschichte je nach Talent des Autors versteckt, dort ist es Teil des Spiels, die Konstruktion herauszufinden; hier (in guten Romanen) sind die Figuren ausführlich charakterisiert, dort sind sie einfach bloß Figuren in einem Spiel. Und vor allem: Hier ist der Schluss (meist) der Höhepunkt und entsprechend kraftvoll, dort ist er eher schwach, weil man ja wieder von vorn anfangen soll. Entsprechend unterschiedlich sind auch Nutzen und Belohnung, die man aus Büchern und Spielen zieht. In beiden Fällen geht es um Unterhaltung, Befriedigung von Neugier, Information und Triebabfuhr. Doch während man in Büchern staunend ins Behalten gesetzt wird – über Schlachten, Zauberkräfte, andere Welten und Persönlichkeiten –, spürt man in den Spielen alles gewissermaßen am eigenen Leib: muss die Schlachten selber schlagen, dabei im besten Fall Zauberkräfte anwenden, die fremden Welten erobern, in die Haut des Helden schlüpfen und die Schurken besiegen. Berger hat allerdings einen grundsätzlichen Einwand gegen alle Bildschirmspiele: Sie suggerieren Freiheit, weil der Spieler die Waffen wählen kann, an Kreuzungen zwischen verschiedenen Wegen entscheiden kann etc. Diese Freiheit, so Berger, sei jedoch eine Illusion, denn sämtliche Wahl-

möglichkeiten bewegten sich bloß innerhalb der Vorgaben des Spiel-Designers. Doch die Illusion bringt viel Geld ein. 16 Milliarden Dollar setzen die Computer- und Videospielehersteller laut Berger pro Jahr um; das ist mehr als die Filmindustrie. Die Entwicklung eines potentiellen Knüllers wie die Abenteuer von Lara Croft (*Tomb Raider*) kosteten zwar zwei Millionen, aber die ersten drei Abenteuer der schussstarken Powerfrau haben sich 17 Millionen Mal verkauft; ein Spiel kostet 50 Dollar. Im Unterschied zu Berger glaubt die amerikanische Medienberaterin Kathleen Tyner aus San Francisco an entscheidende Unterschiede zwischen den Medien – und zwar hinsichtlich der notwendigen Kompetenz. Mit ihrer Aufzählung weckte Tyner Erinnerungen an den bewegendsten Moment einer zweiten Tagung, die kurz zuvor (4. Dezember) ebenfalls in München stattgefunden hatte. Da hatten Helga Theunert (wissenschaftliche Direktorin) und Hans Schiefele (Ehrenvorsitzender) Wege und Ziele des *Instituts Jugend Film Fernsehen* beschrieben. In einer der vielen Einspielungen war auch der im Sommer verstorbene Dieter Baacke zu sehen. Baacke, führender Kopf der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), war so etwas wie der deutsche Guru für Medienkompetenz; er gilt sogar als Schöpfer des Begriffs. Medienkompetenz nach Baacke setzt sich aus mehreren Dimensionen zusammen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung. All' diese Aspekte will das JFF, das sich zum Geburtstag in *JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* umbenannt hat, fördern. Das Institut wurde vor fünfzig Jahren als Arbeitskreis Jugend und Film gegründet und ist damit nach eigenen Angaben Deutschlands älteste medienpädagogische Einrichtung. Sollten zunächst Jugendliche gegen „schlechte Filme“ gewappnet werden, tummeln sich die Mitarbeiter längst an allen Medienfronten. Behauptungspädagogik, so Schiefele – und da schließt sich der Kreis zu Baacke –, muss angesichts des heutigen vielfältigen Medienangebots an ihre Grenzen stoßen. Da es zudem seiner Ansicht nach aussichtslos sei, Anbieter auf ethische Werte zu verpflichten, gelte es umso mehr, Kindern zu Medienkompetenz zu verhelfen. Entscheidend

dafür, so Bernd Schorb, aktueller Vorsitzender des JFF, sei dabei die Maxime, „Lernen über Handeln zu vermitteln“. Das setzt natürlich eine ganz bestimmte Einschätzung der Kinder und Jugendlichen voraus. Ähnlich wie die GMK betrachtet man beim JFF Kinder bei der Mediennutzung nicht als womöglich hilflose Objekte, sondern als „mit Medien eigenständig und eigensinnig handelnde Subjekte“ (Theunert). Zur Finanzierung von Medienpädagogik gab es bei der Tagung des JFF-Instituts einen interessanten Vorschlag, der z. B. bei ProSieben-Vorstand Ludwig Bauer sogar auf positive Resonanz stieß: Angesichts der finanziellen Probleme vieler medienpädagogischer Einrichtungen, findet Gerhard Engel, Präsident des Bayerischen Jugendrings, die Medienbetreiber sollten die Medienpädagogik finanzieren. Engel denkt dabei in erster Linie an private wie auch öffentlich-rechtliche Fernsehsender. Die Höhe des jeweiligen Betrags soll nach einem „Verursacherprinzip“ errechnet werden und sich an den Marktanteilen der TV-Sender orientieren. Das Geld solle „in einen Topf wandern, aus dem die Arbeit freier Träger aus dem Bereich der Medienpädagogik finanziert wird“.

Ins Netz gegangen:

www.lbs.bw.schule.de/online-forum

Das online-forum medienpädagogik

Ernst Zeitter und Burkhard Freitag

Zielsetzung

Seit Dezember 1999, pünktlich zur Jahrtausendwende, findet sich im Internet das online-forum medienpädagogik, ein Informationsangebot vor allem für Lehrerinnen und Lehrer des Bundeslandes Baden-Württemberg. Es soll nach der Empfehlung der baden-württembergischen Ministerin für Kultus, Jugend und Sport, Annette Schavan

- Anregungen und Unterstützungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht zu Themen der Medienerziehung durch unterrichtsrelevante Materialien und Handreichungen in Orientierung an den Bildungsplänen bereitstellen,
- Fachinformationen zur Medienpädagogik verfügbar machen,
- einen intensiven Diskurs über medienpädagogische Fragen eröffnen,
- medienpädagogisch tätige Institutionen vernetzen.

Inhalte

Die Verfasser machen eine Probe aufs Exempel: Ein Grundschullehrer möchte am Ende der Sommerferien in seine Unterrichtsplanung für das Fach Deutsch in einer vierten Grundschulklasse medienpädagogische Inhalte aufnehmen. Er findet auf der Homepage des Forums folgende Themengruppen: Lehrplan/Projekte/Bibliothek/Werkstatt/Forum/Adressen/News/Galerie. Unser Mann wird bei einer ersten unspezifischen Inspektion vor allem die Themengruppen anklicken, deren Inhalte aus ihren Überschriften nicht auf den ersten Blick klar werden. Innerhalb der Rubrik „Werkstatt“ sind ein „Videostudio“, ein „Schreibstudio“ und ein „Studio Neue Medien“ geplant. Sie werden gerade aufgebaut. Zugänglich ist

das „Audiostudio“. Hier finden sich Hinweise zum Einsatz von Mikrofonen, zur Mischung des Aufnahmeprodukts, zu Radioproduktion, Hörspiel und Studiotechnik. Ein interessantes Angebot. Nur vor einer Gefahr sollte die „Werkstatt“ sich hüten: Dass sie, abseits der schulischen Praxis, zum Eldorado für Technikfreaks wird.

In der „Galerie“ werden aktuelle Medienarbeiten von Schülern ausgestellt, darunter ein Projekt über die Umsetzung des Gedichts von Theodor Fontane: „Herr Ribbeck zu Ribbeck im Havelland“ in einen Film. Der Projektablauf wird nicht nur kurz beschrieben; man kann das Endprodukt, den Film, auch auf den Schirm des Computers bekommen. Das Projekt wird allerdings nicht schon dadurch zum *medienpädagogischen* Projekt, dass ein Lyriktext gezeichnet und das Gezeichnete anschließend verfilmt wird. Schüler sollten erleben, und dieses Erleben auch in einfachen Worten begründen können, was sich mit dem Wechsel vom akustisch-erzählenden Text zum optisch-darstellenden Medium ereignet. Dann findet man später auch den Weg zu den Literaturverfilmungen des Kinos und des Fernsehens.

Viel Mühe und konstruktive Arbeit steckt sicher in der „Bibliothek“ der Forums. Sie enthält – und das ist eine Chance für die medienpädagogische Kommunikation – auch Veröffentlichungen, die über den Buchhandel nicht zur Verfügung stehen. Zu allen verfügbaren Titeln kann man sich sowohl eine kurze Inhaltsangabe anzeigen lassen als auch die verfügbaren Texte ausdrucken.

Unter der Rubrik „Projekte“ wird unser Grundschullehrer auf eine Vielzahl von Titeln stoßen; einige betreffen seine Schularbeit. Hier stehen dem Interessierten kurze Ziel-

und Inhaltsangaben zu den Einzelprojekten zur Verfügung, ebenso aber auch ein ausführlicher Projektbericht.

Schwächen in der Binnenorganisation

Unter dieser Rubrik zeigen sich allerdings auch Schwächen, die das online-forum medienpädagogik mit Unternehmungen ähnlicher Art gemeinsam hat. Zunächst lässt die Binnenorganisation noch zu wünschen übrig. In der „Bibliothek“ gibt es zu den Einzelprojekten des Forums Veröffentlichungen, die geradezu als Sammlungen von Unterrichtseinheiten und Klein- und Mittelprojekten zu bezeichnen sind, diese Inhalte aber nicht unbedingt über ihre Titel ausweisen. Für unseren Grundschullehrer käme hier etwa die *Medienerziehung für Grundschüler* in Frage. Sie ist, obwohl erst im Jahre 1995 in einem Verlag der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienen, bereits vergriffen und enthält auf 272 Buchseiten eine Fülle von Unterrichtseinheiten zu den Thematiken „Hörfunk“, „Tageszeitung“, „Film und Fernsehen“ und „Werbung“. Die Einheiten werden zu kleinen Projekten gruppiert. Alle Einheiten sind schulerprobt und eignen sich auch für den Zugriff des Praktikers, der für seine Unterrichtsplanung nicht allzu viel Zeit aufwenden will oder kann. Der Medienpädagoge wird eine solche Einstellung bedauern, wer längere Zeit in der Lehrerbildung gearbeitet hat, wird mit ihr rechnen.

Zwischen den Rubriken „Projekte“ und „Lehrplan“ und „Bibliothek“ fehlen die nötigen „Links“. Sie werden den an den Problemen Interessierten nicht von der Lektüre umfangreicherer Texte abhalten. Hier sollte das Forum eine vernünftige

Interessenteilung zwischen medienpädagogischer Pflicht und den Wonnen medien-schöpferischer Kür anstreben.

Das gilt auch für das im Heimat- und Sachkundeunterricht vorgesehene Lehrplanthema „Aufgabe und Machart von Zeitungen kennen lernen/Eine Zeitung selbst gestalten“. Die Bibliothek enthält zu dieser Thematik eine üppig illustrierte Veröffentlichung, auf die im Lehrplanteil nicht hingewiesen wird. Ebenso wenig tauchen dort die Projekte auf, die sich mit dem Medium „Zeitung“ beschäftigen.

Manche Projekte des Forums im Zusammenhang mit dem Internet hinterlassen den Eindruck, als käme es bei der Einübung von Medienkompetenz vor allem auf die Zugangskompetenz zu den einzelnen, möglichst modernen Medien an, die weltbürgerlich verklärt wird. Die Redaktion des Forums weist darauf hin, dass der pädagogische Nutzen der Projekte durchaus unterschiedlich sein könne, es gehe aber darum zu zeigen: „Die Schule ist medienpädagogisch gesprochen ‚auf dem Weg‘“. Sie fügt hinzu: „Die Projekte und ihre medienpädagogischen Zielsetzungen machen letztlich empfänglich für unser schönes, verletzliches und kostbares Dorf Erde, das uns allen nur geliebt ist.“

Die Hälfte der ungefähr gesammelten 50 Projekte ist jedoch vor allem an einer bestimmten Thematik interessiert. Das Internet, CD-ROMs oder etwas ähnliches Zeitgemäßes werden lediglich dazu benutzt, um die Projektergebnisse darzustellen. Zur strukturierten Darstellung von Projektergebnissen ist ein Hypertext sicher in besonderem Maße geeignet, man hätte aber auch ein anderes Medium wählen können, eine Foliensammlung, eine Diashow, ein im

Selbstverlag produziertes Buch, eine Ausstellung.

Die Zugangskompetenz, auch zu modernen Medien, ist sicher Voraussetzung für Medienkompetenz, muss aber, schon beim Einüben, zu einer kritisch auswählenden Haltung, z. B. gegenüber den Textsorten moderner Medienkommunikation erweitert werden. Nie sollte der Eindruck entstehen, als sei das letztentwickelte Medium im Sinne einer platten Fortschrittsideologie immer auch das technisch optimal konstruierte und kommunikativ bestgeeignete. Schließlich muss sich Medienkompetenz in einem wirklich fruchtbaren Lernakt mit Inhaltskompetenz verbinden. Zugangskompetenzen bleiben da Voraussetzung, verlieren aber im Ganzen einer medienpädagogischen Planung an Wichtigkeit. Ein Beispiel: Niemand wird bestreiten wollen, dass man, um sich mit Literatur auseinander zu setzen, lesen können muss. Trotzdem würde man in einem Lehrplanabschnitt „Literatur“ ein Projekt „Erstleseunterricht für Analphabeten“ mit einiger Verwunderung registrieren.

Positive Gesamttendenz

Diese grundsätzliche Mahnung meint nicht, dass das *online-forum medienpädagogik* im Ganzen oder auf weiten Strecken auf einem Fehlweg wäre. Es gibt allerdings Einzel Tendenzen in einzelnen Projekten. Ein in seinem Angebot vielseitiges, intelligent aufgebautes, didaktisch Erfolg versprechendes und motivierendes Unternehmen sollte aber schon den Anfängen entgegenarbeiten.

Ausschreibung

Es ist wieder Zeit ...

... wissenschaftliche Abschlussarbeiten für den Medienpädagogischen Preis 2000 von FSF und GMK einzureichen!

Ausgezeichnet werden herausragende Diplom-, Magister- und Staatsexamensarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, die sich mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen. Der Preis ist mit DM 3.000,- dotiert. Darüber hinaus werden den Preisträgerinnen und Preisträgern Möglichkeiten zur Veröffentlichung geboten.

Die Arbeiten müssen *im laufenden Jahr oder im Vorjahr* angefertigt worden sein. Eingereicht werden können sie durch die betreuenden Hochschullehrerinnen und -lehrer bzw. Dozentinnen und Dozenten mit einem begleitenden Gutachten *und* einer ein- bis zweiseitigen Zusammenfassung der Verfasserinnen und -Verfasser. Der Preis wird jährlich, jeweils im November, im Rahmen des Forum Kommunikationskultur der GMK verliehen. In diesem Jahr müssen die Arbeiten **bis zum 31. Juli 2000 bei der Geschäftsstelle der GMK** vorliegen.

Weitere Informationen:

Gesellschaft für Medienpädagogik und
Kommunikationskultur (GMK)

Körnerstr. 3

33602 Bielefeld

Tel.: (05 21) 6 77 88

E-Mail: gmk@medienpaed.de

Internet: www.medienpaed.de

Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF)

Lützowstr. 33

10785 Berlin

Tel.: (0 30) 23 08 36 – 0

E-Mail: info@fsf.de

Internet: www.fsf.de

Materialien

Jugend und Medien

Der Themenbereich „Jugend und Medien“ steht im Mittelpunkt der Ausgabe 4/99 der Zeitschrift *Kind, Jugend, Gesellschaft*. Es sollen nicht nur die Gefahren, sondern gerade auch die Möglichkeiten des Einflusses der Medien auf Jugendliche angesprochen werden. Neben Beiträgen zum Jugendmedienschutz beschäftigt sich die Zeitschrift darum mit den Aufgaben und Chancen von Medienpädagogik. Dabei zeigt Prof. Dr. Jürgen Maaß in seinem Beitrag interessante Ergebnisse der Medienwirkungs- und Mediennutzungsforschung auf. Die Zeitschrift *Kind, Jugend, Gesellschaft* wird von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz herausgegeben und erscheint im Luchterhand Verlag. Die Ausgabe *Jugend-Medien-Schutz* kann bestellt werden:
Luchterhand Verlag
Postfach 2352
56513 Neuwied
Telefax: (0 26 31) 80 14 11
Es ist möglich, ein Schnupperabo über zwei Hefte für 15,00 DM anzufordern.

Jugendschutz in sozialen Brennpunkten

Die Ansätze und Perspektiven des Fachforums *Bevor es zu spät ist – Präventiver Kinder- und Jugendschutz in sozialen Brennpunkten* (Königswinter, November 1999) wurden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz jetzt in einer gleichnamigen Broschüre veröffentlicht.

Guido Büttner versucht in seinem Beitrag, den Begriff Medienkompetenz differenziert darzustellen und berichtet von einem Internet-Café-Projekt in einem Jugendzentrum. Dabei konzentrieren sich seine Ausführungen auf die neuen Medien.

Die Dokumentation kann über die BAJ kostenlos bezogen werden:

Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz

Haager Weg 44

53127 Bonn

Fax: (02 28) 28 27 73

E-Mail: baj-bonn@t-online.de

Internetzeitschrift: MedienPädagogik

Unter der Adresse www.medienpaed.com erscheint im Frühjahr 2000 die erste Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Die Zeitschrift wird vom Pestalozzianum Zürich und der AG Medienpädagogik der DGfE halbjährlich herausgegeben. Sie setzt sich zum Ziel, theoretische Debatten im Bereich der Medienpädagogik zu fördern. Die erste Ausgabe (1/00) hat den Themenschwerpunkt „Medienkompetenz“. Die nächsten Hefte behandeln die Themen „Webauftritt – Schulen im Internet“ (2/00) und „Methodologische Forschungsansätze in der Medienpädagogik“ (1/01). Um die Einsendung von Manuskripten wird ausdrücklich gebeten.

Die Redaktionsadresse lautet:

E-Mail: medienpaed@pestalozzianum.ch.

Briefe oder Manuskripte gehen automatisch beiden Redakteuren (Dr. Ammann und Dr. Neuß) zu.

Pädagogischer Ratgeber für Video- und Computerspiele (Band 9) erschienen

Computerspiele werden längst nicht mehr als „Teufelszeug zur Verrohung oder Verdummung der Jugend“ gesehen – vielmehr stellen sie für viele Eltern und Pädagogen eine Möglichkeit dar, Kinder und Jugendliche für die Arbeit mit dem Computer zu begeistern. Der unübersichtliche Markt lässt aber auf den ersten Blick kaum zwischen guten und schlechten, sinnvollen und weniger sinnvollen Angeboten unterscheiden. Das ComputerProjekt Köln, ein Verbund aus Jugendamt, Fachhochschule und zahlreichen Jugendeinrichtungen der Domstadt, gibt regelmäßig Computer- und Videospiele pädagogisch beurteilt heraus, eine Broschüre mit Altersempfehlungen, Inhaltsbeschreibungen und ausführlichen pädagogischen Einschätzungen des aktuellen Angebots. Computer- und Videospiele pädagogisch beurteilt (Band 9) kann gegen eine Gebühr von 7,00 DM zzgl. Versandkosten von 3,00 DM angefordert werden bei: Jugendamt der Stadt Köln, Außenstelle Medien Im Mediapark 7 50670 Köln

Impressum:**tv diskurs –**

Verantwortung in audiovisuellen
Medien

wird herausgegeben von der
Freiwilligen Selbstkontrolle
Fernsehen (FSF),
Lützowstraße 33
10785 Berlin

Telefon (0 30) 23 08 36 – 0
Telefax (0 30) 23 08 36 – 70
E-Mail: info@fsf.de

Preis:

Einzelheft DM 10,-
Jahresabonnement DM 35,-
ISSN 1433-9439
Zu beziehen über die
Nomos-Verlagsgesellschaft,
Waldseestraße 3
76530 Baden-Baden

Chefredaktion:

Joachim von Gottberg (V.i.S.d.P.)

Redaktion:

Karin Dirks
Helene Hecke
Claudia Mikat
Prof. Dr. Lothar Mikos (Literatur)
Simone Neteler
Prof. Dr. Heribert Schumann
(Recht)

Gestaltung:

Konzept:
atelier : [doppelpunkt], berlin
Layout: FSF und
Nomos-Verlagsgesellschaft,
Baden-Baden

Autoren dieser Ausgabe:

Natasa Basic
Klaudia Brunst
Christian Büttner
Christoph Degenhart
Klaus-Dieter Felsmann
Burkhard Freitag
Tilmann P. Gangloff
Dieter Glaap
Helmut Goerlich
Katja Hackel
Andreas von Hören
Sabine Jörg
Susanne Kubisch
Claudia Lampert
Norbert Mehrmke
Claudia Mikat
Norbert Neuß
Eva-Maria Oehrens
Ingrid Paus-Haase
Corinna Rückert
Georg Joachim Schmitt
Sabine Sonnenschein
Stefan Strauß
Gerhard Tulodziecki
Wolf-Rüdiger Wagner
Dieter Wiedemann
Lothar Wolf
Ernst Zeitter

Wir danken

Martina Palm, Leopold Grün
und José María Otero für ihre
Gesprächsbereitschaft.

Vorschau

Jugendschutz in Dänemark

Japanische Medien im Umgang mit Jugendschutz und Ethik

Big Brother: Wie interessant sind wirkliche Menschen?

Abbildungsnachweis

Titelbild

© 2000 Junior TV

Editorial

Seite 1
Abbildung Joachim von Gottberg

Ein Plädoyer für die Freiheit

Seite 4
Sr. José María Otero, FSF
Kino-Bilder, FSF

Jugendschutz in Europa

Seite 12
Abbildungen
DIF-Bildarchiv, Frankfurt a. M.
und PWE Kino-Archiv, Hamburg

South Park

Seite 14
Abbildungen Warner Bros.
und Comedy Central

Der Tonfilm

Seite 18
Abbildungen aus:
Bock, H.-M./Töteberg, M.: *Das Ufa-Buch*,
Frankfurt a.M. 1992
Knietzsch, H.: *Filmgeschichte in Bildern*,
Berlin (DDR) 1984
Bach, J.S.: *Orgelwerke*, Leipzig 1983

Abbildung Kinoorgel:
Filmmuseum Potsdam
Abbildung *Faust*: DIF-Bildarchiv,
Frankfurt a. M.

**Gute Frauenerotik und schlechte
Männerpornographie**

Seite 28
Comicbilder aus:
Casotto, G.: *Poker*, o. O. o. J.
Fotographien aus:
Bernstein, K.: *Theater der Ekstase*,
Tübingen 1995

Das kompetente Kind

Seite 36
Abbildung © 2000 Junior TV

Medienpädagogik als Wunderwaffe

Seite 38
Abbildungen aus:
Schnurrer, A. (u.a.): *Comic - Zensiert*,
Sonneberg 1996
Paschke, U.: *Enzyklopädie der
Weltgeschichte*, Baden-Baden o.J.
Deutsches Rundfunkarchiv, www.dra.de
Deutsches Historisches Museum,
www.dhm.de
PWE-Kino-Archiv, Hamburg
Anonym: *Märchenquell*, Frankfurt 1897
**Für die Schule sind Angebote
von außen wichtig**
Seite 50
Martina Palm und Leopold Grün, FSF

Blick in die Praxis

ab Seite 54
Alle Abbildungen von den
jeweiligen Institutionen

Was passiert schon wirklich?

Seite 62
Abbildungen
Hans Meiser: RTL
taff, tv total, Arabella: ProSieben
Big Brother: RTL2
Glücksrad: Kabel 1

**„Ich wünsch' mir, dass der Papa nicht
immer so'n Scheiß anschaut“**

Seite 72
Alle Abbildungen Privatarchiv
Dr. Sabine Jörg

Und die Moral von der Geschicht'

Seite 76
Talkshow-Gäste, FSF

Kompetente Gesprächspartner

Seite 104
Abbildungen FSF